

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



UCSC

Evaluación del proceso de inclusión de narrativa penquista en las prácticas de cinco docentes de Lengua y literatura en los niveles 1° y 2° medio en establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

PROFESOR GUÍA: Dr. Jorge Osorio Baeza.

ESTUDIANTES: Esteban Gutiérrez González.

Mackarena Jofré Ibáñez.

Catalina Moraga Zambrano.

David Navarrete Lundín.

Constanza Nettle Valenzuela.

Tania Vega Landaeta.

Concepción, diciembre de 2021

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, como grupo agradecemos a nuestro profesor guía, Jorge Osorio, quien nos nutrió de su sabiduría, paciencia y alegría en este proceso.

Agradecer a Dios, quien con su amor me llevó a estar viviendo el actual proceso, por no abandonarme nunca y entregarme la paz necesaria cada día. Agradecer, además, a todos quienes fueron parte de este camino, pues sin su paciencia y comprensión no estaría aquí. Familia y amigos, gracias por estar y por el apoyo entregado siempre.

Esteban Gutiérrez González

Agradezco a aquella energía superior que está presente en todo momento, también agradecer a mi familia por entregarme amor, dedicación y comprensión, asimismo, a mis perros, Donny y Jacinto, por obsequiarme su amor a través de su alegría al verme llegar a casa. Finalmente, agradecer a mi grupo de trabajo por ser un pilar, tanto en lo académico como en lo emocional.

Mackarena Jofré Ibáñez

Agradezco a mis padres, de quienes he recibido un apoyo incondicional dentro de mi formación. A mis compañeros de grupo, que han sido extremadamente comprensivos y pacientes. A los docentes, en especial a Jorge Osorio, quien nos ha orientado gentilmente en este último proceso. Por último, a mi felina Yuka, quien me acompañó en cada madrugada de estudio.

Catalina Moraga Zambrano

En primera instancia agradezco a mi familia quienes han sido un apoyo fundamental durante el transcurso de este proceso académico. Agradecer a mi grupo de tesis por el

acompañamiento, paciencia y tolerancia hacia mi persona durante estos 5 años de estudio. Finalmente agradecer a Dios por ser mi fiel acompañante, quien me ayuda día a día.

David Navarrete Lundín

"El camino verdadero pasa por una cuerda, que no está extendida en alto sino sobre el suelo. Parece preparada más para hacer tropezar que para que siga su rumbo" (Kafka, 1975)

Constanza Nettle Valenzuela

Agradezco a mis amigos y todas aquellas personas que estuvieron conmigo en este proceso, como también a mis compañeros de esta investigación. Mi mayor agradecimiento es para mi compañero David Navarrete, quien, con su empatía, cariño y comprensión hizo que esta tarea fuese más amena, sin duda, un buen compañero y amigo que encontré en la universidad.

Tania Vega Landaeta

TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos	2
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Capítulo I: Planteamiento del problema	11
1.1 Problematización.....	11
1.2 Preguntas de investigación.....	13
1.3 Supuestos de investigación.....	14
1.4 Objetivos.....	14
1.4.1 Objetivo general.....	14
1.4.2 Objetivos específicos.....	14
1.5 Justificación de la propuesta.....	15
Capítulo II: Marco teórico, marco conceptual y marco normativo	17
2.1 Marco Teórico.....	17
2.2 Marco Conceptual.....	24
2.2.1 Cultura.....	25
2.2.2 Identidad.....	25
2.2.3 Identidad cultural.....	28
2.2.4 Conocimiento curricular.....	28
2.2.5 Narrativa penquista.....	29
2.2.6 Práctica docente.....	33
2.3 Marco Normativo.....	34
2.3.1 Programas de estudio 1° y 2° medio.....	34
2.3.2 Marco para la Buena Enseñanza.....	35
2.3.3 Bases Curriculares.....	37
Capítulo III: Marco Metodológico	39
3.1 Paradigma de la investigación.....	39
3.2 Enfoques y Estrategias de la investigación.....	40
3.3 Diseño de la investigación.....	41
3.4 Muestra.....	42
3.5 Recolección de Datos.....	43
3.6 Procedimientos y técnica de análisis.....	44

Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados.....	46
4.1 Análisis de las entrevistas.....	46
4.1.2 Categoría de literatura penquista.....	47
4.1.2.1 Subcategoría: Relación con la literatura penquista.....	47
4.1.2.2 Subcategoría: narrativa penquista.....	50
4.1.3 Categoría Currículum de 1° y 2° medio.....	52
4.1.3.1 Subcategoría: contexto del currículum.....	52
4.1.3.2 Subcategoría: planes y programas de estudio de 1° y 2° medio.....	55
4.1.4 Categoría práctica docente.....	57
4.1.4.1 Planificación.....	57
4.1.4.2 Ejecución.....	60
4.1.4.3 Evaluación.....	62
4.2 Discusión General.....	66
4.2.1 Conocimiento curricular y valoración de la narrativa penquista en la enseñanza	66
4.2.2 Incorporación de la narrativa penquista en las prácticas docentes.....	67
4.2.3 Brecha entre el currículum prescrito y las prácticas docentes respecto de narrativa penquista.....	68
4.2.4 Contribución a la identidad desde la narrativa penquista.....	69
Capítulo V: Conclusiones, Limitaciones y Proyecciones.....	71
5.1 Sobre los objetivos.....	71
5.2 Sobre los supuestos.....	74
5.3 Limitaciones.....	75
5.4 Proyecciones.....	76
Referencias Bibliográficas.....	77
Anexos.....	83

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo evaluar el proceso de inclusión de narrativa penquista en las prácticas de docentes de Lengua y literatura en los niveles 1° y 2° medio en establecimientos de la ciudad de Concepción. Para ello, el estudio se basa en el análisis semántico de 5 entrevistas realizadas a docentes de Lengua y literatura por medio de la plataforma digital Zoom, de las cuales se extraen significados relevantes para encontrar una convergencia o divergencia entre los discursos. Esta investigación es de tipo cualitativo con un enfoque fenomenológico, teniendo por finalidad explorar en la experiencia de los docentes sobre el proceso de inclusión de narrativa penquista dentro de los niveles iniciales de la educación media (1° y 2° medio). La estrategia utilizada es el análisis semántico para las entrevistas realizadas, ya que se centra en el significado de los discursos recopilados. En base a los resultados obtenidos, se evidencia una inclusión de narrativa penquista en los niveles 1° y 2° medio. Aunque, también, se manifiesta el reconocimiento de esta narrativa como recurso pedagógico que puede aportar en la identidad de los estudiantes, pese a que no es la principal finalidad con la que se integra.

Palabras claves: Narrativa penquista, práctica docente, currículum, identidad, entorno sociocultural

ABSTRACT

The objective of this research is to evaluate the process of inclusion of "penquista narrative" in the practices of Language and Literature teachers in the levels of "9th and 10th grade" in educational institutions in the city of Concepción. For this, the study is based on 5 interviews conducted with Language and literature teachers through the digital platform Zoom, which extracted relevant meanings in order to find any convergence or divergence between the speeches. This is a qualitative research with a phenomenological approach, aiming to explore the experience of teachers on the process of inclusion of "penquista narrative" in the initial levels of high school (9th and 10th grade). The strategy used is semantic analysis for the interviews carried out, since it focuses on the meaning of the collected speeches. Based on the results obtained, there is evidence of the inclusion of the penquista narrative in the 9th and 10th grade levels. However, the recognition of this narrative as a pedagogical resource that can contribute to the identity of the students is also evident, although it is not the main purpose for which it is integrated.

Key words: Penquista narrative, teaching practice, curriculum, identity, sociocultural environment.

INTRODUCCIÓN

El último registro antológico crítico sobre obras penquistas es presentado por *Panorama de la Narrativa de Concepción 1990-2016* (2016). Considerando el periodo, hay una serie de nombres y títulos nuevos que surgen al alero de contextos diferentes y actuales, los cuales forman parte de la literatura penquista, sin que necesariamente hayan sido clasificados por su valor en la construcción de la identidad cultural y personal de los estudiantes, tarea que recae constantemente en los docentes y el sistema educativo.

