



CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE OBRAS LITERARIAS EN EL PLAN LECTOR: UNA GUÍA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

CRITERIA FOR SELECTING LITERARY WORKS IN THE READING PLAN: A GUIDE FOR PRIMARY EDUCATION

Solange Daza-Gallegos <https://orcid.org/0009-00005-2791-7075> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | soldazagallegos@gmail.com

Cecilia Del Pino-Sandoval <https://orcid.org/0009-0006-4089-3001> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | ceciliadelpino81@gmail.com

Carla Mendoza-Olmos <https://orcid.org/0009-0001-7568-1010> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | carlamendoza161@gmail.com

Amanda Sáez-Vásquez <https://orcid.org/0009-0009-7786-2630> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | amandasofiavasquez@gmail.com

RESUMEN

La lectura constituye una práctica sociocultural fundamental en la formación escolar, ya que favorece el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional de los estudiantes. En el contexto chileno, el Plan Lector se ha consolidado como una estrategia institucional orientada a promover y organizar las prácticas lectoras en los establecimientos educativos. No obstante, las orientaciones vigentes se han centrado principalmente en la recomendación de títulos, sin ofrecer criterios pedagógicos explícitos que orienten de manera sistemática la selección de obras literarias. Frente a este vacío, el presente artículo propone un modelo integral para la selección de obras del Plan Lector en Educación Básica, organizado en tres niveles de concreción curricular: macrocurricular, mesocurricular y microcurricular. El modelo pone énfasis en el nivel microcurricular, donde se definen ocho criterios de selección agrupados en tres dimensiones interrelacionadas: contextual, cognitivo y textual. Asimismo, se identifican criterios fundamentales que actúan como ejes articuladores del proceso de selección, que permite orientar la toma de decisiones docentes de manera reflexiva, situada y coherente con las características del estudiantado. Esta propuesta busca contribuir al fortalecimiento del Plan Lector como una herramienta pedagógica sistemática al superar enfoques intuitivos en la selección de obras, siendo una guía para el profesorado.

Palabras clave: Plan lector, criterios de selección, contextual, textual, cognitivo

ABSTRACT

Reading constitutes a fundamental sociocultural practice in schooling, as it fosters students' cognitive, linguistic, and socio-emotional development. In the Chilean context, the Reading Plan (Plan Lector) has become an institutional strategy aimed at promoting and organizing reading practices in educational settings. However, current guidelines have primarily focused on recommending book titles, without providing explicit pedagogical criteria to systematically guide the selection of literary works. In response to this gap, this article proposes a comprehensive model for the selection of literary works within the Reading Plan for Basic Education, structured across three levels of curricular concretization: macro-curricular, meso-curricular, and micro-curricular. The model places particular emphasis on the micro-curricular level, where eight selection criteria are defined and grouped into three interrelated dimensions: contextual, cognitive and textual. Additionally, key criteria are identified as articulating axes of the selection process, which help guide teachers' decision-making in a reflective, situated, and student-centered manner. This proposal seeks to contribute to the strengthening of the Reading Plan as a systematic pedagogical tool by overcoming intuitive approaches to book selection and serving as a guide for teachers.

Keywords: Reading plan, selection criteria, contextual, textual, cognitive.



INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, la lectura ha dejado de ser considerada como una habilidad de reconocimiento de letras y palabras, para evolucionar hacia la comprensión de una actividad compleja intelectualmente, lo que se lleva a cabo por medio de diferentes procesos y dimensiones. Bajo esta perspectiva, el lector adquiere un rol activo en torno a la elaboración de interpretaciones al asociar la información escrita con sus saberes, experiencias y expectativas, lo que implica reconocer el papel de diversas habilidades lingüísticas y cognitivas que influyen en el acceso al significado (Gutiérrez, 2018; Balbi, von Hagen, Ruiz y Cuadro, 2019). En esta misma línea, en el contexto escolar, la lectura se plantea como una práctica sociocultural relevante para la formación de niños, niñas y adolescentes, debido a su contribución al desarrollo del lenguaje, adquisición de conocimientos y construcción de significados en el ejercicio de interacción con otros (Donoso et al., 2020). Igualmente, Martínez y Sellés (2019) apoyan la mirada sociocultural de la lectura, al proponer que el desarrollo lector implica reconocer las funciones sociales y comunicativas del lenguaje escrito, así como los usos que este adquiere en distintos contextos culturales. Desde esta concepción, la comprensión del proceso lector se amplía, puesto que leer supone entender para qué se utiliza un texto y qué significado cumple en una situación determinada (Martínez, & Sellés, 2019).

Bajo la concepción de Cassany y colaboradores (1994), la lectura se considera una práctica sociocultural compleja que trasciende de la decodificación como único elemento fundamental dentro del proceso lector. Los autores indican que resulta necesario considerar la diversidad de textos discursivos para que el estudiantado sea capaz de abordarlos de manera crítica y creativa para el desarrollo del pensamiento, la construcción de opiniones y/o valores. Asimismo, se deben contemplar los propósitos y objetivos didácticos que se buscan trabajar en un contexto en particular. Del mismo modo, Duke y Cartwright (2021) sostienen que la lectura va más allá de decodificar, sino que depende del trabajo conjunto de diferentes habilidades y procesos cognitivos, lingüísticos y motivacionales para alcanzar la comprensión mediante el correcto significado del texto leído.

