



Facultad de Educación

ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LA LECTURA LITERARIA Y SU VÍNCULO CON EL GUSTO
LECTOR EN LOS AJUSTES CURRICULARES 2009 Y BASES CURRICULARES 2015

POR

DANIELA RAMOS LÓPEZ

Proyecto de Magister presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica
de Chile, para optar al grado de Magister en Educación mención Currículum Escolar

Profesora Guía

MAILI OW GONZÁLEZ

Abril, 2019

Santiago, Chile

© 2019, Daniela Ramos López

A mis papás, por el apoyo de toda la vida y potenciarme el amor por las letras.
A mi hermano Benjamín, por el cariño a la distancia.
A mi hermana Deborah, por esas horas de trabajo compartidas y la compañía constante.
A mis tíos Elisa y Sergio, a Belem y Amelia, por las tardes de domingo trabajadas.
A Maili Ow, por su inmenso apoyo en el proceso, tanto a nivel académico como personal.
A mis amigos y profesores que me acompañaron, de alguna u otra manera, en estos años de estudio.
A los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en su etapa escolar. Para ustedes es esta investigación.

Por la democratización de la lectura literaria, para todas y todos.

Tabla de Contenido

Índice de Tablas.....	4
Tabla de Esquemas	5
Resumen	6
Abstract	6
Desarrollo argumentativo.....	7
Introducción	7
Marco Teórico	9
Definición de Lectura Literaria	9
Discusión en torno a la enseñanza de la lectura literaria en la escuela	11
Educación literaria y la Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall	14
Marco Metodológico	17
Tipo de estudio.....	17
Preguntas de investigación	17
Objetivo General	17
Objetivos Específicos.....	18
Corpus y Unidad de Análisis.....	18
Técnica y plan de análisis.....	19
Análisis	20
Presencia de la lectura literaria en los CMO/OF y OA.....	20
Relación entre lectura literaria y el desarrollo del gusto lector según la taxonomía de Marzano y Kendall (2007).....	22
Análisis sobre los dominios del conocimiento	22
Análisis sobre los niveles de procesamiento.....	23
Análisis sobre el sistema interno (self).....	25
Tipo de habilidades promovidas en los propósitos formativos y su relación con el gusto lector.	26
Habilidades presentes en los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO).	26
Habilidades para los Objetivos Fundamentales (OF).....	28
Habilidades para los Objetivos de Aprendizaje (OA).	29
Discusión de resultados y conclusiones	31
Referencias Bibliográficas.....	36

Índice de Tablas

Tabla 1: Número de propósitos formativos totales en los instrumentos curriculares y número de propósitos formativos analizados en el estudio.	19
Tabla 2: número de propósitos formativos analizados vinculados a lectura literaria.....	21
Tabla 3: número de habilidades analizadas por propósito para cada instrumento curricular.....	22
Tabla 4: Número de habilidades vinculadas a los subniveles de la dimensión dominio del conocimiento .	22
Tabla 5: Número de habilidades vinculadas a los subniveles de la dimensión niveles de procesamiento ..	24
Tabla 6: número de habilidades contenidas en los CMO por cada nivel de escolaridad y por nivel de procesamiento.	27
Tabla 7: número de habilidades contenidas en los OF por cada nivel de escolaridad y por nivel de procesamiento.	28
Tabla 8: número de habilidades contenidas en los OA por cada nivel de escolaridad y por nivel de procesamiento.	30

Tabla de Esquemas

Esquema 1: elaboración propia a partir de la propuesta de Teresa Colomer (2001) y Felipe Munita (2017)	13
Esquema 2: Modelo de conducta ante el aprendizaje Marzano y Kendall (2007).....	14
Esquema 3: elaboración propia sobre la dialéctica de lectura y la taxonomía Marzano y Kendall (2007) ..	16

Resumen

El presente estudio busca analizar la presencia de lectura literaria en los Ajustes Curriculares 2009 y las Bases Curriculares 2015 de Lengua y Literatura, de manera de determinar si efectivamente los propósitos contenidos en los instrumentos curriculares recientes presentan aspectos que se vinculen con el gusto lector. Se utilizan los niveles taxonómicos propuestos por Marzano y Kendall (2007) para la realización de los diferentes análisis, principalmente el nivel interno (*self*) de la Taxonomía pues permite identificar aspectos relacionados a cómo la motivación incide en el aprendizaje. El estudio da cuenta de las diferencias entre los instrumentos curriculares analizados, junto con profundizar en torno a cómo la lectura literaria efectivamente se vincula, o no, con el gusto lector de los estudiantes. Los resultados muestran cómo se relacionan las habilidades de los propósitos formativos del currículo desde la perspectiva de la taxonomía trabajada, resaltando la importancia de la motivación a la hora de vincular la lectura literaria con el gusto por leer. En esa línea, se plantean como resultados las principales variaciones a nivel de los instrumentos curriculares, revisando el tipo de habilidades promovidas en los CMO/OF y OA, y cómo estas se presentan en la relación entre lectura literaria y el desarrollo del gusto lector.

Palabras claves: lectura literaria - gusto lector - lectura - currículo escolar – taxonomía – ajustes curriculares – bases curriculares

Abstract

The present research seeks to analyze the presence of literary reading in the Curricular Adjustments of 2009 and the Curricular Bases of 2015, to determine if the purpose contained in the recent curricular instruments effectively present aspects that link with the reading taste. The taxonomic levels proposed by Marzano and Kendall (2007) are used in the performance of the different analyzes, mainly the internal level (*self*) of the taxonomy since it enables to identify aspects related to how motivation impacts in learning. The research bears the differences amongst the analyzed curricular instruments along with deepening concerning how effective literary reading binds links with the reading taste of the students or not. The results display how the abilities of the formative purpose of the curriculum relate in perspective of the taxonomy performed, highlighting the importance of motivation when it comes to link literary reading to the reading taste. Along these lines are posed as results the main variations at the level of the curricular instruments, reviewing the type of abilities promoted in the CMO/OF and OA, and how these are shown in the relationship between literary reading and the development of the reading taste.

Key words: literary reading – reading taste - reading - school curriculum – taxonomy – curricular adjustments – curricular bases

Desarrollo argumentativo

Introducción

La enseñanza de la lectura ha ocupado un rol preponderante a la hora de diseñar el currículo, particularmente el relacionado a lenguaje. Si en décadas anteriores la principal función de la escuela se limitaba a enseñar a leer, en la actualidad se espera también que se enseñe a desarrollar hábitos y gusto por la lectura, propósito para el cual la literatura juega un rol central. En paralelo, en las últimas décadas ha quedado de manifiesto que el modelo tradicional de enseñanza de la literatura ya no responde a las necesidades actuales, lo que ha redundado en que “en la actualidad [estemos] ante una gran desorientación respecto a la función educativa de la literatura y a su posible programación escolar” (Colomer, 1991, p.21). Este aspecto resulta especialmente problemático cuando, además, otras políticas consideran a la escuela para potenciar lineamientos estratégicos. Por ejemplo, la Política Nacional del Libro y la Lectura en su versión 2015-2020, tiene al sistema educativo como uno de sus ejes centrales en la formación de mediadores de lectura, particularmente en democratizar el acceso al libro y en la formación de hábitos lectores. Asimismo, el *Programme for International Students Assessments* (PISA) ha considerado también a la escuela como relevante en el desarrollo del componente motivacional, el cual se forma por medio del compromiso que el estudiante adquiere con el texto escrito. Así, “el compromiso con la lectura explicaría más el resultado en el rendimiento en esta área [lectura] que cualquier otra variable, aparte del rendimiento previo” (Guthrie & Wigfield, 2000, 407).

Es por tales razones que la discusión curricular sobre la enseñanza de la lectura literaria adquiere relevancia, especialmente si se consideran los cambios curriculares aplicados desde los Ajustes Curriculares 2009 a las Bases Curriculares 2015 para todos los años de escolaridad. Cabe mencionar que actualmente se encuentran vigentes las Bases para 1ero a 6to año de enseñanza básica y para 7mo a 2do año de enseñanza media, mientras que las Bases para 3ero y 4to de enseñanza media se comenzarán a aplicar desde el año 2020 y, por lo tanto, aún están en uso los Ajustes del año 2009. Los Ajustes Curriculares, al momento de su primera aplicación, tuvieron como objetivo fundamental el poder actualizar el Currículum Nacional con propósito de adaptarse a nuevas exigencias sociales, valóricas y de aprendizaje. Dentro de ello, el currículo para Lenguaje

y Comunicación presentó cambios sustantivos, entre los que destaca la división de la asignatura en tres ejes fundamentales que se presentan a lo largo de toda la trayectoria escolar: a saber, comunicación oral, lectura y escritura. La actualización organiza, de esta manera, tanto los Objetivos Fundamentales (OF, en adelante) como los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO, en adelante) en torno a dichos ejes. Por su parte, las Bases Curriculares responden también a una nueva adaptación considerando el contexto actual de las escuelas en Chile. Mantienen, además, los ejes de comunicación oral, lectura y escritura, a los que se suma el eje de investigación. Por otro lado, a diferencia de los Ajustes, las Bases consideran como eje central la formación de habilidades, razón por la cual se comienza a dividir el currículo en torno a los Objetivos de Aprendizaje (OA, en adelante) los que reemplazan a los OF y CMO. Las Bases, además, entregan mayor flexibilidad para que las escuelas puedan adaptar sus planes de estudio considerando los contextos particulares y culturales de cada una de ellas.