Dentro de los programas de estudio de Lengua y literatura en los niveles 1° y 2° medio, se propone en el perfil del estudiante, la construcción de su identidad por medio de diferentes tipos de textos narrativos (Programa de Estudio, 2016). Una de las alternativas para cumplir concretamente esta tarea es la inclusión de literatura local en las prácticas pedagógicas, que posibilita la reflexión a partir de su entorno sociocultural, el cual es parte esencial del aprendizaje integral desde la propia cotidianidad.

En las obras narrativas penquistas, la realidad está conformada por indicios que proyectan eventos, lugares, centros de encuentro comunes en la rutina de personas que comparten, parcialmente, una misma identidad. El reconocimiento de estas señales locales permite activar el proceso *self*, es decir, conformar una visión particular e individual de los eventos que ocurren en un entorno próximo y global.

En consecuencia, las prácticas docentes deben incluir textos propios de la narrativa penquista, fortaleciendo el nivel de aprendizaje, desde experiencias cercanas y/o significativas para todos los estudiantes, lo cual está enunciado por la propuesta curricular. Según la necesidad de la comunidad estudiantil, esta propuesta debe ser adaptada y considerada en la actividad reflexiva que realiza el docente en su práctica.

Dada la relevancia que tiene esta búsqueda identitaria, basada en el aprendizaje a través de la experiencia literaria, el objetivo general de la presente investigación es evaluar el proceso de inclusión de literatura local en las prácticas de docentes de Lengua y literatura en los niveles 1° y 2° medio en establecimientos de la ciudad de Concepción, basados en una revisión de las prácticas docentes de profesores que realizan clases en los establecimientos y niveles determinados. En cuanto a los objetivos específicos, en primer lugar, se busca determinar la incidencia del conocimiento curricular que tienen los docentes de establecimientos de la ciudad de Concepción, específicamente aquellos saberes relacionados con los programas de estudio de Lengua y literatura de 1° y 2° medio. En segundo lugar, el objetivo específico se entiende como la descripción de las prácticas docentes de profesores con un perfil determinado respecto a la inclusión de narrativa penquista en los establecimientos en que se desempeñan, considerando actividades, planificaciones, evaluaciones, entre otros elementos. Por último, en el tercer objetivo específico, se plantea contrastar las definiciones curriculares sobre la inclusión de literatura local con las prácticas docentes efectivas en este ámbito.

El estudio que se presenta a continuación está dividido en cinco capítulos. El capítulo I, planteamiento del problema, se desarrolla explicando la problemática de la investigación y aquellos supuestos que dan paso a las preguntas y objetivos de la investigación. Además, se evidencia la viabilidad de su ejecución y, basado en sustentos teóricos, los elementos necesarios para llevarse a cabo. A continuación, el capítulo II, se encuentran el marco teórico, conceptual y normativo, que constituye el sustento de la investigación y el estado del arte relacionado con narrativa penquista, práctica docente y construcción de identidad. En el capítulo III se presenta el marco metodológico, en el cual se explicita el contexto y los participantes del estudio, así como los métodos y procedimiento para la recolección y el análisis de los datos, que corresponden al corpus de entrevistas realizadas a un grupo de cinco docentes. En el capítulo IV se muestran los resultados de la investigación, explicando aquellos significados extraídos

del análisis de información y la discusión general respecto a los constructos teóricos y empíricos recopilados. Finalmente, en el capítulo V, se presentan las conclusiones por objetivos y supuestos, las limitaciones y proyecciones que surgieron en torno a esta investigación.

CAPÍTULO I

Planteamiento del Problema

1.1 Problematicación

De acuerdo con lo señalado en los programas de estudio de Lengua y literatura de 1° y 2° medio (MINEDUC, 2016), el currículum nacional tiene un enfoque cultural que incorpora el lenguaje y la literatura al proceso de reflexión de diferentes temas, además de reconocer su utilidad para comprender las diversas culturas, así como su función de crear identidades individuales, comunes, nacionales y otras. Esta pluralidad concede entender lo común y los contrastes necesarios para el desarrollo de una sociedad plural, diversa y en constante cambio (MINEDUC, 2016). Por ende, el currículum apunta, en los niveles iniciales de la educación media, a la relación del lenguaje y la literatura con la construcción cultural. Este proceso está centrado “en cómo se piensan la cultura y las artes desde una lógica de poder; es decir, como un dispositivo político que entrega herramientas reflexivas y críticas a la ciudadanía desde y con las manifestaciones artísticas” (Coelho, 2009).