En el contexto chileno, una de las prácticas comunes que existen para fomentar la lectura en el país es el Plan Lector, que también recibe el nombre de lectura complementaria, domiciliaria o mensual (Donoso, 2025). En este marco, esta estrategia se concreta en prácticas que se desarrollan en todos los niveles educativos, orientadas a promover la lectura independiente y la formación de hábitos lectores en el estudiantado (Donoso, 2025). Por ende, se constituye como una estrategia institucional orientada tanto a promover como organizar las prácticas de lectura al interior de los establecimientos educacionales, en donde el proceso de planificación adquiere un rol central para asegurar su continuidad y sistematicidad, con el propósito de formar lectores competentes (Donoso et al., 2020). Asimismo, el Plan Lector se puede comprender como una estrategia pedagógica que no se limita a la simple asignación de lecturas, más bien se constituye como un dispositivo formativo que organiza, articula y da sentido a las experiencias lectoras de las y los estudiantes, lo que favorece el desarrollo de habilidades como la comprensión crítica, el pensamiento reflexivo y la expresión del lenguaje (Ruiz Villar et al., 2025). En este contexto, no es suficiente que el docente posea la teoría de cómo enseñar a leer, sino que debe ser capaz de transponer ese conocimiento dentro del aula (Munita, & Pérez, 2013). A partir de este marco, el libro adquiere un lugar relevante como recurso pedagógico y cultural, puesto que no solo actúa como mediador del acceso a la cultura escrita, sino que también permite experiencias de comprensión e interpretación de textos, así como el establecimiento de vínculos significativos con la lectura (Barra et al., 2020). Bajo esta premisa, la selección de libros no es al azar,

pues constituye una decisión pedagógica relevante que define el repertorio lector disponible para los estudiantes. De esta manera, condiciona las experiencias de lectura que se desarrollan en el aula, lo que coincide con lo planteado por Colomer (2005), al afirmar que las decisiones de selección y mediación no son neutras, ya que inciden en las trayectorias lectoras que la escuela construye. En concordancia, otros autores (Fernández-Rubio et al., 2024) establecen que resulta necesario generar hábitos lectores en el estudiantado mediante el diseño y construcción de estrategias que incentiven la lectura en los diferentes escenarios en los que transitan los estudiantes para que esta se transforme en una práctica reiterada, consiguiendo que sean personas participativas dentro su entorno tanto educativo como social.

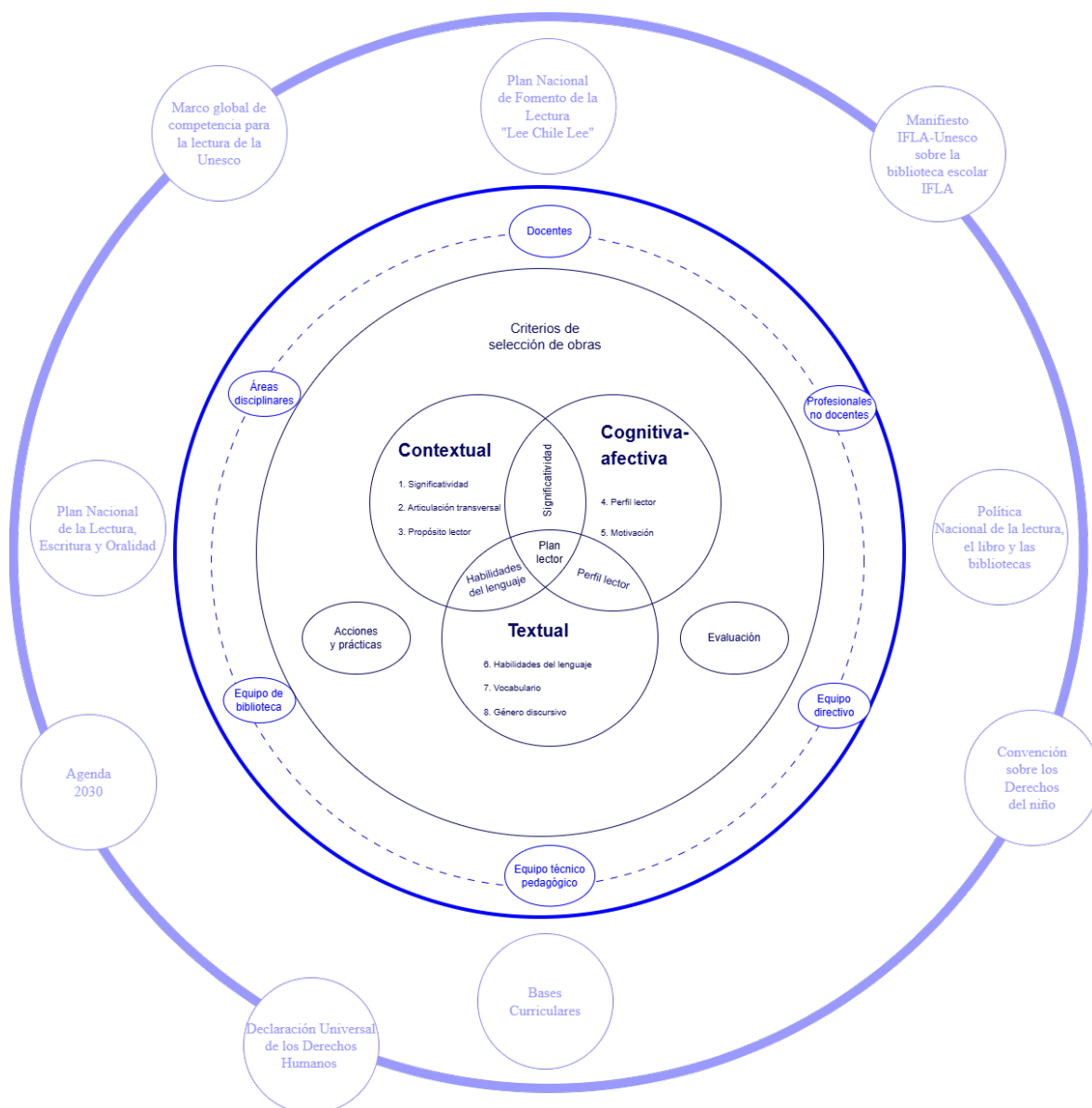
En Chile, las orientaciones curriculares disponibles en torno a la selección y mediación de obras que se desarrollan bajo la estrategia del Plan Lector se han centrado en la recomendación de libros. Por tanto, no se considera una guía explícita de criterios que orienten a una óptima selección de obras en el contexto escolar de Enseñanza Básica. Un ejemplo de ello se observa en los recursos oficiales del Ministerio de Educación, tales como las lecturas sugeridas del currículum nacional, los programas de estudio y diversos materiales de apoyo curricular, como los recursos orientados al fomento lector, disponibles en la plataforma institucional Bibliotecas Escolares CRA (Ministerio de Educación, 2018; 2020; s.f.). Estos cumplen un rol de apoyo orientativo, no obstante, se advierte que no entregan fundamentos pedagógicos respecto a cómo seleccionar obras en función a las características de los estudiantes, los propósitos formativos o al contexto en que se desenvuelve la institución educativa.

