



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Magíster en Educación, con Mención  
en Currículo y Comunidad Educativa

Andrea del Pilar Matamoros Jara

---

***Los significados que otorgan a su experiencia con la literatura, docentes  
y estudiantes de Enseñanza Media en el Contexto del proceso de  
Enseñanza y del Proceso de aprendizaje***

*Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad  
Educativa*

Manuel Silva Águila  
Director de Tesis

Andrea Matamoros Jara  
Alumna Tesista

Santiago, julio de 2009.

---



---

*“Mi propósito no es el de enseñar aquí el método que cada cual debe seguir para guiar acertadamente su razón, sino solamente el de mostrar de qué manera he tratado de guiar la mía”.*

Descartes, **Discurso del Método**

*La Literatura actual vive la honda dislocación que sufre la sociedad de mediados del siglo XX. Las corrientes literarias más dispares coinciden en la necesidad de una revisión de la condición humana.*

En **El Extranjero**, EMECÉ

*Permite, paciente lector, que con discreción haga deslizar sobre sus rieles los tabiques de papel translúcido que en la casa japonesa sirven como puertas y closure aquí mi historia.*

Ernesto Schóó, **Ciudad sin Noche**

*El hombre no tiene una sola y única vida, sino muchas, enlazadas unas con otras (...)*

Chateaubriand

---



---

## Índice

Título	Página
Introducción	
Esquema de El Problema y su importancia	7
Capítulo I. Justificación del Problema	8
1.1. El Valor de la Reforma, sus Requerimientos Básicos y Contextos de Desarrollo	13
1.2. Valor e Importancia del Lenguaje, la Comunicación y la Literatura	16
Esquema El Problema de Investigación	21
Capítulo II. Problema de Investigación	22
2.1. Objetivo General	25
2.2. Objetivos Específicos	26
Capítulo III. Marco Referencial y Antecedentes	28
3.1. Antecedentes Empíricos	28
3.1.1. Datos Proceso de Admisión 2008, Prueba de Lenguaje y Comunicación: Porcentaje de Respuestas erradas, correctas, omitidas	40
3.2. Antecedentes Teóricos	46
3.2. 1. Antecedentes: Criterios en la Selección Curricular respecto del Proceso de aprendizaje	47
3.2. 1.1. Nueva Organización Curricular: Conceptos y Definiciones	47
3.2.1.2. Niveles de Significatividad en cuanto a grado de Congruencias entre el Conocimiento y el pensamiento del Hombre	50
3.2.1.1.3. ¿Qué se entiende por pauta cultural de la vida grupal?	52
3.2.1.1.4. ¿En qué consiste la actitud desinteresada?	52

---



---

IV. Metodología	53
4.1. Diseño: Enfoque Comprensivo Interpretativo	53
4.2. Estudio de Caso	56
4.3. Técnicas de la investigación	60
4.4. Sujetos de Estudio (Informantes)	64
V. Análisis de Datos	68
5.1. Fases de la Investigación en el Análisis de Datos	69
5.1.1. ¿Cómo se Define una Categoría?	70
5.1.2. ¿Qué se Entiende por Subcategoría?	70
5.2. Subcategorías de la Investigación (Análisis Inicial)	71
5.2.1. Subcategorías de la Investigación	75
VI. Categorías de Análisis	113
VII. Conclusiones	115
7.1. ¿Hay Puntos de Acuerdo entre lo que se propone como eje de Estudio (la Literatura) y lo que ocurre en el aula?	119
Propuesta	122
¿Cuál puede ser una posible respuesta a la dicotomía?	123
Bibliografía	127

---



## ***Introducción***

En toda investigación, sea de orden científica, en su sentido “positivista” o de “orden social”, se pretende indagar, abrir espacios de análisis respecto de una interrogante. La modalidad que se emplee para resolverla determinará las acciones, metodologías y diseño que todo investigador utiliza como modalidad de trabajo. Para alcanzar este objetivo, supone establecer un punto de partida, con el fin de acceder al conocimiento, excluyendo lo que es aparente, evidenciable en el plano del sentido común (vivencias, estados de ánimos) para dar espacio a la emergencia de aspectos ocultos y trascendentes que pueden resignificar el valor de la persona, de la acción docente y de la relación estudiante - alumno.

De acuerdo con planteamientos de teóricos como Alain Touraine y Anthony Giddens, se puede caracterizar la vida de los seres humanos insertos en un contexto social marcado por cambios vertiginosos, en donde lo *imprevisible* y la *inmediatez* son el marco de acción en el que se desarrolla la sociedad. Es en ese espacio en el que desenvuelven y es ahí donde sus acciones tienen sentido y se transforman en parte de su esencia. En consecuencia, es en el plano local donde se forman las prácticas innovadoras, en torno a planteamientos concretos y en un contexto de relaciones interpersonales directas. Hay que partir del Sujeto personal para llegar a la democracia. En tanto, la comunicación intercultural se transforma en el camino que permite pasar del uno a otro, en una abierta apertura de recepción de lo que el otro puede entregar.

El contexto es un mundo de cambios asociados a movimientos sociales generados por la complejidad de la desigualdad social, por preceptos económicos, por el avasallador desarrollo tecnológico y por el exceso de información.

Frente a esta situación, las complejidad no es menor, ¿qué hacer, entonces, con esta inseguridad experimentada por las personas, como individuos, imbuidos en una sociedad tan compleja? ¿Cómo se inserta el ámbito educativo en este contexto tan complejo? ¿Qué valor posee el acervo cultural, en especial, la literatura en su función

---



estética, en su sentido de tradición cultural que ha sido transmitida de generación en generación? ¿Cómo se descubre y se evidencia este ámbito de conocimiento en el plano del aprendizaje de los alumnos y alumnas? ¿Es posible considerarla como un creación humana que resignifica las experiencias, emociones y formas de vida de las personas, así como las bases que permiten definir a un sujeto en una cultura determinada?

Así, esta investigación escudriña, valora, redescubre el grado de cercanía y valoración de la Literatura (como un eje de estudio del Marco de Referencial Curricular propuesto para el subsector de Lengua Castellana) dentro de los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, en virtud de su trascendencia, de lo que comunica al sujeto que aprende y al que enseña.

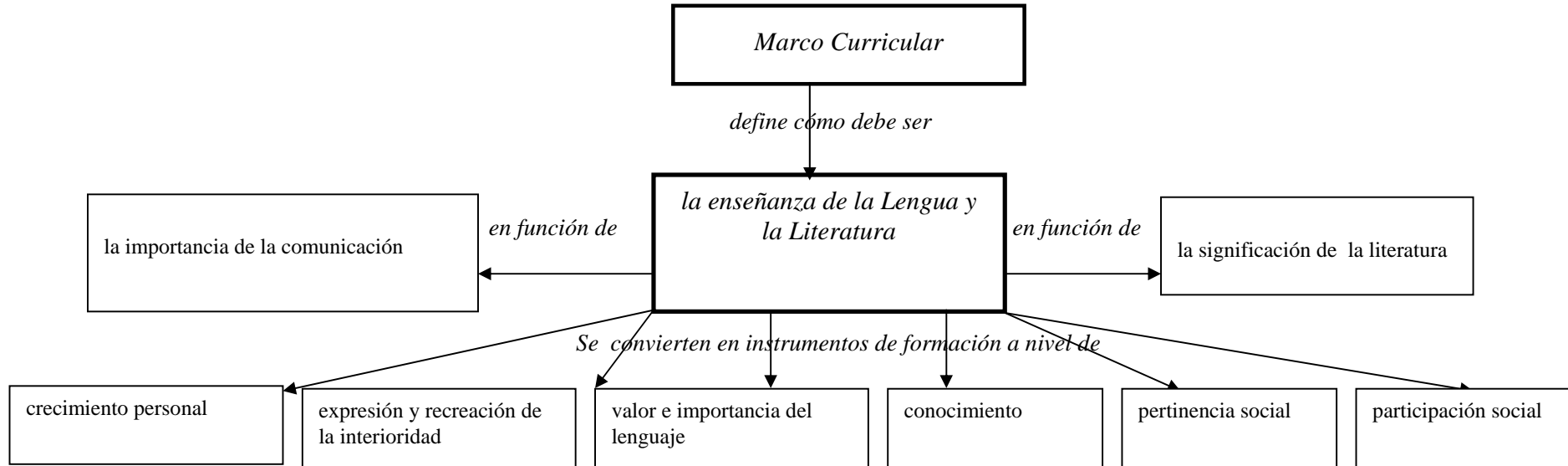
Las interrogantes a descubrir, a través del discurso de los participantes, se centran en preguntas tales como *¿Hay puntos de acuerdo entre lo que se propone como eje de estudio: la Literatura? ¿Se define y comprende de igual manera entre alumnos y profesores el objeto literario, como lo denominaremos para efectos de este estudio, o las visiones son tan divergentes que los puntos de acuerdo no se conectan?*

La situación de reflexión, a la que adjetivaremos como de conflicto, en su significación de *coyuntura*, en torno a la Literatura permite un punto de inflexión que pueda significar una nueva mirada respecto de cómo se trabaja la Literatura con los estudiantes de Enseñanza Media y cómo debiera promoverse, en el entendido de que la *autoconciencia crítica* respecto de un tema de análisis obliga y capacita al ser humano a levantarse sobre lo aparente y responder a un desafío de manera espontánea o analítica; en ambas situaciones lo *estereotipado* y *rutinario* (elementos preformados) se quiebran y permiten la aparición de aquellos elementos trascendentes que aportan un nuevo vigor y significado a las acciones cotidianas.

---



*I. El problema y su importancia*





## ***I. El Problema y su importancia***

El proceso de modernización supone una correspondencia entre sistema productivo y vida personal; se valora la eficacia, la organización tecnológica y administrativa. Dos son los parámetros que rigen al sistema productivo y la vida personal: regulación legal y regulación por interés, respectivamente. El individuo vive inserto en este contexto de vida, sometido a un orden establecido, sin embargo, vaga en la contradictoria necesidad de liberarse de todas las limitaciones que un esquema rígido como sistema propone. Es la época en que la racionalidad y subjetividad pugnan por regir el destino de los sujetos de esta época. En esta dicotomía, se gesta un drama en el que el individuo busca un sitio en este mundo esquemático y a la vez resguarda su individualidad y anhelo de libertad.

“Tal parece como si el hombre moderno, y especialmente el que tiene un nivel elevado de educación, se encuentra en un estado perpetuo de duda acerca de su propia naturaleza y de la del universo en el que vive”. (Peter Berger, 1976: 76)

Curricularmente, en el subsector de Lenguaje, la reflexión sobre las situaciones de comunicación y los discursos, así como sobre los fenómenos gramaticales y ortográficos, acompañarán permanentemente los procesos de recepción y producción de discursos orales y escritos, con el fin primordial de que los estudiantes adquieran clara conciencia de ellos, adviertan usos inadecuados y sean capaces de corregirlos, siendo agentes conscientes de las intenciones comunicativas en sus discursos emitidos.

La denominada sociedad de la información con su estructura de organización social y cultural ha despertado grandes interrogantes respecto de los planteamientos educativos. Los ámbitos en los que esta nueva sociedad se desarrolla implican la organización social y cultural, generando nuevas interrogantes respecto de (1) una reconstrucción de la visión de la realidad, (2) los objetivos que la educación debe alcanzar, (3) los discursos asignados al papel de la educación, así como (4) la adecuación a la nueva situación y los procedimientos de enseñar y aprender. Se





resignifica el concepto de educación en virtud de las nuevas condiciones sociales en las que nos desenvolvemos.

### *Ámbitos de Desarrollo de la Nueva Sociedad*

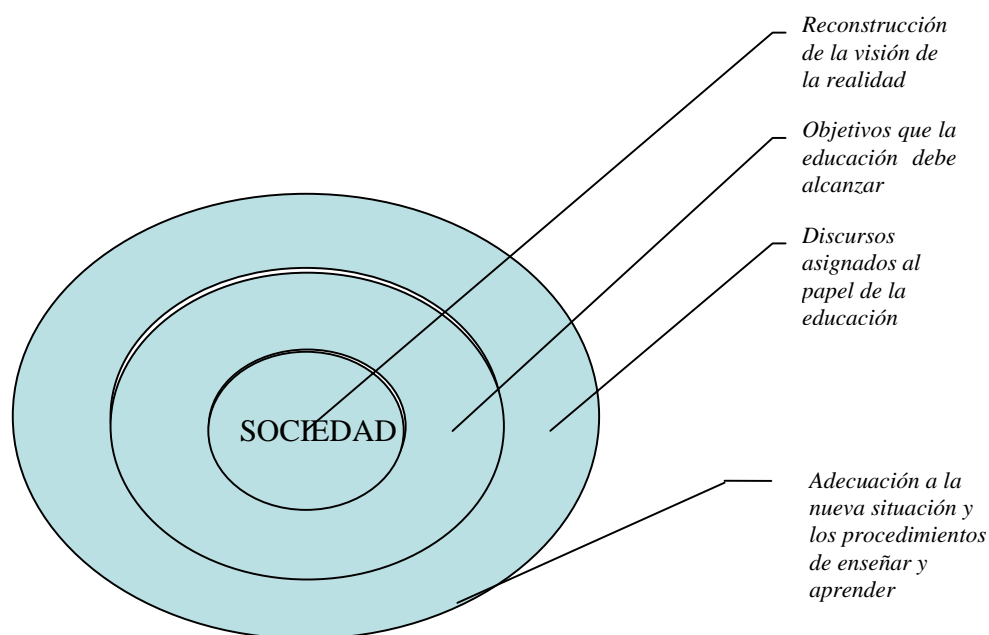


Figura 1: Ámbitos de Desarrollo de la Nueva Sociedad

El sistema escolar, en esta sociedad del conocimiento, enfrenta nuevos desafíos al momento de querer cumplir con su propósito: *aprender a aprender*. En este sentido, en el contexto del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, el currículo se orienta a que el estudiante, como sujeto clave, construya un aprendizaje significativo y que sigue perfeccionándose. Resulta trascendente orientar la mirada y detenerse para analizar la acción pedagógica, para comprender cómo es y se desarrolla dicho proceso, que puede darse desde diversas miradas: capital cultural que los actores, estudiantes y docentes, traen al momento de interactuar en el espacio de la sala de clases, así como la noción de aprendizaje subyacente al sistema educativo.

“De la misma manera en que se habla de las bases tecnológicas de un modo de producción, del modo de producción industrial, por ejemplo, es posible hablar de



bases tecnológicas de la producción educacional. A fin de cuentas, la educación - como empresa social - es también una producción de un tipo humano determinado culturalmente o, si se quiere, la producción de unos conocimientos que necesitan ser comunicados e inculcados. Desde el punto de vista de la sociedad, se trata de la producción y acumulación del capital humano distribuido entre individuos, familias, grupos y clases. Más precisamente, de la producción de esos dos tipos de capital a los que se refiere Bourdieu: el capital cultural incorporado, internalizado o tácito (*habitus*), que es precisamente el que se desarrolla a través de un prolongado tiempo de aprendizaje y de la educación formal (aunque no es su única fuente); y el capital cultural en su estado institucionalizado u objetivado bajo la forma de certificados educacionales (certificados de competencia cultural)". (José Joaquín Brunner, 2003:11 - 12).

Se parte del fundamento de que los alumnos y alumnas deben prepararse para la vida, para responder a las expectativas de un mundo cambiante que continuamente desafía al sujeto; en síntesis, el desarrollo de un tipo humano reflexivo, respetuoso del otro, abierto a los cambios. Bajo esta perspectiva es fundamental reflexionar, sostener que el eje de acción en educación es la persona: *"La medida de todas las cosas en educación es la persona, y no los resultados observables y medibles productos de la escolaridad. En efecto, como dice el filósofo de la educación Richard Peters (1978), son los valores y principios y no los resultados observables los que convierten un proceso en educativo"*. (Manuel Silva, 1998: 73)

En consecuencia, en el contexto de la enseñanza y en el del aprendizaje se debe recordar que la educación no debe olvidar su Norte, orientar la resignificación de los valores y principios que sustentan a la persona. De esta manera, el proceso adquiere valor, trasciende hacia aquello que no debe olvidarse: la formación integral del individuo.



---

*Visiones contrapuestas del proceso educativo:*

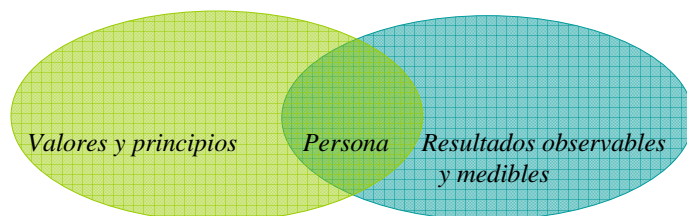


Figura 2: Visiones contrapuestas del proceso educativo

En la práctica educativa se pueden reconocer dos visiones contrapuestas, excluyentes, que se constituyen en torno a la persona: uno de carácter integral que la acerca hacia valores y principios, pilares fundamentales de cómo el ser humano se constituye y, por otro, una mirada más práctica, sujeta a la importancia de todo aquello cuantificable, en un sistema productivo de búsqueda de resultados concretos, en muchas ocasiones cortoplacistas que cosifican a la persona y su accionar. Esta divergencia es la que se busca descubrir en una realidad concreta. La riqueza de esta indagación radica en que se puede despertar la atención de agentes de esta interacción, así como de observadores ajenos a dicha realidad, para reflexionar de manera que el propio quehacer resulte más significativo, y aprehender, es decir, arraigarla, constituir la como parte de su visión respecto de lo que realmente debe ser la educación.

Cada sociedad se organiza en torno a su cultura. Las acciones humanas la instituyen como objeto que se *aprehende*. Lo cultural refiere a una forma de pertenencia, a vínculos con los demás sujetos, a un modo de cultura vivencial que se sustenta en experiencias comunes que identifican a los individuos, en tradiciones que generan sentido de pertenencia, en modos de vida, en formas de expresión del ser y en el hacer.



En este ámbito, el componente literario y su acervo cultural surgen como un pilar que sustenta la pertenencia de estos nuevos sujetos a una cultura y tradición específica.

“Convencionalmente se citan cuatro categorías relacionadas de fines educacionales (...):

1. El desarrollo personal incluye el “*autocultivo*” o la “autoactualización” y la vida personal.
2. La socialización incluye la ciudadanía y las relaciones interpersonales.
3. La productividad económica incluye aspectos vocacionales como del consumidor.
4. El aprendizaje general incluye el dominio de las habilidades básicas y otros requisitos para el aprendizaje continuo e independiente”.

(George Posner, 1998: 76 – 77)

Estas expectativas dan fe de una concepción de desarrollo de un hombre capaz de actuar en diferentes canales de acción para los cuales debe estar preparado: de lo privado a lo comunitario, en diversos roles dentro de la sociedad, en un continuo proyecto de construcción de sí mismo en el que la productividad posee un rol esencial y, por ende, obliga al sujeto a perfeccionarse, a autocultivarse, en diferentes ámbitos del saber y del quehacer. Sobre el significado e influencia de esta noción de *productividad* es que debemos tomar conciencia, de manera que si bien es aceptada de acuerdo a la nueva realidad en la que vivimos insertos, no debe ser el único motor y gestor que forme a la persona; en la medida, en que docentes y alumnos se aproximen hacia los valores y principios humanos, la interacción en el aula, en relación con el proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, pueden adquirir una mayor riqueza que se evidencie realmente en un crecimiento integral y mutuo del individuo.



### ***1.1.El valor de la Reforma, sus requerimientos básicos y contexto de desarrollo***

Nuestro sistema educativo actual está marcado por los ecos y basamentos institucionalizados de la Reforma escolar que, en su punto de inicio, ofrecía la posibilidad de entregar una educación de calidad de los aprendizajes y de igualdad de oportunidades, en la que el alumno pudiese salir preparado y enfrentar, de manera activa y eficiente, la realidad externa de la que forma parte, con una fuerte participación creadora de los agentes educativos. Como proceso se puede caracterizar a partir de cambios sustanciales que desde diversos ámbitos afectan a la sociedad:

- 1. libertad y competitividad económica;*
- 2. creciente proceso de globalización;*
- 3. valor asignado a la comunicación como fuente de información, entendida como proceso de interacción dialógica, donde la inmediatez es su rasgo consustancial.*

#### **“REQUERIMIENTOS**

Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF – CMO) de la Educación Media han sido formulados por el Ministerio de Educación respondiendo a tres tipos de requerimientos:

Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país.

Lo señalado en el artículo N ° 18 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, que dispone que el Ministerio de Educación debe establecer un marco formulado en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF – CMO).

Lo planteado por las políticas educacionales de Estado que impulsa el Gobierno



de Chile en la última década del siglo XX, orientadas hacia el logro de objetivos de mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas”. (MINEDUC, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, 2005: 1)

Una reforma con una fuerte carga democrática en la que todos los actores del proceso pueden desarrollar capacidades y destrezas que les permitan acceder a un progreso compatible en lo económico y en un crecimiento equitativo, con fuerte énfasis en la necesidad de actualización y relevancia de los conocimientos para la vida como personas, ciudadanos, trabajadores. Lo anterior supone libertad de conciencia de las personas, conscientes de su dignidad, como sujetos de derecho y que continuamente interactúan en un diálogo que debiera ser de respeto por el otro. Este sentido democrático de la educación se concreta en un carácter moral que se sustenta en los siguientes pilares:

1. *amor,*
2. *solidaridad,*
3. *tolerancia,*
4. *verdad,*
5. *justicia,*
6. *belleza,*
7. *afán de trascendencia personal y*
8. *sentido de nacionalidad*

La pregunta que surge es en qué elemento cultural se evidencia cada uno de estos pilares. Como potencial respuesta es en la Literatura, entendida como creación humana, artística y de sentido de pertenencia y de goce estético, así como, en un sentido pragmático, estudio de esta respecto de la adquisición de valores, visión de mundo y mirada crítica de la realidad.



La Literatura puede definirse en el mundo de las letras como *“el arte de la expresión intelectual, el arte específico del escribir, el conjunto y los escritos de una época (...). Se plantea, por tanto, y en sustancia, el problema específico de la literatura, no tanto en un estrato de contenidos (aunque el desarrollo de disciplinas autónomas como la filosofía, la historia, la ciencia, etc., haya puesto en crisis la antigua concepción de la literatura), sino también y antes en las modalidades formales, en la actualidad de su estatuto de comunicación. Si la literatura es *Workkunst*, arte del lenguaje, será preciso definir qué usos lingüísticos caracterizan al lenguaje literario, qué diferencias existen entre lenguaje literario y lengua – en el sentido saussuriano de esta palabra –, cómo funciona ese peculiar sistema secundario que es el discurso de la literatura, y una multitud más de etcéteras (...) Desde una perspectiva moderna el perímetro de la literatura coincide con el del lenguaje usado y dirigido específicamente hacia el valor estético, de modo tal que el estilo, la forma, que constituyen la connotación primordial de la obra literaria, habrán de ser considerados primeramente como escritura (V). La especificidad de la literatura está apresada en la peculiar síntesis estético – lingüística de profundas experiencias existenciales, culturales, históricas, de las que el escritor se hace intérprete por naturaleza, sin que su obra se reduzca por eso a un simple documento de una situación extrínseca, social, histórica, política o, ni siquiera moral, intelectual, psicológica, etc. (...) cada elemento, realista o irreal, de la obra literaria transmuta su valor en la operación estético – expresiva en virtud del lenguaje connotativo, de la invención fantástica que reside en la escritura. En este estrato se hace real el sentido de la literatura: una experiencia profunda del mundo (entiéndase bien: de ninguna manera emotiva o irracional) totalmente expresa en signos, ‘formada’”*. (Marchese y Forradellas, 1989: 247 – 248)

En síntesis, a partir de la definición y caracterización se puede entender que la literatura es (1) arte, (2) como tal debe ser reconocido, gozado por quienes lo recepcionan. (3) Como arte se constituye como parte de una expresión intelectual, que se sustenta en el arte tanto en lo escrito como en la tradición oral (folclórica).



Es un acto de creación de la humanidad que lo constituye; de las ideas; de los sentimientos; de las visiones de mundo; de la fuerza creadora que hace que nuevos mundos crezcan a su amparo. Como acto humano se sitúa en un tiempo, en un contexto sincrético que manifiesta profundas experiencias existenciales, históricas y políticas del humano y sus circunstancias. La Literatura expresa valores universales, por medio de un lenguaje connotativo, que se traduce en una experiencia profunda del mundo.

### ***1.2. Valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura***

El subsector de Lengua Castellana y Comunicación propone desarrollar capacidades comunicativas para que los estudiantes puedan desenvolverse con propiedad desde una perspectiva de apertura al diálogo. La asignatura, conocida como Castellano, entendida como un estudio histórico de la lengua y de las manifestaciones culturales de esta última, así como un estudio estructural rígido de las leyes y reglas que la dominan, pasa a denominarse *Lengua Castellana y Comunicación*. Lo anterior revela una modificación radical en los paradigmas pedagógicos que determinan la enseñanza de la lengua materna. Al hablar de lengua se reorientan los estudios referidos al lenguaje, destacando la *perspectiva comunicacional*. Por consiguiente, tanto el lenguaje como la literatura, se entienden como hechos de lenguaje y como hechos de comunicación. *El lenguaje, la comunicación y la literatura adquieren importancia como instrumentos de formación, crecimiento personal, participación social, pertenencia social, conocimiento, expresión y recreación de la interioridad y exterioridad que los actores del proceso educativo pueden aportar.*

Esto supone un nuevo enfoque en la enseñanza de la *Lengua* y de la *Literatura* basado en la noción de comunicación. Se han definido sectores y subsectores de aprendizaje, dentro de los cuales existe un conjunto de aprendizajes esperados y contenidos mínimos objeto de aprendizaje.





Nuestra investigación es relevante en la medida en que busca analizar cómo se trabaja, en el aula, uno de los ejes de estudio (la Literatura) propuestos bajo esta nueva mirada. Es un estudio que pretende dar cuenta de lo que el orden normativo propone (Marco Curricular) en cuanto a aprendizajes y aquello que estudiantes y docentes construyen, durante, el proceso de enseñanza, en el proceso de aprendizaje, dentro del aula.

Nuestro análisis surge de los discursos que los sujetos de estudio de esta acción pedagógica (nuevamente surge el diálogo como base informativa). De acuerdo con las orientaciones del Marco Curricular el componente literario del subsector se orienta a aproximar a los alumnos y alumnas a obras de carácter significativo de la Literatura. Se incentiva el interés y el gusto por la lectura habitual de obras literarias, con el fin de formar lectores interesados y activos, con capacidad propositiva de sentidos respecto de las obras que leen.

“El componente literario se orienta a favorecer su formación como lectores interesados y activos, capaces de comprender y proponer sentido para las obras que leen; formarse una opinión sobre ellas y apreciar el valor y la significación de la literatura. En síntesis, un proceso centrado en la experiencia de relación personal significativa y dialógica, con obras literarias que por su valor han trascendido en el tiempo. El enriquecimiento de esta experiencia pasa por indagar en los contextos de producción de las obras, y en algunos elementos de estudio analítico dirigidos a la profundización y enriquecimiento de la competencia lectora. (...)

Esta indagación se plantea, en todos los años de la Educación Media, como trabajo de investigación sobre épocas, autores, contextos histórico-culturales, y relación de las obras leídas con otras manifestaciones de la cultura de la época. Esto permite a los alumnos y alumnas comprender y valorar las obras en relación con el contexto en que se escribieron y vincularlas con los seres humanos y la sociedad de distintos momentos histórico-culturales. La investigación de las



situaciones y contextos de producción literaria permitirá a los estudiantes percibir, además, las constantes y los cambios de visiones e imágenes de mundo, modos de representación y expresión, valores, etc., que se manifiestan en obras de distintas épocas, y así adquirir conciencia del proceso de la literatura en su historia, y de sus épocas, períodos, tendencias”. (MINEDUC, **Lengua castellana y Comunicación, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios**, 2005: 36).

Se propone una lectura enmarcada y orientada por lo significativo de las obras y estrechamente relacionada con la situación de recepción por parte de cada estudiante, pues se exige una participación activa. La selección de obras y la secuencia de lecturas se establecen considerando básicamente los intereses de los estudiantes y su relación con los contenidos de las obras, en una progresión que avanza desde lo más próximo al mundo del estudiante, hasta aquello que lo lleve a ámbitos más amplios de la experiencia humana y de la cultura. El estudio de ésta no se sujeta a ordenamientos de carácter cronológico, sin embargo, no se debe dejar de lado una vinculación a relaciones de orden contextual, en cuanto a la producción.

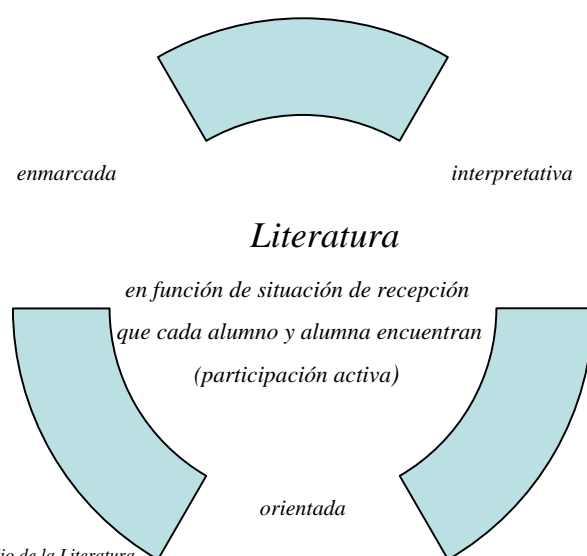


Figura 3: Estudio de la Literatura



Es fundamental ejercitar una lectura *interpretativa*, *enmarcada* y *orientada* por el potencial significativo de las obras, en función de la situación de recepción que cada alumno y alumna encuentran, en síntesis, se requiere de una participación activa.

Al establecer como contexto de la acción pedagógica los elementos de producción y recepción de las obras literarias se establecen, en el eje temático de la Literatura, es preciso considerar (1) intereses de los estudiantes; (2) relación con los contenidos de las obras, en progresión desde el mundo personal del alumno y las que lo proyectan a ámbitos más amplios de la experiencia humana y cultura, sin excluir la calidad literaria en cuanto a repertorio de autores y obras literarias.

*Contexto de la acción pedagógica: Elementos de producción y recepción de las obras literarias*

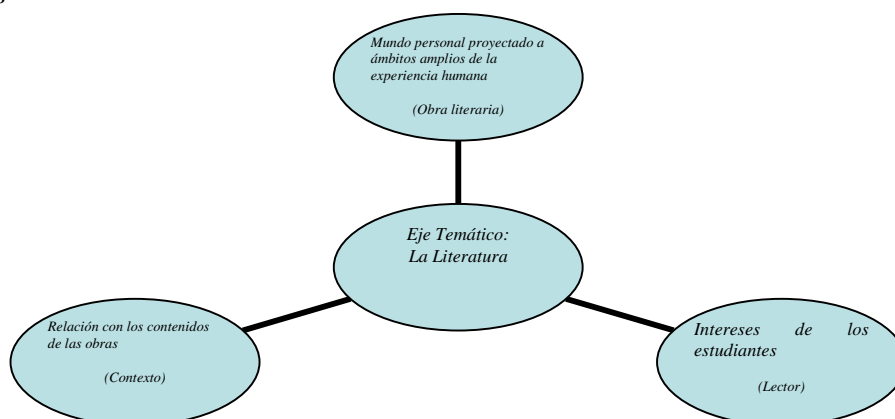


Figura 4: Estudio de la Literatura en la acción pedagógica

A nivel de estudios académicos, el plano literario se aborda desde diversas teorías; se establecen criterios de lo que debe ser la interpretación de la obra. Muchas de las cuales proponen una mirada que puede ser revisada, según el objeto de lo que debe ser analizado:

1) Consenso crítico tradicional: reivindica como base de la interpretación el contacto directo entre *texto* y *lector*. La tarea del lector es leer sin que los elementos ajenos al texto lo distraigan en el acto de la lectura.



Se desprende de esta forma de estudio que la Literatura es considerada como algo que trata de la vida, algo escrito de la experiencia personal. Adquiere valor, porque es entendida como un comentario privilegiado y complejo sobre la experiencia humana, derivada de las percepciones o intuiciones del autor.

Es un “artefacto autónomo”. Su valor se cimenta en verdades que descubre, en su unidad estructural, coherencia temática. El lector reconstruye esas coherencias y continuidades en un todo unificado, desde el comentario del interior del texto, con una disposición de sus elementos, sin considerar al autor.

2) La visión formalista (estructuralistas, semiólogos, tecnólogos literarios): interesa conocer como funciona el texto. Su cualidad es que es “*texto*”, por eso, interesan sus componentes, como se relacionan entre sí y con otros textos, en su realización concreta.

2.1) Los deconstruccionistas: se desarticula el texto, nada tiene sentido ni origen, desde los aspectos más pequeños a los mayores y un nuevo sentido a la expresión.

2.2) Los marxistas: el foco de interés es la historia del texto, en relación con el contexto en qué fue creado (fecha, por qué fue escrito y cómo se relaciona con otros procesos).

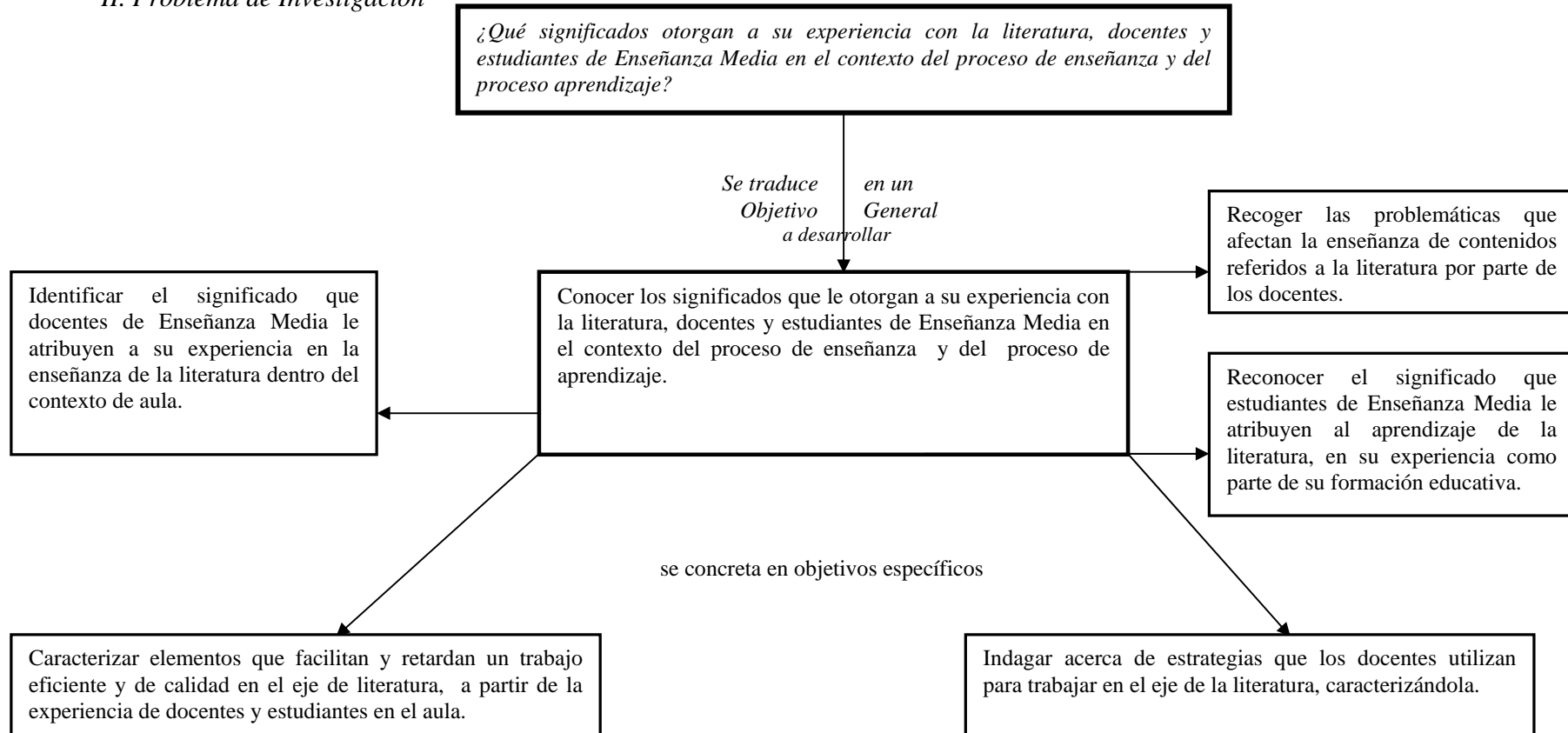
2.3) Los psicoanalistas: se analiza el texto en función del comportamiento del autor, aspectos biográficos que influyen en la escritura; hay raíces inconscientes que se revelan del autor en el texto (proyección fálica de temores no asumidos, de deseos insatisfechos).

En síntesis, el texto no puede escapar de su contexto y es en ese espacio donde el estudio se realiza.

Estas miradas intentan legitimar, desde sus posturas teóricas, el sentido del texto literario (entiéndase la noción de sentido, no en un aspecto cualitativo, sino en el ámbito de los estudios literarios). Al conectar estos elementos teóricos y acercarlos a la educación, se concreta en el currículo que persigue acercar a sus actores a su conocimiento y comprensión. No debemos olvidar que el currículo se enfrenta a un problema de clarificación del sentido de su acción.



## II. Problema de Investigación





## ***II. Problema de investigación***

*“De vez en cuando hay que hacerse una pausa  
contemplarse sin la fruición cotidiana”. (Mario Benedetti)*

La relevancia de nuestro análisis se sustenta en la medida en que intenta identificar el grado de acercamiento, respecto del estudio y trabajo en el eje temático de Literatura (artefacto autónomo), que puede ser entendido y estudiado como *objeto estético* (obra literaria) o como elemento de *estudio analítico* dirigido a la profundización y enriquecimiento de la competencia lectora; en suma, un análisis entre lo que se propone como parte de la formación de los estudiantes y lo que ocurre dentro de la sala de clases.

Se procura acentuar el plano personal de significado del trabajo con la Literatura para algunos de sus actores: *docentes* y *alumnos*, en directo contraste con el marco teórico que sostiene a la referencia curricular en Lenguaje, con el fin de avanzar en aplicaciones que pudiesen efectuarse en la realidad del Establecimiento en estudio.

Por tanto, la pregunta de investigación que sustenta el siguiente problema de análisis e indagación es

*¿Qué significados otorgan a su experiencia con la literatura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media en el contexto del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje?*

Es importante destacar que, en lo teórico, según propuesta ministerial, la lectura de *obras literarias* busca estimular la creatividad y perfeccionar las habilidades comunicativas de los estudiantes; textos que manifiesten opiniones, comentarios, interpretaciones personales de las obras leídas y otros que den cuenta de resultados de la investigación personal o grupal; así como textos de *intención literaria* en los que estudiantes, utilizando elementos y recursos propios de la literatura, expresen su interioridad en sus creaciones personales y originales.



Dentro de los *Objetivos Fundamentales* que sustentan la propuesta del Marco Curricular se busca desarrollar en los alumnos:

1. Fortalecer el interés y gusto por la lectura habitual de obras literarias significativas reconociendo su valor como experiencia de formación y crecimientos personales, y de conocimiento y comprensión de sí mismo y del mundo.
2. Comprender la importancia cultural de las obras literarias, relacionándolas con diversas manifestaciones culturales de la época de su creación.
3. Descubrir y proponer sentidos en torno a los temas planteados en las obras literarias, y proponer opiniones personales sobre ellos.
4. Expresar la interioridad personal y explorar la propia creatividad elaborando pequeños textos de intención literaria.
5. Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para: la identificación de los temas de interés en las obras leídas, y su detección en otras formas y modos de expresión y comunicación.
6. El reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto a creaciones de lenguaje, a partir de diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.
7. Comprensión e interpretación de las obras literarias en relación con el contexto histórico cultural en que se producen, dando oportunidad para la selección en diversas fuentes de información, de antecedentes sobre autores, épocas, contextos históricos y culturales en que se escribieron las obras leídas; movimientos o tendencias artísticas a las que pertenecen con las que se identifica o relaciona.
8. La evaluación del aporte e incidencia del trabajo de investigación literario en la comprensión e interpretación de las obras leídas y de los temas tratados en ellas.
9. Creación de textos breves e intención literarias (relatos, poemas, diálogos) en que se



evidencien temas tratados en el repertorio de obras leídas, con el consecutivo propósito de que alumnos y alumnas expresen su mundo interior, la creatividad, a partir de elementos del lenguaje literario y de sus componentes básicos (referentes de teoría literaria).

Es, en este espacio, y bajo estas declaraciones de “*buena voluntad*” que el Marco propone, que se busca descubrir cómo es que en el contexto de la sala de clases se concreta; se hacen realidad estas directrices y de qué manera se cumplen: ¿a cabalidad?, ¿a medias?, ¿qué factores median para que lo anterior se logre?

Lo anterior redunda en el conocimiento de la institución educativa y su proyecto, así como las solicitudes que de ella se desprenden, así como los perfiles, contenidos oficiales (*saber*), habilidades específicas (*saber hacer*) y también los procesos valorativos y de formación que promueva en sus alumnos, tanto la institución como el docente (*saber ser*).

Ante estos tres aspectos, una perspectiva tradicional como la interpretación constituye la actividad central de la experiencia de la Literatura. Esta se sustenta en elementos estables como el autor o el texto y con ello se legitiman los sentidos derivados de una actividad interpretativa. En el mundo académico el contacto directo se desarrolla entre *texto* y *lector*: así la Literatura se considera como un constructo que trata de la vida, con un fuerte componente de experiencia personal. Revela verdades sobre la naturaleza del hombre, sustentables en percepciones o intuiciones. Se desprende de esta forma de estudio que la Literatura es considerada como algo que trata de la vida, algo escrito de la experiencia personal. Adquiere importancia porque es entendida como un comentario privilegiado y complejo sobre la experiencia humana, derivado de las percepciones o intuiciones del autor, por medio de uno de sus elementos centrales: el texto “artefacto”, cuyo valor se descubre en verdades, en su unidad estructural, en su coherencia temática, en un todo unificado (la obra literaria o texto).





---

*Elementos sobre los que trabaja la Interpretación de los textos*

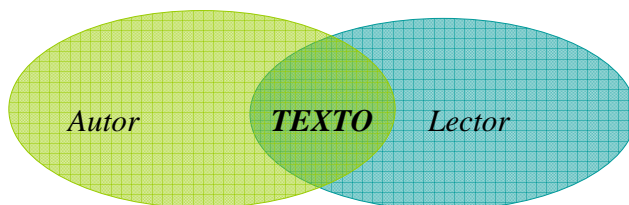


Figura 5: Elementos de estudio sobre la interpretación de la obra literaria

A partir de estos aspectos se fija y legitima el sentido del texto literario. Proceso dinámico que considera una serie de respuestas, complejas y contradictorias a la pregunta ¿dónde está el sentido textual de lo literario? Bajo esta interrogante, el sentido textual de la obra literaria (*interpretación*) puede ser valorado como recipiente o depósito de sentidos, donde el texto los mantiene intactos, fuera del tiempo, ajeno a fuerzas externas como la biografía del autor o la historia (como una posible postura de reflexión de lo literario). Si la perspectiva se orienta hacia el lector, entonces, es imprescindible entenderlo como una nueva fuente de legitimación del sentido textual, que no es fijo, sino que se revela, se constituye, mediante un sistema de significación, de cierta manera de ver o pensar el mundo, a través de uno o varios discursos. El lector aporta sus propios discursos (conocimientos, competencia cultural) al momento de la lectura. Esta es una relación, un proceso consensuado, en el que el lector da sentido a los discursos del texto que coincide con los suyos.

En el contexto de los antecedentes curriculares expuestos para el estudio del eje de Literatura, al relacionarlo con el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, es que se plantean los siguientes objetivos de trabajo:

### 2.1. *Objetivo General*

Conocer los significados que le otorgan a su experiencia con la literatura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media en el contexto del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje.

Con el fin de alcanzar este objetivo se busca cumplir en este estudio una serie de



---

objetivos específicos, a saber:

## 2.2. *Objetivos Específicos*

1. Identificar el significado que docentes de Enseñanza Media le atribuyen a su experiencia en la enseñanza de la literatura dentro del contexto de aula.
2. Reconocer el significado que estudiantes de Enseñanza Media le atribuyen al aprendizaje de la literatura, en su experiencia como parte de su formación educativa.
3. Recoger las problemáticas que afectan la enseñanza de contenidos referidos a la literatura por parte de los docentes.
4. Caracterizar elementos que facilitan y retardan un trabajo eficiente y de calidad en el eje de literatura, a partir de la experiencia de docentes y estudiantes en el aula.
5. Indagar acerca de estrategias que los docentes utilizan para trabajar en el eje de la literatura, caracterizándola.

Estos objetivos se pueden lograr a través de una identificación de los significados profundos que emergen de los discursos de los informantes seleccionados para esta investigación. El discurso es una fuente de conocimiento, de descubrimiento, a través de sus experiencias, de sus recuerdos y vivencias, en el que surgen representaciones de la realidad en la que se insertan y con la que desarrollan su labor. Es en esas representaciones que surge la noción de Literatura y que se relaciona con sus diversos matices de significación individual, así como el o los procedimientos con que se trabaja conceptual y procedimentalmente este eje de estudio. A partir de la información recabada se construye una construcción social, una expresión verbal que se vuelve colectiva y que estructura una línea argumental respecto de la representación simbólica de la Literatura.

El discurso en su acepción más amplia designa una actividad de sujetos insertos en contextos determinados que entregan datos, los discursos de la realidad en estudio, por medios de percepciones que de ellas se construyen; se implica en esta construcción un referente teórico y conceptual condicionantes del modo de interpretar lo que ocurre en



---

un contexto y que adquiere sentido.

Los “roles” pueden reificarse al igual que las instituciones. El sector de la auto – conciencia que se ha objetivado en el también se aprehende, pues, como un destino inevitable en el cual el individuo puede alegar que no le cabe responsabilidad alguna. La fórmula paradigmática para esta clase de reificación consiste en declarar: “No tengo opción en este asunto. Tengo que actuar de esta manera debido a esa posición” (como marido, como padre, general, arzobispo, presidente del directorio (...)). Esto significa que la reificación de los “roles” restringe la distancia subjetiva que el individuo puede establecer entre él y su desempeño de un “rol””. (Berger y Luckmann, 1996: 119)

La reflexión de los sujetos respecto de ciertos temas de interés referidos a la Literatura es el centro de la indagación. Estos cumplen roles dentro del sistema educativo en estudio: docentes y alumnos. Cada una de sus miradas configuran un mundo propio que desde la auto – conciencia se descubre y permite que su realidad emerja, desde la propia experiencia, con una carga emotiva, racional y de valores asociados que no se puede desconocer. De alguna forma, este el punto de inicio de los estudios que nos ayudan a generar una nueva forma de conocimiento.



---

### **III. Marco referencial y antecedentes**

*Nunca he traído tantas cosas  
nunca he venido con tan poco (Mario Benedetti)*

#### **3.1. Antecedentes Empíricos**

La investigación busca conocer el modo en que estudiantes y docentes perciben su quehacer académico y cómo evidencian la adquisición de aprendizajes esperados, contenidos mínimos obligatorios en el estudio de la Literatura, así como la aplicación de estrategias metodológicas, adecuaciones curriculares que permiten desarrollar un proceso de enseñanza y un proceso de aprendizaje de mayor significatividad en la relación alumno y profesor.

Los actores dan sentido a sus acciones en situaciones y contextos concretos. La reflexividad es el eje en torno al que se adscribe la acción en un contexto dado. Esta dualidad: *reflexividad - contexto* debe poseer mayor simetría. Cada espacio de la realidad vislumbra un aspecto cognoscitivo propio: conocimiento de rasgos particulares desde una perspectiva social que nos entregan información de lo que somos como seres humanos y como interactuamos entre nosotros.

Es preponderante recordar que en la realidad social, la situación objetiva nunca coincide totalmente con el sentido que le dan los actores. La acción no está totalmente determinada por la situación objetiva, pues como ya se ha explicado depende del sentido que los actores le dan.

La reflexión de los actores sobre el sentido de su acción es incompleta y sujeta a la heterogeneidad de los fines que se deseen lograr. Dentro de la comprensión de un fenómeno siempre el sentido de esta conlleva un contexto; no se puede desconocer que la temporalidad, la historicidad son rasgos esenciales de la acción. La reflexividad se justifica en forma de pretensión de racionalidad, formalismo y universalismo. Se basa, en sí, en la *tipificación*, donde los actores recurren a tipificaciones para dar sentido a sus acciones en los contextos en los que tienen lugar.

“Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los



integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales. La institución establece que las acciones del tipo X sean realizadas por actores del tipo X". (Berger y Luckmann, 1996: 76)

En este marco referencial es que numerosos esfuerzos se orientan a desarrollar estrategias que potencien aprendizajes significativos en los estudiantes, por ejemplo, en el ámbito de la lectura, se ha gestado un Plan Nacional de Fomento de la Lectura, con el propósito de reforzar y elevar el comportamiento lector en nuestro país, en cumplimiento de una política cultural de Estado. Este diseño forma parte de un proceso inserto en la campaña "Chile quiere leer", actividad que busca consolidarse como un programa, cuyo punto de desarrollo máximo abarca el período 2004 - 2010.

Otro antecedente se relaciona con resultados de pruebas nacionales estandarizadas, como la PSU. En la aplicación y posterior revisión de este instrumento se ha detectado que los estudiantes presentan mayor grado de dificultad para responder preguntas referidas a CMO del eje de literatura, a saber, contenidos mínimos referidos a reconocimiento de componentes del mundo literario; análisis de textos de carácter poético y dramático, en cuanto a forma y contenido; reconocimiento de figuras literarias; características de la literatura contemporánea.

El temario de la PSU – Lenguaje mide los siguientes contenidos con referencia curricular, en el eje de Literatura:

1. Componentes constitutivos básicos de las obras literarias.
2. Comprensión e interpretación de los textos literarios con relación a su contexto histórico.
3. Configuración de los mundos literarios.
4. Géneros literarios (narrativo, lírico, dramático).
5. Comprensión e interpretación de los mundos literarios con relación a su contexto histórico, social, ideológico.
6. Lectura de grandes obras literarias de todos los tiempos.
7. Comprensión e interpretación de los mundos literarios y elementos constitutivos



de las obras, a fin de descubrir los valores humanos universales y principios estéticos de la literatura clásica.

8. Observación de las relaciones de las obras clásicas con sus contextos de producción y recepción.
9. Lectura de textos de literatura contemporánea.
10. Observación, comprensión e interpretación de los elementos distintivos de la literatura contemporánea en comparación con las obras literarias de otras épocas.
11. Observación, comprensión e interpretación de los contextos de producción y recepción de la literatura contemporánea, así como de las manifestaciones culturales de la contemporaneidad presentes en ella (cine, televisión, cómics, etc.).

Es necesario señalar que la prueba de Lenguaje y Comunicación es un instrumento de medición con fines de selección. Se articula sobre una estructura doble: por una parte, el conocimiento de los contenidos propios del subsector (representados por los CMO del Marco Curricular) aplicables a los textos y estímulos que dan origen a las preguntas; y, por otra, el uso de habilidades cognitivas y de competencias propias del razonamiento verbal (representadas por los Objetivos Fundamentales del Marco Curricular).

De acuerdo con los análisis estadísticos a los que la PSU se somete como instrumento de selección, se consideran una serie de elementos cuantitativos que validan el instrumento y que aportan información respecto del comportamiento de respuestas de los postulantes: *existe un alto grado de omisión y respuestas erradas al momento de resolver preguntas de literatura*. La siguiente tabla de resultados informa respecto de la situación de este tipo de ítems, sujetos a referencia curricular, con alta omisión y alta cantidad de respuestas erradas, respecto del grupo que aborda cada pregunta

Se entenderá por proceso de Admisión el año en que los alumnos que egresan de IV ° Medio rinden dicha prueba con el objeto de ingresar al año siguiente a estudios universitarios. Esta prueba predice cómo será el rendimiento de los estudiantes en su



primer año de carrera universitaria, según estudios que de esta prueba se han realizado.

La siguiente tabla presenta una serie de datos con los que se calculan los puntajes, validez y confiabilidad del instrumento

- (1) número de la pregunta,
- (2) descriptor del Contenido Mínimo Obligatorio medido,
- (3) la habilidad involucrada en la resolución del problema,
- (4) el nivel o año del contenido trabajado en la Enseñanza Media,
- (5) la dificultad real obtenida respecto de la pregunta, el índice o valor delta (número que determina su dificultad estadística y que permite clasificar a una pregunta en fácil, mediana o difícil), así como
- (6) índices de omisión (que no debieran exceder, según los parámetros de carácter edumétricos con que se construye el instrumento de Lenguaje, más allá de un 20%), más
- (7) el rango de discriminación del estímulo (en relación con la cantidad de alumnos que abordó la pregunta y la distribución de la población entre cada una de las opciones, donde los que abordan o responden la pregunta son capaces de llegar a la respuesta correcta).

El principio de dificultad, que se denominada estimada y dificultad estadística (dato que se obtiene posterior a la aplicación), se determina según rangos porcentuales:

<i>Clasificación de la Pregunta</i>	<i>Dificultad según rangos: Porcentaje de Logro (%)</i>
Fácil	61 – 90
Mediana	41 – 60
Difícil	20 – 40

Con el fin de explicar esta tabla se seleccionaron las preguntas referidas al eje de Literatura: 23, de las cuales 8 presentan una dificultad estadística considerada como difícil. Si se considera la omisión (entendida como la decisión del postulante de no



responder la pregunta, probablemente por desconocimiento del concepto o por inseguridad al tratar de marcar una opción), el número de preguntas aumenta a 13, lo que equivale a un 56,52% de las preguntas consideradas en la medición. Sólo se tiene datos de los resultados del ítem en sí, pero si se analiza cada uno de los factores referidos a los Contenidos (CMO), se puede indicar que las preguntas con mayores dificultades refieren a las siguientes temáticas (altos porcentajes de omisión):

- 1) Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diversas épocas, culturas y géneros, en las que se configuren mundos literarios de diversos tipos (cotidiano, fantástico, onírico, mítico, utópico, marginal, etc.) dando oportunidad para la comparación de los mundos creados en las obras leídas con el mundo en que vivimos, con los que se manifiestan en otras obras artísticas y con las imágenes que entregan los medios masivos de comunicación y la publicidad, percibiendo las similitudes y diferencias proponiendo explicaciones para ellas. (2004). CMO de Segundo año Medio
- 2) Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas en las que se manifiesten aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época, dando oportunidad para la identificación, en las obras leídas, de temas y aspectos de la realidad contemporánea que se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas; y la apreciación del valor de la literatura como medio de expresión, conocimiento y comprensión del ser humano y del mundo en la época actual. CMO de IV año Medio
- 3) Observación de características y elementos distintivos de las obras literarias contemporáneas, dando oportunidad para la identificación y análisis de algunos de los elementos y recursos literarios distintivos de las obras literarias contemporáneas (pluralidad de voces y puntos de vista; indeterminación de los hablantes, desdibujamiento de la identidad genérica; fragmentación de los discursos, enumeración caótica, corriente de conciencia); de signos que se relacionan con otros textos de la cultura (citas, paráfrasis, epígrafes, referencias nominales...); y el reconocimiento de la función de estos elementos y recursos en la construcción de los sentidos de las obras leídas. CMO de Cuarto año Medio.





4) Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para la identificación de los temas de interés en las obras leídas, y su detección en otras formas y modos de expresión y comunicación. CMO: Primer año Medio).