El enfoque anterior, que reúne la base del último nivel de educación formal, permite visualizar la relevancia de la educación en la construcción de distintas identidades, respetando la pluralidad. Tal como señala Alves (2012):

Otra teoría que aborda el currículum son los estudios culturales. Esta teoría retoma conceptos claves para el currículum, rearticulándolos y resignificándolos. Los conceptos como cultura, identidad, diferencia, prácticas de significados y representación han sido los constructos reelaborados por este campo de estudio, porque uno de sus objetivos es visibilizar las luchas por la imposición de significados en la sociedad, a través de diferentes aparatos culturales y en desiguales relaciones de poder,

produciendo consecuencias en la instauración y formación de la diferencia e identidad (p. 72).

Considerando lo señalado por Alves, la literatura se podría considerar como materia propicia para la aplicación de estudios culturales en el aula, debido a que puede otorgar significados, indicios y relaciones que pueden manifestar la implicancia del recurso literario, en función de la memoria y procesos identitarios. Tal como lo afirma Maldonado (2010):

La literatura, sobre todo la narrativa, se evidencia como un medio idóneo de escenificación de la estrecha interdependencia que manifiestan la memoria y la identidad. La literatura transforma la experiencia histórica en imágenes del recuerdo, expone diferentes representaciones, valoraciones o interpretaciones de lo acontecido y moldea, de este modo, una memoria y una identidad cultural (p. 5).

En relación con todo lo anterior, es perentorio analizar los enfoques de los programas de estudio, específicamente, los referidos a la construcción social a partir de la literatura, debido a que no resguardan el proceso de conformación de identidades regionales, ni atienden a la diversidad actual. Ante esto, es necesario responder la siguiente interrogante: ¿Es fundamental comprender el proceso de inclusión de narrativa penquista en las prácticas docentes de Lengua y literatura, en los niveles 1° y 2° medio en establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción?

Ahora bien, con respecto a otra función de la literatura, enseñar este contenido es una actividad fundamental para modelar la sensibilidad social y humana, pues responde esencialmente al sentido de la identidad, es decir, el estudiante cada vez que produce o lee un texto literario se halla a sí mismo en su condición humana y de la misma manera, es partícipe de su entorno. Entendiendo que la literatura facilita la reflexión, Maturana postula que por medio de esta se es capaz de reconocer las consecuencias de nuestras acciones e,

inherentemente, se reconoce la libertad de escoger el querer de las posibles consecuencias; y, por tanto, se constituye lo fundamental de la condición humana (Maturana, 1991, p. 254). Por consiguiente, que el alumnado tenga la posibilidad de leer literatura local y sumirse en su contexto propiamente tal, garantiza en parte, la lectura significativa que lleva a forjar lazos en relación con la identidad sociocultural e individual de los estudiantes.

Se esperaría que un propósito tan crucial para la educación media tuviera un espacio de desarrollo relevante dentro de las prácticas docentes, a las cuales le corresponde concretar el currículum en el aula. Es por esto que la presente investigación busca evaluar el proceso de inclusión de narrativa penquista en las prácticas docentes para descubrir el escenario real del enfoque cultural del currículum nacional en la ciudad de Concepción, comprendiendo que la narrativa penquista es una manifestación de la cultura e identidad local y que los docentes poseen la flexibilidad para involucrar esta literatura en las posibles reflexiones identitarias de los estudiantes de 1° y 2° medio en establecimientos de la ciudad de Concepción, ya que esta literatura responde al entorno sociocultural inmediato de los estudiantes.

1.2 Preguntas de Investigación

- ¿Cómo incide el nivel de conocimiento curricular que poseen los docentes de Lengua y literatura respecto a la inclusión de narrativa penquista en los niveles de 1° y 2° medio de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción?
- ¿Cómo son las prácticas docentes orientadas a la inclusión de narrativa penquista en los niveles 1° y 2° medio de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción?
- ¿Existen contrastes entre las definiciones curriculares y las prácticas efectivas de los docentes de Lengua y literatura en la inclusión de narrativa penquista en los niveles 1° y 2° medio de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción?

