



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS

CONCEPCIONES DE LITERATURA Y SU ENSEÑANZA  
EN PROFESORES DE LENGUAJE DE CONTEXTOS  
EDUCATIVOS VULNERABLES

Estudiante: Mondaca González, Alex Roberto  
Profesora Guía: Araya Castillo, Claudia Ivonne

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículum

Santiago, marzo de 2019

## **Dedicatoria y agradecimientos**

Dedico esta tesis, en primer lugar, a Dios y María, que han sido una fortaleza en los momentos más difíciles y me han inspirado para hacer esta investigación volcada al servicio de los más vulnerables.

En segundo lugar, mis agradecimientos a mis padres Mónica y José Miguel que han hecho posible cumplir este sueño, a mi hermana Carolina, a mis abuelos María y Sergio, y a mi madrina Juanita por su apoyo incondicional durante la elaboración de este trabajo.

También agradecer a mi profesora Claudia Araya con quien hemos trabajado arduamente durante más de un año para dar vida a este proyecto, por todo el tiempo y dedicación. Trabajo no exento de complicaciones pero que se pudieron superar.

Además, dedicar esta tesis a los docentes que desarrollan su trabajo en contextos vulnerables de nuestro país, entre ellos a mi tía María Angélica, esperando que esta tesis les sirva y agradeciendo que me hayan permitido acercarme a una realidad de mucho esfuerzo en la que se desempeñan como auténticos maestros.

Por último, agradecer al equipo del Núcleo Temático de Investigación, en los nombres de Abraham Magendzo y Mirtha Abraham, por su aporte al enriquecer el apartado de currículum de la presente investigación.

Como decía Carl Sandburg: “Nada sucede a menos que primero sea un sueño”.

Alex Mondaca G.

## Índice

1. Antecedentes.....	3
2. Objetivos.....	7
2.1. Objetivo general.....	7
2.2    Objetivos específicos .....	7
3. Marco Conceptual .....	8
3.1 Concepción de currículum .....	8
3.2 Concepto de Literatura.....	9
3.3 Enfoque de la literatura en el currículum chileno .....	10
3.4 Enseñanza de la literatura en la escuela .....	15
3.5 Didáctica de la literatura .....	17
3.6 Contextos vulnerables y <i>habitus</i> .....	18
4. Diseño metodológico .....	20
4.1    Caracterización general del tipo de estudio. ....	20
4.2    Selección de la muestra.....	20
4.3 Forma de obtención de información.....	21
4.4    Técnicas de análisis de la información .....	21
4.5 Preguntas para la entrevista .....	22
4.5.1 Preguntas Generales .....	22
4.5.2 Preguntas guiadas por la teoría.....	23
4.5.2 Preguntas dirigidas por hipótesis.....	24
4.6    Categorías conceptuales para el análisis y discusión de los resultados .....	25
5. Resultados .....	28
5.1 Ámbito epistemológico .....	28
5.2 Ámbito didáctico .....	32
6. Discusión.....	38
6.1 Ámbito epistemológico .....	38
6.2 Ámbito Didáctico.....	44
7. Conclusiones.....	49
8. Referencias bibliográficas .....	51

## 1. Antecedentes

La educación literaria comprende la interacción de los estudiantes con los textos literarios, ya sea en su modalidad oral o escrita, como en los procesos de comprensión (escucha y lectura literaria) o producción (creación literaria).

Resulta indispensable que la lectura y, en especial, la lectura literaria, sea desarrollada en el ámbito escolar, dado que trasciende con creces los contenidos de una única materia, en este caso, Lenguaje. La lectura literaria comprende la educación integral del ser humano y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además, la lectura literaria permite dotar al lector de los instrumentos para comprender el mundo de forma crítica y asumir la diversidad como rasgo intrínseco de todo grupo humano. De esta manera, el estudiante puede ejercer su ciudadanía de manera activa, contribuyendo en la construcción de sociedades más igualitarias y democráticas (Ballester & Ibarra, 2015). Junto con esto, la lectura literaria los afecta, mueve su subjetividad, les produce alguna conmoción, y es allí donde reside la veta formativa de su experiencia (Hauy, 2014). Sin embargo, para que la lectura “se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como *experiencia*, que sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (Larrosa, 2007, p. 28, citado en Hauy, 2014, p. 25).

En el caso de la creación literaria, Saavedra (2011) comenta que la situación de esta en el marco de la educación literaria es más precaria que la de la lectura. A propósito de diversas circunstancias, se entiende que “la creación literaria –su ámbito menos predecible, más creativo y contingente- no ocupe lugares privilegiados en programas académicos o actividades curriculares, de no ser como otra actividad de esparcimiento o un medio para el uso normativo de la lengua” (2011, p. 398).

Entonces, tenemos que la educación literaria es importante tanto dentro como fuera de la escuela, en la infancia y en la adolescencia. En el último caso, su función principal está asociada a la formación identitaria propia de esta etapa de la vida. Michel Petit (2014), antropóloga francesa que ha estudiado la importancia de la literatura en adolescentes de contextos vulnerables, sostiene que “en esta

edad, y en estos tiempos de crisis de reconocimiento, lo esencial sería la elaboración del sentido, la posibilidad de construir otro espacio, otro tiempo, otro lenguaje, para, de este modo, dejar a los adolescentes cierto margen de maniobra que les permita simbolizar una verdad interior” (p. 161). A esto agrega que, ante el desafío de la falta de sentidos totalizantes y del aumento de la violencia, “son algunas de las razones por las cuales vale la pena interrogarse sobre el papel que puede jugar la lectura, y en particular la lectura de obras literarias, en la transformación de las pulsiones destructivas y en la construcción de una identidad singular” (p. 162).

La autora francesa añade que: “La literatura, bajo todas sus formas (poesías, cuentos, novelas, teatro, comics, diarios íntimos, ensayos, entre otros, desde que sean escritos) provee un soporte muy potente para promover una actividad de simbolización, de construcción de sentido y de auto-reparación” (Petit, 2014, p. 167). Por último, Petit rescata la importancia del mediador que tiene más experiencia con la lectura, como el profesor de literatura o el bibliotecario (entre otros), pues “desafortunadamente muchos factores restringen actualmente estos momentos de intercambios, estos encuentros individualizados, donde el rol con los adolescentes es esencial, máxime cuando provienen de medios sociales poco familiarizados con los libros...” (p. 169).

En la actualidad, se observa una situación de crisis de la educación literaria en el ámbito de su fundamentación teórica y, en relación con esta, en los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje de este campo del saber en el espacio escolar. Así, según Saavedra (2011), esto tiene motivos tanto de orden epistemológico, vale decir, disenso en torno a *qué* es lo que se entiende por literatura o por el hecho literario; como motivos de orden didáctico, o sea, diversos métodos para enseñar y aprender literatura.

Ahora bien, por definición, un currículum nacional debiese ofrecer el enfoque epistemológico para una determinada asignatura, como también brindar orientaciones metodológicas para los procesos de enseñanza aprendizaje del área específica. Resultaría, pues, interesante conocer si existen estos lineamientos en el currículum nacional de Chile. En esta línea, como el “paso” del currículum nacional a los currícula de los centros educativos y de las aulas no es ni debe ser lineal, sino que está mediado por diversas comprensiones,

interpretaciones, elementos contextuales, entre otros, sería interesante conocer si la concepción de la literatura y de sus métodos de enseñanza aprendizaje son los mismos entre lo declarado en el documento y lo que piensan y hacen cotidianamente los profesores de aula y en base a qué. Junto con esto, habría que identificar qué otros elementos contextuales de las diferentes escuelas pueden incidir para que una parte importante de una asignatura, en este caso, la literatura, sea enseñada de una forma u otra, con lo que entramos en la problemática de la relación entre el diseño y el desarrollo curricular, que lo convierte en una tarea aún más compleja de abordar debido a los cambios legislativos en materia de educación que se inician a partir del 2006 con la “revolución pingüina” en nuestro país.

En Chile, tras el cambio normativo de la LOCE a la LGE, se dio lugar a una reforma curricular, en que el documento legal cambió desde el Marco Curricular a las Bases Curriculares. La asignatura, antes subsector de Lenguaje y Comunicación, pasa a llamarse en Enseñanza Media con la denominación de Lengua y Literatura. La coexistencia de la enseñanza de la lengua y de la literatura no ha traído menos complicaciones. Esto es posible de observar a partir de la reducción de lo literario a un contenido funcional a la enseñanza de la competencia comunicativa (Troncoso, 2014), que es el enfoque que se le daba al sector en el Marco Curricular. Resulta interesante, por tanto, conocer si hay un cambio de enfoque también en las Bases y cómo este cambio es percibido por los profesores en relación con sus estudiantes y contextos.

Como dice Bombini (2001, en Alvarado, 2001):

Existen en la actualidad diferentes diagnósticos, más intuitivos que científicos, que imponen cierto malestar en la práctica cotidiana de maestros y profesores en relación con la pérdida de hábitos de lectura por parte de niños y jóvenes, con la atracción que ejercen otros objetos culturales del campo de la video-cultura, la música, la informática entre otros, o con la urgencia de enseñar aquellas habilidades en la cultura escrita que facilitarán la vida del futuro ciudadano. En cualquier caso, la literatura sería considerada una práctica estética elitista, un tipo de discurso suntuario cuya enseñanza no estaría incluida entre las urgencias de las prácticas docentes. Es uno de los objetivos de este trabajo reflexionar

acerca del sentido posible de enseñar literatura en la escuela de hoy (p. 55).

En este sentido, contra la literatura no solo están las mediciones estandarizadas –funcionales al sistema social y económico imperante- que en el caso chileno se denominan SIMCE y PSU, sino también otros elementos, como las concepciones que tienen los docentes acerca del futuro de los estudiantes vulnerables, y qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales los pueden ayudar realmente para su vida. Lo anterior resulta esencial en la presente investigación.

Las concepciones de los profesores acerca de las disciplinas que enseñan resultan fundamentales como parte del desarrollo curricular. La investigación de Arnáez (2013) permite develar las concepciones de algunos profesores de Venezuela sobre la asignatura de lengua. Esta investigación la justifica pues “aunque las teorías lingüísticas, el currículo, los alumnos, la motivación, los enfoques metodológicos, las estrategias didácticas y los materiales instruccionales son importantes para enseñar lengua, es el docente el que ocupa un papel preponderante” (p. 8). Además, el autor agrega que “frente al deber ser que presentan los especialistas, el interés de esta pesquisa se centra en conocer lo que piensan los docentes sobre la enseñanza de la lengua, en general, y sobre otra serie de temas correlacionados que inciden en su desarrollo. (Arnáez, 2013, p. 15).

Junto con esto, importa conocer qué piensan los profesores situados en contextos educativos vulnerables en un sentido socioeconómico. Muñoz, Ajagan, Sáez, Cea y Luengo (2013) señalan que “la sociedad chilena comprueba anualmente que los avances generales del conjunto del sistema educacional obligatorio están lejos de los estándares que se quieren alcanzar” (p. 131). Además, las mediciones estandarizadas permiten observar que las brechas socioeconómicas de la población se reflejan nítidamente en los resultados de las pruebas aplicadas.

Ante esta situación, los profesores indican que el problema no solo radica en que algunos establecimientos cuenten con más recursos y mejores profesores, sino con la realidad de que los alumnos traen muchas carencias que deben ser resueltas antes de abordar el currículum oficial. En ese sentido, se trata de una brecha cultural a ser superada (Muñoz et. al., 2013). Según estos autores, en el

proceso de recontextualización del currículum adquiere una importancia fundamental la visión que el profesor tenga del *habitus* de sus estudiantes, es decir, el sistema de disposiciones del cual éstos son portadores, sistema que los hace actuar y reaccionar de determinada manera (Bourdieu, 2001, citado en Muñoz et. al., 2013). Si los profesores solo reproducen el currículum oficial, se genera una relación de dominación simbólica. Esto no ocurre si el docente reconoce el capital simbólico de sus estudiantes (Muñoz et. al., 2013).

En vista de estos condicionantes contextuales, resulta compleja la enseñanza de la lecto-escritura, en particular la lectura y escritura literaria. En consecuencia, urge averiguar lo que piensan y hacen los profesores de lenguaje en estos contextos vulnerables con una disciplina -la literatura- tan importante de ser abordada. De este modo, surge la pregunta de investigación:

¿Cómo entienden el concepto de literatura y su enseñanza los profesores de lenguaje situados en contextos educativos vulnerables?