En concordancia a lo anterior, Munita (2016) visualiza que el perfil lector que posee el docente influye directamente con su praxis en torno a la mediación lectora, del mismo modo, establece que, sin herramientas conceptuales y metodológicas explícitas, el profesorado tiende a aplicar sus creencias personales, lo que podría generar inequidad dentro del contexto lector que posee el nivel con el que se está trabajando. En consecuencia, la toma de decisiones en torno a la selección de libros queda en gran medida sujeta al criterio del docente, sin un marco orientador que permita articular de manera sistemática los distintos factores involucrados en el Plan Lector. Esto favorece el desarrollo de una pedagogía intuitiva (Preiss, Calcagni, Espinoza y Grau, 2016), puesto que las decisiones pedagógicas se sustentan principalmente en las creencias, gustos personales, hábitos lectores, o saberes tácitos contruidos a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes encargados del plan de lectura institucional (Munita, 2016).

La Figura 1 presenta un modelo integrador para la formación lectora, en el que convergen criterios de selección de obras, actores educativos y referentes normativos nacionales e internacionales. El esquema organiza la selección de textos en dimensiones contextual, cognitivo-afectiva y textual, destacando el carácter transversal, colaborativo y formativo de la lectura en el ámbito escolar.

Figura 1

Modelo integral para la selección de obras del Plan Lector



Fuente: elaboración propia

Como se ha expuesto anteriormente, uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta la enseñanza actual de la lectura corresponde a la ausencia de criterios explícitos que orienten la toma de decisiones pedagógicas del docente con relación a la selección de obras del plan lector. Ante esta problemática, se propone un Modelo de selección de obras organizado en tres esferas inscritas una dentro de la otra que responden a los distintos niveles de concreción curricular: macrocurricular, mesocurricular y microcurricular, cuya lectura se propone realizar bajo una lógica deductiva.

En el nivel macrocurricular, se sitúan los marcos nacionales e internacionales que reconocen la lectura como una habilidad fundamental y transversal para el aprendizaje escolar (MINEDUC, 2012), así como una

competencia clave para la vida en el ámbito internacional (OCDE, 2019). A partir de estas orientaciones, el modelo avanza hacia la esfera mesocurricular, entendida como el nivel de gestión institucional que articula los lineamientos curriculares con las prácticas pedagógicas, donde intervienen diversos agentes responsables tanto del diseño como de la ejecución del Plan Lector. Entre ellos se encuentran los docentes de las distintas áreas disciplinares, dado que el Plan de lectura institucional bajo este modelo se concibe desde una perspectiva de transversalidad, no como una responsabilidad exclusiva del área de Lenguaje. Asimismo, participa el equipo de biblioteca, la unidad técnico- pedagógico, el área directiva y los profesionales no docentes, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas y equipo de integración, que colaboran de manera articulada en el proceso educativo.