Junto con lo anterior, el cambio de nombre de la asignatura, de Lenguaje y Comunicación a Lengua y Literatura para la Educación Media, da cuenta además de un giro en la concepción respecto de cómo abordar la enseñanza de la lectura literaria en el aula; con un énfasis mayor en el contenido literario. En ese sentido, este estudio busca aportar en cómo se presenta el concepto de lectura literaria específicamente en los Ajustes 2009 y Bases 2015, vinculando dicho concepto con el desarrollo del gusto lector. En particular, el análisis se centra en los propósitos formativos del currículo que se expresan en los Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales para los Ajustes 2009, y en los Objetivos de Aprendizaje para las Bases 2015. Para lograr el objetivo anterior, se utiliza la Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall (2007), considerando en específico el sistema interno (*self*) de la Taxonomía, nivel taxonómico que permite tomar postura entre decidir aprender o no aprender, según la propuesta de los autores (p. 47). El análisis de los propósitos, por tanto, se realiza en función de los distintos niveles de la Taxonomía, considerando los que pertenezcan al nivel del *self* como los que aportarán en el objetivo de formación del gusto por la lectura.

Los análisis efectuados arrojan interesantes resultados en la línea de cómo se vinculan las habilidades presentes en los propósitos formativos con la taxonomía trabajada. De esta manera,

se presentan diferencias entre los Ajustes 2009 y Bases 2015 en general, y a nivel de CMO/OF y OA en particular. El desarrollo del estudio da cuenta de la importancia de la motivación de los estudiantes a la hora de fomentar el gusto por la lectura, que se plantea como base para el nuevo modelo de educación literaria. Se espera que los resultados arrojados permitan dar cuenta de si efectivamente esta nueva forma de concebir la lectura literaria se encuentra presente en los instrumentos curriculares analizados, de manera de poder contribuir a posteriores investigaciones que permitan fomentar el desarrollo de ajustes curriculares en esta línea, además de servir para el trabajo docente en el aula y el diseño de material curricular.

Marco Teórico

Definición de Lectura Literaria

Roland Barthes (1982) declara que no es posible separar la lectura de la literatura, ni menos aún la literatura del lector. De esta manera, intentar disociar ambos conceptos pareciera no tener un fin lógico, ya que mientras exista lectura existirá literatura, y la literatura precisa de la lectura para subsistir. En esa línea, Barthes (1982) agrega a la ecuación de literatura y lectura la figura del lector, estableciendo que el fin de la lectura literaria es el producir placer, y que este placer es incorporado por el lector quien es, finalmente, el principal motivo tras la literatura y quien termina por interpretar la imagen literaria tras cada obra. Otro autor que da cuenta también de la relevancia del lector en el proceso de lectura es Bajtin (1982) quien, por medio del concepto de comunicación activa, le entrega no solo al hablante, sino que también al oyente el resultado de la comunicación, proceso al que considera “complejo, multilateral y activo” (p. 256). De esta manera,

el oyente, al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente toma con respecto a éste una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc.; y la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, (...) Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (...) el oyente se convierte en hablante (p. 257).

Así, en la lectura literaria desde la perspectiva de Bajtín (1982) se presentaría un fenómeno similar, debido a que no solo el escritor es quien asume un rol activo en el proceso de creación y decodificación de la obra literaria; el lector, por su parte, interpreta y por tanto co-crea en el proceso comunicativo de lectura. Por otra parte, el mismo Bajtin (1989) establece que en este proceso dialógico el lector adopta también una experiencia valorativa. Es decir, quién lee no solo participa activamente del proceso de comunicación, sino que tiene la potencialidad de conferir un valor a lo leído en base a su propio proceso de interpretación.

Por su parte, Lisa Block (1994) profundiza la idea señalada por Barthes (1982) al afirmar que: “si se entiende por literatura el conjunto de obras literarias conservadas, se advertirá también la sinonimia de ambos términos [lectura y literatura] ya que el texto literario se conserva y permanece siempre que exista como objeto de lectura” (p. 44). Lo anterior la autora lo señala referido a la dificultad de la enseñanza de la historia de la literatura, principalmente por la centralidad que adquiere el lector al que “como al crítico, le cuesta sustraerse a las particularidades y parcialidades de su referencia-preferencia” (Block, 1994, p. 45). Podríamos decir, por tanto, que la lectura literaria es un tipo de lectura que se caracteriza por tener al lector como protagonista y por la misma razón, es marcada fuertemente por la experiencia subjetiva de lectura y la subjetividad del lector en el proceso de interpretación. Sobre este punto Carolina Cuesta (2006) establece que “cada lector debe proponerse ciertos ‘objetivos’ a la hora de leer un determinado tipo de texto: de un texto informativo hay que obtener información, de un texto literario debemos obtener placer” (p. 15). Retomamos, de este modo, la propuesta de Barthes (1982) y establecemos que la subjetividad de la lectura literaria está permeada principalmente por la experiencia estética que deviene del concepto de placer o bien, en palabras de Bajtin (1989), por la experiencia valorativa del lector.

En línea con lo anterior, Louise Rosenblat (1978) señala que la lectura literaria es un encuentro *particular* que involucra a un lector *particular* y a un texto *particular* bajo circunstancias *particulares*. De esta manera, establece que este tipo de lectura se transforma en un fenómeno social en la medida que existe un proceso de reflexión individual (Rosenblat, 1978; Lee Zoreda, 1999). Así, la lectura literaria sería fundamentalmente un descubrimiento estético, donde el gusto adopta un rol estratégico debido a que permite viabilizar el acercamiento del lector con la obra

literaria. Es importante destacar, por lo demás, el hecho de que este descubrimiento estético no solo se presenta desde la subjetividad del lector por medio de esta experiencia estética o valorativa: existen también aspectos sociales que influyen en el proceso de lectura. Bourdieu (2003) señala, a propósito, que la lectura es una práctica cultural, y que se diferencia principalmente de otras prácticas culturales debido a que es enseñada precisamente en el sistema escolar (p. 166). De este modo, declara que “cuando uno pregunta a alguien su nivel de escolaridad, uno puede tener ya una cierta previsión respecto de lo que lee, del número de libros leídos por año, etc. Y también una cierta previsión sobre la manera de leer” (Bourdieu, 2003, p. 166). La lectura literaria, por tanto, asumiría un rol fundamental debido a su centralidad de enseñanza en la escuela, y al potencial de práctica cultural al que Bourdieu (2003) hace referencia.

Ahora bien, ¿cómo se presenta la lectura literaria en el espacio escolar? Felipe Munita (2017) señala sobre este punto que la lectura literaria es un “espacio privilegiado para el desarrollo de hábitos y competencias de lectura durante la escolaridad obligatoria” (p. 379). De este modo, si el objetivo de la escuela en torno a la enseñanza de la lectura es formar hábitos y gusto lector, la lectura literaria toma un rol prioritario si la consideramos como este espacio privilegiado al cual Munita (2017) hace referencia. Lo anterior debido a que, a diferencia de otros tipos de lecturas obligatorias en la escuela (como el texto informativo o el argumentativo, por ejemplo), el proceso de subjetividad, interpretación y ligazón con la experiencia estética y valorativa que deviene producto del placer del texto, otorgan a la lectura literaria una serie de características que le conceden un vínculo especial entre los estudiantes con la experiencia lectora.

Discusión en torno a la enseñanza de la lectura literaria en la escuela

Como se ha señalado, la enseñanza de la lectura literaria ha sido objeto de discusión durante las últimas décadas. En ese sentido, Teresa Colomer (1991) estableció que para pensar en una nueva forma de llevar la literatura al aula ya no debíamos hablar de enseñanza de la literatura, sino más bien de educación literaria, siendo esta última:

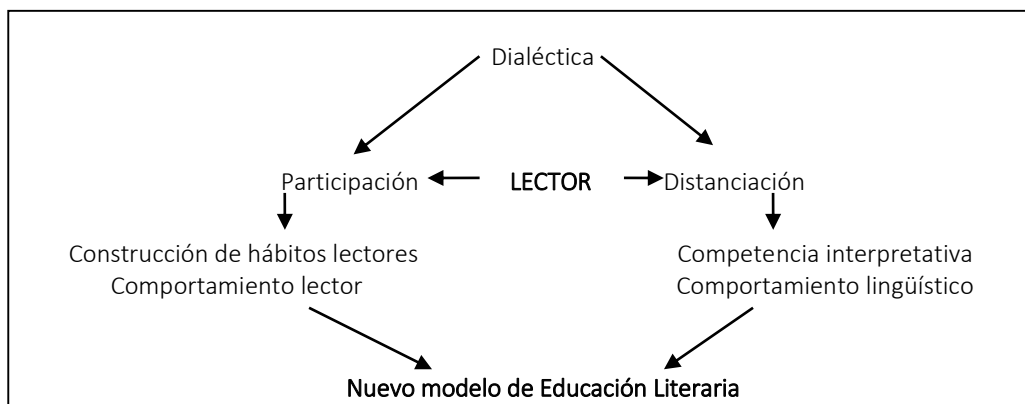
La adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística, y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura (p. 22).