Con el objetivo de dar respuesta a esta interrogante, se estudiarán las concepciones de los profesores de lenguaje de contextos educativos vulnerables acerca de la literatura y su didáctica, para comprender cómo influyen las condiciones contextuales y sus sistemas de creencias sobre la enseñanza de la literatura en el desarrollo de esta área del currículum.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo general**

Determinar cuál es la concepción de literatura y su enseñanza en un grupo de profesores de lenguaje situados en contextos educativos vulnerables.

### **2.2 Objetivos específicos**

Identificar las concepciones sobre literatura (ámbito epistemológico) de profesores de lenguaje de enseñanza media situados en contextos educativos vulnerables.

Identificar las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la literatura (ámbito didáctico) de profesores de lenguaje de enseñanza media situados en contextos educativos vulnerables.

### 3. Marco Conceptual

#### 3.1 Concepción de currículum

Sobre el concepto de currículum se ha discutido en abundancia por lo que no se intentará ser exhaustivos, sino aproximarse a la visión del fenómeno que más se ajuste a las necesidades de la presente investigación. Tres autores resultan fundamentales en esta tarea: Stenhouse (1991), Gimeno Sacristán (2007) y Grundy (1994). Sus postulados serán revisados a continuación.

Lawrence Stenhouse (1991) define el currículum como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). Esta cita ilustra que es posible concebir el currículum como una tentativa, es decir, un tanteo que pretende expresar elementos esenciales sin entrar en detalles minuciosos acerca de cómo el profesor debe hacer su labor. Además, el currículum vehicula un propósito educativo, lo que lo convierte en un propósito social y político.

Schirley Grundy (1994), por su parte, afirma que “el *currículum* no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (pp. 19-20). De este fragmento se puede rescatar que el currículum tiene el carácter de construcción cultural, vale decir, es una elaboración de un colectivo humano basada en su experiencia histórica y que organiza las prácticas educativas.

Por último, José Gimeno Sacristán (2007) señala que “el currículum es el proyecto cultural que la escuela hace posible. En este sentido, los determinantes escolares se convierten unas veces en estímulos educativos directos y, en cualquier caso, moduladores de las propuestas curriculares” (p. 106). Esta definición subraya el carácter cultural del currículum y su vínculo con la escuela.

A partir de las tres definiciones anteriores, se puede afirmar que el currículum corresponde a una construcción cultural que presenta lo esencial de un propósito

educativo que puede ser realizado en la práctica de la escuela. En este sentido, el currículum es una selección intencionada de la cultura (normas, valores, símbolos, etc.) que considera valiosa un determinado grupo de la sociedad, organizada en áreas de saber o disciplinas adaptadas al espacio escolar. En el caso chileno, se cuenta con un currículum mínimo<sup>1</sup> diseñado para todas las escuelas del país. Con esto se abarca el diseño curricular macro, vale decir, a escala nacional. Ahora se revisará el concepto de literatura.

### **3.2 Concepto de Literatura**

El concepto de literatura se observa como controversial en diversos contextos y ámbitos históricos y socioculturales. Como expresan Lomas y Mata (2014): “Es esa una pregunta reiterada a lo largo de la historia y que ha servido de acicate para la reflexión y el debate” (p. 5). A esto agregan, citando a Van Dijk (1988, p. 119), que acaso la literatura se defina en función de lo que algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y decidan usar como literatura.

Susana Reisz (2012) en su texto “El rol de los valores estéticos en los estudios literarios” describe la situación actual de los estudios literarios, apuntando que existe una declinación del interés por los aspectos propiamente artísticos de las obras literarias en favor de un acercamiento estéticamente desjerarquizado y centrado en el análisis de contenidos relevantes en sentido político. Ella defiende, en cambio, “una concepción de literatura que presupone la existencia de un sistema relativamente autónomo dentro de la organización general de la cultura, un sistema regido por valores estéticos históricamente cambiantes, mas no por ello menos imperativos” (p. 341).

Para el escritor y filósofo francés Jean-Paul Sartre (1950), la literatura implica un compromiso social: “nos limitaremos a felicitarnos de haber vuelto a encontrar la tranquilidad de conciencia profesional y de que, al menos para nosotros, la literatura haya vuelto a ser lo que nunca debió dejar de ser: una función social” (pp. 12-13). Además, presenta una alternativa frente al dominante pensamiento analítico propio del burgués: “Así, frente al espíritu de análisis, recurrimos a una

---

<sup>1</sup> Es decir, el Estado, a través del Ministerio de Educación, establece una prescripción curricular que es común para todas las escuelas del país y que debiese funcionar como piso mínimo independiente de los contextos concretos en que se desarrolle.

concepción sintética de la realidad cuyo principio es que un todo, sea el que sea, es diferente en naturaleza de la suma de sus partes” (p. 17). Con esto, Sartre plantea una forma de pensamiento alternativo al pensamiento del burgués que domina en nuestra época.

Tras argumentar dialécticamente en contra de distintas definiciones posibles de literatura, el filósofo neo-marxista Terry Eagleton (1998) concluye que:

Así, lo que hasta ahora hemos descubierto no se reduce a ver que la literatura no existe en el mismo sentido en que puede decirse que los insectos existen, y que los juicios de valor que la constituyen son históricamente variables, hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales. En última instancia no se refieren exclusivamente al gusto personal sino también a lo que dan por hecho ciertos grupos sociales y mediante lo cual tienen poder sobre otros y lo conservan” (pp. 13-14).

De esta manera, Eagleton (1998) muestra que el concepto de literatura es definido históricamente y por la influencia de la ideología de los grupos sociales dominantes.

Así, la concepción de literatura es abordada por los distintos autores revisados en relación a su historicidad y a los grupos que la definen en cada circunstancia. Además, se hace hincapié en su especificidad como obra de arte. A continuación, se revisará en qué consiste el enfoque de la literatura en el currículum nacional.

### **3.3 Enfoque de la literatura en el currículum chileno**

La promulgación de la Ley General de Educación (LGE) fue el resultado de las movilizaciones de los estudiantes secundarios en el año 2006 y de un acuerdo político entre la “Concertación de Partidos por la Democracia” y la “Alianza por Chile”. En consecuencia, se inició un proceso de reforma curricular que culminó con la elaboración de las Bases Curriculares, en sustitución del Marco Curricular como documento prescriptivo. En el ámbito del lenguaje, específicamente en el nivel de enseñanza media (séptimo básico a segundo medio), se cambió el nombre de la asignatura –antes subsector- a Lengua y Literatura, asociando los dos grandes campos disciplinares que incluye, a saber, la lingüística y la literatura.

Ahora bien, resulta interesante conocer qué cambios curriculares se dieron más concretamente en este ámbito, más allá del cambio de nombre. El documento de las Bases Curriculares para Lengua y Literatura (Mineduc, 2015) señala primeramente que: “el lenguaje desempeña un papel fundamental en la comunicación, la vida social, el pensamiento y la creación artística e intelectual” (p. 32), destacando la función transversal del lenguaje para las personas. En cuanto al enfoque que asume el documento normativo se señala que: “Este currículum tiene un enfoque cultural y comunicativo” (2015, p. 33). De esta forma se diferencia del Marco de la reforma curricular de los años noventa en Chile, ya que este declaraba un enfoque comunicacional, como se podrá ver en el párrafo siguiente.

El Marco Curricular, modificado en la actualización 2009, señala lo que sigue en cuanto al enfoque del sector de Lenguaje y Comunicación: “Lo anterior se traduce en un enfoque comunicacional o comunicativo funcional que considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción” (Mineduc, 2009, p. 31). Es decir, se pasó de un enfoque centrado en la adquisición de las habilidades comunicativas por parte del estudiante a un enfoque que también incorpora la dimensión cultural como aprendizaje central.

Troncoso (2014) presenta la tensión entre estos dos enfoques desde el título de su artículo *Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenido?* En este artículo, la autora trata sobre la relación problemática entre la enseñanza de la literatura y el desarrollo de la competencia comunicativa. Este texto es pertinente, ya que se plantea desde el contexto curricular chileno. Ella menciona que el currículum escolar chileno se caracteriza por la presencia del enfoque comunicativo, adoptado a partir de la reforma educacional chilena, iniciada en 1990. Desde este enfoque, interesa que los estudiantes desplieguen su competencia comunicativa, lo que ya plantea una interrogante respecto al lugar que cabe a la literatura en esta propuesta. La literatura está presente, lo problemático es de qué manera lo está. Como señala Teresa Colomer (2010, citada en Troncoso, 2014), el diseño curricular con este enfoque comunicativo en España (también en Chile), no mejoró los aprendizajes en el área de literatura. De esta manera, la literatura se concibe en función de algo, o sea, no es más que un medio. El tratamiento de la literatura en el ámbito escolar sigue fluctuando

entre justificar la literatura por la literatura, sin entender qué implica, y justificarla por algo ajeno o que poco tiene que ver con ella, como el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En su texto, Troncoso (2014) avanza hacia la configuración de una literatura ligada a la competencia cultural: “Esta competencia funciona íntimamente ligada a la competencia cultural, la que podría sintetizarse como conocimiento cultural que permite entenderse y actuar en una comunidad hablante, y que involucra valores, creencias, actitudes y comportamientos sociales” (p. 1025). La literatura no es ajena a la competencia comunicativa, pues comparten el que se fundan en textos y, por tanto, en la lengua. Por ello, el aprendizaje literario no se sintetiza en un índice numérico de comprensión lectora ni se reduce a la eficacia comunicacional, sino que decanta en el tiempo, es materia de conocimiento y es de interés para la formación de la persona no solo como hablante sino también como sujeto y ciudadano.

Pero no solo Ximena Troncoso considera dificultosa esta relación entre competencia comunicativa y educación literaria. También José Rienda (2014) se pregunta si leer literatura es sinónimo de una serie de encuentros en que se ven involucrados tanto la cultura, el autor, la experiencia personal del alumno y la influencia del profesor, ¿cómo será entonces posible medir los resultados de estos encuentros? Aquí se encuentra su propuesta ulterior: “En efecto, no estamos en condiciones de negar que el hecho literario, en toda su amplitud, ayuda al *saber hacer* del alumno en el marco no ya de la competencia comunicativa, sino en el espacio genérico de la *transversalidad*” (2014, p. 757). Es decir, la literatura abarcaría mucho más que la competencia comunicativa, formando parte de los aprendizajes transversales.

También Munita (2017) habla de la importancia que se le dio al modelo comunicativo, que orientaba el aprendizaje de la lectura hacia los textos funcionales y al dominio de los diversos géneros discursivos propios de la vida en sociedad. De esta manera, el autor afirma que “el lugar de la literatura quedaba, no obstante, en un plano secundario, subsumido como uno más entre los géneros discursivos” (2017, p. 383).

En los Estándares del 2011 se afirma que: “los estándares definen lo que deben saber y ser capaces de hacer quienes han completado su formación de

profesores de Educación Media en Lenguaje y Comunicación” (2011, p. 5). Del mismo modo, los Estándares del 2012 señalan que: “El concepto de estándar, en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer considerado competente en determinado ámbito” (2012, p. 7).

Estándares (2011)	Estándares (2012)
<p>Estándar 6: Comprensión literaria. El futuro profesor o profesora sabe potenciar en las alumnas y alumnos la lectura comprensiva y placentera de textos literarios de distintos géneros y épocas, a partir de un conocimiento amplio y riguroso de la literatura, de la didáctica de la literatura y de la valoración del rol activo del lector en el comentario de un texto literario (p. 157).</p>	<p>Estándar 2: Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas (p. 60)</p>
<p>Estándar 7: Producción-creación literaria. El futuro profesor o profesora sabe potenciar la creatividad y expresividad literaria de las alumnas y los alumnos, a partir del conocimiento de supuestos teóricos básicos implicados en la composición de textos literarios de distintos géneros y épocas, y de la valoración de las potencialidades del lenguaje como vía de exploración de la subjetividad y fortalecimiento de la imaginación, de la fantasía y de las formas inesperadas o atípicas de expresión (p. 174).</p>	<p>Estándar 5: Sabe potenciar la creatividad y expresividad de los alumnos y alumnas, y conducirlos en el proceso de composición de textos de intención literaria (p. 73)</p>

	Estándar 8: Domina conocimientos fundamentales de Literatura necesarios para potenciar la lectura y la producción-creación de textos literarios (p. 85)
--	---

Cuadro 1: información contenida en los Estándares 2011 y 2012

Los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (2012) señalan que el docente “maneja un concepto flexible de la literatura...” (p. 61), lo que permite notar la concepción de la literatura en este documento, que incluye no solo a los grandes géneros literarios (narrativo, lírico y dramático) sino también a los llamados géneros menores.