Finalmente, el modelo se centra en la esfera microcurricular, referida a las acciones pedagógicas que se desarrollan en el aula, donde se concentran los ocho criterios de selección de obras que orientan la toma de decisiones docente, esfera que será explicada en profundidad a continuación.

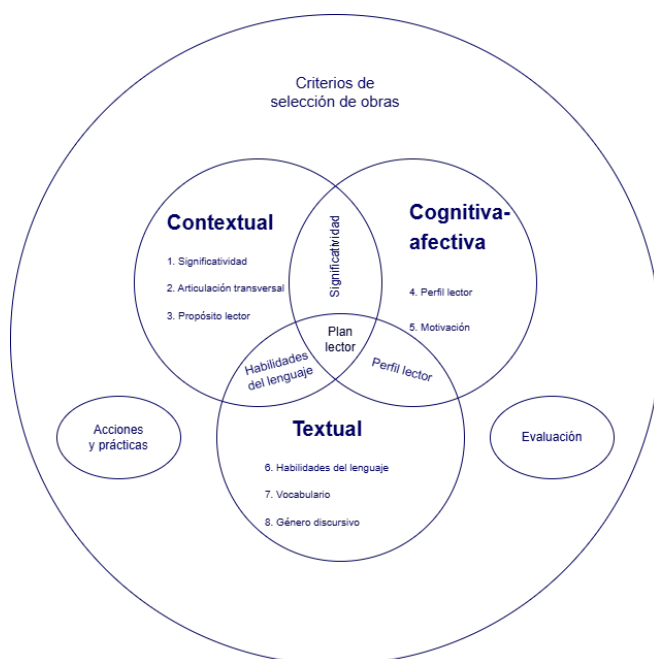
Esfera: nivel microcurricular

La primera esfera de este modelo abarca los criterios que se consideran pertinentes para la selección de obras del plan lector, y se enmarca en el nivel microcurricular. Este nivel se refiere a todas las acciones que se desarrollan dentro del aula de clases. Partiendo de la base de que todos los educandos poseen el derecho y la capacidad de aprender, las bases curriculares son las encargadas de establecer los contenidos disciplinares y objetivos de aprendizaje para todos los niveles escolares, sin embargo, determinar cómo enseñar estos objetivos recae en la autonomía del profesorado. Es aquí donde el docente toma decisiones pedagógicas de forma autónoma y de manera colaborativa con el resto del equipo docente y no docente, que responden a las características y necesidades educativas del estudiantado (Ministerio de Educación, 2017). Por lo tanto, es en este nivel, en el aula, donde se determinan las acciones, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación. En este marco se inscriben los criterios para seleccionar obras, puesto que otorgan orientación para la toma de decisiones del docente, dichos criterios se organizan en tres dimensiones esenciales que dialogan entre sí para asegurar la pertinencia de la obra seleccionada: la dimensión contextual, la dimensión textual y la dimensión cognitiva-afectiva.

La figura 2 presenta los criterios considerados para la selección de obras dentro del plan lector, organizados en tres dimensiones interrelacionadas: contextual, cognitiva-afectiva y textual. Cada una de estas áreas incorpora elementos específicos que orientan la elección de los textos, tales como la significatividad, el propósito lector, el perfil de los estudiantes y las habilidades del lenguaje. Asimismo, el esquema evidencia la articulación entre estas dimensiones mediante conceptos compartidos, destacando la importancia de una selección equilibrada que responda tanto a las características de los lectores como a las demandas formativas y pedagógicas del proceso lector.

Figura 2

Criterios multidimensionales para la selección de obras en el plan lector.



Fuente: elaboración propia

La dimensión contextual en este modelo, tal como su nombre lo sugiere, atiende al contexto social, cultural, familiar, e institucional que rodea al estudiantado. Los criterios que la componen corresponden a los siguientes: significatividad, articulación transversal y propósito lector.

1. Significatividad

Cuando una obra es significativa para el estudiantado quiere decir que es capaz de atender tanto a su entorno familiar, social, cultural y educativo, como a los conocimientos previos que posee del mundo. Tal como señalan Montañés y Rodríguez (2023), el estudiante continuamente adquiere conocimientos a partir de su participación en la sociedad y en su entorno inmediato, por lo que es tarea del profesor considerar estas preconcepciones al diseñar experiencias de aprendizaje. El criterio de significatividad establece la conexión entre la selección de obras y la realidad cognitiva y experiencial del estudiante. Tal como lo postula la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel y colaboradores (1983) los nuevos aprendizajes deben anclarse con aquello que el alumno ya sabe, lo que permite que el conocimiento se asiente de forma sustantiva.