Así, la educación literaria, desde el punto de vista de la recepción, debiera concebirse como el desarrollo de habilidades y competencias para la comprensión de la comunicación literaria (Colomer, 1991). Resulta operativo, por tanto, considerar a la lectura como una actividad compuesta por dos tipos de conductas bien diferenciadas: el comportamiento lector “que se dirige a la construcción del sentido a partir de actividades psicomotrices y de razonamiento” y el comportamiento lingüístico “que se adecua a las características de la lengua escrita” (Colomer, 1991, p. 27). Estos dos aspectos conforman lo que la autora llama el ‘saber leer’.

En la misma línea, para Munita (2017) la enseñanza de la literatura en la escuela está relacionada a campos científicos y a prácticas asociadas a los usos sociales de la lectura y la escritura. En otras palabras, los corpus científicos enseñados en la escuela y las prácticas sociales de referencia determinarían cómo se enseña la literatura en el aula. De esta manera, para el autor se deben conjugar lo que llama ‘saberes sabios’ con los ‘quehaceres del lector’, siendo estos últimos un entramado de contenidos que incluye el saber hacer, valores y actitudes, como formas de relación con y hacia la cultura escrita. Estas modificaciones en la enseñanza de la literatura en la escuela, Munita (2017) las relaciona no solo con ser una respuesta a las nuevas realidades sociales, sino también con cambios de paradigma en la misma teoría literaria donde la principal preocupación de estudio en las últimas décadas pasó a ser el acto de lectura y los procesos de comprensión e interpretación del lector. Lo anterior principalmente motivado por la estética de la recepción, la semiótica textual y la teoría transaccional (Martínez Fernández, 2001). De este modo, la enseñanza de la literatura se orienta a la consideración de factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, a la vez que se asocia a factores internos de construcción de significados por parte del lector (Munita, 2017). Esta doble función estaría orientada a la formación de una competencia específica de lectura que potencia en los estudiantes sus posibilidades de interpretación y de disfrute, y que se enfocaría principalmente a “favorecer la competencia interpretativa” y a “promover la construcción de hábitos lectores y una relación placentera con los textos” (Munita, 2017, p. 385).

En síntesis, enseñar literatura sería en principio “enseñar una manera de leer” permeada por la dialéctica entre participación y distanciamiento (Dufay, Gemenne y Ledur, 2005). En otras

palabras, este ‘saber leer literario’ acuñado por Colomer (1991) se presenta en la relación entre la participación psicoafectiva del lector, versus la recepción racional del análisis del texto y su interpretación. Así, el desarrollo de la competencia interpretativa y de construcción del hábito lector debiera abordarse con estrategias diferenciadas y enfocándose a distintas modalidades de lectura: una analítica y guiada, y otra más autónoma. Para lograr un equilibrio al interior de esta dialéctica, por tanto, la competencia literaria enseñada en la escuela debiera considerar una parte que esté enfocada a la interpretación textual y otra a la construcción de hábitos lectores:

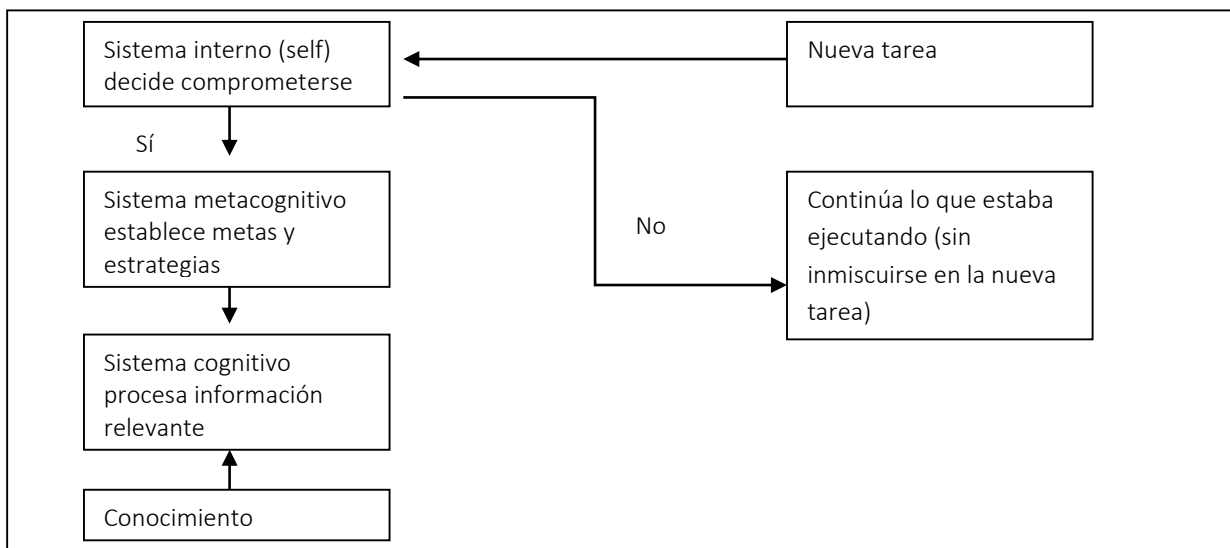


Esquema 1: elaboración propia a partir de la propuesta de Teresa Colomer (2001) y Felipe Munita (2017)

Del esquema anterior, es posible señalar que el currículo debiera poder abordar una parte del vínculo del estudiante con la obra leída con el propósito de fomentar la construcción de gustos lectores (o de formar el comportamiento lector); mientras que, a su vez, a nivel de código y de textualidad, debiera poder fortalecer la capacidad del estudiante de desarrollar una competencia interpretativa (o comportamiento lingüístico). En este nuevo modelo de educación literaria, y tal como han presentado diversos autores relacionados a la lectura literaria (Bajtín, 1989; Barthes, 1982; Block, 1994; Rosenblat, 1978; Donoso, 2018), el lector asume un rol fundamental. Es producto de esta relevancia que adquiere el lector, tanto en la construcción de lectura literaria como en el nuevo modelo de enseñanza de la literatura, que el análisis efectuado a los propósitos formativos del currículo se realizó por medio de los niveles taxonómicos planteados por Marzano y Kendall (2007), debido a que en particular el nivel interno (*self*), se centra en la motivación del aprendiz ante el proceso de aprendizaje y cómo la motivación se vincula con el desarrollo de una determinada habilidad.

Educación literaria y la Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall

Marzano y Kendall (2007) presentan un nuevo modelo taxonómico que busca distanciarse de la Taxonomía de Bloom (1956) en la medida que profundizan en la dificultad para ejecutar el proceso mental. Al respecto señalan que “dicha dificultad es una función que se centra en dos factores: la complejidad inherente del proceso en términos de los pasos o fases que involucra y el nivel de familiaridad que uno tiene con respecto al proceso” (Gallardo Córdova, 2009, p.3). De esta manera, será precisamente este vínculo de familiaridad el que permitirá ejecutar los procesos de forma más eficiente, ya que mientras más familiaridad exista con el proceso, mayor control habrá del mismo. En ese sentido, plantean un modelo de conducta ante el aprendizaje que está caracterizado por los niveles de procesamiento, siendo uno de ellos el sistema interno o *self* que mantiene una interrelación entre creencias y metas, y es el punto que detona la motivación que lleva posteriormente a la ejecución de la nueva tarea. Los otros niveles corresponden al sistema metacognitivo, que se encarga de establecer metas, además del diseño para lograr objetivos; y el sistema cognitivo, que es el responsable del proceso efectivo de la información que permite completar las tareas propuestas (Marzano & Kendall, 2007).