En el artículo crítico sobre las Bases Curriculares de Carlos Hernández (2016) se señala lo siguiente:

Se percibe que nuevamente, al igual que en los Planes y Programas, el espacio para la literatura chilena y latinoamericana sigue siendo cuantitativamente minoritario. Lamentablemente, nos encontramos frente a un índice de obras que otorga predominancia a lo europeo, o en su defecto, a lo español, y a lo norteamericano (Hernández, 2016, párr. 12).

En otras palabras, la sugerencia de lecturas de las Bases Curriculares es de carácter eurocéntrico. Junto con esto:

Caso muy similar es el que ocurre en la órbita de las novelas de la dictadura chilena, sobre las cuales se han realizado en los últimos años numerosos trabajos de investigación académica, pero que, en el espectro escolar, y a más de cuarenta años del golpe de Estado, hoy estas obras brillen por su ausencia, contribuyendo a la tan consabida despolitización de la población y a la ignorancia de los jóvenes respecto a la historia chilena reciente (Hernández, 2016, párr. 1).

Es decir, en las obras sugeridas para la lectura escolar no se encuentran obras importantes para fomentar el espíritu crítico de los estudiantes con respecto a una época relevante de la historia chilena.

De esta forma, luego de revisar los enfoques de la asignatura (comunicativo y cultural) que se reúnen en el documento curricular del 2015, lo declarado en los Estándares (2011), los Estándares (2012) y el artículo crítico de Carlos Hernández (2016), es posible pasar a la revisión de las tradiciones de enseñanza de la literatura en la escuela.

### **3.4 Enseñanza de la literatura en la escuela**

La investigadora Teresa Colomer (2005) recurre, en primera instancia, a los planteamientos de Bruner para fundamentar la relevancia del aprendizaje de la literatura en la escuela. El psicólogo estadounidense señalaba que la experiencia humana se expresa por medio de la participación en los sistemas simbólicos de la cultura, de modo que la vida solo resulta comprensible gracias a esos sistemas de interpretación, de las modalidades del lenguaje y del discurso, de las formas explicativas lógicas y narrativas, y de los patrones de vida establecidos por la comunidad. Así, para la psicología cognitiva las formas narrativas del discurso resultaron ser uno de los temas privilegiados de investigación, pues suponen un sistema cultural potente para dar forma a la experiencia (Colomer, 2005). Además de Bruner y la psicología cognitiva, la autora recoge la importancia que la literatura ha ido adquiriendo en diversas disciplinas que destacan su valor en la construcción cultural de las personas. Por ejemplo, la teoría literaria, con Bajtin o Ricoeur, o la didáctica, como Reuter o Bronckart (Colomer, 2005).

La postura que defiende Colomer es la de formar un lector literario competente. ¿Qué significa esto en nuestra sociedad? Ante todo, la autora destaca que no se trata de alguien que posea unos conocimientos informativos sobre la literatura, tal como se desprendía del modelo patrimonial e historicista. Tampoco es alguien que haya adquirido un aparato instrumental idóneo para un análisis textual propio de la labor de un lector profesional especializado. El lector competente es aquel que sabe “construir sentido” de las obras leídas. Para lograrlo, debe desarrollar una competencia específica y contar con determinados conocimientos que hagan posible su interpretación en el seno de una cultura (Colomer, 2005).

Para continuar este camino, se seguirá a Carolina Padilla (2015). Esta autora señala que: “La lectura literaria en la escuela ha recibido diferentes justificaciones ante los cambios políticos, socioeconómicos y culturales que dieron lugar a diversas miradas sobre sus funciones, pertinencia, utilidad, métodos, intereses, etc.” (p. 116). A partir de esto, podemos desprender que la fundamentación de la lectura literaria en el ámbito escolar ha estado constantemente en discusión, algo similar a lo ocurrido con el concepto de literatura, revisado anteriormente. A propósito, Bombini (2001, citado en Alvarado 2001) señala que:

El lugar de la literatura en el currículum escolar se presenta como una cuestión siempre controvertida. Qué clase de conocimiento es el conocimiento literario, qué tipo de experiencia promueve en los alumnos, cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela, cuáles son los modos más apropiados para enseñarla y aprenderla (p. 53).

La autora agrega que actualmente existen discursos alarmistas sobre la lectura literaria en la escuela, como los que denuncian la poca lectura, la invasión de los medios masivos de comunicación, entre otros, que han generado la revisión de este objeto de estudio. A lo anterior se han sumado discusiones acerca de su utilidad para la vida posterior a la escuela, su necesidad para comprender textos, su representatividad como expresión artística, entre otros (Padilla, 2015).

En vista de la complejidad del objeto de estudio, la autora señala que: “tendremos en cuenta los aportes tanto de los especialistas de la didáctica de la literatura, la teoría literaria, etc., como los de aquellos que participan de manera más ‘informal’, es decir, escritores, críticos promotores, etc.” (Padilla, 2015, p. 117). Considerarlos resulta relevante, puesto que todos configuran un debate que trasciende el ámbito escolar, pero que vuelve a él para resignificarlo.

Según Munita (2017) “la formación de lectores conforma uno de los objetivos socioeducativos más relevantes que las sociedades contemporáneas le asignan a la escuela” (p. 379). Dentro de estos lectores que hay que formar se encuentra la competencia literaria, es decir, la facultad de leer comprensivamente textos de intención literaria. Es decir, la escuela debe también formar lectores literarios en la escuela.

El Programa de Estudio de Séptimo Básico (2016), además, señala lo siguiente: “En la bibliografía especializada existen varias definiciones de lectura, pero la más extendida, y que se asume en estas Bases, es aquella que concibe la lectura como interpretación de los textos. Se considera que el lector o la lectora utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado” (p. 38).

Esta declaración se hace de la lectura en general, incluyendo la lectura literaria en particular. Esta cita muestra que es necesario avanzar con los estudiantes hacia una lectura interpretativa de los textos. Como dice Munita (2017)

“los nuevos objetivos adscritos a la educación literaria parecen orientados hacia dos grandes aspectos (Colomer, 2001): por una parte, se trataría de favorecer el avance en la competencia interpretativa, por otra, promover la construcción de hábitos lectores así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos” (p. 385).

Esto quiere decir que la escuela tiene esos dos grandes motivos para enseñar literatura en la escuela. Ahora se pasará al tema del “cómo” debe hacerse esto en el siguiente apartado sobre didáctica de la literatura.

### **3.5 Didáctica de la literatura**

Felipe Munita (2017) en su artículo *La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo* revisa el proceso de creación y progresiva consolidación de la didáctica de la literatura en el marco general de la investigación educativa.

En primera instancia, el autor define, citando a Reuter (2007, p. 69) las didácticas como “disciplinas de investigación que analizan los contenidos (saberes, saber hacer...) en tanto objetos de enseñanza-aprendizaje referidos/referibles a materias escolares” (p. 381). A continuación, añade que la didáctica de la literatura es un campo científico reciente, aún más que la didáctica de la lengua. Se sitúa el inicio en la crítica formulada en los años sesenta y setenta al modelo tradicional de enseñanza, el historicista, centrado en la transmisión del patrimonio literario y que consistía en la lectura intensiva de clásicos y literaturas nacionales. Luego la enseñanza se vio centrada en el análisis pormenorizado de los textos, tomando prestados los procedimientos que venían del formalismo y el estructuralismo. Pero son la estética de la recepción, la semiótica textual y la teoría transaccional o de respuestas lectoras las que permiten la ruptura epistemológica que da lugar a un nuevo modelo de enseñanza de la literatura. De este modo, se atiende tanto a los factores externos como a los factores internos del fenómeno literario.

El tránsito hacia el nuevo modelo tuvo dos grandes dificultades. La primera, el modelo comunicativo que llevaba a trabajar el texto literario como un simple soporte de actividades lingüísticas, la segunda, la lectura solo por placer, que entronizaba el acercamiento lúdico y libre a los textos por sobre la lectura obligatoria guiada. Esta aproximación a la lectura no permitía la mediación del

docente orientada al desarrollo de una competencia interpretativa que permitiera a los estudiantes leer textos progresivamente más complejos en lugar de reducir el placer a un corpus restringido de obras.

Así, se pasa al nuevo modelo de educación literaria, centrado en el concepto de lectura literaria y que atiende a los objetivos de desarrollo de la competencia interpretativa y a la construcción del hábito lector como complementarios y que deben planificarse en conjunto, si bien ambos necesitan de estrategias diferenciadas y diferentes modalidades de lectura: una lectura analítica y guiada, en el primer caso, y una lectura autónoma, en el segundo.

Munita (2017) asimismo menciona algunos dispositivos que sirven para desarrollar este nuevo modelo de educación literaria, a saber, la discusión literaria, el carnet lector, la autobiografía lectora, los escritos de trabajo y los foros literarios.

Para terminar este marco conceptual, luego de revisar los lineamientos generales de la didáctica de la literatura como campo reciente de investigación educativa, se atenderá al concepto de contextos vulnerables.

### **3.6 Contextos vulnerables y *habitus***

Según Pizarro (2001): “Los términos “vulnerabilidad” y “grupos vulnerables” se vienen utilizando con mucha frecuencia en círculos intelectuales y gubernamentales de América Latina (...) Sin embargo, no se observa gran precisión conceptual cuando se hace referencia a la vulnerabilidad social y la mayoría de las veces se la confunde con pobreza” (p. 11). Además, señala que:

“El concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos. Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento (2001, p. 11).

Por su parte, “el concepto de pobreza, al expresar una condición de necesidad resultante sólo de la insuficiencia de ingresos, se encuentra limitado para comprender el multifacético mundo de los desamparados” (p. 12).

Según Villalta, Martinic y Guzmán (2011) “el término `vulnerabilidad` alude a la probabilidad de daño físico y moral. En el ámbito social, Castel (2004: 55-67) refiere a este concepto como una zona de la vida social que se encuentra entre la integración y la exclusión” (p. 1142). Además, cabe precisar que la vulnerabilidad es atributo de los contextos sociales y nunca de las personas.

En otra investigación, Villalta y Saavedra (2010) afirman que: “en tal sentido, la vulnerabilidad social comprende tanto la exposición al riesgo -probabilidad de caer en situación de pobreza y exclusión- como la capacidad para enfrentarlo, sea con recursos internos o apoyados en factores externos” (Chambers, 1989 citado en Villalta & Saavedra, 2010, p. 69). A esto agregan que la medición del grado de vulnerabilidad de un determinado establecimiento educacional es algo que se viene realizando en Chile desde mediados de la década de 1990, por parte de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Villalta & Saavedra, 2010).

De acuerdo con Capdevielle (2011), Bourdieu define el *habitus* como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente `reguladas` y `regulares` sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991: 92).

A esto, Gutiérrez (2004) agrega que: “producto de la historia, el habitus es lo social incorporado –estructura estructurada-, que se ha encarnado de manera duradera en el cuerpo, como una segunda naturaleza, naturaleza socialmente constituida” (p. 293).

Luego de revisar el concepto de currículum, el diseño y desarrollo curricular, el concepto de literatura, el enfoque de la literatura en el currículum chileno, la enseñanza de la literatura en la escuela, la didáctica de la literatura y el contexto vulnerable y habitus, se pasará a ver el diseño metodológico.

#### 4. Diseño metodológico

##### 4.1 Caracterización general del tipo de estudio.

El tipo de estudio en que se enmarca esta investigación es el cualitativo, que parte del paradigma interpretativo. Este tipo de paradigma busca comprender los fenómenos desde sí mismos. Las categorías emergerán de la bibliografía revisada en torno a la temática, de los documentos ministeriales y de las entrevistas que se realizarán a los profesores de lenguaje.

##### 4.2 Selección de la muestra.

Los entrevistados serán profesores de la asignatura de lenguaje, que realicen clases en contextos educativos vulnerables de la Región Metropolitana de Santiago. Las comunas seleccionadas fueron Macul, Santiago Centro, Puente Alto, El Bosque y Quinta Normal, de acuerdo a los siguientes criterios de vulnerabilidad: educación, salud, trabajo y seguridad social, vivienda (Casen 2013).