2. Articulación transversal

Por su parte, el criterio de articulación transversal se formula desde la perspectiva de desarrollar la lectura en todas las áreas curriculares evitando que sea considerada como una actividad aislada y excluyente de la asignatura de lenguaje. En este sentido, leer debe ser concebida como una acción fundamental para acceder e interpretar el conocimiento. Por lo tanto, es atinente que, al momento de seleccionar obras, el docente considere utilizar un enfoque que integre los contenidos, objetivos y competencias desarrollados en paralelo o anteriormente en otras asignaturas, puesto que el valor de la transversalidad radica, tal como lo señala Gutiérrez de la Cruz (2020) en que hace posible la conexión directa entre la realidad y la experiencia de los educandos y los saberes disciplinares enseñados en el aula de clases.



3. Propósito lector

Tal como se desprende de las orientaciones del documento ministerial Formando Comunidades Lectoras (Donoso et al., 2020) establecer un propósito es lo que da sentido a la lectura. El propósito lector, para fines de este modelo, se conecta directamente con el contexto institucional de cada establecimiento. Este criterio demanda que el docente alinee la selección de obras con base al para qué se lee en la escuela. De esta forma, las obras seleccionadas deben tener coherencia con los valores, las metas, la visión y la misión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que establece las directrices orientadoras de la comunidad educativa. Así, el propósito lector, es decir, cuál es la finalidad de la lectura, puede situarse desde objetivos tan diversos como la promoción de la lectura por placer, el desarrollo del pensamiento crítico, el acceso al conocimiento, o el alcance de buenos resultados en pruebas estandarizadas.

En segundo lugar, se encuentra la dimensión Cognitiva-afectiva, esta se refiere tanto a cómo el estudiante responde al acercamiento hacia la lectura, desde sus capacidades, experiencias y disposiciones personales, y también, a factores claves que permiten una relación significativa con el texto, tales como intereses, compromisos, etc. Los criterios que componen esta dimensión son: Perfil Lector y Motivación.

4. Perfil lector

Para el criterio de Perfil Lector, se debe considerar la gran variedad que existe de estos y también, qué influye para determinar cada perfil (Donoso et al., 2020). Un plan lector, según los autores ya mencionados, debe considerar esta amplia categoría de perfiles, sin destacar uno por sobre otro. La edad, estrato socioeconómico, frecuencia y/o preferencia de lectura, pueden ser algunas características que definirán el perfil lector de cada estudiante.

5. Motivación

Por otra parte, el Ministerio de Educación (2023) señala que el docente debe ser capaz de promover la motivación a los estudiantes, lo que lo relaciona directamente con este criterio. De esta forma, el profesorado debe considerar los intereses, preferencias, diversos modos de lectura, textos actuales, y otros que considere necesarios al momento de llevar a cabo la selección de obras literarias, para que los estudiantes se sientan realmente motivados y conectados con lo que se lleve a cabo, puesto que la motivación se considera como determinante en el proceso de aprendizaje.

Una vez considerado el entorno y las cualidades del estudiantado, la dimensión textual aborda las características intrínsecas del texto, suponiendo un posible desafío para el lector, pero al mismo tiempo actuando como un agente facilitador. Los criterios que la componen corresponden a los siguientes: Habilidades del lenguaje, vocabulario, género discursivo.

6. Habilidades del lenguaje

Casasany et al. (1994), señalan que hablar, escuchar, leer y escribir constituyen las cuatro habilidades del lenguaje fundamentales que una persona debe desarrollar para comunicarse de manera eficaz en cualquier contexto. Este criterio, por lo tanto, se centra en la capacidad de la obra para potenciar las habilidades comunicativas del estudiante, asegurando que el texto seleccionado no solo sea un objeto de lectura pasiva, sino que también constituya un recurso que invite al estudiante a desarrollar estas capacidades.



7. Vocabulario

El vocabulario se constituye como un componente esencial en la selección de obras, ya que actúa como un facilitador directo de la comprensión lectora (Hernández-Sobrino, García- Navarro, González-Santamaría y Domínguez-Gutiérrez, 2023). Sumado a esto, Sellés (2006) señala que para que el aprendizaje resulte efectivo, la selección de textos debe considerar el vocabulario propio de la etapa infantil en la que el estudiante se encuentra, con el fin de asegurar la comprensión de la obra y que le permita establecer vínculos con su vida cotidiana. En este sentido, este criterio se refiere a la revisión que hace el docente del vocabulario que compone el texto, buscando un equilibrio donde el lenguaje resulte familiar para el lector, pero que a la vez introduzca nuevos términos que enriquezcan su léxico.

8. Géneros discursivos

Tradicionalmente, las obras que se seleccionan para los planes lectores corresponden mayoritariamente a cuentos o novelas, dejando fuera una amplia variedad de géneros discursivos. Este criterio se refiere a la estructura de un texto y su intención comunicativa, Picún (2013) explica que leer diferentes géneros amplía la competencia comunicativa y discursiva del estudiante, por lo que es fundamental que la escuela trabaje con distintos textos para que el estudiantado aprenda a reconocer que cada escrito tiene un propósito y un destinatario específico.