Esquema 2: Modelo de conducta ante el aprendizaje Marzano y Kendall (2007)

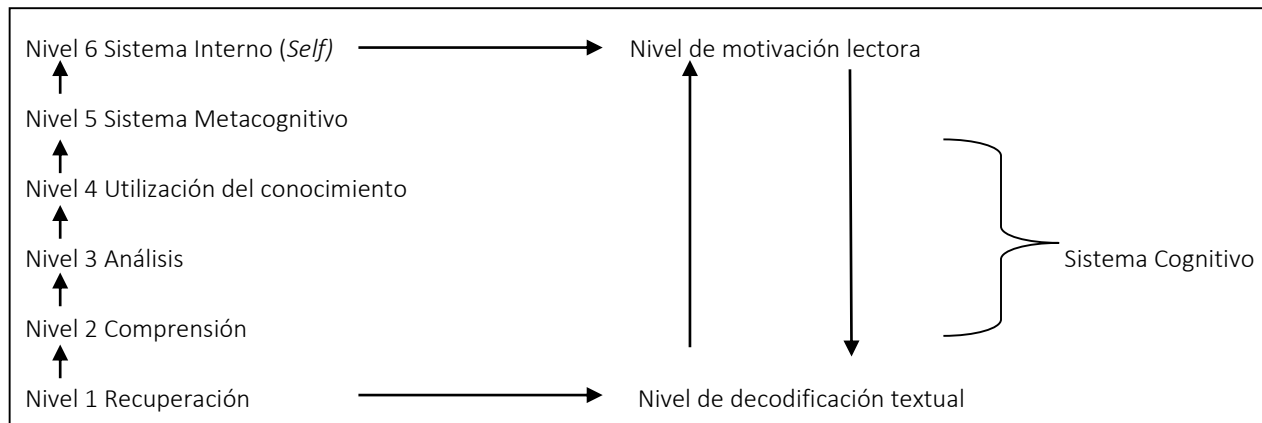
Junto con los niveles de procesamiento, la Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall (2007), considera también los dominios del conocimiento que se dividen en información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores. Los dominios del conocimiento de la taxonomía refieren

a las características que posee el conocimiento que se está aprendiendo, como también al tipo de pensamiento que subyace al proceso de aprendizaje (Marzano & Kendall, 2007). Los dominios del conocimiento, además, cuentan con subniveles llamados información, procedimientos mentales y procedimientos físicos. De esta manera, éste sería un modelo que “en su esencia es una teoría sobre el pensamiento humano” (Gallardo Córdova, 2009, p. 7) ya que no solo se explicitan las características del conocimiento, sino que además se consideran los procesos de pensamiento que subyacen al proceso de aprender.

Ahora bien, considerando el rol del lector en el nuevo modelo de educación literaria, es importante observar los propósitos formativos estudiados, y ver si se corresponden o no con el sistema interno (*self*), pues mientras mayor involucramiento haya por parte del alumno hacia la lectura, mayor capacidad habrá de desarrollar el eje de participación de la dialéctica y, por tanto, de desarrollo del comportamiento lector. En otras palabras, mientras mayor motivación encuentre el estudiante en leer, mayor desarrollo habrá del gusto por la lectura. Cristián Donoso (2018) establece al respecto que utilizar el modelo taxonómico de Marzano y Kendall (2007) permite segmentar los momentos de aprendizaje del leer, de manera que exista progresión entre los niveles de la taxonomía y las etapas de aprendizaje de la lectura. La investigación de Donoso (2018), además, arroja resultados respecto de cómo utilizar la taxonomía puede contribuir a mejorar los procesos de evaluación de la enseñanza literaria. Lo anterior debido a que, si se considera un mayor vínculo en términos de motivación del estudiante con la lectura, debieran también moldearse los métodos evaluativos tomando en cuenta el nuevo componente motivacional.

En línea con lo anterior, si atendemos a la propuesta de Donoso (2018), no solo debieran realizarse modificaciones en los sistemas de evaluación, sino también en la forma en cómo se concibe el aprendizaje en los estudiantes desde la estructuración curricular, hasta la aplicación en el aula. Para el caso de la enseñanza de la educación literaria planteamos, por tanto, utilizar la progresión para motivar el vínculo de los estudiantes con la lectura, activando así el gusto lector y una mayor cercanía con el aprendizaje. De este modo, y retomando la taxonomía propiamente tal, en nuestro estudio proponemos que en el nivel 1 de recuperación se establece el nivel más básico de lectura, consistente en la decodificación del texto escrito; mientras que en el nivel 6 de la

taxonomía, que considera al sistema interno (*self*), se encuentra el nivel de motivación que propiciaría un modelo de enseñanza equilibrado en función de la dialéctica de lectura. Este modelo progresivo podría aportar a nivel curricular al desarrollo de estrategias que estén enfocadas en mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en el marco del nuevo modelo de educación literaria.



Esquema 3: elaboración propia sobre la dialéctica de lectura y la taxonomía Marzano y Kendall (2007)

Respecto del sistema interno (*self*) propiamente tal, se caracteriza por contar con una interrelación entre diversos elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Estos son: las actitudes, las creencias y las emociones, que determinan la motivación y la atención (Gallardo Córdova, 2009). Este sistema permite, además, tomar postura ante aprender o no aprender, existiendo cuatro niveles de pensamiento: la examinación de la importancia, la examinación de la eficacia, la examinación de las respuestas emocionales y la examinación de la motivación (Marzano & Kendall, 2007). Así, retomando la idea de la dialéctica de lectura y la necesidad de formación de hábitos lectores en la escuela, el eje de participación debiera permitir al estudiante identificarse con el proceso de lectura, a la vez de potenciar un interés genuino, motivado y de disfrute. Mientras más logren cumplirse los tipos de pensamiento orientados al sistema interno (*self*), mayor posibilidad habrá de formar lectores autónomos con competencias lectoras.

Marco Metodológico

Tipo de estudio

Como se ha mencionado, este estudio analiza la presencia de la lectura literaria en el Currículo Escolar chileno, específicamente en los Ajustes Curriculares 2009 y las Bases Curriculares 2015, para séptimo básico a segundo año medio. Se plantea un tipo de estudio exploratorio y descriptivo, ya que se describe cómo la lectura literaria se presenta en relación con el desarrollo del gusto por la lectura. Esto implica que se prefigura una dimensión específica del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, 2010), pues no se aborda la totalidad del concepto de lectura literaria, sino específicamente su relación con el gusto lector. Producto de lo anterior, se utiliza un proceso de investigación cualitativa que permite que la recogida de datos se realice de manera inductiva.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la presencia de la lectura literaria en los CMO/OF y OA?
- ¿Qué tipo de variaciones existen en los propósitos formativos del currículo relacionados a lectura literaria entre los distintos niveles escolares? ¿Se constatan avances entre los Ajustes 2009 y las Bases 2015 en relación con el desarrollo del gusto lector?
- ¿Qué relación hay entre la lectura literaria definida en los CMO/OF y OA y el desarrollo del gusto lector según la taxonomía de Marzano y Kendall?
- ¿Qué tipo de habilidades se promueven en los CMO/OF y OA que estén vinculados a la lectura literaria? ¿En qué medida estas habilidades se vinculan o potencian el gusto lector?

Objetivo General

Analizar la presencia del concepto de lectura literaria y su vínculo con el gusto lector, en los Ajustes Curriculares 2009 y Bases Curriculares 2015 de séptimo básico a segundo año medio, para determinar el posicionamiento del Currículum Nacional actual en relación con la formación del gusto lector.

Objetivos Específicos

- Analizar la presencia de la lectura literaria en los CMO/OF y OA.
- Establecer las variaciones existentes en los propósitos formativos vinculados a lectura literaria para los distintos niveles escolares, y relacionar avances entre los Ajustes 2009 y Bases 2015 para el desarrollo del gusto lector.
- Analizar el vínculo entre lectura literaria definida en los CMO/OF y OA y el gusto lector según la taxonomía de Marzano y Kendall.
- Describir y analizar las habilidades que se promueven en los CMO/OF y OA vinculados a lectura literaria, y establecer en qué medida se vinculan o potencian el gusto lector.

Corpus y Unidad de Análisis

Para el presente estudio se utilizan como corpus los Ajustes Curriculares 2009 y las Bases Curriculares 2015, para séptimo básico a segundo año medio. Se han seleccionado específicamente estos instrumentos curriculares debido a que son los de más reciente elaboración y continúan vigentes, además que en los niveles de escolaridad representados es donde más evidente se observa la presencia de la lectura literaria y es en los niveles donde la asignatura cambia de nombre y de enfoque. Los análisis se realizan particularmente en los propósitos formativos vinculados a lectura literaria, definiéndose como propósito formativo las definiciones curriculares que se plantean en cada nivel del trayecto escolar y son presentados específicamente en los CMO/OF para el caso de los Ajustes, y en los OA para el caso de las Bases.

Cabe destacar que los propósitos formativos si bien responden a un mismo objetivo a nivel curricular, sus definiciones cambian en función del instrumento curricular analizado. De este modo, los CMO están pensados “desde la perspectiva de lo que cada docente debe obligatoriamente enseñar, cultivar y promover en el aula y en el espacio mayor del establecimiento” (Ministerio de Educación, 2009, p 14); los OF “se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo” (p. 9); mientras que, a su vez, los OA son “los conocimientos, las

habilidades y las actitudes que las alumnas y los alumnos deben aprender para satisfacer los Objetivos Generales para el nivel de Educación Media indicados en la ley (...) pero también se enfocan en el logro que se refiere al ámbito personal y social de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2015, p. 22).