Los informantes fueron codificados de la siguiente forma: primero se colocó el prefijo INF seguido del número de informante, la letra M o H, según se tratara de mujeres u hombres, y la cifra con la edad del entrevistado. La información detallada de los participantes de este estudio se entrega en el Cuadro 2:

Informante	Sexo	Edad	Comuna del colegio	Universidad de origen
INF1M27	Mujer	27 años	Santiago Centro	UAHC
INF2M26	Mujer	26 años	Santiago Centro	Universidad Andrés Bello
INF3H28	Hombre	28 años	Macul	UAHC
INF4H26	Hombre	26 años	Macul	Universidad Santo Tomás de los Ángeles
INF5H26	Hombre	26 años	Puente Alto	UAHC
INF6M29	Mujer	29 años	Puente Alto	UAHC
INF7M30	Mujer	30 años	El Bosque	UAHC

INF8M36	Mujer	36 años	El Bosque	Universidad Andrés Bello
INF9M55	Mujer	55 años	Quinta Normal	USACH

Cuadro 2: Información de los participantes del estudio

#### 4.3 Forma de obtención de información

Se trata de una fuente auditiva: entrevistas que serán grabadas y luego transcritas literalmente. Se generará un set de preguntas para realizar una entrevista semiestructurada, específicamente, semiestandarizada (Flick, 2007).

La entrevista semiestandarizada es una elaboración específica de la entrevista semiestructurada que busca reconstruir las “teorías subjetivas”. Como dice Flick (2007): “la ‘teoría subjetiva’ se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio” (p. 95). Además, este conocimiento incluye supuestos explícitos complementados con supuestos implícitos, que la diversidad de preguntas van a ayudar a articular. En el presente caso, se pretende reconstruir la teoría subjetiva de los profesores de lenguaje entrevistados sobre cómo entienden el concepto de literatura y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la misma.

Esta entrevista estará conformada por diversos elementos, a saber, preguntas generales (con el conocimiento que el entrevistado tiene inmediatamente a mano), preguntas guiadas por la teoría y dirigidas por hipótesis (se orientan a las publicaciones científicas sobre el asunto o se basan en los presupuestos teóricos del investigador).” De este modo, la entrevista se caracteriza por la introducción de áreas temáticas y por la formulación deliberada de preguntas a partir de teorías científicas sobre la temática (Flick, p. 96).

#### 4.4 Técnicas de análisis de la información

Análisis de contenido (Bardin, 1986) a partir de la transcripción de las entrevistas realizadas y su relación con las categorías levantadas en el marco conceptual, que se presentan más adelante resumidas en el cuadro 3, nutrida de autores clásicos y autores innovadores sobre estas temáticas.

A partir del marco conceptual emergen las siguientes preguntas para las entrevistas, que se agrupan en tres tipos: preguntas generales, guiadas por la teoría y por hipótesis.

#### **4.5 Preguntas para la entrevista**

##### **4.5.1 Preguntas Generales**

*¿Qué es la literatura para usted?*

Esta pregunta busca indagar en las diversas concepciones de literatura presentes en el discurso de los profesores. Apunta al ámbito teórico y epistemológico. En ese sentido, es posible encontrar respuestas referidas a la literatura como una manera de expresión asociada a la lectura y la escritura, a un arte vinculado con las palabras, a la creación de mundos ficticios por medio de lo verbal, entre otras. Esta pregunta tiene como fundamento el apartado de “El concepto de literatura” del marco conceptual, en el que distintos autores ofrecieron sus aproximaciones al concepto de literatura, destacándose entre ellos Susana Reisz (2012) quien defendía la noción de literatura como un sistema relativamente autónomo regido por valores estéticos, es decir, una forma de entender la literatura como arte verbal.

*¿Por qué es importante que niños y adolescentes aprendan literatura en la escuela?*

Esta pregunta apunta al sentido y el valor que tiene la literatura en el ámbito escolar. Así, es posible encontrar respuestas tales como que permite el acceso a la cultura, porque es útil para formar ciudadanos, porque sirve para trabajar el conocimiento de la lengua y las habilidades comunicativas, porque sirve para formar lectores habituales, para entretenerse, entre otras. Como fundamento teórico de esta pregunta se encuentra la propuesta de Teresa Colomer (2005) quien señala que la literatura sirve para la construcción cultural de las personas. Además, siguiendo a Carolina Padilla (2015) sabemos que ha existido una gran discusión sobre el lugar de la literatura en la escuela, destacando el qué experiencias promueve en los alumnos, qué utilidad tiene para la vida posterior a la escuela, entre otras.

*¿Cómo enseña usted la literatura en sus clases?*

Esta pregunta se dirige hacia el ámbito didáctico con que se trabaja la literatura en las clases de Lenguaje. De ese modo, es posible hallar respuestas como el uso de la lectura colectiva, el plan de lectura mensual, la escritura de textos, entre otras.

*¿Tuvo una preparación suficiente en la universidad sobre didáctica de la literatura?*

Esta pregunta apunta a conocer si los profesores cuentan con una preparación en didáctica de la literatura tal como se estipula en los Estándares Nacionales para profesores egresados de Pedagogía en Educación Media (2011) y en los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (2012). Se puede hallar que sí o que no y su justificación.

#### **4.5.2 Preguntas guiadas por la teoría**

*¿Qué textos literarios selecciona para trabajar en sus clases? ¿Por qué?*

Esta pregunta se enfoca a distinguir criterios que sustenten la elección de determinados textos literarios por parte de los profesores de Lenguaje. Por ejemplo, se pueden mencionar la adecuación a la edad, lo que dice el currículum, los que escojan los estudiantes, lo que señale el canon, textos para enseñar ciertos valores morales, entre otros. Esto se fundamenta en lo señalado por Van Dijk (citado en Lomas y Mata, 2014) de que acaso la literatura se defina en función de lo que determinadas instituciones decidan considerar como literatura.

*¿De qué manera considera usted la cultura de origen de los estudiantes para trabajar la literatura?*

Esta pregunta pretende descubrir si los profesores consideran el *habitus* de sus estudiantes, propio de los contextos socialmente vulnerables, para trabajar la literatura en sus clases. Si lo hacen, es posible que escojan textos literarios que sean cercanos a la experiencia de sus estudiantes. Como decía Gutiérrez (2004), el *habitus* es lo social incorporado que se ha hecho carne, en este caso, en los estudiantes, y se convierten en “*disposiciones duraderas, maneras duraderas de mantenerse y de moverse, de hablar, de caminar, de pensar y de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza*” (p. 293).

*¿Conoce y usa el enfoque curricular actual sobre la literatura y su enseñanza?  
¿Qué opina de él?*

Esta pregunta tiene como propósito averiguar si los docentes conocen y emplean el enfoque curricular sobre la literatura y qué opinión les merece. Por ejemplo, pueden desarrollar la idea de que lo encuentran cercano o lejano a la realidad de sus estudiantes y la de ellos mismos como profesores, que no es posible de desarrollar en la práctica o que representa una parte reducida de la cultura, por ejemplo, la de las elites. También pueden opinar sobre si encuentran favorable que se incluya el enfoque cultural al mero enfoque comunicativo antes contemplado en el documento curricular, como una manera de enriquecer la mirada de la literatura. Como se decía anteriormente en la cita a Stenhouse (1991, p. 29), el currículum debe permanecer abierto a la crítica y tener la facultad de ser trasladado efectivamente a la práctica. Además, porque como decía Grundy (1994), el currículum es una construcción cultural y Gimeno Sacristán (2007) que es un proyecto cultural que la escuela hace posible.

*¿Enseña la literatura como un fin en sí misma o como medio para enseñar habilidades comunicativas? ¿Por qué?*

Esta pregunta tiene como propósito saber si los profesores consideran la literatura como un constructo cultural autónomo o solo como un medio para el desarrollo de la competencia comunicativa y cuál es el fundamento de esta opción. Por ejemplo, pueden justificar que usan la literatura como un medio para desarrollar la lectura debido a la presión ejercida por las pruebas estandarizadas. Esto porque, como señala Troncoso (2014) es posible observar una reducción de lo literario a un contenido funcional a la enseñanza de la competencia comunicativa.

#### **4.5.2 Preguntas dirigidas por hipótesis**

*¿Cómo afectan (positiva o negativamente) las características del contexto vulnerable del colegio al momento de enseñar literatura?*

Esta pregunta apunta a indagar en el tema de si las características del contexto vulnerable del colegio afectan de alguna manera la enseñanza de la literatura, por ejemplo, haciendo que sea deseable enseñar a los estudiantes habilidades más enfocadas a la comunicación, como la lectura, escritura y oralidad, en desmedro de las lecturas literarias que pueden ser consideradas como elitistas,

como decía la cita de Bombini (2001, en Alvarado, 2001, p. 55). Además, pueden existir problemas materiales como la falta de libros para los estudiantes. En tal sentido, la hipótesis aventurada consiste en que los contextos vulnerables influirán al contar los estudiantes con menos recursos tanto materiales como simbólicos y esto se reflejará en las respuestas.

A la vez, las preguntas fueron reagrupadas en relación con los ámbitos epistemológico (preguntas 1, 5, 7 y 8) y didáctico (2, 3, 4, 6 y 9).

#### **4.6 Categorías conceptuales para el análisis y discusión de los resultados**

Es importante definir lo que se entiende por “concepción”, puesto que se trata de un concepto clave en la propuesta de análisis de esta tesis. Según Ponte (1994, citado en Bohórquez, 2014) “las concepciones pueden ser vistas como el plano de fondo organizador de los conceptos. En donde las concepciones se constituyen como “miniteorías”, o sea cuadros conceptuales que desempeñan un papel semejante a los presupuestos teóricos de los científicos” (p. 5). Por su parte, para Thompson (1992, citado en Martínez, 2003) la concepción es una “estructura mental general, que abarca creencias, significados, conceptos, preposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y similares” (p. 55). Además, para Porlán (1998), Carrillo (1998) y Contreras (2000) citados en Martínez (2003): “las concepciones y creencias forman parte del conocimiento profesional del profesor” (p. 55).

A continuación, se presentan dos cuadros: uno referido a las definiciones de Currículum, y el otro referido a los conceptos de Literatura. En ellos se pueden observar, de un lado, el autor escogido como referente de la temática, de otro, la cita del autor en que se encuentra la definición de currículum o literatura, según corresponda. Además, se ennegrecen las palabras clave contenidas en cada cita. Estas definiciones, recogidas del Marco conceptual, serán usadas para el análisis y discusión de los resultados.

## CURRICULUM

Autor	Cita
Stenhouse (1991)	Define el currículum como “una <b>tentativa</b> para comunicar los principios y rasgos esenciales de un <b>propósito educativo</b> , de forma tal que permanezca abierto a <b>discusión crítica</b> y pueda ser trasladado efectivamente a la <b>práctica</b> ” (p. 29)
Grundy (1994)	“El <i>currículum</i> no es un concepto, sino una <b>construcción cultural</b> . Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, <b>una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas</b> ” (pp. 19-20)
Gimeno Sacristán (2007)	“El currículum es el <b>proyecto cultural</b> que la <b>escuela</b> hace posible. En este sentido, los determinantes escolares se convierten unas veces en estímulos educativos directos y, en cualquier caso, moduladores de las propuestas curriculares” (p. 106)

Cuadro 3: Categorías levantadas en el marco conceptual (currículum)

## LITERATURA

Autor	Cita
Van Dijk (1988, p. 119, citado en Lomas y Mata, 2014)	Acaso la literatura se defina en función de lo que algunas <b>instituciones</b> (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y decidan usar como literatura.
Reisz (2012)	Ella defiende “una concepción de literatura que presupone la existencia de un <b>sistema relativamente autónomo</b> dentro de la organización general de la cultura, un sistema regido por <b>valores estéticos</b> históricamente cambiantes, mas no por ello menos imperativos” (p. 341)
Sartre (1950)	“Nos limitaremos a felicitarnos de haber vuelto a encontrar la tranquilidad de conciencia profesional y de que, al menos para nosotros, la literatura haya vuelto a ser lo que nunca debió dejar de ser: <b>una función social</b> ” (pp. 12-13)
Eagleton (1998)	“Así, lo que hasta ahora hemos descubierto no se reduce a ver que la literatura no existe en el mismo sentido en que puede decirse que los insectos existen, y que los <b>juicios de valor</b> que la constituyen son históricamente variables, hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las <b>ideologías sociales</b> . En última

	<p>instancia no se refieren exclusivamente al gusto personal sino también a lo que dan por hecho ciertos grupos sociales y mediante lo cual tienen <b>poder</b> sobre otros y lo conservan” (pp. 13-14)</p>
--	---

Cuadro 4: categorías levantadas en el marco conceptual (literatura)

## 5. Resultados

A continuación se presentan los principales conceptos e ideas extraídas de las preguntas realizadas a los profesores situados en contextos vulnerables. Si bien todas las interrogantes corresponden a preguntas abiertas, se han reagrupado en esta discusión de acuerdo a su relación con el ámbito epistemológico o didáctico.