1.3 Supuestos de Investigación

- El nivel de conocimiento curricular de los docentes en los niveles de 1° y 2° medio de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción no incide en la inclusión de narrativa penquista.
- No existen prácticas docentes orientadas a la inclusión de narrativa penquista en los niveles 1° y 2° medio en los establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción.
- Las definiciones curriculares se diferencian significativamente de las prácticas docentes efectivas respecto a la inclusión de narrativa penquista en los niveles 1° y 2° medio de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General: Evaluar el proceso de inclusión de narrativa penquista en las prácticas de cinco docentes de Lengua y literatura en los niveles 1° y 2° medio en establecimientos de la ciudad de Concepción.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Determinar la incidencia del conocimiento curricular de cinco docentes de Lengua y literatura en los niveles 1° y 2° medio en establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción respecto a la inclusión de la narrativa penquista.
2. Describir las prácticas de cinco docentes de Lengua y literatura, orientadas a la inclusión de narrativa penquista en los niveles 1° y 2° medio en establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción

3. Contrastar las definiciones curriculares con las prácticas efectivas en la inclusión de la narrativa penquista de cinco docentes de Lengua y literatura en los niveles 1° y 2° medio de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción.

1.5 Justificación de la propuesta

El Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2014) señala que el auge de proyectos literarios en el Biobío ha permitido que la región se posicione como una zona de escritores y creadores narrativos. Por lo que deja en manifiesto públicamente la existencia de un repertorio de obras locales importantes, tanto en la cantidad de publicaciones como en la calidad de los mismos textos. Desde una perspectiva pedagógica, el contacto con la literatura local sería una entrada para explorar y relacionarse con el resto de la sociedad y el mundo, conscientes de su entorno y, por ende, de su cultura.

Por consiguiente, es relevante dar cuenta de la necesidad que el estudiante se relacione con lo local, porque tal como menciona Suárez (2014):

Ayuda a engrandecer la vida del hombre y lo hace desde su condición estética, es decir, desde la manera plurisignificante cómo explora el sentido y cómo se apodera del hombre para producir en él sentimientos, emociones y afectos, a través del poder imaginario y sensible que tiene como artefacto para explorar la “cosa” (p.3).

En definitiva, lo que inspira esta investigación es comprender las condiciones en que se promueve la reflexión de los estudiantes con su entorno inmediato, y cómo pueden repercutir en su presente y futuro.

En función de posibilitar las instancias reflexivas, se considera importante que los docentes en formación y en ejercicio se den la oportunidad de valorar la narrativa penquista como una herramienta válida para trabajar objetivos de aprendizaje, punto estipulado como

responsabilidad docente en las bases curriculares: “El profesor o la profesora, como experto(a) en la asignatura y conocedor(a) de primera fuente de las características de sus estudiantes, está llamado(a) a complementar esta lista con lecturas que sean desafiantes y pertinentes” (MINEDUC, 2016, p.44). Por esta razón, el impacto radica en la generación de un medio que permita al docente cuestionar su propio quehacer en la formación en lengua y literatura, basado en la inclusión de la narrativa penquista.

Asimismo, la investigación pretende construir una base de conocimiento que pueda beneficiar a otros expertos en la producción de proyectos con sustento teórico y empírico respecto de la realidad sobre la inclusión de la narrativa penquista. Además, permite a quienes establezcan como necesario llevar a cabo una propuesta pedagógica completa para trabajar esta temática en aula, contar con un registro de experiencias docentes y un contraste de ellas con lo propuesto en el currículum.

Esta base de conocimiento, tal como se mencionó anteriormente, busca fomentar la reflexión de los docentes con respecto a la inclusión de literatura penquista, lo que hace posible desprender que, en primer lugar, ellos son los beneficiarios directos del producto de esta investigación, pues constituye una herramienta relevante a la hora de planificar el trabajo de la narrativa en el aula. En segundo lugar, de una forma indirecta, los beneficiarios de esta base de conocimiento son los estudiantes, pues son los receptores de aquellas estrategias propuestas por el docente. Especialmente, porque dichas estrategias pueden ser un aporte efectivo a la construcción identitaria, es decir, la literatura puede contribuir a la elaboración de significados que permiten la representación de una identidad individual, en una realidad sociocultural particular (Mansilla, 2006). Cabe destacar que, para que este beneficio sea efectivo, es requisito indispensable la reflexión y posterior adecuación del quehacer pedagógico respecto al trabajo con literatura local en los establecimientos educativos.