<i>Proceso de Admisión 2008</i>							
<i>Modelo de Prueba 2007</i>							
<i>N °</i>	<i>Contenido</i>	<i>Habilidad</i>	<i>Curso</i>	<i>Dificultad</i>	<i>Delta</i>	<i>Omisión</i>	<i>Biserial</i>
8	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para el reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje, a partir de las diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.</i>	Identificar	I ° Medio	45.22	13.5	22	.581005
9	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diversas épocas, culturas y géneros, en las que se configuren mundos literarios de diversos tipos (cotidiano, fantástico, onírico, mítico, utópico, marginal, etc.) dando oportunidad para la comparación de los mundos creados en las obras leídas con el mundo en que vivimos, con los que se manifiestan en otras obras artísticas y con las imágenes que entregan los medios masivos de comunicación y la publicidad, percibiendo las similitudes y diferencias proponiendo explicaciones para ellas. (2004).</i>	Conocer	II ° Medio	43.87	13.6	40.7	.697293



10	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para el reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje, a partir de las diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.</i>	Identificar	I ° Medio	43.35	13.7	21.8	.636429
11	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas en las que se manifiesten aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época, dando oportunidad para la identificación, en las obras leídas, de temas y aspectos de la realidad contemporánea que se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas; y la apreciación del valor de la literatura como medio de expresión, conocimiento y comprensión del ser humano y del mundo en la época actual.</i>	Conocer	IV ° Medio	25.86	15.6	60.61	.70926
12	<i>Observación de características y elementos distintivos de las obras literarias contemporáneas, dando oportunidad para la identificación y análisis de algunos de los elementos y recursos literarios distintivos de las obras literarias contemporáneas (pluralidad de voces y puntos de vista; indeterminación de los hablantes, desdibujamiento de la identidad genérica; fragmentación de los discursos, enumeración</i>						



	<i>caótica, corriente de conciencia); de signos que se relacionan con otros textos de la cultura (citas, paráfrasis, epígrafes, referencias nominales...); y el reconocimiento de la función de estos elementos y recursos en la construcción de los sentidos de las obras leídas.</i>	Caracterizar	IV ° Medio	15.21	17.2	58.56	.553723
40	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diversas épocas, culturas y géneros, en las que se configuren mundos literarios de diversos tipos (cotidiano, fantástico, onírico, mítico, utópico, marginal, etc.) dando oportunidad para la apreciación de la capacidad de la literatura de crear múltiples mundos posibles y el valor de ella para el conocimiento y comprensión de la diversidad humana, así como de la permanencia de los valores estéticos y humanos universales.</i>	Inferir globalmente	II ° Medio	56.56	12.3	10.79	.382605
41	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diversas épocas, culturas y géneros, en las que se configuren mundos literarios de diversos tipos (cotidiano, fantástico, onírico, mítico, utópico, marginal, etc.) dando oportunidad para la apreciación de la capacidad de la literatura de crear múltiples mundos posibles y el valor de ella para el conocimiento y comprensión de la diversidad humana, así como de la permanencia de los valores estéticos y humanos universales.</i>	Analizar - interpretar	II ° Medio	52.22	12.8	11.42	.57426
42	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diversas épocas, culturas y géneros, en las que se configuren mundos literarios de diversos tipos (cotidiano, fantástico, onírico, mítico, utópico, marginal, etc.) dando oportunidad para la apreciación de la capacidad de la literatura de crear múltiples mundos posibles y el valor de ella para el conocimiento y comprensión de la diversidad humana, así como de la permanencia de los valores estéticos</i>						



	y humanos universales.	Inferir globalmente	II ° Medio	46.76	13.3	14.94	.423017
47	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas en las que se manifiesten aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época, dando oportunidad para la percepción de las visiones del mundo contemporáneo que proponen las obras literarias leídas y de las semejanzas y/o diferencias que se observan entre ellas.</i>	Interpretar	IV ° Medio	33.24	14.7	3.54	.343105
48	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas en las que se manifiesten aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época, dando oportunidad para la percepción de las visiones del mundo contemporáneo que proponen las obras literarias leídas y de las semejanzas y/o diferencias que se observan entre ellas.</i>	Interpretar	IV ° Medio	29.8	15.1	23.83	.249062
49	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas en las que se manifiesten aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época, dando oportunidad para la percepción de las visiones del mundo contemporáneo que proponen las obras literarias leídas y de las semejanzas y/o diferencias que se observan entre ellas.</i>	Interpretar	IV ° Medio	29.59	15.1	28.61	.363216
50	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas en las que se manifiesten aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época, dando</i>						



	<i>oportunidad para la percepción de las visiones del mundo contemporáneo que proponen las obras literarias leídas y de las semejanzas y/o diferencias que se observan entre ellas.</i>	Interpretar	IV ° Medio	27.83	15.3	23.85	.467423
57	<i>Comprensión e interpretación de las obras literarias en relación con el contexto histórico cultural en que se producen, dando oportunidad para la evaluación del aporte e incidencia del trabajo de investigación literario en la comprensión e interpretación de las obras leídas y de los temas tratados en ellas.</i>	Inferir globalmente	I ° Medio	67	11.2	15.78	.482107
58	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para el reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje, a partir de las diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.</i>	Transformar	I ° Medio	39.81	14	26.77	.452788
59	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para el reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje, a partir de las diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.</i>	Identificar	I ° Medio	47.93	13.2	11.96	.548937
60	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias, de diferentes épocas, culturas y géneros, que por su valor estético y su significación cultural</i>	Inferir globalmente	III ° Medio	44.97	13.5	18.82	.386239



	<i>se consideran clásicas u obras maestras de la literatura universal, dando oportunidad para la comparación entre los temas, concepciones del mundo y de la existencia; imágenes de mujeres y de hombres y valores que se manifiestan en esas obras, con los vigentes en el mundo actual y, más específicamente, en la experiencia de los estudiantes.</i>						
67	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas en las que se manifiesten aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época, dando oportunidad para la percepción de las visiones del mundo contemporáneo que proponen las obras literarias leídas y de las semejanzas y/o diferencias que se observan entre ellas.</i>	Interpretar	IV ° Medio	49.44	13.1	16.89	.420988
68	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas en las que se manifiesten aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época, dando oportunidad para la percepción de las visiones del mundo contemporáneo que proponen las obras literarias leídas y de las semejanzas y/o diferencias que se observan entre ellas.</i>	Interpretar	IV ° Medio	46.62	13.3	16.34	.381038
69	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas en las que se manifiesten aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época, dando oportunidad para la percepción de las visiones del mundo contemporáneo que proponen las obras literarias leídas y de las semejanzas y/o diferencias que se observan entre ellas.</i>	Interpretar	IV ° Medio	42	13.8	22.12	.561996



72	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para la identificación de los temas de interés en las obras leídas, y su detección en otras formas y modos de expresión y comunicación.</i>	Analizar - sintetizar	I ° Medio	47.59	13.2	24.61	.744226
73	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para la apreciación del valor de la literatura como medio de expresión y comprensión de variados temas y problemas humanos.</i>	Identificar	I ° Medio	58.53	12.1	12.86	.462778
74	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para la apreciación del valor de la literatura como medio de expresión y comprensión de variados temas y problemas humanos.</i>	Inferir localmente	I ° Medio	42.53	13.7	20.8	.563942
75	<i>Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para la identificación de los temas de interés en las obras leídas, y su detección en otras formas y modos de expresión y comunicación.</i>	Inferir globalmente	I ° Medio	28.65	15.2	34.25	.601803



### 3.1.2. Datos Proceso de Admisión 2008 - Prueba de Lenguaje y Comunicación

#### *Porcentaje de respuestas correctas, erradas y omitidas - según eje temático y habilidad Cognitiva*

Esta segunda tabla presenta el cruce entre CMO y habilidad cognitiva evaluada, separada por sección y con los datos generales de porcentaje de respuestas correctas. En algunos casos, correctas y erradas están muy equiparables en cuanto a porcentajes, lo que significa que para el alumno la discriminación no fue simple.

<i>Preguntas</i>					
<i>Eje Temático</i>	<i>Habilidad</i>	<i>% Correctas</i>	<i>% Erradas</i>	<i>% Omitidas</i>	<i>% Total</i>
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Lengua Castellana	Identificar	43,89	31,40	24,71	100,00
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Lengua Castellana	Conocer	47,27	32,25	20,49	100,01
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Lengua Castellana	Interpretar	26,72	36,55	36,73	100,00
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Lengua Castellana	Analizar Interpretar	52,68	18,98	28,34	100,00
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Literatura	Identificar	42,62	26,17	31,21	100,00
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Literatura	Evaluar	27,08	31,08	41,84	100,00
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Literatura	Caracterizar	51,78	24,09	24,12	99,99
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Literatura	Comprender- Analizar	52,76	25,59	21,65	100,00
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Literatura	Inferir Globalmente	31,75	32,96	35,30	100,00
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Medios de Comunicación	Identificar	64,03	21,74	14,23	100,00





Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Medios de Comunicación	Analizar Interpretar	-	19,71	58,47	21,81	99,99
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Medios Masivos de Comunicación	Comprender Analizar	-	39,79	29,78	30,43	100,00
Sección 2: Indicadores de producción de textos. Manejo de conectores. Lengua Castellana	Analizar Interpretar	-	37,35	49,89	12,76	100,00
Sección 2: Indicadores de producción de textos. Plan de redacción. Lengua Castellana	Analizar Sintetizar	-	43,79	30,77	25,44	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Vocabulario contextual. Lengua Castellana	Analizar Interpretar	-	49,50	34,63	15,88	100,01
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora Lengua Castellana	Inferir Localmente		30,36	32,09	37,55	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora Lengua Castellana	Inferir Globalmente		37,95	36,88	25,17	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora Lengua Castellana	Comprender- Analizar		43,90	24,73	31,37	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora Lengua Castellana	Analizar Interpretar	-	39,84	29,72	30,44	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora Lengua Castellana	Interpretar		40,57	34,07	25,36	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora Lengua Castellana	Sintetizar Globalmente		59,22	12,81	27,97	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora. Literatura	Interpretar		25,28	48,69	26,02	99,99
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora. Literatura	Caracterizar		40,91	39,39	19,70	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora. Literatura	Inferir Localmente		56,74	26,79	16,47	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora. Literatura	Inferir Globalmente		67,82	21,34	10,84	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora. Literatura	Analizar Interpretar	-	24,45	37,86	37,68	99,99
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora. Literatura	Sintetizar Globalmente		63,28	17,72	19,00	100,00



La prueba de Lenguaje busca medir la capacidad de lectura y de resolución de problemas de razonamiento verbal en los postulantes, de acuerdo a una organización textual segmentada en las secciones que constituyen el instrumento.

**La Sección 1 (*Conocimiento de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación*)** indaga en la capacidad de resolución de problemas de índole verbal directamente vinculados al manejo de conceptos propios de la disciplina, en los tres ejes temáticos del subsector: Lengua Castellana, Literatura y Medios de Comunicación.

***La Sección 2 se subdivide en Manejo de Conectores y en Plan de Redacción.***

Los conectores evalúan la competencia lingüística para resolver enunciados incompletos, a los que hay que restituir su cohesión sintáctica y coherencia semántica. A su vez, los planes de redacción buscan medir en los postulantes la capacidad de ordenación semántica de un conjunto de enunciados (entre 4 a 6) presentados preferentemente en un orden distinto al que deben poseer. Este tipo de ejercicios se clasifica según eje temático en Lengua Castellana, según la descripción que de ellos se realiza en cuanto referencia curricular:

*Manejo de Conectores:*

*Marco:* Producción de textos de carácter argumentativo de diversos tipos, dando oportunidad para la aplicación de elementos de gramática oracional y textual, así como principios ortográficos y de selección léxica requeridos para la adecuada formulación del texto y para desarrollar la reflexión sobre el lenguaje. (2004).

*Programa de Estudio:* Recursos verbales de la argumentación dirigidos fundamentalmente al raciocinio: conectores de causa y de consecuencia, adversativos y concesivos.

*Plan de Redacción:*

*Marco:* Producción de textos escritos aplicando los principios de organización del texto expositivo, los elementos y recursos de su composición.



---

*Programa de Estudio:* Principios y procedimientos que garantizan la adecuada comprensión de los discursos expositivos que se leen, así como la inteligibilidad de los discursos que se producen según esos principios y procedimientos: jerarquización de ideas, síntesis de discursos escritos.

***La Sección 3 (Comprensión de Lectura y Vocabulario)*** se organiza de modo que evalúe la competencia para decodificar, procesar, interpretar y evaluar información de naturaleza textual, mediante dos tipos generales de preguntas: *comprensión de lectura* propiamente tal, y *vocabulario contextual*.

Las preguntas de comprensión de lectura miden cómo se leyó e interpretó el texto, sin considerar los conocimientos previos que el postulante tenga sobre la materia textual de dicha comprensión. Por su parte, las preguntas de vocabulario interrogan sobre la habilidad de identificar e interpretar información interrelacionada al interior de un texto; la determinación de su significado no sólo descansa en el conocimiento del léxico, sino, fundamentalmente, en la capacidad de elaborar tal significado en concordancia con el contenido general de la obra, así como de la relación del término elegido con los que lo anteceden y suceden.

De este modo, la prueba de Lenguaje y Comunicación se organiza según temario, tomado de los CMO del Marco Curricular del subsector para la Enseñanza Media posibles de ser evaluados en una prueba de lápiz y papel, con preguntas de opción múltiple y con la finalidad de seleccionar candidatos para la educación superior.



Para responder las preguntas de esta prueba, se requiere que los postulantes sean capaces de haber desarrollado competencias lingüísticas, literarias y comunicativas, a partir de habilidades cognitivas, derivadas de los Objetivos Fundamentales del subsector:

<b>Competencia 1:</b> <i>Extraer información explícita de los textos.</i>	<b>Habilidades Cognitivas</b>
	1 - <b>CONOCER:</b> saber (o recordar) información <i>explícita</i> del texto o del estímulo desde el que se construye el ítem.
	2 - <b>COMPRENDER – ANALIZAR:</b> además del conocimiento explícito de la información, ésta debe ser <i>examinada</i> a fin de <i>localizar</i> el o los elementos sobre los cuales se elabora la pregunta.
	3 - <b>IDENTIFICAR:</b> <i>reconocer</i> elementos, conceptos, procedimientos de orden textual, lingüístico o literario presentes en el estímulo o en el texto del cual procede el ítem.
<b>Competencia 2:</b> <i>Interpretar información explícita e implícita de los textos.</i>	4 - <b>CARACTERIZAR:</b> <i>señalar</i> los rasgos o características que conforman los elementos descriptivos del estímulo, texto o situación comunicativa en la cual se basa el problema.
	<b>Habilidades cognitivas</b>
	5 - <b>ANALIZAR – SINTETIZAR:</b> descomponer el todo (texto, estímulo y situación comunicativa) en sus partes y elementos constitutivos y resumir la información resultante.
	6 - <b>ANALIZAR – INTERPRETAR:</b> descomponer el todo (texto, estímulo y situación comunicativa) en sus partes y elementos constitutivos y adjudicarles valores deducibles y aplicables al todo, en tanto asignación de un sentido de lectura posible del texto o estímulo.
	7 - <b>INFERIR LOCALMENTE:</b> <i>concluir, derivar</i> información <i>implícita</i> desde la información explícita contenida en el texto o el estímulo. Si se trata de un pasaje, fragmento o párrafo, la inferencia es <i>local</i> .
	8 - <b>SINTETIZAR LOCALMENTE:</b> <i>resumir o determinar</i> la <i>idea o las ideas centrales</i> de un texto o estímulo. Si se trata de un pasaje, fragmento o párrafo, la síntesis es <i>local</i> .
<b>Competencia 3:</b> <i>Evaluar información explícita e implícita de los textos.</i>	9 - <b>SINTETIZAR GLOBALMENTE:</b> si el resumen abarca la <i>totalidad</i> del texto, se considera una síntesis <i>global</i> .
	10 - <b>INTERPRETAR:</b> determinar la <i>función o finalidad</i> de una idea, elemento textual, lingüístico, literario, mediático, o de un aspecto relacionado con el contexto del estímulo o del texto del que procede el ítem, en tanto asignación de un sentido de lectura posible.
	<b>Habilidades Cognitivas</b>
	11 - <b>INFERIR GLOBALMENTE:</b> <i>concluir, derivar</i> información <i>implícita</i> desde la información explícita contenida en el texto o el estímulo. Si se trata de la totalidad del texto, la inferencia es <i>global</i> .
	12 - <b>TRANSFORMAR:</b> <i>convertir</i> de lenguaje poético a lenguaje habitual, o viceversa. <i>Reformular</i> expresiones de un código a otro.
	13 - <b>EVALUAR:</b> <i>co-emitir o co-producir juicios valorativos</i> con relación a lo expuesto en el estímulo, texto o situación comunicativa.



Tres competencias lingüísticas que se constituyen a partir de una serie de habilidades cognitivas o capacidades de menor a mayor complejidad que cada postulante utiliza para resolver problemas de naturaleza verbal.

Al revisar la prueba en su conjunto respecto de los ejes, cuatro preguntas de Literatura presentan un porcentaje de respuestas correctas inferior al 32% (dos preguntas de la primera sección referidas a contenido y dos preguntas de la tercera sección – comprensión de lectura –). Al constatar esa primera información, el primer dato relevante que surge es que son preguntas asociadas a habilidades cognitivas de nivel superior como inferir, evaluar, interpretar y la habilidad de analizar – interpretar.

Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Literatura	Evaluar	27,08	31,08	41,84	100,00
Sección 1: Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de Lenguaje y Comunicación. Literatura	Inferir Globalmente	31,75	32,96	35,30	100,00
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora. Literatura	Interpretar	25,28	48,69	26,02	99,99
Sección 3: Comprensión de lectura y vocabulario contextual. Comprensión lectora. Literatura	Analizar - Interpretar	24,45	37,86	37,68	99,99

En la tercera sección, el cruce CMO / habilidad también se relaciona con el tipo de texto que se use como estímulo a las preguntas que de él se realicen. Textos literarios como poemas, relatos o fragmentos de estos; textos de carácter ensayísticos, de literatura contemporánea o de la tradición literaria son los que se utilizan en este tipo de instrumento de selección. Su selección considera la directriz que señala el Marco Curricular de Lenguaje, de acuerdo con la premisa de que toda lectura debe ser relevante en la formación de los estudiantes.

La dificultad del ítem en comprensión lectora se determina a nivel cuantitativo, tomando en cuenta tres factores: CMO, habilidad cognitiva, texto, aspectos que se complementan en un análisis de pertinencia cualitativo de la pregunta.



### 3.2. *Antecedentes teóricos*

*“Ahora tengo fecha  
las preguntas y dudas convocadas  
son formas de nacer en lo nacido”. (Mario Benedetti)*

El principio de la autonomía curricular, declarado en los programas de estudios vigentes, se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza. La aplicación de este principio supone respetar elementos comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en la sociedad y abrir, así, la oportunidad a cada establecimiento educacional a que imparta una enseñanza más significativa para el estudiante, en lo personal, y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural.

De este modo, es evidente que la noción de currículo no puede desconocer una cuidadosa referencia al contexto en que se desarrolla. En consecuencia, se propone en el ámbito de la literatura, una lectura enmarcada y orientada por lo significativo de las obras, estrechamente relacionada con la situación de recepción por parte de cada estudiante, pues se exige una participación activa.

Los ejes orientadores de este proceso educativo que se gestan como principios rectores de la acción educativa se pueden enunciar de la siguiente manera:

- *Desarrollar al máximo las capacidades comunicativas.*
- *Afianzar la importancia del lenguaje, al hacerse consciente de su uso.*
- *Destacar la literatura y la comunicación como ejes de formación y crecimiento personal.*
- *Expresar y recrear el mundo interior y exterior, a través del lenguaje, la literatura y la comunicación.*
- *Formar una opinión sobre las obras literarias.*
- *Apreciar el valor y la significación de la literatura como un proceso, una experiencia de relación personal con obras literarias significativas.*



### ***3.2.1. Antecedentes: criterios en la selección curricular respecto del proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje***

Es preciso, al hablar del problema y su importancia, señalar aspectos que en la Enseñanza Media son determinantes en la selección curricular y que obedecen a una serie de criterios respecto de dos conceptos claves: el **conocimiento** y el **aprendizaje**, en función de su pertinencia. Dichos criterios se describen como:

- 1. Actualización en las disciplinas del conocimiento y en los cambios de la vida social (nuevos ámbitos de saber y habilidades)*
- 2. Relevancia para la formación de la persona y del ciudadano*
- 3. Procesos de construcción o descubrimiento del conocimiento científico, arte y técnica (empresas humanas con valor histórico y en permanente proceso de redefinición de sus límites)*

#### ***3.2.1.1. Nueva organización curricular: conceptos y definiciones***

Formalmente, en la nueva organización curricular se establecen dos aspectos que delimitan el trabajo pedagógico:

*Objetivos Fundamentales*, a saber, capacidades o competencias que los alumnos, deben alcanzar al finalizar los distintos niveles de la Educación Media. Se constituyen como el fin orientador del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje. Se hace la distinción entre dos tipos de Objetivos Fundamentales:

*(1) OFV (Objetivos Fundamentales Verticales)*: se relacionan con aquellos cursos y niveles, cuyo logro o alcance demanda aprendizajes, experiencias que se vinculan a sectores, subsectores o especialidades de la Educación Media. Una subdivisión establece Objetivos Fundamentales por nivel (cada objetivo a lograr en los cuatro años de la Educación Media) y Objetivos Fundamentales Terminales (objetivos que deben alcanzarse al término de sus cuatro años que se especifica para el caso de Formación Diferenciada técnico – profesional).



(2) *OFT (Objetivos Fundamentales Transversales)*: se caracterizan como aquellos objetivos de carácter comprensivo y general; su base se sustenta en el trabajo formativo del currículo, que involucran más de un sector, subsector o especialidad.

*Contenidos Mínimos Obligatorios*: conocimientos específicos y prácticas con el fin de alcanzar habilidades y actitudes que los estamentos educativos deben por obligatoriedad enseñar, cultivar y promover con el fin de cumplir los objetivos fundamentales establecidos por nivel. Los conocimientos se relacionan con saberes conceptuales, capacidades de desempeño práctico. Se agrupan en tres categorías: conocimientos, habilidades, actitudes. En términos de objetivos se relacionan con capacidades y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo. Incluyen, además, conceptos, sistemas conceptuales, procedimientos, procesos y operaciones.

*El conocimiento* puede ser comprendido como información (de objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y conocimiento como entendimiento (información contextualizada, en un marco de integración explicativo o interpretativo, sustento o base para discernir o emitir juicios).

*Las habilidades*, esto es, capacidades de desempeño; realización de procedimientos que deben adquirir los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en diferentes ámbitos, intelectual o práctico, así como rutinas o procesos abiertos que se sustentan en la búsqueda de la creatividad y la imaginación.

*Actitudes*, referidas a las disposiciones hacia objetos, ideas o personas en relación con un fuerte componente afectivo, cognitivo, valorativo, que permiten que las personas realicen cierto tipo de acciones. Por ejemplo: desarrollo personal, aprendizaje y relación con el conocimiento, relación con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo en equipo, manejo de evidencia, verdad y criticidad, diálogo y manejo de conflictos en el entorno natural.

En este sentido, el aprendizaje se sustenta en una nueva forma de entender el trabajo pedagógico: interesa la acción de los alumnos con sus características, experiencias vitales, conocimientos de mundo, funcional a la pertinencia que le da sentido al





aprendizaje. Por tanto, el énfasis de la educación cambia su centro al aprendizaje en sujeción a ritmos y estilos de aprendizaje que alumnos y alumnas presentan, en directa relación con el proceso y propósitos claramente definidos: aprendizaje de competencias de orden superior, resolución de problemas, comprensión sistémica de procesos y fenómenos, comunicación de ideas, opiniones y sentimientos, trabajo en equipo, adaptación al cambio y un manejo adecuado de la incertidumbre.

El individuo, que para nuestra investigación es alumno y docente – agente de la investigación – aporta un conocimiento de elementos significativos y su grado de adquisición se relaciona con el significado que le atribuye a su entorno que se revela en la interacción de la sala de clases entre ambos sujetos de investigación.

El mundo aparece estratificado en capas de significatividad y cada una de ellas exige un grado diferente de conocimiento, no homogéneo, en la realidad cotidiana; los objetos del mundo elegidos para la indagación no se integran en un sistema coherente, sólo están parcialmente organizados y claros, en este caso, el trabajo sistemático de los aprendizajes esperados y Contenidos Mínimos Obligatorios en el eje de Literatura, que a priori se entrega como pauta ministerial.



### ***3.2.1.2. Niveles de Significatividad en cuanto al grado de congruencia entre el conocimiento y el pensamiento del Hombre***

El grado de incongruencia en el conocimiento se produce porque el hombre distribuye su pensamiento sobre asuntos ubicados en diferentes niveles de “*significatividad*”, inconsciente de las modificaciones que debe realizar para cambiar de nivel. La utilización del significado por una persona en el *acto discursivo* que realiza implica un proceso interpretativo que va desde la mera enunciación (expresión verbal del discurso) hasta las profundidades de lo que el alumno o docente experimenta y trae inherente en su visión frente a la vida y a temas que lo rodean y que se descubren cuando se es capaz de interpretar, de ir más allá de lo evidente.

Todo miembro nacido o educado dentro de un grupo se inserta en un esquema de pauta cultural asignada, de sus antepasados, profesores (del modelo que viene desde su formación primaria en el caso de los docentes), así como del tipo de profesor que resulta significativo al momento de aprender por parte del alumno, quien desde su rol observa el proceso, en la situación de su mundo social. La pauta cultural tiene como fin eliminar complicaciones de indagación, al sustituir lo discutible por lo autoexplicativo: “*pensar habitual*” que se define como la idea sobre la “concepción relativamente natural del mundo”. Se mantiene mientras confirmen su validez ciertos supuestos básicos, referidos a que la vida social se mantendrá y, por ende, surgirán los mismos problemas que serán resueltos de la misma forma, a partir de las experiencias anteriores. Otro supuesto es que podemos confiar en los conocimientos recibidos, aunque no comprendamos su origen y significado real; y también que basta para dominar o controlar los sucesos en el mundo de la vida, un saber de tipo o estilo general.

La crisis – considerémosla en un sentido positivo de apertura al cambio y a redescubrir aquello que es esencial – se produce cuando alguno de los supuestos, anteriores, deja de confirmarse, lo que se traduce en que se derriba el actual sistema de significaciones de la persona y se abre un nuevo espacio de observación.



Desde el instante en que el forastero deja de ser observador no participante se convierte en un aspirante a miembro del grupo, en consecuencia, la pauta cultural del grupo deja de ser objeto de su pensamiento y se transforma en un sector del mundo que debe ser dominado mediante acciones. La nueva pauta cultural adquiere carácter ambiental, es decir, el forastero se da cuenta que su pensar habitual no es confirmado por la experiencia vivida y la interacción social, que resultan insuficientes, por tanto, se genera un descubrimiento valioso, sustancial, orientador y enriquecedor al momento de indagar en un proceso.

Todo esquema de orientación, supone que el que lo usa ve el mundo circundante como agrupado en torno a sí mismo. Se sitúa en su centro; en el mundo social; sólo los miembros del endogrupo pueden utilizar su pauta cultural como un esquema de orientación natural y confiable.

Cuando el forastero se encuentra con algo desconocido, ajeno a lo habitual, inicia un proceso de indagación, define el nuevo hecho, trata de captar su significado para transformar paso a paso el esquema general de interpretación del mundo. Si lo logra, el hecho extraño se transforma en un hecho adicional a su conocimiento, pasando a ser parte de su pauta cultural y ya no será un forastero. Esta actitud es la que el investigador de este trabajo desea alcanzar, en la medida de lo posible.



### **3.2.1.3. *¿Qué se entiende por pauta cultural de la vida grupal?***

Pauta cultural de la vida grupal se entiende como todas aquellas valoraciones, instituciones, sistema de orientación y guía, referidas a usos y costumbres, leyes, hábitos, etiqueta y modas, caracterizadores de un grupo social en un momento determinado. Como fenómeno social, el sociólogo y el hombre que vive dentro de ella la ven desde diferentes perspectivas. El que actúa dentro de la pauta la experimenta como un campo de sus actos actuales y posibles, y no como objeto de su pensamiento habitual.

Su interés por el conocimiento del mundo social le permite organizar este conocimiento, pero no como sistema científico sino relacionado con la *significatividad* que tiene para sus acciones. De esta forma, agrupa, en torno a sí, al mundo como un ámbito de dominación, interesado sólo por el sector que está a su alcance, dando relevancia a aquello que puede servirle.

### **3.2.1.4. *¿En qué consiste la actitud desinteresada?***

La mirada desinteresada refleja la actitud científica hacia el conocimiento de la vida cotidiana con el propósito de interpretar, en forma coherente, las pautas culturales de los diferentes grupos sociales.

El observador del mundo social observa sin participar en la red de planes, relaciones entre medios y fines, motivos y posibilidades, esperanzas y temores, utilizados por el actor inserto dentro del mundo cotidiano: *“Es desinteresado en cuanto se abstiene intencionalmente de participar en la red de planes, relaciones entre medios y fines, motivos y posibilidades, esperanzas y temores, que utiliza el actor situado dentro de ese mundo para interpretar sus experiencias en él”*. (Alfred Schutz, 1). Por tanto, sus interpretaciones son ajenas a las experiencias del grupo. Procura observar, describir el mundo social de manera clara y ordenada de acuerdo a parámetros de coherencia, consistencia y consecuencia analítica, de manera que los reales participantes del proceso sean los protagonistas quienes tienen algo que decir; ese acto comunicativo es valioso, revelador y resignificante del mundo que está siendo descubierto.



#### **IV. Metodología**

*Otro día se acaba  
y el destino era esto. (Mario Benedetti)*

##### **4.1. Diseño: enfoque comprensivo interpretativo**

Lo que trasciende en una investigación social involucra un conocimiento realista y pragmático de los campos de pertinencia y de los límites de aplicación de cada aproximación teórica, metodológica, práctica y técnica hacia el objeto – sujeto de estudio–. Es necesario, un uso riguroso del conjunto de lenguajes y técnicas formales inscritas en la perspectiva cualitativa.

Bajo este sustento teórico, *el plan de trabajo de esta investigación se enmarca en una metodología cualitativa con enfoque comprensivo interpretativo*. Se busca conocer el significado que docentes y alumnos *le asignan al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje de la literatura, en un espacio tan singular y enriquecedor como el de la sala de clases*. Esto es, descubrir la forma en que los alumnos se educan, ¿qué es lo que aprenden?, ¿con cuánta profundidad adquieren los contenidos curriculares mínimos exigidos, propuestos en el área de la literatura?; ¿cómo se complementan estos aprendizajes con el sistema cultural y de creencias que traen desde el hogar? Así como la mirada que como participantes del proceso han ido adquiriendo y qué elementos les resultan significativos y trascendentes al momento de aprender. Lo anterior se logra al escudriñar en su discurso.

Paralela a esta mirada se pretende indagar, a partir del discurso, en la perspectiva de *los docentes* a cargo de transmitir estos conocimientos; ¿reconocer qué metodologías usan para acercar la literatura a los alumnos? Qué sistema de creencias se revelan como un modo de ejecutar su práctica pedagógica y las circunstancias que rodean este proceso?

Este contexto carecería de sentido sino fuese pertinente describir e interpretar el valor de la interacción profesor – alumno, elemento central del proceso enseñanza y del



proceso de aprendizaje, señalando fortalezas y debilidades que se generan en la interacción educativa, para revelar de forma paulatina como se desarrolla el trabajo académico en función del eje de Literatura:

*“La imagen popular del trabajo de los maestros radica en el que se realiza en las aulas con los niños – haciendo preguntas, dando directrices, aconsejando, manteniendo el orden, presentando materiales, calificando el trabajo de los alumnos o corrigiendo sus faltas. Estas actividades y la preparación necesaria para organizarlas son, para mucha gente, la trama de la docencia. A pesar de toda la inversión efectuada en el desarrollo del profesorado y en la formación permanente, la enseñanza en el aula, incluso para los maestros, sigue siendo fundamental en la definición de qué es la enseñanza”. (A Hargreaves, 1996: 42)*

En síntesis, en el pensamiento colectivo, el trabajo del profesor se caracteriza por:

- mantener el orden en el aula;
- entregar material de trabajo de buena calidad;
- calificar el trabajo de los estudiantes;
- evaluar el proceso;
- aplicar remediales en caso de que el proceso de enseñanza – aprendizaje manifieste dificultades.

Esta investigación es de carácter inductivo. Los métodos han sido flexibles, ya que se han seguido pautas orientadoras, como la identificación de un problema relevante por investigar, redefiniendo, según el curso que tome el estudio, algunos aspectos de la investigación. Es holística, porque procura estudiar a las personas en su contexto actual de formación secundaria, así como en el de sus recuerdos y en las situaciones que recuerdan, en función de sus roles: alumno o docente.



---

Se busca profundizar tanto en los discursos como en las reflexiones de los actores con el fin de obtener los significados que le otorgan a la problemática investigada. Por ello, en vez de controlar variables se necesita observar e indagar sobre la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural. Esta realidad no sólo son hechos observables, sino además significados, símbolos y valoraciones elaboradas por los propios sujetos en su interactuar con los demás. No se busca la *explicación* o la *causalidad* sino la *comprensión*. Es decir, entender los significados que otorgan los docentes a su acción profesional y a su realidad escolar, desde su perspectiva como actores, así como la de los alumnos que configuran el grupo “*a educar*”.



## ***4.2. Estudio de caso***

El diseño corresponde a un estudio de caso, proceso metodológico cualitativo que estudia, describe e interpreta una situación social específica, observada desde diversas perspectivas, que puede aportar conocimiento, desde la particularidad del caso en un contexto real.

Este tipo de metodología presenta un carácter didáctico al analizar una realidad concreta significativa y que puede reportar un nuevo conocimiento en el espacio educativo. El porqué de su elección responde al hecho de que se realiza una investigación exploratoria, indaga en una realidad concreta y contextual. Una modalidad que indaga sobre lo existente y abre una mirada nueva, sistemática, que asigna sentido a los fenómenos.

Al establecer el aspecto metodológico, es posible analizar la teoría interpretativa general de Alfred Schutz que alude a la noción de forastero, una persona adulta perteneciente a una época y a una civilización específica, que busca ser aceptado o al menos tolerado por un grupo al que no pertenece. Su situación responde a la típica circunstancia de una persona que procura comprender el esquema cultural de un grupo social desconocido.

Se describe la situación de acercamiento que precede a todo posible ajuste social entre una persona, ajena, y un grupo al cual intenta adaptarse.

### ***Criterio de selección***

Una idea central que debe destacarse en este estudio es el enfoque de la pauta cultural que posee el hombre que actúa y piensa dentro de un grupo. La investigación se realizó en un colegio de la comuna de Ñuñoa, fundado en 1932. El principio rector de este establecimiento es convertirse en una unidad educativa que debe aportar a la educación chilena. Su carácter público y con larga tradición como institución educativa lo configuran como un centro de estudio que tiene su propio sello, que se destaca dentro de la educación chilena:





“Otro ámbito de juicio es que el Liceo experimental “Manuel de Salas” es un espacio público de educación y es en este ámbito desde donde se intenta instaurar la Reforma, especialmente mediante la idea de los liceos de anticipación. Una experiencia exitosa como la del Manuel de Salas puede brindar alguna luz al respecto.

El Manuel de Salas en su etapa de experimentación es un aporte de la Universidad de Chile a la educación de nuestro país, al menos desde un punto de vista estructural. El establecimiento cruza las décadas venturosas y desgraciadas de la nación, por lo que se constituye en una especie de micro cosmos de nuestros júbilos y de nuestras tragedias. Ese sentido histórico es muy importante”. (Jorge Zubicueta, 2003: 14)

Una comunidad singular, depositaria de la condición de experimental de la educación chilena en el siglo pasado. De alguna forma refleja circunstancias históricas que nuestro país ha enfrentado: proyecto de una nueva forma de enfrentar la educación; división ideológica en tiempos de quiebre constitucional; necesidad de redescubrir su identidad; posibilidad de ajustarse a la realidad cambiante que lo afecta.

Esta unidad atiende alumnos desde *play group* hasta Enseñanza Media, los que se distribuyen en cinco cursos por nivel. Sus estudiantes se van empapando de la cultura propia que este colegio posee, desde una temprana edad, hasta el fin de su proceso de formación.

El porqué de este criterio de selección responde al hecho de que el trabajo de exploración de nuevos fenómenos es en un colegio que gozó por mucho tiempo de un prestigio que lo calificaba como de avanzada y que por sus rasgos lo convierten en una fuente de datos e informaciones enriquecedora que puede decir mucho de nuestra realidad: *colegio de funcionamiento administrativo público, con rasgos de institución privada en cuanto a la educación que se pretende dar*. Es pertinente, además, señalar la misión que mueve su quehacer, específicamente en el subsector de Lenguaje, y que



como principio sustenta, en su página Web: *“familiarizar al alumno con el uso, funcionamiento y proyección de esta herramienta maravillosa cultural, que es el lenguaje, creación humana que cambió la configuración biológica, psíquica, social, histórica y cultural de los pueblos más primitivos que habitaron el planeta.*

*Nuestra asignatura transfiere los contenidos elementales que constituyen el idioma español, y pretende que los alumnos produzcan textos literarios de diversa índole; manejen el concepto de comunicación masiva; organicen el discurso humano en diversas situaciones comunicativas del diario vivir y contribuyan, con la recreación, y crítica de las grandes obras literarias de todos los tiempos, a valorar cada día más este arte del lenguaje. También, pretende que los alumnos acepten el desafío de la creación a través de la palabra oral o escrita, con la finalidad última que tiene la lengua, cual es lograr una verdadera comunicación entre los seres humanos”.* ([www.lms.cl](http://www.lms.cl))

He aquí el primer aspecto a destacar, en el ámbito de lo teórico, de lo ideal, de aquello que se desea alcanzar: una mirada crítica, de goce, de conocimiento y apreciación de las obras literarias consideradas como dignas de valorar y que inviten a la reflexión. La investigación centra su interés en caracterizar el trabajo de la Literatura en el aula y si es posible determinar que esta forma de abordarla sea la impronta que mueve al Departamento de Lenguaje del Liceo.

En síntesis se busca ver cuánta es la distancia real entre lo que propone en teoría el Marco Curricular de Lengua Castellana y lo que en la praxis se realiza y para ello se requiere de una unidad educativa específica.

“Desde el punto de vista histórico, el Liceo Manuel de Salas entronca con todos los esfuerzos de reformas educativas en Chile, desde la reforma gradual de los años treinta, pasando por el movimiento de renovación gradual de la educación secundaria y de las escuelas consolidadas que se nutrieron en buena parte de las experiencias educativas del Liceo. La reforma educativa del 65 es un esfuerzo relevante que tomó en parte las propuestas de la experimentación. La Actual



---

reforma dice fundarse en algunos aportes de la experimentación. En esencia, el Liceo se vincula a la tradición de la reforma educativa, por lo que sus logros y sombras pueden iluminar los actuales esfuerzos por mejorar la educación impartida”. (Jorge Zubicueta, 2003: 249)

Así, interesa reconocer los esfuerzos por mejorar la educación, en qué circunstancia: en la experiencia, rica en información pues se vincula tradición e innovación, en un tiempo en que se realizan enormes esfuerzos por concretar mejoras educativas, en esta nueva sociedad chilena.



---

### 4.3. *Técnicas de la investigación*

Como el estudio de caso, parte de una situación real observada que, para efectos de este trabajo, es el sentido asignado a la literatura, por parte de alumnos y docentes, en los años de formación secundaria, trasunta el saber cómo se evidencia este anhelo, en el quehacer diario. Para ello, se considera el trabajar con una serie de técnicas de investigación, a saber,

1. Entrevista semiestructurada
2. Observación externa o no participante
3. Análisis de documentos.

Para alcanzar y recabar este tipo de información, al querer identificar los significados subyacentes a las declaraciones realizadas por los informantes, fue pertinente trabajar a partir *de la técnica de entrevista*. Ésta permite una mirada distinta, igual de profunda, ahora desde los actores, en virtud de su experiencia y visión de mundo.

Ahora bien, la mirada de docentes y de estudiantes, que insertos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, son capaces de revelarnos qué pasa en ese mundo escolar y que se mediatiza por *el currículo, la disciplina, la convivencia, los grados de poder* que rodean el quehacer educativo. Su valor como técnica responde al hecho de que los actores evidencian, a través de su discurso, aquello que a simple vista es lógico: *el rol del docente es enseñar y el del alumno adquirir aquellos contenidos que suponen un soporte cultural adecuado*.

En el caso específico de los estudiantes seleccionados como informantes se utiliza la técnica de entrevista grupal que “*consiste en exponer a un grupo de personas a una pauta de entrevista semiestructurada. Es una entrevista que sigue un esquema semejante al de la entrevista individual. Sin embargo, el entrevistado no es un individuo, sino un grupo de cinco o seis personas, seleccionadas por ser representativas de algún segmento importante de la organización*”. (Rodríguez M., Darío, 2005: 103)



La característica definitoria de la entrevista grupal es que en ella las preguntas constituyen temas que generen reacción en los participantes. Se gesta una dinámica grupal de respuesta, que deambulan entre lo disímil, lo complementario, respecto del problema planteado. La decisión de trabajar de esta manera con ese grupo responde a las siguientes condicionantes: (1) solicitud al profesor de entrevistar a los alumnos en horario de clases, debido a que su permanencia en el establecimiento permite un fácil acceso a ellos; (2) ejecución de la entrevista en horario de trabajo de Consejo de Curso, tratando de minimizar la pérdida de clases para los estudiantes; (3) posibilidad de escucharlos en grupo con el fin de saber, en el proceso de interacción cuál es su visión respecto del tema en estudio.

Las entrevistas grupales corresponden a dos sesiones de trabajo con tres alumnos participantes, como grupos, en cada sesión. El primer grupo de entrevistados son alumnos que tienen afinidad con el subsector de Lenguaje, lectores reconocidos por sus profesores y con buen desempeño académico; el segundo, tres estudiantes que no les agrada el subsector y que no sienten interés por la Literatura y los contenidos del área. Esta oposición de intereses es valiosa al generarse dos tipos de corrientes de opinión respecto de lo analizado.

La primera fase de la investigación es de carácter exploratorio. Se descubren rasgos constituyentes más significativos de la institución y que sirven de base al momento de analizar los datos. Una segunda tarea es definir diversas técnicas de recolección de datos. La principal fuente de información, para alcanzar los objetivos dispuestos en esta investigación, es la entrevista, técnica social que pone en relación directa al investigador y al individuo entrevistado, en una relación dialógica, espontánea, en un juego de preguntas abiertas que orientan el proceso de obtención de información (lo verbal: palabras llenas de significado y sentido, en directa consonancia con la información gestual y corporal, que se interpretan y leen en el proceso de interacción). La finalidad es saturar los espacios de información para descubrir factores determinantes del fenómeno en estudio, por medio del discurso de los actores sobre el proceso de



enseñanza y del proceso de aprendizaje. Tal como propone Manuel Canales Cerón al señalar *“La “abertura” de esta técnica se relaciona con la idea de que la entrevista asegure las condiciones necesarias para que – tras las preguntas hechas por el investigador – las respuestas del sujeto entrevistado sean elaboradas en los propios términos en que él decide (configurando o corrigiendo a su antojo sus significados y sentidos), estableciéndose ciertos grados de libertad y fluidez para que dichas respuestas puedan expresarse y “salir” a superficie (a través del lenguaje verbal oral) desde dimensiones más profundas (las motivaciones, deseos, creencias, valoraciones, interpretaciones, etc.) en un tiempo (duración) que facilita dicho proceso”*. (2006: 221).

La entrevista permite conocer saberes, informaciones desde la privacidad que a la vez da cuenta de una construcción social que se constituye de la conducta social congruente con el grupo considerado como referencia. La expresión verbal evidencia una percepción social más general. Como ventajas, la entrevista es una técnica eficaz para obtener datos relevantes y significativos, desde la perspectiva de las ciencias sociales. Las palabras poseen una expresión más expresiva para reflejar los pensamientos y la acción.

Es oportuno, además, establecer un análisis de lo que el Marco Curricular del subsector plantea, a nivel de la propuesta ministerial, así como analizar documentos y planes de estudio del Liceo.

La observación externa o no participante realizada en la investigación se relaciona con la observación en la que el investigador no pertenece al grupo que estudia, situación en estudio y que se desarrolla directamente. Este tipo de técnica comprende, según los planteamientos de Pérez Serrano comprende:

- (1) *todas las formas de investigación sobre el terreno;*
- (2) *contacto inmediato con la realidad;*
- (3) *se fundamenta en la entrevista y el cuestionario.*



La observación se ejecuta, simultáneamente, en las entrevistas, concertadas en el establecimiento, de acuerdo a la disponibilidad horaria que docentes y alumnos presentan.

El análisis documental realizado se consolida en la pertinencia de establecer un análisis de lo que el Marco Curricular del subsector plantea, como discurso oficial, a nivel de propuesta ministerial presenta, ya mencionado en el marco teórico de este trabajo. Dicha información se contrastará con los discursos de los informantes con el fin de establecer los puntos de encuentro y desacuerdo entre teoría y praxis frente a la realidad de la sala de clases. Sobre la base de referentes teóricos se trabajan las interpretaciones de los datos recolectados mediante las mencionadas técnicas con el fin de asegurar el agotamiento del espacio simbólico, frente a lo expuesto (concepto de saturación del espacio simbólico).

*Elementos sobre los que trabaja el análisis documental en función del proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje*

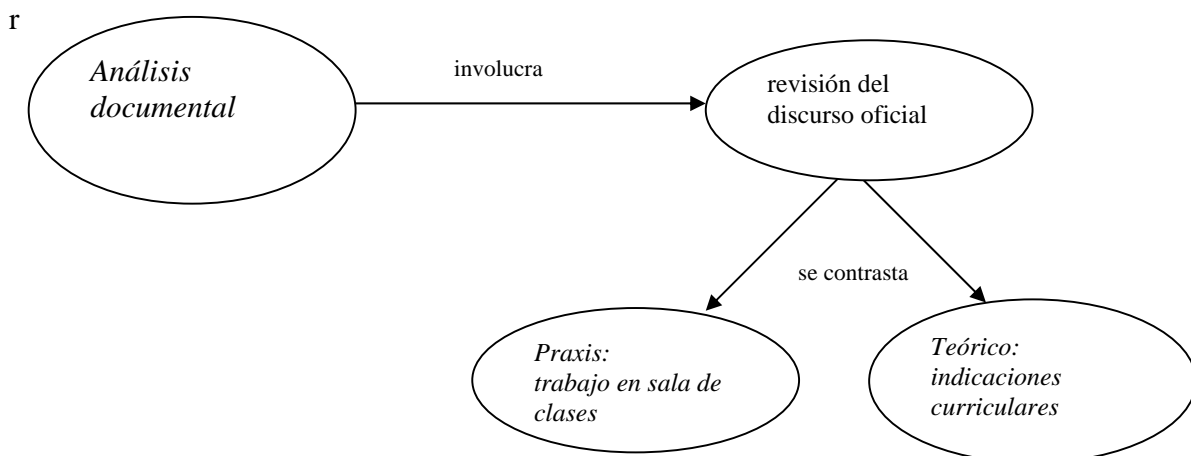


Figura 6: Elementos sobre los que trabaja el análisis documental



#### 4.4. *Sujetos de Estudio (Informantes)*

Los individuos seleccionados son un grupo de docentes con experiencia en la institución educativa. Se busca entrevistar a profesores del Departamento de Lenguaje, con diversos grados de experiencia y antigüedad laboral, que pueden aportar a partir de su discurso, un conocimiento más acabado de la realidad en la que están insertos. Hay que señalar que este departamento lo componen once docentes que trabajan en los diferentes niveles, Básica y Enseñanza Media.

De esos once docentes, cinco informantes claves fueron seleccionados, de acuerdo con las siguientes características:

Informante	Tiempo	Período de permanencia en el Liceo	Área de Trabajo	Otras Actividades
1. MAG	9 años	2001 - 2009	Docente del Departamento de Lenguaje	Profesor jefe Jefe del Departamento de Lenguaje
2. JZG	19 años	1990 - 2009	Docente del Departamento de Lenguaje Ex – jefe del Departamento de Lenguaje	Director del Liceo Experimental Manuel de Salas
3. EAP	3 años	2007 - 2009	Docente del Departamento de Lenguaje	Encargado de Convivencia Escolar
4. GIM	20 años	1989 - 2009	Docente del Departamento de Lenguaje	Ex – profesora jefe, dirigente de la asociación de funcionarios del colegio.
5. MAF	4 años	2006 - 2009	Docente del Departamento de Lenguaje	Profesora con cuatro años de experiencia; cumplió funciones como encargada del área de comunicación del Liceo.





---

Respecto de estos informantes, se puede señalar cinco docentes, cuyas características sustanciales se relacionan con el hecho de que corresponden a diferentes edades, con una cantidad de años que fluctúa entre tres a dieciocho años de trabajo en la institución educativa, con diversos grados de conocimiento del Liceo.

El segundo grupo de informantes clave corresponde a seis alumnos de Tercer Año Medio, de buen, mediano y regular rendimiento en la asignatura de Lengua castellana. El mayor o menor grado de interés hacia el subsector de Lengua Castellana permite analizar y reconstruir lo que ocurre en una actividad formal, sujeta a planificación académica, desde la mirada de los mismos sujetos que se están formando.



Se espera descubrir, además, las expectativas que los alumnos esperan de su formación secundaria.

Informante	Tiempo	Nivel Cursado en el Liceo	Período	Otras Actividades
6. TVC	Educación Media completa Liceo Experimental	Alumno de Tercer año Medio	Alumno de Tercer año Medio 2008	Alumno de buen desempeño académico y que le agrada el subsector de Lenguaje. Se considera a sí mismo como un buen lector.
7. CMM	Educación Media completa Liceo Experimental	Alumna de Tercer año Medio	Alumno de Tercer año Medio 2008	Alumna de buen desempeño académico, pero que no le agrada el subsector de Lenguaje.
8. PGE	Educación Media completa Liceo Experimental	Alumno de Tercer año Medio	Alumno de Tercer año Medio 2008	Alumno de regular rendimiento que se caracteriza como un estudiante flojo.
9. DPI	Educación Media completa Liceo Experimental	Alumno de Tercer año Medio	Alumno de Tercer año Medio 2008	Alumno de regular rendimiento que se cataloga como un estudiante flojo.
10. ITC	Educación Media completa Liceo Experimental	Alumna de Tercer año Medio	Alumno de Tercer año Medio 2008	Alumna de buen desempeño académico y que le agrada el subsector de Lenguaje. Se considera a sí misma como una buena lectora.
11. ALV	Educación Media completa Liceo Experimental	Alumno de Tercer año Medio	Alumno de Tercer año Medio 2008	Alumno de buen desempeño académico y que le agrada el subsector de Lenguaje. Se considera a sí mismo como un buen lector.



El hecho de desarrollar una investigación de estas características permite cubrir la complejidad propia del objeto, esto es, reconstruir la perspectiva observadora del propio investigado, a través de lo que él puede aportar como fuente de conocimiento.

A partir de las entrevistas individuales y grupales, se trabajará la información con el fin de proponer categorías para el análisis de datos. Como segunda instancia, por medio del análisis de discurso, se pretende responder a la construcción de la relación de esas categorías, que contribuyan a construir nuevo conocimiento en virtud de la realidad cultural que los alumnos y profesores enfrentan y cómo esa circunstancia es un punto de recreación de significados.

Sin olvidar que como parte de la labor educativa del Liceo se propone crear estudiantes capaces de valorar al lenguaje como un instrumento de creación de mundo, de valoración de la realidad, sea a partir de la creación personal o a través de la comprensión de obras de carácter universal y de trascendencia que comunica lo que el hombre es y busca. La gran interrogante es cuán integrada está declaración con lo ocurre en el aula, con el significado que realmente los docentes y estudiantes logran alcanzar.



---

## V. *Análisis de los datos*

*“Para eso está la memoria  
que se abre de par en par”. (Mario Benedetti)*

Nuestra investigación basa su análisis en el corpus de información recogida a través de una serie de entrevistas, realizadas a diversos informantes, en total siete: profesores de Enseñanza Media, con experiencia de trabajo en Educación Básica y Media, así como estudiantes de Tercer Año Medio de una institución educativa de tradición, ubicada en la comuna de Ñuñoa.

El corpus de entrevistas, que se traduce en información relevante al momento de que querer explorar en la problemática expuesta, se complementa con información extraída de documentos oficiales del Ministerio de Educación: **Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios**, así como con las declaraciones de la asignatura de Lenguaje en la página web institucional del Liceo.

Analizar datos cualitativos se relaciona con efectuar un tratamiento de estos. Se preserva su naturaleza textual, pues son las aseveraciones de los actores la fuente del conocimiento en construcción, en donde se excluyen técnicas estadísticas al momento de establecer la tarea de categorización. Los datos de carácter estadísticos expuestos en los antecedentes empíricos cumplen un carácter ilustrativo, ya que aluden al hecho de que en la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje al trabajar con preguntas referidas al eje de Literatura presentan una dificultad mayor en cuanto a discriminación, lo que supone una dificultad al momento de querer trabajar contenidos de esa materia. En consecuencia, aunque esta investigación se sustenta en dos tipos de datos, los de naturaleza cualitativa presentan un valor añadido por la riqueza de su información; es así que el análisis del *“dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación”*. (Rodríguez, 1996: 199)



### ***5.1. Fases de la investigación en el análisis de datos***

1. Transcripción literal, lo más apegada a los discursos que los informantes aportan al momento de la entrevista. La dificultad manifiesta es que por factores externos como el ruido ambiente, en algunos casos se pierde parte de las palabras o frases. Para orden de la transcripción cuando fue necesario se hizo uso de paréntesis con puntos suspensivos, como signo de que parte de esa transcripción no se escuchaba claramente.

Al analizar los datos (1) se examinan sistemáticamente; (2) se delimitan partes de su riqueza discursiva informativa; (3) se descubre la relación entre los temas emergentes y se relacionan con el todo: discurso colectivo que se yergue como una nueva mirada.

Al elaborar el dato con menor o mayor nivel de significación se puede indagar en el discurso respecto de la realidad expuesta de los participantes. Se fortalece el carácter indagatorio en los discursos, que se mediatizan por el recuerdo, la valoración, la emoción de los sujetos frente a un estímulo – la pregunta sobre un tema de importancia –

2. Primera lectura de las entrevistas, más bien de carácter exploratorio. Permite encontrar falencias o interrogantes, respecto de aseveraciones o afirmaciones incompletas o carentes de sentido en ese momento, necesarias de aclarar, las que se corroboran con posterioridad con los informantes.

3. Segunda lectura permite establecer una serie de notas primarias temáticas de las conversaciones, para detectar una serie de temas emergentes, como un primer acercamiento reflexivo al discurso de los informantes.

3. Tercera lectura, durante la edición de la entrevistas, facilita eliminar datos específicos que se alejan de la investigación, no relevantes; en algunos casos, los entrevistados solicitan que cierta información no salga en la edición de las entrevistas. Metodológicamente y como una forma de facilitar de descubrir lo que es informativamente destacado. Las respuestas de alumnos y docentes se destacan en negrita, en aquellos aspectos que potencialmente pueden constituir parte del corpus de datos significativos.



Con posterioridad, es posible constituir un listado de temáticas posibles (ver tabla de subcategorías). Subcategorías que constituyen el punto de inicio del análisis de las categorías.

### ***5.1.1. ¿Cómo se define una categoría?***

La noción de categoría puede ser descrita como “una palabra o una expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos”. (Alex Muchielli, 2001:73)

Una vez llevada la investigación a este nivel de conceptualización, las categorías soportan como una arquitectura el núcleo de esta nueva construcción de conocimiento. Se genera una relación e integración de significados o representaciones comunes de docentes y alumnos que favorecen el responder de la manera más sistemática posible la interrogante inicial: *¿Qué significados otorgan a su experiencia con la literatura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media en el contexto del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje?*

### ***5.1.2. ¿Qué se entiende por subcategorías?***

Componentes constituyentes de cada categoría. Elementos de una arquitectura mayor que forman la estructura de las categorías expuestas, sobre la base del discurso de docentes y alumnos que en sus entrevistas exponen sus pensamientos, ideas, vivencias, desde una perspectiva personal emotiva en un contexto temporal específico.

Una división metodológica de categorías y subcategorías de análisis se realiza con el fin de mantener el integral sentido y significado de los discursos revelados en las entrevistas. Por tanto, se trabaja con lo sustancial de los datos; en las conclusiones respecto de cada categoría y las conclusiones generales se intenta rescatar cualquier segregación que se haya generado. La producción de subcategorías constituye una parte de la estructura de la investigación en la que se rescatan fragmentos discursivos pertinentes que permiten definir las y describirlas. Una vez caracterizadas, a partir del método inductivo, se establecen las categorías resultantes del análisis



## 5.2. Subcategorías de la Investigación (Análisis Inicial)

Subcategoría	Descripciones de las subcategorías	Explicación
1. Propósito del trabajo en clases en relación con los contenidos del programa de estudio	<p>1.1. Importancia de los contenidos por ejes de trabajo.</p> <p>1.2. Los contenidos adquieren importancia si se asocia a un valor: la nota.</p> <p>1.3. Los contenidos interesan por un principio utilitario se estudian si sirven como base para rendir una buena PSU.</p>	<p>Se reconoce que la nueva orientación del subsector organizado en ejes presenta beneficios y algunas dificultades: por una parte, es necesario saber conectar los saberes y, por otra, parte permite un reforzamiento y profundización que no siempre se concreta.</p> <p>Tanto alumnos como docentes reconocen que el trabajo, en la adquisición de los contenidos, se valida cuando el alumno lo considera importante si se sabe que la actividad lleva calificación.</p> <p>En este sentido el aprender los contenidos del subsector presenta mayor interés para los alumnos si son utilitarios: permanentemente, se enuncia la noción de funcionalidad al cuestionarse de si el contenido sirve para algo, sobre todo, cuando se asocia a la PSU.</p>
2. Valor asignado al programa de estudio	<p>2.1. Se consideran extensos.</p> <p>2.2. Son adjetivados como repetitivos.</p> <p>2.3. La motivación promueve la eficacia</p> <p>2.4. Se pondera la rigurosidad en el tratamiento y en la evaluación los contenidos.</p>	<p>Los contenidos para los profesores resultan extensos, por lo que al momento de trabajar con ellos sólo se logra un acercamiento superficial, con lo que más se dificulta el trabajo.</p> <p>Se reconoce que las materias se conectan entre sí por ejes, pero esto redundante en que muchas veces son repetitivos y que no se puede ahondar en ellos.</p> <p>Consensuadamente, se señala que la única forma de validar el trabajo con los contenidos es que se realice con un mayor rigor metodológico, lo que prestigiará a la asignatura en sí.</p>
3. Percepciones que se generan en torno a la Literatura	<p>3.1. Se homologa el concepto de Literatura con el aumento de lecturas de obras literarias para los alumnos</p>	<p>La primera resistencia de los alumnos es que al hablar de Literatura consideran que esta es aumento del número de lecturas obligatorias.</p> <p>La literatura se cosifica como un objeto en que se</p>



	<p>3.2. <i>El valor de la literatura se centra en esta como objeto de análisis más estructural más que en su función estética</i></p>	<p><i>analiza a partir de fragmentos, un estudio estructural de componentes literarios más que como un objeto de goce estético, donde el trabajo se trabaja superficialmente por la cantidad de contenidos.</i></p>
<p>4. <i>Impresión respecto de la lectura de obras literarias</i></p>	<p>4.1. <i>Se entiende como lectura obligadas por parte de los alumnos.</i></p> <p>4.2. <i>Se le asigna un valor a la posibilidad de sistematizar la lectura como motivación personal, por parte de los alumnos.</i></p> <p>4.3. <i>Los alumnos creen que el sólo hecho de leer los textos y responder la prueba deben obtener buena calificación.</i></p>	<p><i>La lectura adquiere una serie de características, dependiendo de la mirada de sus participantes:</i></p> <p>a) <i>para los alumnos es una actividad de lectura obligada, fome y cansadora, que debe ser evaluada.</i></p> <p>b) <i>al trabajar con lecturas obligadas los alumnos no sienten interés por leer y rinden los controles sin efectuar una lectura comprensiva.</i></p> <p>c) <i>al evaluar las lecturas, los estudiantes consideran que deben ser calificadas con buenas notas sus pruebas, puesto que toda interpretación es válida.</i></p>
<p>5. <i>Relación del docente con sus alumnos en función de los aprendizajes</i></p>	<p>5.1. <i>Para los estudiantes, el profesor debe ser un profesional con autoridad que sepa trabajar en el aula.</i></p> <p>5.2. <i>El profesor se valida por el grado de conocimiento que posee.</i></p> <p>5.3. <i>El profesor se respeta porque evidencia motivación personal para enseñar.</i></p> <p>5.4. <i>El docente se impone porque establece reglas.</i></p> <p>5.5. <i>El profesor se valida ante sus alumnos por presencia.</i></p> <p>5.6. <i>El profesor puede realizar una mejor tarea si existe apoyo comunitario entre pares.</i></p>	<p><i>En la mirada del docente desde su profesión se autoerige la característica de ser un formador integral, riguroso y sistemático en su trabajo, lo que se dificulta, muchas veces, por las actividades extras que deben realizarse.</i></p> <p><i>Los alumnos, por su parte, destacan que un buen profesor es aquel que ejecuta su actividad de manera profesional y con autoridad dentro de la sala de clases.</i></p> <p><i>El docente se valida como profesional ante sus alumnos si cumple con los siguientes requisitos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>su conocimiento respecto de la especialidad.</i></li> <li>2. <i>su motivación al llegar a trabajar con ellos en la clase.</i></li> <li>3. <i>su autoridad se basa en el hecho de que se sitúe en el lugar que corresponde: autoridad que establece reglas y que determina que esas normas se cumplan.</i></li> </ol> <p><i>Esto se complementa con el hecho de que los</i></p>





		<p><i>alumnos reconocen que un buen profesor se impone y es respetado si sabe establecer una presencia firme en el curso.</i></p>
<p><i>6. Ejercicio de la metodología en el aula por parte de los docentes</i></p>	<p><i>6.1. El docente utiliza metodología útil a las circunstancias del momento, más bien en un trabajo autónomo y solitario.</i></p>	<p><i>Se plantea por parte de los docentes que muchas veces su labor en el aula es solitario y autónomo en la que cada uno de ellos parten permanentemente de cero, pues no hay unanimidad en la forma de enfrentar y trabajar los contenidos.</i></p> <p><i>Se sostiene por parte de los docentes que para desarrollar un buen trabajo en el área de Lenguaje y en la enseñanza de la Literatura se debe revalorar el conocimiento tradicional, lo que se traduce en el trabajo con el canon de obras literarias de valor universal, factor que se ha perdido por un exacerbado interés de ofrecer lecturas que sean más cercanas a los estudiantes, lo que muchas veces va en desmedro de la calidad del tipo de obra impuesta como lectura.</i></p> <p><i>Los alumnos reconocen que a pesar de sentir aburrimiento por el trabajo en Lenguaje, saben que es un conocimiento añadido que les servirá a futuro. Es importante destacar que el trabajar la Literatura se relaciona con la capacidad de elaboración y producción de textos, con el fin de sistematizar el trabajo y asignarle un valor más riguroso y sistemático de manera que el trabajo con los contenidos se valide ante la comunidad de estudiantes.</i></p> <p><i>Los docentes consideran que un buen trabajo de la asignatura se sustenta en un apoyo de cada uno de ellos como profesores del área, esto favorecería que la asignatura se alineara en una misma dinámica de trabajo.</i></p> <p><i>Los profesores sienten que su tarea en el aula es</i></p>



		<p><i>solitaria y que muchas veces se contraponen al de sus colegas por el tipo de conocimiento y formación que cada uno de ellos traen. Reconocen que para establecer mejoras en la metodología de trabajo en aula se debe enfatizar un carácter participativo y cooperativo entre ellos.</i></p>
<p><i>7. Percepción del tipo de alumno con el que se trabaja</i></p>	<p><i>7.1. La visión del alumno por parte de los docentes.</i></p> <p><i>7.2. El alumno se autoevalúa duramente en su accionar educativo.</i></p>	<p><i>Los docentes consideran que los alumnos con los que trabajan son críticos de las tareas y labores que ellos realizan y proponen, pero a esa crítica le falta sustento; más bien lo toman como excusa para perder tiempo y clase.</i></p> <p><i>También creen que los estudiantes se han acostumbrado a recibir buenas calificaciones por el sólo hecho de entregar un trabajo y que les falta rigurosidad.</i></p> <p><i>Los alumnos por su parte se evalúan como no muy interesados por el trabajo académico en el área de formación general de Lenguaje. Se interesan más por trabajar en los electivos, pues consideran que en el curso normal siempre se pasa lo mismo y eso aburre.</i></p>



### **5.2.1. Subcategorías de la Investigación**

#### **1. Propósito del trabajo en clases en relación con los contenidos del programa de estudio**

Curricularmente y de acuerdo con las precisiones que el Marco Curricular del Subsector de Lenguaje y Comunicación declara en sus documentos, este dirige sus esfuerzos hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Se proyecta la noción de respeto a la capacidad de los establecimientos educacionales por impartir una enseñanza de relevancia para el estudiante, en lo personal, y de una mayor pertinencia social y cultural.