### 5.1 Ámbito epistemológico

A este ámbito corresponden las preguntas que intentan dar respuestas a cuestionamientos sobre las concepciones que tienen los profesores sobre la naturaleza del hecho literario.

En primer lugar, ante la pregunta *¿Qué es la literatura para usted?* Es posible observar tres líneas mayores de respuestas: la primera, relacionada con aspectos lingüísticos; la segunda, con la filosofía y la historia y, por último, con aspectos más subjetivos, de la imaginación y estéticos.

Los informantes INF1M27 y INF4H26 responden de manera cercana a la lingüística, declarando que la literatura está vinculada a la comunicación escrita y a la lectura y escritura. También el informante INF7M30 responde diciendo que distingue la literatura de otros tipos de texto.

Los informantes INF2M26 y INF3H28 responden vinculando la literatura con otras disciplinas como la historia y la filosofía.

Por último, los profesores INF9M55, INF6M29 y INF5H26 responden relacionando la literatura con la imaginación y la subjetividad. De manera similar, el INF8M36 habla de la creación de un mundo ficticio. Los entrevistados INF7M30 y INF9M55, en particular, definen la literatura como arte.

Ante la pregunta *¿Qué textos literarios selecciona para trabajar en sus clases? ¿Por qué?* Tenemos una variedad de criterios de selección, tal como se aprecia en el cuadro 5:

Informante	¿Qué textos literarios selecciona para trabajar en sus clases?
INF9M55	breve y entretenido
INF1M27	lo que está disponible en biblioteca
INF2M26	atendiendo a la diversidad cultural (países)
INF3H28	textos de actualidad.
INF4H26	de acuerdo con los intereses de los estudiantes
INF5H26	breve pero profundo
INF6M29	breve y actual
INF7M30	solo según sea el tema de la unidad
INF8M36	breve pero clásico

Cuadro 5: Respuestas de los profesores acerca de los textos literarios que seleccionan para sus clases

Como es posible observar, el criterio que más se repite (en cuatro de nueve ocasiones) es el criterio de brevedad. También se observan otros criterios como que se seleccionen textos que sean entretenidos, que estén disponibles en biblioteca, que atiendan a la diversidad cultural (diversidad de países de proveniencia), que sean actuales (dos de nueve entrevistados coincidieron en este criterio), que estén de acuerdo con los intereses de los alumnos, que sean profundos o que sean clásicos. Uno de nueve profesores menciona que atiende solo al tema de la unidad que estén viendo en clases.

Siguiendo con las preguntas referidas al ámbito epistemológico, frente a la pregunta *¿Conoce y usa el enfoque curricular actual sobre la literatura y su enseñanza? ¿Qué opina de él?* Se observan los siguientes resultados (Gráfico 1):

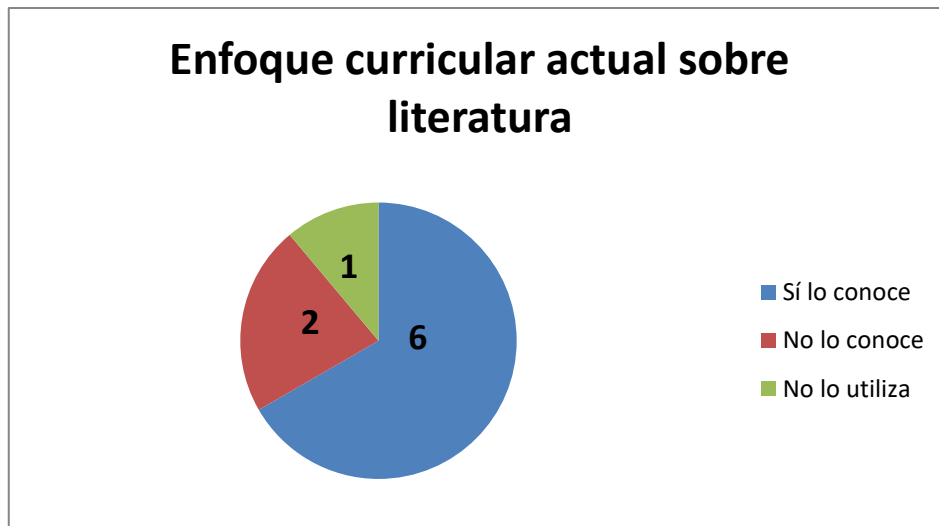


Gráfico 1: Respuestas de profesores sobre su conocimiento del enfoque curricular actual sobre literatura.

Como lo muestra el Gráfico 1, seis de nueve profesores manifiestan conocer el nuevo enfoque, aunque con ciertos reparos en relación con el contexto en el cual se les pide desarrollarlo. Dos de nueve informantes no lo conocen y uno afirma no utilizarlo.

Respecto a los profesores que conocen el enfoque curricular, se advierten algunos matices. Los informantes INF9M55 y El INF7M30 tienen una opinión abiertamente positiva: el INF9M55 plantea que el nuevo currículum permite la reflexión en base a un tema y añade que es útil porque en la sociedad está todo integrado y las experiencias de los estudiantes son fragmentadas. El desafío entonces, según el informante, es unir lo fragmentado. Por su parte, el INF7M30 dice que lo utiliza porque está más ligado a la literatura que el enfoque curricular anterior. En ese mismo sentido, el INF5H26 considera este enfoque mejor que la propuesta curricular anterior, aunque advierte que desconoce detalles. El informante INF6M29 también afirma utilizarlo, puesto que presenta exigencias superiores, si bien reconoce que continúan mostrando temas antiguos, no adaptados a los tiempos. También relacionado con problemas de adaptación, esta vez cultural, el INF1M27 plantea que el enfoque curricular actual sobre literatura está bien hecho, aunque considera necesario adaptarlo a una cultura actual chilena que es cosmopolita. El sexto informante que conoce y utiliza el enfoque antes referido (INF2M26) plantea la dificultad que enfrentan los profesores frente al hecho de que los niños vengan de contextos tan vulnerables.

Por otra parte, un solo profesor (INF4H26) señala que no utiliza el enfoque curricular actual sobre literatura, puesto que considera que es muy desordenado y descontextualizado, y que es necesario modificarlo a nuestra cultura.

Finalmente, los informantes INF3H28 y INF8M36 declaran no conocer el enfoque curricular actual.

La tercera pregunta referida al ámbito epistemológico fue: *¿Enseña la literatura como un fin en sí misma o como medio para enseñar habilidades comunicativas? ¿Por qué?* Como respuestas, tenemos que siete de nueve informantes declaran utilizar la literatura de ambas maneras. Uno de nueve considera que la literatura no es funcional y uno de nueve la utiliza solo como un medio, tal como se aprecia en el Gráfico 2:

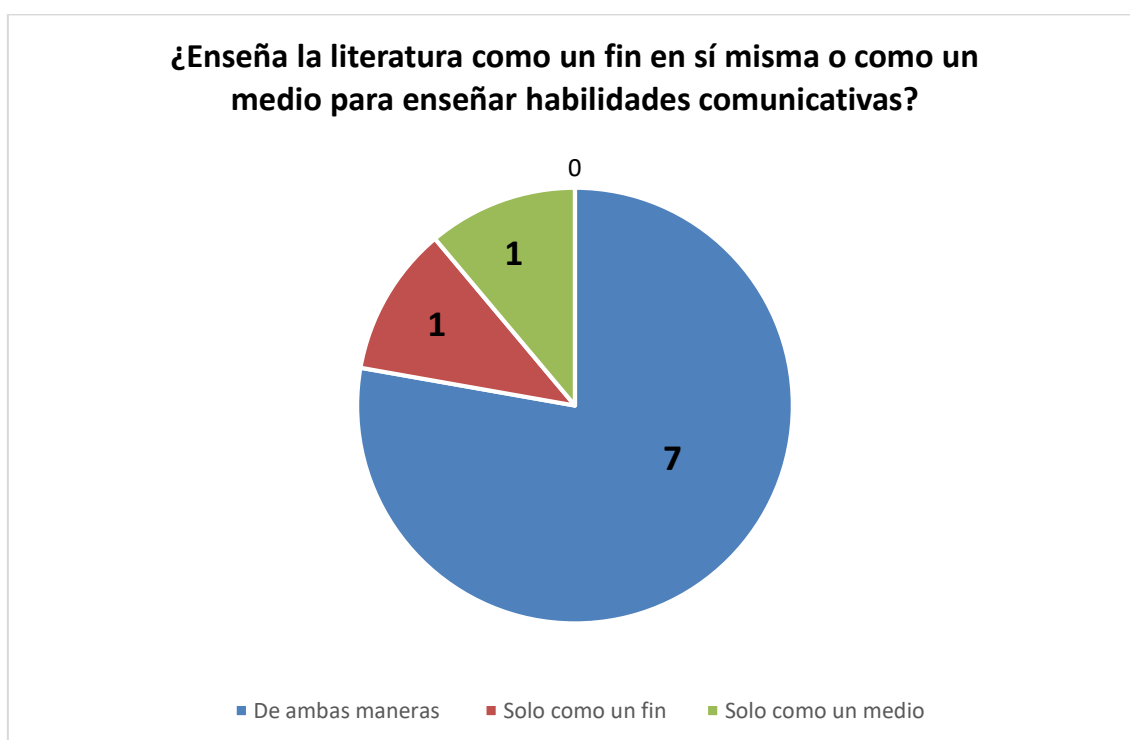


Gráfico 2. ¿Enseña la literatura como un fin en sí misma o como un medio para enseñar habilidades comunicativas?

En detalle, se aprecian los siguientes matices en las respuestas de los profesores que afirman enseñar literatura de ambos modos:

El INF1M27 dice que la enseña de ambas maneras, tanto la literatura en sí misma como la literatura como medio para enseñar habilidades comunicativas y establecer relaciones con otras disciplinas.

El INF2M26 señala que la enseñanza de ambas formas, transmite tanto el amor a la literatura como un fin, como desarrolla habilidades cognitivas y conciencia fonológica y fonética.

El INF3H28 responde que la enseñanza de ambas maneras, enseñando la literatura como arte, usándole para corregir errores fonéticos, enseñar habilidades oratorias básicas, historia y filosofía, comprensión y producción de textos.

El INF4H26 dice que la enseñanza de ambas formas, tanto la literatura para sí mismo (personal) como para el desarrollo de la comunicación, es decir, como algo que conversar con otros.

El INF6M29 dice que enseña la literatura de ambas formas, pero dependiendo del contexto si es vulnerable o no.

El INF7M30 señala que enseña la literatura de ambas maneras: la literatura en sí misma y como medio para enseñar habilidades orales.

Por último, se encuentran los dos informantes que se inclinan por una de las dos alternativas de enseñanza:

El INF9M55 responde que enseña la literatura como un medio, como una llave para enseñar habilidades comunicativas, mientras que el INF5H26 señala que no utiliza la literatura como medio, ya que esta no tiene por qué ser funcional. Este profesor utiliza otros tipos de texto para enseñar habilidades comunicativas.

## **5.2 Ámbito didáctico**

A este ámbito corresponden las preguntas que intentan dar respuesta a cuestionamientos sobre las concepciones de los profesores acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura en las escuelas y en las aulas.

Ante la pregunta *¿Por qué es importante que niños y adolescentes aprendan literatura en la escuela?* se encontraron cuatro líneas mayores de argumentación: La primera apunta más bien a habilidades de orden cognitivo. La segunda, a la imaginación y lo ficcional. Una tercera línea tiene que ver con lo cultural. Por último, se aprecia una línea más ligada al ámbito lingüístico.

Respecto a las habilidades de orden cognitivo, el INF9M55 responde que permite desarrollar el pensamiento. De manera similar, el INF1M27 responde que sirve

para desarrollar el pensamiento crítico. En relación con esto, el INF4H26 responde que es útil para realizar una crítica a los libros. El INF2M26 señala que sirve para el trabajo de las habilidades cognitivas y para abrir el mundo. En relación con esto, el INF7M30 dice que permite ampliar el mundo y conocer otras realidades.

En referencia a la imaginación y lo ficcional, el INF8M36 señala que los alumnos exploran la imaginación. El INF4H26 dice que sirve para expandir la imaginación y el INF6M29 señala que permite desarrollar lo ficcional, la fantasía, lo imaginativo.