Criterios fundamentales

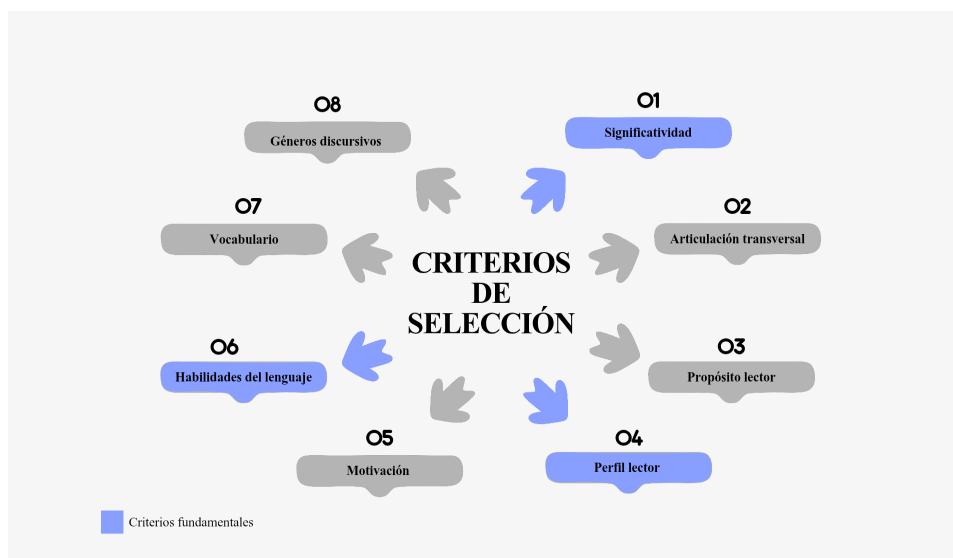
Una vez explicadas todas las dimensiones y los criterios inscritos en cada una de ellas, es importante precisar que la propuesta de este modelo considera un criterio fundamental para cada dimensión el cual se define como un eje central que no puede ser descartado al momento de seleccionar una obra, a diferencia de los demás criterios que se consideran no excluyentes. Esto no quiere decir que no sean importantes, sino que se reconoce que, en la práctica pedagógica, evaluar ocho variables de forma simultánea puede resultar complejo. Por ello, se proponen estos criterios nucleares que representan la esencia de cada dimensión y que, asimismo, actúan como puentes que articulan el resto de las dimensiones entre sí, asegurando que el modelo funcione como un sistema interconectado.

De esta manera, si bien el criterio de significatividad pertenece a la dimensión contextual, también se vincula con la dimensión cognitiva-afectiva, puesto que seleccionar un texto que conecte con el entorno del estudiante y sus conocimientos previos es fundamental para despertar su interés y motivación, así como para responder a sus características lectoras. Por otra parte, a pesar de que el criterio perfil lector pertenece a la dimensión cognitiva-afectiva, a su vez se conecta con la tercera, la textual, puesto que cada obra literaria seleccionada, además de considerar las características propias del texto, debe ser contextualizada y acorde a las particularidades afectivas y cognitivas del estudiante. Bajo esta misma línea, el criterio de habilidades del lenguaje correspondiente a la dimensión textual posee una estrecha relación con la dimensión contextual, puesto que estas habilidades se desarrollan siempre dentro de situaciones enunciativas insertas en diversos contextos.

Todas estas dimensiones y sus criterios correspondientes constituyen los factores claves para el diseño e implementación del Plan Lector, siendo este el centro planteado en el modelo propuesto. Sin embargo, los criterios de significatividad, perfil lector y habilidades del lenguaje se erigen como fundamentales al momento de que el docente se enfrente a la selección de obras para el plan lector, puesto que cada uno de los criterios aporta gran relevancia para entregar una experiencia eficaz a los estudiantes.

Figura 3

Criterios de selección del plan lector



Fuente: elaboración propia

Desafíos y limitaciones frente a la aplicación del modelo

Una primera limitación de la aplicación de este modelo se relaciona con la disponibilidad de recursos, puesto que el modelo asume que el docente puede seleccionar obras, pero eso implica que posee acceso a una variedad de la que escoger. Sin embargo, se reconoce que pueden existir diferencias en torno al acceso a los libros vinculadas al tipo de establecimiento y al contexto socioeconómico del estudiantado. En este escenario, el profesor puede identificar, a través de los criterios propuestos en el modelo, que ninguna de las obras disponibles en la biblioteca escolar responde adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes, viéndose obligado a optar por aquellos textos disponibles más que por los que son pedagógicamente más pertinentes.

Otra limitación relevante corresponde a la heterogeneidad de los perfiles lectores presentes en el aula. El modelo considera este criterio como fundamental dentro de la dimensión cognitiva-afectiva, sin embargo, es importante considerar que en muchos contextos educativos la cantidad de estudiantes por sala es numerosa, y con ello existen también diversos niveles de trayectorias lectoras e intereses. En este contexto, seleccionar una obra común que responda a las necesidades individuales de los estudiantes resulta una tarea compleja para el docente.

A lo anterior se suma el hecho de que la propuesta de modelo asume que los docentes cuentan con las herramientas suficientes para analizar los perfiles lectores del estudiantado, así como las competencias idóneas para articular la selección curricularmente y/o evaluar la complejidad de los textos. Tras esto, se reconoce que existirán contextos donde estas habilidades no han sido desarrolladas completamente o de forma idónea, ya sea en la formación inicial o en instancias de perfeccionamiento, por lo tanto, la implementación de estos criterios podría verse limitada.