En la recogida de datos, encontramos una serie de citas que permiten ir construyendo la base de ciertos temas que los actores revelan en sus discursos:

#### **1.1. Importancia de los contenidos por ejes de trabajo.**

(1) *“Nosotros les decimos, constantemente, nosotros nos vamos a guiar por tres ejes: Comunicación, Medios Masivos y Literatura (...).”* (Entrevista 3, EAP)

(2) *“Yo creo que la división te clarifica bastante los contenidos en el sentido de qué línea a seguir, a ti para preparar la clase, de repente. Sí, se mezclan, se entrecruzan, tú puedes ver los tres temas en uno, si están viendo Literatura puedes pasar contenido, si estás viendo una Lectura puedes pasar contenidos, si estás viendo Literatura lo puedes homologar con algo Medios Masivos de Comunicación, o sea, yo creo que te sirve como para ti aclarar las ideas, pero se mezclan, finalmente”.* (Entrevista 7, MAF)

(3) *“Yo creo que no, que hay mucho por hacer, en ese sentido, es básico, se requiere conocimiento muy profundo de los programas de estudio. (...) pero yo creo que todavía le falta”.* (Entrevista 2, JZG)

(4) *“Una falencia, no solamente nuestra sino de profesores del país, es el conocimiento de los programas de estudios, de los contenidos que implican esos programas”.* (Entrevista 2, JZG)



Se reconoce que la nueva orientación del subsector se organiza en ejes, claramente identificables: Lengua Castellana, Literatura, Medios Masivos de Comunicación; división que presenta beneficios y algunas dificultades: por una parte, los docentes saben con claridad cuáles son los ejes de estudio en el área de Lenguaje como parte del currículo, que según algunos informantes es bastante clarificador y que por el tratamiento que hacen de ellos se mezclan; no obstante, esa identificación no se asocia a un conocimiento profundo de los programas y de los contenidos involucrados como parte del proceso de enseñanza, dificultad que no sólo se enfrenta al interior del establecimiento, sino que los informantes la atribuyen a un grupo mayor: desconocimiento a nivel nacional. En el relato de los docentes esta integración no es fácil de entender, una de las potenciales causas es su propia formación profesional recibida que puede ajustarse o no a lo que hay que enseñar.

(5) *“Le encuentran sentido a lo que hemos estado viendo, ya, pero yo no puedo verlo integrado, no puedo, me cuesta mucho; será por formación”.*  
(Entrevista 6, GIM)

### **1.2. Los contenidos adquieren importancia si se asocia a un valor: la nota.**

- (1) *“Ese es el fin, uno viene al colegio con el objetivo de obtener buena nota, (...) y uno ya no viene al colegio como para descubrir la materia, el conocimiento y todo eso, uno ya viene con la nota, la nota; sólo es tu objetivo”.* (Entrevista 4, ITC)
- (2) *“Sabemos bien cuál es el alumno que ingresa a Primero Medio, cuál es el nivel de logro, cuáles son las falencias y cuáles son las fortalezas. Por tanto, no es ahí donde se produce el quiebre. Digamos, que en Primero Medio, tal vez, se produce un mayor interés por la nota, por una cuestión social (...)”.* (Entrevista 1, MAGC)



- (3) *“Yo creo que es el reflejo de la desmotivación, esa frase en verdad, como que no me interesa nada, y sólo, como que yo creo es efecto de la presión”.* (entrevista 4, ITC)
- (4) *“Te voy a poner un ejemplo clásico aquí: en el tema de desarrollo; ellos creen que uno les pone la nota porque me gusta o no le gusta el tema. Yo les digo no, yo no estoy poniendo la nota por si me gustó, (...) no hay una introducción, un desarrollo, una conclusión; no estás fundamentando bien, no contrargumentas”.* (Entrevista 6, GIM)
- (5) *“No a mí si va con nota o sin nota igual la hago”.* (Entrevista 5, CMM)
- (6) *“O sea, si generalmente es una tarea y aunque el profe diga que es con nota, yo llego a las seis y me quedo de repente la mente se me borra y no me doy cuenta”.* (Entrevista 5, DPI)
- (7) *“Igual es desubicado preguntar si es con nota o sin nota”.* (Entrevista 5, CMM)

En el proceso de aprendizaje dentro del aula, la adquisición de los contenidos se valora, mediante tareas que se califican. En el relato, los informantes señalan que el foco de interés no es la aprender el contenido, sino la obtención de una nota. El centro de la formación académica se traslada a la nota, aspecto que se aleja de la idea de la pertinencia cultural o social que el aprendizaje trae aparejado. Esta realidad se matiza por una desmotivación generalizada, en donde elementos como el desgano, el aburrimiento y el hacer las actividades sólo si evalúan se convierten en sustantivos.

Este proceso se intensifica en la etapa de formación secundaria, en donde las notas adquieren mayor valor (se convierten en un porcentaje estándar que tendrá un puntaje base al momento de querer rendir una prueba al final de sus estudios formales y postular a una carrera en una universidad, puesto que determina su futuro profesional). Dicha importancia se asocia, según ciertos docentes, al hecho de que se le asigna una valoración social a la idea de obtener buenas notas.



Otro aspecto asociado a la nota, se enlaza con la aplicación de pruebas y su posterior corrección. Los alumnos presentan una tendencia a objetar el puntaje asignado a un ítem específico (pregunta de desarrollo), en el que deben desarrollar (producir textos escritos) un tema según una serie de especificaciones. A este ítem se le describe como muy importante dentro de la prueba por su alto puntaje. La tendencia es escribir sobre un tema, sin respetar especificaciones formales solicitadas (introducción, desarrollo, conclusión). Presuponen que la obtención del puntaje máximo de esa pregunta se mediatiza por el hecho de que lo escrito le agradó o no al docente. Se revela en este pensamiento que todos los estudiantes se sienten con derecho a obtener puntaje total, ya que han expuesto su opinión. Otra idea añadida es que también creen que los docentes no revisan las pruebas sujetos a pautas rigurosas, sino a una subjetividad: asignar puntaje máximo o mínimo se relaciona con el hecho de que lo escrito “le gusta o le convence”.

*(8) (...). Entonces te alegan la última décima y centésima si pueden, porque a ellos los que les interesa es la nota y como ese es un ítem con mucho puntaje, entonces te reclaman por eso; todos quieren tener un siete; todos creen que son merecedores del siete y yo les digo que no, no todos no son merecedores, no todos son perfectos; el siete es perfecto”. (Entrevista 6, GIM)*

Según lo que afirman los informantes, profesores, calificar a una persona con nota siete demuestra que se ajusta a los requerimientos especificados en la instrucción, que es capaz de fundamentar apropiadamente cada afirmación (desarrollo de un pensamiento crítico que se concreta en un escrito); la idea es que no todos los alumnos son capaces de cumplir ese requerimiento. En tanto, otro grupo de informantes, que de acuerdo con los criterios de selección no tienen afinidad con Lenguaje, consideran que no es relevante obtener una nota o no por la actividad hecha. En contradicción con el estereotipo de que el alumno desmotivado, sólo le interesa trabajar por la nota, saben que es parte de su responsabilidad, aunque el preocuparse por realizar sus tareas es dejada de lado, sea por olvido, por llegar tarde a casa, por cansancio.



En suma, se arraiga la noción de que en el sistema de trabajo de clases la actitud se media por el utilitarismo. La clase se puede realizar si se atiende a ciertos parámetros: se trabajan los contenidos como lo propone el profesor y las actividades se cumplen si se consigna una calificación. Así, la nota ejerce una especie de influencia como práctica necesaria para que el trabajo del aula se cumpla.

### ***1.3. Los contenidos interesan por un principio utilitario se estudian si sirven como base para rendir una buena PSU.***

(1) *“Los programas que se les entrega a los chiquillos, que en la asignatura son unos trípticos con la programación anual, viene relacionado con los contenidos de la Prueba de Selección. Obviamente, nosotros tenemos que hacer la (...) el juego pedagógico, cierto de llevarlo más allá a los Objetivos Fundamentales Transversales, pero los Contenidos Mínimos en sí, son pensando en la Prueba de Selección”. (Entrevista 3, EAP)*

(2) *“El colegio tiene un enfoque hacia nuestro futuro profesional, a la Prueba de Selección Universitaria; a uno muchas veces: ¿te sirven para esa prueba?, ¿para qué las querís aprender?” (Entrevista 4, TVC)*

(3) *“Por una cuestión que ya está enraizada que las notas de Enseñanza Media es necesaria para dar la PSU, pero no como una cosa de interés personal (...)”. (Entrevista 1, MAGC)*

De acuerdo con los datos que se entregan, hay un alineamiento de la asignatura (nombre que los docentes le dan a su espacio físico de trabajo – oficina – y al grupo del que forman parte) respecto de trabajar con el Marco Curricular del subsector. Se establece un orden de acuerdo con los contenidos que el DEMRE declara como parte de su Marco Teórico de la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje, evidenciable en trípticos (programa anual del nivel con el que informan al alumno lo que se trabajará durante el año). Reconocen que esta es una posible línea de acción mediatizada por el trabajo pedagógico que resulte adecuado y que es preciso desarrollar una rigurosa labor



en orientar la adquisición de contenidos con el resto de los subsectores de modo que se cumpla con la transversalidad que el marco exige.

De manera implícita, el aprender se mediatiza por el utilitarismo: el interés para los alumnos es mayor si el contenido sirve para algo, sobre todo, cuando se asocia a la PSU. *“Como en el caso de todas las construcciones sociales de significado, también aquí una colectividad particular tendrá que ser “portadora” de los subuniversos. Esta colectividad estará formada por el grupo que produce continuamente los significados en cuestión y dentro de la cual dichos significados cobran vida”.* (Berger y Luckmann, 1996: 112). Se institucionaliza así una práctica que al hacerse efectiva a los estudiantes trasunta en que existe preocupación del colegio porque ellos tengan un buen resultado en la prueba que les permita ser profesionales a futuro, la que se enraíza y se asume de manera natural en sus comportamientos y acciones. El interés personal no está en el aprender como motor de crecimiento. Es un aspecto decidor, puesto que los alumnos buscan obtener buenos puntajes:

(4) *“Porque sino la PSU no te va a dar el promedio, me va a bajar todo”.*  
(Entrevista 4, ITC)

La situación descrita responde a la consulta constante de los estudiantes hacen: ¿Me sirve para la PSU? Cuya respuesta genera dos tipos de reacciones:

(5) *Hay profes resignados ya que antes de que caiga la pregunta te dicen esto les sirve para la PSU.* (Entrevista 4, PGE)

En este caso, para evitar el conflicto y la eterna explicación, se les informa que sí, el contenido entra en la prueba; por otro lado, hay estudiantes que reconocen que han hecho dicha pregunta y que la mejor respuesta por parte de los docentes debiera ser enfáticamente sí, ya que se asume que la pregunta es “tonta”, fuera de lugar:

(6) *“Yo creo que una medida inteligente, por parte del profesor. Si el alumno hace una pregunta tonta, es que el profesor lo deje satisfecho. ¿Sirve en la PSU? Sí, y te sirve mucho para la PSU; ¿es con nota? Sí, es con nota, aunque no tenga nota; ¿va a entrar en la prueba? Sí y va a entrar diez veces en la prueba”.* (Entrevista 4, TVC)





Las motivaciones de profesores y de alumnos, más que interés en el aprendizaje en sí, responden a necesidades de carácter pragmáticas (la nota sirve para la PSU). La noción de significatividad, en este caso, que puede ser analizada en el interés personal por el aprendizaje expuesto en los Planes y Programas del Marco Curricular no se concreta en términos ideales como plantea el discurso oficial, esto es, afianzar la importancia del lenguaje, al hacerse consciente de su uso.

Tampoco debe olvidarse que en el aula, el currículo manifiesta una serie de restricciones o factores marco, tal como lo denomina George Posner, respecto de su implementación 1) *la forma como afecta el tiempo la ejecución curricular, la intensidad asignada a cada tema, la frecuencia de los encuentros e interacciones educativas, la duración;* 2) *las condiciones personales que requieren los actores, los profesores y los estudiantes para implantar con éxito el currículo.* En el contexto de la sala, lugar de encuentro entre profesores y alumnos, el currículo se mediatiza por esta realidad, donde el aprendizaje en la práctica debe sortear esta serie de circunstancias; se busca alcanzar mayor eficacia y sistematicidad en las tareas educativas.

## ***2. Valor asignado al programa de estudio***

### ***2.1. Se consideran extensos.***

*(1) “El profesor acá es autónomo en su aula. Los contenidos a pesar de que están dentro, se rigen por los contenidos mínimos, uno ve cómo los va a pasar”. (Entrevista 3, EAP)*

*“Yo te diría que las dos trabas esenciales están en función de que los programas son muy profusos y contenidos muy exigentes y que no se puede trabajar una manera eficiente la literatura (...)”. (Entrevista 2, JZG)*

*“Ahora ahí hay otros problemas, yo creo es el problema de, los programas, como hay que pasar tanta cosa, todo se pasa superficialmente”. (Entrevista 2, JZG)*



El trabajo de la asignatura, como ya se ha mencionado, se relaciona con la premisa de que se ajustan en sus actividades y consideran del Marco Curricular los CMO: Contenidos Mínimos Obligatorios exigibles. Estos pueden ser entendidos como “*el conocimiento puede ser comprendido como información (conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y conocimiento como entendimiento (información contextualizada, en un marco de integración explicativo o interpretativo, sustento o base para discernir o emitir juicios)*”. (**Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios**, 2005: 8).

Esta supuesta rigidez respecto de lo que ministerialmente se norma, es permeado en el hecho de que el profesor designa, establece la forma en que los CMO se trabajarán:

*“Una vez reunida la documentación es necesario analizar los propósitos implícitos y explícitos de formación de los individuos y de satisfacción de las demandas del contexto e identificar las metas y prioridades y la concepción educativa del programa curricular que va a desarrollarse. En especial, hay que descubrir el enfoque pedagógico que va a orientar la enseñanza, el concepto de formación, de aprendizaje, de enseñanza y de currículo que subyace en los materiales y en la documentación analizada, para encontrar si la perspectiva implícita es tradicional, conductista o cognitiva. (George Posner, 1998: 58)*

En ese sentido, su autonomía se mantiene, en cuanto a las decisiones pedagógicas que a diario deben ejecutar: en donde el qué enseñar se responde a priori, pero el cómo se establece, según su visión de lo que implica ser educador. A esta libertad de acción se suman fuerzas de retardo que generan potenciales dificultades en el aula: contenidos profusos y contenidos exigentes ambos afectos al factor tiempo. Este último se traduce en un proceso superficial que busca cumplir con las exigencias, pero que presenta esta falencia.



## 2.2. Son adjetivados como repetitivos.

(1) *“Entonces, no hemos logrado determinar una secuencia de qué cosas (...) para no ir repitiendo y para avanzar en el conocimiento (...) este ámbito se está enseñando más o menos siempre lo mismo, siempre. Se están tocando los mismos temas, siempre”. (Entrevista 2, JZG)*

(2) *“La verdad es que estos nuevos programas a mí no me gustan mucho. Encuentro que es una miscelánea de contenidos y de cosas que tú vas repitiendo durante no sé cuánto tiempo y que a larga a los chiquillos los cansa. A mí me gustaba el sistema que tenía antiguamente el Manuel de Salas, que tenía sus propios programas”. (Entrevista 6, GIM)*

(3) *“O sea yo siento que es una misma línea, donde yo siempre les digo a mis alumnos, esto ya lo vieron, pero le van a agregar un nuevo elemento. Es una cadena. Todo lo vieron, es como aprender a leer y escribir. (...). Acá es lo mismo, (...) van a ver una cosa y en octavo lo vamos a retomar, para recordar lo de séptimo le vamos a agregar nuevos elementos, pero no crean que es materia ya vista. Lo que hacemos es recordar lo que hicimos el año anterior y así vamos a llegar a Cuarto Medio. Y ahí lo entienden. Cuando uno les explica eso. (...). Entonces es como, yo les digo esto ya lo vieron, pero no se preocupen les apuesto que no se acuerdan, pero esto no lo vieron y ahí se quedan más tranquilos”. (Entrevista 7, MAF)*

De acuerdo con los lineamientos ministeriales, los establecimientos educacionales tienen la posibilidad de trabajar con las indicaciones que el Marco propone o también es factible desarrollar sus propios programas. En este establecimiento se ha optado por la primera opción. El primer escollo a resolver es cómo realizar una secuencia lógica de CMO con el fin de que no sean repetitivos y que se avance en una lógica de menos a más en el plano del aprendizaje y donde los temas resulten significativos en un contexto de acción en el aula: *“el sentido objetivo del mundo*



*institucional se presenta en cada individuo como algo que se da y se conoce en general, y que está socialmente establecido como tal. Si hay algún problema se debe a las dificultades subjetivas que pueda tener el individuo al internalizar los significados socialmente aceptados”. (Berger y Luckmann, 1996: 108); el desafío entonces recae en el intento de superar esta deficiencia potencial de los alumnos, así ya no se sentirán cansados de ver siempre lo mismo.*

Los contenidos para los profesores resultan extensos, por lo que al momento de trabajar con ellos sólo se logra un acercamiento elemental, con lo que más se dificulta el trabajo con los estudiantes. Una respuesta a esta situación y que redunde en una explicación para los estudiantes es que cada contenido ya ha sido visto y que la nueva tarea es profundizar. Otro grupo de docentes señalan que los programas actuales no le agradan y que prefiere el antiguo sistema en el que el Liceo tenía los suyos propios, ya que considera a los primeros como una serie de temáticas muchas veces inconexas:

*“Estas ideas se reflejaron en el respeto por las diferencias entre los estudiantes, traducidas a su vez en planes de estudio variables y diferenciados, así como en la utilización de diversos métodos de enseñanza. La evaluación de actitudes sociales va en el mismo sentido”. (Jorge Zubicueta, 2003: 242)*

En cuanto a los estudiantes reconocen que para ellos, efectivamente la materia ya la han visto repetidas veces, pero desde su visión esta repetición ha sido de utilidad pues al término de un período ya sienten que los han adquiridos y que la madurez al término del proceso les permite equilibrar lo trabajado en los diferentes cursos.

*(4) “¿Por qué de nuevo lo mismo?, pero yo aprendí empíricamente, en verdad, la profe nos pasaba lo mismo, lo mismo, pero que después yo vi dos años la cosa. Yo dije me quedó, lo repitió tanto, me quedó, qué bueno, lo aprendí, lo incorporé y ahora me sirve y entonces esa frase aunque uno la diga, en verdad, no hacer caso y hacerlo y repetir y en verdad hacerlo porque a uno le queda por repetición”. (Entrevista 4, ITC)*



(5) *“Bueno, Eso es lo que más se pregunta en Castellano. Y yo creo que es importante verlo, porque es un refuerzo y además refleja un proceso de maduración de lo que vemos en los diferentes cursos. Lo que vemos en Primero no es lo mismo que vemos en Cuarto Medio y podemos finalmente comparar no sólo lo que aprendimos en Primero en Cuarto y cómo se ha logrado equilibrar la balanza”.* (Entrevista 4, TVC)

De esta manera lo que es repetitivo, para algunos de los entrevistados adquiere un nuevo significado: *“El actor situado dentro del mundo social, en cambio, lo experimenta principalmente como un campo de sus actos actuales y posibles, y sólo en forma secundaria como objeto de su pensamiento. En la medida en que le interesa el conocimiento de su mundo social, organiza este conocimiento, no en términos de un sistema científico, sino de la significatividad para sus acciones. Agrupa al mundo alrededor de él mismo (como centro) como un campo de dominación, y en consecuencia le interesa especialmente el sector que está dentro de su alcance actual o potencial”.* (Berger y Luckman, 1996: 190). Significado que se relaciona con la madurez alcanzada a través de los años de formación secundaria. Sus acciones se orientan de acuerdo a sus intereses: gusto por la Literatura, cumplimiento con las exigencias académicas exigidas para el nivel.

### **2.3. La motivación promueve la eficacia**

(1) *“Lo que pasa es que ahí hay un desafío bien “entrete” para uno, porque para volver a pasar como los mismos chicos de Primero Medio, para volver a pasar lo mismo que vimos el año pasado, uno tiene que tratar de buscar algún texto que sea, en realidad, que sea significativo para ellos”.*  
(Entrevista 3, EAP)

(2) *“Pero eso empieza con uno mismo al tomar un libro que a uno le interese y uno descubrir la Literatura, pero creo que en el colegio no.* (Entrevista 3, ITC)



(3) *“Entonces, es posible que, al igual que el colegio en general que ha fortalecido sus áreas artísticas también Lenguaje esté siendo considerado desde ese punto de vista entonces bastaría entre comillas con proponer algunas cosas interesantes, un poquito rupturistas para que en lenguaje te aprecien mucho”.*  
(Entrevista 2, JZG)

El trabajo con los alumnos es una tarea a la que el profesor le impregna fuerza, vigor y ánimo, desean que se **reencanten**, así *“el contexto de aprendizaje depende en gran medida de las acciones del profesor: “es él quien decide qué información presentar, cuándo y cómo hacerlo; qué objetivos proponer (...). Es por esto que el docente ejerce una influencia decisiva, ya sea consciente o inconscientemente, en lo que los alumnos quieran saber y sepan pensar”.* (Barriga y Hernández, 2001:37). Los docentes suponen que para alcanzar un nuevo valor respecto del Lenguaje, como subsector, es preciso atreverse, proponer un trabajo rupturista que llame la atención y que se fortalezca en el Liceo, de manera que la asignatura y su trabajo sean “considerados”.

#### **2.4. Se pondera la rigurosidad en el tratamiento y en la evaluación los contenidos.**

(1) *“Yo creo que el Lenguaje, la enseñanza del idioma tiene que ser rigurosa, disciplinada, tiene que ser muy bien estructurada y muy bien planificada. En ese sentido creo que hemos avanzado también, cada vez estamos más variados (...).”*  
(Entrevista 2, JZG)

(2) *“Sí. Sí. Yo siento que si tú lo haces así dándoles el espacio y dándoles la seguridad y que están haciendo algo súper responsablemente, y que tú también lo estás haciendo responsablemente, porque te comprometiste a pedir el aula para tales clases, y te comprometiste a que una persona te pongan las luces, todo el cuento va a funcionar. (Entrevista 7, MAF)*



(3) “Lo que a mí me gusta del trabajo en el aula es eso tratar de despertar en los chiquillos, el interés por la materia, que en gran mayoría ellos la consideran fome. (Entrevista 3, EAP)

Los informantes señalan que la enseñanza de la asignatura (subsector) de Lenguaje debe ser minuciosa, disciplinada, estructurada y planificada. Se parte de la base de que “*los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor a través de sus actuaciones y de las informaciones que les da sobre su desempeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados así como en el proceso de aprendizaje*”. (Barriga y Hernández, 2001: 43). A la rigurosidad se debe entregar seguridad, compromiso, sistematicidad para desarrollar las actividades y tareas que se les proponen a sus estudiantes con el fin de que el aprendizaje se concrete.

Respecto del proceso de evaluación, la corrección se considera laxa – subjetiva –, respecto de las actividades de producción o lectura. No obstante, los alumnos deben acostumbrarse a que los resultados no siempre van a ser tan buenos en cuanto a sus expectativas de notas, ya que calificar presenta rigurosidad y los estudiantes deben saber qué parámetros son los que se utilizan. Esto le da organización al proceso de la clase.

(4) “*Los alumnos lo han resentido un poco, porque ellos tenían como la perspectiva de electivo de creación literaria, en el sentido solo de crear, pero los estudiantes creen que la creación es un poco más laxa, en la producción en la corrección, en ese sentido*”. (Entrevista 2, JZG)

La forma de trabajo del docente al mantener esa rigurosidad es reconocida por los alumnos: “*podemos afirmar que por una parte, el orden institucional es real solo en cuanto se realice en “roles” desempeñados, y que, por la otra, los roles representan un orden institucional que define su carácter (...) y del cual deriva su sentido objetivo*”. (Berger y Luckmann, 1996: 103). De acuerdo con esto, los estudiantes reconocen la



forma de trabajo del docente, por tanto, se adaptan a la forma de trabajo y a la exigencia a la que van a estar sometidos.

(5) *“También les ha costado un poquito adaptarse a que las calificaciones no siempre son tan buenas como se esperaba en el electivo (...) Muchos de esos alumnos me conocían desde antes y eso es positivo. Ellos sabían a lo que venían y si no sabían está bien recordárselo pasado el tiempo”.* (Entrevista 2, JZG)

### **3. Percepciones que se generan en torno a la Literatura**

#### **3.1. Se homologa el concepto de Literatura con el aumento de lecturas de obras literarias para los alumnos**

Al momento de caracterizar a la Literatura, los relatos de los informantes revelan una serie de rasgos que nos permiten construir una fisonomía más que una definición precisa, sobre la articulación de lo enunciado. Lo primero que resalta es que el término no presenta claridad entre los participantes. La primera respuesta es que se asocia a la escritura.

(1) *“¿A qué se refiere a Literatura? A escribir (...)”.* (Entrevista 5, PGE)

Si se confronta este rasgo con una elaboración más exhaustiva del término Literatura, nos encontramos con la siguiente construcción: una obra de arte, que posee belleza y como tal debe estudiarse. Es el arte de las palabras; también, un producto (texto artístico) que fluctúa entre lo funcional (análisis literario) y la función estética (de goce artístico).

(2) *“Espero más allá de lo que quieren que sepan, también, de que la Literatura ellos la vean como, más allá de la funcionalidad que tiene, como una obra de arte. Yo le digo a los chiquillos: Literatura, vemos la etimología y les digo es el arte de las palabras, el arte de la letra, así como la pintura es el arte de los colores, que sé yo, la Literatura es una obra de arte, tenemos que verla como tal, con la belleza estética que tiene. Eso es lo que yo trato de transmitir a los*





*chiquillos; pero es una cosa que uno como profesor tiene que ir desarrollando, en mi experiencia, solo". (Entrevista 3, EAP)*

(2) *"O sea, por Literatura, yo entiendo los textos artísticos. O sea con función estética, no funcionales por así decirlo". (Entrevista 5, PGE)*

El primer escollo está en las concepciones y las reacciones que el término revela: desazón, desilusión, superficialidad en su tratamiento, exceso de contenidos que en una primera instancia no se mencionan y, por tanto, dudas de si realmente se puede aprender Literatura y qué es lo que se debe, por una parte, enseñar y, por otra, aprender.

(4) *"¿En Literatura? Eh, a mí me da la impresión de que los chiquillos cuando nosotros les decimos que vamos a empezar a ver el eje temático de Literatura, (...) cuando llegan literatura tienen una sensación, es como una desazón, es como ah (...). Te fijas". (Entrevista 3, EAP)*

(5) *"Yo creo es el problema de, los programas, como hay que pasar tanta cosa, todo se pasa superficialmente. (...) listo se acabó (...) por tanto, hay una gran profusión de contenidos que desgraciadamente favorece un trabajo superficial, sobre todo en el ámbito de la literatura." (Entrevista 3, JZG)*

(6) *"Es que yo no sé si la Literatura se aprende". (Entrevista 5, PGE)*

Entra en juego el significado que se le atribuye a los conceptos, en este caso, desde la propia experiencia. *"Dicho de otro modo, el mundo se le aparece en todo momento como estratificado en diferentes capas de significatividad cada una de las cuales exige un grado diferente de conocimiento. Para ejemplificar estos estratos de significatividad podemos hablar -recurriendo a un término tomado de la cartografía- de "isohipsas" o "perfiles hipsográficos de significatividad", tratando así de sugerir, mediante esta metáfora, que podemos mostrar cómo distribuye un individuo en un momento sus intereses, en cuanto a su intensidad y a su alcance, vinculando (...). En una representación gráfica, estos "perfiles de significatividad" no aparecerían como un sólo campo cerrado, sino como muchas zonas dispersas en el mapa, cada una de*



*diferente tamaño y forma*". (Alfred Schutz, 3). Esta significatividad se construye a partir de las percepciones, en donde la observación y la interacción es el elemento que a los informantes les permite reconocer significados ante el fenómeno.

(7) *"En general las unidades tienen (Unidades de estudio), implican producción de texto con intención literaria. Así que hemos creado cuentos, hemos creado poesía, algunos textos dramáticos breves, de todas manera falta mucho fortalecer esa área de producción de texto con intención literaria"*. (Entrevista 2, JZG)

(8) *"Vamos por los conceptos. Yo creo que el principal, la meta de la asignatura es, o sea, a lo mejor, la meta final sí, pero creo trayéndolo a la tierra (...) es conceptualizar elementos de Literatura, más allá (...) es utópico"*. (Entrevista 3, EAP)

(9) *"Bueno, en el colegio, nosotros ahora en Tercero Medio, el segundo semestre, el primer tema es análisis Literario, partimos sobre lo básico: análisis literario, después viene época, después yo creo que nos vamos metiendo en lo más subjetivo que es interpretación, pero con bases fundadas en el análisis y en las épocas literarias y además si uno quiere leer y aprender sobre Literatura, puede optar por el electivo de Creación Literaria"*. (Entrevista 4, TVC)

*¿Cuáles son esos perfiles hipsográficos de significatividad en la enseñanza y en el aprendizaje de Literatura?* De acuerdo con lo expuesto aprender Literatura considera:

1. la producción de textos con intención literaria;
2. el aportar a la formación académica con nociones de Literatura

Lo otro (la fruición) se vuelve una utopía. El aprendizaje se orienta hacia productos: artísticos literarios, como cuentos, poesías, así como análisis literario o estudio de épocas. La fase más compleja y que requiere una mayor madurez es el elemento subjetivo, en el entendido que esa subjetividad se somete a normas que favorecen el arte de la interpretación, tal como lo señalan los sujetos de estudio.



Del discurso de los informantes el aprender Literatura se puede lograr, no en la clase formal, sino en el electivo de Creación Literaria. Un aspecto que motiva a los alumnos es poder conectar los aprendizajes con otras áreas, por ejemplo, Historia; se resguarda de este modo la transversalidad, estratégicamente, así los conocimientos no resultan aislados e inconexos, para ello, es fundamental la capacidad estratégica del profesor para acercar la Literatura a ámbitos que acrecienten su cultura. El aspecto que retarda esta acción es el supuesto de que ese proceso sólo significa leer libros, como una gran carga, y el otro dice relación con el hecho de que aunque se busca descubrir el valor estético de la Literatura, el resultado se orienta hacia análisis literario de fragmentos, segmentos de creaciones literarias que impiden una mirada holística de la literatura como arte que recrea mundos, vivencias, sentimientos, emociones, connaturales al ser humano.

*(10) “los chiquillos hacen la (...) el, cuánto se llama, hacen el juego con Historia, entonces se fijan que van más o menos de la misma mano. Hacen el paralelo, con Historia, exactamente, entonces, a ellos les ha resultado un poco más fácil, en ese sentido. Y depende, también, de las modalidades cómo uno va a ver la Literatura, porque como te digo que a ellos sólo nombrársela los desmotiva un poco, porque consideran eso, porque creen eso que es sólo leer libros.”(Entrevista 3, EAP)*

*(11) “A mí me interesa más el valor estético de la literatura, más que el valor literario, pero uno termina haciendo eso al final: el análisis literario”.*  
*(Entrevista 6, GIM)*

En el discurso de otro grupo de informantes se manifiesta que el placer por la lectura no se alcanza; que la Literatura y su tratamiento pedagógico son tardíos y que como arte debiera encantar a todos los destinatarios, destacándose que esto tampoco ocurre. Se impone la creencia de que Literatura es hacer controles de lectura. De este modo, la experiencia no alcanza niveles de reflexividad, permanece en un primer nivel



de acercamiento en donde *“la mera actividad no constituye la experiencia. Es centrífuga, dispersadora. La experiencia como ensayo supone ensayo, pero el cambio es una transición sin sentido que esté conscientemente conexionada con la ola de retorno que surgen de ella”*. (Dewey, en Díez López y Román Pérez, 2001: 284), tal como afirma Jorge Zubicueta, en esta cita extraída de su trabajo sobre la experimentación en el Liceo Experimental Manuel de Salas. Un acercamiento primario, inseguro sin un referente claro de lo que se desea enseñar y que se busca aprender, por tanto, dispersador del valor cultural que encierra este arte.

(12) *“Yo creo que el placer por la Literatura no se logra”*. (Entrevista 7, MAF)

(13) *“Sí, porque ellos consideran que ver Literatura (...) hacer controles de lectura, eso para ellos es ver Literatura”*. (Entrevista 3, EAP)

(14) *“Sí. En realidad como que es verdad eso, como lo que empiezan a pasar tarde, deberían empezarlo antes, y yo creo que como que se puede se puede, pero como que no está llegando como debería. Como que la Literatura es una cuestión que nos debería encantar a todos, pero en el colegio como que nos pasa no alcanza a llegar como debería a todas las personas, como con esa magia que tiene”*. (Entrevista 4, ITC)

(15) *“Pero sí me imagino y sí creo que debe haber una forma de enseñarnos a nosotros, docentes, entregar la Literatura a los chiquillos. Me parece que sí”*. (Entrevista 3, EAP)

(16) *“Basta con leer mucho y variado”*. (Entrevista 53, PGE)



### ***3.2. El valor de la literatura se centra en esta como objeto de análisis más estructural más que en su función estética.***

Como señala Gómez-Martínez, “*el discurso de la postmodernidad reclama con su concepto de un texto dinámico (...) un lector activo. O sea, el texto se va a actualizar a través de la lectura y cada lectura va a ser única, pues, si es auténtica, responderá a la individualidad de cada lector. (...). Como una recuperación de la oralidad (la dimensión dinámica que caracteriza nuestro devenir), sin rechazar por completo la estabilidad del signo*”.

(<http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/hipertexto/gomez/index.htm> en Sergio Caruman, 2004: 24)

La concreción de un texto dinámico, de un lector activo, donde el placer de la lectura de obras literarias, es lo que se desea alcanzar. Leer obras literarias y dar sistematicidad a su enseñanza con temáticas cercanas al estudiante (lector activo) requiere desarrollar una fuerte labor. Esta acción debe abarcar lo conceptual: el análisis estructural de componentes; lo procedimental: acercar la obra al interés del alumno y lo valórico: adquisición de valores, actitudes.

En la práctica el objeto literario se sistematiza en el aula con obras del género narrativo, de acuerdo con los recuerdos del quehacer docente expuesto en el discurso colectivo. Otro dilema, es que en la búsqueda por despertar la fruición hacia la literatura, se ha abandonado la lectura de obras de gran valor universal, catalogadas como clásicas, en pro de que la lectura sea entretenida, lo que conlleva a optar por obras que no son de gran calidad.

Otro rasgo que se señala es que en el estudio estructural de la Literatura el género lírico se trabaja conceptualmente, más que en un análisis interpretativo, por la dificultad de acercar al estudiante a un lenguaje más figurado. Se reconoce la situación y se sabe que debe remediarse.



La Literatura como aspecto cultural, como parte de la adquisición de aprendizajes significativos, se trata de ejecutar, pero los mismos entrevistados señalan en sus discursos que las acciones cotidianas, de cumplir a diario con una serie de aspectos administrativos es una fuerza de retardo del acto pedagógico que aparta al sujeto de su conexión con la tradición.

*(1) Pero los programas actuales de la asignatura incluyen Literatura, pero en función de la lectura, la comprensión y la producción, no tanto en el ámbito de la historia. Eh (...) incluye conocimiento del lenguaje, de gramática, de ortografía, pero en función del contexto para enseñar sistemáticamente. (Entrevista 2, JZG)*

*(2) “En primer año medio se entiende que hay que hacer una revisión de conceptos teóricos, elementos propios de cada género narrativo, como la síntesis de todo lo que se ha visto en básica de la literatura. (...) se hace una revisión de autores por temáticas que sean interesantes para los chiquillos, se trata un poco de hacer una revisión un poco a partir de eso, para que llame la atención, para que a ellos les guste (...)”. (Entrevista 1, MAG)*

*(3) “Yo creo que hay de todo; yo creo que se ha perdido el gusto por la Literatura clásica, antigua, de leer a los griegos”. (Entrevista 2, GIM)*

*(4) “Siempre se deja como marginado y por el mismo se estaba viendo como conceptos de pasar el concepto, más que un análisis profundo de autores, tendencias o que se observe un análisis acabado de la poesía (...) (Entrevista 1, MAG)*



#### **4. Impresión respecto de la lectura de obras literarias**

##### **4.1. Se entiende como lectura obligadas por parte de los alumnos.**

Dentro de los OFT (Objetivos Fundamentales Transversales) se declara que en la formación de los estudiantes se debe *“fortalecer el interés y gusto por la lectura habitual de obras literarias significativas reconociendo su valor como experiencia de formación y crecimientos personales, y de conocimiento y comprensión de sí mismo y del mundo.*

*Comprender la importancia cultural de las obras literarias, relacionándolas con diversas manifestaciones culturales de la época de su creación.”. (MINEDUC).* De acuerdo con el relato de nuestros informantes derivan una serie de datos que resultan interesantes de contrastar con lo afirmado por el Marco Curricular. Un problema no menor se relaciona con el hecho de que la lectura es significativa, pero planificar un plan lector para los alumnos, cuyas temáticas resulten interesantes y motivadoras, es una práctica que en la mayoría de los casos no se cumple. El mayor factor que complica este proceso es la obligatoriedad.

Respecto de las lecturas se señala que el plan lector se caracteriza como una carga impositiva, que no despierta interés en sus receptores. Al momento de evocar, por parte de los entrevistados, si algún texto exigido resultó interesante no hay respuesta positiva.

*“Casi siempre leemos tres o cuatro. Además que es distinto que te leas algo porque querís”. (Entrevista 5, DPI)*

*“Que porque te lo impongan”. (Entrevista 5, CMM)*

*“Que en vez de estar leyendo, prefiero ocupar mi tiempo en otras cosas como la música.”. (Entrevista 5, DPI)*

*“Sí es que en verdad del colegio no tengo recuerdos qué rico que me leí”. (Entrevista 5, ITC)*



Al dar razones de por qué no se lee las justificaciones redundan en falta de tiempo (un libro para leer en dos meses es mucha carga), entonces, la tarea no cumple; se reconoce, además, que en algunos casos que ninguno de los textos planificados se leyeron y que al momento de la prueba responden de manera intuitiva.

*“Yo por mi parte este año no he leído ningún libro por mi cuenta”. (Entrevista 5, PGE)*

*“Es que tampoco hay mucho tiempo para leer”. (Entrevista 5, DPI)*

*“Es que te dan un libro para leer, pero no mensual”. (Entrevista 5, CMM)*

*“Dos meses”. (Entrevista 5, PGE)*

Para los docentes entrevistados, el hecho de tener que elaborar un plan lector resulta complejo debido a que los estudiantes consideran que todo es fome; que no se sabe si los textos van a ser del agrado o que a estos simplemente no les interesa la Literatura.

*(1) “Yo creo que hay dos partes: unas son las literaturas obligatorias de los chicos del año, porque tienen que leer, incluso hoy le estaba diciendo a un Primero Medio, supieran lo difícil que es para nosotros elegir los textos que tienen que leer, por si les va a gustar, porque ustedes lo encuentran todo fome, todo aquí, todo allá, todo para ustedes no vale la pena, o sea, no están ni ahí con la literatura porque es obligada, porque es por una nota”. (Entrevista 6, GIM)*

*(2) “Soy medio negativa. Pero son pocos los que disfrutan realmente la lectura, hay muchos que después que termina el año te reconocen que por qué no me leí ningún libro y pasé con un seis y tanto y lo reconocen”. (Entrevista 7, MAF)*

Respecto de las obras clásicas consideradas como parte del acervo cultural de la humanidad, muchas de ellas ya no se usan como parte de las lecturas y que se privilegia a nuevos autores en pro de responder a los objetivos de que las lecturas sean, según lo que señala el programa, significativas (destaco el término, pues en el Marco se explica





de esta manera) para los estudiantes. Para algunos la elección de estas nuevas obras no debiera llevar el sino de obligatorias.

(3) *“Sí. Sí se ha dado importancia a escritores muy nuevos y se ha perdido la lectura de la Literatura clásica que ha permanecido en el tiempo y que ha pasado por siglos y siglos, sin desmerecer que también los escritores jóvenes tienen que ser leídos, o sea, me parece bien. Pero hay novelas que no tienen sentido que los chiquillos la lean como Literatura obligatoria en el colegio”.*  
(Entrevista 6, GIM)

#### ***4.2. Se le asigna un valor a la posibilidad de sistematizar la lectura como motivación personal, por parte de los alumnos.***

Los entrevistados reconocen una preocupación dentro de su labor docente. Necesitan buscar mecanismos o formas para motivar la lectura de obras literarias en un plano de libertad en el que los estudiantes puedan optar, esto es, que efectuar una lectura espontánea y motivada. Una instancia que facilita este acercamiento es la realización de actividades como concursos literarios, para los estudiantes.

(1) *“Yo creo por, primero se genera. Yo creo que se genera cuando se motiva la lectura, dándoles el espacio a los alumnos para que más menos digan qué les gusta leer. El problema es que eso se contradice un poco con lo que deberíamos estar viendo en cada programa, en cada año. Porque si les damos esa libertad nos podemos topar con estar viendo eternamente lo mismo”.* (Entrevista 7, MAF)

(2) *“Yo siento que acá le damos mucha importancia a la literatura; y tenemos buenos escritores, por eso tenemos tanto éxito en el concurso literario, pero creo que también ahí falta algo, no sé qué es lo que es, pero falta algo para motivar a los alumnos a que la lectura sea espontánea en ellos, que no sea obligada; que lo que les decía el otro día a los chiquillos, el día que nosotros comprobemos que ustedes están preparados para leer, les vamos a decir, ya chiquillos, ustedes*



---

*van a ser su plan lector de este año, pero cómo llegar a eso, cómo motivarlos”.*  
(Entrevista 6, GIM)

Como forma de resolver esta situación, los profesores realizan sencillas estrategias para apoyar la lectura, el inconveniente es que hay que buscar la modalidad de sistematizar este proceso, tal como *“que los dos individuos están construyendo un trasfondo en el sentido ya mencionado, que les servirá para estabilizar sus acciones separadas y su interacción”*. (Berger y Luckmann, 79). En este aspecto la estabilidad debe ser sinónimo de sistematización y rigurosidad en el tiempo.

(3) *“Ahora, espérate, también abunda que en algunos cursos cuando he tratado de hacer como momentos de lectura, ahí tú te das cuenta de que son muy pocos a los que les realmente gozan con la lectura; yo les digo ya mañana vamos a leer, traigan un libro y vamos a leer; a la mitad se le queda el libro, a la otra mitad, algunos traen cualquier cosa, lo que primero pillaron (...) entonces se ponen a leer y está el resto del curso entre que cuchichea, se para, conversa, se ríe; entonces tampoco se logra, yo les digo, siempre el mantener un ambiente de lectura”*. (Entrevista 7, MAF)

(4) *Pero también porque hay que tratar de hacer las actividades con lo que ellos están viviendo. O sea, por ejemplo, el otro día estábamos viendo el asunto de los tópicos, qué canción que a ustedes les gusta presenta algún tópico. Nómbrela. Entonces los chiquillos estaban buscando música entre ellos, grupos. Entonces son cosas que igual hay que ir buscar la manera de motivarlos en ese sentido.*  
(Entrevista 3, EAP)



#### **4.3. Los alumnos creen que el sólo hecho de leer los textos y responder la prueba deben obtener buena calificación.**

(1) *“También les ha costado un poquito adaptarse a que las calificaciones no siempre han sido tan buenas como se esperaba en el electivo. Y lo otro que ha favorecido bastantes por electivo es de 13 personas, un número ideal para trabajar”. (Entrevista 2, JZG)*

(2) *“¿Es con nota? Si es con nota lo hacen, si no es con nota no lo hacen. Entonces que yo que hice, porque me cansaba de poner nota. Yo les doy décimas: si usted hace bien el trabajo bien tiene décimas, lo hace mal no tiene décima, si usted lo vuelve a rehacer con las indicaciones que yo le doy puede que tenga décimas, pero no todos los chiquillos lo hacen; son muy pocos; creo que un dos por ciento del alumnado lo hacen”. (Entrevista 6, GIM)*

Según el relato, se evidencia que los estudiantes desarrollan sus actividades si se les informa que va a ser evaluada. El trabajo personal que se les exige a los alumnos se enlaza con los propósitos u objetivos de los programas: *expresar y recrear el mundo interior y exterior, a través del lenguaje, la literatura y la comunicación; formar una opinión sobre las obras literarias; apreciar el valor y la significación de la literatura como un proceso, una experiencia de relación personal con obras literarias significativas*. El conflicto se centra en el hecho de que la experiencia de relación personal es superflua, la creación individual en la mayoría de los casos no es de calidad, pero los estudiantes exigen que se califique como un trabajo perfecto y acorde a las especificaciones.

Otro grupo de informantes señala que al momento de ser calificados no tienen claridad de cuál es el criterio que los docentes usan al momento de evaluar sus creaciones personales, por medio de distintos instrumentos de evaluación como, por ejemplo, pruebas que combinan la selección múltiple e ítemes de desarrollo, trabajos, por nombrar algunos.



- 
- (1) *“Por ejemplo, las típicas pruebas en la parte de atrás y tienes que hacer un ensayo en un página, pa’ mí el ensayo no es eso y no lo puedes hacer en una hoja y en quince minutos”*. (Entrevista 4, CMM)
- (2) *“Pero las primeras eran pura. La primera de una obra: quién dijo tal frase”*. (Entrevista 4, DPI)
- (2) *“Eso no es Comprensión de Lectura, es memoria y algunos no más la tienen”*. (Entrevista 4, PGE)
- (3) *“Es más por cachativa, la primera”*. (Entrevista 4, DPI:)
- (4) *“Yo me sorprendo del puntaje que me ponen los profes”*. (Entrevista 4, CMM)
- (5) *“Eso no lo entiendo. Un punto más, un punto menos, en El Quijote escribí un ensayo donde metí películas, series de televisión, pero hablé de cualquier cosa, menos del Quijote y tuve los diez puntos”*. (Entrevista 4, PGE)
- (6) *“De repente son buenas las voladas. Pero uno lee el título y no tiene nada que ver con lo que decía el texto”*. (Entrevista 4, CMM)
- (7) *“O a lo mejor eso es lo que buscan los profes, que uno logre una reflexión más allá del libro, pero uno lee el título y no tiene nada que ver con el ensayo”*. (Entrevista 4, PGE)
- (8) *“Yo creo que esas preguntas igual deben estar, ahora que la prueba sea toda de alternativa y que toda la prueba te diga: ¿en qué parte Pedrito hizo esto? No. Es verdad en las pruebas, en Lenguaje a mí igual me va bien, en las pruebas de los libros uno no aplica la materia o muy poco”*. (Entrevista 4, CMM)
- (9) *“Pero también se van al otro extremo: que hacen para cualquier libro un desarrollo, nos ponen los temas, el libro en función de este tema; el viaje nos lo ponían hace tiempo como tema antes de explicarnos el viaje en sí. Profe, pero qué es el viaje y nos daban una explicación a grandes rasgos. Y cómo va a ser un tema si es tan sabido y tan general”*. (Entrevista 4, PGE)



## **5. Relación del docente con sus alumnos en función de los aprendizajes**

### **5.1. Para los estudiantes, el profesor debe ser un profesional con autoridad que sepa trabajar en el aula.**

(1) *“Primero que todo que le guste. Ésa es la base. Me cargan esos profesores que están aquí porque no les alcanzó el puntaje. Me desagrada enormemente, cualquier profe me se desagrada que llegan a la clase desanimados ya tengo que pasar esta materia, tengo que pasarles la Literatura”. (Entrevista 5, CMM)*

Desde el rol del profesor, el aprendizaje significativo por prescripción curricular requiere de un conocimiento acabado de los contenidos, de la disciplina que enseñan. Esta validación se refrenda en el hecho de que *“mediante una colección de acciones tipificadas recíprocamente, que cada uno habitualizará en papeles o roles, algunos de los cuales se desempeñarán separadamente y otros en común.”* (Berger y Luckmann, 1996: 78) el docente ha recibido una formación universitaria, dentro su especialidad, asociada a un corpus de conocimiento pertinente a la pedagogía. Entre más se evidencie el manejo adecuado de esa información (como profesional) su prestigio se refrenda frente a sus alumnos y colegas.

Los estudiantes esperan que el profesor sea un pilar que apoye, guíe, ofrezca parte de su acervo al resto con quienes interactúe. Una serie de cualidades con las que debe desenvolverse en su profesión: desde lo racional, el conocimiento y desde su esencia como persona, su carácter y aspecto ético que le permita interactuar con el otro, a través de sus motivaciones, gustos, experiencias que darán sentido a su quehacer.

Si en este rol o papel actúa de manera que pierda el respeto de quienes tiene a su cargo, incluso de sus pares, dará como resultado, un docente que no deje huella dentro de su labor. Aunque los estudiantes en apariencia se relacionan de mejor forma con aquellos docentes relajados o más cercanos, finalmente respetan a aquel que actúa disciplinadamente y con reglas claras.



### **5.2. El profesor se valida por el grado de conocimiento que posee.**

- (1) *“Yo creo que tiene que ser un profe bien instruido en la lectura, saber acerca de los libros, de la época literaria, y creo que más importante que el conocimiento duro es el carisma que tiene, la capacidad de transmitir su motivación y su propio gusto a sus alumnos, particularmente, poder transmitirle su experiencia en libros”. (Entrevista 4, TVC)*
- (2) *“Yo creo que el profesor que sabe mucho, se maneja mucho en cuanto a Literatura, que lee mucho, por otro lado, que pueden ser excluyentes: el profesor que se le nota que le gusta hacer clase y que disfruta la clase, que además pasa los contenidos eso es súper importante para los chiquillos, a pesar de que parece que no. No el profesor que te regala la nota. El profesor que pone disciplina al interior de la sala de clases, porque la mayoría de los alumnos piensan que porque es castellano pueden hacer lo que quieren, pueden hablar lo que quieren, me puedo mover y no es así. Igual la asignatura debe tener una disciplina dentro de la sala. Yo en eso me he ido poniendo más estricta dentro de la sala: yo no les permito ni celulares ni ningún”. (Entrevista 6, GIM)*

### **5.3. El profesor se respeta porque evidencia motivación personal para enseñar.**

Los participantes de esta investigación declaran que el profesor debe evidenciar ciertos rasgos que lo habiliten en el proceso de enseñanza: motivación, pasión por lo que enseña, en este caso la Literatura; que sea capaz de desenvolverse con soltura, en un clima de autoridad y que permita la reflexión.

Se generan tipificaciones que de algún modo regulan el modo en que debe gestarse y desarrollarse la relación al interior del aula. Se rechaza al docente que no evidencia motivación o que muestra pasión y, por ende, se valida a aquel que le demuestra gusto por enseñar.

- (1) *“El profesor debe tener autoridad. No sacamos nada que sepa y que haya cero motivación”. (Entrevista 5, DPI)*



(2) *“Como puntos fundamentales, que sea apasionado por la Literatura (...) que le guste su tema y además le guste enseñarlo, que creo que debe saber historia también, porque si no sabe historia no sabe situar en la época, lugar, ni contexto histórico ni nada de eso”.* (Entrevista 4, ITC)

(3) *“El rol del profesor, utópicamente hablando, es llevar a cabo eso. Tratar de no ser un profesor que transmite un contenido, sino un profesor en realidad se desenvuelva con los chiquillos y que logre que los chiquillos despierten interés por los contenidos que está viendo.* (Entrevista 3, EAP)

(4) *“Por eso mismo que digo que no se puede enseñar Literatura. El profe tiene que ser un tipo que sabe y que esté motivado con el tema, porque si nos viene a hacer una clase en la que debemos reflexionar, sino el mismo no lo hace o no lo hace de buena manera, los alumnos menos van a pescar”.* (Entrevista 5, PGE)

#### **5.4. El docente se impone porque establece reglas.**

*“Los actores observan e interpretan su mundo. Su experiencia y participación en sistemas de interacción les permite elaborar esquemas de referencia en que sitúan a los otros a partir de su posición”.* (Llaña y Escudero, 2003: 53). Así, desde la mirada de los alumnos se respeta al profesor que establece reglas claras desde un principio y que las mantiene durante el proceso, como también a quien combina estos dos rasgos con la capacidad de escuchar en un clima de respeto.

(1) *“No creo que un profe tenga que llegar a ser brujo, eso sí, el primer día de clases, porque a uno le choca mucho cuando llega y te raya la cancha, pero así tan rayada la cancha, tan estructurado él, me molesta, pero sí el se tiene que dar cuenta de cómo es su personalidad y si su personalidad es ser como calladito, piolita, decir, bueno yo aquí en la clase soy el que mando, entonces éstas son mis reglas, yo no voy a hablar más fuerte que esto, si ustedes me escuchan sino ya, pero con experiencia”.*(Entrevista 5, CMM)



(2) *“El primer día de clase tiene que rayarle la cancha a todos”. (Entrevista 5, PGE)*

(3) *“Cuando el profe llega motivado y tiene las ganas de enseñarte uno igual engancha, a pesar de que bueno a mí me cuesta enganchar, porque yo estoy cerrada a esto, pero si el profe llega con ánimo, con disposición, con que en verdad sabe lo que te está explicando, uno igual tiene un cierto ánimo de escuchar”. (Entrevista 5, CMM)*

### **5.5. El profesor se valida ante sus alumnos por presencia.**

Según la articulación de los discursos, para los informantes es necesario que el docente sea autoridad por presencia. Cualquier signo de debilidad los estigmatiza en su identidad frente al grupo, de manera que el encuentro no se produce entre los actores, así: *“el profesor al cumplir su rol se siente incomprendido, en tanto que el alumno se siente sometido y abusado en su dignidad. Esta confrontación (...) provoca distancia y frustración.* (Llana y Escudero, 2003: 105). Este estigma se convierte en un mal rato continuo, que se manifiesta en actitudes hostiles, generándose una victimización hacia el profesor que recibirá malos ratos por parte de sus estudiantes.