En una tercera línea, referida a lo cultural, El INF9M55 y el INF1M27 señalan que sirve para conocer nuevas/otras culturas y el INF3H28 que ayuda a comprender la historia de la humanidad.

Por último, en otra línea más lingüística, el INF2M26 señala que la literatura sirve para la motivación a la lectura y la escritura. Asimismo, el INF1M27 dice que sirve para la comprensión lectora y el INF5H26 añade que permite aumentar el vocabulario, mejorar la escritura, la redacción y la comunicación de ideas.

En la misma línea de las preguntas acerca del ámbito didáctico, se realizó la pregunta *¿Cómo enseña usted la literatura en sus clases?* Como respuesta, encontramos una gran diversidad de estrategias didácticas, ejemplificadas a continuación en el Cuadro 6:

<b>Estrategias didácticas informadas por los profesores</b>
-Contextualización
-Cambiar final a las obras
-Presentar fragmentos de obras
-Leer en conjunto
-Inventar diálogos entre los personajes por Whatsapp
-Hacer preguntas al libro
-Entregar poemas con música
-Entregar cuentos con temáticas cercanas
-Establecer vinculación de la obra con la historia personal

Cuadro 6: Estrategias didácticas informadas por los profesores

La estrategia más utilizada por los informantes fue la contextualización. De hecho, cinco de nueve profesores contextualizan las lecturas literarias de diversa manera. Por ejemplo:

- Presentación del autor, época, libro.
- Presentación de la corriente de pensamiento.
- Contextualización hecha por los propios estudiantes.

En cuanto a la tecnología, el informante INF4H26 y el INF9M55 presentan una diferencia importante, porque mientras el primero utiliza WordPad para trabajar la literatura, el segundo la considera una dificultad.

Ante la pregunta *¿Tuvo una preparación suficiente en la universidad sobre didáctica de la literatura?* Tenemos que dos de nueve de los profesores responden afirmativamente, mientras que siete de nueve contestan que no.

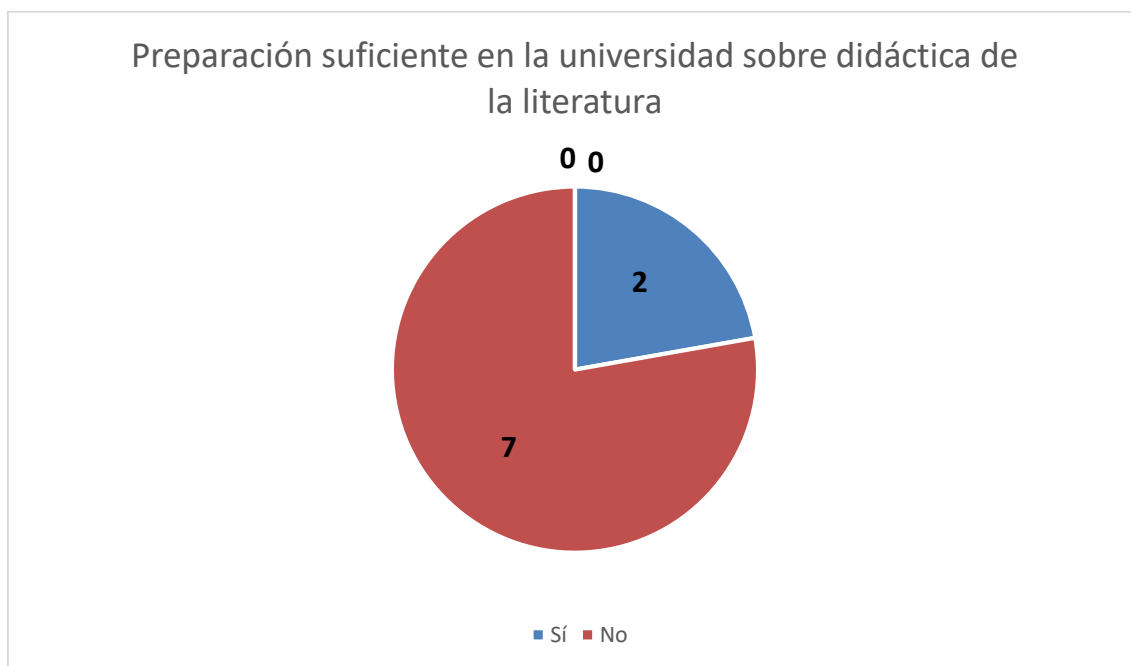


Gráfico 3: Preparación suficiente en la universidad sobre didáctica de la literatura

El INF1M27 dice que sí, aunque en ese tiempo no lo reconocía como didáctica.

El INF2M26 señala que sí, pero podría haber sido más.

El INF3H28 responde que no. Tuvo más teoría literaria que didáctica.

El INF4H26 dice que no. Tuvo una didáctica más bien pobre. Los profesores tienen que crear e innovar.

El INF9M55 responde que no. Se le hace necesario tomar cursos, estudiar y aprender en la práctica.

El INF5H26 señala que no. Que su formación fue más teórica y de análisis. Es autodidacta.

El INF6M29 responde que no. Solo teoría.

El INF7M30 dice que no. Solo teoría.

El INF8M36 también señala que no.

Ante la pregunta *¿De qué manera considera usted la cultura de origen de los estudiantes para trabajar la literatura?* Tenemos que tres de los nueve informantes aluden al pobre bagaje cultural de los alumnos como consideración inicial. En la misma línea, dos profesores señalan que consideran la situación de vulnerabilidad desde la que provienen sus estudiantes, mientras que uno de los nueve profesores afirma que realiza una selección de textos basada en la cultura de origen de los estudiantes. Por otra parte, dos profesores se refieren a la universalidad de la literatura y el último menciona la importancia de la contextualización de las lecturas. Algunos detalles adicionales a estas respuestas se observan a continuación:

El INF2M26 reformula la pregunta de la siguiente forma: *¿qué saben y creen los estudiantes antes de tener la clase?* Respondiéndose que tienen un bagaje cultural pobre.

El INF7M30 menciona que los estudiantes tienen un capital cultural pobre y desde ahí se busca suplir.

El INF8M36 dice que tienen un bagaje cultural pobre.

El INF5H26 dice que puede hablar de lo vulnerable a partir de haber vivido en vulnerabilidad y que escoge textos cercanos.

El INF6M29 señala que hace una búsqueda de literatura cercana a sus experiencias de vulnerabilidad.

El INF3H28 afirma que trata la diversidad como algo natural y que hizo una selección de textos en base a la cultura de origen de los estudiantes.

El INF9M55 responde que tiene niños necesitados, que existe una brecha idiomática con los haitianos y argumenta que la literatura es universal.

El INF4H26 argumenta, como el INF9M55, que la literatura es universal. Dice que hay que trabajar la “neutralidad” para que entiendan que son todos iguales etariamente y distintos en cultura.

El INF1M27 señala que con los niños extranjeros hay que trabajar el vocabulario y la contextualización de las lecturas.

La última pregunta referida al ámbito didáctico *-¿Cómo afectan (positiva o negativamente) las características del contexto vulnerable del colegio al momento de enseñar literatura?-* Obtuvo las siguientes respuestas. En general, tenemos que los nueve informantes afirman que el contexto afecta negativamente. Adicionalmente dos de ellos sostienen, además, que también encuentran aspectos positivos.

El INF9M55 dice que negativamente porque se hablan garabatos, hay poco vocabulario, no hay acceso a material atractivo para los niños.

El INF1M27 señala que negativamente pues hay que adaptarse a los libros que hay en la biblioteca. No hay libros en las casas y los papás no leen.

El INF2M26 afirma que negativamente ya que los niños estudian y trabajan. El profesor busca estrategias para que los niños lean (textos cortos).

El INF3H28 responde que negativamente debido a que hay pocos materiales, pocos recursos, los niños no leen, existe consumo de drogas, prefieren los celulares. Además, menciona las asignaturas de Arte y Música diciendo que pasa lo mismo al momento de motivar a los estudiantes.

El INF4H26 dice que negativamente. El profesor es el papá de muchos chiquillos. El profesor debe adaptarse a la realidad de los niños.

El INF5H26 señala que negativamente. El profesor propone la literatura como “evasión” (como la televisión).

El INF8M36 señala que negativamente pues hay apoderados analfabetos y falta cultura lectora.

El INF6M29 afirma que negativamente. El vocabulario es pobre, no existe hábito lector. Dice que les hace leer cómic (ella viene de contexto vulnerable). Sostiene algo positivo, a saber, el acceso a la emocionalidad de los estudiantes.

El INF7M30 dice que negativamente porque para los estudiantes leer es un castigo. Además, declara un elemento positivo: lo que se les muestra les abre el mundo. Hay que conocer a los niños y jugar con la enseñanza.

## 6. Discusión

A continuación, se presentará la discusión de los resultados organizados en dos ámbitos: el epistemológico y el didáctico.

### 6.1 Ámbito epistemológico

Resulta relevante conocer cómo entienden la literatura los profesores ya que, como plantean Lomas y Mata (2014), las escuelas son cruciales al momento de definir este concepto.

Como se presentó en los resultados, los entrevistados INF7M30 y INF9M55 definen la literatura como arte. El INF7M30 señala que la literatura “*es arte como la pintura y la escultura*”. El INF9M55 sostiene que es “*el arte de las letras. Así como existe la pintura, la escultura. La literatura para mí es el arte de las letras*”. En estas apreciaciones, ambos informantes coinciden con la visión de Reisz (2012) quien propone “una concepción de literatura que presupone la existencia de un sistema relativamente autónomo dentro de la organización general de la cultura, un sistema regido por valores estéticos históricamente cambiantes, mas no por ello menos imperativos” (p. 341), es decir, ambos entrevistados reconocen el valor autónomo que representa la literatura como componente artístico dentro de la cultura con un valor estético intrínseco. Esta visión está en concordancia con lo que se plantea en las Bases Curriculares (2015) respecto a uno de los objetivos perseguidos dentro de la enseñanza de la disciplina. Así, se sostiene que los estudiantes “encuentran placer estético en la lectura” (p. 32), por lo tanto, una definición de la literatura planteada por los profesores entrevistados en términos de su valor artístico y estético está en concordancia con lo que se plantea desde la teoría y con los objetivos expresados en las Bases Curriculares.

Por otra parte, las Bases Curriculares (2015) plantean, además, que los estudiantes deben ser capaces de “analizar, interpretar y organizar información con la finalidad de establecer relaciones y comprender procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad, multicausalidad y carácter sistémico” (Mineduc, 2015, p. 26). En este mismo sentido, se podría relacionar lo expresado en los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía de Educación Media (2012), en los que se afirma que es necesario que los docentes

manejen un concepto flexible de literatura. Al respecto, se puede reconocer en las intervenciones de los profesores INF2M26 y INF3H28 una concepción de la literatura como eje en la conexión con disciplinas afines como la historia y la filosofía. Refiriéndose a la manera en que tratan didácticamente la literatura en clases, el informante INF2M26 dice *“una manera de dar a conocer la historia de manera entretenida. Relación con la filosofía, todo lo que tiene que ver con el momento en que fue escrito el libro”*. A su vez, el INF3H28 señala que *“la humanidad en su desarrollo ha tenido relatos de su origen”*, lo que permite establecer relaciones con el fin de comprender fenómenos culturales complejos.

En otro ámbito de vinculación acorde a las exigencias expresadas en las Bases Curriculares (2015) y en los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía de Educación Media para Lenguaje (2012), se observan las apreciaciones de los profesores INF1M27 y INF4H26, quienes establecen relaciones entre la enseñanza de la literatura y elementos pertenecientes al ámbito de la lingüística, como las habilidades de lectura y escritura. Así, por ejemplo, el INF1M27 señala que a través de la enseñanza de la literatura, también se *“ayuda al pensamiento crítico sobre algún tema. Redacción, ortografía”*, mientras que el INF4H26 plantea acerca de la noción de lectura de textos literarios, que son *“el conjunto de palabras, letras que conforman un texto... la motivación para que los alumnos aprendan a leer y escribir mejor”*. Según los lineamientos de Munita (2017), la relación expuesta por los informantes entre estos conceptos es central para la didáctica de la lengua y la literatura, puesto que no solo es importante el dominio de los saberes científicos (en este caso, de teoría literaria o lingüística), sino también el dominio de las prácticas sociales de lectura y escritura.