Finalmente, en el nivel mesocurricular el modelo propone un trabajo colaborativo entre los diferentes agentes. No obstante, no todos los establecimientos generan espacios para la articulación del plan lector, por lo que la ausencia de estas instancias podría dificultar la coherencia entre los niveles macro, meso y microcurricular planteados en la propuesta, afectando esto directamente a la implementación integral del modelo.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La lectura, entendida como una práctica sociocultural fundamental para el desarrollo integral de las y los estudiantes, ha adquirido un rol central en el contexto educativo chileno. Desde el currículo nacional, el proceso lector se concibe como una actividad activa y significativa, estrechamente vinculada con la comprensión, la construcción de sentidos y el desarrollo de habilidades necesarias para la participación social y el pensamiento crítico. En este marco, la promoción y difusión de la lectura mediante distintos formatos y estrategias resulta indispensable para fortalecer la formación de lectores, especialmente a través de iniciativas como las bibliotecas escolares y la implementación de planes lectores institucionales.

Diversos autores han destacado la importancia del compromiso individual con la lectura como un factor decisivo en el desarrollo de la competencia lectora. Desde esta perspectiva, el plan lector se posiciona como una estrategia didáctica relevante, ya que permite organizar y seleccionar las lecturas con una intencionalidad pedagógica clara (Lluch, & Zayas, 2015). En consecuencia, la elección de textos no debería responder únicamente a preferencias personales o decisiones aisladas, sino sustentarse en criterios que orienten el proceso formativo. Además, dichos autores enfatizan la necesidad de que los planes lectores sean flexibles y adaptables a las particularidades de cada comunidad educativa, incorporando mecanismos de acompañamiento que favorezcan el compromiso y la continuidad del proceso lector.

En esta misma línea, Teresa Colomer (2005) sostiene que la formación de lectores requiere de una planificación continua e intencionada, lo que refuerza el valor pedagógico del plan lector dentro de la enseñanza escolar. En el contexto chileno, investigaciones recientes evidencian que esta práctica se encuentra ampliamente institucionalizada, principalmente mediante la lectura domiciliaria mensual de obras literarias y no literarias, cuyo propósito es fomentar hábitos lectores y promover la lectura independiente (Munita, & Pérez, 2013; Donoso, 2025).

No obstante, el análisis realizado evidencia que, pese a la consolidación del plan lector como práctica escolar, persiste una ausencia de criterios explícitos y sistematizados que orienten la selección de obras en educación básica. Si bien existen documentos ministeriales y orientaciones generales que apoyan la implementación de planes lectores, estos no siempre entregan lineamientos pedagógicos específicos para fundamentar las decisiones docentes. En consecuencia, la selección de textos suele quedar supeditada a la intuición pedagógica, la experiencia personal o los intereses individuales de cada profesor o profesora, situación que puede generar trayectorias lectoras fragmentadas y desiguales entre estudiantes y establecimientos.

Esta problemática adquiere especial relevancia si se considera que la labor docente requiere de marcos orientadores que permitan equilibrar la autonomía profesional con la existencia de criterios compartidos que otorguen coherencia al proceso educativo. En este sentido, la ausencia de lineamientos claros puede transformarse en un obstáculo para garantizar el acceso equitativo al currículo y a experiencias lectoras significativas. Aunque el Marco para la Buena Enseñanza (2021) reconoce la importancia de la autonomía pedagógica, también plantea la



necesidad de contar con referentes que orienten la toma de decisiones y favorezcan prácticas fundamentadas.

A partir de este escenario, surge la propuesta del Modelo Integral de Selección de Obras, organizado en los distintos niveles de concreción curricular y concebido como una herramienta que busca sistematizar y fundamentar la selección de textos dentro del plan lector institucional. El modelo otorga especial relevancia al nivel microcurricular, proponiendo ocho criterios específicos agrupados en tres dimensiones: contextual, cognitiva-afectiva y textual. Estos criterios permiten orientar de manera más objetiva y coherente las decisiones pedagógicas, favoreciendo la construcción de trayectorias lectoras articuladas con las características, necesidades e intereses formativos del estudiantado.

Las implicancias de esta propuesta resultan significativas para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas vinculadas a la lectura. Por una parte, el modelo contribuye a superar decisiones intuitivas, promoviendo procesos de selección de obras fundamentados en criterios pedagógicos compartidos. Por otra, favorece la sistematización y organización de los planes lectores institucionales, permitiendo una mayor coherencia en el desarrollo progresivo de las experiencias lectoras. Asimismo, el modelo se proyecta como un aporte a la equidad en la formación lectora, ya que busca garantizar

oportunidades más equilibradas de acceso a la literatura y la cultura escolar.