(1) *“Es que ahí tiene que darse cuenta solo el profe antes de que pase un mal rato, porque puede haber estudiado pedagogía, pero quizá su trabajo puede ser de oficina”. (Entrevista 5, PGE)*

(2) *“Yo por lo menos apenas veo un profe ñecla, por así decirlo, se me ocurre lo peor. Lo primero que digo ah ya este profe ya cagó, por ejemplo, la profe de matemática, la Alison, de mi grupo (...).” (Entrevista 5, DPI)*

(3) *“Pero hemos tenido mala experiencia con profes que no cachan”. (Entrevista 5, CMM)*

(4) *“En nuestro curso hemos tenido ha sido bien conflictivo eso.” (Entrevista 5, PGE)*

(5) *“La Deni también, cuando yo estaba con la Deni en el otro curso, generalmente los hombres, yo, la hacíamos llorar”. (Entrevista 5, DPI)*





### ***5.6. El profesor puede realizar una mejor tarea si existe apoyo comunitario entre pares.***

Todo individuo, ser humano, se concibe inserto en la sociedad; esta es producto de la actividad humana y como tal se externaliza. Como todo acto que se repite frecuentemente genera pautas que se reproducen y que son aprehendidas por del que la ejecuta, resulta significativo el hecho de que en la asignatura se busque desarrollar una serie de prácticas que les permita como grupo mejorar su labor docente, lo que redundaría en crecimiento, apoyo y mejores prácticas docentes. Como fuerza de retardo en este proceso, la individualidad del trabajo conlleva a que se genere un ambiente poco grato que es percibido por los estudiantes y que afecta la unidad del grupo docente.

- (1) *"Tal vez no logramos establecer reuniones técnicas, no realizamos grandes reuniones técnicas, pero sí hacemos algún intento por superar algunas deficiencias conceptuales que se realizan en el equipo de trabajo. (Entrevista 1, MAGC)*
- (2) *"Que es en equipo. Que dejáramos el ego de lado". (Entrevista 6, GIM)*
- (3) *"En ese sentido uno tiene que jugar con las posibilidades que tiene para poder llegar a los chiquillos". (Entrevista 3, EAP)*
- (4) *"De ayuda, de apoyar al otro. Y si se equivocó decírselo de buena manera no jactándose del error del otro. Por eso yo te hablo del ego, esta asignatura tiene el ego allá arriba, aunque ha ido bajando un poco porque se han ido varios, pero yo siento eso. Pero me da mucha lata porque eso trasciende la asignatura y los alumnos se percatan de eso". (Entrevista 6, GIM)*
- (5) *"Yo creo que una asignatura con diez profesores es un poco ridículo pensar que somos diez personas independientes que no vamos a compartir ninguna de las experiencias pedagógicas, o sea, desde que hace dos años atrás se hacen clases compartidas y observación de clase, pero no con el fin de evaluar sino de ir a ver como tú haces la clase, donde yo sé que tú eres buena en tal cosa y te voy a ir a ver para que me des ideas, es súper productivo". (Entrevista 7, MAF)*



- (6) *“Sí. Trabajamos súper bien. Yo encontraba que el año 2007 lo hicimos súper bien, porque nos apoyábamos. Cuando la Claudia nos fue a evaluar fue súper rico esa cosa de saber que te estaban evaluando (...) dije fantástico porque voy a poder aprender de ella y ella me va a decir todo lo malo que yo hago y ella me dijo todas las cosas que yo sabía que estaban mal y otras cosas que yo no sabía. Entonces eso es lo que falta en la asignatura”. (Entrevista 6, GIM)*

## **6. Ejercicio de la metodología en el aula por parte de los docentes**

### **6.1. El docente utiliza metodología útil a las circunstancias del momento, más bien en un trabajo autónomo y solitario.**

(1) *“El primer movimiento que hizo la asignatura, que hice yo cuando lo tomé fue en el ámbito de los electivos mantener el eje de la creación o de la producción de textos con intención literaria, un eje que implica también lectura y a un eje que implicaba también conocimiento. Y también avanzamos un poco más allá que en la producción de texto que no fueran sólo textos: microcuentos, poesías, guiones, obras teatrales, producción de textos. Así que tenemos que se incluyeron estos dos ejes importantes: lectura y conocimiento. (Entrevista 2, JZG)*

(2) *“Entonces partimos hablando de quién era Cervantes y por qué el Quijote. Como un marco teórico, quién era Cervantes, cómo era su vida, cómo construyó la obra, cuánto se demoró en escribir esa inmensa obra y después nos fuimos a los personajes: qué significa ser un Quijote, qué significa ser un Sancho. Y de ahí partió como un diálogo y de ahí fuimos relacionándolo con las actitudes que tenemos frente a estas personas que son Quijotes, por qué decimos este es loco, por qué es loco, por qué tiene que ser loco y, por otro lado, lo racional, ser tan racional, como este Sancho que es tan racional y después termina todo lo contrario. Y eso es de lo que me acuerdo. Al final tenían que terminar haciendo un periódico de la época de Don Quijote, un periódico con todo y no veíamos*



*Medios Masivos de Comunicación. Y tenía que ser bien antiguo el periódico; usaron papel kraft y algunos quemaron el papel, o sea, fue fabuloso, con editorial, con noticias, con cartas al Director. Yo creo que ha sido el control de lectura del Quijote que más he disfrutado”. (Entrevista 6, GIM)*

*(3) “Primero, yo creo que partir por lecturas cortitas. Es medio utópico pensar que a alguien que no le gusta leer o alguien inquieto va a estar 45 minutos leyendo. Primero, por lo menos llevar, no sé, todas las clases, ahora son muchas cosas que uno, porque de repente las pienso, y de repente las hago; pero digo es fácil decirlo, pero después ponerlo en práctica, porque el tiempo se pasa, porque el tiempo se pasa, porque estás preocupado de pasar la materia, porque se te quedó en la casa: ¡ah ya filo lo hago mañana! , entonces así te pasan las cosas. Por ejemplo, motivarlo siempre con un microcuento, todas las clases al iniciar la clase. Yo me acuerdo un año, lo hice con un curso, me resultó, no lo hice un año completo, pero yo creo, pero por lo menos uno cada quince días les llevaba. Todas las clases partía con un microcuento o un cuento muy corto”. (Entrevista 7, MAF)*

*(4) ¿Ojalá? En Primero Medio. Fue una clase que estábamos viendo el género dramático. Y tuvieron que leer un fragmento de una obra de Shakespeare. Y los chicos estaban bastante motivados porque ellos quisieron crear sus personajes y todo. Y a medida que se iban, íbamos viendo, que se iban generando los diálogos, los diálogos dramáticos, íbamos viendo los elementos que queríamos ver en esa clase. Y para mí fue súper gratificante, porque los chiquillos estaban súper motivados, o sea, ellos querían participar todos, ojalá. Pero, obviamente, con el texto en la mano, participaron algunos; leyeron, que sé yo. Y el que iba descubriendo los elementos que habíamos visto ya en la clase anterior, tenían que ir nombrándolos. ¿Te fijas? Entonces para mí fue súper bonito porque los chiquillos iban participando, y tenían que explicar por qué, además, ese elemento estaba presente ahí, qué hacía que ese elemento fuera ese elemento y*



---

*no fuera otro. En Primero Medio eso fue súper entretenido y fue en el parque.  
(Entrevista 3, EAP)*

El recuerdo de las experiencias de los entrevistados es una fuente extraordinaria de aprendizaje, al momento de querer socializar prácticas que han sido significativas para sus alumnos. En este aspecto, los actores al reconstruir esa experiencia asignan sentido desde sus memorias: por una parte, la descripción de la actividad en sí y la influencia que en ellos y sus alumnos tuvo. El apelar a la historia, se mediatiza por el hecho que se evoca que se evidencia en adjetivaciones: “súper bonitas”, “entretenido”, “fabuloso”. Todo esto nos permite establecer que el elemento anecdótico es fundamental al momento de aportar al otro para enriquecer sus experiencias docentes, aclarando que *“dentro de los campos semánticos así formados se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. La acumulación es, por supuesto, selectiva, ya que los campos semánticos determinan qué habrá que retener y qué habrá que olvidar de la experiencia total del individuo como de la sociedad”*. (Berger y Luckmann, 1996: 60).

Estas experiencias que tan buenos resultados presentaron para sus participantes requieren de una sistematización en el sentido de que se compartan con el grupo y que se realicen en conjunto para poder incentivar, reencantar a los estudiantes con la “asignatura”.



## **7. Percepción del tipo de alumno con el que se trabaja**

### **7.1. La visión del alumno por parte de los docentes.**

(1) *Bueno, ahí hay varias cosas (...) es la vieja dicotomía entre el ser y el deber ser. Se supone que el alumno del Manuel de Salas es un alumno educado integralmente, un alumno que tiene una posición crítica frente a las cosas, es un alumno que debe ser formado académicamente de una manera muy rigurosa, pero yo creo que ese camino está bastante lejano, yo no me atrevería a decir un alumno tipo del Manuel de Salas, se parece que a muchos adolescentes de muchos colegios del país, sobre tipo de colegios particulares pagados. Yo creo que en general el alumno del Manuel de Salas no es un alumno especialmente interesado en la literatura, pero hay un grupo de alumnos significativo que sí está interesado, pero no es la mayoría. Creo que es un alumno que en general está conciente mucho de sus derechos pero no tanto de sus deberes. (Entrevista 2, JZG)*

(2) *“Yo creo que los “manuelsalinos” son bastantes contestadores. Cuando llegué me empapelaron por todas partes con que aquí puros alumnos súper críticos. No creo que sean críticos”. (Entrevista 3, MAF)*

(3) *“Son cabros muy solos y me preocupa el futuro que van a tener. Pensando en que yo también soy mamá y que yo he tratado de no dejar solas a mis hijas, a pesar que hubo momentos en que trabajaba en tres lugares y las veía en la noche, pero siempre tratando de revisar su agenda, de ellas de lo que necesitaban y estos cabros ni siquiera tienen eso. Papás que para no hacerse problemas los dejan ser, entonces estos cabros metidos en la droga, en el alcoholismo, súper solos. Eso a mí se me hace complicado, a pesar de que este colegio es una burbuja”. (Entrevista 6, GIM)*

(4) *“Los chiquillos son acá, reciben de buena manera lo que se les plantea en la sala de clases. En, a ver, el caso de Primero Medio, eh (...) los chiquillos hacen*



*las actividades, pero uno también que jugar con los momentos en qué van a desarrollar las actividades”. (Entrevista 3, EAP)*

*(5) “Nuestros alumnos... Difícil hacer una caracterización de en una sola palabra. Eh... (Nuestro alumno) es muy crítico, pero muy falto de recursos o elementos para hacer una crítica interesante, más bien, es criticón. Se opone al sistema, no le gusta, contesta por establecido de nuestros aprendizajes, pero no es propositivo tampoco”. (Entrevista 1, MAGC)*

## **7.2. El alumno se autoevalúa duramente en su accionar educativo.**

*(1) Monstruos. (Entrevista 5, PGE)*

*(2) “Yo creo que es el reflejo de la desmotivación, esa frase en verdad, como que no me interesa nada, y sólo, como que yo creo es efecto de la presión”. (Entrevista 4, ITC)*

*(3) “Oye, también nuestro caso es que nosotros somos los flojos de siempre. Y más o menos a la edad en que los niños empiezan a tener esa actitud de: el hermano del Bruno va en sexto y es un niño súper tranquilo, pero ya le bajó con que por qué me dan tantas actividades, por qué hacer tantas cuestiones que no me interesan, está empezando a sacarse peores notas porque no hace las actividades en clases”. (Entrevista 5, PGE)*

*(4) “Somos malos”. (Entrevista 3, CMM)*

*(5) “A nosotros nos pasó lo mismo. Pero qué hace el colegio, nos domestica, nos cabrea de que nos reten pa’ que ya ni nos cuestionemos de si lo vamos a hacer o no y que lo hagamos para que no nos reten. Hasta el año pasado nosotros no hacíamos ningún trabajo, o sea, si nos sacábamos un 3,0 nos daba lo mismo, en Arte o Tecnología”. (Entrevista 3, PGE)*

*(6) “Sí. Los estudiantes son horribles”. (Entrevista 3, PGE)*



(7) *“Yo creo que esa es la visión de un alumno, principalmente, desmotivado total, un alumno mediocre y básico, porque en verdad, que no tiene interés por el enriquecimiento personal”. (Entrevista 3, ALV)*

Al mirar, observar un evento, objeto o situación, la posición del observador dará cuenta, mediante su discurso, de aquellos elementos a los que le asignan sentido (valoración que les da un lugar en el mundo). En este sentido, el rol del alumno se caracteriza por una serie de rasgos que podrían definirse en términos del ser y del deber ser, de acuerdo con lo que representa un alumno del Liceo Manuel de Salas, por tradición:

Ser	Deber ser
<i>Alumno</i>	
+ Cercano a cualquier adolescente de otros colegios – Interés por la Literatura + Consciente de sus derechos – Consciente de sus deberes	+ Educado integralmente + Posición crítica frente a las cosas y experiencias + Formado académicamente

En esta dicotomía, entre lo que se espera y lo que se es, se identifica a un adolescente en etapa de formación como educación formal, sin gran interés por acercarse a la Literatura, con conocimiento de lo que considera como justo para él (derechos), pero que olvida o desplaza sus deberes, en función de una abulia generalizada, poco activo frente a las tareas que debe cumplir, pues no encuentra sentido realizarlas, lo que redundará en malos resultados: notas, por señalar un ejemplo.

Aún con esta mirada tan negativa es preciso recordar que si se reflexiona se abre una instancia en la que se puede reconocer que la acción educativa aunque incompleta, se sujeta a su historicidad y que, por tanto, presenta esperanza, cuyo sustento es que la realidad en la que se actúa, aún se puede modificar.



Profesor y alumno presentan una percepción del estudiante la percepción que gráficamente se revela de la siguiente manera:

Mirada del profesor	Mirada del alumno
<i>Sujeto de la reflexión</i>	
<i>Alumno</i>	
+ Contestador  + Solitario afectivamente  + Motivado cuando algo le interesa – Propositivo	+ Flojo + Desmotivado + Malo + Domesticado para no cuestionar + Horribles + Mediocre + Básico – Interés por el enriquecimiento personal

La forma en que se modela esta humanidad, considerando las concepciones teóricas, respecto de la construcción social de la realidad se ve influida por formaciones de carácter socio – cultural y que varía en numerosas ocasiones. “*Si bien es posible afirmar que el hombre posee una naturaleza, es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza o, más sencillamente, que el hombre se produce a sí mismo*”. (Berger y Luckmann, 1996: 69). Al momento de comparar las visiones respecto del alumno desde la mirada del docente y desde su propia mirada, la más pesimista, crítica y dura es la del propio estudiante, quien se considera parte del proceso educativo al que se adscribe sin mayor interés, que se considera domesticado, que no debe cuestionar y que su primer impulso es creerse malo, mediocre, básico en sus planteamientos, más bien, se desacredita. Como contraparte, el discurso docente se estructura en tres aspectos: *actitud frente a los demás* (contestadores), *relaciones familiares* (solitarios o abandonados), *actitud frente a estímulos significativos* (motivados cuando se despierta su interés o como dice uno de los informantes, parafraseando, su comentario, hay que saber tocar la cuerda que despierte en ellos ese interés).





---

## ***VI. Categorías de Análisis***

*Enseñar Literatura ha sido siempre, para mí, buscar en las palabras de un autor la palpitación psíquica que me entrega encendidas a través de los siglos: el espíritu en su letra.*

Sobre la base de los registros expuestos en una primera etapa en la que se ha procedido a partir del dato a estructurar segmentos representativos de información, que didácticamente denominaremos primarios, y que conforman la base de un relato cuyas voces nos llevan a descubrir una realidad que va más allá del sentido común, de las apariencias, es posible orientar este estudio hacia una serie de temáticas emergentes que rodean el problema de investigación, en este caso, el significado que alumnos y docentes asignan a la Literatura en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje. Es en este punto, a propósito de la autorreflexión que surge de las palabras de los entrevistados, que se configuran categorías de análisis que como ya hemos descrito refieren a la elaboración de abstracciones relativamente mayores respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido. Estas categorías son el núcleo significativo de esta nueva construcción de conocimiento.

Analíticamente, las categorías resultantes, ejes de la construcción de los discursos son

- (1) La Literatura como objeto de trabajo experiencial en el aula
- (2) La representatividad de los contenidos como fuente de significación en el aprendizaje de la Literatura
- (3) La capacidad de apertura entre alumno y docente, en el contexto de la enseñanza de la Literatura

Se puede afirmar que alcanzar a configurar el diseño de subcategorías y categorías como una estructura de análisis tiene como soporte la valiosa información que cada uno de los entrevistados aportó, desde su mirada personal, desde sus memorias, en directa interacción con el medio que los rodea que adquiere nuevo valor día a día.



Como soporte teórico complementario a la mirada individual del *informante*, las concepciones de autores como Alfred Schutz, A. Hearnshaw, así como de Peter L. Berger y Thomas Luckmann resultan pertinentes al momento de respaldar la interpretación que se intenta trabajar en esta investigación.

Gráficamente las categorías y subcategorías se pueden representar en esta tabla:

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría.</i>
(1) <i>La Literatura como objeto de trabajo experiencial en el aula</i>	<i>Percepciones que se generan en torno a la Literatura</i> <i>Impresión respecto de la lectura de obras literarias</i>
(2) <i>La representatividad de los contenidos como fuente significativa de aprendizaje de la Literatura</i>	<i>Propósito del trabajo en clases en relación con los contenidos del programa de estudio</i> <i>Valor asignado al programa de estudio</i>
(3) <i>La capacidad de apertura entre alumno y docente, en el contexto de la enseñanza de la Literatura</i>	<i>Relación del docente con sus alumnos en función de los aprendizajes</i> <i>Ejercicio de la metodología en el aula por parte de los docentes</i> <i>Percepción del tipo de alumno con el que se trabaja</i>

Describir y caracterizar las subcategorías ayudan a conformar las categorías dan sentido y validez a lo expuesto. Y de ellas se desprenden aspectos como apertura, representatividad, trabajo experiencial que no deben ser ignorados. La tarea es a la acción comunitaria, a despertar un nuevo interés frente a lo que se siente o experimenta como perdido, a sabiendas, de que el esfuerzo es grande y que se ejerce desde los dos roles, en completo equilibrio, cuya base o cimiento fuerte es el interés hacia el otro y la capacidad de entrega.



---

## ***VII. Conclusiones***

A través de este estudio se buscó descubrir los significados que docentes y estudiantes construyen sobre su realidad, su quehacer diario, su forma de aprender, indagando en intereses colectivos e individuales respecto de lo que es la Literatura, estableciendo puntos de referencia respecto de los aprendizajes esperados y contenidos mínimos obligatorios, establecidos por los programas ministeriales, a los que se adscribe la unidad educativa, luego de haber trabajado con sus propios programas de estudio.

La Literatura no puede ser estudiada o comprendida sin el objeto que le da vida: el texto – oral o escrito – que adquiere valor por su fuerza y trascendencia para situarse en la cultura, que se difunde y adquiere valor por parte del “lector” (que para nuestros efectos es un lector ideal, que responde a ciertas pautas de acercamiento a lo literario). En este aspecto, en principio, el lector se acerca a esta creación con el fin de gozarla, de disfrutar de ella, de asignarle un sentido (sentido, entendido en el ámbito del estudio literario), de escudriñar en el espíritu humano y en sus interrogantes y necesidades.

De este modo, el lector se acerca intuitivamente a la obra (oral o escrita), la explora, la descubre, emite su primer juicio respecto de ella (la acepta o rechaza, según sus gustos, intereses, preferencias); luego de evaluarla desde su mirada la comenta, puede releerla y descubrir nuevos elementos antes no observados. En el caso de los estudiantes, es posible esa apertura, siempre y cuando para ellos se relacione con algo de su experiencia. Es un despertar de ese letargo que se autoasigna por desinterés en la tarea escolar, que se puede romper si se le invita a entender lo que se trabaja. Si bien despertar el gusto, a través de la obligación tiene su cuota de sacrificio, que para nada fomenta el proceso de goce de la Literatura, es factible de alcanzar, si desde la enseñanza se ve seguridad y claridad en lo que se ofrece. Ahí está la clave, si el interés existe este se transmite y para ello se requiere del despertar y evidenciar la pasión que el docente trae y que esconde, en muchas ocasiones, porque su tarea la percibe como desvirtuada o no valorada.



Como el currículo selecciona de la cultura aquello que es considerado relevante es necesario que (1) atienda el proceso de adaptación del educando que sea un medio que permita asimilar para actuar en consonancia con lo que lo rodea, su entorno; (2) facilite la creatividad y la renovación de las visiones que han tenido o tienen vigencia, en un claro contexto de rigurosidad y seguimiento de los objetivos que se desean alcanzar. En el entendido de que ante todo se es profesional y que el profesional se adscribe a estrategias, se vincula con el otro en un plano de esto es lo que debo hacer y lo voy a cumplir.

El objetivo final es convertirse en el medio que transforme, socialice el cuerpo del conocimiento. La educación (la acción del educador) no debe descuidar el interés por incentivar el valor y significado de la subjetividad que en interacción (uno con otro sujeto) para situarlo en un espacio que favorece la renovación, la creatividad y la concreción de su perfectibilidad.

Sin olvidar estos propósitos nos encontramos con el significado asignado a la Literatura: *La Literatura como objeto de trabajo experiencial en el aula*. Desde la perspectiva pedagógica se reconoce que en el tratamiento de los contenidos de lenguaje sólo se trabaja a nivel superficial y, que en el caso de la enseñanza de la literatura, lejos se está de alcanzar un valor fructivo, pues el piso o límite se circunscribe a aspectos como la obligatoriedad de las lecturas, factor que limita la acción de libertad que envuelve a la literatura como constructora, evocadora de mundos (*Metodología respecto de la enseñanza de los contenidos*). La experiencia para alumnos y docentes dice relación con el hecho de que se genera una incomunicación que se sustenta en que los estudiantes no comprenden por qué deben una y otra vez ver contenidos que para ellos ya son más que reconocidos y sabidos. Entonces, el “objeto” o “artefacto” Literatura – metafóricamente hablando – se circunscribe a leer textos que no despiertan interés, que no se consideran, para algunos como una actividad que haya que realizar, dentro de la rutina de estudio, que es fácil de olvidar y que si se debe trabajar es sólo por el mero



acto de cumplir, a última hora y sin alcanzar un nivel de análisis más profundo: lo importante es entregar.

Entrega que no interesa sea de calidad, sólo se realiza en un acto descuidado, tal como lo indican algunos informantes. Para otros, el objeto sigue siendo un hábito asociado a la lectura de obras que consideran interesantes, pues tienen su propio plan lector, y se adscriben a cumplir con la tarea de leer lo que se exige en el colegio, pues reconocen que es importante para su formación y que sí debieran tener una lógica que les permita entender que lo que están trabajando posee sentido para sus propias vidas. Dicho sentido lo asocian con lectura de obras relacionadas con temas de interés para ellos, con un fuerte componente histórico que les permita entender en qué contexto puede ser entendida.

Si se reconstruye el relato colectivo, la Literatura está íntimamente ligada a la lectura; si se les pregunta qué entiende por el concepto, las respuestas en sí no la definen. Se alude a ella en un sentido amplio, más bien la caracterizan, a partir de elementos que consideran constituyentes: leer texto, realizar análisis literario estructural (identificación de componentes del mundo literario, conceptuales del texto que finalmente deben ser identificados en un reconocimiento inicial que en numerosas ocasiones no alcanza un nivel de profundidad interpretativa). Se conforma su trabajo a través del análisis de fragmentos, de lecturas breves y que finalmente se sistematizan en una evaluación previamente establecida como parte del programa. Es preciso reconocer que el concepto Literatura para los entrevistados es amplio, involucra, por una parte, intentar reconocerla como un arte (“El arte de la palabra” tal como se señala en algunos de los discursos); sin olvidar que es un arte que conlleva siglos de tradición, tendencias, estilos, autores, temas y formas de expresarla, por medio de la tradición académica o por la transmisión popular de esta, por ejemplo, la literatura folclórica, sea en su vertiente oral o escrita llena de valores ancestrales.



El transcurso de los siglos se convierte en un depósito, junto con las circunstancias históricas, sociales y políticas de cada época, metafóricamente, en una biblioteca universal en la que se han acumulan un corpus de obras catalogadas como del canon cultural (obras clásicas de todos los tiempos), así como creaciones de nuevos autores que revitalizan temáticas que marcan continuamente lo que es el ser humano es y que aumentan el volumen de obras disponibles y reconocibles por los seres humanos.

En el caso específico que atrae la mirada de esta investigación da cuenta de que el elemento regulador, que orienta las acciones pedagógicas, de acuerdo a los testimonios hasta ahora recogidos, presenta falencias que dicen relación con el hecho de que se ordena un plan de estudios para los alumnos y que busca formar estudiantes cultos, capaces de desenvolverse sin grandes complicaciones en su entorno social; no obstante, la gran falla trasunta en el hecho de que los denominados contenidos mínimos obligatorios (categoría: *La representatividad de los contenidos como fuente significativa de aprendizaje*) no lo son. Exceden el tiempo de trabajo real que se puede asignar en el aula, generando, en sí, conocimientos superficiales, que no logran conectar con el valor que la Literatura o los otros ejes de la asignatura aportan en cuanto a la formación como ser humano. También se reconoce que son reiterativos y que en esa reiteración se dificulta establecer una secuencia lógica, rigurosa y ordenada que oriente claramente el quehacer docente y que los estudiantes comprendan cuál es el propósito de lo que se está aprendiendo.

El fenómeno en estudio evidencia diversas facetas, una de ellas es que, primero el tratamiento de los contenidos de lenguaje, así como en específico, la Literatura se trabajan de manera superficial supeditado a circunstancias del contexto: el elemento tiempo, la superficialidad con que se trabajan los contenidos en clases y a que el sentido real de lo que debiera significar: fruición, goce no se está cumpliendo, por una incomunicación, un quiebre que involucra a dos actores fundamentales del proceso educativo: *el educando y el educador*.



*Proceso educativo: contrariedades en el trabajo de la Literatura*

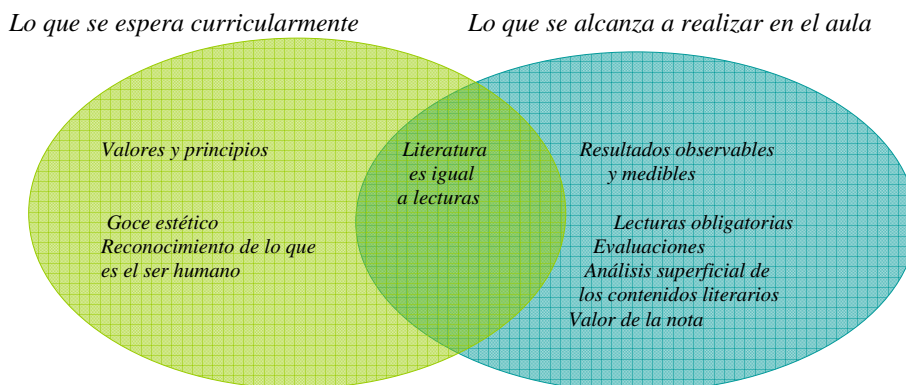


Figura 8: La Literatura desde una perspectiva curricular y desde la mirada en el aula

**7.1. ¿Hay puntos de acuerdo entre lo que se propone como eje de estudio (la Literatura) y lo que ocurre en el aula?**

Retomando lo expuesto por el Marco curricular es necesario confrontar lo que se espera desarrollar y lo que realmente ocurre:

<i>Lo Deseable</i>	<i>La Realidad del Aula</i>
1. Fortalecer el interés y gusto por la lectura habitual de obras literarias significativas reconociendo su valor como experiencia de formación y crecimientos personales, y de conocimiento y comprensión de sí mismo y del mundo.	1. El fortalecimiento y gusto por la lectura habitual de obras literarias se entrapa en el desgano de los alumnos por leer, así como por el interés que otros medios como la tecnología (Internet) despiertan en los alumnos.
2. Comprender la importancia cultural de las obras literarias, relacionándolas con diversas manifestaciones culturales de la época de su creación.	2. La cantidad de contenidos es excesiva y el contextualizar las obras se dificulta por la falta de tiempo que se produce en el aula.
3. Descubrir y proponer sentidos en torno a los temas planteados en las obras literarias, y proponer opiniones personales sobre ellos.	3. El trabajo en la sala de clases se desarrolla a partir de escritos de carácter ensayístico que en ocasiones los estudiantes no logran desarrollar a cabalidad porque se genera una desconexión entre lo que se solicita entre el tema y lo que ellos producen.
4. Expresar la interioridad personal y explorar la propia creatividad elaborando pequeños textos de intención literaria.	
5. Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e	4. Las lecturas se organizan en un plan de lecturas obligatorias que son por lo general de poco interés



<p>intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para: la identificación de los temas de interés en las obras leídas, y su detección en otras formas y modos de expresión y comunicación.</p> <p>6. El reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto a creaciones de lenguaje, a partir de diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.</p> <p>7. Comprensión e interpretación de las obras literarias en relación con el contexto histórico cultural en que se producen, dando oportunidad para la selección en diversas fuentes de información, de antecedentes sobre autores, épocas, contextos históricos y culturales en que se escribieron las obras leídas; movimientos o tendencias artísticas a las que pertenecen con las que se identifica o relaciona.</p> <p>8. La evaluación del aporte e incidencia del trabajo de investigación literario en la comprensión e interpretación de las obras leídas y de los temas tratados en ellas.</p> <p>9. Creación de textos breves e intención literarias (relatos, poemas, diálogos) en que se evidencien temas tratados en el repertorio de obras leídas, con el consecutivo propósito de que alumnos y alumnas expresen su mundo interior, la creatividad, a partir de elementos del lenguaje literario y de sus componentes básicos (referentes de teoría literaria).</p>	<p>o resultan fomes. También se generan actitudes de apatía hacia la lectura y muchos estudiantes reconocen que nunca han leído una obra exigida para el semestre.</p> <p>5. Se trabaja el análisis literario básico, reconocer los componentes del texto en fragmentos, cuentos u obras, en desmedro de un análisis interpretativo profundo de las obras leídas en las actividades de aula.</p> <p>6. El componente de contextualización histórica se trabaja a nivel superficial; no obstante, tanto docentes y estudiantes consideran que es de gran importancia que se realice un trabajo de esta naturaleza.</p> <p>7. La creación de textos con intención literaria se supedita a la realización de la actividad por el valor de la nota, que para los alumnos por el solo hecho de haberla ejecutado debe ser bien calificada.</p>
--	---

En cuanto al valor de la literatura, se evidencia un conocimiento de orden más bien pragmático, que involucra una metodología de acción orientada hacia lo técnico más que a lo profundo de la fuerza que adquiere el lenguaje como creación de mundos. Se evidencia en el discurso, que la sobrecarga de labores extra académicas obliga a una superficialidad en el trabajo de ciertos contenidos, perdiendo así la riqueza de lo que el





currículo de la asignatura pretende alcanzar, aun cuando lo declaran en su página: *pretende que los alumnos produzcan textos literarios de diversa índole; manejen el concepto de comunicación masiva; organicen el discurso humano en diversas situaciones comunicativas del diario vivir y contribuyan, con la recreación, y crítica de las grandes obras literarias de todos los tiempos, a valorar cada día más este arte del lenguaje.*

(4) Dentro de las tipificaciones que surgen del discurso colectivo se revela la noción de un alumno desmotivado por el conocimiento e interesado en el valor de la nota; la idea del docente esforzado que entrega todo en su labor diaria, pero que se entorpece por elementos externos: administrativos, disciplinarios. En este ámbito la categoría: *La capacidad de apertura entre alumno y docente, en el contexto de la enseñanza de la Literatura* se contrasta con lo afirmado curricularmente al señalar que existe la necesidad de actualizar, reorientar y enriquecer el currículo debido a los cambios vertiginosos en la sociedad y en el conocimiento. Se ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar su aprendizaje respecto de conocimientos, habilidades y actitudes, relevantes para su vida.

El punto de desencuentro se fundamenta en el hecho de que se generan preconceptos tanto para docentes y alumnos de lo que idealmente va a ocurrir en la clase; en esta situación, la relación del docente con sus alumnos, en función de los aprendizajes, se produce en el contexto de que el docente busca desarrollar formas de acercar los aprendizajes a la realidad de los estudiantes. Esto implica estar alerta a la situación de clases, ver cómo es la dinámica de cada grupo y cómo puede motivarlos para que sea una acción significativa la que se gesta en la sala.



---

Para que sea efectiva la relación entre alumno y docente es urgente que las barreras de incomunicación, frustración se desvanezcan a través de una fórmula de acercamiento que permita romper la rigidez del estereotipo del profesor desmotivado, sin autoridad, que presenta desinterés o que actúa en su labor docente de manera solitaria o del alumno criticón o contestatario, que se autocalifica de monstruo, horrible, flojo y desmotivado, que se inserta por un largo tiempo en el sistema educativo, al que se adscribe pero no termina de aceptar, pues sus motivaciones corren en paralelo, a lo que realmente les interesa, mediatizado por el uso de tecnologías como el Internet o la televisión o el deseo de querer acercarse a otros espacios significativos como la música, el arte.



## ***Propuesta***

### ***¿Cuál puede ser una posible respuesta a esta dicotomía?***

¿Cómo romper esa falla estructural? La respuesta la entregan los mismos actores de este discurso que se convierte en colectivo, pues queriéndolo o no, coinciden. Dicha solución dice que se debe encantar a los alumnos, aproximar la literatura a sus vidas, con rigor y disciplina y que la superficialidad es el peor enemigo de la enseñanza frutiva de la literatura. Conviene señalar, también, que la obligatoriedad de ciertas acciones pedagógicas (controles de lectura, asignación de lecturas domiciliarias) deben ser reevaluadas, pues el mecanismo de autonomía, que pretende alcanzar esta simple acción, debe ir acompañada de un soporte permanente: la autonomía surge de la disciplina que se educa; la mirada del docente como un especialista de su área y como un conocedor de su cultura puede abrir nuevos espacios de conocimiento.

La invitación es a la cercanía, a la posibilidad de sorprender, de *desenquistar* los clichés, de retroalimentar el conocimiento y producción literarios, a partir de una falsa empatía. El profesor es un guía y como tal se debe validar frente a los suyos, a partir de un respeto básico, un llamado al orden y la disciplina y autorregulación, que se da por el acto de ser autoridad frente a su materia y labor.

Esta dicotomía pasa por la unificación de criterios que engloban una socialización de prácticas pedagógicas socializadas entre los docentes de la asignatura. Sistematizar esta acción es una buena forma de que el ejercicio de la profesión sea más ordenado y riguroso lo que redundará en una asignatura de Lenguaje que frente a sí misma y frente a los demás actúa como un equipo unido, que respeta el ejercicio docente del otro.

Mediante la acción de observar clases entre pares se puede apoyar el trabajo individual y ser una fuente de información vital para aprender del otro, con aporte de sugerencias que le permitan al sujeto realizar una mejor labor frente a sus alumnos. Del relato surgen algunas prácticas pedagógicas que resultaron significativas tanto para el docente como para los alumnos y que son un aporte a la tarea de educar.



A modo de ilustración se proponen dos planificaciones que se sistematizaron a partir de las remembranzas de los informantes, como un aporte al trabajo en sala de clases.

***Ejemplos de prácticas pedagógicas que emergen del relato de los informantes.***

***Propuesta de Práctica Pedagógica 1***

Nombre del docente: Macarena Albornoz Farías Año: Primer Año Medio Unidad(es): Unidad 1: La comunicación dialógica. Subunidad 3: La lectura literaria como diálogo del lector con el texto OFT: Conocimiento y autoformación personal. Desarrollo de trabajo en equipo. Valorar al otro en su individualidad. Desarrollo del pensamiento				
	Contenido	Aprendizaje Esperado	Actividad	Evaluación
<b>Programa de estudio</b>	Práctica de la lectura literaria concebida como diálogo entre lector y texto: Afianzamiento del gusto e interés por la lectura interpretativa de obras literarias y valoración de ellas como fuente de deleite y experiencia significativa de formación personal.	Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para el reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje, a partir de las diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.	El Género Dramático: preparar y representar las obras seleccionadas de Trabajo de escenografía  Dividir al curso en grupo para que definan los roles que cada uno debe cumplir: Director Actores, Maquillaje Escenografía Vestuario  Una vez lista la representación, trabajar en el Aula Magna del Liceo, uso del escenario, luces, manejo del público.	Identifican los rasgos caracterizadores del género dramático y representan las obras seleccionadas, de acuerdo a criterios previamente señalados en las instrucciones.
<b>Texto de Estudio</b>	<b>Carolina de Isidoro Aguirre, El Médico a Palos de Molière</b>			



**Propuesta de Práctica Pedagógica 2**

Nombre del docente: Gisela Ibarra Mellado Año: Tercer Año Medio. Unidad(es): Unidad 2: La literatura como fuente de argumentos (modelos y valores) para la vida personal y social Subunidad 1: El tema del amor en la literatura; Subunidad 2: El viaje como tema literario OFT: Conocimiento y autoformación personal. Desarrollo de trabajo en equipo. Valorar al otro en su individualidad. Desarrollo del pensamiento				
	Contenido	Aprendizaje Esperado	Actividad	Evaluación
<b>Programa de estudio</b>	<p>Concepciones dominantes del amor, la relación amorosa y el ser amado en la tradición literaria occidental: la idealización del ser amado; la relación amorosa como vía que aproxima a la belleza, al bien, a Dios; el ser amado como bello y noble objeto de devoción y culto.</p> <p>El viaje como tema literario: su recurrencia en la tradición literaria y su significación como representación de la vida humana.</p> <p>Diversas formas del viaje en la tradición literaria: viaje por diversos espacios terrestres o extraterrestres.</p>	<p>Lectura de un mínimo de seis obras literarias, de diferentes épocas, culturas y géneros, que por su valor estético y su significación cultural se consideran <i>clásicas</i> u obras maestras de la literatura universal, dando oportunidad para <i>la comparación entre los temas, concepciones del mundo y de la existencia; imágenes de mujeres y de hombres y valores que se manifiestan en esas obras, con los vigentes en el mundo actual y, más específicamente, en la experiencia de los estudiantes.</i></p>	<p><b>El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha</b></p> <p>Contexto de la obra: ubicar en el contexto del autor, de los personajes, relacionándolos con personajes actuales</p> <p>Marco Teórico:          Vida de Cervantes          Construcción de la obra (tiempo empleado)          Análisis estructural: personajes, eventos, aventuras.          Interpretación:          ¿Qué significa ser Quijote?          ¿Qué significa ser Sancho?          Reflexión sobre el tema: locura, amor, viaje, racionalidad          Elaborar periódico antiguo que contenga editorial, noticias, cartas al Director, reportaje</p>	<p>Control de lectura de la obra</p> <p>Elaborar un periódico de la época de Don Quijote:</p> <p>Tratamiento de Medios Masivos de Comunicación.</p> <p>Periódico antiguo:          Evaluar los contenidos en cuanto a estructura:          Editorial, Noticias, Cartas al Director, Reportaje</p>
<b>Texto de Estudio</b>	<b>El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha</b> , Miguel de Cervantes y Saavedra			



Sistematizar es una de las claves que pueden resultar significativas y de gran valor para los actores del proceso educativo. El compartir experiencias enriquece la tarea diaria laboral, así como las relaciones interpersonales.

El indagar, investigar es una buena manera de difundir el conocimiento adquirido en el sistema, específicamente, la institución educativa. El fin es fortalecer la formación del área de la educación, que se prestigie y valore en el quehacer frente a la comunidad. El Liceo no debe olvidar que su retorno a la Universidad de Chile es una forma de reconstrucción, donde tal como lo señalara Jorge Zubicueta en su investigación sobre el carácter experimental del colegio pasa por rescatar esa tradición, en un contexto nuevo, donde la participación es el eje que concilie culturas como la del docente y del alumno, a sabiendas, que la participación no es solo actuar por actuar, sino que es una labor que exige mucho de la esencia, de lo que son sus actores, en el camino a recorrer, de un compromiso que debe renovarse a diario aun en los malos tiempos. Quien no se reinventa por él y para los otros está destinado a la incomunicación y a la desazón por el trabajo no cumplido. La invitación es a actuar para rechazar este nefasto resultado; no es tiempo de que la idea de fracaso se torne como una profecía autocumplida y el reflexionar en ello para tomar cartas en el asunto aleja ese fantasma.



### ***Bibliografía***

ANDER EGGS, EZEQUIEL

1974

**Introducción a las Técnicas de Investigación Social**

Editorial Hvmánitas

Buenos Aires

BARRIGA, FRIDA Y HERNÁNDEZ GERARDO

2001

**Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo**

Mc Graw Hill

BERGER PETER y LUCKMANN THOMAS

1996

**La construcción social de la realidad.**

Amorrortu editores

Buenos Aires

BERGER, PETER

1989

**Introducción a la Sociología.**

Limusa

CANALES CERÓN, MANUEL

2006

**Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios.**

Editorial LOM

Santiago

CARUMAN, SERGIO

2004

**La noción de hipertexto y su aplicación didáctica en los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación para la Enseñanza Media.**

Universidad de Chile, facultad de Filosofía y Humanidades

Santiago



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Magíster en Educación, con Mención  
en Currículo y Comunidad Educativa

Andrea del Pilar Matamoros Jara

---

COLL, C. Y SOLÉ, I  
2002

**Enseñar y aprender en el contexto del aula.**

COX, CRISTIÁN  
2001

**La Reforma Curricular 1996 - 2001** (Documento de Trabajo)

MINEDUC - UCE

Santiago

COX, CRISTIÁN  
2003

*Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX.* En  
**Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile**

Editorial Universitaria,  
Santiago, pp. 19-113

DELGADO, J. M. Y GUTIÉRREZ, J.  
1999

**Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**

Síntesis

Madrid

HEARGREVES, A.  
1996

**Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**

Ediciones Morata

Madrid

HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO  
1991

**Metodología de la Investigación**

Mc Graw Hill

Bogotá





UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Magíster en Educación, con Mención  
en Currículo y Comunidad Educativa

Andrea del Pilar Matamoros Jara

---

JORDAN BARRY

1990

*¿Dónde está el Sentido?*

*Un Viaje por la Teoría Literaria* en QUIMERA 57, pp.97 101

LLAÑA MÓNICA Y ESCUDERO ETHEL

2003

**Resonancia de un desencuentro.**

Universidad de Chile

Santiago

MARCHESI Y J. PALACIOS

2001

*Psicología de la Educación Escolar* en **Desarrollo Psicológico y Educación.**

Alianza Editorial.

Madrid, pp.357-386

MARCHESE ANGELO Y JOAQUÍN FORRADELLAS.

1989

**Diccionario de Retórica, crítica y Terminología Literaria.**

Ariel

Barcelona

Ministerio de Educación

1998

**Currículum de la Educación Media.**

**Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios**

**MINEDUC**

Santiago, pp. 35-64

MUCCHIELLI, ALEX

**Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales**

Editorial Síntesis

PÉREZ SERRANO, GLORIA

1998

*Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes*

Editorial La Muralla

Madrid



POSNER, GEORGE

1998

**Análisis del Currículo.**

Mac Graw Hill

Bogotá

RODRÍGUEZ, G. Y OTROS.

1996

**Metodología de la Investigación Cualitativa.**

Ediciones Aljibe

Málaga

RODRÍGUEZ M., DARÍO

2005

*El grupo de diagnóstico en*

**Diagnóstico organizacional**

Alfaomega

México D.F., pp. 103 - 117

ROMEO, JULIA

1987

*Un Currículum para la Auto y Sociorrealización:*

*Un Currículo de Integración Cultural en Jornada de Psicología*

Universidad del Norte

STAKE, ROBERT E.

1999

**Investigación con estudio de casos.**

Ediciones Morata

Madrid

SILVA A., MANUEL

2002

***La práctica del discurso curricular***

Editorial Cerro Manquehue,

Santiago



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Magíster en Educación, con Mención  
en Currículo y Comunidad Educativa

Andrea del Pilar Matamoros Jara

---

SCHUTZ, ALFRED

1974

*El Forastero* en **Ensayo de psicología social. Sobre teoría social.**

Amorrortu

Buenos Aires, pp. 95- 107

[www.lms.cl](http://www.lms.cl)

Liceo Experimental Manuel de Salas

Asignatura de Lenguaje

ZUBICUETA, JORGE

2003

**El significado de la experimentación para ex profesores y ex alumnos del Liceo Manuel de Salas**

Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales

Santiago



## *Anexo*

*Entrevista 1 (junio de 2007)*

*María Angélica Godoy Correa*

*La grandeza de la disciplina al trabajar con la Literatura debe abordarse desde la propia realidad.*

*AMJ: ¿A qué niveles de Enseñanza Media o con qué niveles de escolaridad trabajas, como profesora?*

*MAGC: Hoy día estoy desde Séptimo a Segundo año y tomando algunos reforzamientos de IV ° Medio.*

*AMJ: ¿Estas decisiones son institucionales o son por circunstancias de preferencia como profesora?*

*MAGC: ¡Eh...! La idea de la institución era que trabajáramos en sectores: quinto a séptimo, de séptimo a primero, luego de Segundo Medio hasta Cuarto Medio, pero...cuestiones horarias, decisiones al final personales, se tomó por alto esa situación y se concibió que cada profesor era libre de tomar los cursos que se pudieran. ¡Eh...! Por razones de preferencias, eh... hay personas que se niegan rotundamente a trabajar con séptimos y octavos básicos. Les parece que no están, no es para ellos. Son los primeros que toman los cursos destinados a Media, de primero a cuarto Medio. Yo, en realidad, no tengo ninguna dificultad para trabajar con los niveles; sí, obviamente, que están las dificultades diarias, que se sabe que las edades de séptimo y octavo básico son bastante complejas. **Son distintas las problemáticas que se viven en la Enseñanza Media o en los cursos superiores, pero así como negativa radical a hacerles clases no tengo, por lo tanto, lo asumí, lo he ido asumiendo, en realidad.***

*AMJ: ¿En el caso de séptimo u octavo como se podría definir el tipo de alumno que sale de octavo y empieza primero medio?*



**MAGC: A ver, ya en séptimo y octavo año se nota un abismo bastante grande, entre los gustos de los estudiantes, los intereses, las dinámicas de vida y, obviamente, que eso tiene relación directa como se van a comportar o qué relación van a tener con sus estudios.** Entonces ya en séptimo o en octavo se ve un quiebre y este quiebre no es tan profundo como entre octavo y primero medio. Yo diría que este quiebre se produce entre séptimo y octavo. Nosotros trabajamos como continuo, trabajamos de séptimo, se supone como parte de Enseñanza Media, por tanto, eh... **sabemos bien cuál es el alumno que ingresa a primero medio, cuál es el nivel de logro, cuáles son las falencias y cuáles son las fortalezas.** Por tanto, no es ahí donde se produce el quiebre. **Digamos, que en primero media, tal vez, se produce un mayor interés por la nota, por una cuestión social, por una cuestión que ya está enraizada que las notas de Enseñanza Media es necesaria para dar la PSU, pero no como una cosa de interés personal, sino como un interés familiar, un interés asignado.**

*AMJ: Ahora, ¿si hubiese que caracterizar al tipo de alumno...es un alumno en una palabra cómo...?*

*MAGC: Nuestros alumnos... Difícil hacer una caracterización de en una sola palabra. Eh... (Nuestro alumno) es muy crítico, pero muy falta de recursos o elementos para hacer una crítica interesante, más bien, es criticón. Se opone al sistema, no le gusta, contesta por establecido de nuestros aprendizajes, pero no es propositivo tampoco.* Y no hace grandes aportes, a partir de lo que tiene, sino que quisiera remodelar todo y partir de cero, porque supone que hay otras cosas más interesantes que lo que está viendo, por tanto, **tiene que ver mucho con la influencia que recibe de afuera, que recibe de los medios, que lo que le están diciendo los papás constantemente,:** “que el colegio es aburrido”, “que el colegio no utiliza metodología motivadora”, “que no utiliza recursos técnicos”, que no los tenemos, en fin, yo creo que es un niño muy, eh... de alguna manera, es bastante exigente, pero poco activo.

*AMJ: ¿Cuándo hablas de recursos técnicos, a qué recursos técnicos serían pertinentes?*



**MAGC:** Mira cuando vemos que los chiquillos llegan con aparatos MP3, que llegan con máquinas fotográficas, que son celulares con máquinas fotográficas, que son para escuchar música, que permiten conectarse vía no sé que cosa, vía Internet, **cuando hablamos de recursos técnicos siempre vamos a quedar cortos**, tal vez, un simple computador, para hacer conexión a Internet y poder ubicar páginas para aparezcan libros ya eso sería un buen recurso técnico. **Muchas veces, se habla del power point, como un recurso técnico, pero al final es “un pasa materia”. No es un recurso tecnológico que sirva para que el chiquillo experimente. A eso me estoy refiriendo u otros recursos no tecnológicos, sino que simplemente una salida que sea tan fácil, que se dificulta porque hay que cumplir con una serie de requisitos previos, por ejemplo, contemplar, uno tiene que resolver el asunto de los reemplazos, cómo los vas a suplir en el colegio si tienes que reemplazar, uno tiene que ver los costos que no es fácil cómo se va a resolver los costos del transporte, de las entradas, eh... son bastantes obstáculos que hay que sortear.**

*AMJ: Ahora en el plano disciplinario, cómo se organiza el trabajo de la asignatura de lengua castellana*

**MAGC:** Nosotros trabajamos por niveles, por coordinación de niveles, eso explica que **hay un responsable que va a trabajar** en el nivel de quinto, sexto, séptimo, superiores y va a preparar los materiales, las pruebas, las evaluaciones y va a dar las **coordenadas para realizar el trabajo**, durante el semestre o el período terminado **que está previamente definido.**

*AMJ: Y de los contenidos, el grado de conocimiento que los profesores poseen de la asignatura de lenguaje, cómo podrías clasificarlos: mediano, bueno, deficiente, supeditado a los cambios que año a año trae la reforma (...)*

**MAGC:** Yo creo que es un conocimiento mediano. Aunque está repartido, yo veo que hay hartas personas que poseen harto grado de conocimiento, que saben mucho de literatura. Eso es palpable casi, personas que son lectores afanados que trabajan con mucha literatura y que son enciclopedias andantes; existen otras



**personas que están más al tanto de cambios que se están realizando a nivel de DEMRE, de Ministerio de Educación, las propuestas que se están realizando y, por tanto hay un buen manejo de información.** Hay otras personas que están recién involucrándose en los contenidos que propone la reforma...recientemente se están involucrando y ahí podrían haber algunos errores conceptuales tal vez, pero que tal vez se conversen. **Tal vez no logramos establecer reuniones técnicas, no realizamos grandes reuniones técnicas, pero sí hacemos algún intento por superar algunas deficiencias conceptuales que se realizan en el equipo de trabajo.**

*AMJ: En el caso de primer año Medio, ¿cómo se trabaja la literatura o qué se entiende por trabajo de literatura en primer año medio?*

**MAGC: En primer año medio se entiende que hay que hacer una revisión de conceptos teóricos, elementos propios de cada género narrativo, como la síntesis de todo lo que se ha visto en básica de la literatura.** Se trabaja narrativa y se trata de abordar narradores, personajes, los elementos propios de la narración o se trabaja en género lírico con conceptos de hablante líricos de las figuras retóricas, el drama también se trata de hacer una visión más general del concepto de género y desde ahí, desde ese planteamiento teórico se hace el análisis literario se trabaja con distintos tipos de obras, distintos tipos de textos, eh... **se hace una revisión de autores por temáticas que sean interesantes para los chiquillos, se trata un poco de hacer una revisión un poco a partir de eso, para que llame la atención, para que a ellos les guste y tratando de darles la mirada de lo que es cercano a ellos,** porque si nos vamos a quedar con los cuentos o si nos **empezamos a alejar** con los cuentos, **con problemáticas que no les competen no logramos mucho.** Ya se nos convierte en una cosa muy repetida, muy árida, porque en general, pasa eso en primero medio: pero si esto ya lo vimos en séptimo, esto ya lo vimos en octavo, pese a que no hay un manejo acabado de esos conceptos teóricos, digamos que siempre estamos con los errores frecuentes y se entiende que ya se vio y ya se entiende, ya se sabe, por tanto, debiese trabajarse más. Bueno, Existe el interés de los chiquillos por tratar de saber que viene después, porque



si esto está tan repetido que va a pasar después, ya como que si viendo, los tres géneros literarios esto ya se acaba, esto se termina.

*AMJ:* Si tuviéramos que hablar de recursos técnicos; porque se hace un planteamiento de los conceptos teóricos que los alumnos debieran tener para trabajar la literatura... Ahora, en ese aspecto, que debieran que considerar los tres géneros: lírico, dramático, narrativo, en grados de dificultad: ¿cuál sería el más fácil de trabajar y cuál sería el más dificultoso y por qué?

*MAGC:* **El más cercano y que podemos probar de distintas maneras y podemos trabajar temáticamente es el narrativo.** Se ofrece como Amplia posibilidad para trabajarlo. No reviste mayor dificultad, tomar un fragmento, una obra completa, además que ellos trabajan con lecturas domiciliarias. Saben que tienen que leer un género narrativo. **En segundo** lugar, eh... **dificultad** podríamos encontrarla **en el género dramático**, eh, que si bien los textos seleccionados se trata de que sean cercanos a ellos, no son de gran extensión, por tanto, no es el texto en su extensión lo que los molesta, pero sí cuesta que ellos entiendan que se trata de un texto escrito y que merece ser y debe ser representado, que es una obra virtual y que y en tercer lugar se plantea como el más difícil el género lírico, pese a que si lo vemos desde la canción, se genera una posibilidad de acercamiento entre los chiquillos, pero siempre, hay que tener en cuenta siempre el valor que le asignan los chiquillos a la actividad, siempre la cercanía que tiene el contenido con sus vidas personales, y además cuán entretenido es. Ya... no es lo importante lo que ellos creen que sea, sin que cuán entretenido puede llegar a ser, **no hay un valor por el saber, no hay un valor por el aprendizaje, sino que cuánto me da a mí esto, cuánto de entretención**, si yo puedo crear una poesía no va a ser por la profundidad de los sentimientos, **sin que porque simplemente puede ser entretenido para mí o porque puede ser una forma también entretenido el curso y a los demás y hacerme notar por ellos.**





*AMJ:* Retomando el grado de dificultad en el que se puede clasificar el análisis literario, en ese grado del trabajo de la literatura, ¿cómo podrías definir el número de horas de estos subsectores?

*MAGC:* **Esencialmente se trabaja género narrativo, 60%, 20% a género dramático y 10 % al género lírico.**

*AMJ:* ¿Por que tan poco tiempo al lírico?

*MAGC:* Simplemente por una decisión de organización, del programa de estudio y tal vez por el interés de los mismos docentes. Yo creo que por indagar y ver qué pasa con el género lírico. **Siempre se deja como marginado y por el mismo se estaba viendo como conceptos de pasar el concepto, más que un análisis profundo de autores, tendencias o que se observe un análisis acabado de la poesía...**

*AMJ:* ¿Es difícil trabajar la literatura?

*MAGC:* **A partir de mi experiencia creo que es lo más sencillo. Yo creo que es más sencillo trabajar literatura siempre y cuando de logre abordar desde los intereses de los chicos.** No quiere decir que los contenidos que se trabajan de lengua castellana, eh no sean de intereses de los chiquillos y es eso... **hay que verlo siempre que hay que verlo desde la experiencia y esa es la grandeza y la riqueza de la disciplina, que se puede abordar desde la propia realidad.**

*AMJ:* El currículum de lengua castellana parte de un supuesto: que la literatura debe ser estudiada desde una perspectiva que le produzca goce, que le produzca fruición. ¿Se alcanza?, ¿cómo se podría alcanzar? o en realidad ¿esa idea es demasiado desvinculada de la realidad de los estudiantes?

*MAGC:* **Hablar de placer lector es una utopía, es mínimo el número de estudiantes que llegan por ciertos intereses por ciertos géneros o por ciertas tendencias. Todavía estamos trabajando con la lectura obligatoria, con el concepto de lectura obligatoria, con el concepto de lectura domiciliaria, obligatoria. Todavía no hemos pasado a la etapa de lectura de etapa frutiva, del placer lector, eh (...)** siempre la actividad que tiene que ver con leer un texto y luego se trabaja la comprensión de lectura



e implica hacer un trabajo en clases con los chicos, **leer el texto, analizarlo idealmente y de ahí tal vez ellos puedan hacer el análisis, pero un trabajo individual y más bien solitario es costoso y más bien difícil**, eh... **hay varias razones: si le hemos asignado las lecturas domiciliarias obligatorias, difícilmente van a leer otros textos en forma personal. Algunos lo hacen, pero son mínimos uno o dos por curso. Segundo, si le damos más actividades, no las hacen, se las damos como tareas no las hacen porque no. Si les pedimos que lleven a la clase los textos literarios que a ellos les gusten no lo hacen, porque en realidad no les interesa. Eh... solo cumplen con tareas cuando se trata de una cosa de nota, como se trata de cumplir por nota, por tanto, tampoco está el placer por leer**, placer por... entonces tiene que ver mucho con lo que ellos están haciendo, si uno habla con ellos siempre, siempre, aparece el que en realidad tienen mucho que hacer, pero cuando empezamos a desglosar qué hizo la tarde anterior, que hizo el día anterior, lo primero es la teleserie, lo segundo el Chat, o al revés en el orden, el tercero en comer, el cuarto, conversar con la familia, salir, hacer algo y **en quinto y sexto lugar tiene que ver con la actividad escolar pensando en una dinámica entre séptimo y primero medio. En segundo y tercero medio, tal vez, hay más preocupación y en cuarto medio hay un relajo total.**

*AMJ:* Ese relajo, ¿a qué factor se debe?

*MAGC:* **En que para ellos, el cuarto medio es un tiempo en que hay que darse un tiempo para ir al preuniversitario y, en el preuniversitario, deben estudiar lo que no vieron antes.** Les asignan poco valor a lo que vieron en el colegio y creen que el preuniversitario es la mejor herramienta para estudiar todo lo que no estudiaron todo lo que no hicieron durante los cuatro años de Enseñanza Media y los ocho años anteriores, desde que aprendieron a leer.

*AMJ:* ¿El profesor de lenguaje y comunicación se valida como profesional, frente a sus alumnos y frente a sus pares?