Un aspecto que se relaciona con el ámbito epistemológico es la selección de textos que se realiza por parte de los profesores para la lectura de sus estudiantes. Respecto a esta selección, los Estándares (2012) señalan que los docentes deben ser capaces de realizar una *“... selección de textos literarios que dialoguen con sus experiencias de vida [de los estudiantes]”* (p. 62). Además, se plantea que el profesor de lenguaje sea quien *“monitorea y retroalimenta la formación de lectores activos, mediante estrategias y actividades tales como: lectura guiada, lectura individual y colectiva, cuestionarios para diagnosticar*

intereses y prácticas de los alumnos” (2012, p. 63). En las entrevistas con los profesores, solo uno de ellos (INF4H26) declara explícitamente utilizar cuestionarios para detectar los intereses y gustos de sus estudiantes: “*muchas veces selecciono textos que les gusten a ellos. Hago una encuesta general. Es hartito trabajo. Se hace un compilado de sus gustos...*”. Es posible esbozar una explicación para el hecho de que solo uno de los nueve docentes soliciten la opinión de los estudiantes al momento de hacer el corpus, entendiendo que en un contexto vulnerable no es posible disponer de todos los textos que se quisieran, debido a que el material disponible es limitado y, por lo tanto, se prefiere el uso de otros criterios para la selección de textos.

Los criterios de selección de textos por parte de los profesores entrevistados, como se señaló en el apartado de resultados, son variados. El criterio más reiterado en las respuestas es el de brevedad. Esto significa que las obras domiciliarias (cuando las hay) y textos para leer en clases deben ser de una cantidad reducida de páginas, de modo que los estudiantes no se cansen o aburran. También se observan otros criterios como que los textos sean entretenidos, que estén disponibles en biblioteca, que atiendan a la diversidad cultural de países que conforman la comunidad escolar, que sean actuales, que estén de acuerdo con los intereses de los alumnos, que sean profundos o que sean clásicos. Con respecto a este último criterio, Hernández (2016) critica el marcado eurocentrismo de las lecturas seleccionadas y propuestas por el currículo, en desmedro de la literatura latinoamericana y chilena. Sin embargo, según se ha constatado en esta investigación, los profesores deciden, en favor de la contextualización, no ocupar o atenerse rígidamente a las sugerencias del currículo prescrito. En este sentido, la INF2M26 señala que su idea “*es mostrarles algo europeo, algo chileno, algo mexicano. Un par de veces textos estadounidenses. La idea es mostrarles de todo un poco*”. Además, a pesar de la observación de Hernández (2016) sobre la marginación de obras como *Barrio bravo* de Luis Cornejo en el currículo, uno de los informantes (INF3H28) declara incluirla: “*en clases trabajo siempre con textos actuales. Me ha funcionado Barrio bravo (2° o 3° medio), habla de fútbol, pero cercano a los estudiantes...*”. Por lo tanto, a pesar de que exista un corpus de lecturas propuestas por el currículo, se puede observar que, en la práctica, los

profesores considerados en esta muestra no se rigen necesariamente por dicha propuesta.

La selección del corpus de obras con el que trabajarán los estudiantes puede dar señales acerca del concepto de literatura (ámbito teórico y epistemológico) que se manejará en cada clase y colegio. En un sentido amplio, esta situación puede relacionarse con lo planteado por Van Dijk (citado en Lomas y Mata, 2014) respecto a la idea de que el concepto de literatura, en cada caso, pueda definirse en función de lo que determinadas instituciones decidan considerar como literatura. Por ejemplo, la selección de una obra como *Tengo miedo, torero* de Pedro Lemebel puede indicar una concepción de literatura que incluye las voces de la diversidad sexual.

Respecto a la manera en que los profesores trabajan con el currículum vigente en el ámbito de la lectura de textos literarios, los Estándares (2012) señalan respecto a las habilidades del profesor de Lenguaje que este:

“Conoce, analiza y aplica críticamente la secuencia establecida en las Bases Curriculares vigentes para el desarrollo de la lectura de textos literarios de diversa índole, en términos de las oportunidades que deben ofrecerse para el desarrollo de estas habilidades y los resultados (de aprendizaje) que se esperan” (p. 61).

Efectivamente, como plantea Stenhouse (1991), el currículum debe permanecer abierto a la crítica y tener la facultad de ser trasladado efectivamente a la práctica. Este tipo de aplicación crítica se observa en afirmaciones como: *“Me parece que está bien hecho, aunque hay que contextualizarlo a que hay alumnos de diferentes nacionalidades. Que debemos adaptarnos, modificar el currículum”* (INF1M27). También un ejemplo de aplicación crítica se observa en la siguiente declaración con respecto a la cobertura curricular: *“es mejor que entiendan bien algo a abarcar todo el currículum del año”* (INF2M26). Una crítica más contundente se ve en el caso del INF4H26: *“Definitivamente las estrategias que te da el Mineduc no son buenas. La parte de las lecturas es muy desordenada. El profesor de lenguaje tiene que ordenar el currículum”*. Es decir, es posible observar distintos niveles de aplicación crítica del currículum en los profesores, desde que es necesario realizarle algunas modificaciones en

relación con el contexto, pasando por afirmar que no es necesaria su cobertura total, hasta plantear que es muy desordenado.

Gimeno Sacristán (2007), por su parte, señala que “el currículum es el proyecto cultural que la escuela hace posible. En este sentido, los determinantes escolares se convierten unas veces en estímulos educativos directos y, en cualquier caso, moduladores de las propuestas curriculares” (p. 106). En este sentido, se entiende que el currículum plantee una selección cultural que se plasme, en este caso, en las obras literarias sugeridas y en el enfoque con que se pide abordarlas. Así, por ejemplo, la INF1M27 señala que: *“Teatro en segundo medio hay mucho de chileno. Falta darle una vuelta, que se adapte al nuevo Chile, que es cosmopolita”*. En esta cita se observa una alusión a la necesidad de un currículum que considere la diversidad cultural de las aulas, lo que se verá reflejado en las obras que se seleccionen para estar presentes en él, por ejemplo, obras de diferentes países de Latinoamérica.

A pesar de lo anterior, también se aprecian valoraciones positivas respecto del nuevo currículum de Lengua y Literatura. Por ejemplo, el INF5H26 declara que: *“sinceramente la propuesta actual es mucho mejor que la anterior. En primero medio se trabaja la novela policial y de misterio, que a esa edad les interesa. Son pequeñas transformaciones”*. En la misma línea, la INF6M29 responde: *“¿Qué es lo que me gusta del nuevo espacio que se le da a la literatura?: que se están pidiendo habilidades superiores en relación con la literatura”*. Por último, la INF9M55 señala: *“Hay bastante lectura y literatura. Se construye en base a un tema: la solidaridad, la identidad. Es unir la vida del estudiante con el lenguaje”*. En definitiva, las valoraciones positivas sobre el nuevo currículum apuntan a que este atiende a los intereses de los alumnos, que apunta al desarrollo de habilidades superiores y que se organiza en torno a temáticas. De esta manera, el currículum actual es valorado por los profesores tanto de manera crítica, con foco en la nula consideración de la diversidad cultural, como de manera positiva, con énfasis en las posibilidades que ofrece a los estudiantes en cuanto a las temáticas que son afines a sus intereses.

La pregunta sobre si se trabaja la literatura como un medio o como un fin es importante porque, como señala Troncoso (2014) en su investigación, es

posible observar una reducción de lo literario a un contenido funcional a la enseñanza de la competencia comunicativa. También Munita (2017) sostiene que con el enfoque comunicativo: “el lugar de la literatura quedaba, no obstante, en un plano secundario, subsumido como uno más entre los géneros discursivos” (p. 383). Sin embargo, en los resultados de la presente tesis no se observa esta reducción. Se veía que siete de nueve docentes utilizan la literatura de ambas maneras, o sea, tanto como un fin en sí misma como un medio para enseñar habilidades comunicativas. Por ejemplo, el INF1M27 dice: *“Yo creo que ambas. En la hora de biblioteca trato de enseñarla como un fin en sí mismo, pero diariamente es como un medio para enseñar otras habilidades comunicativas...”*. A su vez, el INF4H26 plantea: *“es una gran gama de cosas que se pueden hacer con la literatura”*. En el mismo sentido, el INF3H28 declara respecto a la literatura que: *“la uso para todo. Me sirve para trabajar las faltas de ortografía. A veces escriben como pronuncian entonces me sirve para que vean sus errores fonéticos...”*.

En cambio, el INF5H26 declara que:

*“Yo creo que la literatura tiene más valor en sí misma. Los cabros ven como una obligación el leer cuando tiene que ser fuente de placer. Trato de separar la lectura de literatura de las de textos argumentativos. La escritura de narrativa es arte, no tiene por qué ser funcional. La redacción la trabajo con otro tipo de textos para no sacrificar la literatura como entretenimiento”*.

De esta forma, para estos profesores la literatura no se reduce al logro de la eficacia comunicacional. Es decir, la literatura es trabajada como un área del saber que sirve para el desarrollo de las personas en distintas dimensiones.

Como señala Troncoso (2014) al concluir su artículo:

*“Por este camino, el aprendizaje literario no se sintetiza en un índice numérico de comprensión lectora ni se reduce a la eficacia comunicacional, sino que decanta en el tiempo, constituye materia de conocimiento e interesa para la formación de la persona no solo en tanto hablante sino también como sujeto y ciudadano” (p. 1026).*

Así, no es que no se pueda utilizar la literatura con fines comunicativos, sino que no se reduce a eso. Asimismo parece ser entendida por la mayoría de los profesores, que la aprovechan de las dos maneras, trabajando la literatura tanto como un fin en sí misma, principalmente en su función de entretenimiento, como un medio para lograr aprendizajes comunicativos.

## 6.2 Ámbito Didáctico

Sobre el sentido de la literatura en la escuela se ha discutido su utilidad para la vida posterior a esta última, su necesidad para comprender textos, su representatividad como expresión artística, entre otros (Padilla, 2015). Al respecto, en las respuestas obtenidas por los profesores se encontraron cuatro líneas mayores de argumentación: La primera apunta más bien a habilidades de orden cognitivo. La segunda, a la imaginación y lo ficcional. Una tercera línea tiene que ver con lo cultural. Por último, una cuarta línea dice relación con lo lingüístico. Por ejemplo, el INF1M27 señala que *“por el tema de la comprensión lectora que es un tema transversal. Les ayuda a desarrollar un pensamiento crítico”*. En esta cita se observa una referencia a una habilidad lingüística como lo es la comprensión lectora y una alusión a una habilidad de orden cognitivo como lo es el pensamiento crítico.

Munita (2017) señala que “la formación de lectores conforma uno de los objetivos socioeducativos más relevantes que las sociedades contemporáneas le asignan a la escuela” (p. 379). Además, de acuerdo con las Bases (2015) la literatura es una “fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos” y “se convierte en un vehículo de búsqueda de identidad” (p. 35). Junto con esto, el “contacto con las obras le ofrece oportunidades de introspección y reflexión ética...” y “en el plano social, a través de la literatura los y las jóvenes acceden a la comprensión de su propia cultura y las de otros...” (p. 35). Es decir, se encuentra una coincidencia entre las líneas de argumentación cognitiva y cultural y lo señalado por las Bases. Ahora bien, estas últimas agregan la dimensión ética que no fue considerada por los entrevistados.

Ante la pregunta *¿Cómo enseña usted la literatura en sus clases?* Tenemos que cinco de nueve profesores realizan una contextualización de las lecturas literarias. Esto es importante porque, como dicen las Bases (2015), “el estudio de la literatura supone leer y comentar las obras en clases, y orientar la lectura hacia la interpretación” (p. 35). Lo anterior se relaciona con lo que establecen los Estándares (2012) cuando plantean el diseño de prácticas de lectura en las que se privilegie la interpretación del texto literario y mencionan,

explícitamente, que es necesario partir con una lectura aproximativa (que incluye una contextualización y primera lectura).

En cuanto a la tecnología, el informante INF4H26 y el INF9M55 presentan una diferencia importante, porque mientras el primero utiliza WordPad para trabajar la literatura, el segundo la considera una dificultad. Lo anterior se relaciona con lo que se señala en los Estándares (2012) respecto a las acciones que debe poder realizar el profesor de lenguaje: “Planifica sus clases utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (p. 62). Podría deducirse que esta diferencia se debe a las distintas edades de los dos entrevistados. El uso de estas tecnologías es importante, puesto que, como señala el documento de las Bases Curriculares (2015), una de las dimensiones de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) es la de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por ejemplo, dentro de esta dimensión se considera: “utilizar TIC que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y social inmediato” (p. 28).