La siguiente tabla presenta sintéticamente el número de los propósitos formativos analizados:

Instrumento Curricular / Propósito	Número total de propósitos				Número total de propósitos vinculados a lectura literaria			
	7mo básico	8vo básico	1ero medio	2do medio	7mo básico	8vo básico	1ero medio	2do medio
Ajustes 2009 – CMO	20	21	18	18	10	10	7	7
Ajustes 2009 – OF	14	14	13	13	5	5	5	5
Bases 2015 – OA	25	26	24	24	11	12	11	11
TOTAL	N total : 230				N total : 99			

Tabla 1: Número de propósitos formativos totales en los instrumentos curriculares y número de propósitos formativos analizados en el estudio.

De esta manera, la unidad de análisis es el propósito formativo curricular que, en este caso, refiera a lectura literaria, lo que conforma una muestra de 99 de los 230 propósitos que se presentan en los tres instrumentos curriculares estudiados.

Técnica y plan de análisis

En el tratamiento de los datos se utiliza como técnica el análisis de contenido cualitativo, que permite sistematizar la definición de lectura literaria contenida en las unidades de análisis (Hernández Sampieri, 2010). Esta técnica permite realizar inferencias en el proceso de investigación, lo que facilita el análisis de las relaciones entre la lectura literaria y el gusto por la lectura. El análisis se lleva a cabo por medio de la elaboración de un dispositivo Excel que divide los propósitos formativos en CMO/OF y OA. Este dispositivo considera el nivel de escolaridad, el instrumento de análisis, el eje curricular y el propósito formativo. Para el análisis propiamente tal, se desglosaron las habilidades correspondientes a cada uno de los propósitos formativos y se

vinculó cada habilidad a un dominio del conocimiento y a un nivel de procesamiento, desde la taxonomía de Marzano y Kendall (2007).

Para validar los análisis efectuados, se solicitó una consulta a expertos del área de lenguaje. En este grupo participaron, dos docentes de Lengua y Literatura y Magister en Currículo; un doctor en Educación experto en evaluación de la educación literaria; una académica de la Facultad de Educación UC; dos expertas en currículo pertenecientes a la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile; y una docente de Castellano y Magister en Educación y Comunicación UC. A todos se les solicitó la revisión de 10 propósitos curriculares que habían sido previamente analizados, para cotejar si estaban o no de acuerdo con la propuesta de análisis efectuada; y, además, se les solicitó que realizaran el análisis de otros 10 propósitos formativos, de manera de conocer su propio criterio de estudio. La revisión se realizó de manera cruzada y al azar, de modo de poder contrastar los resultados entre los propios validadores. Esta revisión equivale al 40 % del total de los propósitos analizados.

Análisis

Se presentan, a continuación, los resultados de los análisis efectuados considerando cada dimensión en función de los objetivos específicos previamente definidos.

Presencia de la lectura literaria en los CMO/OF y OA.

En conjunto, los CMO/OF y OA cuentan con 230 propósitos formativos, de los cuales 77 corresponden a CMO, 54 a OF y 99 a OA. Como se señaló, se analizaron los propósitos que se encontraban asociados a lectura literaria, considerando todos los ejes curriculares y no solo a los relacionados al eje de lectura. Cabe destacar que, como se ha mencionado, el estudio contempló dos instrumentos curriculares específicos, sin embargo, el análisis se realizó considerando como corpus a las tres definiciones curriculares. De esta manera, si bien los CMO y OF pertenecen al mismo instrumento curricular (Ajustes 2009), los análisis se hicieron tomando a los CMO y OF de manera independiente. Esto se justifica debido a que los CMO y OF persiguen objetivos específicos y diferentes entre sí, lo que hace que en ocasiones los OF se comporten de manera más similar a

los OA (pertenecientes a las Bases 2015) que a los CMO. Sobre este punto se profundizará en mayor detalle en adelante.

En la siguiente tabla se puede observar el número de propósitos analizados que se vinculan a lectura literaria, por documento, junto con el eje curricular al que corresponden.

Documento / Eje curricular	7mo Básico	8vo Básico	1ero Medio	2do Medio
Contenido Mínimo Obligatorio (CMO)				
Comunicación Oral	3	2	2	1
Lectura	5	5	3	3
Escritura	2	3	2	3
Objetivo Fundamental (OF)				
OF	5	5	5	5
Objetivo de Aprendizaje (OA)				
Lectura	8	9	9	9
Escritura	2	2	1	1
Comunicación Oral	0	0	0	0
Investigación	1	1	1	1
TOTAL	99 propósitos formativos asociados a lectura literaria			

Tabla 2: número de propósitos formativos analizados vinculados a lectura literaria

De esta manera, un total de 99 propósitos fueron parte del análisis efectuado. Cabe destacar que el concepto de lectura literaria tiene una alta presencia tanto en los Ajustes 2009 como en las Bases 2015, quedando solo 131 de 230 propósitos formativos sin vínculo explícito con la lectura literaria. Junto con lo anterior, la lectura literaria se encuentra en todos los ejes curriculares tanto de los CMO como de los OA, a excepción del eje de comunicación oral perteneciente a las Bases Curriculares y sus OA. Además de lo ya señalado, se debe mencionar que, si bien son 99 los propósitos formativos los trabajados, el análisis arrojó que en algunos casos se presenta más de una habilidad por propósito. Por ejemplo, en el caso de los CMO es posible encontrar un propósito que establece como objetivo: “Reconocimiento y reflexión sobre caracterización de personajes...”. De esta manera, las habilidades serían reconocer y reflexionar, debido a que ambos objetivos son concebidos como habilidad en el mismo propósito formativo. Por esta razón, el número de habilidades analizadas es superior al número de propósitos

estudiados. A continuación, se puede revisar la variación de habilidades en función de los distintos propósitos, por instrumento curricular:

Instrumento Curricular / Propósito Formativo	N° de propósitos	N° de habilidades
Ajustes 2009 – CMO	34	44
Ajustes 2009 – OF	20	23
Bases 2015 – OA	45	53
TOTAL	99	120

Tabla 3: número de habilidades analizadas por propósito para cada instrumento curricular

Relación entre lectura literaria y el desarrollo del gusto lector según la taxonomía de Marzano y Kendall (2007).

En los siguientes párrafos se profundizará en los análisis realizados en función de cada una de las dimensiones pertenecientes a la taxonomía de Marzano y Kendall (2007).

Análisis sobre los dominios del conocimiento

Del análisis de propósitos formativos sobre este punto, se vinculó cada habilidad con un dominio de pensamiento determinado, de manera de poder ver de qué forma se establecen relaciones entre las habilidades propuestas y el desarrollo del gusto lector. Cabe destacar que no se consideró el dominio del conocimiento de *procedimientos físicos*, debido a que ningún propósito se correspondía con este subnivel de la taxonomía. En la próxima tabla se puede revisar el detalle de las habilidades vinculadas a cada uno de los niveles de la dimensión dominio del conocimiento y sus subniveles:

Dominio del conocimiento Propósito /Curso	Información			Procedimientos mentales		
	CMO	OF	OA	CMO	OF	OA
7mo Básico	3	1	-	11	5	15
8vo Básico	2	1	-	14	5	13
1ero Medio	-	1	-	6	4	12
2do Medio	-	1	-	8	4	14
TOTAL	9 habilidades			111 habilidades		

Tabla 4: Número de habilidades vinculadas a los subniveles de la dimensión dominio del conocimiento

De la tabla anterior, es posible observar que en todos los propósitos analizados hay una mayor presencia de habilidades que se vinculan a *procedimientos mentales*. Esto es interesante de destacar, debido a que este subnivel responde a la ejecución de acciones pensadas para alcanzar mayores grados de complejidad en el proceso de ejecución (Marzano y Kendall, 2007). Los *procedimientos mentales*, además, están constituidos de tres etapas: una cognitiva, una de asociación y una autónoma. Esto quiere decir que el conocimiento aprendido termina convertido en habilidad dependiendo de qué tantas veces se ejecute la acción, hasta finalmente llegar a la automatización del mismo conocimiento.

Que exista una gran cantidad de habilidades asociadas a *procedimientos mentales*, en contraste con las pocas habilidades vinculadas a *información*, da cuenta de que en los instrumentos curriculares analizados en general se espera que los estudiantes adquieran habilidades altamente complejas que puedan ser automatizadas y administradas en función de los conocimientos entregados. Junto con lo anterior, otro aspecto relevante es que los OA no cuentan con ninguna habilidad asociada al dominio del conocimiento *información*. La actualización curricular realizada, por tanto, muestra un avance en términos de los tipos de habilidades que se espera aprendan los estudiantes, principalmente, por ser todas asociadas a ejecuciones altamente complejas. A pesar de lo anterior, se observa que la mayor cantidad de habilidades altamente complejas está condensada en los primeros niveles de escolaridad. Esto se presenta fuertemente en los CMO, y con menor claridad en los OF y OA. Resulta interesante de mencionar este aspecto pues, contrario a lo que se podría intuir, a nivel curricular se espera que los estudiantes en séptimo y octavo año básico puedan aprender más habilidades complejas que en primero y segundo año medio.