*MAGC:* Eh... ese es un ejercicio que ha costado hartito en el liceo. Se habla mucho de la herencia de lo que fue el liceo con grandes eminencias como autoridades en las distintas



asignaturas y entre esas las de lenguaje **hubo un tiempo en que las mismas eminencias que sí saben mucho se dejaron estar; comenzaron a descansar, comenzaron aburrirse del sistema , de las disciplina , es una tarea no resuelta en esta institución y por tanto, se dio que hubo una decadencia, un descenso en los resultados un desinterés por el trabajo en las sala de clases, y eso generó que hubiese un clima de no validación, no respeto al docente que se tenía enfrente.**

*AMJ:* A nivel general, qué rol tiene el profesor de lenguaje y comunicación

*MAGC:* **El profesor de lenguaje y comunicación tiene varias facetas por una parte la más débil cuando es contemplado como “un pasa materia”.** Un pasa materia ya que no se le cree mucho tampoco. Segundo lugar, cuando logras un nivel más de profundidad **es que con el que se puede discutir**, que es con el que se puede conversar de literatura, al que se le pueden decir nuevos planteamientos. Y en tercer lugar, además de literatura es con el que puedes conversar de la vida, de las situaciones totalmente humanas.

**Desde esa perspectiva yo creo que el profesor de lenguaje no es una generalidad; yo creo que no se podría hablar de todos los profesores de lenguaje, del que se va validando, frente a sus estudiantes.** Los chiquillos, siempre se demuestra, que van a aprender más si hay más afinidad con el profesor. Esto no quiere decir que sea más buena onda, el profesor permisivo, al contrario, **ellos validan mucho cuando se le imponen reglas claras, cuando ellos saben cómo son los procedimientos evaluativos, cuando hay rigidez.** Ellos saben bien que es lo correcto, **al profesor que regala las notas, el profesor que no cumple con su trabajo, lo castigan en algún momento de su trabajo, de su gestión, lo invalidan frente a los demás,** o es al profesor que uno se le cree mucho.

*AMJ:* ¿Cómo se ve el nivel de comprensión lectora asociado al nivel de literatura?

*MAGC :* Básicamente se trabajan las habilidades, se trabajan... el trabajo que no tiene nada de original, es la prueba de comprensión de lectura, previamente ya fue trabajado el tipo de pregunta: de selección múltiple o de desarrollo de producción a partir del



documento, del texto, de la novela leída, eh... **se trabaja con la elaboración de algún proyecto creativo, ya sea, producir diarios murales, producir cajas de elementos, con el fin de que los chiquillos den cuenta creativamente de su proceso de comprensión de lectura**, por tanto que sean capaces de hacer una síntesis global de la novela, de la narración que han realizado, que sean capaces de hacer inferencias, que sean capaces de demostrar que ellos son capaces de hacer identificación de información y que ellos también traducen e interpretan. Eh... las dramatizaciones de fragmentos o de obras completas que ellos van seleccionando u obras dadas que se han dado para leerlos y seleccionar los fragmentos de modo que tienen ir representando la obra completa en el curso. Eso implica que haya una comprensión, que haya una discusión. **Lo que nos interesa es no tanto la memorización de fechas o eventos, pero que sí que haya una comprensión acabada del argumento, que sean capaces de caracterizar a los personajes, que sean capaces de asignar ciertas valoraciones, que sean capaces de emitir juicios a partir de lo leído. Se trata de una lectura bastante dinámica.** No nos interesa que reproduzcan, porque en realidad el texto literario va a estar ahí. De hecho si trabajan con el documento, bien, pueden hacerlo. **Eh... lo importante es que ellos sepan para qué van a trabajar con el documento.** Se ha ido viendo como posibilidad de ir desarrollando en algunos cursos la posibilidad de ir desarrollando este concepto de habilidad, **tratar de hacer una metacognición, tratar de que ellos se den cuenta a que se está tratando de cuál es el procedimiento que deben realizar.** No es una experiencia que nos enorgullezca, porque todavía no logramos hacer que el chiquillo se dé cuenta de que el chiquillo tiene que hacer un proceso. Para ellos es una cosa natural, que debiera surgir de la nada. **Ellos no entienden que debe haber una operación, un trabajo previo, para revisar una comprensión de texto a fondo, con sentido, que sea significativa.**



---

Entrevista 2 (10 de septiembre de 2008)

*Jorge Zubicueta Galaz*

*Los estudiantes deben comprender que el estudio de la Literatura es una disciplina rigurosa y sistemática así como la matemática.*

AMJ: ¿A qué niveles les haces clase?

JZG: En este momento a un séptimo básico y a un segundo medio. Antiguamente he hecho clases desde sexto a cuarto año medio.

AMJ: ¿Es séptimo y segundo?

JZG: Séptimo y segundo. Hago un electivo de literatura este semestre.

AMJ: ¿Cómo es la experiencia de ese electivo de tercero medio? ¿Cómo lo organizaron? ¿A qué apunta?

JZG: **Había muchos** (...) porque pensamos que se iba a convertir en un electivo de creación literaria, **donde no había demasiado rigor** en la (...) **demasiada seriedad en la evaluación. Había una serie de contenidos que había que ver y mucho alumnos se inscriben en estos electivos por un plan diferenciado, porque supuestamente tienen calificaciones buenas, pero muchos de estos alumnos** que se inscribían en esos diferenciados **no estaban ahí por interés. El primer movimiento** que hizo la asignatura, **que hice yo cuando lo tomé fue** en el ámbito de los electivos **mantener el eje de la creación o de la producción de textos con intención literaria, un eje que implica también lectura y a un eje que implicaba también conocimiento.** Y también avanzamos un poco más allá que en la producción de texto que no fueran sólo textos: microcuentos, poesías, guiones, obras teatrales, producción de textos. Así que tenemos que se incluyeron estos dos ejes importantes: lectura y conocimiento.

AMJ: ¿Cómo lo han recibido los alumnos?

JZG: **Los alumnos lo han resentido un poco**, porque ellos tenían como la perspectiva de electivo de creación literaria, **en el sentido solo de crear, pero los estudiantes creen que la creación es un poco más laxa, en la producción en la corrección,** en ese sentido. Así que claro resintieron un poco el asunto, eh... **también en el ámbito de la**



**lectura; los estudiantes viene con ciertas obsesiones por ciertos autores y no salen de ellos.** Ahora toman otros autores un poco reticentes. Ahora dentro del ámbito del año completo se han ido venciendo, por ejemplo tenemos textos novelísticos bien importantes. **Se hicieron presentaciones, se hizo producción sistemática de textos también y sobre todo en el primer semestre se trabajo con conocimientos básicos, como el tratamiento del narrador, el tratamiento del tiempo, sobre todo el narrador, desde la novela, les falta harto.** Así que creo que se han ido adaptando. También les **ha costado un poquito adaptarse a que las calificaciones no siempre son han sido tan buenas como se esperaba en el electivo.** Y lo otro que ha favorecido bastantes por electivo es de 13 personas, un número ideal para trabajar.

*AMJ:* ¿Antes de cuántas personas estábamos hablando?

*JZG:* Era un electivo dividido. En el fondo era un electivo que era de 35 a 40 personas y **doce alumnos de los 35 se vinieron conmigo** y los otros se que quedaron con otro profe. **Muchos de esos alumnos me conocían desde antes** y eso es positivo. **Ellos sabían a lo que venían y si no sabían está bien recordárselo pasado el tiempo.**

*AMJ:* ¿Y en el caso de séptimo básico y segundo medio cómo va el trabajo, obviamente sometido a contenidos, Contenidos Mínimos Obligatorios, cómo los trabajan?

*JZG:* Son dos fórmulas distintas, porque en el caso de séptimo año básico se trabaja todos los componentes del programa integral; se trabajan todos los componentes, se trabaja literatura, vemos medios, vemos lenguaje, vemos gramática, vemos ortografía con texto de estudio. Y en el caso de segundo medio,...trabajan en el primer semestre esencialmente, discurso expositivo, y en el segundo semestre se comienza a trabajar literatura. Así que ahí hay un cambio sustantivo. **En el caso de séptimo año básico se trabaja con el libro de texto que trae bastante literatura, pero esencialmente la narrativa.** Eh (...) vimos género dramático, vimos algunas obritas pequeñas **y sí leímos mucho (...) una unidad potente que es poesía**

Se trabajaron los tres géneros literarios, a propósito de las unidades del libro. El libro tiene bastantes textos, algunos buenos otros no tanto. Eh, lo que nos permite trabajar



bien, porque cada texto viene con un ejemplo con una serie de preguntas, en general las unidades tienen, implican producción de texto con intención literaria. **Así que hemos creado cuentos, hemos creado poesía, algunos textos dramáticos breves, de todas maneras falta mucho fortalecer esa área de producción de texto con intención literaria.** El problema del séptimo año básico es que los contenidos mínimos no son tan mínimos, una gran cantidad de contenidos, generalmente que uno esté muy presionado por el cumplimiento de los programas y en ese ámbito la literatura pierde. También nosotros tenemos la, digamos, **la tradición, que estamos revisando muy seriamente lo de los controles de lectura.** Entonces ahí **hay tres textos que durante el semestre tienen que leer y sobre los cuales se hace una prueba,** en general hemos estado viendo ese tema porque **hay algunas cosas que hemos descubierto con el tiempo:** primero que sino hay alternativa, **solamente se da un texto a leer, los alumnos tienen ventaja y o no leen y hay un porcentaje menor que se va desertando a través del tiempo,** ya en Educación Media leen menos. **Cabe preguntarse si es una buena fórmula de hacer controles de lectura para evaluar esas lecturas.** En general **hemos pensado que no debería ser necesario y una solución radical es que no hubiera controles de lectura, la lectura de muchas novelas (...)** o al menos **presentarle una gran cantidad de alternativas a los alumnos para que ellos armaran al menos su propio plan de lectura que eventualmente pudiera ser evaluado de manera viceversa.** Eso ya se ha integrado hace varios años en la asignatura. Implica la evaluación de estos textos mediante diversas formas. No sé... cambio de código; no sé (...), por ejemplo, cómic (...).

*AMJ:* ¿Cómo receptionan los alumnos estos tipos (...)?

*JZG:* En general, el **trabajo de dar cuenta grupalmente o individualmente, través de un cambio de código, a través pruebas que sean un poco más creativas** es bueno, pero yo creo que **uno de los problemas que tenemos es que no acompañamos las lecturas,** cuando se habla de una lectura casera, en general, podemos pensar que el alumno lee solo, **el alumno no puede leer solo, por niveles de comprensión, de**



**lectura, de interpretación de una obra no son del nivel esperado.** Por ejemplo, leímos **El Principito**, una obra difícil y trataron de acompañar la lectura, y tal vez no es la manera mas sistemática, (...) las posibles y la mayoría de los alumnos demostraban que habían leído **El Principito**, que sabían los personajes, los ambientes, pero que no lograban interpretar, es decir, darle un sentido más bien simbólico por ejemplo los árboles seguían siendo árboles que el principito citaba cada mañana. Y cuando uno le preguntaba que significa, que podría significar solamente un grupo menos podríamos hablar de un tercio podría decir en esto es un enfermedad que podrías tratarte todos los días o puede ser un deporte que practicas todos los días, que implica que seas extremadamente riguroso y disciplinado. Ese paso no se está logrando, así que ahí hay bastante que hacer, a través de los controles de lectura. **Yo te diría que las dos trabas esenciales están en función de que los programas son muy profusos y contenidos muy exigentes y que no se puede trabajar una manera eficiente la literatura**, sobre todo la producción y corrección de textos, y eh (...) **el otro elemento problemático tiene que ver con los problemas de comprensión de lectura que tienen los alumnos y los modos de trabajo que la asignatura está obteniendo.** Deben ser corregidos desde mi punto de vista.

**Y en segundo medio ahí pasa algo singular.** Yo tengo este curso hace muchos años, eh (...) y los cabros echan de menos **les gusta más la literatura que cualquier otra materia.** Entonces el primer semestre lo pasamos con (...) con algún tipo de movimiento de los estudiantes, leen cada cierto tiempo literatura. Y el segundo semestre **empezamos a trabajar literatura, a través de repasar los géneros literarios**, pero focalizados en los géneros históricos. Ahora ahí hay otro problemas, **yo creo es el problema de, los programas, como hay que pasar tanta cosa, todo se pasa superficialmente.** Entonces se dice égloga, género histórico lírico caracterizado por pastores en un ambiente bucólico (...) listo se acabó... Me acuerdo de una égloga, pero no se puede analizarla por asunto de tiempo. Puedes hablar de una novela policial, en general, se dejan dos o tres clases para (...) **por tanto, hay una gran profusión de**





**contenidos que desgraciadamente favorece un trabajo superficial, sobre todo en el ámbito de la literatura.** Ahora este segundo medio, como venimos trabajando tanto tiempo, viene produciendo literatura extra clase. Debe haber diez o quince alumnos que están produciendo textos literarios y como nos conocemos hace tanto tiempo vienen y me muestran, pero fuera del trabajo de la clase en sí. De todas maneras, **hemos producido textos, guiones, textos dramáticos, poesías, cuentos (...)** eso implica que **el curso está interesado en eso.** Muchos escriben hasta por terapia. **Se han determinado que las alternativas favorecen la literatura.** Eso requieren lo que más hace es el narrativo. Razones. **Si uno analiza en el ámbito de los textos de estudios, es probable que lo más que hay es texto narrativo** que cualquier otro tipo yo diría que desde Séptimo a Cuarto Medio.

*AMJ:* ¿Razones?

*JZG:* Mira, **si uno analiza** desde el ámbito de los textos de estudio, probablemente haya más narrativa que cualquier otro tipo de género; por ejemplo, en el texto de séptimo que estamos utilizando puede haber una o dos obras dramáticas breves, poesía debe haber una cinco o diez, pero hay leyendas, mitos, cuentos con gran profusión, por lo tanto, se trabaja más narrativa inevitablemente... influidos por los textos, también por el conocimiento, también por el interés de los cabros (...) **debe ser también porque en general desde el punto de vista de la estructura global lo que mejor manejan es la estructura secuencial y la narrativa se condice muy bien con eso; en cambio, en el ámbito de la poesía, la poesía es un tipo de lenguaje más complejo, más difícil, no siempre se entiende y (...)** también desde el punto de vista de los programas más que a la comprensión de la poesía, a la producción de la poesía, **más que la reflexión que genere la poesía sobre nuestra propia integridad, se trabajan figuras literarias, métrica, cosas que le empiezan a quitar un poco el espíritu.** Y en el ámbito del género dramático **hay una tradición que tiene que ver con el hecho de que la dramatización se trabaja en la sala de clases, para qué decir la producción de texto dramático, debe ser por la extensión;** nuestros controles de lectura, por ejemplo, están



focalizados esencialmente en narrativa, recién ahora en la coordinación de Segundo Medio se ven obras dramáticas en general (...) y **Casa de Muñecas** de Ibsen. Es la primera oportunidad supuestamente los otros textos se van a trabajar en la sala de clases, pero no es tan así. En Segundo Medio no tenemos texto guía y yo, por ejemplo, a propósito de la producción de género histórico debo haber trabajado cinco o unas cuatro poesías y pero hemos leído mucho más poemas. Así que, **en resumen pasan dos cosas uno la extensión de los programas que tienen como correlato los textos de estudio que trabajamos y yo creo que en general por una cuestión de revisión de la asignatura se trabaja más narrativa.**

*AMJ:* Y ¿cómo es un alumno del liceo, o sea, cómo enfrenta un alumno al observar la literatura? ¿Con disposición, sin disposición (...)?

*JZG:* **La experiencia que yo tengo en el ámbito de la narrativa es que hay una buena predisposición, en el ámbito del género dramático existe una buena predisposición en tanto pensar que eso sea representado teatralmente.** Yo creo en **donde existe más dificultad**, más rechazo o por lo menos mayor pasividad **es en torno a la lectura de poesía.** La poesía implica otras cosas (...) se expresan sentimientos y hay que captar de qué se trata todo eso. Puede ser también como producto de nuestra propia tendencia de trabajar elementos externos del poema y no a tratar de entender, comprender, de que el poema sea concerniente, de que te importe a ti (...) ciertos elementos personales muy importantes.

*AMJ:* Apartándonos un poco de la literatura para después retomarla, ¿cómo es un alumno del Manuel de Salas?, ¿cómo lo caracterizas?

*JZG:* Bueno, ahí hay varias cosas (...) **es la vieja dicotomía entre el ser y el deber ser. Se supone que el alumno del Manuel de Salas es un alumno educado integralmente, un alumno que tiene una posición crítica frente a las cosas, es un alumno que debe ser formado académicamente de una manera muy rigurosa,** pero yo creo que ese camino está bastante lejano, yo no me atrevería a decir un alumno tipo del Manuel de Salas, se parece que a muchos adolescentes de muchos colegios del país,



sobre tipo de colegios particulares pagados. **Yo creo que en general el alumno del Manuel de Salas no es un alumno especialmente interesado en la literatura**, pero hay un grupo de alumnos significativo que sí está interesado, pero no es la mayoría. **Creo que es un alumno que en general está conciente mucho de sus derechos pero tanto de sus deberes.**

*AMJ:* Y ¿cómo percibirían los alumnos a los profesores de la asignatura, especialmente a ti?

*JZG:* Buena pregunta. Habría que preguntarles a los alumnos.

*AMJ:* Pero (...) ¿se validan los profesores frente a ellos?

*JZG:* **Yo creo que en los últimos dos o tres años los profesores lenguaje del Manuel de Salas hemos estado siendo cada vez más validados**, pero creo que también hay diferencias individuales. El otro día **unos alumnos me decían estaban un poquito ofuscados porque les había puesto una nota que ellos consideraban mala, un cinco o cinco, cinco, porque habían hecho algunas cosas creativas, la producción creativa de ciertas cosas, pero no encontraba yo que había un rigor intelectual en el análisis**, por ejemplo, en la interpretación; entonces me decían “pero si en el Departamento de Lenguaje basta con que yo haga algo creativo para que tenga buena calificación, algo que nadie espera”. Entonces, es posible que, al igual que el colegio en general que ha fortalecido sus áreas artísticas también Lenguaje esté siendo considerado desde ese punto de vista entonces bastaría *entre comillas* con proponer algunas cosas interesantes, un poquito rupturistas para que en lenguaje te aprecien mucho. Pero **yo creo que el Lenguaje, la enseñanza del idioma tiene que ser rigurosa, disciplinada, tiene que ser muy bien estructurada y muy bien planificada**. En ese sentido creo que hemos avanzado también, cada vez estamos más variados (...).

*AMJ:* Y el nivel de conocimientos en cuanto a contenidos de los profesores, cómo se ve.

*JZG:* Yo creo que ahí **hay dos tipos de profes**, si se me permite esta significación. Un grupo de profesores que podríamos llamar (...) **que están en el Departamento, que**



**llevan años, formados para otro tipo de estudiantes y estudios. Fuimos formados para trabajar con historia de la Literatura.** En (...) en ese ámbito sabemos más que el resto, se nota. Pero **los programas actuales de la asignatura incluyen Literatura, pero en función de la lectura, la comprensión y la producción, no tanto en el ámbito de la historia.** Eh (...) incluye conocimiento del lenguaje, de gramática, de ortografía, pero en función del contexto para enseñar sistemáticamente. E incluye el área de Medios Masivos de Comunicación para lo cual nosotros no hemos sido formados. Y ahí **hay otro tipo de profesores, más jóvenes, profesoras,** esencialmente, que parecen bien formadas en el ámbito de los Medios Masivos de Comunicación, parecen bien formadas en la introducción de tecnologías en la enseñanza, y parecen haberse adecuado hasta estas alturas en los programas, pero, yo creo que, en general, una falencia, no solamente nuestra sino de profesores del país, **es el conocimiento de los programas de estudios, de los contenidos que implican esos programas; sobre todo, en el caso de Lenguaje,** carencias en los Medios Masivos de Comunicación, **por ejemplo, una de las dificultades que nosotros** percibimos, mucho de los contenidos y de los aprendizajes esperados, pero de los **contenidos, esencialmente, es que se repiten año en año.** Entonces, **no hemos logrado determinar una secuencia** de qué cosas, por ejemplo, enseñamos en Medios Masivos de Comunicación, en séptimo año, en octavo, **para no ir repitiendo y para avanzar en el conocimiento (...)** y en la comprensión de los Medios. Siendo que (...) en este ámbito se está enseñando más o menos siempre lo mismo, siempre. **Se están tocando los mismos temas, siempre.** Ahora se podría pensar que eso implica un aprendizaje más (...), pero no necesariamente, no ha sido así; al menos, mi percepción. Eh, insisto, para que se dé un conocimiento profundo, real en el programa de Lenguaje, por ejemplo, podría hacerse la pregunta si alguno de nosotros conoce todas y cada una de las lecturas y actividades del texto guía de séptimo y octavo básico, como para, por ejemplo, seleccionar, para poder cambiar la secuencia, para poder dar una secuencia adecuada. Yo creo que no, que hay mucho por hacer, en ese sentido, es básico,



se requiere conocimiento muy profundo de los programas de estudio. (...) pero yo creo que todavía le falta, o sea.

*AMJ:* Y qué hay de eso de que a nivel curricular, la literatura tiene que provocar gozo, fruición ¿Se logra?

*JZG:* **Yo creo que a grandes rasgos se logra, pero hay ciertas estrategias que más bien inhiben ese logro, por ejemplo, los controles de lectura.** Inhibe la fruición, ya. Ahora, inevitablemente, cuando se estudia Literatura se estudia para producir texto, se estudia para entenderla, para conocer los ámbitos esenciales de su historia, para conocer ciertos procedimientos que exigen un estudio más riguroso y que existe la idea de que la literatura no necesariamente implica ese rigor, pero los alumnos no pueden entender que estudiar literatura es tan riguroso como estudiar matemática y se nota cierta resistencia.

*AMJ:* Retomando, ¿de qué estábamos hablando?

*JZG:* Estábamos hablando que el lenguaje, **la enseñanza de la literatura**, que en general, los profesores pensábamos que (...) causas que son externas. Yo tengo la impresión de que **muchos profesores enfatizan las causas externas.** De hecho, creo que yo también las he enfatizado. (...) los programas, que vienen, que vienen impuestos, dados así; pero también están nuestros controles de lectura, que tienen que realizar. Pero yo creo que hay que (...), las condiciones laborales del profe, en fin, **el profe queda como una especie de mártir que está luchando contra la línea, valientemente, tratando de enseñar literatura.** Yo creo que algo de eso hay, algo de eso es cierto, pero no enfatizar tanto esa perspectiva, **yo creo que inhibe el trabajo, digamos; le quita optimismo; le quita fuerza.** Yo creo que cuando uno se encuentra en sala de clases, se encuentra a un grupo de adolescentes; de alguna manera, quien imprime la manija, quien está subido arriba del escenario, quien de alguna manera debe liderar el trabajo es el profe, es decir, **frente a cualquier problema que exista, la primera mirada que uno tiene que hacer es qué es lo que estoy haciendo yo malo o bien que está favoreciendo ciertos resultados o no.** Creo que esa mirada es muy importante;



**una mirada autocrítica.** Yo creo que esa mirada autocrítica; eh, en este Segundo Medio, por ejemplo, eh (...) se hizo un concurso literario interno y de la categoría que ellos participaron salieron cinco premios, cuatro de ellos (...) salieron de mi curso. Se hizo una selección en el electivo de Literatura (...) motivada; por tanto, podría yo utilizar mi experiencia en el Taller Literario, en este Segundo Medio, con el que podría darse un bagaje para trabajarlo con el curso. Es posible que en otros cursos yo no haya obtenido los mismos resultados, porque precisamente, yo no he trabajado de la manera más adecuada, pero es una gran responsabilidad (...), pero hay que hacerlos; depende de la orientación. Pero esos son los marcos generales (...), es cierto que pero si uno sabe tocar las cuerdas precisa y si hay una búsqueda permanente; **si se es bien planificado y se ve determinado por elementos creativos.** (...) **hay muchas cosas que se debieran hacer en los talleres de lectura, de manera que ellos noten un avance.** Por ejemplo, a pesar de los controles de lectura, hay alternativas. Yo creo que tiene que ver con el tipo de escritura del autor. Yo creo que tiene que ver con el tipo de lectura. **Yo creo que uno de los elementos que me ha dado resultados es en los controles de lectura, las alternativas. Yo les presento alternativas; un texto directo, duro; dedicado a un lector, que disfrute la ruptura.** Entonces ha sucedido que la mayoría de los textos se nos han permitido en mi curso (...) comentarios entre los textos (...). Hace poco les di a leer **Crónica de una Muerte Anunciada** y no venía en las alternativas; entonces un grupo de quince alumnos de mi curso se negó a leer a García Márquez porque no venía alternativa. Entonces querían una alternativa absolutamente distinta; estaban aburridos de García Márquez y su realismo mágico. Entonces les propuse al fin a Lemebel, **Tengo Miedo Torero**; entonces rayando con Lemebel y a propósito de eso una vez de una cantidad de poetas de narradores.



---

*Entrevista 3 (10 octubre de 2008)*

*Enrique Avendaño Pavez*

*El decirles a los alumnos que van a trabajar con el eje de Literatura les genera desazón.*

*AMJ:* Hasta dónde yo sé esto funciona regio.

*EAP:* Ya (...)

*AMJ:* Bueno, como te decía, para que comenzáramos la entrevista me gustaría que me dieras tu nombre, eh... ¿tú o usted? ¿Qué prefieres?

*EAP:* Tú... no te preocupes. Bueno, mi nombre es Enrique Avendaño. Soy profesor de Lenguaje y Comunicación, titulado hace poco. **Este es mi primer año como docente... profesional. He trabajado en otros colegios, haciendo reemplazos,** pero este año tuve la posibilidad de llegar acá al Liceo Manuel de Salas, gracias al trabajo que había hecho el año pasado en práctica, por eso me llamaron , por eso me llamaron este año nuevamente acá a trabajar.

*AMJ:* ¿Y con qué niveles estás trabajando?

*EAP:* Estoy con Primero Medio y Tercero Medio.

*AMJ:* Primero y Tercero.

*EAP:* Así es (...), porque **además me desempeño como profesor de convivencia escolar.**

*AMJ:* ¿Un solo curso por nivel?

*EAP:* Un solo curso por nivel, exactamente.

*AMJ:* Ya (...) perfecto. Y de toda esta tarea, de trabajo en aula, ¿qué ha sido lo más valioso que tú puedes rescatar?

*EAP:* **El trabajo en aula.** Bueno de todas maneras, **la interacción con los chiquillos,** porque **una de las cosas con las que uno viene bastante motivado** desde la universidad **es al trabajo *in situ*, con los adolescentes, con los alumnos. El tratar de motivarlos, de crearles ciertos ambientes propicios para, para desarrollar los contenidos de Lenguaje y, tratando de ser innovador,** porque finalmente uno cuando sale de la



universidad viene con todo ese ímpetu de la innovación, **ímpetu que uno ve de repente en otros profesores que ya está un poco más apagado, pero que uno lo trae, entonces, lo que a mí me gusta del trabajo en el aula es eso tratar de despertar en los chiquillos, el interés por la materia, que en gran mayoría ellos la consideran fome.**

*AMJ:* ¿Lo logras? ¿Crees tú?

*EAP:* **No en un cien por ciento. A lo mejor no como quisiera, pero sí logro que varios se motiven.** Otros, a lo mejor, es más complicado, pero el desafío está, pero sí se logran en un porcentaje bastante Amplio, creo yo.

*AMJ:* ¿Y lo más decepcionante que te resulta del trabajo en aula, también?

*EAP:* **Es cuando uno a pesar de venir con todo el material preparado, no logra (...)** el (...).

*AMJ:* Lo contrario (...).

*EAP:* Exactamente. **No logra la motivación.**

*AMJ:* Me podrías decir ¿cómo es la experiencia de trabajar con alumnos de estos niveles?

*EAP:* A ver, eh (...) **La experiencia en Primero Medio ha sido bastante particular, porque los chiquillos vienen saliendo, vienen terminando su Enseñanza Básica y tienen la sensación, ellos, de que ya son grandes.** Entonces, vienen con, tienen cierto comportamiento (...) **como que tratan de, como que tienen una apertura, en su paradigma, en su esquema mental, o sea, ellos ya creen ser grandes.** Ellos ya están en Enseñanza Media, y son más indisciplinados.

*AMJ:* ¿Hay actitudes de ellos que me podrías, qué los puedan caracterizar?

*EAP:* Eh... algunos sí, **son un poco, en el respeto, sobre todo, ellos ya al creer ser grandes, creen que pueden tener cierto trato con los profesores que es distinto a cuando estaban en octavo básico.** Eso también se crea, y no sé si se te servirá, esto, pero **esto se crea por el sistema, que tiene acá el colegio en cuanto a la división de los ciclos. Terminan un ciclo, el ciclo tres, y empiezan en Primero Medio con el ciclo cuatro. Entonces ese cambio para ellos es bastante grande. Parten al ciclo de los**





**grandes, entonces eso ya para ellos es, así como, (...), aparte de que ya están en Enseñanza Media, ellos ya se consideran grandes.** Y ellos, claro tienen el ejemplo de los Terceros, Cuartos Medios que tienen una relación especial con los profesores jóvenes, porque **en el Liceo, acá es bastante particular esa relación, porque se tutean con los profesores, porque no hay un trato tanto de usted.** Entonces los de **Primero Medio creen ya que pueden hacer eso. Sin embargo, ahí hay que tener estrategias para frenarlos un poco y decir: “espérate, o sea, tienes catorce años, eres alumno, yo soy el profesor”** y hay que crear ciertas normativas de respeto; no más allá, por una cuestión de que a uno le falten constantemente el respeto, sino que por una cuestión de formalidad también, **porque ellos no pueden llegar y decir ya estoy en Primero Medio y ya me libero de toda esa carga formal que tenía hasta octavo.**

AMJ: Hay que irlo madurando.

EAP: Exactamente. Hay que irlo trabajando de a poco, en realidad.

AMJ: ¿Los de Tercero?

EAP: Los de Tercero Medio, eh (...) bueno en particular este Tercero Medio, yo lo conozco, porque el año pasado hice la gira con ellos el año pasado. **Los de Tercero Medio, en cuanto al trabajo en aula ha sido bastante rico, porque los chiquillos, eh (...) tienen, ya al ser más grandes, al tener ya dieciséis, diecisiete años, tienen un poco más de confianza con el profesor, no me dicen profesor, usted, me dicen Enrique o me dicen Quique, incluso, pero uno igual lo considera, porque cuando lo dicen de esa manera, uno sabe que lo están diciendo con respeto. Y uno también sabe, como estirar ese lazo de la confianza, que hay con el alumno, porque hasta donde pueden llegar los chicos con uno y hasta dónde puede llegar uno con los chicos también.**

AMJ: Claro (...), claro aquí los de Primero a Tercero Medio. Se nota un cambio.

EAP: Se nota un cambio, exactamente. O sea, **los chicos van madurando, pero uno tiene que ir tratando de trabajar esa madurez en (...) y esa maduración con los chiquillos, en el respeto con los mayores, o sea.**

AMJ: ¿Van de la mano, entonces?



*EAP:* Exactamente, o sea, **en la primera hay que tenerles la mano un poquito apretada y en Tercero Medio se les va soltando y en Cuarto ya para qué decir, sobre todo esta fecha, estamos empezando octubre, terminan en un mes más, así que (...).**

*AMJ:* Ay, deben andar con la cabeza en otra parte.

*EAP:* Claro. **Ya se creen afuera.**

*AMJ:* Los estudiantes en general o si hay diferencia la establecemos, pero ¿cómo reciben ellos la entrega de los contenidos de Lenguaje, de (...) en la parte específicamente de Literatura?

*EAP:* ¿En Literatura? Eh, a mí me da la impresión de que los chiquillos cuando nosotros **les decimos que vamos a empezar a ver el eje temático de Literatura**, porque nosotros les decimos, constantemente, nosotros nos vamos a guiar por tres ejes: Comunicación, Medios Masivos y Literatura, **cuando llegan literatura tienen una sensación, es como una desazón, es como ah (...).** Te fijas.

*AMJ:* ¿Sí?

*EAP:* Sí, **porque ellos consideran que ver Literatura es solamente leer, hacer controles de lectura, eso para ellos es ver Literatura: ya nos vamos a tener que leer un libro**, ya nos vamos a tener que tener haciendo controles de lectura, o sea, eso lo hacen durante todo el año, pero, sin embargo, **ellos creen que cuando vamos a ver Literatura, vamos a enfocarnos a lectura, lectura, lectura, entonces no hacen la abstracción de todo lo que se considera en Literatura**, o sea, a ellos con el asunto de **la transversalidad de los contenidos, por lo menos en Tercero Medio me ha sucedido que ahora que estamos viendo épocas literarias**, los chiquillos hacen la (...) el, cuánto se llama, hacen el juego con Historia, entonces se fijan que van más o menos de la misma mano. La profesora de Historia (...).

*AMJ:* En paralelo.

*EAP:* Hacen el paralelo, con Historia, exactamente, entonces, a ellos les ha resultado un poco más fácil, en ese sentido. Y **depende, también, de las modalidades cómo uno**



**va a ver la Literatura, porque como te digo que a ellos sólo nombrársela los desmotiva un poco, porque consideran eso, porque creen eso que es sólo leer libros.** Ahora en Primero Medio, es, se ve más allá de ver Literatura Universal como tal, se ven los, se ven algunos elementos presentes en los diferentes géneros que sé yo... se ve como un poco más general, entonces **ellos consideran que ya lo han visto tantas veces que ya lo vamos a ver de nuevo.**

*AMJ:* ¡Ah, ya!

*EAP:* Como que para Primero Medio no encuentran que hay mucha diferencia con lo que ya vieron en Enseñanza Básica (...)

*AMJ:* Con la experiencia previa.

*EAP:* Entonces, tampoco es muy motivante para ellos, a pesar de que, obviamente, se **integran algunos conceptos nuevos que ellos tienen que adquirir, pero ellos creen que ya lo vieron y vamos a ver esto de nuevo**, pero sí esto lo vimos el año pasado; en séptimo vimos género narrativo, en octavo de nuevo y lo vamos a ver de nuevo, ¿te fijas?

*AMJ:* ¿Hay algo que sea más fácil o algo que sea más difícil, dentro Literatura de trabajar con estos niños?

*EAP:* ¡eh...! ¿En cuánto a conceptos?

*AMJ:* Sí, conceptos, lecturas, temas (...)

*EAP:* **Lo que pasa es que ahí hay un desafío bien “entrete” para uno, porque para volver a pasar como los mismos chicos de Primero Medio, para volver a pasar lo mismo que vimos el año pasado, uno tiene que tratar de buscar algún texto que sea, en realidad, que sea significativo para ellos.** Por darte un ejemplo, en **Primero Medio** **teníamos que ver en Literatura y además teníamos que ver el tema de la connotación - denotación, ponte tú. Les paso un cuento de Fuguet, de ésta, de una, de un libro que tiene que se llama Sobredosis, les pase *Mirando a Rocío*, los chiquillos fascinados y después de que uno los motiva tanto, los chiquillos fascinados, pescan las guías que uno hace para que hagan, desarrollen los**



**contenidos, las hacen fascinados.** Si uno les pasa, un texto, a lo mejor, de **Literatura clásica para empezar a ver recién algún, no (...) te aseguro que no va a tener el mismo objetivo.**

*AMJ:* Claro. **Varía, entonces, según el estímulo que le pongas por delante.**

*EAP:* Exactamente, pasa lo mismo (...).

*AMJ:* ¿Con Tercero Medio sucede de la misma manera?

*EAP:* Con Tercero (...) eh (...).

*AMJ:* O (...) ¿hay un contenido que les guste más o que sea más fácil trabajar con ellos? U otro ¿qué le hagan un poco el quite?

*EAP:* En Tercero Medio, lo que me está sucediendo ahora (...) **es que los chicos tienen que adquirir bastantes conceptos, ya, entonces, sobretodo con el asunto de las épocas literarias, entonces, tienen ellos un mapa en el que empieza con la Literatura clásica y que termina con la Literatura contemporánea; tienen que ir viendo cada uno de los conceptos de las distintas épocas.** Entonces, ya para ellos, ya para eso, es un poco menos motivante, porque en la prueba, yo sé que le vamos a **preguntar contenidos, memorización:** Shakespeare, ¿en qué época podemos encontrarlo: Barroco, Realismo, etc.? Entonces, ellos van a tener que marcar la alternativa. **Sin embargo, obviamente, a lo mejor sería un poco más entretenido ver alguna obra, ver algún fragmento de un texto e ir viendo un concepto,** con cada uno, cosa que se hace, pero, sin embargo, ellos tienen que tener presente claro ese cuadro gigante que uno le (...).

*AMJ:* El eje, esta línea cronológica es la que predomina.

*EAP:* Exactamente (...). Esa línea literaria en la que se van desarrollando las distintas épocas literarias. Eso es lo que deben tener presente en Tercero Medio. Eso es lo que vamos a preguntar, después, en la prueba de contenidos. **Distinto sería, obviamente, a lo mejor, ver algún texto, evaluarlo de alguna otra manera, pero las evaluaciones siguen siendo igual. O sea, al final, vamos a evaluar igual el contenido.**



*AMJ:* ¿Temporalmente, cuánto dura el trabajo con esta línea de tiempo en la Literatura con los muchachos?

*EAP:* ¿En cuánto a clases? ¿En cuánto a horas de clases? Eso lo estamos viendo aproximadamente en siete horas, más o menos, porque (...) eh (...).

*AMJ:* Es mucha, es harta información (...).

*EAP:* Es harta información. Entonces (...). Ellos también cuentan con un diaporama que preparó un profesor de acá, una profesora de acá. **Entonces están viendo el ejemplo, están viendo también (...) y lo asocian a las distintas épocas literarias.** Estamos viendo los tópicos literarios, fragmentos tienen que asociarlo a qué tópicos literarios que hemos visto.

*AMJ:* ¿Doce?

*EAP:* Doce. **Vimos doce, no más. Yo dije son muchos y vamos a ver doce no más. Doce,** ¡pero, cómo vamos a ver doce! Doce.

*AMJ:* Igual es poco doce, doce tópicos.

*EAP:* Así es. Entonces (...), **la idea es que lo vayan asociando, pero como te digo en la prueba uno va a poner el autor y va a decir a qué corresponde. A la época literaria, qué autores se desarrollaron, se asocian en esa época literaria.** Yo creo que es un poco (...).

*AMJ:* Hay que memorizar harto (...) en ese caso.

*EAP:* Sí. En ese contenido sí.

*AMJ:* Bonito de todas maneras. A mí me gusta.

*EAP:* A mí también (...). **A mí me encanta. A mí me gustaba desarrollarlos como en la universidad: un semestre para cada una de las épocas.** Entonces era (...) **uno las desarrollaba un poco más. Uno profundizaba un poco más los contenidos. Aquí verlos en siete horas, es meterles (...).**

*AMJ:* Y con fragmentos, exactamente (...).



*EAP:* Y con fragmentos exactamente. **Y es distinto a cuando uno estaba en Cuarto Medio o Tercero Medio, porque ahí se veía Literatura, Literatura, por lo menos en mi caso.**

*AMJ:* Sí. Dime respecto de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), ¿qué se prioriza en el acá en el trabajo, en el Liceo? ¿A qué se le da más relevancia?

*EAP:* **Acá en el Liceo, lo que se le da más relevancia es a los CMO que aparecen en la Prueba de Selección Universitaria, eso me he fijado yo.** A nosotros nos dicen: el DEMRE pide es esto. **Esto es lo que vamos a evaluar.** Entonces **los programas que se les entrega a los chiquillos, que en la asignatura son unos trípticos con la programación anual, viene relacionado con los contenidos de la Prueba de Selección.** Obviamente, nosotros tenemos **que hacer la (...) el juego pedagógico,** cierto de llevarlo más allá **a los Objetivos Fundamentales Transversales, pero los Contenidos Mínimos en sí, son pensando en la Prueba de Selección.**

*AMJ:* ¿De cuál te acuerdas? Por ejemplo que sea relevante.

*EAP:* Por ejemplo, el año pasado en *Segundo Medio estábamos viendo el segundo semestre, mundo fantástico en la Literatura, ya. Lo veíamos de acuerdo a la Tabla de Especificaciones del DEMRE.* Este año estamos en Tercero Medio, en segundo semestre, **vamos a ver el del viaje, vamos a ver el amor, tipos de amor que piden en la Prueba de Selección y que están dentro del Marco de Contenidos Mínimos del Ministerio** y pero que están además en los contenidos de la PSU.

*AMJ:* Es bien funcional, entonces.

*EAP:* **Es bien funcional,** en ese sentido, sin embargo, **acá los chicos tienen la cualidad de que son bastante creativos, ya y eso estábamos ahora viendo incluso en la reflexión y que uno tiene que darles esa posibilidad, de hacer otras cosas aparte.** Por ejemplo, este mismo semestre, **este mismo años estábamos viendo hasta hace poco publicidad y propaganda** y te aseguro que **los trabajos que presentaban de creatividad, excelentes.** O sea unas cosas que están pagando en los concursos.

*AMJ:* (risas...).



---

*EAP:* No de verdad, de verdad.

*AMJ:* ¡Qué bueno! ¡Qué bueno! que tengan esa libertad, también, de hacer ciertos cruces con los (...).

*EAP:* Sí, sí. Exactamente.

*AMJ:* Y ellos en general el trabajo que se les plantea de sala de clases cómo lo receptionan.

*EAP:* ¿El trabajo?

*AMJ:* En general, si las actividades que se les solicitan, ¿cómo las reciben ellos?

*EAP:* **Los chiquillos son acá, reciben de buena manera lo que se les plantea en la sala de clases.** En, a ver, el caso de Primero Medio, eh (...) **los chiquillos hacen las actividades, pero uno también que jugar con los momentos en qué van a desarrollar las actividades.** ¿Por qué? Por ejemplo, **yo tengo dos horas en los martes, después de almuerzo.** Y cuando hace calor después de almuerzo estar en la sala de clases es insoportable. **Entonces uno también tiene que ser un poquito más inteligente y planificar la clase de ese martes para hacer actividades, pero no en la sala tampoco; llevarlos al parque,** por ejemplo; entonces, siéntense, aquí están las actividades, están las instrucciones y uno tiene que ir cautelando y resolviendo consultas. ¡Te fijas! **En ese sentido uno tiene que jugar con las posibilidades que tiene para poder llegar a los chiquillos,** porque sino (...).

*AMJ:* Con las condiciones reales que a veces son bien duras como eso.

*EAP:* Claro, claro. Un martes en la tarde con calor; es insoportable hacer clases en la sala.

*AMJ:* Los días de lluvia también; frío, no sé.

*EAP:* **Claro cuando está a punto de llover es sintomático, los chiquillos están, son insoportables. Están, hablan, hablan, conversan y no se callan nunca.**

*AMJ:* Dicen que eso es como generalizado.

*EAP:* Claro. **A mí cuando me lo dijeron la primera vez, yo no lo creía. Y ahora que hago clases acá constantemente es increíble.**



---

*AMJ:* Yo recuerdo haber tenido esa experiencia.

*EAP:* Sí.

*AMJ:* Va a llover, porque los niños están (...).

*EAP:* Están muy inquietos. Y en Tercero Medio he tenido la suerte de tener un curso bastante bueno en ese sentido y receptionan bastante bien las actividades. **Pero también porque hay que tratar de hacer las actividades con lo que ellos están viviendo.** O sea, por ejemplo, **el otro día estábamos viendo el asunto de los tópicos, qué canción que a ustedes les gusta presenta algún tópico. Nómbrela. Entonces los chiquillos estaban buscando música entre ellos, grupos. Entonces son cosas que igual hay que ir buscar la manera de motivarlos en ese sentido.**

*AMJ:* Hay que hacerlo entretenido.

*EAP:* Claro.

*AMJ:* ¿Se puede trabajar conceptos puntuales con ellos, entonces?

*EAP:* Sí, sí. Se pueden trabajar conceptos puntuales.

*AMJ:* Sí ¿Y lo logran?

*EAP:* **Los logran adquirir, porque se trata de trabajar con conceptos que son familiares, o sea, con ejemplos que son familiares para ellos, en ese sentido sí.**

*AMJ:* ¿Tú crees que es posible hacer que ellos se enamoren de la Literatura?

*EAP:* Es posible. De hecho, **la asignatura acá tiene todos los años un concurso literario** para los chiquillos de Quinto a Cuarto Medio, de Quinto Básico a Cuarto Medio. **Participa obviamente, un grupo reducido, pero las obras que presentan son bastante buenas.** Yo el año pasado tuve la suerte de ser jurado en el concurso y me daba cuenta que eran bastante buenas. **Ahora, yo no sé si en un curso voy a lograr que el cien por ciento sea un enamorado (...).**

*AMJ:* ¿Pero qué se interesa?

*EAP:* Pero sí **se consigue, por lo menos, un grupo menor del curso, un grupo reducido.** Sí hay gente que se interesa bastante **por la Literatura.** No sé si va tanto por el trabajo de uno y hay que ser bien autocrítico en ese sentido, no sé si por el





**trabajo de uno como profesor dentro del aula y al menos con la Literatura.** Sin embargo, ellos ya vienen con algo ya adquirido, ahí no sé no sé si será innato o inherente, pero **ya los chiquillos vienen algunos con la pasión.**

*AMJ:* Familiar (...).

*EAP:* Claro. Puede ser.

*AMJ:* Familiar. Puede ser de herencia.

*EAP:* Exacto, o sea, yo por ejemplo **en mi curso tengo un hijo de una profesora de castellano que es un amante completo de la Literatura y cuando tiene que escribir en las pruebas o sea (...) exacto, escribe unas cosas muy buenas.**

*AMJ:* Se extiende, analiza.

*EAP:* **Se extiende, se explaya, utiliza unas palabras muy bonitas. Tiene unas creaciones literarias, sobre todo, narrativas muy buenas.**

*AMJ:* ¿De cuántos alumnos son los cursos más o menos?

*EAP:* Promedio son más o menos de 30 alumnos.

*AMJ:* Y de esos 30, ¿cuántos se engancharán?

*EAP:* Eh (...) **unos cinco.**

*AMJ:* Más o menos.

*EAP:* Sí. Más o menos cinco o seis.

*AMJ:* ¡Qué mala esa cantidad!

*EAP:* **Así es. De hecho en el III ° Medio, del que yo tengo jefatura en este momento, la mayoría es de (...), está pensando en el área conectada con ramos de área matemática o científica,** te fijas; son pocos los que están o en Creación Literaria que es un (...) el ramo electivo de Lenguaje o en Periodismo que es el otro ramo electivo de Lenguaje; son pocos.

*AMJ:* ¿Hay poca gente?

*EAP:* Hay poca gente.

*AMJ:* Ya. De intuición yo hubiese pensado que había harta gente en Periodismo, por ejemplo, que parece ser una rama de interés.



---

*EAP:* De hecho, Periodismo, **Periodismo se abrió unas vacantes en III ° Medio y no se lograron completar los cupos mínimos y no se dio Periodismo en III ° Medio.**

*AMJ:* ¡Poca gente! Es sorprendente.

*EAP:* Poca gente. En IV ° Medio se está terminando con el ramo de Periodismo, pero en Tercero Medio no hay Periodismo. **Hay Creación Literaria, sí pero con un grupo más reducido de alumnos, por curso;** son cuatro Terceros Medios y los juntan en ese electivo.

*AMJ:* ¡Me sorprenden! ¡A mí me sorprende, por lo menos!

*EAP:* ¡Sí!

*AMJ:* Si tuvieras que hacer un recuento de lo que va del año, ¿cuál dirías tú que fue tu mejor clase? ¿Qué pasó en esa clase que la hizo ser la mejor?

*EAP:* ¿En el eje de Literatura, solamente?

*AMJ:* Sí, siempre. Ojalá. Siempre concentrándonos en la parte de Literatura.

*EAP:* ¿Ojalá? En Primero Medio. Fue una clase que estábamos viendo el género dramático. Y tuvieron que leer un fragmento de una obra de Shakespeare. **Y los chicos estaban bastante motivados porque ellos quisieron crear sus personajes y todo. Y a medida que se iban, íbamos viendo, que se iban generando los diálogos, los diálogos dramáticos, íbamos viendo los elementos que queríamos ver en esa clase.** Y para mí fue súper gratificante, porque los chiquillos estaban súper motivados, o sea, ellos querían participar todos, ojalá. Pero, obviamente, con el texto en la mano, participaron algunos; leyeron, que sé yo. **Y el que iba descubriendo los elementos que habíamos visto ya en la clase anterior, tenían que ir nombrándolos.** ¿Te fijas? Entonces para mí fue súper bonito porque los chiquillos iban participando, **y tenían que explicar por qué, además, ese elemento estaba presente ahí, qué hacía que ese elemento fuera ese elemento y no fuera otro.** En Primero Medio eso fue súper entretenido y fue en el parque.

*AMJ:* Fue un martes en la tarde.



*EAP:* Fue un martes en la tarde, pero como les gustó la obra y como les gustó todo estaban bastante motivados.

*AMJ:* ¡Qué bueno!

*EAP:* Sí. Y en Tercero Medio, **en Literatura no he tenido hasta el momento así como la clase que me sienta yo orgulloso de haberla hecho, porque estamos todavía conceptualizando los elementos**, entonces, aún no llegamos a una clase que yo diga, que bueno estamos viendo conceptos, estamos viendo, estamos viéndolo con apoyo de data y todo, pero están adquiriendo los conceptos recién, entonces no; sí me gustó la clase de cuando empezaron a crear, a ver en las canciones que a ellos les gustaban, a buscar tópicos literarios, que estaban bastante fascinados y se ayudaban entre ellos y todo, pero no una cosa que uno diga: ¡me gustó mucho!

*AMJ:* No es lo mejor todavía.

*EAP:* ¡Claro! No es lo mejor todavía. **Lo mejor está todavía por venir.**

*AMJ:* Eso es bueno pensarlo siempre.

*EAP:* Sí.

*AMJ:* Y lo peor. También siempre hay una clase, de repente, que uno dice: ¡uah!; la planifiqué bien, tenía todo para que se diera genial y fue (...).

*EAP:* Fue cuando (...). Lo que pasa es que en Primero Medio estamos viendo, estamos **siguiendo el libro guía como pauta de los contenidos mínimos; y estamos un poquito salpicando de aquí, de Literatura, de Medios y de Comunicación, entonces estamos un poquito desordenados** en ese sentido, o sea, **llevándolo siempre en, hasta donde llevarlo bien, de buena manera**, acá, obviamente, siempre, pero yo creo que la clase, y por eso te decía al principio que cuando uno dice: **¡Literatura! es como que** (...). Fue la clase en que empecé a pasar Literatura en, el primer semestre en Primero Medio. **Fue cuando íbamos a ver funciones del lenguaje referidas a los distintos géneros fundamentales, y los chiquillos ya no estaban pero absolutamente ni ahí, porque eso ya lo habían visto, porque eso ya lo tenían claro y que por qué lo íbamos a ver de nuevo y fue una clase que hubiese preferido no hacer** (...)



---

AMJ: Borrarla.

EAP: Exactamente, porque **ellos ya, según ellos ya tenían adquirido en Media, que esa, ya en Primero Medio no necesitaban verlo de nuevo.**

AMJ: ¿Y con Tercero que ellos sí están enfrentados a aprendizajes nuevos, a conceptos nuevos?

EAP: Sí en (...). **No ha habido una clase que yo salga totalmente derrotado todavía en Tercero Medio. Debo ser bien orgulloso en ese sentido.** Claro, porque la verdad es que empezamos a ver Literatura hace poco y con el asunto de los conceptos para ellos es todo nuevo. Entonces no. Han puesto atención todavía.

AMJ: Ya. Todavía hay interés.

EAP: Hay interés todavía. Hay otra cosa también. **Lo que pasa es que Tercero y Cuarto Medio los chiquillos ya están pensando ya en su prueba de selección.** Entonces, **ya si uno les va a pasar de nuevo y va a repasar el género narrativo, ellos incluso lo agradecen porque es contenido que van a pasar para la prueba, están próximos, están cerca.**

AMJ: ¡Tienen esa visión!

EAP: Tienen esa (...). Sí. En tercero y Cuarto Medio se nota mucho eso. **En Primero Medio lo ven demasiado distante**, entonces “*ya vamos a ver esto de nuevo, no estoy ni ahí*”. En Tercero y Cuarto Medio no, **ellos están pendientes**, están más atentos a lo que están (...).

AMJ: Despiertos a lo que viene.

EAP: Sí.

AMJ: ¡Qué bueno!

EAP: Eso sucede.

AMJ: **Es utilitario** (...)

EAP: **Totalmente.**



**AMJ: Personal (...).** Esta pregunta a mí me parece bonita: ¿es posible aprender como docente a trabajar la Literatura? **Aprender a trabajar la Literatura. Yo creo que uno como uno siempre tiene una intuición de cómo hacerlo.**

**EAP: Eh (...).** Yo creo que uno debe aprender a pasar Literatura. A ver, lo que es que yo que salí hace poco de la Universidad; **en la Universidad uno ve la Literatura, de acuerdo a una línea histórica y es de la Literatura del mundo antiguo, desde los mitos griegos hasta la Literatura de la Segunda Mitad del siglo XX, pero la ve, la profundiza; pero uno a pesar de que estudia pedagogía, no se la enseñan o no la enseñan a ver, a transmitirla a los chiquillos;** uno tiene toda la teoría, tiene todos los conceptos y tiene toda la (...) tiene (...), a lo mejor, ha leído muchos libros de cada épocas literarias. Sin embargo, **el juego del docente está en cómo yo le transmito esto a los chiquillos;** cómo hago yo para los chiquillos que sea interesante, **sea tan enriquecedor como fue para mí haber estudiado Literatura.** Tú me preguntabas ¿si es necesario aprender (...)?

**AMJ: ¿Si tú crees qué se puede aprender (...), aprender a pasar la Literatura en el colegio?**

**EAP: Eh (...), según mi experiencia. Yo creo que (...), yo he tenido que aprender a pasar la Literatura en el colegio, más allá de los libros del Ministerio, más allá de los contenidos mínimos que me exigen pasar de la PSU o para la PSU, yo creo que uno ha tenido que aprender a seleccionar, a buscar y a transmitir lo que uno quiere que los chiquillos sepan de la Literatura, pero más allá de lo que quieren que sepan, también, de que la Literatura ellos la vean como, más allá de la funcionalidad que tiene, como una obra de arte.** Yo le digo a los chiquillos: **Literatura, vemos la etimología y les digo es el arte de las palabras, el arte de la letra,** así como la pintura es el arte de los colores, que sé yo, **la Literatura es una obra de arte, tenemos que verla como tal, con la belleza estética que tiene.** Eso es lo que yo trato de transmitir a los chiquillos; **pero es una cosa que uno como profesor tiene que ir desarrollando, en mi experiencia, solo.**



**AMJ:** ¿Crees que haya, qué se puede perfilar una metodología de trabajo de la Literatura en el aula?

**EAP:** Yo creo que sí se podría. **Yo creo que perfectamente, se puede, puede haber**, no un manual, pero **sí ciertas líneas que guíen a un profesor a ver los contenidos para adolescentes**, porque lo que ve uno en la Universidad es, finalmente, lo que uno está estudiando como un estudiante de Educación Superior. Entonces, **uno puede saber mucho, pero no sabe cómo pasarlo, pero sí me imagino y sí creo que debe haber una forma de enseñarnos a nosotros, docentes, entregar la Literatura a los chiquillos**. Me parece que sí.

**AMJ:** ¿Hay alguna metodología en particular que tu creas que sea eficaz al momento de trabajar Literatura con los chicos?

**EAP:** ¿Qué yo ha hecho?

**AMJ:** Qué tú hayas aplicado. Sí.

**EAP:** Eh (...). A ver.

**AMJ:** Que se pueda describir, no sé, procedimiento, estímulo, análisis; no sé es un ejemplo lo que te digo yo. Puede que sea algo totalmente distinto.

**EAP:** Mira **cuando vemos Literatura y tenemos vemos algunos elementos**, por ejemplo, **géneros fundamentales a mí lo que me resultó bastante bien fue utilizar películas**, por ejemplo; **relacionar el cine con la Literatura**; ver que los elementos son bastante similares, que **incluso la Literatura tomó elementos del cine**, para hacer como el montaje, por ejemplo.

**AMJ:** Claro

**EAP:** **A los chiquillos les motiva harto eso. Yo me acuerdo que en Primero Medio estábamos viendo conceptos nuevos de tiempo en Literatura: *prolepsis, flash back, racconto*, etc., cosas que hayan visto y algunas cosas nuevas y lo que me sirvió bastante, no sé, fue una clase, fue en dos clases que vimos una película, vimos *Pulp Fiction*; y después los chiquillos hicieron una guía acerca de elementos del tiempo en la Literatura; fascinados, la película les encantó, entonces ellos estaban haciendo**



su guía, íbamos explicando los contenidos. Yo creo buena metodología es eso, tratar de buscar por ahí: el cine relacionarlo bastante con la Literatura. **Por eso también creo que en la Universidad hubiese un ramo que se llamase Cine y Literatura, cosa que yo no tuve;** ya, uno tiene que ir tratando de relacionarlo solo. Perfectamente, podríamos hacer eso cuando uno se está preparando, formando como docente.

AMJ: Sí pues el vínculo existe, está.

EAP: Completamente, **si la película es, si yo digo describa la película, de qué se trata la película el chico va a hacer un resumen o lo que sea, pero ya va a ver el contenido de la película, lo va a hacer texto.** Entonces, te digo es eso, la película es eso: una historia que en vez de estar escrita está representada.

AMJ: ¿Y después eso lo lograron aplicar o bajar a un fragmento o a una novela o algo que hayan estado leyendo?

EAP: Sí, sí. No De hecho, no recuerdo bien el texto; me parece que era un fragmento de **Las Mil y un Noche**, sí, fue un fragmento de **Las Mil y una Noche; estábamos viendo las narraciones marcadas.** Entonces, **después de ver Pulp Fiction que les pareció bastante interesante, vimos un fragmento de Las Mil y una Noche con eso y ya tenían adquirido el contenido.** Sí. Sí, exactamente, exactamente.