Sobre el cuadro de Estrategias didácticas informadas por los profesores (cuadro 6), es posible notar su relación con el enunciado de los Estándares (2012): “Promueve actividades que intensifican las habilidades lectoras y el goce estético a la vez que hacen visibles los vínculos entre la literatura y la vida, tales como...” (p. 62). Esto se observa, por ejemplo, en la estrategia que afirma “Establecer vinculación de la obra con la historia personal”. También se encuentra una relación con el párrafo siguiente de los Estándares (2012): “Sabe que en la actualidad el influjo de los medios de comunicación y el consiguiente predominio de la imagen incide en el acceso y el interés por la cultura letrada y en las habilidades de los alumnos y alumnas para leer, comentar e interpretar textos literarios” (p. 61). Esto se observa, por ejemplo, en la estrategia que plantea “Inventar diálogos entre los personajes por Whatsapp”, puesto que este último medio utiliza mensajes multimodales, que mezclan lo verbal con lo visual.

En los resultados se vio que la mayoría (siete de nueve) de los entrevistados responden que “no” ante la pregunta de si recibieron suficiente preparación en didáctica de la literatura. A esto agregan que solo recibieron una formación teórica en el campo de la literatura en las universidades de origen. En

consecuencia, se tiene que en la formación inicial docente se formaron profesionales que no cumplen con los estándares 6 y 7 de los Estándares (2011), referidos al saber enseñar la comprensión y producción de textos literarios, y los estándares 2, 5 y 8 de los Estándares (2012), referidos al saber potenciar la lectura y la producción de textos literarios más el dominio de los conocimientos necesarios para potenciar estas habilidades.

A la luz de las entrevistas realizadas, se observa sobre todo una ausencia en el ámbito de la creación literaria, lo que se entiende debido a que la mayoría de los profesores no fueron formados en esta área de la didáctica de la literatura en sus universidades de origen. Esto se encuentra en coherencia con lo señalado por Saavedra (2011) en los Antecedentes de la presente investigación, cuando argumenta que la situación de la creación en el marco de la educación literaria es más precaria que la de la lectura.

En los resultados, se encuentra que la pregunta sobre la cultura de origen fue interpretada de dos maneras: una como referida a la diversidad de países de origen, la otra como vinculada al bagaje cultural que manejan los alumnos. Tal vez para una futura investigación la pregunta debe ser planteada de manera que no resulte tan ambigua.

La pregunta apuntaba a si se consideraba la cultura propia de los estudiantes para recontextualizar el currículum. Como se decía en los Antecedentes, para el proceso de recontextualización del currículum adquiere una importancia fundamental la visión que el profesor tenga del habitus de sus estudiantes, es decir, el sistema de disposiciones del cual éstos son portadores, sistema que los hace actuar y reaccionar de determinada manera (Bourdieu, 2001, citado en Muñoz et. al., 2013). En relación con esto, el texto de los Estándares (2012) afirma que el profesor: “Sabe que para potenciar la lectura de textos literarios debe considerar las diferencias (étnicas, de género, etarias) de los estudiantes, así como la heterogeneidad de sus experiencias, intereses y expectativas” (p. 61)

Así, el INF2M26 señala que: *“me pasó en un curso que hablé de Gabriela Mistral y no sabían quién era. Entonces los profesores tenemos un rol muy importante para que los niños puedan conocer la literatura...”*. Con respecto a las respuestas que apuntaron a la diversidad cultural de los países, es rescatable

la siguiente del INF3H28: *“en séptimo teníamos que leer un libro solo de cuentos chilenos y no lo leímos. Hice una selección de cuentos peruanos, colombianos, se incorpora la diversidad como una cuestión natural”*. Esto muestra con claridad un proceso de recontextualización del currículum llevado a cabo por un profesor.

También se buscan temas que se acerquen a sus realidades, por ejemplo, el INF5H26 declara que *“también tuve adolescencia de vulnerabilidad, entonces los entiendo. Busco un engaño en relación a lo que les gusta: el fútbol. Ahora está de moda Barrio Bravo o el mismo Galeano y otros...”*. Por último, se presenta lo que dice el INF6M29: *“en mi clase es fundamental. Yo parto las clases con hip-hop, reggaetón. Toda la música que ellos escuchen, la música, las películas son el punto de entrada al mundo ficcional al que quiero que lleguen”*. Se observa así que los profesores buscan acercar la literatura a sus estudiantes mediante la selección de obras de temáticas interesantes para ellos, como el fútbol, y presentando las lecturas por medio de otras artes como la música y el cine.

Como se vio en el marco conceptual, los autores afirman que: *“en tal sentido, la vulnerabilidad social comprende tanto la exposición al riesgo - probabilidad de caer en situación de pobreza y exclusión- como la capacidad para enfrentarlo, sea con recursos internos o apoyados en factores externos”* (Chambers, 1989 citado en Villalta & Saavedra, 2012, p. 69).

Esta situación se ve ilustrada en los resultados, en que la totalidad de los informantes reconocen que el contexto vulnerable del establecimiento los afecta negativamente. Algunos casos llamativos son, por ejemplo, el del INF3H28: *“Primero el colegio en donde está, tenemos pocos recursos materiales. Propios de la pobreza del lugar. También sobre el capital cultural: no leen. Las condiciones del contexto: narcotráfico. Nos cuesta que los chiquillos lean. El consumo de drogas también afecta”*. El INF4H26 dice: *“Yo como profesor soy el papá de muchos chiquillos, necesitas ver el contexto e involucrarte sentimentalmente”*. El INF5H26 dice: *“afecta negativamente en que el cabro me mira y me dice que no le interesa leer. Se lo presento a los cabros como una forma de evasión. Los cabros descubren que la literatura es como una tele que no te vuelve más tonto”*. De esta manera, se cumple la hipótesis sostenida al

principio de nuestra investigación, según la cual en los contextos vulnerables afectaría la falta de recursos de orden material y simbólico.

Sin embargo, también se encuentran valoraciones positivas respecto del contexto de vulnerabilidad. Por ejemplo, la INF7M30 dice: *“Positivamente, lo que les muestre les abre el mundo. Las familias no leen más que el Whatsapp o el Facebook. O mamás que castigan con leer. Pero hay gente con ganas de consumir, de leer. Hay libros que funcionan más que otros...”*. Otro ejemplo destacado es el siguiente de la INF6M29: *“aspectos positivos... los hago leer mucho cómic (es una buena estrategia)...el otro beneficio es que el contexto vulnerable es menos cuestionador. Ellos reciben... el contexto de vulnerabilidad te ayuda a trabajar la emocionalidad”*. De esta forma, pese a que todos los profesores sostienen que el contexto vulnerable les afecta, también se encuentran opiniones positivas respecto de este, como las ganas de leer de los estudiantes y que son menos cuestionadores.

## 7. Conclusiones

A partir de la investigación realizada, se pueden extraer las siguientes conclusiones que se organizan según corresponda en el ámbito epistemológico y en el ámbito didáctico.

Respecto del ámbito epistemológico, en primer lugar, se puede afirmar que los profesores no se rigen por el currículum prescrito, sino que son críticos de este. En segundo lugar, la selección de textos tendría una motivación basada en las necesidades del contexto vulnerable de los estudiantes. En tercer lugar, la literatura no solo se enseña como un fin en sí misma, sino también como un medio para enseñar habilidades comunicativas. En esta línea, es posible señalar que los contextos vulnerables inciden en la forma en que se interpreta y recontextualiza (en contraste con una implementación acrítica) el currículum por parte de los profesores, en particular de las obras que se seleccionan para la lectura de sus estudiantes. Además se aprovecha el material literario al máximo desplegando todas sus potencialidades.

En cuanto al ámbito didáctico, en primera instancia, se puede sostener que la mayoría de los profesores no cuenta con una preparación suficiente en didáctica de la literatura. Esto implica que han tenido que procurarse otros medios para aprender sobre esta área imprescindible que quedó sin cubrir en su formación pedagógica inicial. En segunda instancia, es posible corroborar la hipótesis planteada para la pregunta según la cual el contexto vulnerable de los colegios afecta negativamente al momento de enseñar literatura tanto en una dimensión material como en una dimensión simbólica.

En este punto, es relevante señalar que hay prácticas de los docentes que es conveniente rescatar al momento de favorecer la lectura literaria en las aulas de colegios situados en contextos educativos vulnerables. Por ejemplo, la aplicación de un cuestionario para conocer los gustos e intereses de los estudiantes permite al profesor seleccionar textos y obras que se vinculen emocionalmente a cada estudiante influyendo en el logro del goce estético. Del mismo modo, habría que subrayar la importancia del uso adecuado de las nuevas tecnologías, que también permiten acercar la cultura letrada a la cultura juvenil. Asimismo, habría que agregar que es de trascendental alcance mejorar las condiciones tanto materiales como simbólicas de los colegios vulnerables, por ejemplo, mediante

la mejora del espacio de las bibliotecas y de la ampliación y diversificación de los catálogos de libros, hacer actividades de promoción lectora a los padres y apoderados, a los niños desde la temprana infancia, entre otras.

Por último, como proyecciones de la presente investigación, es posible plantear que habría que mejorar el modo de formular la pregunta *¿De qué manera considera usted la cultura de origen de los estudiantes para trabajar la literatura?*, en la que se generó una ambigüedad entre la cultura de origen entendida como bagaje cultural previo de los estudiantes y la cultura de origen comprendida en referencia a las diversas nacionalidades de los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que esta ambigüedad no fue una desventaja a la hora de extraer resultados útiles para los objetivos de la presente investigación. Además, otra proyección que se puede realizar es la de replicar las preguntas de esta investigación a otra efectuada en contextos no vulnerables con el objeto de apreciar si el contexto de vulnerabilidad es determinante para la obtención de ciertos resultados.

## 8. Referencias bibliográficas

- Arnáez Muga, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, Vol. XXXIV, (2), 7-29.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales: una perspectiva educativa e inclusiva. *Teor. Educ.* (27), 161-183.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Akal.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado. (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Bohórquez, L. (2014). *Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina. 12, 13 y 14 de noviembre de 2014, pp. 1-27.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu. *Anduli*, (10), 31-45.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México D.F., México: FCE.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Gutiérrez, A. (2004). Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, vol. 15 (1), 289-300.
- Hauy, M.E. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, (20), 22-34.

Hernández Tello, C. (2016). *Procesos de canonización en la literatura chilena: ¿qué criterios empleamos para seleccionar lo que leemos en nuestras escuelas?* Ponencia leída en el marco del XX Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Estudios Literarios (SOCHEL), “Diálogos y diferencias: La literatura en Chile y su lugar en el mundo”, 25 al 28 de octubre de 2016. [http://letras.mysite.com/chte281016.html#\\_ftn1](http://letras.mysite.com/chte281016.html#_ftn1)

Lomas, C. & Mata, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (66), 5-7.

Martínez, M. (2003). *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona España.

Ministerio de Desarrollo Social. (2013). *Casen. Nueva metodología de medición de pobreza por ingresos y multidimensional* (28). Versión revisada: 26 de enero de 2015. Recuperado de <http://www.desarrollosocial.cl>

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

Ministerio de Educación (2011). Estándares Nacionales para Profesores egresados de Pedagogía en Educación Media. Estándares disciplinarios y pedagógicos. Sector Lenguaje y Comunicación. Propuesta Preliminar. Séptimo básico a Cuarto medio.

Ministerio de Educación (2012). Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía de Educación Media.

Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/.../Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio.pdf>

Ministerio de Educación (2016). *Programa de Estudio 7º Básico*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18966\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18966_programa.pdf)

- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui. Sao Paulo*, v. 43, (2), 379-392.
- Muñoz, C.; Ajagan, L.; Sáez, G.; Cea, R.; Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, Vol. 1, (28) 129-148.
- Padilla, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia* 11 (2), 115-127.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Petit, M. (2014). ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Enunciación*, 19 (1), 161-171.
- Reisz, S. (2012). El rol de los valores estéticos en los estudios literarios. *Lexis*, Vol. XXXVI (2), 335-345.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *UNED. Revista Signa* 23, 753-777.
- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 39 (2), 395-417.
- Sartre, J.-P. (1950) *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Troncoso, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenida? *Educ. Pesqui.*, Sao Paulo, v. 40, (4), 1015-1028.
- Villalta, M.A. & Saavedra, E. (2010). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 67-78.
- Villalta, M.A., Martinic, S. y Guzmán, M.A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, (51), 1137-1158.