Análisis sobre los niveles de procesamiento.

Para el análisis de los niveles de procesamiento, se realizó el mismo ejercicio que para el análisis dominios del conocimiento. Es decir, se vinculó cada habilidad a un sistema de pensamiento particular, de manera de poder observar la relación existente entre dicha habilidad y el desarrollo del gusto lector. Mencionamos que no se consideró el sistema de *metacognición*

debido a que ninguna de los propósitos se vinculaba con este nivel de procesamiento. Se muestra la siguiente tabla a modo de síntesis de los vínculos realizados:

Sistema	Sistema de Cognición												Sistema interno		
	Recuperación			Comprensión			Análisis			Utilización			Self		
Nivel de procesamiento	CMO	OF	OA	CMO	OF	OA	CMO	OF	OA	CMO	OF	OA	CMO	OF	OA
Propósito / Curso															
7mo Básico	5	-	3	-	-	3	5	3	2	2	-	3	2	3	3
8vo Básico	5	1	3	-	-	3	6	2	3	4	-	3	1	3	3
1ero Medio	1	1	2	-	-	3	2	2	3	2	-	3	1	2	1
2do Medio	2	1	2	1	-	3	3	2	3	1	-	2	1	3	2
Sub Total	13	3	10	1	0	12	16	9	11	9	0	11	5	11	9
TOTAL	26 habilidades			13 habilidades			36 habilidades			20 habilidades			25 habilidades		

Tabla 5: Número de habilidades vinculadas a los subniveles de la dimensión niveles de procesamiento

Si se observa la cantidad de propósitos vinculados con cada uno de los sistemas de pensamiento es interesante considerar los siguientes aspectos:

- A nivel general, todos los sistemas de pensamiento tienen un número más o menos similar de habilidades asignadas, a diferencia del nivel de *comprensión* y el de *análisis* que tienen la menor y mayor cantidad de habilidades, respectivamente. Ambos niveles corresponden al sistema de cognición, lo que resulta importante de considerar pues esta diferencia entre un nivel y otro demuestra que no existe concordancia ni progresión en términos de cómo trabajar el vínculo de familiaridad con los estudiantes.
- En los OA llama la atención que la cantidad de habilidades relacionadas son bastante similares para cada nivel de procesamiento, además de tener un número prácticamente igual de habilidades por nivel de procesamiento en cada nivel de escolaridad. Este aspecto diferencia a los Ajustes con las Bases, debido a que en los Ajustes no existe concordancia entre CMO y OF en relación con el número de habilidades asociadas a los niveles de procesamiento, ni tampoco en la cantidad de veces que cada nivel de procesamiento se presenta en algún nivel de escolaridad. Se avanza con las Bases Curriculares de 2015, de esta manera, a un currículo más ordenado en términos del manejo de las habilidades y de lo que se espera enseñar a los estudiantes. A pesar de lo anterior, los OF muestran una distribución mucho más similar a los

OA que los CMO, lo que da cuenta de la similitud entre los Objetivos Fundamentales y los Objetivos de Aprendizaje.

- A nivel de progresión por nivel de escolaridad, se sigue una tendencia similar a lo observado en el análisis sobre *dominios del conocimiento*: hay mayor cantidad de habilidades asociadas a cada nivel de procesamiento en los primeros niveles de escolaridad. No es distinguible, además, una diferencia entre los CMO/OF y OA, ya que el comportamiento de las habilidades es más o menos homogéneo, concentrándose más habilidades en séptimo y octavo año básico.

Análisis sobre el sistema interno (self).

Debido a que este estudio busca profundizar el vínculo de las habilidades relacionadas a lectura literaria con la motivación de los estudiantes (*self*), es que en el siguiente apartado se profundiza en algunos aspectos relacionados con las habilidades y propósitos formativos que se encuentran vinculados a este nivel de procesamiento.

Presencia del *self* en los CMO de los Ajustes Curriculares.

- Existe mayor presencia de los niveles de *recuperación* y *análisis*, que corresponden a los primeros escalones de la taxonomía. Así, el nivel del *self* cuenta con 5 habilidades en contraste con las 13 y 16 habilidades que se presentan en los niveles de *recuperación* y *análisis* respectivamente. En otras palabras, la elaboración de los CMO tiene asociada habilidades complejas en términos de ejecución, pero que no buscan establecer un vínculo de familiaridad en los estudiantes. Por el contrario, se espera que estas habilidades complejas estén relacionadas principalmente con un nivel cognitivo, sin mayor vínculo con la motivación de los estudiantes.

Presencia del *self* en los OF de los Ajustes Curriculares.

- A diferencia de lo revisado en los CMO, los OF cuentan con más habilidades asociadas al nivel del *self*, siendo el nivel con más propósitos, seguido del nivel de *análisis*. Esto es importante de destacar debido a que existe concordancia con lo presentado en la taxonomía, ya que los estudiantes lograrían la ejecución de habilidades complejas vinculadas a un mayor nivel de

familiaridad. Los OF buscan, por tanto, que los estudiantes tengan una conducta ante el aprendizaje que los lleve a comprometerse con la ejecución de la tarea, a la par de buscar que dicha tarea responda a un nivel alto de complejidad.

Presencia del *self* en los OA de las Bases Curriculares.

- En el caso de los OA, se presenta algo similar a los OF. Si bien no es el nivel que tiene mayores habilidades asociadas, la distribución homogénea de las habilidades por cada nivel de procesamiento, da como resultado que exista una alta presencia de habilidades también asociadas al nivel del *self*.

Tipo de habilidades promovidas en los propósitos formativos y su relación con el gusto lector.

Los dos instrumentos curriculares analizados consideran a las habilidades como parte central del trabajo curricular. Para el caso de los Ajustes 2009 estas se definen como “capacidades de ejecutar un acto cognitivo y/o motriz complejo con precisión y adaptabilidad a condiciones cambiantes. Pueden ser intelectuales o prácticas, y se refieren a la realización de procesos rutinarios o no rutinarios” (Ministerio de Educación, 2009, p. 9)”. Las Bases 2015, por su parte, consideran a las habilidades como las “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz o psicosocial” (Ministerio de Educación, 2015, p. 22). En este sentido, en ambos documentos las habilidades son consideradas como la aplicación de los conocimientos adquiridos, por medio de los cuales se espera que los estudiantes puedan realizar acciones de diferente índole. En las siguientes tablas se presentan, a modo de síntesis, las habilidades analizadas por propósito e instrumento curricular:

Habilidades presentes en los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO).

Se presenta, a continuación, una tabla con el análisis efectuado en función de las habilidades presentes en los CMO y vinculadas a los niveles de procesamiento. Las letras en la tabla responden a los niveles de procesamiento, tal y como sigue: R – *recuperación*; C –

comprensión; A – análisis; U – utilización, S – self. Se utilizará esta misma nomenclatura para todas las tablas posteriores.

Curso / Habilidad	7mo Básico					8vo Básico					1ero Medio					2do Medio					TOTAL
	R	C	A	U	S	R	C	A	U	S	R	C	A	U	S	R	C	A	U	S	
Contrastar	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Demostrar	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Escribir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	3
Integrar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Leer	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	8
Participar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Producir	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	-	-	11
Reconocer	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Reflexionar	-	-	-	1	-	-	-	-	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	6
Representar	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Usar	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Utilizar	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Valorar	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Tabla 6: número de habilidades contenidas en los CMO por cada nivel de escolaridad y por nivel de procesamiento.

Respecto de los verbos utilizados para referir las habilidades, cabe destacar que son *producir*, *leer* y *reflexionar* los más usados, teniendo 11, 8 y 6 usos cada uno, respectivamente. Junto con ello, el verbo *producir* se encuentra en todos los niveles de escolaridad con presencia de 2 o 3 propósitos, y todos sus usos están asociados al nivel de *análisis* de la taxonomía. En el caso de *leer*, se presenta principalmente en octavo año básico, seguido de séptimo y segundo medio, con presencia de solo un propósito en primero medio. Todos sus usos están asociados al nivel de *recuperación*. Finalmente, el verbo *reflexionar* tiene mayor presencia en octavo año básico, y todos sus usos están ligados al nivel de *utilización*.

Sobre la habilidad *leer*, que se podría esperar tuviera una mayor vinculación con el desarrollo del gusto lector, cabe señalar que en los CMO se presenta principalmente relacionada a dos tipos de lectura:

- 1) Lectura de obras significativas que no buscan potenciar en el estudiante una valoración, sino que más bien se orientan a la construcción de contenidos y aptitudes ligadas a aumentar conocimientos cognitivos.
- 2) Lectura comprensiva y frecuente de textos simples y complejos que buscan satisfacer propósitos relacionados, en su mayoría, a conocimientos cognitivos.