AMJ: Se logró el objetivo. Es interesante. A continuación yo voy a hacer una lectura de algunos fragmentos que están en los programas, que rigen el actuar del docente en la sala. Me gustaría que en respuesta me dieras una frase, un concepto, es casi un juego, lo que primero se te venga a la mente o eso es imposible o inviable o eso es lo que mejor me ha resultado. Es ver qué ideas se te pasan por la mente al escuchar esto: *“corresponde también al Proyecto Educativo de cada establecimiento el identificar y precisar la calidad de la formación que la comunidad escolar respectiva procura desarrollar de acuerdo con su concepción de vida las finalidades que le asigne a la enseñanza y al aprendizaje”.*

EAP: **Claramente. El Proyecto Educativo tiene que tener un lineamiento desde arriba, general, para que sea transversal a todos los niveles.**



---

*AMJ: “El componente literario del subsector se orienta a aproximar a los alumnos y alumnas a obras significativas de la Literatura para estimular en ellos el interés y gusto por la lectura habitual de obras literarias; favorecer su formación como lectores interesados y activos, capaces de comprender y proponer sentido para las obras que leen, formarse una opinión sobre ellas y apreciar el valor y significación de la Literatura”.*

**EAP: Vamos por los conceptos. Yo creo que el principal, la meta de la asignatura es, o sea, a lo mejor, la meta final sí, pero creo trayéndolo a la tierra (...) es conceptualizar elementos de Literatura, más allá (...) es utópico.**

*AMJ: Acá, continuando con lo anterior: “Por ello el proceso se centra en la lectura como experiencia de relación personal con obras literarias significativas, la que se enriquece y alcanza mejores niveles de comprensión e interpretación mediante la indagación en los contextos de producción de las obras y en algunos elementos analíticos dirigidos a la profundización y enriquecimiento de la comprensión lectora”.*

*EAP: Eh (...) Uno trata de buscar obras significativas de la experiencia de los alumnos y la contextualización, obviamente (...). **Me parece que sí que hay un trabajo acá con lo de la experiencia de los chiquillos, tratando de contextualizar las obras.***

*AMJ: Respecto de la practica docente: “Los profesores y profesoras determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula; definen de manera decisiva tanto el tipo de interacción personal que establecen entre sí y con los alumnos como las que estos establecen entre sí y con el conocimiento tanto en el quehacer cotidiano del aula y del establecimiento”.*

**EAP: El profesor acá es autónomo en su aula. Los contenidos a pesar de que están dentro, se rigen por los contenidos mínimos, uno ve cómo los va a pasar.**

*AMJ: Ya. “Se propone así un tratamiento de las obras literarias sin sujeción obligada a esquemas de ordenamiento histórico – cronológico. Ello no significa desvincularlas de la red de relaciones que ellas establecen con los distintos componentes de sus contextos producción. ¿Es así?*





**EAP:** Es así. **Se ve las obras literarias con distintos temas, pero se les hace la salvedad que esos temas se comenzaron a ver en ciertas épocas literarias.**

*AMJ:* Se desvincula.

**EAP:** **Se desvincula.**

*AMJ:* “*La lectura de obras literarias se orientará también a estimular la creatividad y a perfeccionar las habilidades comunicativas de los estudiantes necesarias para producir diversos tipos de textos relacionados con la experiencia de lectura; por una parte, textos que manifiesten opiniones, comentarios, interpretaciones personales de las obras leídas y otros que den cuenta de los resultados trabajos de investigación y, por otra parte, textos de intención literaria en los que los estudiantes, utilizando elementos y recursos de la Literatura expresen su interioridad y creaciones propias en cada curso de Educación Media*”.

*EAP:* Antes de lo último que leíste, íbamos bien. **Sí, efectivamente, a los chicos se les hace producir textos de acuerdo a la interpretación que tengan de la obra literaria.**

Eh (...) lo que seguía después, no se hace en la clase de Lenguaje (...)

*AMJ:* ¿Producción de textos con intención literaria?

**EAP:** **No se hace en la clase de Lenguaje tradicional o de plan común. Eso es lo que se hace en los electivos y eso es lo que se intenta hacer.** Yo no he hecho acá electivo de Creación Literaria, pero por el Programa que yo conozco de Creación Literaria es lo que busca el profesor de la asignatura.

*AMJ:* Está intencionado en (...).

**EAP:** **la producción de texto**, claramente.

*AMJ:* Otra pregunta, ¿tú crees que es posible descubrir en el trabajo de enseñanza – aprendizaje cotidiano de la sala de clases, se puede visualizar ahí proyecto educativo del colegio, en el quehacer cotidiano?

*EAP:* ¿De este Liceo?

*AMJ:* Sí.



*EAP:* No. Hay muchos aspectos que están en el Proyecto Educativo y que claramente no se ven reflejados en los chiquillos, en la sala de clases. Acá nosotros estamos, **hay tres valores fundamentales** que se suponen **que guían todo el quehacer pedagógico y de los chiquillos en el colegio: el respeto y el liderazgo y se me olvidó el último.**

*AMJ:* No importa.

*EAP:* Pero de repente en el aula, no se dan todo eso, o hay un liderazgo; lo que quiero decir que no hay, **el Proyecto Educativo no es un espejo de lo que ocurre dentro de la sala de clases. Es creo yo una especie de carta de navegación que no se lleva a cabo tanto en el aula. Actitudes en la sala de clases que dejan hartos que desear, respecto de lo que uno lee cuando llega a trabajar acá.** Yo el año pasado hice la práctica acá y vi **el Proyecto Educativo y dije este colegio es maravilloso.** Sin embargo, **uno llega acá y uno dice la verdad que no es tan así.**

*AMJ:* ¿Cómo crees tú que debería lograrse que el trabajo del docente fuese más significativo? ¿Qué se podría hacer para que fuese más significativo?

*EAP:* Pero es que se puede hacer a nivel Liceo a nivel directivo. ¿Por qué? **Yo creo que cada profesor debería tratar de darle la significación que tiene de lo que está viendo a los chiquillos.** Yo creo más en **la autonomía del profesor** y de su manera, su forma, su todo de plantear los contenidos. Y en ese sentido, no sé, **yo creo que cada docente debe tener la capacidad de transmitir que lo que está haciendo es significativo,** que lo que está haciendo es importante y que lo que se está haciendo se hace porque se quiere hacer y porque **que los chiquillos vean eso también reflejado en las actitudes de uno.** Por ejemplo, yo tengo este primer año jefatura, este primer año trabajando como profesor y **yo trato de compenetrarme bastante con los chiquillos, de participar en su quehacer diario acá en el colegio, tratar de que no se sientan solos y para ellos es significativo.** Ahora, en cuanto a Lenguaje tratar de que lo que estamos viendo sea realmente importante para ellos, porque se tocan temas que a ellos realmente les interesan, porque a lo mejor, yo estoy tratando de ver lo que ellos les gusta hacer, las revistas que leen, las cabezas de pescado que escriben en Facebook



en el fotolog. Para ellos todas cosas son importantes, a lo mejor, para uno (...) **pero cuando uno toma eso y empieza a tratar de trabajarlo de otra manera y los chiquillos vean que un profesor está comprometido con lo en realidad que está haciendo, su trabajo es significativo.**

*AMJ:* ¿Cuál es el papel aquí del docente?

*EAP:* Mira que casualidad estábamos en la reflexión: cuál es el rol del docente aquí en el Manuel de Salas.

*AMJ:* Pensando en un ideal ojalá y aterrizándolo en lo concreto ¿cuál diríamos que es aquí la función del docente? ¿Qué sucede? ¿Qué sucede y qué te gustaría que suceda?

*EAP:* Bueno, obviamente **lo que uno tiene: la verdad es que estamos (...) el profesor como tal no solamente tiene que ser una persona que transmita los contenidos.** Bueno aquí viene todo los paradigmas constructivistas y cognitivos (...) que obviamente, a lo mejor eso es lo nuevo, te voy a decir lo mismo, te voy a dar la lata, porque eso es una lata, porque eso está más que sabido. Cierto. **Pero sí yo creo que lo importante es que el rol del profesor acá de este colegio es llevar a cabo efectivamente eso.** No quedarnos solamente con lo que dijo Paulo Freire, con lo que hemos leído tantas veces en la pedagogía, **en la pedagogía que hoy se tiene que llevar en el aula, sino que el rol del profesor, utópicamente hablando, es llevar a cabo eso. Tratar de no ser un profesor que transmite un contenido, sino un profesor en realidad se desenvuelva con los chiquillos y que logre que los chiquillos despierten interés por los contenidos** que está viendo. Yo creo que hay un juego bastante interesante y rico ahí. Es una de las cosas que me gusta de esto.

*AMJ:* ¿Habrá docentes que cumplan con ese perfil como ideal?

*EAP:* Eh (...) **No lo sé, fíjate que no lo sé.** Hay (...) **Los chiquillos les agradecen a algunos profesores su manera de interactuar con ellos, de hacer las clases y todo. Pero yo me imagino que la mejor evaluación que te pueden hacer la hacen los chiquillos.** A lo mejor sí existe, a lo mejor los mismos chiquillos les agradecen a los



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Magíster en Educación, con Mención  
en Currículo y Comunidad Educativa

Andrea del Pilar Matamoros Jara

---

profesores, a lo mejor los profesores sí hacen eso, **pero por lo mismo yo creo que la mejor evaluación que uno puede tener es la de los mismos chiquillos.**

*AMJ:* Gracias, gracias por todo.

*EAP:* ¿Eso es todo?

*AMJ:* Sí eso es todo.

*EAP:* Gracias a ti.



---

*Entrevista 4 (5 de noviembre de 2008)*

*Tomás Valdenegro, Isidora Trucco Campos, Andrés Lara Vásquez*

*Interpretar una obra literaria, con ejemplos de la misma obra, es muy importante al leerla.*

*AMJ: ¿Tú eres?*

*TVC: Tomás.*

*ITC: Isidora.*

*ALV: Andrés.*

*AMJ: Tomás, Isidora y Andrés. Bueno lo que les decía: esto es para saber un poquitito qué les parece la asignatura de Lenguaje y algunas cosas en particular. Me interesaría partir preguntándoles qué contenidos de Lengua Castellana es lo más interesante que han visto, qué han trabajado.*

*TVC: Yo creo que **el tema del amor en octavo.***

*AMJ: El amor.*

*TVC: Por lo menos ha sido **el tema (...)**. Y de Primero a Tercero Medio, generalmente, **es lo que más me interesa: no literario: texto expositivo.***

*AMJ: ¿Y de ahí hay algo que te haya interesado?*

*TVC: El texto expositivo, es lo que más me interesa. **Considero que acá enseñan bastante bien el cómo elaborar un texto, según las pautas y según lo que piden en el mundo formal o adulto y es útil,** porque el texto expositivo sirve en cualquier área, sea en la forma oral o escrita.*

*AMJ: ¿Y el tema del amor?*

*TVC: No me acuerdo mucho en octavo, pero me acuerdo que me entretenía súper harto en clases, con **la profe que teníamos que era bien didáctica, entendíamos harto. Un tema que me llegó bastante.***

*AMJ: ¡Isidora!*

*ITC: A mí me gusta, en verdad, pero no por utilidad, sino **me gusta la Literatura.** Yo pensaba, por ejemplo, pucha **qué lata que como que es Lenguaje y no nos están***



**pasando nada, pero ahora justo empezamos a ver épocas literarias, con los libros que se escriben en cada época y eso yo creo que es como el Lenguaje, como lo que debería ser, como los libros que se escriben, como las tendencias y todas esas cosas.**

A mí me gusta la Literatura, netamente de Lenguaje, a mí me gusta eso, leer, todo eso.

*AMJ:* Hay una inclinación personal.

*ITC:* Sí.

*AMJ:* ¿Y a ti Andrés?

*ALV:* A mí lo que más **me gusta es el texto argumentativo**, porque **creo que te explican claramente cómo poder presentar un argumento de forma clara, precisa y concisa** y entonces **creo que le ponen harto énfasis acá.**

*AMJ:* Es útil.

*ALV:* Es útil y también como dice el Tomás, **es útil en cualquier área.**

*AMJ:* Sí es verdad. Bien funcional. Ahora bien, con todas las condiciones que se generan en el colegio, ustedes creen que es posible aprender Literatura en el colegio desde la perspectiva de poder hacer análisis literario o poder trabajar ciertos contenidos específicos de Literatura, incluso también desde el punto de vista de la lectura de leer por gusto. ¿Se puede aprender Literatura?

*TVC:* Bueno, en el colegio, nosotros **ahora** en Tercero Medio, el segundo semestre, **el primer tema es análisis Literario**, partimos sobre lo básico: *análisis literario*, después viene *época*, después **yo creo que nos vamos metiendo en lo más subjetivo que es interpretación**, pero con bases fundadas en el análisis y en las épocas literarias y además si **uno quiere leer y aprender sobre Literatura, puede optar por el electivo de Creación Literaria.**

*AMJ:* O sea se dan las condiciones, crees tú.

*TVC:* Lo que yo encuentro es que se enseña a partir desde Tercero Medio y yo creo que debería enseñarse desde Primero Medio.

*AMJ:* ¿Qué te parece a ti?



*ITC:* Sí. En realidad como que es verdad eso, como lo que empiezan a pasar tarde, deberían empezarlo antes, y yo creo que como que se puede se puede, pero como que no está llegando como debería. **Como que la Literatura es una cuestión que nos debería encantar a todos, pero en el colegio como que nos pasa no alcanza a llegar como debería a todas las personas, como con esa magia que tiene.**

*AMJ:* ¿Qué pasará: la selección de libros?

*ITC:* Puede ser. **Yo creo que es súper importante como leer lo que a uno le interesa, pero si uno dice que a uno le interesa nadie lo va a hacer.** Entonces también como que **hay que tener ciertas reglas**, se puede, pero **no se está haciendo como debería o como el óptimo que se puede enseñar**, así como óptimo, no.

*AMJ:* Después hay una pregunta, para que la vayan pensando respecto de eso, de cómo debería ser una clase ideal de Literatura. ¿Dime, Andrés?

*ALV:* Yo creo que **las condiciones están**, pero **podríamos sacarle más provecho a las obras que leemos**, creo que no le hacemos mucha interpretación, **no profundizamos mucho en el contexto**, en la época o **no aprovechamos la lectura que hicimos**, sino que solo **listo la leemos, prueba y se acabó**. Creo que como podríamos profundizar más en eso.

*AMJ:* Aprender mejor.

*ALV:* Aprender mejor. **Y también leemos obras muy útiles en contexto histórico**; hay otras que son más básicas, pero **creo que leemos como obras de importancia histórica**.

*AMJ:* Universal.

*ALV:* Universal.

*AMJ:* ¿Sí? A ver, esta pregunta es bien particular, porque ya estamos de lleno en Literatura como tal. ¿Hay temas que sean relevantes o temas que sean de interés que puedan aprenderse o abordarse en la sala de clase? ¿Qué creen?

*TVC:* ¿Con respecto a la Literatura?



*AMJ:* En Literatura. Claro. Que desde la Literatura puedan abordarse y que sean de interés.

*TVC:* El (...) bien trabajado puede ser súper interesante para el segundo semestre.

*AMJ:* ¿Algún otro tema?

*TVC:* **El amor, el viaje y la muerte.** Como que **son importantes para la Literatura.**

*AMJ:* Esos temas son efectivamente son de III ° Medio. ¿Hay algún otro que sin estar contemplado en los programas te parezca que se pueda incluir?

*TVC:* En este momento no tengo clarificado uno, pero pensarlo.

*AMJ:* Si se te ocurre me lo dices nada más.

*ITC:* Yo creo que no hay un tema específico, yo creo que **la Literatura tiene como muchos temas**, aborda muchos temas, a través de distintas formas y yo creo que como un tema bien, como una obra que nos den a nosotros que sea cualquier tema, no importa, pero **que sea una buena obra respecto de ese tema, nos va a llegar bien y vamos a saber interpretarlo y entenderlo.** A mí me gustan todos los temas, he leído hartos temas y me han gustado todos, y no tengo gusto por ni uno en específico, pero tiene que ser como bien elegida **la obra que nos den** a nosotros, que **sea como adecuada**, de cualquier tema, pero sea como apta.

*AMJ:* Hay Literatura universal reconocida, o sea, **El Quijote de la Mancha, El Lazarillo de Tormes**, qué se yo; hay libros que tienen historia tal como mencionabas tú antes. Y hay otros que no tantas, que tienen un público objetivo que son los jóvenes, como no me acuerdo de algunos autores, pero que han escrito, ¿qué prefieres tú leer: esos grandes representantes de la Literatura Universal o estos que escriben específicamente para llegarles un poco más a los jóvenes?

*ITC:* **Yo prefiero leer como la Literatura Histórica.** Prefiero, me gusta.

*AMJ:* Sí es que hay hartos pareceres al respecto; yo también me inclino por lo clásico y no por los libros nuevos.

*ALV:* Yo creo, o sea, respecto de la pregunta que le acabas de hacer, yo creo que ambos temas son muy importantes, porque **la Literatura más Universal Histórica es**





**sumamente importante** porque **nos entrega muchos conocimientos representados prácticamente**, que es **la única forma de entenderlos y no tan teóricos como nos van a explicar en la sala**. Pero, sin embargo, **la otra Literatura, la nueva o la moderna** como la llaman **creo que también es importante porque nos abre a un nuevo, como a un nuevo estilo que también entregan muchos conocimientos que no se han interpretado, como que la Literatura más nueva va a entender al ser humano**, como a explicar, **entender como ser una mejor persona, como más introspectiva**, y creo que eso también es muy importante, aparte de la Literatura Histórica que también es muy importante. Yo creo que las dos son importantes.

*AMJ:* Podrían leerse las dos.

*ALV:* Deberíamos leer las dos y **acá leemos más la Literatura Universal**.

*AMJ:* ¿Ah, perdón y respecto de los temas?, ¿algún tema que te parezca relevante tratar a través de la Literatura?

*ALV:* Yo creo que **todo tema que exprese un libro va a ser comprendido de distinta forma por cada lector**, pero y todo tiene su importancia, todo te va a dejar algo, entonces creo que **todo lo que leemos, nos entrega un conocimiento**, una sabiduría, pero, sin embargo, **creo que deberíamos leer una Literatura más moderna**.

*AMJ:* Hagan memoria, ¿cuál es la clase de Literatura que han tenido más entretenida? No importa si fue ahora o hace un par de años, ¿la clase de Literatura que recuerden que haya sido más entretenida?, ¿cómo fue?

*TVC:* Yo **el tema del amor, porque igual nos enseñaban**: ¿Qué se ama cuando se ama?

*AMJ:* ¡Qué bonito!

*TVC:* **Me acuerdo que se generó un buen clima bastante cálido de conversación e interpretación**, creo que no sea netamente Literatura tan pautada; **creo que sí se da espacio para bonitas interpretaciones, para un buen escenario de aprendizaje**.

*AMJ:* ¿Participaron todos?

*TVC:* Todos.

*AMJ:* Se entusiasmaron.



---

*TVC*: Sí.

*ITC*: Yo **en el electivo de Creación Literaria**. Que **iban a analizar textos**. A todos nos pasaron un texto X y ahí (...) que **era súper entretenida la clase**, en verdad. **Y ahí todo que salían cosas muy distintas, y análisis** muy, por qué cree eso, pero cosas súper diversas y eso, y **siempre hacíamos la misma actividad**, por eso era súper entretenido.

*AMJ*: Pero las distintas personas del curso habían leído los otros textos.

*ITC*: **Todos leían el mismo.**

*AMJ*: Todos leían lo mismo. Ah ya, el mismo texto.

*TVC*: Ah, que para **las clases de Creación Literaria**, pa' lo que **les gusta Literatura son más entretenidas que las clases de Castellano**.

*AMJ*: ¡Ah claro! Es que está orientada para gente que gusta de la lectura. El análisis sería la interpretación, lo que más te agrada.

*ITC*: Claro.

*AMJ*: ¿Y tú que clase recuerdas? ¿De hace tiempo o de hace poco?

*ALV*: **No sé si la clase** como más productiva, pero **más entretenida que fue, una en la que teníamos que relatar un poema de la forma en que nosotros la interpretáramos**, como, creo que eso es súper importante, que por lo menos en este colegio es algo se debe destacar, porque **acá nos hacen mucho interpretar**, hacen mucho pensar, nos hacen, como tú lograr, **conformar una opinión propia**, entonces creo que eso es muy importante, porque eso te hace pensar, no es acción mecánica; entonces me acuerdo que esa vez **nos hicieron leer un poema y practicarlo y poder leerlo de la forma en que nosotros pudiéramos entenderlo**.

*AMJ*: Es un buen ejercicio. ¿Y la otra?

*ALV*: **La otra** que nos hicieron, pero **es más dramática**. Porque nos hicieron interpretar una obra leída, no me acuerdo qué libro eso sí, pero creo que es una buena forma de interpretar el libro, con más profundidad, porque uno lo interpreta al momento de leer, pero **al momento de actuarlo como ya te metes de lleno en el personaje**.

*AMJ*: Hicieron las dos etapas, primero leyeron y después lo actuaron.



---

TVC: Eso fue **Casa de Muñeca**.

ALV: Puede ser. Sí eso es.

AMJ: Ahí ya se sumergen en lo que están leyendo. Como que tienen que captar la esencia del personaje.

ALV: **La personificación completa**. Entonces **tienes que ahí interpretar**.

AMJ: Es entretenido lo de actuar, a veces demanda demasiado tiempo, por eso es una actividad poco trabajada. ¿Qué más? Tengo otras consultas. Ahora viene la consulta de ¿cuál sería o cómo sería una clase ideal para aprender acerca de Literatura?

TVC: **Yo creo que habría que dividir la primera** referido a **cualquier tema en específico de la Literatura**. La primera parte de la clase la que trata de **la explicación histórica o cómo hay que hacerlo y la segunda parte, directamente, un ejercicio**.

AMJ: Una pregunta, antes de esa primera clase ¿los alumnos ya deberían haber leído la obra o no?

TVC: Llevada a una obra, todavía no. Yo creo que primero que **si queremos hacer un trabajo con una obra, el profesor tiene que instruirlo históricamente, hablar el tema general y después leer la obra**. Porque implica una mejor (...).

AMJ: ¿Esa metodología se aplica acá?

TVC: No. Se habla (...).

AMJ: En otro sistema. ¿Para ti cómo sería una clase ideal para aprender sobre Literatura?

ITC: Yo creo, en verdad, como **la mejor forma** de cómo ir a gente que no le gusta la Literatura, **como de introducirla en el tema**, y como que le empiece a gustar, **es haciendo que lea el libro que quieran y que después exponga sobre ese libro**. Me acuerdo que **de hecho lo hicimos** una vez que todos leímos lo que queríamos y después exponíamos y todos felices con (...), felices exponiendo sus libros y todos súper metidos escuchando el libro de la otra persona. **Yo creo que eso, leer lo que a uno le gusta, porque si a uno le imponen un libro**.

AMJ: No hay motivación.



---

*ITC:* Eso no me motiva para nada.

*AMJ:* Te planteo la *contrapregunta* porque yo también hago clases, eso a veces es un poco de difícil de controlar, a propósito de cientos de resúmenes que andan circulando en Internet y otros males que andan dando vueltas.

*ITC:* Ah sí. Tiene que ser **idealmente** que todos lo leyeran porque ese el objetivo que a uno le empiece a gustar la Literatura, pero **eso empieza con uno mismo al tomar un libro que a uno le interese y uno descubrir la Literatura**, pero creo que en el colegio no (...)

*AMJ:* Pero crees ¿qué habría disposición de los alumnos para eso?

*ITC:* Por lo menos de esa vez que lo hicimos, yo encontré que hubo disposición y hubo, se cumplieron los objetivos para mí.

*AMJ:* Qué bueno que lo digas pensando en gente que no le gusta mucho leer, porque a uno le gusta no hay nada que innovar, hay que leer, solamente. ¿Para ti?

*ALV:* Yo creo que al contrario de lo que dice ella., todo, que, por ejemplo, nos deberían hacer leer una obra, al contrario de lo que dice Isidora, **que cada uno proponga su obra**, pero yo creo que eso es muy difícil, **porque el profesor no se va a leer 30 libros.**

*AMJ:* No. No.

*ALV:* Entonces **por lo general acá nos dan dos o tres opciones.** Entonces yo encuentro que eso está bien, **porque más, más facilidades no nos pueden dar**, pero entonces uno lee **el libro y después tener unas clases como de interpretación** para ver las distintas aristas que tuvieron los 30 lectores. Eso yo encuentro es como la mejor forma, y acá una clase, ni siquiera una clase, **una hora, estamos muy poco rato de interpretación y ni siquiera la interpretamos entre nosotros**, como el profe nos cuenta, más o menos, un poco de lo que nos va a preguntar, como muy (...).

*AMJ:* Algunos atisbos de lo que viene.

*ALV:* Es como muy (...).

*AMJ:* Mi pregunta generalizada, si dispusieran de más tiempo para eso ¿la clase no se desordenaría?



*ALV:* Sí y es que ese es un problema *heavy*, porque en verdad **a mucha gente no le interesa**; entonces **es muy complicado realizar esa clase como de interpretación**, porque a **un 10% del curso no le interesa y va a estar conversando o callado o durmiendo o haciendo cualquier cosa. El resto del mundo va a estar trabajando.**

*AMJ:* Sí y a veces por eso es que los profesores tomamos decisiones como dar una hora para comentar la obra y nada más, porque por falta de interés, por posibles desórdenes y todo eso. Siguiendo pregunta ¿cuál sería el perfil de un buen profesor de Literatura? ¿Cómo sería un buen profesor de Literatura? ¿Qué características debería tener, específicamente en Literatura?, porque ya estamos (...)

*TVC:* Yo **en verdad nunca no he tenido un profe de Literatura**, porque **solo en la Universidad** vemos en clases específicas, pero creo que un buen profe de Literatura (...).

*AMJ:* O pensemos en un buen profe de castellano que sepa abordar bien la Literatura.

*TVC:* Yo creo que **tiene que ser un profe bien instruido en la lectura, saber acerca de los libros, de la época literaria, y creo que más importante que el conocimiento duro es el carisma que tiene, la capacidad de transmitir su motivación y su propio gusto** a sus alumnos, particularmente, poder transmitirle su experiencia en libros.

*AMJ:* Como de lector.

*TVC:* Como lector, **de lector a lector.**

*AMJ:* Ya.

*ITC:* Como puntos fundamentales, que **sea apasionado por la Literatura**, que no sea, que tenga ganas de, que sea apasionado, **que le guste su tema y además le guste enseñarlo**, que creo que **debe saber historia también**, porque si no sabe historia no sabe situar en la época, lugar, ni contexto histórico ni nada de eso. Además de eso, de **saber de la Literatura propiamente y saber analizar un libro tiene que saber historia y le tiene que apasionar su tema.**

*AMJ:* ¿Andrés?



*ALV*: Yo creo que como lo mismo. Principalmente yo, **creo que tiene que saber mucho de historia**, como dice la Isi, *historia de la Literatura*, bueno no de la Literatura, sino **historia como universal**, donde **en la que se ve inserta la Literatura**; entonces como que eso como que **va a transmitir un contexto de la obra que es demasiado importante**, de hecho cuando uno lee una obra, **lo que uno debiera hacer idealmente**, es **averiguar sobre el autor, averiguar sobre el contexto histórico**, todos esos datos son demasiados importantes, demasiados importantes **para comprender una obra como en su totalidad**.

*AMJ*: Incluso en qué año la escribió más o menos, de su etapa personal, de vida, del contexto que lo rodeó.

*ALV*: Aparte, creo que como dicen también, que las distintas formas en como llegar a los distintos alumnos, porque no todos los alumnos tienen el mismo interés, entonces tienen que como saber llegar a las distintas visiones que tienen los alumnos de la Literatura, por ejemplo, la Isi puede tener una visión como qué rico, entretenido, vamos a la historia, aprender, culturizarnos, pero no sé tal vez yo tenga: no qué lata leer, cómo que fome, entonces que como que **te tengo que saber llegar** y como dice el Tomás **como con ejemplos prácticos, con ejemplos de la misma interpretación que le dio el profesor al leer la obra. Eso es muy importante**.

*AMJ*: Entonces esa pasión inicial, ese amor por lo que hace no es suficiente en definitiva.

*ITC*: En gran parte.

*AMJ*: **Falta el cómo aterrizarlo con cada alumno**.

*TVC*: **Es hacerlo individual**.

*AMJ*: Sí. Es difícil eso. Es un desafío tremendo.

*TVC*: Porque los electivos de Literatura siempre son de pocas personas, porque es gente que tiene interés.

*AMJ*: Exactamente. Es ahí se puede avanzar de manera profunda, rápida, se entienden todos, pero claro en un curso como de 30.



---

*TVC*: Yo creo que sí, es difícil.

*AMJ*: Así como los escuchó, claro que es difícil, porque de hecho Lengua es más que sólo Literatura, entonces es muy demandante. ¿Qué tipo de lecturas te resultan más atractivas? ¿Qué te gusta leer más? ¿Por qué?

*TVC*: **Filosofía y Literatura existencial.**

*AMJ*: ¿Por qué ese tema?

*TVC*: No sé. **Me gusta bastante el desarrollo de esos temas**, quizá porque yo **muchas veces leo y no lo entiendo**, entonces también me **atrae eso de leer y de no llegar a captar la idea** y en general **me gusta como los autores tratan los temas, la frialdad, la objetividad, incluso me resulta incluso chistoso**, de repente, **leer ese tipo de Literatura.**

*AMJ*: Es entretenido. ¿A ti Isidora qué te gusta?

*ITC*: En realidad como que nunca me he inclinado por un tema en específico.

*AMJ*: O quizá por un formato, a lo mejor novela, microcuento, que para mí es súper entretenido el microcuento.

*ITC*: Sí. No, **novela es lo que más he leído**, son *novelas*. En realidad, también los cuentos me gustan son porque son como cortitos. Y bueno, en realidad, **me gustan novelas románticas me encantan**, porque son súper entretenidas, pero como que no, **leo lo que me llegue en verdad**, no me inclino por eso, esos temas encantan, los disfruto y todo, pero en realidad me gusta.

*AMJ*: Lees lo que tengas que leer.

*ITC*: Lo que venga.

*AMJ*: Y a ti qué te gusta más leer.

*ALV*: Yo soy más exquisito. Como que **me gusta leer cosas más precisas**. Por ejemplo, **la Literatura existencial la encuentro una lata**, me carga. Me carga. **La Literatura romántica, puede ser un poco**, pero a mí me gusta más la narrativa como que yo, un poco más concreta, **me gusta más la Historia**, donde yo pueda aprender, o como aplicar



mis conocimientos, sí como que me acuerdo que yo vi eso, me acuerdo como que estudié eso, entonces está aplicado acá.

*AMJ:* Algo más realista

*ALV:* **Algo más realista.**

*AMJ:* Cotidiano.

*ALV:* Algo **más cotidiano**, por tanto **es como más simple**, es como menos (...)

*AMJ:* ¿Novelas? ¿Obras dramáticas? ¿Cuentos? ¿Qué cosas?

*ALV:* Más como dramático, como más la historia, cómo decirlo, **como el hecho llevado, como yo pueda verme medio representado (...)**

*AMJ:* Algo histórico, de corte histórico.

*ITC:* Algo como más (...). Sí

*AMJ:* Pero de época.

*ALV:* Sí. Pero **puede ser de época antigua, época moderna**, como que las dos las encuentro muy entretenida.

*AMJ:* estoy pensando en algo que pueda ser entretenido.

*ALV:* **Como más algo concreto, algo más realidad**, como historias, no sé, como Pablo Coelho, cosas.

*TVC:* Alberto Fuguet.

*AMJ:* Fuguet, ese es bien concreto. Sí, dígame.

*ITC:* En verdad que a mí me llama la atención de mí. Que **a mí no me gusta la Literatura Moderna, como que me gusta más la antigua.**

*AMJ:* La pasada.

*ITC:* Sí. **Entre un libro antiguo y uno moderno, prefiero uno antiguo**, siempre, pero **por qué, me extraña.**

*AMJ:* **Todo tiempo pasado fue mejor**, dicen.

*ITC:* Pero **me gusta más la historia y como que extranjera o de Chile también.**

*AMJ:* Quizá la obra antigua tiene una afán por la perfección, por el buen uso, por el correcto hablar y escribir.





*ITC:* Claro como que **lo moderno se centra en mostrar como la mediocridad, como de todo lo que sea de la sociedad.**

*AMJ:* En todo aspecto. O sea Fuguet, que tú lo acabas de mencionar intenta retratar realidades juveniles, totalmente fuerte, en su máxima expresión, con garabatos con realidades con cuestiones concretas súper vividas, pero yo no creo que sean mentiras, son súper opuestos tipos de literatura. De las lecturas del colegio, ¿cuáles han sido el texto que más te ha gustado leer?

*TVC:* ¿Uno solo?

*AMJ:* Más de uno.

*TVC:* **Francina**, en octavo. Me gustó **Lobo Estepario** que leímos hace poco y **El Gran Cuaderno**.

*AMJ:* ¿Cuál?

*TVC:* **El Gran Cuaderno**.

*ITC:* No se me ocurre. Se me olvidaron.

*ALV:* A mí se me olvidaron

*AMJ:* ¿Y de qué se trató?

*ALV:* Lo leímos como en séptimo, algo como de Vancouver.

*TVC:* **Pesadilla en Vancouver**.

*ALV:* Ese, me encantó, me encantó.

*AMJ:* ¿De aventuras?

*ALV:* Sí.

*AMJ:* ¿Y tú que has leído hartó?

*ITC:* Sí es que **en verdad del colegio no tengo recuerdos qué rico que me leí.**

*AMJ:* No le han acertado con ninguna lectura obligatoria.

*ITC:* Puede ser, pero es que se me olvidó. **Eso sí me hicieron leer en Creación Literaria cualquier obra que uno quisiera y me leí Cumbres Borrascosas, que mi hermana me dijo léetelo que es súper bueno y me encantó. Yo rayaba mucho**



---

**ALV:** A mí también me gustó **El Gran Cuaderno. También era como muy realista encuentro yo.**

**AMJ:** Les voy a mencionar una especie de juego, ciertas frases típicas que los profesores solemos oír. Me gustaría que ustedes me explicaran por qué surgen estas frases por qué suelen decirlas, qué significado, qué sentido tienen para ustedes, qué ideas les hacen surgir las siguientes expresiones: “*Me sirve para la PSU*”.

**TVC:** **El colegio tiene un enfoque hacia nuestro futuro profesional,** a la Prueba de Selección Universitaria; a uno muchas veces: ¿te sirven para esa prueba?, ¿para qué las querís aprender?

**AMJ:** Para la vida.

**TVC:** **La pregunta que uno se hace como alumno, me refiero.** No siempre es el caso; a mí me pasa. No en todos los ramos, **pero claro tiene que ver con algo pragmático, la utilidad de la materia que nos están enseñando, para qué nos sirve.**

**AMJ:** Nada.

**ITC:** **Yo creo que es el reflejo de la desmotivación, esa frase en verdad, como que no me interesa nada, y sólo, como que yo creo es efecto de la presión.** Que uno como que no tiene tiempo para interiorizarse como de la Literatura que está leyendo, que como que uno tiene que tener cosas aprendidas que quizás no me interesan para la PSU. **Entonces por eso uno quiere aprovechar el tiempo al máximo. No esto me sirve, no, entonces ya chao. Pero que son una cosa que son interesantes por descubrir que uno no puede por la PSU.**

**AMJ:** ¿Qué me dices tú, Andrés?

**ALV:** Yo creo que esa es la visión de un alumno, principalmente, **desmotivado total, un alumno mediocre y básico, porque en verdad, que no tiene interés por el enriquecimiento personal.**

**AMJ:** Ahora si yo les digo, supongamos que estamos en clase y vamos a ver algo de Literatura y alguien me pregunta ¿me sirve para la PSU? Y yo le digo no, ¿qué pasa ahí?

**TVC:** ¿Por qué lo está haciendo?



---

AMJ: Pero en las materias son un 100% y la PSU (...).

TVC: Y en la PSU un 20%.

AMJ: Claro. Entonces no, no te sirve para la PSU., pero está en los programas.

TVC: **Yo creo que sí te sirve para la PSU. Así que tenih que aprendértelo.**

AMJ: Entonces deberíamos modificar la respuesta. Sí, sí te sirve. Lo que pasa es que sí te sirve, lo que pasa es que la PSU es una prueba final, pero para llegar a eso hay un proceso y todo lo que se hace en clase en definitiva para alcanzar ese proceso y todo lo que se hace en clases ayuda a ese proceso. Otra frase típica: “¿por qué estamos pasando otra vez lo mismo?”

TVC: Bueno, **Eso es lo que más se pregunta en Castellano. Y yo creo que es importante verlo, porque es un refuerzo y además refleja un proceso de maduración de lo que vemos en los diferentes cursos.** Lo que vemos en Primero no es lo mismo que vemos en Cuarto Medio y **podemos finalmente comparar no sólo lo que aprendimos en Primero en Cuarto y cómo se ha logrado equilibrar la balanza.**

AMJ: ¿Tú has pronunciado esa frase?

ITC: Eh, sí, pero creo que es demasiado necesario. O sea, uno la dice: *¿por qué de nuevo lo mismo?* , pero **yo aprendí empíricamente**, en verdad, **la profe nos pasaba lo mismo**, lo mismo, *pero que después yo vi dos años la cosa. Yo dije me quedó, lo repitió tanto, me quedó, qué bueno, lo aprendí, lo incorporé y ahora me sirve y entonces esa frase aunque uno la diga, en verdad, no hacer caso y hacerlo y repetir y en verdad hacerlo porque a uno le queda por repetición.*

AMJ: Por repetición.

ALV: Sí. Yo creo lo mismo. Hacemos tantas pruebas del mismo tema, tantas pruebas. Por ejemplo, de los Medios Masivos de Comunicación, que por ejemplo **cuando hacís un ensayo de PSU – Lenguaje, tú lo mirai y es como casi que como la misma pregunta que ya hay hecho como diez, entonces tú decís ya me la sé de memoria, en verdad ya te la sabís de memoria** y entonces está bien, **porque como dice Tomás es un proceso de maduración hasta que ya te queda para toda la vida.**



*AMJ*: O sea que no van a hacer nunca más esa pregunta. Claro, efectivamente, tiene progreso, hay una progresión. Siguiendo frase: “¿Para qué estudio esto si no soy humanista?”.

*TVC*: **Problema que pasa en todos los colegios y en la modernidad general, porque el conocimiento está separado: biología, la química, la física; tendrá sus razones, pero es importante aprender de todo, porque como opinión personal, el conocimiento es uno solo.**

*AMJ*: ¿Qué me dice?

*ITC*: En verdad, yo siempre me hago esa pregunta, pero así con la otra área.

*AMJ*: Al revés.

*ITC*: Para qué física, química. No estoy ni ahí. **Pero en verdad, creo que es malo decir eso, porque al final uno se desmotiva y uno al final yo sé que es necesario saber de todo un poco y tengo que saber esas cosas un mínimo**, pero en verdad no puedo cuestionarlo, porque también lo hago, **pero yo tengo demasiado claro que hay que saber de todo.**

*ALV*: **Es lo mismo. Como que yo le he dicho eso mil veces, pero con matemática, por ejemplo, y yo digo para qué si yo no voy a estudiar eso**, yo no voy a ser ingeniero, yo no voy, siendo papá, no voy a necesitar saber la raíz del binomio. No necesito saber eso, pero, en verdad, yo siempre me lo digo, hasta un cierto punto, porque yo creo que nunca me va a servir la trigonometría; creo yo, pero (...).

*AMJ*: Nunca se sabe.

*ALV*: **Y hay que hacerlo.**

*AMJ*: Y otra frase, yo creo que es lo que más escuché en un momento de mi vida: “¿qué fome?”. Frase.

*TVC*: **Hay materia fome.**

*AMJ*: ¿Hay materia fome?

*TVC*: **Derechamente.**

*AMJ*: Reafirmas la frase.



*TVC:* Sí. **Hay materia que yo creo que es muy fome y que puede ser útil**, puede ser **muy útil**, más útil que materia entretenida, pero **es inevitable que uno se cabecea**.

*AMJ:* ¿Qué materia te ha hecho cabecear?

*TVC:* Por ejemplo, ahora en matemática. Me gusta matemática bastante, pero la materia me hace cabecear, quiero aprender más matemática, pero ya estoy cansado, en física.

*AMJ:* ¿En Lenguaje hay algo que te haya?

*TVC:* Es que **la clase en general de Lenguaje yo la encuentro refome**. Con el Quique y con la profe Angélica, en general, igual son como ¡uah! medias somníferas las clases; no son malas, pero me pasa con castellano, onda, **una actitud, con lo que más me pasa es con castellano**.

*AMJ:* ¿Y a ti?

*ITC:* Yo creo que en **verdad eso tiene que ver con el contexto que se da la clase**. En verdad, no creo que haya materias fomes, **pero en el contexto que se abordan las clases**, por ejemplo, **influye mucho el venir saliendo de Educación Física**, por ejemplo, **uno está cansado, uno no está ni ahí**, pero, en verdad, **no es que uno no esté ni ahí con la materia, sino que no está ni ahí con nada**. Y en el caso de Lenguaje, ya estamos como, **ya lo tenemos encasillados como que es fome** la cuestión, como que ya todos nos cerramos.

*ALV:* **Es una clase de relajo**.

*AMJ:* Esto es una frase para nosotros.

*TVC:* **Es una predisposición de nuestro curso**.

*ITC:* **“Tenemos que hacer un trabajo; filo tenemos Lenguaje después, ahí lo hacemos”**. En verdad ya lo tenemos como (...)

*ALV:* Interiorizado.

*ITC:* **Interiorizado. Y eso está mal. Y eso es una cuestión de uno, uno no está ni ahí con la materia, pero no es que la materia sea fome**. Uno dice que es fome por **X razones, por otros factores** que le influyen a uno: porque ayer me acosté tarde y no



dormí o por otras cosas, **pero no que haya una materia que sea fome y que uno esté ni ahí con aprender.**

AMJ: ¿Es una frase repetida para ti?

ALV: Sí (risas). Sí, por ejemplo, en Biología. Profe, qué latero para que vemos eso si en verdad.

AMJ: ¿Y en realidad es fome y latero, cuando él la empieza a pasar y lo empiezas a escuchar?

ALV: Sí. Sí porque **al final son cosas, cosas, no digo todo, porque, obviamente, todo tiene su dificultad, pero son cosas que ya están como interiorizadas en nosotros**, como que si te preguntan eso y estás en una prueba concentrado cien por ciento dedicado a la pregunta la vas a poder responder; **como que no es algo imposible (...)**

AMJ: Imposible (...)

ALV: **Imposible, no es algo al que tengas que ponerle, cien por ciento, dedicación, porque no vas a poder responderlo si no lo entiendes.**

AMJ: Bueno Cálculo matemático, por ejemplo si no, no hay cómo.

ALV: Justamente, ahí tenih que entender.

AMJ: No hay cómo resolverlo, pero Lenguaje tú dices que en tú puedes llegar a la respuesta. ¿Cuándo estudian, si en Lenguaje en clases por lo general se duermen, si les da lata? (risas).

ALV: **Por lo general hay que leer las guías.**

AMJ: ¿Se estudia?

TVC: **En la casa.** Sí. Sí, porque, **por lo menos pruebas de III ° Medio que hace el profe, es recabrón, entonces hay que estudiar harto. El Zubicueta (...)**

ITC: Guacala.

AMJ: ¡Ah! Don Zubicueta (...).

TVC: **Ese profe le gusta hacer sufrir a los alumnos, entonces hace pruebas (...)**

ITC: (Risas).

AMJ: Yo lo conozco a él, es muy amable.



---

*TVC:* Sí (*baja la intensidad del sí*). **Sí, es mi profe de Creación, es súper buena onda.**

*AMJ:* Sí. Sí.

*ITC:* En verdad, como que es raro, porque *a mí en clases también me da lata, pero en verdad disfruto estudiando Lenguaje en la casa, no me aburro.*

*AMJ:* En la casa.

*ITC:* Sí.

*TVC:* Sí. En la casa.

*ITC:* Pero estudiando otra cosa, buah, pero en verdad (...) otra cosa, quizá Física, ¡buh...! **estudiándolo acá, cero motivación, pero Lenguaje como, ya.**

*TVC:* Ese es un problema. **El problema de Lenguaje es, específicamente, la clase,** no es la materia ni el ramo, es la clase de Lenguaje.

*ITC:* **Es raro.**

*AMJ:* Es que eso estoy pensando, porque yo les dije al principio de la entrevista yo también soy profesora de Lenguaje. O sea que quizá uno debiera ponerle más empeño a hacer una muy buena guía para que después la estudien tranquilo y la conversaran después en clase. ¿Cómo sería lo mejor?

*TVC:* Sí.

*ALV:* **Es que en verdad en la casa puedes comprenderlo, con el ruido de una clase no vas a poder entenderlo al cien por ciento,** y es una tremenda guía, **una guía casi que libro,** entonces en verdad.

*ITC:* No, pero **que en nuestro curso ya se dio así, onda el profe ya no está, no tiene motivación para hacer una clase, sino que pone toda su energía en hacer una guía, que ya sabe que no la vamos a pescar en clases, pero nosotros la vamos a estudiar en la casa.**

*AMJ:* ¿Y hacen actividades en clases con, sí, que no tengan nota?

*ITC:* No. Tienen, pero son flacas. Nos vamos al parque (...)

*ALV:* Y la copiamos todos entre todos.

*TVC:* Es el punto (...)



*AMJ:* Esta es la última frase o varias frases referidas exactamente a eso: *¿Va a entrar en la prueba? ¿Es con nota la tarea?* Yo creo que he escuchado toda la vida eso.

*TVC:* **La nota siempre te da la motivación. La nota y la nota de la prueba, porque es lo más importante, porque si te interesa el ramo, te interesa sacarte una buena nota.**

*ITC:* Ese es el fin, **uno viene al colegio con el objetivo de obtener buena nota**, porque **sino la PSU no te va a dar el promedio, me va a bajar todo**, y uno ya no viene al colegio como para descubrir la materia, el conocimiento y todo eso, uno ya viene con la nota, la nota; sólo es tu objetivo.

*AMJ:* Es el último fin.

*ITC:* **Y si no entra en la prueba no me importa. Así.**

*AMJ:* ¿Así es para ti también?

*ALV:* Sí.

*AMJ:* **Si no entra en la prueba no me importa.**

*TVC:* Sí.

*ALV:* Pero que aparte que **tampoco nos sobra el tiempo** como para (...)

*AMJ:* Oye, pero les sobra el tiempo para conversar.

*ITC:* (Risas).

*AMJ:* (Risas) Sí. Les sobra el tiempo para conversar. Puede que no encuentren esto interesante, pero tampoco se ponen a estudiar Física. Se podrían poner limar las uñas y conversar del carrete el sábado, o sea, perfectamente; el cambio que ustedes hacen no es algo fome por algo que si aporte o que si me ayude a comprender.

*TVC:* **Por algo que da placer, no más, conversar.**

*ITC:* Sí, en verdad que **el discurso del alumno es súper inconsecuente, pero así es.**

*ALV:* **Yo creo que algo súper importante es el período de la clase**, porque, por ejemplo, **acá nuestras clases son súper largas**, no son largas, pero no son largas, pero, **son dos horas, yo encuentro que es mucho, yo encuentro que una clase súper aprovechada son 45 minutos.**





---

*TVC*: En Inglaterra es así: 45 minutos de clases y 30 minutos de recreo.

*ALV*: **Yo estuve en otro colegio donde era así: 45 minutos**, matemáticas, 45 minutos, inglés, 45 minutos, Lenguaje. **Y era realmente provechoso**, realmente provechoso; era muy bueno.

*AMJ*: No el bloque de dos horas.

*ALV*: **No el bloque de dos horas; la primera media hora ordenarse, después un rato ya materia y ya, profe, después queremos salir.**

*ITC*: Un *brake*.

*ALV*: Un *brake*, y después como ya queremos salir. Entonces **es verdad que desaprovechamos el tiempo.**

*AMJ*: Están predispuestos que como es largo se puede perder más tiempo.

*ALV*: Pero todo tiene que ser así, **no tan sólo la clase de Lenguaje**. Por ejemplo, de repente, **tenemos dos horas y después, una hora, y esa hora es como filo, es una hora, ya da lo mismo, da lo mismo podemos dormir.**

*TVC*: Eso da lo mismo.

*AMJ*: Pero debería ser así.

*ALV*: Todo debería ser así. Todas las materias. Sería más provechoso.

*ITC*: Y lo otro que yo encuentro es que tener dos horas, por ejemplo, tenemos dos horas de Historia y una de Biología. Eso, que ese cambio de Historia a Biología es como que yo me, como por ejemplo, *embalo* en una clase y me gustaría seguir todo el día con Historia y no estoy ni ahí con que me pongan una hora de Biología después. Igual que después el jueves tenemos dos horas de Biología una hora de Psicología. **Entonces ese cambio, como que en verdad, puede que quizá yo embale con Biología y yo no esté ni ahí con Psicología.**

*AMJ*: Aturde un poco.

*ITC*: Entonces ese cambio, en verdad, es imposible, **como que nadie puede compenetrarse con una materia tan distinta en tan poco tiempo.**



*AMJ:* Hay tantas modalidades que podrían ayudar. Bueno, chicos, eso era todo. Ahora me queda claro porque todas las tareas tienen que ser con notas, que era como la última pregunta, me queda claro que es un asunto de motivación detrás y de utilidad.

*TVC:* Yo creo que una medida inteligente, por parte del profesor. **Si el alumno hace una pregunta tonta, es que el profesor lo deje satisfecho.** ¿Sirve en la PSU? Sí, y te sirve mucho para la PSU; ¿es con nota? Sí, es con nota, aunque no tenga nota; ¿va a entrar en la prueba? Sí y va a entrar diez veces en la prueba.

*AMJ:* Voy a conversar con el profesor; se lo voy a decir.

*TVC:* **Eso es para mí, por lo menos, una actitud, una buena actitud del profesor.**

*ITC:* ¿Pero por que tiene que ser así, poh, cachai? ¿Por qué tenía que presionarlo así? **Vai a presionarlos más.**

*TVC:* **Porque si ya no hay la motivación de los alumnos.**

*ITC:* No sí, pero **que lata que se tenga que recurrir a eso, como a la presión que los alumnos tienen con la PSU. Vai a hacer la actividad, pero sin gusto.**

*ALV:* **Yo creo que está bien, si al final los beneficiados somos nosotros.**

*TVC:* **Quizá no puedo entenderlo, pero quizá el profe puede transmitirlo.**

*AMJ:* Sí. Hay un montón de cosas que uno sabe, que si de verdad se pusiera a explicarla, sería más largo que hacer la actividad. ¿Hay algo más que quieran decir para redondear y cerrar?

*ITC:* No.

*AMJ:* No. Me queda claro. Súper; ahí está.



---

*Entrevista 5 (5 de diciembre de 2008)*

*Camila Molina Muñoz, Daniel Palma Ibarra, Pablo González Espinoza*

*Es distinto leer un libro porque quieres que porque te lo impongan.*

*AMJ:* Buenos días, me gustaría que me dijeras primero tu nombre.

*CMM:* Camila Molina.

*AMJ:* Camila Molina (...).

*DPI:* Daniel Palma.

*PGE:* Pablo González.

*AMJ:* Pablo González.

*AMJ:* Bueno, yo les expliqué en qué consiste esto. Es una entrevista. Y me gustaría que partiéramos pensando en qué contenidos de Lengua castellana, es lo más interesante que han visto. Ojalá se remitan al último tiempo, último año, dos años, no sé, pero si encuentran en el pasado (...)

*PGE:* Publicidad

*CMM:* Sí. Publicidad.

*AMJ:* ¿Publicidad?

*CMM:* Sí **Publicidad**; ha sido lo más entrete. Por lo menos pa' mí. **Es que personalmente, a mí no me gusta mucho el Lenguaje. Entonces es algo nuevo, que nunca habíamos visto.**

*DPI:* Fue nuevo.

*CMM:* Entonces es algo nuevo que no habíamos visto, normalmente habíamos, las cosas todos los años en un nivel más avanzado y publicidad fue algo novedoso que uno ve todos los días en la tele.

*PGE:* Por lo menos como **desde Primero Medio que tengo memoria que nos pasan lo mismo en gramática y esto era más diferente.**

*AMJ:* También te llama la atención publicidad.

*DPI:* Yo me acuerdo como desde que tengo memoria de Lenguaje como que pasan el curso (...) no. No. Aparte que de las clases de Lenguaje como haga el profe las clases;



**depende de cómo haga el profe las clases; depende del profe si captamos, si es fome voy a ir a dormir la siesta.**

*AMJ:* Hay algunas preguntas al respecto. Publicidad. El tema que nos convoca acá particularmente el trabajo con la Literatura. Entonces mi siguiente pregunta apunta hacia allá, ¿creen que es posible aprender Literatura en el colegio?

*PGE:* ¿A qué se refiere a **Literatura? A escribir** (...).

*AMJ:* Veamos ¿Qué entiendes tú por la Literatura?

*DPI:* ¿Qué era?

*CMM:* Porque me preguntai a mí.

*DPI:* Tú te acordai.

*CMM:* No. En que verdad **el Lenguaje no me funca mucho**, entonces.

*PGE:* O sea, por **Literatura, yo entiendo los textos artísticos**. O sea **con función estética**, no funcionales por así decirlo.

*AMJ:* Sí. Como para leer por gusto; de diferentes obras, de distintas épocas, distintos autores, pero también está la parte más analítica o estructurada de Literatura que está referida a los tipos de narradores, tipos de mundo.

*CMM:* **Eso me carga**. Eso me carga. No, **no me gusta, porque lo vemos todos los años que ya llega un momento en que uno termina tan chata de verlo siempre** que el narrador, que esto, que a mí personalmente no me gusta.

*DPE:* **Me aburre caleta**.

*AMJ:* En Literatura, por uno está el libro que leen y el análisis literario con todos estos factores estructurales que permiten realizar un mejor análisis: las voces, el monólogo interior, todo ese tipo de cosas, eh, ayudan, se supone, de una u otra manera, a entender mejor la obra.

*PGE:* Yo creo que eso hace tan, como lo que dice él, de que **depende del profe de Lenguaje el hacer bien la clase**, porque **son términos y clasificaciones un poco que encierran lo que es la narrativa y si es un tipo de arte, es muy abierto**, obviamente, tiene miles de interpretaciones y por eso las clases nos complica a veces que esta



cuestión es de este estilo y en realidad uno puede considerarlo como una mezcla de dos;  
**por eso cuesta hacer clases de eso, es como más que una clase, es como conversarlo.**

**CMM: Reflexión.**

*AMJ:* ¿Y se puede aprender Literatura acá o no? A propósito de lo que me dicen.

*PGE:* Yo creo que **acá es como la base.**

*CMM:* Yo creo que sirve. **Es como la base y ayuda;** pero yo creo que aprender las reglas y todas esas cosas (...).

*PGE:* Es que **yo no sé si la Literatura se aprende.**

*CMM:* **Yo creo que se va adquiriendo.**

*AMJ:* Es una pregunta.

*PGE:* **Basta con leer mucho y variado.**

*AMJ:* ¿Qué te parece?

*DPI:* Yo prefiero andar jugando que leyendo.

*AMJ:* ¿Ningún texto literario te ha enganchado alguna vez?

*DPI:* No, no.

*AMJ:* Continuamos. Si ustedes hacen un poco de memoria, durante estos años, ustedes han abordado ciertos temas de literatura, en algún momento fue el amor, el viaje, etc. Hay algunos otros temas que la Literatura pueda abordar y que sea de interés para ustedes, jóvenes.

*CMM:* No sé qué otro tema, pero **el amor y el viaje lo encontré bastante** entretenido.

*AMJ:* ¿Sí?

*DPI:* **El amor lo encontré muy fome. El viaje es como ya muy trillado; todos buscan en la Literatura el viaje (...).**

*CMM:* Así. **Es que son cosas que uno sabe pero que no le ha puesto nombre.** Cuando uno lee libros, uno sabe que el héroe va a llegar a un destino y va a ser feliz y bla - bla. Pero **aquí cuando te lo enseñan aquí es más pauteado:** tiene una serie de obstáculos que pasar, las etapas tienen nombre, que uno lo lee el libro no lo sabe.

*DPI:* O no te dai ni cuenta.



*CMM*: O no te dai ni cuenta, más bien. Pero no sé que otro tema así como para nosotros entretenido.

*AMJ*: ¿O puede ser de mediano interés, leer?

*PGE*: O sea, yo creo que el viaje más que tema es un molde para escribir una historia. Y, en realidad, **lo que vale en una obra que salga nueva es cómo se abordan los temas, de qué forma novedosa.**

*AMJ*: ¿Hay algún autor que te haya parecido que lo logra?

*PGE*: No he leído tan variado, pero no sé lo que me ha pegado ahora último es que se dice que Harry Potter hace leer a los niños, pero lo hace leer puro Harry Potter, entonces es muy trillado se basa en clichés, horriblemente, pero pega porque está escrito de una forma que es fácil leerlo, agradable.

*CMM*: Entretenido.

*PGE*: Bien escrito. **Por eso cuántos años de humanos llevamos escribiendo, obvio que se va a repetir temas** y ahí se diferencia cada uno por cómo lo hace.

*AMJ*: ¿Y algún otro tema que sea digno de ser tratado por la Literatura?

*PGE*: Ahora último **el Apocalipsis, porque ya la Ciencia Ficción se está volviendo cotidiano.** Quizá ahora se va a escribir más sobre eso.

*AMJ*: ¿Y a ti que no te gusta mucho la Literatura, hay algún tema que te gustaría leer?

*DPI*: No.

*AMJ*: Tampoco. Eres radical.

*DPI*: Que **en vez de estar leyendo, prefiero ocupar mi tiempo en otras cosas como la música.** A mí me gusta más la música. Me dedico más eso.

*AMJ*: Pero en música hay letras también.

*DPI*: Sí pero es que **yo hago las melodías.**

*AMJ*: ¿Tampoco te involucras con las letras?

*DPI*: No, con las letras tampoco. Porque **al momento de pensar una letra, uno piensa en algo innovador, también se dijo, ya se dijo todo.** ¡Ah puedo contar una historia que



pasó que ya se contó o alguna leyenda también ya está! **Entonces como uno más del montón.**

*AMJ:* ¿Pero siempre siguen surgiendo cantantes nuevos, grupos nuevos, exitosos?

*DPI:* Per sí, pero también son, por ejemplo son, por ejemplo, un grupo en español, Rata Blanca, por ejemplo, también cuentan leyendas, historias, pero es casi lo mismo, después está Mago de Oz, que es lo mismo que Rata Blanca, Tierra Santa, y **no innovan con las letras**, cuentan algo una historia de caballero, una doncella, aburren un poco.

*AMJ:* Latean.

*DPI:* Como el pan.

*AMJ:* Y haciendo memoria nuevamente, ¿cuál es la clase de Literatura más entretenida que han tenido, porque me queda claro no les parecen muy entretenida, pero la más entretenida, la más rescatable, si lo quieren de manera más neutra?