Sin embargo, la implementación del modelo también puede enfrentarse a diversos desafíos asociados a las realidades heterogéneas del sistema educativo chileno. Entre estas limitaciones destacan la disponibilidad de recursos, la diversidad de perfiles lectores presentes en cada aula, las dinámicas institucionales y la formación del profesorado, factores que pueden influir directamente en la aplicación de los criterios propuestos. Por ello, resulta fundamental promover instancias de formación y acompañamiento docente que faciliten la apropiación e implementación del modelo en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En este contexto, también se abren nuevas posibilidades de investigación orientadas a evaluar la aplicación y efectividad del modelo en distintos escenarios escolares, considerando las particularidades de cada comunidad educativa. De esta manera, el Modelo Integral de Selección de Obras se proyecta como una contribución relevante para la formación de lectores en el contexto escolar chileno, avanzando desde decisiones aisladas e intuitivas hacia prácticas pedagógicas fundamentadas, sistemáticas y orientadas a fortalecer la equidad y la calidad de la educación lectora.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Editorial Trillas.
<https://docs.google.com/file/d/oB7leLBF7dL2vQUtIT3ZNWjdmTlk/edit?resourcekey=o-7rZQYXIVeCQaBs1MHiCVCg>



- Balbi, A., von Hagen, A., Ruiz, C., & Cuadro, A. (2019). Precusores de la competencia lectora inicial en escolares hispanoparlantes de nivel socioeconómico vulnerable. *Psykhē*, 29(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>
- Barra, G., Mendive, S., & Ow, M. (2020). *Selección y uso de libros para lectores iniciales*. Ministerio de Educación de Chile.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Donoso, M., Lecaros, M., & Ow, M. (2020). Formando comunidades lectoras: Orientaciones para el desarrollo del Plan Lector en establecimientos educacionales. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Donoso, C. (2025). Tendencias y hallazgos en la elaboración de listas de lectura en educación secundaria: un estudio exploratorio de escuelas privadas en Chile. *Literatura y lingüística*, (51), 187-219. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621X.51.3749>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Fernández-Rubio, C.M., & Simeón-Aguirre, A.M. (2024). Fomento del hábito lector en escolares de educación básica en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(Supl. 1), 57-72. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3711>
- Gutiérrez de la Cruz, G. E. (2020). La transversalidad de la lectura en el currículo de la educación básica primaria. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad (REDIEES)*, edición especial, 2060–2073.
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(96), 45–60. <https://doi.org/10.4067/So718-09342018000100045>
- Hernández-Sobrino, L., García-Navarro, M., González-Santamaría, V., & Domínguez- Gutiérrez, A. B. (2023). ¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria? *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 11-21. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.230>
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar: El plan de lectura*. Editorial Octaedro.
- Martínez, T., & Sellés, P. (2019). El desarrollo del conocimiento de los componentes y funciones del lenguaje escrito en estudiantes prelectores. *Revista Electrónica*, 38(2), 118–134. <http://dx.doi.org/10.4067/So718-09342022000100117>
- Ministerio de Educación de Chile. (s. f.). Lenguaje y comunicación / Lengua y literatura. Currículum Nacional. <https://www.curriculumnacional.cl/porta1/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/>



- Ministerio de Educación. (2018). Lenguaje y comunicación: Programa de estudio para educación básica. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/631>
- Ministerio de Educación. (2020). Lecturas sugeridas: Lenguaje y comunicación (1° a 8° básico). Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Lecturas/Lecturas-sugeridas/>
- Ministerio de Educación. (s.f.). Centro de lectura y biblioteca escolar CRA. <https://bibliotecas-cra.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad. Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender: Prácticas esenciales para el aula (Sala Cuna a 4° medio) (2.ª ed.). Unidad de Currículum y Evaluación, Subsecretaría de Educación Parvularia. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2024-12/Pr%C3%A1cticas%20esenciales%20para%20el%20aula%20_%20LEC%20para%20aprender.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015. Santiago, Chile: División de Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2122>
- Montañés Cárdenas, L. D., & Rodríguez Torres, J. (2023). Programación neurolingüística y contexto educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación Superior del Sur Global (RESUR)*, (15). <https://doi.org/10.25087/resur15a12>
- Munita, Felipe, & Pérez, Maritza. (2013). "Controlar" las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(1), 179-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 77-97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Picún, G. (2013). Géneros discursivos en la escuela. *Quehacer Educativo*, 10-15. Didáctica y Prácticas Docentes. <https://es.scribd.com/document/422379488/Ensayo-Sobre-Generos-Literarios>
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A. M. y Grau, V. (2016). ¿Cómo se enseña el lenguaje y las matemáticas en las salas de primer y segundo ciclo básico en Chile? Principales hallazgos de una serie de estudios observacionales en clases de lenguaje y matemáticas. En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes* (p. 154). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Ruiz Villar, J.M., Huapaya-Capcha, Y., & Gómez Hermoza, C. (2025). El Plan Lector Peruano: Marco de Fortalecimiento de Competencias Comunicativas en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(2). <https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.703>
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, (88), 53-72. https://www.researchgate.net/publication/28226798_Estado_actual_de_la_evaluacion_de_los_predicadores_y_de_las_habilidades_relacionadas_con_el_desarrollo_inicial_de_la_lectura#full-text