Llama la atención, por otro lado, que las habilidades asociadas al *self* están principalmente ligadas al *escribir*, junto con el *valorar* y el *reconocer*. En el caso del *escribir*, se presenta en octavo, primero y segundo medio; lo que puede interpretarse como progresión en términos del vínculo de lectura y desarrollo del gusto lector, a medida que se avanza en el nivel de escolaridad. Sin embargo, contrario a lo que sucede con la habilidad *escribir*, *reconocer* y *valorar* solo se presentan en séptimo básico. No existe concordancia, por tanto, en las habilidades asociadas al *sistema interno* debido a que no hay vínculo alguno en términos de progresión en las habilidades mencionadas. Cabe destacar, además, que la habilidad *reconocer* tiene presencia también en el nivel de *análisis* tanto en séptimo como en octavo básico.

Habilidades para los Objetivos Fundamentales (OF).

Se presenta, a continuación, una tabla con los análisis efectuados en función de las habilidades presentes en los OF y vinculados a los niveles de procesamiento.

Curso / Habilidad	7mo Básico					8vo Básico					1ero Medio					2do Medio					TOTAL
	R	C	A	U	S	R	C	A	U	S	R	C	A	U	S	R	C	A	U	S	
Disfrutar	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	4
Producir	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	8
Reconocer	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Utilizar	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	3
Valorar	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	8

Tabla 7: número de habilidades contenidas en los OF por cada nivel de escolaridad y por nivel de procesamiento.

Sobre el uso de los verbos, cabe destacar que solo hay cinco habilidades esperadas que son *producir, valorar, disfrutar, utilizar y reconocer*. Se presenta así, un cambio inmediatamente visible en términos comparativos con los CMO, debido a que las habilidades buscan generar un impacto en términos del vínculo del estudiante con el conocimiento, en vez de estar orientados meramente a aspectos cognitivos. Esto se puede ver en el uso de los verbos *disfrutar* y *valorar*. De la habilidad *producir* se destaca que tiene presencia en todos los niveles de escolaridad con la misma cantidad de propósitos asociados (2 por cada uno); *valorar* tiene también presencia en todos los niveles, pero con menos presencia en primero medio; *disfrutar* cuenta igualmente con presencia en todos los niveles, pero con solo un propósito asociado a cada nivel; *utilizar* se presenta solo en octavo, primero y segundo medio, lo que implica que se espera progresión en términos de avance de nivel de escolaridad; y *reconocer* solo se encuentra en séptimo básico, como antesala a la habilidad de *utilizar*.

Junto con lo anterior, en relación con los niveles del conocimiento, *disfrutar* y *valorar* se encuentran asociados al nivel del *self*, mientras que *producir* y *reconocer* están vinculados a *análisis*, y *utilizar* a *recuperación*. De los vinculados al *self*, tanto *disfrutar* como *valorar* están relacionados con lectura y escritura. Así, se espera que los estudiantes puedan *disfrutar* y *valorar* la lectura de textos literarios, como también desarrollar la escritura como actividad creativa y de expresión personal. Las habilidades se encuentran, además, con igual presencia en todos los niveles de escolaridad, lo que sustenta el interés de que en los OF no exista principalmente progresión, sino que se trabaje el vínculo de los estudiantes con las habilidades de manera permanente en el ciclo educativo.

Habilidades para los Objetivos de Aprendizaje (OA).

Se presenta, a continuación, la tabla 8 con los análisis efectuados en función de las habilidades presentes en los OA, y vinculados a los niveles de procesamiento.

Curso / Habilidad	7mo Básico					8vo Básico					1ero Medio					2do Medio					TOTAL
	R	C	A	U	S	R	C	A	U	S	R	C	A	U	S	R	C	A	U	S	
Analizar	-	-	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	10
Comprender	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	4	-	-	-	-	3	-	-	-	13
Escribir	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	4
Expresar	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Formular	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	4
Investigar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	4
Leer	3	-	-	-	1	3	-	-	-	1	2	-	-	-	1	2	-	-	-	1	14
Reflexionar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	4

Tabla 8: número de habilidades contenidas en los OA por cada nivel de escolaridad y por nivel de procesamiento.

Sobre las habilidades que se presentan con mayor frecuencia, *leer* y *comprender* son las más utilizadas, seguidas de *analizar*. Todas estas habilidades tienen presencia en los cuatro niveles de escolaridad, con prácticamente el mismo número para cada año escolar. Respecto de *leer* se encuentra tanto en el nivel de procesamiento *recuperación* como en el *self*, lo que es llamativo si se considera que la habilidad se vincula tanto al nivel más bajo como al más alto de la taxonomía, con 10 propósitos en el caso de *recuperación* y 3 en el *self*. De esta manera, se espera que los estudiantes lean y comprendan, que estaría en el nivel más bajo desde la perspectiva de Marzano y Kendall (2007); pero que también lean y puedan recrearse, lo que estaría en el punto más alto de la taxonomía. La lectura, por tanto, se presenta como una habilidad con un alto énfasis cognitivo, pero también con un alto énfasis en el nivel de motivación de los estudiantes. Esto representa un avance en términos de la elaboración de los propósitos formativos, en comparación con lo revisado en los CMO, debido a que los propósitos asociados a lectura literaria se mueven en los dos extremos de la taxonomía, dando cuenta de este doble objetivo que se busca alcanzar.

Junto con lo señalado, en el nivel del *self* se encuentran, además de la habilidad *leer*, las habilidades *escribir* y *expresar*. *Expresar* se presenta, por lo demás, vinculado particularmente a acciones de escritura. Este aspecto se condice con lo presentado en los Ajustes 2009, debido a que, tanto en los CMO como en los OF, la presencia del *self* se vincula también al escribir. Respecto de progresión por nivel de escolaridad, no es posible mencionar aspectos significativos, pues las

habilidades con mayor presencia no manifiestan una tendencia, aspecto que se replica en las habilidades con menor presencia.

Discusión de resultados y conclusiones

El nuevo modelo de educación literaria, tal como se ha revisado a lo largo de nuestro estudio, considera la figura del lector como centro de la dialéctica entre participación y distanciamiento, pues así se permite tanto la construcción de hábitos lectores como el desarrollo de la competencia interpretativa. De esta manera, mientras más participe el lector en el proceso de aprendizaje de la educación literaria, más posible será desarrollar el comportamiento lector y un gusto particular por la lectura, por lo que involucrar a *quién lee* (Bajtin, 1989; Barthes, 1982; Rosenblat, 1978) adquiere especial importancia a la hora de aplicar este nuevo modelo de educación literaria en la escuela (Colomer, 1991; Munita, 2017). Los currículos escolares, en ese sentido, debieran considerar a los estudiantes como centro del proceso de aprendizaje de la lectura, potenciando habilidades que permitan desarrollar la motivación por leer. Y la lectura literaria, según lo revisado, sería precisamente el tipo de lectura obligatoria que mejor permitiría fomentar dicha motivación en los estudiantes.

De este modo, y considerando los análisis efectuados en este estudio, destacamos como primer aspecto que **tanto los Ajustes 2009 como las Bases 2015 cuentan con una amplia presencia de la lectura literaria**. Esto es destacable en el currículo para el área en los niveles de escolaridad revisados, pues da cuenta del interés puesto en que los estudiantes logren vincularse con la lectura de manera genuina y motivada. Un claro ejemplo de ello es que son múltiples las habilidades esperadas que se asocian a la lectura literaria, teniendo una especial presencia el *leer* y el *escribir*. Resulta, así, particularmente llamativo el **vínculo importante entre lectura literaria y la habilidad escribir pues se espera que no solo por medio del acto de lectura, sino que también del de escritura, los estudiantes puedan desarrollar la creatividad, la imaginación y la subjetividad**; todos aspectos claves para el desarrollo de la motivación y, por tanto, del vínculo de los estudiantes con el leer.

En este mismo sentido, y tomando en cuenta lo revisado en la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), es también importante destacar el **nivel de complejidad de las habilidades trabajadas en ambos instrumentos curriculares. Lo anterior pues, tanto para los Ajustes como para**

las Bases, se espera que las habilidades puedan ser adaptables a distintos contextos y, por tanto, sean habilidades altamente complejas, lo que tiene concordancia en términos del análisis efectuado entre las habilidades y la dimensión de los dominios del conocimiento de la taxonomía.

Ahora bien, debido al interés en el desarrollo de habilidades complejas que tienen ambos instrumentos curriculares, **sería de esperar que existiera una mayor progresión en la estructura curricular.** Dicha progresión es particularmente necesaria si se retoma la propuesta de nuestro estudio, donde el nivel de *recuperación* de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) equivaldría al nivel de decodificación textual, mientras que el *nivel interno* o *self* correspondería al nivel de motivación lectora. De este modo, la progresión sería necesaria para el desarrollo de habilidades en lectura, independiente de si esta progresión parte desde un aspecto cognitivo para avanzar a un componente motivacional o viceversa.