*DPI:* **Cuando hablaron del viaje.**

*CMM:* O sea es que pa' mí. No me acuerdo de ninguna clase en especial. Pero sí **la clase pa' mí entretenida tiene que ver como algo más dinámico.**

*AMJ:* ¿Cómo qué?

*CMM:* **No que el profe esté parado y te diga el viaje es esto y tiene las siguientes etapas. No me carga. Hay que aplicarlo.** El Quique igual lo hace. Hacer cosas en grupo, tratar no sé de crear un cuento que tengan las etapas descritas, cosas ahí. No sé que **hay profes que sólo se remiten a explicarte la materia y sería son súper expositivas.** Y nada más.

*AMJ:* ¿Pero dentro de las clases que has tenido, hay alguna que te haya parecido más agradable?

*DPI:* **A mí me entretuvo cuando el Quique explicó la del viaje.**

*CMM:* **A mí me gustó la del amor.**

*AMJ:* Las mujeres siempre más románticas.

*CMM:* Me gustó la anterior.

*AMJ:* ¿Y a ti recuerdas alguna?



---

*PGE*: No.

*AMJ*: Ninguna.

*DPI*: La del Quique haciendo su humor cuando dijo que fue a paseo con su chinchurri.

*CMM*: ¡Ah de verás!

*PGE*: ¡Ah!

*AMJ*: Ahora, la pregunta que viene a continuación requiere que hagan un esfuerzo, porque los escucho y hay como desgano frente al tema, entonces, ¿cómo sería una clase ideal, ideal para aprender sobre Literatura?, ¿qué creen que deberían hacer para interesarlos y hacerlos aprender lo que el profesor tiene por objetivo ese día, además que es un gran desafío para el profesor?

*CMM*: Es que **para mí cualquier clase de Lenguaje me cuesta mucho agarrar**. Sea quien sea el que está al frente; me esté haciendo un teatro adelante.

*DPI*: Generalmente **en las clases de Literatura** se da un ejemplo y después ponen un ejemplo, un libro donde salen, algún texto donde salió tal (...); no sé **podrían buscar varias películas que se han hecho en base a los libros, y son más gráficas**: una imagen vale más que mil palabras.

*CMM*: **Con las películas uno entiende más.**

*AMJ*: ¿Sí?

*CMM*: **Sí. Más que el profe, como dice Gancho, que de repente te lee un texto no siempre entiende, uno no siempre le queda claro, porque no siempre está totalmente concentrado en lo que te dice el profe, en cambio, en la película uno se concentra, porque tiene una historia y te explica las etapas del viaje, del amor o de lo que sea.**

*DPI*: Que mostrara solo el fragmento claro.

*AMJ*: ¿Algo más?, ¿algo que se te ocurra que pudiera hacer un profesor para captar tu atención?

*PGE*: Es que no más que eso se me ocurre, **si Literatura es leer no más, poh. Yo creo que quizá no está funcionando idealmente, pero lo de dar la base así teórica, acá en**





**el colegio, como para entender la obra y después de eso leer cada uno;** es como si nos hicieran cursos de cine, nos hablaran de todos los directores, de todas las tomas, como los estilos y todas esas cosas, pero no viéramos películas, no nos servirían de nada.

*AMJ:* Tú dices verlo y aplicarlos en las lecturas. Demanda un poco más de tiempo. No es sólo la clase, sino que están hablándome de una estructura más extensa, por lo que veo.

*PGE:* Sí. Y además el colegio.

*CMM:* Sí, porque si a te explican la base de los narradores y todas esas cosas, bacán; **uno tiene la base, pero tiene una parte, lo otro uno tiene que buscar libros y fijarse:** éste es un narrador no sé, éste es este personaje no sé qué.

*PGE:* **Yo por mi parte este año no he leído ningún libro por mi cuenta.**

*AMJ:* No. ¿Las lecturas domiciliarias han sido (...)?

*PGE:* Pocas.

*DPI:* **Es que tampoco hay mucho tiempo para leer.**

*AMJ:* Es que hay lugares donde te dan un libro mensual ¿Acá no es así la situación?

*CMM:* **Es que te dan un libro para leer, pero no mensual,** sino que (...).

*PGE:* **Dos meses.**

*CMM:* O sea, (...).

*AMJ:* Para dos meses.

*CMM:* Cada cierto tiempo, no sé cuántos libros leímos este semestre, ¿como cuatro?

*DPI:* **Casi siempre leemos tres o cuatro.**

*CMM:* No sé **yo normalmente leo un libro aparte de lo que dan en el colegio, normalmente en el verano.**

*AMJ:* ¿Cuál es el perfil de un buen profesor? ¿Qué debe tener un buen profesor de Lenguaje, de Literatura?

*CMM:* **Primero que todo que le guste.** Ésa es la base. **Me cargan esos profesores que están aquí porque no les alcanzó el puntaje.** Me desagrada enormemente, **cualquier profe me se desagrada que llegan a la clase desanimados ya tengo que pasar esta materia, tengo que pasarles la Literatura.**



---

*AMJ:* ¿Qué debe tener un buen profesor de Literatura?

*PGE:* **Por eso mismo que digo que no se puede enseñar Literatura.** El profe tiene que ser un tipo que sabe y que esté motivado con el tema, porque **si nos viene a hacer una clase en la que debemos reflexionar, sino el mismo no lo hace o no lo hace de buena manera**, los alumnos menos van a pescar.

*AMJ:* ¿Tú crees que en particular, y sin afán de cuestionar la labor de tu actual profesor de Lenguaje, tú crees que tu profesor está motivado, él sabe de lo que está hablando, domina sus contenidos?

*PGE:* Sí. **Lo que las cuestiones que hemos hecho, lo sabe. Y es joven y está recién empezando y yo lo veo motivado;** nunca lo he visto lateado llegar a la clase.

*AMJ:* Volvamos atrás, ¿eso no es suficiente para motivarte?

*PGE:* **Es que ahí va por cada alumno.**

*AMJ:* ¿Hay algo más que pudiera hacer el profesor para lograr ese gancho acá?

*DPI:* Recomendar. **Recomendar textos que puedan dar a los alumnos.**

*PGE:* **Dar muchos ejemplos familiares a los alumnos y ojalá apoyo audiovisual.**

*CMM:* Eso es lo que digo yo, por ejemplo, el profe que tenemos ahora (...). Yo primera vez o hace mucho tiempo que yo no veía un power en Lenguaje. Un power point; para publicidad nos explicaba las cosas y nos ponía imágenes, que **para mí es súper importante porque ahí puedo ver lo que estoy aplicando de lo que me están enseñando.**

*PGE:* **Si uno familiariza algo con algo cotidiano.**

*CMM:* Claro.

*DPI:* Sí, porque yo he hablado con el Quique y al Quique le encanta hablar de la publicidad más que de la Literatura.

*AMJ:* A lo mejor eso es su fuerte.

*PGE:* Sí.

*CMM:* Cuando **el profe llega motivado y tiene las ganas de enseñarte uno igual engancha, a pesar de que bueno a mí me cuesta enganchar, porque yo estoy**



**cerrada a esto, pero si el profe llega con ánimo, con disposición, con que en verdad sabe lo que te está explicando, uno igual tiene un cierto ánimo de escuchar.**

*DPI:* Tiene que ser expresivo. De repente yo veía a la profe Angélica y que decía vengo motivada, igual que siempre.

*PGE:* **Es que eso de llegar motivado engancha al principio de la clase, pero ya mantener el ritmo y la atención es parte del profe,** por ejemplo, nosotros dos sentamos atrás y pescamos la mitad de la clase.

*AMJ:* ¿Cómo les va en Lenguaje?

*DPI:* Regular.

*PGE:* Yo tengo un 6,3.

*AMJ:* ¿Y cómo logras el 6,3?

*PGE:* Porque **las pruebas de Comprensión de Lectura casi no son materia, leer el libro y reflexionar.**

*DPI:* Por eso **yo encuentro que en la Comprensión de Lectura es estúpido que pregunten qué dijo tal personaje.**

*PGE:* Sí, a veces se pasan con eso. O sea, **las últimas pruebas que hemos tenido son bien libres, mucho desarrollo y (...).**

*DPI:* Pero las primeras eran pura. **La primera de una obra: quién dijo tal frase.**

*PGE:* **Eso no es Comprensión de Lectura, es memoria y algunos no más la tienen.**

*DPI:* **Es más por cachativa, la primera.**

*CMM:* Sí es verdad. **Las últimas han sido de puro desarrollo y eso hacen que uno reflexione más.**

*PGE:* Además que **el tema libre es más cultura general o sentido común.**

*DPI:* En **El Perfume** había una parte que decía en qué parte fue esto: tanto, tanto.

*CMM:* Sí, pero eso es para comprobar si te leíste el libro, porque yo me pude haber leído un resumen de **La Insoportable Levedad del Ser**, y podría haber tenido un 6,0.

*PGE:* Un punto esencial.



**DPI: Yo me leí el libro y aunque me hubiese leído el libro ni “cagando” me hubiese podido acordar de eso: ¿quién dijo tal cosa?**

*CMM:* Yo sí me lo leí.

*DPI:* **A mí no me da la memoria para eso.**

*CMM:* **Yo creo que esas preguntas igual deben estar, ahora que la prueba sea toda de alternativa** y que toda la prueba te diga: ¿en qué parte Pedrito hizo esto? No. Es verdad en las pruebas, en Lenguaje a mí igual me va bien, **en las pruebas de los libros uno no aplica la materia o muy poco.**

*PGE:* Pero **también se van al otro extremo: que hacen para cualquier libro un desarrollo, nos ponen los temas, el libro en función de este tema;** el viaje nos lo ponían hace tiempo como tema antes de explicarnos el viaje en sí. Profe, pero qué es el viaje y nos daban una explicación a grandes rasgos. **Y cómo va a ser un tema si es tan sabido y tan general.**

*AMJ:* No estaba tan sistematizado como un tema a trabajar, sistematizar, hasta que lo lograron en Tercero.

*CMM:* Sí lo vimos hace terminamos hace dos semanas.

*AMJ:* Es harto tiempo que dedican al tema. Resumen: el profesor tiene que estar entusiasmado con su materia y saber harto para poderlo transmitir. ¿Qué lectura del abanico que tuvieron que leer o de las que podrían hacer les parecen atractivas? ¿Si no les gustó qué lecturas podrían reemplazarlas?

*PGE:* **Este año nos pasaron los libros por épocas; partimos por Edipo,**

*CMM:* Después **Antígona.**

*PGE:* Luego algo de Molière que no sé de qué época, luego nos pasaron algo realista, luego **El Quijote** entre medio.

*DPI:* **Yo creo que El Quijote no lo debieran haber hecho leer.**

*CMM:* Pero **El Quijote es como cultura general.**

*DPI:* Sí pero es que (...).

*PGE:* **Destruye neuronas.**



---

**DPI: Lo que pasa es que era muy grande y teníamos poco tiempo.**

*CMM:* Eso sí.

**DPI: Y más encima el lenguaje que ocupaba y como estaba escrito.**

**CMM: Yo hubiera preferido que nos dieran más tiempo y que lo hubiéramos leído entero.**

*AMJ:* ¿En castellano antiguo?

*PGE:* Sí.

*CMM:* Teníamos que leer una serie de capítulos.

*PGE:* Yo me leí hasta el capítulo IV.

*CMM:* Del capítulo IV te saltabas como al X.

*AMJ:* ¿De la primera parte? Porque tiene, el gran libro se divide en dos partes.

*CMM:* Sí poh entero. O sea, el libro era una selección de capítulos, por ejemplo, de la primera parte del 1 al 5. Del 5 te saltabas como al 15 y eso es **como más complicado porque de repente quedabas como plop.**

*AMJ:* Conozco la selección.

*CMM:* Entonces (...).

*AMJ:* Son como capítulos claves de El Quijote.

**DPI: Pero te saltabas capítulos y perdías el hilo.**

**CMM: Por eso te digo que mejor nos hubieran dado más tiempo y lo hubiésemos leído con más tiempo.**

*PGE:* En el curso creo que se leyeron entero, tres personas.

*CMM:* Yo, el Tomás y no me acuerdo qué más.

*AMJ:* Se acabó.

*DPI:* Katinga y no sé quién más.

*AMJ:* ¿Hay algún libro que les haya gustado más? ¿De otros años?

*CMM:* A mí también me gusta Gabriel García Márquez y también un libro que marcó mucho que no es de García Márquez: **Como Agua para Chocolate**, de Laura Esquivel.

*PGE:* No.



---

*CMM*: Me encantó, lo amé con todo mi corazón.

*DPI*: Es muy femenino.

*CMM*: Sí es verdad. Es demasiado femenino.

*DPI*: A mí me gusta la ciencia ficción, no me acuerdo.

*CMM*: Me carga.

*PGE*: **Fin de la Eternidad**, de Asimov. **En todo caso Asimov estuvo bueno, es lo único que he leído por mi cuenta (...)**

*AMJ*: Es entretenido Asimov. Yo leí algunos cuentos.

*CMM*: El libro que leímos en el colegio lo encontré bastante entretenido. Me carga la ciencia ficción.

*DPI*: En Primero Medio me leí **El Hobbit** y es súper entretenido. Yo leí e hice la prueba de **Harry Potter**.

*AMJ*: Ese es maravilloso.

*CMM*: Yo me leí el otro.

*DPI*: Además que el personaje de Harry Potter me carga, si me lo nombran y me dan ganas de matarlo.

*PGE*: **Ahora se desaprovechan los libros buenos**. Por ejemplo, en Segundo Medio nos hicieron leer 1984. Y yo me lo había leído antes, **Me lo sabía al revés y al derecho, pero en la prueba me saqué un 5,5 porque el tiempo era muy corto y había que hacer reflexión y un texto de desarrollo y no se alcanza**.

*DPI*: Además que es distinto que te leas algo porque querís.

*CMM*: **Que porque te lo impongan**.

*AMJ*: Y de las lecturas personales por gusto, porque uno acierta y otras veces no.

*DPI*: Al final mi papá me dijo que leyera **El Código Da Vinci** y me encantó y después me dijo léete *Ángeles y Demonios* y me aburrí, lo dejé a la mitad.

*CMM*: A mí El Código Da Vinci también me gustó.

*AMJ*: Y aparte de 1984.



---

**PGE: Harry Potter. Lo empecé a leer porque me cortaron Internet, me leí del uno al cuatro en una semana; empecé el cinco y el seis no había salido; todo ese estuve cortándome las venas y después no me pude aguantar por el siete así que leí el siete. Y así es la adicción.**

*AMJ:* Tremendo desafío, de verdad que logra adictos.

*CMM:* De verdad que tiene algo.

**PGE: No sé ya me desilusionó Harry Potter; el final fue demasiado Disney como que desinfló.** Cuando narraba los paisajes provocaba como nostalgia.

*CMM:* Yo me leí el cinco, me lo leí súper rápido. No sé algo me hizo el libro que me leí súper rápido.

*AMJ:* Parece que voy a tener que leer Harry Potter.

*DPI:* Mi papá me trajo el segundo y el primero y me cargó.

*CMM:* Yo partí leyendo el primero en el colegio; eso yo encuentro que no fue acertado porque uno tiene nueve años. Era fácil, pero los nombres eran en inglés.

*AMJ:* Yo les voy a hacer: no sé si han escuchado esto, pero yo les digo una palabra y ustedes por asociación dicen algo. Es un juego. En este caso son frases típicas que uno escucha como profesor. Por ejemplo, ¿me sirve para la PSU?

*CMM:* Yo de nuevo. Yo siempre he preguntado. No; **es que depende, porque si algo que no me gusta, creo que sí lo he preguntado y yo sé que en Lenguaje lo he dicho.** Yo sé que **para la vida me va a servir, pero en este momento la PSU la tengo súper cercana, porque si me sirve lo voy a escuchar, pero si es algo que no sirve y no me gusta, pregunto.**

**PGE: Hay profes resignados ya que antes de que caiga la pregunta te dicen esto les sirve para la PSU.**

*DPI:* **Yo nunca lo he preguntado.**

*AMJ:* ¿No has hecho nunca la pregunta?, ¿qué te parece que la hagan?

*DPI:* **Me da lo mismo. Porque digo esta cuestión no me va a servir.**



---

**PGE: De repente es medio desubicado. En matemáticas quizás sí, porque hay que ser un poco funcional.**

**CMM:** Yo en matemática no lo he preguntado. La diferencia entre Matemática y Lenguaje. **Yo en Lenguaje lo preguntaría porque voy a dar la PSU y con suerte me voy a acordar, pero en matemática voy a seguir buscando cosas porque me fascina. En Lenguaje nunca me he preguntado.**

**DPI:** A mí la Matemática no me cuesta.

**PGE:** Por lo menos el ensayo de la semana pasada. Nos tocó al revés.

**DPI:** Nos pusieron el de Lenguaje primero. Me mentalicé con Matemática. El de Lenguaje lo hice al achunte.

**CMM:** Era criminal que nos pusieran el Lenguaje primero.

**PGE:** El de Lenguaje lo respondí entero. Después el de Matemática respondí ocho

**CMM: El de Lenguaje lo hice hasta los textos grandes y me dio paja.**

**DPI:** Lo de vocabulario es fácil porque llegai a los puntos y no leértelo entero.

**AMJ:** Se puede resolver.

**PGE: Yo sé que el próximo año me tengo que preocupar.**

**CMM: Yo lo he dicho en Lenguaje le voy a deber puntaje al Estado.**

**AMJ:** Otra frase típica: ¿Por qué estamos pasando lo mismo?

**DPI:** Buena pregunta.

**CMM: Yo encuentro que es bueno pasar lo mismo, porque siempre va con un grado de dificultad mayor, pero ya llega un momento que ya te aburre.**

**DPI:** Por ejemplo desde séptimo que estamos viendo lo mismo.

**CMM: Yo creo que Lenguaje es la materia más repetitiva.**

**DPI: Deberían por lo menos a lo más hasta Segundo y pasar materia nueva en Tercero.**

**PGE:** O por lo menos, **o acumular los contenidos y ponerlos más al medio para no estirarlo tanto.**





*CMM:* O el ensayo, yo vengo haciendo ensayo desde Quinto Básico y tú en ese momento no sabes lo que es un ensayo. Por ejemplo, **las típicas pruebas en la parte de atrás y tienes que hacer un ensayo en un página, pa' mí el ensayo no es eso y no lo puedes hacer en una hoja y en quince minutos.**

*PGE:* **Yo llegué al colegio en séptimo y escribí mi primer ensayo.** Nunca había escrito ensayos en una prueba.

*AMJ:* A estas alturas ustedes deben ser excelentes ensayistas.

*DPI:* No sé. **Generalmente en las pruebas tengo uno o dos puntos.**

*PGE:* Eso no lo entiendo. Un punto más, un punto menos, en **El Quijote escribí un ensayo donde metí películas, series de televisión, pero hablé de cualquier cosa, menos del Quijote y tuve los diez puntos.**

*DPI:* **Yo en los ensayos me voy más en la filosófica.**

*CMM:* **Yo me sorprendo del puntaje que me ponen los profes.**

*PGE:* **O a lo mejor eso es lo que buscan los profes, que uno logre una reflexión más allá del libro, pero uno lee el título y no tiene nada que ver con el ensayo.**

*AMJ:* Pero debe haber voluntad de los profes para aceptar esas voladas tan grandes que se alejan del texto.

*CMM:* De repente **son buenas las voladas.** Pero *uno lee el título y no tiene nada que ver con lo que decía el texto.*

*AMJ:* Tengo otra frase: ¿Entra en la prueba? ¿Es con nota la tarea?

*CMM:* Eso ustedes se lo han preguntado. No me echen la culpa.

*DPI:* **Si el profe lo pasa, yo lo asumo no digo nada.** Yo no hablo en clase.

*CMM:* **No a mí si va con nota o sin nota igual la hago.**

*PGE:* Es lo mismo que la pregunta de la PSU.

*DPI:* **O sea, si generalmente es una tarea y aunque el profe diga que es con nota, yo llego a las seis y me quedo de repente la mente se me borra y no me doy cuenta.**

*CMM:* **Igual es desubicado preguntar si es con nota o sin nota.**



**PGE:** Este año por lo menos he hecho las tareas que me han mandado en las mañanas, muy pocas, y las hago a última hora. Con esto de la jornada completa, llego a las seis y me acuesto un rato y me despierto a las once y se me fue el día.

**DPI:** No pero yo disfruto los trabajos que dan en Lenguaje, los grupales, no los escritos.

**CMM:** Sí en publicidad fue lo mejor.

**DPI:** El profe dijo vamos a hacer un trabajo y nosotros dijimos vamos a hacer un video; nos fuimos en la volada.

**PGE:** Igual que cuando nos hicieron leer entre **Harry Potter** y **El Hobbit** hicieron hacer un video, aunque yo no estaba en el grupo.

**DPI:** Yo me había leído **El Hobbit**. Es hacer un video: hacer una historia con fotos. Yo no me acuerdo qué.

**PGE:** Yo me metí en el grupo de Harry Potter.

**DPI:** Entonces me dijeron: oye, hagamos un video de Harry Potter. Y yo me leí **El Hobbit**. Y yo les dije bueno. Y todos mis amigos se habían leído Harry Potter. Y después entendí como más el libro, ¿era el seis?

**CMM:** Sí.

**DPI:** Y ahí caché más la historia. Igual sigo leyendo **Harry Potter**.

**AMJ:** ¿Al verlo desde otro punto de vista? ¿O con otra condición?

**DPI:** Es que, o sea, hacer un video. Ah y yo cacho que me metí a Cortometraje y todo, pero cuando chico me gustaba un programa que se llamaba la Magia del Cine. Entonces Harry Potter tenía hartos efectos así como para, y eran efectos sencillos y fue chistoso.

**AMJ:** Se podía hacer.

**DPI:** Lo bueno es que nos dieron un mes y nos faltaba una semana lo hicimos.

**AMJ:** Ahí lo hicieron.

**PGE:** Oye, también **nuestro caso es que nosotros somos los flojos de siempre**. Y más o menos a la edad en que los niños empiezan a tener esa actitud de: el hermano del Bruno va en sexto y es un niño súper tranquilo, pero ya le bajó con que por qué me dan



tantas actividades, **por qué hacer tantas cuestiones que no me interesan, está empezando a sacarse peores notas porque no hace las actividades en clases.**

*DPI:* Sí, pero es que (...)

*PGE:* A nosotros nos pasó lo mismo. Pero qué hace **el colegio, nos domestica**, nos cabrea de que nos reten pa' **que ya ni nos cuestionemos de si lo vamos a hacer o no y que lo hagamos para que no nos reten.** Hasta el año pasado nosotros **no hacíamos ningún trabajo, o sea, si nos sacábamos un 3,0 nos daba lo mismo**, en Arte o Tecnología.

*DPI:* Pero es que **Tecnología es muy fome.**

*PGE:* **Basura**, sí. O las disertaciones, **cualquier cuestión, las hacíamos muy al lote.** Nos daba lo mismo. **Ahora ya en Tercero como que ya sabemos todo el reto que nos viene, lo sabemos de memoria:** de nuestros papás, de los profes, de Convivencia Escolar, entonces (...).

*DPI:* Convivencia Escolar, Rodrigo.

*PGE:* **Lo hacemos no por aprender sino porque (...)**

*DPI:* En Convivencia Escolar: *“cómo te va en la casa; tienen problemas en la casa y rrrraaaa”*.

*CMM:* **Para ahorrarse el reto.**

*AMJ:* Para ahorrarse todo ese discurso. Otra de las frases; a ti te va a hacer mucho sentido: ¿para qué estudiar si no soy humanista?

*CMM:* No, pero eso **lo tengo súper claro que me va a servir de todas maneras.** Pero lo sé, pero me lo he cuestionado, porque **a mí no me gusta Lenguaje**, pero sé que el **Lenguaje a pesar de que tengo que dar la PSU, después de la PSU me va a servir igual**, sea la carrera que sea: odontología, humanista, me da lo mismo; **tengo incorporado que todas las cosas me guste o no me guste, sea Lenguaje, sea Historia me va a servir**, sé que me va a servir igual como cultura general o **como base para la universidad.**

*AMJ:* ¿Te has hecho la pregunta?



---

*PGE:* Al revés.

*AMJ:* ¿Al revés, en matemática?

*PGE:* Sí.

*DPI:* Yo he hecho otra pregunta más difícil, porque no me cuesta Matemática ni Lenguaje, cómo qué me sirve cualquiera de los dos.

*AMJ:* ¿Pero qué te defines: humanista?

*DPI:* A mí me gustaría. No. **No a mí no me gusta que se definan tan humanista, científico.** ¿Qué estás estudiando: humanista?

*CMM:* **Por eso me gustan los electivos de este colegio.**

*DPI:* Sí eso me gusta, porque a mí me habían dicho, me dio miedo: tienes que elegir científico o humanista. Entonces venía decidido, **si elijo científico, acá en Chile se me van abrir más las puertas que en humanista.** De repente, llegan con los electivos y yo elegí así: Composición Musical, Matemática, Cortometraje, entonces fue (...).

*PGE:* Sí, **poh esos colegios los institutos técnicos, que los separan en biólogos y humanistas es horrible esa cuestión.**

*AMJ:* La mayoría, hay un gran porcentaje de los colegios de este país tienen esa orientación: científico – humanista.

*CMM:* **Se cierran mucho** a lo que (...), ya yo **elijo científico, voy a tener puros ramos científicos; qué fome, porque también quiero aprender**, igual voy a tener los ramos comunes de Lenguaje, pero igual **me gustaría saber más** de (...).

*AMJ:* Acá tienen esa posibilidad. Como dices tú, tomar el cortometraje.

*PGE:* Sí. **Son diez horas de electivo.**

*CMM:* **Sí son diez horas**, la idea es que uno pueda elegir lo que sea, **la idea es que no se repitan.**

*PGE:* Yo no me quería salir de Cortometraje.

*CMM:* Uno puede elegir Historia, Matemática, Música y Biología.

*DPI:* A mí se me, me hubiera gustado música.



---

**PGE: A mí ya me basta con las horas de la mañana, así que elegí electivos fáciles:** Inglés, Computación y Arte y el que más me choca en Computación que son dos horas.

**DPI: No. Yo le achunté con los electivos, porque cuando hay semana de electivos casi no hay pruebas, son puros trabajos.**

**PGE: Se estiran las fechas.**

**DPI:** Pero la sufro en Composición, porque el profe, de repente llega, ya hagan una canción, dice ya pero tiene que ser escrito y tiene que tener batería, bajo, guitarra, si se puede (...) estaba así apurado hace dos días, era para el miércoles; y yo estaba el martes yo estaba asustado.

**CMM:** Yo tengo toda la semana electivo prueba.

**AMJ:** Yo vine el miércoles y creo haberte visto con guitarra.

**CMM:** En esta semana ha sido algo agitada.

**AMJ:** La última, **la última expresión: ¡qué fome!**

**CMM:** **Eso lo he dicho más de una vez** en los ramos.

**PGE: Yo también.**

**DPI:** **Nosotros como ya que hemos cambiado el fome.** Ahora sí.

**PGE:** **Nos frustra que nos pasen cuestiones que no nos interesan.**

**CMM:** Que **en todo los ramos**, aunque te guste demasiado **siempre hay algo fome.**

**DPI:** Yo Biología y Civilizaciones lo encuentro súper fome; y **Ciencias Sociales lo encuentro muy fome.** Sociales sobre todo, estudiar o ver lo que hizo una persona no me interesa lo que haya pasado. **No me interesa lo que haya pasado, el pasado pasó y será yo estoy acá.**

**PGE:** Imagínate de los estudiantes de 100 años más, tienen 100 años más para estudiar, todo lo que van a tener que estudiar. Todo lo que van a hablar de nuestra época.

**AMJ:** Claro. La Historia es acumulativa.

**DPI:** La Biología es parte de una célula.

**CMM:** Y en **Lenguaje es fome, los narradores es fome porque ya lo hemos visto tantas veces.**



---

*DPI:* Eso es fome.

*CMM:* **Es fome porque lo hemos visto demasiadas veces que me da lata.**

*DPI:* Pero no me acuerdo **en qué año pusieron el mundo onírico.**

*PGE:* El año pasado. **Eso fue como nuevo para mí.**

*CMM:* **Lo nuevo.**

*DPI:* Fue súper entretenido. **Fue lo nuevo.** Como dijo onírico, **¡uh, es nuevo!**

*AMJ:* Algo que quieran aportar para cerrar la conversación, que quede en el tintero.

*DPI:* **El profesor debe tener autoridad. No sacamos nada que sepa y que haya cero motivación.**

*PGE:* Nos pasó con una profe de Física que es nuevita y (...)

*DPI:* No. **Es que no es docente.**

*PGE:* Eso. **Es que aparte no es docente.**

*AMJ:* ¿Cómo se tiene autoridad frente a un grupo?

*CMM:* **Con experiencia.**

*PGE:* **Estudiando pedagogía de partida.**

*CMM:* **Partiendo por eso.**

*PGE:* Partiendo por eso, **que tenga su título.**

*DPI:* **Con título.**

*AMJ:* Pero puede haber que un profesor tenga su título universitario, esté en posesión de él.

*DPI:* **El primer día de clase tiene que rayarle la cancha a todos.**

*AMJ:* Que no tenga experiencia o poca personalidad.

*PGE:* **Es que ahí tiene que darse cuenta solo el profe** antes de que pase un mal rato, porque puede haber estudiado pedagogía, pero **quizá su trabajo puede ser de oficina.**

*CMM:* **O su personalidad.**

*PGE:* Sí poh, **es para lo que sirve.**

*AMJ:* ¿Es que hay que llegar siendo brujo?



*DPI:* No, pero, por ejemplo, hay un profesor de Física, el tío fisi, el primer día dijo bueno **yo puedo ser súper simpático o súper pesado, yo no voy a hablar más fuerte que esto, así que mantengan el silencio si siguen hablando tranquilamente yo voy a seguir hablando y pasando la materia.**

*PGE:* **Es súper tranquilo**, nosotros fuimos su primer curso, **era súper tímido**; al otro año nos tocó con otro profe y un laboratorio nos tocó con tío fisi de nuevo y **vimos el cambio**: estaba con la barba, se dejó la barba y hablaba más claro.

*DPI:* **Pero siempre al mismo nivel.**

*CMM:* **No creo que un profe tenga que llegar a ser brujo, eso sí**, el primer día de clases, porque a uno le choca mucho cuando llega y te raya la cancha, pero así tan rayada la cancha, tan estructurado él, me molesta, pero sí **el se tiene que dar cuenta de cómo es su personalidad** y si su personalidad es ser como calladito, piolita, decir, bueno **yo aquí en la clase soy el que mando**, entonces **éstas son mis reglas**, yo no voy a hablar más fuerte que esto, si ustedes me escuchan sino ya, pero con experiencia **yo creo que con experiencia** es la mejor forma de adquirir con (...).

*AMJ:* O sea, que hay que sufrir, igual.

*PGE:* **Sí. Los estudiantes son horribles.**

*CMM:* **Somos malos.**

*PGE:* **Monstruos.**

*DPI:* Sí apenas vemos un profe con (...).

*CMM:* Hay que decirlo. **Somos malos.**

*DPI:* **Yo por lo menos apenas veo un profe ñecla, por así decirlo, se me ocurre lo peor. Lo primero que digo ah ya este profe ya cagó**, por ejemplo, la profe de matemática, la Alison, de mi grupo (...).

*CMM:* Pero **hemos tenido mala experiencia con profes que no cachan.**

*PGE:* **En nuestro curso hemos tenido ha sido bien conflictivo eso.**

*DPI:* **La Deni también, cuando yo estaba con la Deni en el otro curso, generalmente los hombres, yo, la hacíamos llorar.**



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Magíster en Educación, con Mención  
en Currículo y Comunidad Educativa

Andrea del Pilar Matamoros Jara

---

***CMM: Eso es ser malo.***

*AMJ:* Ya muchachos, les agradezco la participación a los tres; todas las respuestas dan para la reflexión.





---

Entrevista 6 (17 de marzo de 2009)

*Gisela Ibarra Mellado*

*La actitud hacia la Literatura depende de una apertura más abierta a escuchar.*

*AMJ:* Te voy a poner en referencia de la entrevista. La idea es que conversemos respecto de cómo ha sido el trabajo acá en la asignatura de Lenguaje; bueno también vamos a contar un poco de la cantidad de tiempo que tú trabajas acá en el Liceo; de cómo se trabajan los contenidos; y específicamente cómo es que se trabaja la Literatura en el Departamento de Lenguaje y obviamente llevado al aula. ¿Si es efectivo? ¿Si no es efectivo? ¿Si finalmente termina siendo pasa materia? O sea, incluso la idea sería que de estas mismas conversaciones en entrevistas que pudiesen salir propuestas metodológicas de manera de poder trabajar la Literatura de una forma mucho más adecuada, o no la adjetivemos pero que se pueda trabajar la Literatura.

*GIM:* que sea entretenido para los chiquillos.

*AMJ:* Lo primero que te voy a preguntar es tu nombre, la cantidad de tiempo que llevas en el Liceo Manuel de Salas y qué implica para ti trabajar ser profesora del Liceo Manuel de Salas.

*GIM:* Primero que todo mi nombre es Gisela Ibarra Mellado. **Voy a cumplir 18 años trabajando acá en el Liceo**, este mes de marzo, el 25. **La verdad es que yo siento que el haber ingresado al Liceo Manuel de Salas ha sido como un aprendizaje.** Si bien es cierto que yo egresé de la Universidad de Chile y tuve muy buenos profesores, pero **la práctica a mí me ha enseñado más de lo que aprendí en la Universidad.** Y el Liceo Manuel de Salas ha sido como una segunda Universidad para mí. He ido aprendiendo con el tiempo y no solamente de los compañeros de trabajo, los colegas, sino también de los alumnos. **Me gusta trabajar en este Liceo por la relación que se da entre los alumnos y los profesores y siento que a medida que pasa el tiempo me da más gusto, más ganas de trabajar, de hacer clases en el Liceo Manuel de Salas** y aunque me han ofrecido hacer clase en otro lado, con mucho mejor sueldo, la verdad que me ha costado tomar la decisión. Pude haberme ido este año, pero por la cuestión de la crisis



económica dije no y porque también **me asusta un poco llegar a un colegio demasiado estructurado.**

*AMJ:* Dos cosas que me quedaron dando vuelta y que vamos a retomar después para seguir con la conversación. Cuando tú hablas de que te gusta la relación profesor – alumno que se da acá, explícame.

*GIM:* Ya. A lo mejor puede ser la disposición mía, **la actitud mía con respecto a entrar a hacer clases a una sala.**

*AMJ:* Ya.

*GIM:* Ya. De un tiempo a esta parte yo he sentido que a lo mejor ha sido porque **yo he cambiado también. Estoy mucho más abierta a escuchar lo que piensan los alumnos con respecto a la asignatura misma, a la Literatura,** a como nosotros hacemos clases. Entonces **he tratado de mantener ese diálogo con ellos, en forma constante, entonces ellos encuentran que yo soy súper abierta, súper honesta, les gusta como yo hago la clase, como dicen que se nota que yo estoy como entusiasmada;** me gusta lo que estoy haciendo y que se me nota en la cara. Y que soy súper *hiperkinética*, yo no puedo estar sentada haciendo clases, me tengo que mover. Y **siempre trato de relacionar los contenidos con vivencias de ellos o con lo que está pasando en el mundo.** Entonces eso a **los chiquillos los hace sentirse más cercano a uno y también la posibilidad de ellos expresarse respecto de lo que estamos viendo en ese momento.**

*AMJ:* ¿Y esa es una característica que podría evidenciarse en este o colegio o sería una característica que podría evidenciarse en otros colegios?

*GIM:* La verdad es que **yo no lo he visto en ningún otro colegio.**

*AMJ:* ¿Es un rasgo de este colegio?

*GIM:* Sí, porque yo estuve un tiempo trabajando en tres colegios y tenía muy poquitas horas acá y la verdad es que **este colegio siempre se ha caracterizado por eso, por sus alumnos;** son alumnos especiales, **son alumnos son críticos, son flojos es cierto,** eso es verdad, son flojos, no les gusta estudiar mucho, **pero son capaces de entablar una**



**discusión contigo; aunque algunos son *chamulleros*, eso está más que claro, que algunos chamullan harto, pero entre el chamullo y el chamullo, si uno los hace pensar un poquito igual salen cosas interesantes**, pero en otros colegios yo no podía, hay actividades que no las podía hacer, por ejemplo, **trabajos grupales, eso no lo podía hacer, porque los chiquillos son muy estructurados en los otros colegios, no podían hacer desorden, no podían gritar**, mientras que acá uno dice trabajo en grupos, los chiquillos se levantan, te preguntan, los otros no. **Lo otro que no me resultaba eran las dramatizaciones**, ya. Porque **aquí los cabros tienen en las venas, no sé, inyectado así la dramatización**. Les gusta eso, les gusta actuar, mientras que **en los otros colegios**, porque el reglamento no te permite que el alumno entre y salga de la sala; entonces **hay una serie de impedimentos que son externos a la sala de clase, que tiene que ver con los reglamentos de disciplina que no te permiten hacer eso**.

*AMJ*: ¿Entonces lo estructurado, tú lo definirías en función de reglamentos?

*GIM*: **Reglamentos que están tan arraigados en el alumno, que el alumno tampoco es capaz de soltarse**. Y a mí me pasó, **yo tenía dos séptimo** en el otro colegio y acá también tenía séptimo y **era totalmente distinto**.

*AMJ*: Comparabas las dos situaciones y eran completamente distintas.

*GIM*: Completamente distinto.

*AMJ*: Una segunda pregunta tiene que ver ahora, relación con la práctica, ¿cómo enfrentas tú, el trabajar tu práctica pedagógica con lo que los programas que el Ministerio propone? ¿Cómo haces ese enlace? ¿Es factible de hacer? ¿O están funcionando en niveles distintos?

*GIM*: La verdad es que estos nuevos programas a mí no me gustan mucho. **Encuentro que es una miscelánea de contenidos y de cosas que tú vas repitiendo durante no sé cuánto tiempo y que a larga a los chiquillos los cansa**. A mí me gustaba el sistema que tenía antiguamente el Manuel de Salas, que tenía sus propios programas.

*AMJ*: ¿Y cómo eran esos programas?



*GIM:* Por ejemplo yo recuerdo, lo que más tengo presente es Segundo Medio y Cuarto Medio. **Segundo Medio era teatro; todo el año teatro desde sus orígenes hasta el teatro chileno y el teatro contemporáneo.** Entonces los cabros estaban imbuidos en eso, leían obras dramáticas, actuaban, o podían crear, podían hacer creaciones colectivas y veíamos todo el desarrollo. **Los chiquillos tenían una visión completa en Segundo Medio** y no tenías que volver a retomarlo en Tercero ni en Cuarto. En Tercero se veía todo lo que era Edad Media, Renacimiento y Época Moderna y Época Contemporánea, pero muy poquito, más enfocado a Europa más que la Literatura Latinoamericana. **En Cuarto se veía Literatura Hispanoamericana.**

*AMJ:* ¿Cuánto tiempo estuvo así?

*GIM:* ¿Cuánto tiempo estuvimos así trabajando? **Yo recuerdo así trabajando, trabajando con Cuarto, 97, 98, 99, no más, después cambió todo eso.** Luego vino justo la Reforma, y **nosotros estábamos nada que ver con la Reforma,** estábamos, **era un picoteo de muchas cosas,** entonces sí yo creo que hasta el 98, 99; no creo que haya sido más.

*AMJ:* ¿Y entonces los actuales programas para ti son una complicación?

*GIM:* No. No son una complicación, **yo creo que falta una ordenación, que haya un orden que sea gradual,** incluso las mismas habilidades, porque tú no puedes estar desde séptimo hasta Cuarto Medio enseñando los Medios Masivos de Comunicación. Tiene que **haber una gradación en los contenidos y en las habilidades también, o sea, la Comprensión Lectora no es el mismo chico de séptimo; no va a hacer una misma comprensión lectora cuando esté en Cuarto Medio,** por lo tanto, **yo pienso que tiene que ir creciendo, por tanto, no le puedo colocar textos muy complejos, tengo que empezar de a poco.** Sí yo siento que falta eso en los programas de ahora. Y en lo demás me parece bien, **me parece bien que los chiquillos conozcan los tipos de discurso:** el expositivo, el argumentativo, el público, porque también **eso es parte de la vida que van a tener que enfrentar y donde van a tener que utilizar ese tipo de discurso.**



*AMJ:* Los programas dividen en tres grandes áreas o ejes temáticos: Lengua Castellana, Literatura y Medios Masivos de Comunicación, de éstos tres, primero, cuáles son más difíciles de enseñar, cómo los caracterizarías a los tres en el sentido de decir el enfoque que tienen, cómo los caracterizarías y después nos vamos a abocar directamente a *Literatura*.

*GIM:* **Yo creo que el más complejo de enseñar es Lengua Castellana**, porque yo siento que **no hay mucho de Lengua Castellana. A lo mejor igual lo enseñamos en la práctica**, pero yo siento que para los chiquillos cuando tienen que escribir un texto, sea cual sea, se les olvidan cosas básicas. A lo mejor, antiguamente, tampoco era muy buena la metodología de enseñar gramática a los alumnos, pero yo siento que igual ahora no ha mejorado eso. **Los chiquillos no saben redactar**; porque no saben donde colocar las formas verbales, eso es lo que más me preocupa ahora. **Los chiquillos saltan de un tiempo verbal a otro tiempo verbal en un mismo párrafo**, por ejemplo; siento que eso es dificultoso **con estos ejes temáticos que están integrados todos a la vez. Yo no sé si será mejor pasarlos por niveles, darles más énfasis a Lengua Castellana, por ejemplo, en quinto, sexto, séptimo octavo y dedicarnos más a la Literatura de Primero a Cuarto Medio, cuando los chicos ya tienen esa base que es fundamental**, o a lo mejor, deberían ser más chiquititos y no que se aprendan cosas de memoria y empiecen ya a manejar la Lengua Castellana, porque no la manejan; pasamos mucha gramática a lo mejor en Básica, pero no...

*AMJ:* ¿No tienen correlato?

*GIM:* No lo tiene. Yo lo siento así, por lo menos yo **la experiencia que he tenido con cursos de Media. Y tienes que volver a explicar cosas que ya debieran tenerlas aprehendidas.**

*AMJ.* ¿Qué pasa con los Medios Masivos de Comunicación?

*GIM:* **Yo creo que los Medios Masivos de Comunicación es los más fácil de enseñar, porque es algo que está cercano a ellos.** Los chiquillos están constantemente siendo bombardeados por noticias, entonces tú les hablas de Medios Masivos de Comunicación.



Ellos dicen: “hay que lata”, pero tú les preguntas y ellos saben responder y tú le enseñas la estructura de la noticia, esto de la piramidal, del cómo es el reportaje, de la entrevista y todo lo demás y ellos también en eso se saben manejar, pero yo siento que no hay un gran aporte a la educación de los chiquillos, o sea, más **para mí los Medios Masivos son un complemento. Un complemento para lo que ellos están aprendiendo**, o sea, está bien que sepan lo que es la noticia, cómo los medios masivos están influyendo en la vida del ser humano, en este mundo globalizado, **pero cómo yo lo relaciono con la Literatura**, por ejemplo, y ahí **es donde yo tengo problemas**, y ahí se me presenta el problema con la Literatura (...)

*AMJ:* Antes de que empieces a hablar de la Literatura, los programas en lo que propone el Marco de lo que es Lengua Castellana habla de que la Literatura debe ser enseñada a los alumnos en una perspectiva donde el alumno goce de la Literatura, sea experiencial, la disfrute, hasta se le da el nombre de fructivo, ¿cómo ves tú si es factible que eso se ve en la sala de clases? ¿Cómo se trabaja la Literatura? ¿Qué elementos...?

*GIM:* Yo creo que hay dos partes: **unas son las literaturas obligatorias de los chicos del año, porque tienen que leer**, incluso hoy le estaba diciendo a un Primero Medio, supieran **lo difícil que es para nosotros elegir los textos que tienen que leer**, por si les va a gustar, **porque ustedes lo encuentran todo fome**, todo aquí, todo allá, todo para ustedes no vale la pena, o sea, **no están ni ahí con la literatura porque es obligada, porque es por una nota**; y, por otro lado, **está la literatura que uno ve en clases, de trabajo que pueden ser cuentos, poesías**. Yo siento que **acá le damos mucha importancia a la literatura**; y tenemos buenos escritores, por eso tenemos tanto éxito en el concurso literario, **pero creo que también ahí falta algo**, no sé qué es lo que es, **pero falta algo para motivar a los alumnos a que la lectura sea espontánea en ellos, que no sea obligada**; que lo que les decía el otro día a los chiquillos, **el día que nosotros comprobemos que ustedes están preparados para leer**, les vamos a decir, ya chiquillos, **ustedes van a ser su plan lector de este año**, pero cómo llegar a eso, **cómo motivarlos**. Hubo un tiempo en que a los alumnos previo al control de lectura, **uno les**



**contaba un poco de que se trataba** la novela, selección de cuentos que estaban leyendo, por lo general, novelas o selección de cuentos y **al final te dabas cuenta de que tú le terminabas contando la historia y los chiquillos no leían**, entonces dónde está; **ojalá tuviera la bola de cristal para saber dónde está la solución de poder entusiasmar a los chiquillos a leer, a que sean lectores compulsivos, que sean lectores que disfruten, que cuando estén leyendo sientan que ese mundo que hay ahí, si bien es cierto es un mundo ficticio**, pero que yo puedo sacar tantos mensajes de lo que me está entregando el narrador y el mismo autor, pero la verdad yo lo veo difícil.

*AMJ:* ¿Bajo ese precepto la enseñanza de la literatura tendría un valor estético o más de un valor de análisis literario?

*GIM:* **A mí me interesa más el valor estético de la literatura, más que el valor literario, pero uno termina haciendo eso al final: el análisis literario.**

*AMJ:* ¿Por qué?

*GIM:* Porque es lo más fácil. **Es lo más fácil para uno como profesor, porque tú ya sabes, manejas toda la nomenclatura**, de los tipos de narradores, del estilo que utiliza, los modos narrativos, **más que de una interpretación que tú puedas hacer, que tú puedas extrapolar de la novela, hacer extrapolar a los chiquillos y llevarlo a tu vida personal**, a tu vida diaria, en el día a día como estudiantes ellos; entonces para mí es más fácil, **porque lo otro significa un trabajo que tienes que hacerlo en forma constante**. Hoy día mismo estábamos hablando con Macarena a propósito de las funciones del lenguaje, **que cada profesor les enseña de forma distinta las funciones de lenguaje a los alumnos, de acuerdo como uno lo aprendió en la universidad**, entonces qué pasa cambian de un profesor a otro y todo de nuevo.

*AMJ:* ¿Entonces siempre se parte de cero?

*GIM:* **Se parte de cero y esa cosa es agotadora**. Yo hoy día, por ejemplo, que partí hablando sobre esto del diálogo, no, entre el lector y la obra literaria, cómo entusiasmar, a los chiquillos, yo los veía; **estaba más entusiasmada yo haciendo la clase que los chiquillos**; deben haber pensado: “esta vieja está loca”, **pero cómo hacerlos reaccionar**



a los chiquillos, que si bien a lo mejor estoy leyendo a Julio Verne, están leyendo una novela de Julio Verne pero pónganse en el lugar, en la época en que Julio Verne escribió esta novela: **Veinte mil leguas de viaje submarino**, deben haber pensado que era un loco, sin embargo para nosotros no es una locura. ¿Cómo ustedes tienen que llegar a esa obra? El mensaje que nos entrega el autor a través de sus narradores, de sus personajes, de la historia que cuenta; cómo arma la historia, o sea, es una persona que escribe y que tiene un don muy especial, que es capaz de unir estos elementos y no los mete en una juguera y les da vuelta. No. **Todo tiene un sentido**; a propósito les dije de la obra del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha, nosotros felices que se leyeran completo, pero es imposible, los chiquillos de solo ver el Quijote, ya no muchas páginas. ¿Cuántos personajes? No podían creer la cantidad de personajes que tiene el Quijote. Piensen, imaginen ¿qué habrá pasado por la mente de Cervantes para crear más de 600 personajes? ¿Cómo lo habrá hecho?

*AMJ:* ¿Y qué te decían los alumnos?

*GIM:* Los chiquillos decían: “hay que ser muy capo, profe, para hacer una cosa así, o sea, de a dónde tanto”. Bueno, pero era un hombre como ustedes o como yo, que vivió una vida no muy fácil: difícil, estuvo en la guerra, estuvo prisionero y, sin embargo, fue capaz de crear y por qué ustedes no son capaces de crear. A lo mejor ustedes, aquí hay cuántos novelistas, pero ustedes tienen que ir más allá de lo que dicen las palabras, **no se queden con la literatura literal, traten de buscarle el sentido a lo que dicen las palabras y eso es lo que dicen (...)**.

*AMJ:* ¿Y cómo receptionan los alumnos el trabajo en la sala de clase donde tienen que ver Lengua castellana, literatura?

*GIM:* Ya sabes que a pesar de que **todo tiene que estar integrado, yo los veo por separado y después al final en un trabajo hago que ellos integren lo que están aprendiendo.**

*AMJ:* ¿Y lo receptionan bien?, ¿lo trabajan bien?





*GIM:* Porque **ahí recién le encuentran sentido**. Le encuentran sentido a lo que hemos estado viendo, ya, pero **yo no puedo verlo integrado, no puedo, me cuesta mucho; será por formación**.

*AMJ:* ¿Cuáles son las quejas más comunes de los chicos respecto de la forma de trabajar, sobre todo en Literatura?

*GIM:* Que **los hacemos escribir mucho**. Otra vez tema de desarrollo, otra vez trabajo de desarrollo; y **yo siento que es de la única manera en que los alumnos pueden aplicar lo que nosotros les estamos enseñando y además tú puedes ir viendo cómo crece el alumno**; yo tengo la experiencia, lo he visto en alumnos míos, cómo han ido creciendo. El año pasado egresó un Cuarto Medio que yo lo recibí en Segundo, alumnos que les costaba mucho. Yo les marcaba casi toda la prueba con lápiz rojo y les fue súper bien en la PSU de Lenguaje. Entonces **los chiquillos me decían, profe, pero es cierto qué lata, que otra vez lectura, que otra vez escribir, pero eso les sirvió, crecieron como personas y como alumnos**.

*AMJ:* ¿Tú crees que hay una sobrevaloración de querer trabajar estos contenidos en función de puntajes finales para la PSU por parte de los alumnos?

*GIM:* Yo creo que los alumnos no tienen muy claro eso. **Ellos de lo único que se preocupan de la PSU como ensayo no más, porque los contenidos no son tantos, ¿cuántas preguntas son? Quince preguntas de contenido; lo demás tiene que ver con mucho con Lengua Castellana, por eso te decía, a lo mejor, si los chiquititos vinieran con eso arraigado, no sería difícil contestar los conectores o contestar Plan de Redacción, que es lo que a ellos menos lo cuesta y que lo encuentran entretenido, mi experiencia, no sé lo de los demás, y yo lo encuentro entretenido, porque yo también participo con ellos y vamos buscando distintos sistemas de cómo vamos descartando y de cómo vamos ordenando las oraciones; y a ellos lo que más les preocupa es la Comprensión Lectora, sienten que lo que se hace acá en el colegio no es lo mismo con lo que se encuentran en la PSU, que son textos muy difíciles o que son muchos textos**, porque ellos hacen ensayos en Tercero y Cuarto, acá y hay muchos que en



Tercero entran a los preuniversitarios, entonces ya tienen una visión de cómo es la PSU, pero cómo que ellos no están muy conscientes por lo menos **en Lenguaje de todos los contenidos que tienen que ver; no lo relacionan con la prueba misma; a ellos lo que único relacionan con la prueba es la nota.**

*AMJ:* ¿Tienen un sentido muy arraigado en la nota?

*GIM:* De la nota. Sí.

*AMJ:* ¿Y por tanto qué pasa cuando le piden que hagan un trabajo?

*GIM:* ¿Es con nota? **Si es con nota lo hacen, si no es con nota no lo hacen.** Entonces que yo que hice, porque **me cansaba de poner nota. Yo les doy décimas:** si usted hace bien el trabajo bien tiene décimas, lo hace mal no tiene décima, si usted lo vuelve a rehacer con las indicaciones que yo le doy puede que tenga décimas, pero **no todos los chiquillos lo hacen; son muy pocos; creo que un dos por ciento del alumnado lo hacen.**

*AMJ:* ¿Y ha ido (...)?

*GIM:* Yo creo que ha ido cambiando, un poco en la mentalidad del alumnado, pero yo creo que es un trabajo a largo plazo, porque estos chiquillos que están en la Enseñanza Media **ya vienen con algunos malos hábitos,** entre comillas.

*AMJ:* ¿Y esos malos hábitos de dónde son?

*GIM:* Tienen que ver con esta cuestión, ellos creen, por ejemplo, te voy a poner un ejemplo clásico aquí: **en el tema de desarrollo; ellos creen que uno les pone la nota porque me gusta o no le gusta el tema.** Yo les digo no, yo no estoy poniendo la nota por si me gustó, yo estoy en total desacuerdo con el tema que desarrollaste aquí, como tú, las cosas que tú estás diciendo, **lo que estás fundamentando,** pero, por ejemplo, **no hay una introducción, un desarrollo, una conclusión; no estás fundamentando bien, no contrargumentas; tu redacción, mira aquí dices una cosa, acá dices otra; te contradices tú mismo.** Entonces **te alegan la última décima y centésima si pueden,** porque a ellos los que les interesa es la nota y como ese es un ítem con mucho puntaje, entonces **te reclaman por eso;** todos quieren tener un siete; todos creen que



son merecedores del siete **y yo les digo que no, no todos no son merecedores, no todos son perfectos; el siete es perfecto.** La persona que tiene todo impecable, incluso cuando entrega el trabajo sin ninguna mancha y a tiempo el trabajo y más encima con el nombre de la profesora bien escrito, porque todos escriben mal mi nombre. Yo a principios de año les escribo con letras mayúsculas mi nombre y ustedes todavía están preguntando mi nombre. **Entonces el alumno que entrega un trabajo bien limpio, bien presentado, con buena ortografía, bien estructurado el tema de desarrollo y, más encima, bien escrito mi nombre tiene el siete.**

*AMJ:* ¿Qué es más fácil trabajar en Literatura: lo narrativo, lo lírico o lo dramático?

*GIM:* A mí personalmente **me gusta lo narrativo y el drama; la poesía siempre la detesté desde que estaba en el colegio, pero igual trato de irme en la volada con ellos cuando vemos el género lírico, me cuesta el género lírico a mí.**

*AMJ:* ¿Por qué cuesta?

*GIM:* **Me cuesta por las figuras literarias,** porque a veces yo pienso que no es esa figura literaria, es otra y **además con la presión eso que uno tiene que estar pasando todas estas figuras literarias que entran en la PSU, entonces todos los años estudiar de nuevo porque lo que yo pensaba no era lo mismo, vamos cambiando, porque hay figuras literarias que yo no conocía,** para mí el oxímoron es nuevo, ya, yo nunca antes lo había visto. Entonces aprenderme todas esas cuestiones ha sido como difícil, además porque **no me gusta la poesía como análisis ni estarle buscando la quinta pata al gato, me gusta disfrutar la lectura de la poesía, lo que a mí me llega.**

*AMJ:* ¿Y tú crees que los alumnos disfrutan la lectura de la poesía?

*GIM:* Yo creo que sí. **La disfrutan cuando tú se la hace relacionar con sus vivencias.** A mí me gusta trabajar con los más chicos la poesía sobre todo con las canciones, porque eso **es una forma de irlos acercando.** De qué formas pueden ir expresando sus sentimientos, sus emociones, su estado anímico y así pueden entender la poesía, pero no voy a ponerle a un cabro de séptimo **Residencia en la Tierra,** o sea, ni yo la puedo leer, yo nunca la terminé de leer, a pesar de que a mí Neruda me gusta mucho. Entonces a mí



me cuesta, tiene que ser muy especial el poeta, por ejemplo, Neruda me gusta, no toda su obra; la Gabriela Mistral no me la den, no me puede gustar la Gabriela Mistral.

*AMJ:* ¿Pero ahí hay una cosa de prejuicio?

*GIM:* No me gusta su poesía; la encuentro (...) no sé, o será que cuando chica me hacían leer las poesías más tristes, entonces quedé con esa (...) he intentado leerla, pero no, no hay caso. No hay caso. Lo mismo me pasa en Literatura con un escritor que hace cinco años me regalaron un libro, mis apoderados para el día del profesor, que es Bolaños. Llevo, lo he intentado leer cuatro veces, sin mentirte, cuatro veces y he llegado siempre a la misma página, no hay caso. A lo mejor es la novela que estoy leyendo, a lo mejor si leo otra novela, a lo mejor voy a cambiar, pero no hay caso con esa novela, no puedo, no puedo, no sé que me pasa con esa novela, siempre llego a la misma página.

*AMJ:* ¿Y el drama se te hace fácil?

*GIM:* Sí. Sí **se me hace fácil, porque como yo estudié Dirección de Teatro Escolar, entonces juego bastante con lo lúdico, la representación y me gusta, me gusta el Teatro, el Teatro y el drama también. Creo que hay obras dramáticas que se han perdido de leer aquí: La Vida es Sueño, Fuenteovejuna, que son clásicas. Yo siempre les hablo de Romeo y Julieta porque es lo más conocido de Shakespeare, pero Shakespeare tiene un montón de obras buenísimas o leer a Tennessee Williams.**

*AMJ:* ¿Tú crees que en *pro* de querer contextualizar las obras se ha perdido ese valor cultural de las obras?

*GIM:* Sí. Sí **se ha dado importancia a escritores muy nuevos y se ha perdido la lectura de la Literatura clásica que ha permanecido en el tiempo y que ha pasado por siglos y siglos, sin desmerecer que también los escritores jóvenes tienen que ser leídos, o sea, me parece bien. Pero hay novelas que no tienen sentido que los chiquillos la lean como Literatura obligatoria en el colegio.** A ver, por ejemplo, una vez yo di a leer esa obra, que me arrepiento tremendamente, pero uno tiene que probar también: **¿Dónde estás Constanza?** de Rosasco, que es un asco, es un asco. Y en otra



ocasión, vino una niña de Norma y me recomendó un libro que estaba prohibido en Argentina: **Los Ojos del Perro Siberiano**, un libro súper sencillo, sin embargo, los cabros lo disfrutaban y se lo leen; es súper simple, el escritor no es muy desconocido. O sea, **yo creo que hay de todo; yo creo que se ha perdido el gusto por la Literatura clásica**, antigua, de leer a los griegos.