A pesar de lo anterior, según lo revisado en los análisis, **no existe concordancia en términos de progresión entre los distintos niveles de escolaridad.** Así, desde una perspectiva de progresión en función de la complejidad de las habilidades enseñadas, como se mencionó, **no hay progresión pues las habilidades más complejas se encuentran condensadas en los primeros niveles de escolaridad.** Sí es destacable el avance existente entre instrumentos curriculares, ya que este desajuste en términos de progresión resulta evidente en los CMO, con menos claridad en los OF y es casi inexistente en el caso de los OA. **Las Bases Curriculares, por lo tanto, son un avance positivo a la hora de pensar en una estructura de progresión que resulta pertinente y necesaria para profundizar el desarrollo del gusto lector en los estudiantes.**

Siguiendo esta misma línea, desde una perspectiva de la **progresión por motivación,** tampoco se evidenciaría progresión debido a que no hay una estructura ordenada de habilidades relacionadas en función de los distintos niveles de la taxonomía por nivel de escolaridad. Por el contrario, a nivel de CMO la mayor presencia de habilidades se encuentra en los niveles de *recuperación* y *análisis*, mientras que a nivel de OF y OA las habilidades se presentan de manera más homogénea en todos los niveles de la taxonomía.

Considerando lo anterior, otro aspecto a destacar es la **falta del nivel de metacognición en ambos instrumentos curriculares.** Este nivel, que es la antesala al *nivel interno* o *self*, es

fundamental en la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), debido a que se encarga de establecer metas y del diseño para lograr objetivos. Que no se puedan asociar habilidades a este nivel de la taxonomía, resulta complejo pues demuestra que no existiría en los instrumentos curriculares revisados una intención de que los estudiantes logren incorporar el conocimiento para planificar sus propios procesos de aprendizaje. Las habilidades, por tanto, se incorporarían desde el nivel de *utilización* directamente al *self*, limitando la participación de los estudiantes en el proceso de desarrollo de metas y limitando su potencial en términos de adquisición del componente motivacional. De esta manera, se limita también lo propuesto por Cuesta (2006) en relación con los objetivos que cada lector debiera poder establecer en su proceso de lectura, restringiendo así el rol del lector que resulta fundamental en el nuevo modelo de educación literaria.

Otro aspecto para considerar tiene relación con la **diferencia existente entre los dos instrumentos curriculares analizados**. En este sentido, resultan evidentes las diferencias entre los propósitos formativos asociados a los CMO y a los OA. Sin embargo, a la hora de considerar contrastes entre los OA y los OF, estas diferencias son más bien sutiles. Esto podría explicarse debido a que, si bien pertenecen a instrumentos curriculares distintos, tanto los OF como los OA persiguen objetivos bastante parecidos, como se revisó en el apartado de metodología. Así, no existen diferencias significativas para los OF y OA lo que permite que su comportamiento en cuanto a desarrollo de habilidades y vinculación con la taxonomía trabajada sea particularmente parecido. Esto también se evidencia en la cantidad de habilidades asociadas al nivel del *self* que es significativo en ambos casos, lo que tiene sentido si se considera que tanto los OF como los OA están centrados principalmente en los estudiantes.

Ahora bien, los CMO y los OA sí muestran diferencias importantes tanto a nivel de progresión, como de desarrollo de habilidades y vínculos con la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). Esto se explica, en primer término, debido a que los CMO no se enfocan en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Su carácter más prescriptivo coincide con el análisis efectuado debido a que da cuenta de una mayor presencia de habilidades relacionadas con el *nivel cognitivo* de la taxonomía, dando casi nula presencia a la motivación de los estudiantes. **Considerando este aspecto, se destaca positivamente el cambio curricular efectuado desde los Ajustes 2009 a las Bases 2015, debido a que en estas últimas la presencia exclusiva de los OA asegura un enfoque más**

pensado en los estudiantes, lo que permitiría un espacio de acción mayor para potenciar la motivación, en este caso sobre la lectura.

Los desafíos en torno a la enseñanza de la educación literaria en la escuela continúan siendo muchos, y a nivel curricular esto se presenta de manera latente. Lo anterior, considerando también las dificultades en la implementación de los currículos en las escuelas, puesto que independiente de lo que indique el documento curricular, es finalmente en su aplicación donde el currículo presenta algunos de sus principales desafíos. De esta manera, se abre una nueva arista a considerar en el nivel meso de aplicación curricular, relacionado a cómo el currículo se adapta y toma en cuenta los contextos particulares de cada establecimiento. Así, independiente que efectivamente las Bases puedan considerarse un avance en términos del vínculo de la lectura literaria con el gusto lector, quedan una serie de desafíos abiertos que directivos y profesores de cada escuela deberán poder asumir a la hora de buscar trabajar una mayor motivación para el desarrollo del gusto por la lectura en sus estudiantes. En ese sentido, **la mayor flexibilidad que ofrecen las Bases en relación con la creación de los programas de estudios en las escuelas, es también un avance significativo que permite integrar de mejor forma el nivel meso a los objetivos curriculares propuestos y, en este caso, al gusto lector.**

Tomando en consideración lo recién mencionado, la pregunta por cómo la lectura literaria influye las prácticas culturales de los estudiantes pareciera no ser menor. Como Bourdieu (2003) establece, a mayor grado de educación mayor competencia lectora debiera poder existir en el lector. Lo cierto es que, retomando el nivel meso de la discusión en torno a la implementación curricular, **hoy por hoy en Chile la segregación social, económica y cultural no permiten el mismo nivel de aplicación del currículo y, por tanto, de desarrollo de habilidades lectoras en todas las escuelas.** Así, un estudiante que finaliza su enseñanza media en un colegio de dependencia particular pagada podrá desarrollar más y mejores competencias lectoras que un estudiante proveniente de un colegio municipal, según lo revisado en pruebas estandarizadas como SIMCE, PSU y PISA. Considerando este aspecto, **el potencial de la lectura literaria podría ser enorme, puesto que independiente de la segregación existente, el gusto por la lectura lograría subsanar deficiencias educativas y curriculares al permitir la posibilidad de auto formación como lector en base a prácticas culturales propias vinculadas a la motivación.**

Finalmente, si bien el cambio desde los Ajustes a las Bases es un avance importante para pensar un currículo donde la lectura literaria se vincule con la motivación de los estudiantes, continúa siendo aún insuficiente. **La falta de participación de los estudiantes en su propio proceso de planificación del aprendizaje en general, y en torno a la lectura en particular (en otras palabras, la falta del nivel de *metacognición* de la taxonomía), es uno de los ejemplos más claros.** Si lo que buscamos es que nuestras escuelas puedan formar lectores comprometidos y que sean, además, una base para sentar políticas públicas en relación con la lectura, el currículo debe orientarse a pensar este nuevo modelo de educación literaria donde son finalmente los lectores –los estudiantes- los que participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, es de esperar que las nuevas Bases ya aprobadas para 3er y 4to año de Enseñanza Media consideren el componente motivacional como centralidad del currículo para Lengua y Literatura. Solo así se podrá avanzar a un currículo que potencia la lectura para construir hábitos lectores y para avanzar a más y mejores competencias interpretativas. Y, más importante aún, solo así aseguraremos nuevas generaciones de lectores en nuestro país donde el origen social no incida en la motivación ni en el gusto por la lectura.

Referencias Bibliográficas

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México D.F: Siglo XXI.

(1989). "Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre poética histórica". *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Barthes, R. (1982). *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Block, L. (1994). *Una retórica del silencio: funciones del lector y procedimientos de la lectura literaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Bourdieu, P. (Abril 2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, pp. 161-175.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3: 9, p. 21-32.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Donoso, C. (2018). *Realidades y desafíos en torno a la evaluación de la educación literaria en educación media: un estudio de caso*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Dufays, J. L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Gallardo Córdova, K. (2009). La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación. Agosto, 20, 2017, de Centro Comunitario de Aprendizaje. Sitio web: http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGRAW-HILL.

Kamil, M., Monsenthal, P., Pearson, D., & Barr. R. (2000). Engagement and Motivation in Reading. En *Handbook of Reading Research*, Volumen 3 (p. 403-422). New York: Routledge.

Martínez Fernández, J. E. (2001). La intertextualidad literaria. Madrid: Cátedra.

Marzano, R. & Kendall, J. (2007). The New Taxonomy of Educational Objectives. California: Corwin Press.

Ministerio de Educación. (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización 2009. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Marco-Curricular-y-Actualizacion-2009-I-a-IV-Medio.pdf>

(2015). Bases Curriculares 7° a 2° Medio. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>

Munita, F. (Abril/Junio 2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43, p. 379-392.

Rosenblatt, L. (1978). The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work. Illinois: Southern Illinois University Press.