*AMJ:* ¿Habría alguna manera de recuperar esa (...) ?

*GIM:* Yo creo que sí. A mí **me gustaría que el colegio volviera a tener sus propios programas**, creo que en ese momento vamos a poder armar lo que queremos. Volver hacerlo, no sé pues que en Segundo, volver hacer sólo género dramático y Teatro., pasear a los chiquillos por todo lo que es el Género Dramático, desde sus inicios hasta hoy en día.

*AMJ:* ¿Y en la narrativa?

*GIM:* En la narrativa, me gustaría que en Tercero Medio se viera Literatura europea y universal y en cuarto, netamente, Literatura latinoamericana, netamente latinoamericana, incluido ensayo, solamente Literatura latinoamericana. En Primero no me he puesto a pensar que podría ser, a lo mejor podría ser cuento o Lírica; a lo mejor están muy chicos para lírica.

*AMJ:* Memoria. Pensando en la Literatura, la mejor clase que hayas logrado alcanzar trabajando algún tema de Literatura. ¿Qué te haya sido fantástico el proceso dentro del aula?

*GIM:* Yo creo que en el año 96 con una jefatura que tenía yo. Era **un curso súper desordenado, pero eran cabros súper inteligentes**. Cuando vimos el **Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha**, ubicándolo en el contexto del autor, de los personajes y relacionándolos con personajes actuales de aquella época por supuesto; fue, yo creo que fue la mejor clase que hice del Quijote y de la literatura.

*AMJ:* ¿Cómo lo organizaste? ¿Le hiciste leer fragmentos?

*GIM:* Me acuerdo que ellos estaban leyendo el libro; **la idea era terminar con el control de lectura donde ellos tenían que hacer un trabajo**. Entonces **partimos**



**hablando de quién era Cervantes y por qué el Quijote. Como un marco teórico, quién era Cervantes, cómo era su vida, cómo construyó la obra, cuánto se demoró en escribir esa inmensa obra y después nos fuimos a los personajes: qué significa ser un Quijote, qué significa ser un Sancho. Y de ahí partió como un diálogo y de ahí fuimos relacionándolo con las actitudes que tenemos frente a estas personas que son Quijotes, por qué decimos este es loco, por qué es loco, por qué tiene que ser loco y, por otro lado, lo racional, ser tan racional, como este Sancho que es tan racional y después termina todo lo contrario. Y eso es de lo que me acuerdo. Al final tenían que terminar haciendo un periódico de la época de Don Quijote, un periódico con todo y no veíamos Medios Masivos de Comunicación. Y tenía que ser bien antiguo el periódico; usaron papel kraft y algunos quemaron el papel, o sea, fue fabuloso, con editorial, con noticias, con cartas al Director. Yo creo que ha sido el control de lectura del Quijote que más he disfrutado.**

*AMJ:* ¿Y no has replicado la experiencia?

*GIM:* No. No la he replicado. Yo creo que también tiene que ver con el momento que un estaba viviendo y también eso influye mucho en las clases de uno. Por eso te digo mi actitud no es la misma que la de diez años atrás, yo he ido creciendo también, evolucionando con los chiquillos, me ido poniendo al día, porque hay cosas que no manejo, a mí me hablaban del discurso expositivo y para mí era chino, entonces yo tuve que pedirle ayuda a la Claudia que fue un enorme apoyo para mí; ella me enseñó un montón de cosas, pero yo tenía que abrir mi mente a nuevas cosas, a nuevos conocimientos.

*AMJ:* ¿Y cuál es la clase que tú jurabas que iba a salir perfecta, pero salió terrible?

*GIM:* ¡Uy! Muchas, muchas, sobre todo con los más chicos. No me acuerdo de ninguna especial; hoy día mismo con el séptimo D empezamos a ver la primera unidad donde trabajamos más que todos los personajes, en el otro capítulo los acontecimientos. Partí viendo los géneros literarios, qué es un género literario, qué es una obra literaria; los cabros no pescaban para nada, estaban conversando; entonces yo les llevé un



**libro y les dije esta es una obra literaria, esto es real, para hacerles la diferencia entre lo que es real y lo ficticio;** fue pero... estuve casi las dos horas tratando de explicar lo que era real y lo que era ficticio. Pero cómo si es el escritor es el que está narrando. No es el escritor, el escritor que es el autor, yo voy a escribir un cuento y voy a crear una voz, un ser imaginario que no existe que a través de él yo voy a entregar todo el relato con todos los personajes. **Uno se paraba, el otro se sentaba, otros se tiraban un papelito, entonces al final son tantas las cosas que tienes que manejar que todo lo que llevabas también aquí, que seguro que te iba a salir bien no resultó, fracasó.**

Al final eso es desmotivador, pero yo ya he aprendido a trabajar con los chicos, pero yo ya sé que el día de mañana voy a tener que, voy a tener que recordar qué vimos el día de ayer. ¿Quién me va contar lo que vimos el día de ayer? ¿Quién levanta la mano? ¿Voluntario? Y a pesar de que uno cree que no escucharon, ahí te das cuenta de que algo escucharon. Escucharon decir ficticio, de ficticio de fingir, de que simular que algo es algo y no lo es. Yo creo que los chiquillos no están preparados emocionalmente para entender esos conceptos, pero aparecen en el libro de séptimo como parte del trabajo.

*AMJ:* Ahora haciendo una separación, ¿cuál es el profesor que realmente le queda al alumno como un buen profe de Lenguaje? ¿Este me enseñó, con este aprendí?

*GIM:* Yo creo que el profesor que sabe mucho, se maneja mucho en cuanto a **Literatura, que lee mucho, por otro lado, que pueden ser excluyentes: el profesor que se le nota que le gusta hacer clase y que disfruta la clase, que además pasa los contenidos** eso es súper importante para los chiquillos, a pesar de que parece que no. No el profesor que te regala la nota. **El profesor que pone disciplina al interior de la sala de clases, porque la mayoría de los alumnos piensan que porque es castellano pueden hacer lo que quieren, pueden hablar lo que quieren, me puedo mover y no es así. Igual la asignatura debe tener una disciplina dentro de la sala.** Yo en eso me he ido poniendo más estricta dentro de la sala: yo no les permito ni celulares ni ningún aparato electrónico y si lo tienen se los quito y **además deben tener su cuaderno.** Es así. Es un método súper antiguo, porque no les puedo pegar, si no les pegaría, algunos



me han dado de pegarles. Pero es la única forma de que mantengan la atención en lo que estás explicando en ese momento, pero yo creo que es una conjunción de varias cosas, pero **sobre todo un profesor que haga clases, que haga clases**. Sí pues y **que demuestre que lo está haciendo bien**. Yo les digo, chiquillos, yo no me lo sé, porque no soy un diccionario con patas, yo sé algunas cosas, no me lo sé todo. **Reconocer que uno se puede equivocar y que no se lo sabe todo**.

*AMJ:* ¿Pero qué es un profesor que haga las clases?

*GIM:* Que **pase la lista, que pase los contenidos, que no esté sentado en el escritorio leyendo el diario y eso pasa en la asignatura**. Y eso lo sabe todo el mundo, es vox populi y da mucha lata y te dicen: “pucha profe, ve ese curso, el profe los deja salir y nosotros aquí trabajando”. Da lata que te digan eso

*AMJ:* ¿Y cómo se podría hacer para que la asignatura de lenguaje se complementaran y estuvieran en la misma línea de acción, cosa de que si hay éxito en Lenguaje sea un éxito que se pueda decir...?

*GIM:* que **es en equipo. Que dejáramos el ego de lado**.

*AMJ:* ¿Hay mucho ego?

*GIM:* Sí, **sobre todo en los más antiguos**. Yo también me incluyo. Yo también soy la más antigua; de las chiquillas no lo puedo decir, son súper abiertas para decir las cosas y **no te echan los títulos encima**. Y eso es lo que me molesta de mis colegas antiguas que te echan los títulos encima. Yo creo que ser magíster, es bueno estudiar magíster, yo también quería ser magíster, pero por plata no pude estudiar. Que uno sea magíster o doctor en o que sea lo que sea, que tenga más del pregrado de pedagogía no significa que sepas más que el otro y que seas superior a otro o porque si estás leyendo el último libro que sacó Juanito Pérez que es la última *chupa del mate* en literatura no significa que el otro profesor vale menos que el otro. **Ese es un tema que va costar mucho sacar de la asignatura hasta que nos vayamos todos los viejos**.

*AMJ:* ¿Pero tú crees que se puede ir reestructurando de a poco?





*GIM:* Yo saco del lado de eso a Jorge, porque es una persona que ha ido evolucionando y creciendo desde que lo conozco. Yo lo conozco desde hace dieciocho años y sé como era Jorge antes. Es un tipo muy abierto a escuchar críticas, ahora, antes no era tan llano. Pero sí le falta a Miguel, Oriana, Luis, de creerse que todo lo saben que lo que ellos dicen es la última palabra y todos los demás están en equivocados y todo lo que hacen en el colegio está mal y ellos no están mal. Entonces mientras no solucionemos eso no vamos a poder trabajar en equipo. Fíjate que la Claudia intentó hacerlo y yo me metí en ese grupo, yo soy la más vieja de estas mujeres y **me gustó eso, porque trabajando en equipo yo he ido aprendiendo también.**

*AMJ:* ¿Y se potenció eso?

*GIM:* Sí. **Trabajamos súper bien. Yo encontraba que el año 2007 lo hicimos súper bien, porque nos apoyábamos. Cuando la Claudia nos fue a evaluar fue súper rico esa cosa de saber que te estaban evaluando** y además yo podría haber dicho me va a evaluar la Claudia que es una profesora a contrata y es más joven que yo, pero **yo dije fantástico porque voy a poder aprender de ella y ella me va a decir todo lo malo que yo hago y ella me dijo todas las cosas que yo sabía que estaban mal y otras cosas que yo no sabía. Entonces eso es lo que falta en la asignatura.**

*AMJ:* ¿Y el año 2008 fue peor o mejor?

*GIM:* Fue peor porque se fueron las tres: la Claudia, la Angélica, la Maca. Si bien es cierto la Maca tenía poquitas horas fue un aporte a la asignatura y estaba solo la Daniela. Entonces entre la Daniela, yo y las dos niñas nuevas que estaban reemplazando a las chiquillas entonces fue (...) el año pasado fue un año súper penca. Muy malo. **De mala vibra de malas relaciones, no fue un trabajo en equipo. Cada uno se las rascó con sus propias uñas.**

*AMJ:* ¿Si hubiera que pensar en Departamentos exitosos aquí en el colegio y tuvieran que hacer un ranking, cuáles serían?

*GIM:* ¿En cuanto a resultados?

*AMJ:* Podemos definirlos en cuanto a resultados y formación.



---

*GIM:* Yo diría que Música y Química.

*AMJ:* ¿Y cuál sería el secreto?

*GIM:* Que les hacen clases desde chiquititos desde Primero básico y Prekinder. En Química no. **En Química tiene que ver con una formación,** con alguna “viejuja” química de muchos años. La Leo que es la más antigua que va quedando de la asignatura **forma a sus profesores.**

*AMJ:* ¿Aquí no hay quien forme a sus profesores?

*GIM:* **No existe voluntad. Es por una cuestión de ego.** Yo siempre he admirado el trabajo de Química. Mi hija mayor es netamente humanista, estudió una carrera humanista, pero ella amaba a su profesora de Química; yo la detestaba en el colegio. Yo le preguntaba a la Leo: ¿Qué tienen que los chiquillos aman Química, qué les va bien en la Universidad?

*AMJ:* ¿Y cuál era la respuesta?

*GIM:* No sé, que **somos estrictos.** No dan el secreto. En Música porque yo creo que porque la música es llamativa; yo encuentro genial que los niños de Primero básico tocan el metalófono, y que van avanzando y que todos los chiquillos toquen un instrumento, que sepan leer música.

*AMJ:* Entonces podríamos definir que por un aspecto de cooperación que iría redundando en un mejor trabajo más sistemático.

*GIM:* **De ayuda, de apoyar al otro.** Y si se equivocó decírselo de buena manera no jactándose del error del otro. **Por eso yo te hablo del ego, esta asignatura tiene el ego allá arriba, aunque ha ido bajando un poco porque se han ido varios, pero yo siento eso. Pero me da mucha lata porque eso trasciende la asignatura y los alumnos se percatan de eso.**

*AMJ:* ¿Los alumnos se dan cuenta?

*GIM:* Los alumnos se dan cuenta. Los chiquillos me dicen “ay profe, en la asignatura no todos se llevan bien, porque usted no se junta con tal y tal profesor”. Pero es que uno no puede ser amiga de todo el mundo. **Yo me llevo bien, me acerco a la gente con la que**



**puedo interactuar, me llevo bien, nos entendemos, aprendo de ellos, compartimos cosas, pero no con una persona que me va a estar analizando o me va a estar echando todos sus títulos encima.** No puedo con ese tipo de personas yo comparto con la asignatura, porque soy persona y porque soy gente, pero más allá de la asignatura no. Pregúntale a la profesora Leonor si es amiga de sus profesoras. Mis amigos están afuera.  
*AMJ:* ¿Si tuvieras que definir en una palabra al Departamento de Lenguaje, cuál sería la palabra que lo define?

*GIM:* **La Moneda Chica.**

*AMJ:* La Moneda Chica.

*GIM:* A propósito de lo que me dijiste. Porque fíjate que mira, no es cuestión que salió de la nada, **sino que de todas las personas que han trabajado cuatro han ocupado cargos dentro de la Dirección del colegio o están ocupando cargos.**

*AMJ:* ¿Y eso es un acierto?

*GIM:* Yo creo que eso habla de que la asignatura es una asignatura crítica del sistema que siempre ha sido cuestionadora, crítica del sistema siempre ha tratado de imponer cambios en el Liceo, independiente de las personas, porque eso uno lo tiene que reconocer. Independiente de si lo han hecho bien. **El hecho de que seamos lectores, que pensemos tanto, que nos cuestionemos tanto, ha servido para hacerse un camino político dentro del Liceo.**

*AMJ:* **La Moneda Chica.** Eso sería, Gisela. Alguna cosa que te quede en el tintero.

*GIM:* No. **La verdad es que cada vez me gusta cada día más ser más profesora.** No sé si voy a llegar a los 60 haciendo clases aquí, no lo tengo claro. Porque **igual es difícil trabajar hoy en día con los chicos.** Los chicos son hoy en día cabros abandonados, súper solos, entonces de repente **uno tiene que cargar con problemáticas personales de los chicos. Esa fue una de las razones por la que yo también renuncié a la jefatura. Porque eso me hace mucho daño.** Entonces prefiero mantenerme un poco más distante, igual cercana, pero siento que los papás hoy en día no se hacen cargo de sus hijos. Son cabros muy solos y me preocupa el futuro que van a tener. Pensando en



que yo también soy mamá y que yo he tratado de no dejar solas a mis hijas, a pesar que hubo momentos en que trabajaba en tres lugares y las veía en la noche, pero siempre tratando de revisar su agenda, de ellas de lo que necesitaban y estos cabros ni siquiera tienen eso. Papás que para no hacerse problemas los dejan ser, **entonces estos cabros metidos en la droga, en el alcoholismo, súper solos. Eso a mí se me hace complicado, a pesar de que este colegio es una burbuja.**

AMJ: ¿Es una burbuja?

GIM: Sí. **Este colegio no es tan terrible como yo escucho por la televisión,** profesores que han sido atacados, los han escupido, les han puesto alfileres. Yo no he visto eso acá, bueno **aquí hay que también se paran en la hilacha, pero también eso va a depender de tu personalidad, de cómo tú lo pases. Pero tú puedes llegar a un diálogo con los chiquillos acá,** no es tan así, independiente de los padres, porque los padres son otro punto aparte, pero porque **los papás son súper abandonadores de sus hijos, pero cuando les tocan al hijo *altiro* vienen, pero no reconocen que son parte responsable de la formación de los chiquillos.** A mí eso me preocupa, me preocupa te juro que es cierto, cada día me preocupa más, **los veo tan solos a los cabros; son demasiado grandes para la edad que tienen porque viven solos; tienen acceso a tanta información con esta cuestión de Internet** que yo hoy les decía a un Primero. **Todos los días martes en esta hora van a tener lectura silenciosa, van a traer el texto que están leyendo para su control lectura.** Si lo terminaron de leer, traen otro texto, pueden traer una revista, pueden traer un diario, pero no me van a traer ni el Play girl, ni el Play boy, ninguna de esas *revistitas, esas no se las voy a aguantar,* ni menos me van a traer **La Cuarta,** si van a traer un diario me traen **El Mercurio.**

AMJ: ¿Y qué te dicen?

GIM: Se matan de la risa. Oiga *profe* y usted cómo sabe eso. Oye, o sea, cómo no se va a dar cuenta uno. **Los chiquillos se manejan mucho;** ahora con esta cuestión del celular que andan grabando a las chiquillas en las poses y todas esas cuestiones. **La parte de la sexualidad de los cabros está tan trastocada hoy en día que es complicado.** Yo a los



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Magíster en Educación, con Mención  
en Currículo y Comunidad Educativa

Andrea del Pilar Matamoros Jara

---

cabros les hablo cara de palo no más; no tengo problemas, digo chiquillos, aquí no me hablen de *pilín no*; pene, mijito, pene así se llama; y dicen “profe, ¡oh! Mire le que está diciendo”, no estoy diciendo nada raro, estoy hablando de pene que es el órgano masculino; ¿es raro para usted? Porque si es raro es porque tiene un problema y es por ahí donde me los empiezo a ganar.

AMJ; Ya Gisela, muchas gracias.

GIM: Ya querida.



---

Entrevista 7 (18 de marzo de 2009)

*Macarena Alborno Farías*

*El mantener un ambiente de lectura cuesta porque son pocos los que gozan con la lectura.*

AMJ: ¿Tu nombre primero y cuánto tiempo llevas acá?

MAF: Macarena Alborno Farías. Llegué a trabajar acá el año, estamos en el 2009, 2008, 2007, **en marzo del 2006.**

AMJ: Marzo de 2006; llevas casi cuatro años. ¿Habías trabajado antes en otro colegio?

MAF: No. En el Carmela Carvajal hice mi práctica. Porque primero estudié Periodismo. Soy periodista; después trabajé como periodista y después saqué la pedagogía, hice la práctica en el Carmela Carvajal y al siguiente año, al tiro titulada me vine para acá.

AMJ: ¿Por qué el cambio de periodismo?

MAF: **Por dos razones. Una, en un principio me di cuenta de que me gustaba el tema de enseñar, pero no podía enseñar y no podía trabajar con jóvenes sin tener la pedagogía, pero me gusta también el área universitaria, también, nunca la he ejercido, pero no se necesita para poder trabajar en universidad, la pedagogía, pero sí en preescolar, no en preescolar, sino que en Enseñanza Media, entonces decidí sacar la pedagogía; y segunda razón, que no menos importante, pero también importante, el tema que estaba colapsado ya el área de los periodistas, estaba súper difícil; igual, mi área por la que yo me fui, me especialicé: área institucional, que es mucho menos copada en estos momentos que el periodismo tradicional, pero así y todo quería hacer las dos cosas.** Para hacer las dos cosas, necesitaba obviamente tener el título, para poder trabajar en colegio, si quería colegio o si me dedicaba a solamente docencia universitaria que no iba a necesitar, pero que también nunca está demás tenerlo, las bases pedagógicas, que siento que a muchos profes les falta en la universidad.

AMJ: ¿Por qué sientes que les faltan en la universidad esas bases pedagógicas?



*MAF:* Porque uno que pasó ya por dos universidades, dos carreras, **hay muchos profes que pueden saber mucho, pero les falla de repente como manejar el grupo, como entregar los contenidos, dependiendo del grupo, no todos los grupos son iguales, cada grupo curso es distinto, independiente que sean jóvenes de, adolescentes de quince años, o jóvenes de veinte, son humanos, por lo tanto, cada grupo curso tiene sus características y tiene que enfocarse a eso, sea a nivel de colegio o de docencia universitaria.**

*AMJ:* O sea que tu experiencia en estricto rigor, colegio, colegio, ha sido aquí en el Liceo ¿y cómo la describirías?, ¿cómo irías definiendo la experiencia de trabajar acá?

*MAF:* A ver, **mi experiencia también tiene, la veo desde dos áreas;** cuando llegué al colegio **fui contratada como profesora, pero me pidieron que cumpliera funciones en Extensión y Comunicación,** por lo tanto, **tengo dos miradas de lo que es el colegio.** ¿Te hablo de las dos o solamente de la (...)?

*AMJ:* De las dos, ideal.

*MAF:* A ver, **desde el lado pedagógico, del lado de profesora, he tenido una muy buena experiencia, siento que el colegio, no hablaría del colegio, sino que la asignatura, me tocó llegar en un momento, por lo que he sabido también en que estaba, y lo sentí, estaba muy bien afiatado,** estaban como las cosas estaban muy serenas, por lo tanto, **el llegar fue bastante grato: recibí ayuda, nunca me sentí como dejada de lado** por ser la nueva, sino tampoco con el susto que pueden tener algunos profesores, de repente, que sienten que vienes a ocupar el terreno de ellos, para nada. **Al contrario, bastantes dispuestos a recibir aportes y también a entregar la ayuda necesaria a los profesores nuevos.** Por el otro lado, **la labor de periodista que ejercía en una primera instancia, como no existía el Departamento, y solicitaron que yo creara un Departamento, una Unidad de Extensión y Comunicaciones,** mejor dicho, al principio era todo como bastante, como un desafío bastante grato y también un desafío entretenido; no existía la Unidad y se estaba pidiendo que se hiciera; obviamente, que el tema lo manejo, no porque diga yo, pero muy bien. **Con el pasar del**



**tiempo me di cuenta que estaban solicitando algo, pero que no querían en realidad, porque estaban pidiendo algo (esto no va a quedar así tan (...)).**

*AMJ:* No. Tranquila.

*MAF:* Pedían algo que se los estaba exigiendo el Consejo Asesor y la Universidad, pero el colegio no estaba interesado en hacer los cambios y **tampoco estaba interesado en lo que significaba en tener una Unidad de Extensión y Comunicaciones.**

*AMJ:* ¿Por qué tú crees que pasaba esto?

*MAF:* Porque el equipo directivo, en ese momento, **quienes estaban a la cabeza no estaban de acuerdo con realizar cambios**, no estaban de acuerdo con que llegara una persona que les dijera un poco qué cosas hacer para mejorar ciertas áreas o finalmente cuando pedían algún tipo de opinión se les daba, **se les presentaba un proyecto comunicacional, pasos a seguir, sin embargo, hacían lo que querían.** Y seguían haciendo igual que hace, no sé, dos años anteriores, un año anterior, por lo tanto, **no estaban dispuestos a sufrir ningún tipo de cambio y eso fue haciendo que el trabajo fuera bastante un poco más pedroso y mucho más difícil y más barreras, más barreras, además que cuando uno sale de la función de profesor, yo siento, por lo menos en este colegio, no sé cómo será en otros, y hace alguna otra función, la gente que puede estar cerca o que puede haya ejercido algo similar sienten siempre el miedo de que uno va a llegar a ocupar su lugar, cuando no es así, muchas veces, en mi caso no era así, yo no venía a ocupar el lugar de nadie, sino que venía a ocupar un lugar que no existía. Y la gente que estaba cerca obviamente se ponía quisquillosa y obviamente te empezaban a poner las trabas y trabas. El trabajo no fluía y también era una labor un poco ingrata, porque dependía obviamente de la Dirección y del equipo directivo, todo lo que se me pedía quedaba en cuatro paredes, entonces también para los ojos del resto de la comunidad era como si no estuviera haciendo nada, cuando se hizo mucho y quedó ahí.**

*AMJ:* ¿Y por tanto vuelves a la parte de profesora, en un momento, en vista de que no se dieron las condiciones?





*MAF:* Vuelvo a la labor de profesora, no sé si en vista de que no se dieran las cosas, sino **por lo que a mí lo que me plantearon era que querían una cosa distinta, que en realidad querían una persona que conociera muy bien el colegio, que llevara muchos años para conocer bien a la gente y saber qué es lo que se necesita, de la parte humana;** eso fue lo que yo entendí y además otras razones que tenían que ver con las horas de la asignatura, que tenían que sacar una, dejar otra, problemas de presupuesto (...). **Espero que eso no salga.**

*AMJ:* No te preocupes. Dentro de tu acción pedagógica, ¿cómo es tu relación con los alumnos?, ¿cómo ves al alumno de este colegio?, ¿cómo lo describirías y cómo es la relación que tienes con ello dentro del aula?

*MAF:* A ver **con los alumnos en general me llevo bien, no tengo grandes problemas.** Este año me tocaron todos cursos nuevos así que estoy conociéndolos a todos, entonces no tengo ningún tipo de relación cercana con ninguno, pero de los años anteriores he terminado con los cursos con muy buenas relaciones en general, hay excepciones, obviamente, pero, en general con los cursos me he llevado bien; lo siento, porque se acercan a saludarme y me dicen: *profe, por qué no me tomó, por qué no tomó el curso, por qué no nos toma.* Me saludan en el patio. Nos encontramos en la calle, o sea, siempre, uno nota ese afecto. No es pasar desapercibida. Con los cursos de ahora, claro, me topo con ellos, todavía no los reconozco bien de cara, ellos tampoco, entonces, con ellos todavía no existe ningún tipo de cercanía ni de afecto con nadie; con alguno o que otro, pero de este año no puedo mencionar nada. De los cursos anteriores, sí he sentido ese afecto. Como profesora yo creo que me ven, ellos como una profesora y **soy también una persona que si bien soy exigente si me cumplen bien y siguen bien las reglas de la sala de clase puedo dar mucho relajo,** o sea, *“profe, dénos unos minutitos”*. **OK, pero siempre y cuando cumplan con los que les he pedido, si no, no hay ningún tipo de chance.**

*AMJ:* ¿Qué es cumplir las reglas?



**MAF:** O sea, **cumplir las reglas conmigo es: uno, son las reglas del colegio también, no solamente mías, pero es cumplir con el Reglamento de no estar con audífonos, no conversar, no comer chicles, ser respetuosos, eh (...) poner atención; son cosas básicas para poder desarrollar bien una clase, creo yo, por lo tanto, son reglas entre comillas, no son una reglas conductuales: punto uno, punto dos, punto 3, sino que yo les digo que son reglas necesarias para poder llevar una clase. Si yo me doy cuenta de que llevo 45 minutos gritándoles todo el rato, es que no estamos cumpliendo las reglas, porque no sería necesario; si cumplimos las reglas yo tendría que hablar en un volumen moderado y ellos podrían tener el tiempo necesario también, aunque sea una clase de 45 minutos, para tener unos mini recreos dentro de la clase porque se da el tiempo, pero si tú preparas la clase y llevas una clase preparada de 45 minutos y los cabros te responden, quiere decir que va a quedar el tiempo.**

**AMJ:** ¿Y cómo lo han ido recepcionando ellos eso? ¿Lo trabajan bien?

**MAF:** Con los de este año estamos en eso.

**AMJ:** Están en el proceso.

**MAF:** Estamos en el proceso; **todavía están hablando hasta por los codos, se paran cuando quieren, o sea, no están cumpliendo ninguna regla a esta altura.**

**AMJ:** ¡Ya!

**MAF:** Con los otros cursos, bien. **Con los otros cursos que he tenido, terminamos siempre el año bien, o sea, no hay un desgaste, eh (...) yo no siento que los cursos terminen como, ni yo tampoco como no quiero más con este curso, no. Ahora, puede que con los cursos al principio, yo misma lo diga, “¡oh! qué curso más agotador”, pero después con el tiempo se va como apaciguando la cosa, se ve más armonía. Pero no son reglas tan como fuera de, tan etéreas, ni tan grandes, son cosas sencillas. Para mí **ponte tú es fundamental que pongan atención, me carga los cabros que dicen: “profesora, le estoy poniendo atención”** y no tienen ni siquiera el cuaderno arriba de la mesa, o sea, no. **“No te creo que te aprendas toda la clase de memoria, no****



*te creo que después te consigas el cuaderno. Lo siento, pero yo también, como una cosa para mí generacional, lo siento pero también pasé por eso, también fui una alumna en algunos momentos floja, también alumna que no quería tomar apuntes, por lo tanto, me sé todas esas chivas, habidas y por haber. Entonces que me digan “profe, es que (...). No.*

*AMJ: ¿Cómo definirías a tus alumnos en estricto rigor siendo estos alumnos “manuelsalinos” en sí?*

*MAF: Yo creo que los “manuelsalinos” son bastantes contestadores. Cuando llegué me empapelaron por todas partes con que aquí puros alumnos súper críticos. No creo que sean críticos.*

*AMJ: ¿Qué son entonces?*

*MAF: Son contestadores y, sí hay alumnos críticos, no quiero decir que todos, pero yo diría que no podría decir que hoy en día todos los cursos son alumnos críticos, que quieran saber por qué, que argumenten, no. Yo diría que son contestadores, no en el sentido de mal educados, sino en el sentido de contestadores de *por qué, por qué*, pero por *catetear*, por el hincharte toda la clase. Porque cuando le empiezas a contestarle, está conversando con el del al lado. Te das cuenta inmediatamente que no, era para perder tiempo, para molestar la clase, para molestarte a ti. Entonces no es como *“me interesa qué me digan por qué; quiero saber por qué pasa tal cosa; por qué no debo esto, por qué”*.No*

*AMJ: ¿Y en lo académico cómo son?*

*MAF: En lo académico son alumnos, creo que (inflexión de voz) estándar. Son, en comparación, yo no tengo la experiencia en otros colegios, pero sí bastantes amigos, amigas que son profesores de otros colegios, yo diría que son más reacios a hacer cosas que más proactivos.*

*AMJ: Sí.*

*MAF: Sí*

*AMJ: ¿Reacios como (...)?*



*MAF:* ¡Ah qué lata!, ¡hay que hacer una guía, ah qué lata!, ¡hay que hacer esto! Que vamos al patio, vamos al parque. En vez de decir OK, hagamos esto, hagamos esto otro. **Hagamos la guía para aprender. No. Son como (...). ¡Y siento que acá no se les exige tanto!**

*AMJ:* ¿No?

*MAF:* No.

*AMJ:* ¿Y por qué crees que no se les exige tanto?

*MAF:* Porque **veo otros colegios, por otras amistades, que están mucho más encima, más en temas de exigir, eh (...) en contenidos, en pruebas, en trabajos, en responder a las normas del colegio. Se dejan pasar muchas cosas.**

*AMJ:* ¿Tú crees que se dejan pasar muchas cosas?

*MAF:* Sí

*AMJ:* ¿Y en función de estos alumnos, en función de la asignatura, cómo crees que ellos perciben la asignatura y cómo reaccionan en el trabajo con la asignatura?

*MAF:* Yo creo que hay dos tipos de alumnos: **los que les gusta la asignatura y, por tanto, lo hacen con cariños las cosas; les gusta leer; les gusta escribir** y que hay obviamente cosas que no les gusta y hay que pasar la materia, y que estarían felices escribiendo y leyendo todo el rato. Y **hay otros alumnos que sienten Castellano, o sea, Lenguaje que es como la clase que se habla, se habla, se habla y que ellos tienen que hacer algo de vez en cuando algo. Es como más fácil.**

*AMJ:* ¿Es como más fácil?

*MAF:* (...). Por lo menos este año no me pasó, pero todos los otros años al momento de tomar los electivos, **este año casi no hay electivos de Lenguaje**, por lo tanto, no sé, pasará por eso, no sé, pero cuando yo llegué, el segundo año y el tercer año en que no estuve acá, por lo que escuchaba era, **no tomé este electivo porque es fácil. No; tomé, en realidad, Creación Literaria porque es fácil. No. No tomé el de Física porque ahí sí que nos hacen trabajar.**

*AMJ:* ¿Y qué significará para los cabros que los hagan trabajar?



*MAF:* Para ellos, yo creo que escriban un poema así es como tan abstracto para ellos que es **como no hice nada en clases.**

*AMJ:* Es como no hacer nada.

*MAF:* Yo creo. Yo creo, yo tengo esa sensación a veces. **A los que no les gusta, porque a los que les gusta, sí eso es clase, sí lo hacen y sí están las dos horas trabajando, en silencio, pensando, creando ideas, todo, pero se nota que al que no le gusta, que está ahí porque cayó en el electivo o porque le dijeron que no era tan difícil, que está tratando de sacar la vuelta** o que está conversando que los 45 minutos, las dos horas y *¿cuánto llevamos? Dos Líneas. El típico cuento “es que no se me ocurre nada”. Es que ahí yo no puedo, profe, si estoy en mi casa se me ocurre todo.*

*AMJ:* Se me ocurre todo.

*MAF:* Chanta. Entonces el, sobre todo, cuando llegué me llamaba la atención eso. **Yo siempre les preguntaba por qué tomaban este electivo. “No, porque creo que es fácil, si lo que único se hace es conversar, porque lo único que se hace es leer”.** Cosas así. **Yo tuve dos años Periodismo con Terceros y Cuartos, que obviamente por mi base y todo, terminaron espantados.**

*AMJ:* ¿Sí? ¿Muy espantados?

*MAF:* ¡Espantados! ***Pero, profe, esto no era así el año pasado. Pero qué cómo, si me dijeron que no.*** Entonces (...).

*AMJ:* ¿Tuvo buenos resultados?

*MAF:* Yo creo que tuvo buenos resultados, por lo menos con un par de alumnos que yo me he encontrado que salieron del colegio, que ha sido como bastante bonito, en la calle me han dicho: ***“profe, sabe qué, entré a Periodismo, entré a algún área humanista y todo lo que usted me pasó, lo estamos viendo ahora”.***

*AMJ:* Eso resultó significativo.

*MAF:* **Significativo y que lo recuerden,** o sea, que no quedó así como en el olvido, sino que se nota que son contenidos aprendidos.



*AMJ:* Ya. Ahora viendo ya el trabajo de la asignatura en sí, en el tema de los programas estas divisiones entre estos tres grandes ejes: Lengua Castellana, Literatura, Medios Masivos de Comunicación, ¿cómo consideras tú que esta división está armada? ¿Es buena forma de trabajo para formar a los alumnos de Enseñanza Media? ¿Cuáles son más fáciles de enseñar? ¿Qué crees tú? ¿Fortalezas y debilidades?

*MAF:* Yo creo que **la división te clarifica bastante los contenidos en el sentido de qué línea a seguir, a ti para preparar la clase, de repente.** Sí, se mezclan, se entrecruzan, tú **puedes ver los tres temas en uno, si están viendo Literatura puedes pasar contenido, si estás viendo una Lectura puedes pasar contenidos,** si estás viendo Literatura lo puedes homologar con algo Medios Masivos de Comunicación, o sea, yo creo que te sirve como para ti aclarar las ideas, pero se mezclan, finalmente. Pero para los alumnos, **yo creo que esa división no la tienen muy clara, o sea, ellos saben que existe algo que hay que se llama Medios de Comunicación, algo que se llama Literatura y algo que se llama Lengua, ni siquiera saben que se llama Lengua, se llaman los contenidos, como la materia.** Una es la materia, lo otro es para leer y lo otro es Medios Masivos.

*AMJ:* Esa es como la división.

*MAF:* Entonces para ellos es así. Para ellos yo creo que es insignificante si tenemos o no una división. **A ellos no les preocupa, ellos no están preocupados de conocer cuál es el programa ni saber qué estamos viendo a qué corresponde, cuál división.** Por lo tanto, yo creo que es ventajoso y beneficioso para nosotros para hacernos esa idea. **Ahora sí yo creo que de acuerdo a los programas, la división está hecha de tal manera que los contenidos se repiten una y otra vez.**

*AMJ:* ¿Y eso cómo afecta la división el trabajo en el aula?

*MAF:* **Tedioso.**

*AMJ:* ¿Tedioso?

*MAF:* **Tedioso para ellos, porque ellos sienten que están repitiendo lo mismo.** Y si, ponte tú, hoy estaba viendo texto expositivo y estábamos hace dos semanas atrás



haciendo el repaso de, en Segundo Medio, en Primero Medio y estábamos viendo que existía la descripción, la caracterización y hoy día les digo que como formas básicas del texto expositivo está la descripción, la caracterización y la vuelvo a mencionar. *“Pero si eso lo vimos”*. *“OK, pero lo vamos a ver dentro de otro contexto”*. *“Y también está el discurso del comentario que se van a dar cuenta que tiene que ver la argumentación. La argumentación se ve en III ° como gran tema”* *“pero nosotros lo vimos en Primero”*, *“Sí. Lo vieron en Primero Medio, pero desde otra perspectiva”*. **Entonces para ellos es que se repite.**

*AMJ: ¿Y tú crees que se generan esas otras perspectivas? ¿O esas mezclas van haciendo que sean una misma línea?*

*MAF: O sea yo siento que es una misma línea, donde yo siempre les digo a mis alumnos, esto ya lo vieron, pero le van a agregar un nuevo elemento.* Es una cadena. Todo lo vieron, es como aprender a leer y escribir. Todos partieron de algo, pero le van sumando palabras, luego sumando sílabas, sumando palabras, después oraciones, y van haciendo así cada uno para arar su lenguaje. *Acá es lo mismo, vamos a empezar a ver algo: género lírico, narrativo, lo que sea y en séptimo van a ver una cosa y en octavo lo vamos a retomar, para recordar lo de séptimo le vamos a agregar nuevos elementos, pero no crean que es materia ya vista. Lo que hacemos es recordar lo que hicimos el año anterior y así vamos a llegar a Cuarto Medio. Y ahí lo entienden. Cuando uno les explica eso. Pero si uno llega y les dice, ya jóvenes, hoy día vamos a ver género lírico y qué es el género lírico: la poesía, el hablante; pero eso lo vimos en séptimo, lo vimos en octavo y esto lo vimos y empiezan a bombardear con que todo lo vieron. Entonces es como, yo les digo esto ya lo vieron, pero no se preocupen les apuesto que no se acuerdan, pero esto no lo vieron y ahí se quedan más tranquilos.*

*AMJ: Se quedan más tranquilos.*

*MAF: Sí.*

*AMJ: Ahora en función de esto, ¿cómo el programa propone que la Literatura sea trabajada con un sentido de fruición, en un sentido de goce estético? ¿Cómo se trabaja la*



Literatura? ¿Qué significado tiene se trabaja desde la función estética, más de análisis literario, de teoría? ¿Realmente se logra (...)?

**MAF: Yo creo que el placer por la Literatura no se logra.**

*AMJ: ¿No se logra?*

**MAF: No se logra. Muy poca. Soy medio negativa.**

*AMJ: No está si está bien. Va por esa línea.*

*MAF: Soy medio negativa. No yo creo que no se logra. Yo creo que a los que les gusta leer, tú siempre, a qué rico voy a leer este libro yo ya me lo leí, a mi mamá lo tiene, a qué bueno voy a elegir este libro porque está en la casa. Pero son pocos los que disfrutan realmente la lectura, hay muchos que después que termina el año te reconocen que por qué no me leí ningún libro y pasé con un seis y tanto y lo reconocen. Me acuerdo que el año pasado, el año antepasado un alumno de Cuarto, me dijo, profesora, yo en todo el colegio no me leí ningún libro, nunca, nunca, nunca. Y yo les dije a sus compañeros: ¿es verdad? Profesora, todos me dijeron es verdad, él nunca leyó un libro o se lo contábamos o sacaba los resúmenes de Internet. Y le iba bien.*

*AMJ: ¿Le iba bien?*

*MAF: Le iba bien.*

*AMJ: ¿Y a qué se da que se genere ese proceso lector?*

**MAF: Yo creo por, primero se genera. Yo creo que se genera cuando se motiva la lectura, dándoles el espacio a los alumnos para que más menos digan qué les gusta leer. El problema es que eso se contradice un poco con lo que deberíamos estar viendo en cada programa, en cada año. Porque si les damos esa libertad nos podemos topar con estar viendo eternamente lo mismo. Porque son, es como los jóvenes, los niños pasan por modas, por tendencias, ahora pueden encantar algo, me encanta todo lo que tiene que ver con misterio y se leen todo lo que tiene que ver con misterio. Pero no podemos pasar tres años leyendo misterio. Entonces también es como tener un poco el susto de darles la libertad y después nosotros tratar de implantar un libro.**





---

*AMJ:* ¿Y la Literatura cómo debería enseñarse en el colegio?

*MAF:* Ahora, espérate, también abunda que en algunos cursos **cuando he tratado de hacer como momentos de lectura, ahí tú te das cuenta de que son muy pocos a los que les realmente gozan con la lectura;** yo les digo ya mañana vamos a leer, traigan un libro y vamos a leer; a la mitad se le queda el libro, a la otra mitad, algunos traen cualquier cosa, lo que primero pillaron o fueron a la biblioteca en el recreo y sacaron cualquier cosa y son contados con los dedos de la mano los que realmente están leyendo un libro porque les gusta leer; **entonces se ponen a leer y está el resto del curso entre que cuchichea, se para, conversa, se ríe; entonces tampoco se logra, yo les digo, siempre el mantener un ambiente de lectura.**

*AMJ:* ¿Y cómo se logra un ambiente de lectura?

*MAF:* **Primero, yo creo que partir por lecturas cortitas. Es medio utópico pensar que a alguien que no le gusta leer o alguien inquieto va a estar 45 minutos leyendo.** Primero, por lo menos llevar, no sé, todas las clases, ahora son muchas cosas que uno, porque de repente las pienso, **y de repente las hago;** pero digo es fácil decirlo, pero después ponerlo en práctica, porque **el tiempo se pasa, porque el tiempo se pasa, porque estás preocupado de pasar la materia, porque se te quedó en la casa: ¡ah ya filo lo hago mañana!**, entonces así te pasan las cosas. Por ejemplo, **motivarlo siempre con un microcuento, todas las clases al iniciar la clase.** Yo me acuerdo un año, lo hice con un curso, me resultó, no lo hice un año completo, pero yo creo, pero por lo menos uno cada quince días les llevaba. **Todas las clases partía con un microcuento o un cuento muy corto.**

*AMJ:* ¿Y cómo eran las reacciones?

*MAF:* Les gustaba. **Me los pedían para llevárselo. Después me decían: “profe, traje algo para leer hoy día”.**

*AMJ:* ¿Esperaban la (...)?



**MAF: Sí. Algunos, después, logré que varios lo quisieran por gusto. Al principio era para perder quince minutos de clase, de los contenidos. Siempre te topas con eso, que hay alguno que todo el beneficio lo ven en perder clase.**

*AMJ: ¿Y cómo continuabas? Por ejemplo, leías los microcuentos y cómo continuabas la clase para retomar, porque todo tenía que ver con el trabajo de lo rutinario que tuvieras que ver en eso momento.*

*MAF: Trataba de hilar pero de manera muy corta, porque la idea no era centrar en eso la clase, si estábamos viendo otra cosa, era el inicio de la clase, pequeño comentario con “recuerdan que la clase pasada vimos esto, cómo lo podríamos relacionar con”. O esto quedaba ahí en suspenso: “esto lo vamos a ver mañana, recuerden que esto lo vimos hoy día”. Quedaba ahí dando vueltas.*

*AMJ: ¿Funcionaba?*

*MAF: Funcionaba. **Funcionaba.** Lo hice con un curso, no lo he hecho siempre. Lo hice con un curso y funcionó bien. Y el curso, a ese curso en general logré que les gustara por lo menos en las clases leer, les gustaba que les comentara los libros, les gustaba a ellos comentar los libro, hacer una especie de debate sobre los libros, de repente, en vez de yo decirles ya vamos, yo voy hacerles un pequeño resumen sobre la trama del libro. Yo les decía ya tres alumnos léanse que leyeron el libro, después van a exponer sobre el libro. Eso mismo después los motivaba, entre ellos con sus palabras, con su interpretación de los hechos, más allá de que yo les dijera mira este libro se trata de esto, el tema principal es este, la idea es trabajarlo desde este punto de vista, no. Que de ellos mismos. Y no faltaba que te dijera, mire, sabe qué, este libro es una lata. Y que estaba en todo su derecho. Pero que argumentara por qué.*

*AMJ: Sí esa es la cosa. ¿Y cómo debería trabajarse la Literatura en la sala de clases? Porque la Literatura siempre se hace la división en lo lírico, lo dramático, lo narrativo, ¿cómo debería trabajarse? ¿Y qué es lo que más se trabaja?*

*MAF: Lo que más se trabaja narrativa, el género narrativo. Yo diría que el que menos se trabaja el Lírico. Es mi impresión, no puedo estar ciento por ciento segura, pero creo*



que es lo que menos se trabaja o se trabaja mucho hasta como séptimo. Como que los niños hasta séptimo saben muy bien, y el género dramático como empieza a pasarse más de Media, también se les pasa más chicos, pero se les clarifica todo lo que tiene que ver con el género Dramático más en la Media. Los chicos saben hartito del género Lírico y del Narrativo, después se continúa, yo siento que mucho con el Narrativo y el Lírico se deja de lado. **Yo creo que la división que se hace de los tres géneros está bien para poder pasarla ordenadamente como contenido, pero yo no sé si se podrá mezclar, nunca lo he pensado, nunca lo he tratado de hacer de cómo mezclar las tres cosas. Me acuerdo una vez que en un electivo de séptimo hice que fue dramatizar una poesía, que ahí mezclé los dos géneros, yo creo que se puede, se puede, pero yo creo que también esas innovaciones requieren tiempo y muchas veces uno como profe, de repente, se va por lo más fácil, que es como lo que ya existe, lo que te va a funcionar bien, cómo lo van aprender, pero yo creo que de alguna manera sí puedes hacer el traspaso de género y sería interesante enseñarlo así, porque ahí tú verías cómo los niños, los niños, lo alumnos hacen la diferencia de cada uno de los elementos de los géneros. Si tú les pides, por ejemplo, en el género narrativo, estábamos viendo un cuento que después ese cuento te lo traspasen al género dramático y lo dramaticen, vas a ver de qué manera ellos ponen en práctica todo lo visto en clases.**

*AMJ:* Que no es mala opción, ¿Lo lírico por qué tú crees que queda más de fuera, más como excluido?

*MAF:* Lo Lírico yo creo que queda más excluido, a ver, yo siento que a la Literatura se le da, no, dentro del género Lírico en la Media, o sea no, lo que me pasaba en Primero, Segundo, que se ve muy rápido para lograr pasar los otros temas. O sea, Género Lírico en Primero ya lo pasas, ya lo conocen casi todo, pero en Primero les habla de métrica y no se acuerdan de nada y eso se ve en séptimo y entonces, pero tampoco la idea es quedarse pegado tanto en contenidos que ya debieran ser manejados por ellos, entonces empiezas a ver contenidos nuevos: figuras literarias nuevas, te enfocas en eso; después en Segundo quieres empezar a



**explicar las diferencias entre obras mayores y menores, pero eso lo pasas rápido, tampoco se trata de empezar a ver en clases la diferencia entre una zarzuela y una ópera, o tener, yo creo que pasa por un tema de tener el material;** o sea, si me preguntas a mí, no sé dónde sacar una zarzuela, o sea, queda como súper abstracto para ellos, en cambio, en el Género Dramático o Narrativo uno cuenta con elemento, un cuento, o lo llevas a ver una obra, le traes una obra o ven una obra por televisión o lo puedes asemejar a algo, pero para ellos y para uno es como mucho más difícil de encontrar y eso mismo hace que para ellos es más lejano. Y además yo siento que la poesía, por ejemplo, ahora, primera vez que tengo Creación Literaria estábamos hablando la primera clase y a uno de diecinueve, a uno le gusta la poesía, a todo el resto le gustaba el Género Narrativo o el Género Dramático, entonces pasa por un cuento, también, yo creo de expresar sentimientos, como que son, que como les da vergüenza, son tímidos, que no sé cómo y también, no sé, yo creo que pasa por un cuento de creatividad que sienten que para la poesía tienen que ser creativos, como que tienen que ser tan como románticos, yo creo.

*AMJ:* Hay patrones.

*MAF:* Claro.

*AMJ:* Hay que ser como patrones los chiquillo en un minuto.

*MAF:* Sí. Como que el otro, escribamos sobre del tipo que va caminando y se cae, es más fácil. Además que no sé, ahora yo, no sé si será este año, o yo ando con otra sensibilidad o qué todo lo que me han escrito es trágico, todo es muerte, todo es sangre, a todo el mundo le pegan, todo es como una rabia contra el mundo. **Entonces como que y expresar todo eso es mucho más fácil expresar eso a través de un cuento que de una poesía, porque además si les pides una poesía con rima ya los sonaste, o sea ya, qué estoy haciendo, me salgo de este electivo. Escriban, ya rima libre, lo que quieran, si no ya los mataste.**



*AMJ:* Macarena, una, la mejor clase que te haya resultado, tomando en consideración la Literatura, así una clase que tú a lo mejor no le tenías mucha fe o a lo mejor le tenías fe y qué te haya salido una mejor clase, descríbela. ¿Cómo fue?

*MAF:* ¿De Literatura? Pucha, a ver. Que quede en mi memoria de tan buena que fue. Que haya sido tan destacada. Hay cosas que les han gustado mucho, que les ha servido bastante como para que ellos terminen haciendo la clase. Que es, ponte tú, **en el Género Dramático dramatizar las obras; llevándolos al Aula Magna, haciendo todo un trabajo de escenografía, con Director, con actores, maquillaje, vestuario, dándoles tiempo, trayendo cosas de su casa, haciéndolo con bastante tiempo, no un grupo sobre el otro rapidito, para que ellos muestren lo que quieren, yo me acuerdo cuando lo hice así, porque otras veces, también por falta de tiempo, así como ya se acerca fin de año, lo vamos a hacer en la sala de clases, lo vamos a hacer aquí, esto es el escenario, como que chacrea. Cuando lo he hecho como magno, han quedado alucinados, sí yo les he dicho pueden conversar ahí con la persona del Aula, que ponga las luces, se abra el telón y se cierre el telón, han quedado alucinados. Yo me acuerdo que con un curso que lo hicimos así, no quedaron alucinados, se portaron súper bien y después súper concentrados y pedían permiso cuando terminaba la obra, profesora, puedo sacar una foto al grupo que están súper bien caracterizados los personajes.**

*AMJ:* ¿Y con qué obras?

*MAF:* Fue con. Tuvieron que elegir varias obras. Tuvieron que elegir varias distintas: **Carolina** de Isidora Aguirre, **El Médico a Palos**, otro fue (...) me acuerdo que eran como cinco, las tengo anotadas, pero eran como bien clásicas, fáciles de colegio, nada del otro mundo. Y no, quedaron súper contentos.

*AMJ:* Es algo que se puede replicar.

*MAF:* Era teatro escolar.

*AMJ:* Es un proceso que podría replicarse en otra situación y que tendría buenos resultados.



**MAF:** Sí. Sí. **Yo siento que si tú lo haces así dándoles el espacio y dándoles la seguridad y que están haciendo algo súper responsablemente, y que tú también lo estás haciendo responsablemente, porque te comprometiste a pedir el aula para tales clases, y te comprometiste a que una persona te pongan las luces, todo el cuento va a funcionar.**

**AMJ:** ¿Y la clase en la que tú llevabas esperanzas? No resultó.

**MAF:** A ver, de repente, podría ser unas clases de género narrativo que han sido súper expositivas. Que los aburre, que te preocupas solamente de pasar la materia y llegaste tarde a la clase y te diste cuenta de que no hiciste ninguna actividad, nada, me ha pasado. Es como plana, es como fome, como que los cabros están lateados, la mitad te pone atención, la otra mitad no, pero así como tal clase; me acuerdo de otras cosas, que he tenido problemas con algún alumno, como que no, salgo de esta clase corriendo, pero así como de contenido, así que haya sido mala por eso, no. Me acuerdo de Lírica, cuando estábamos viendo el género lírico, que una vez les traje, que también les gustó mucho, es poesía porque por los mismos poetas han sido leídas o declamaciones pero que ellos hayan escuchado, pero eso les gustó mucho, cuando yo les traía y vamos a ver en tres clases el género lírico y en tres clases les llevaba poesía para escuchar y a través de esa poesía desmenuzábamos la estructura: *“ya de esta poesía, cuál es la intención, cuál es el sentimiento que predomina, quién dirían ustedes que es el hablante, cuál es el objeto...”* y eso es mucho más entretenido obviamente que la clase expositiva, y eso les gustaba hartito, y además que ahí uno se da cuenta de que escuchan, porque desde que pusiste play, silencio absoluto.

**AMJ:** ¿Y tú crees que todas estas experiencias se podrían compartir entre todos los profesores de Lenguaje y sistematizar una serie de estrategias como para poder todos trabajar en la misma línea y alcanzar mejores resultados o mejores trabajos?

**MAF:** Sí. Yo creo que se puede y yo creo que es el ideal. No solamente, pensar que se puede, yo creo que es el ideal, yo creo que una asignatura con diez profesores es un poco ridículo pensar que somos diez personas independientes que no vamos a



**compartir ninguna de las experiencias pedagógicas, o sea, desde que hace dos años atrás se hacen clases compartidas y observación de clase, pero no con el fin de evaluar sino de ir a ver como tú haces la clase, donde yo sé que tú eres buena en tal cosa y te voy a ir a ver para que me des ideas, es súper productivo, sin duda, es una de las experiencias que como profesora que más te ayudan, o sea, yo creo que es un poco ingenuo pensar que yo no tengo nada que aprender. Tengo mucho que aprender. Si vas a una clase y se comparten esas experiencias, bien, además yo creo que hay unidades que se trabajan en todos los cursos y al menos al mismo tiempo. Por lo tanto, se pueden hacer perfectamente, sistematizar y se pueden hacer compartidas. Te pongo el ejemplo, el caso de las dramatizaciones, que fue *mega*. El curso, en un principio, no quería público, ellos querían ser ellos mismos el público, porque obviamente el tema de la vergüenza, y si tú los convences y los persuades además de que va a ser más enriquecedor para ellos que si hacen la actividad con otros cursos, y que después ellos van a pasar público de esos cursos, lo hacen con los cursos del mismo nivel, lo estás inmediatamente, lo estás multiplicando, estás replicando la actividad.**

*AMJ:* ¿Y eso se ha podido hacer?

*MAF:* Yo no lo hecho. No sé si otros profesores lo han hecho de esa misma manera. Sé que con otros profesores hemos hechos cosas a la par, con la Claudia, hemos hechos cosas simultáneamente, pero no sé si yo antes de que llegara lo habrán hecho una cosa así, no creo que esté inventando el hilo negro.

*AMJ:* ¿Y con la Claudia que cosas has hecho a la par?

*MAF:* **Hicimos algo de las tribus urbanas, pero no pudimos mezclarnos, pero sí como que íbamos al mismo tiempo haciendo lo mismo, íbamos haciendo las mismas actividades paralelamente y funcionó súper bien, por lo menos en mi curso funcionó súper bien, por lo que me acuerdo que fue hace como tres años, cuando recién llegué, también. Yo personalmente no he hecho muchas actividades. La Daniela con la Claudia han hecho varias cosas juntas: han hechos ferias con sus cursos,**



cuando han visto las épocas literarias, que lo han hecho simultáneamente; entonces **todos los cursos pasan por todos los cursos y les tocan distintas épocas, entonces ha sido súper bonito. Yo, me ha tocado llevar a verlos, pero yo como estar a cargo del curso, no lo hecho, ellas lo han hecho súper bien y ahí tienes un ejemplo de que si se hace algo sistematizado**, que todos los años se va a hacer, cuando se vea ese contenido, que todos los profesores que le toquen ese año, tal nivel **van a tener que organizar la actividad, la feria, de manera que tal día todos los cursos estén viendo lo mismo y hagan las presentaciones y con la colaboración de los otros profesores.**

*AMJ:* ¿Y la colaboración tú crees que se puede?

*MAF:* Yo creo que se puede. Uno lo dice con tiempo y sí se puede.

*AMJ:* Una última pregunta ¿Si tuvieras que caracterizar a la asignatura de Castellano en una frase, en una expresión cuál sería la mejor caracterización?

*MAF:* Yo siento que este año ha sido bastante distinto a los años anteriores. Yo diría que tendría que hablar de dos asignaturas. Hasta antes de que yo me fuera al prenatal y posnatal, **la asignatura era como súper unida, como que uno entraba y como que se daban los tiempos para compartir experiencias y además una cosa que es súper humana, que es darse el tiempo para hablar de otras cosas anexas al trabajo.** Yo creo que lo que falta es que en el colegio es todo el rato todo el tiempo, es prueba, es trabajo, todo esto, todo esto, como que falta el tiempo para decir, cómo estás. **Y antes sí se daba, ahora que como este año, está todo como pisando más cuidadito.**

*AMJ:* ¿Cómo más frágil?

*MAF:* **No sé si más frágil, pero no sé si fragilidad por susto a algo.** No. Yo creo que cada uno anda como, **puede ser como principio de año, yo creo que anda uno tratando de sacar lo suyo e irse, punto.**

*AMJ:* ¿Pero puede mejorarse?

*MAF:* Yo creo que puede ser un cuento que se da a principio de año, falta todavía agarrar el ritmo a la máquina. De hecho marzo, aún no termina. Se ha hecho eterno, yo de repente he pensado que estamos como a 27 y estamos como a 18 recién. **Pero sí por**





**eso yo siento que la asignatura ha sido unida y lo otro que la asignatura para hacer actividades es como súper, cuando quiere, no sé pues, concurso de expresión oral, concurso de expresión literaria, es ahí que trabaja súper bien en equipo y se logra súper buenas cosas.** Y todavía estoy pensando en cuál ha sido mi peor clase, son tantas parece. No así como peor, peor, yo creo que con los octavos, lejos.

*AMJ:* Yo creo que por una cuestión de que los chiquillos están con las hormonas.

*MAF:* Yo creo que por eso y que **eso hace que uno se canse y se agote más. Sabes que más te voy a anotar, te voy a anotar, que al final coercitivamente lograr algo que esperaba que por placer quieran aprender: “o te sientas o te anoto” o “escribes o te anoto”.**

*AMJ:* ¿Y la reacción de los alumnos?

*MAF:* Funciona, pero no es la idea. **Entonces eso es como para mí, es casi como tener a un gendarme en la sala de clases, para mí no tiene mucha gracia.** Y además que para ellos además se dan cuenta que es la vieja loca que grita todo el rato, que también uno saber que es la vieja loca que grita todo el rato, no me es muy agradable; me rehúso a ser la vieja de castellano a la que todos nos referimos alguna vez cuando estábamos en el colegio.

*AMJ:* Gracias, Macarena.

*MAF:* De nada, pues, Andrea.