CAPÍTULO II

Marco Teórico, Marco Conceptual y Marco Normativo

2.1 Marco Teórico

En las disciplinas literarias se comprende que la literatura manifiesta el comportamiento y los valores de la sociedad. Así, todos quienes conformen una sociedad, comprenden que la educación permite reflexionar acerca de los comportamientos y valores de esta. La literatura manifiesta las diferentes pluralidades que conforman una sociedad, tanto en sus valores, la lengua, jergas y/o dialectos, costumbres, espacios locales, etc. Ante esta perspectiva, los programas de estudio de 1° y 2° medio, propuestos por el Ministerio de Educación para la asignatura de Lengua y literatura (2016), relacionan el perfil del estudiante con el desarrollo de la habilidad fundamental para acceder a diferentes niveles de comprensión, empatizar con las y los demás y construir su identidad por medio del conocimiento de textos narrativos y del contexto histórico y cultural de los mismos (MINEDUC, p.38). En ese marco, la literatura local responde al contexto sociocultural cercano de los estudiantes, tal como señala Illas (2014):

Este repertorio de escritores, temas, símbolos y patrimonios culturales literarios, generaría que el aprendiz se eduque desde valores de identidad que le permitan apreciar lo propio y conocer los saberes que se hacen, practican y balancean en el imaginario colectivo que bordea su vida (p. 122).

Por ello, nace la necesidad de recuperar o buscar valores regionales, autóctonos y localistas (Carrasco, 2005). En este sentido, es perentorio distinguir la literatura local de expresiones canónicas o independientes, porque existen indicios que facilitan a los lectores la proyección de la narración, a partir de su entorno personal. Estas marcas semánticas favorecen la clasificación de los relatos:

Estas dos grandes clases de unidades: Funciones e Indicios, deberían permitir ya una cierta clasificación de los relatos. Algunos relatos son marcadamente funcionales (como los cuentos populares) y, por el contrario, otros son marcadamente “indiciales” (como las novelas “psicológicas”); entre estos dos planos se da toda una serie de formas intermedias, tributarias de la historia, de la sociedad, del género. Pero esto no es todo: dentro de cada una de estas dos grandes clases es posible determinar inmediatamente dos subclases de unidades narrativas. Para retomar las clases de las Funciones, digamos que sus unidades no tienen todas la misma “importancia”; algunas constituyen verdaderos “nudos” del relato (o de un fragmento del relato); otras no hacen más que “llenar” el espacio narrativo que separa las funciones-“nudo”: llamemos a las primeras funciones cardinales (o núcleos) y a las segundas, teniendo en cuenta su naturaleza complementadora, catálisis (Barthes et al, 1996, p. 15).

En el caso de la narrativa penquista, algunos de estos elementos remiten al reflejo de la ciudad de Concepción. Es así como los indicios que nos permiten analizar los relatos y clasificarlos como componentes de una narrativa penquista rompen fronteras generacionales, ya que “pasean al lector por el Campus universitario (UDEC), por la calle Chacabuco, por la Diagonal Pedro Aguirre Cerda, por la Plaza Perú, por la remodelación Paicaví, por las orillas del Río Bío-Bío, por el Mercado (destruido por un incendio en el mes de abril de 2013), el Terminal de Buses de Collao, el Hospital Regional, los bares que alguna vez fueron emblemáticos y los que ahora son más frecuentados” (Montero & Valdebenito, 2016, p. 15). Otro elemento que marca la narrativa penquista es la lluvia, incluso da la impresión de que los habitantes penquistas cambian el carácter según el clima (Montero & Valdebenito, 2016, p.16). Por lo tanto, aquellos indicios que particularizan a la narrativa penquista son aquellos espacios donde la comunidad confluye, los habitantes se relacionan; lugares que existen en las relaciones de las personas.

Sin embargo, estos espacios, temáticas y comunidades propias de la narrativa penquista provienen de un componente geográfico insoslayable, en este caso el relacionado con la ciudad de Concepción. Por ello, para hablar de “penquista”, es preciso remontarse al significado de la palabra y el tipo de la misma. La palabra *penquista* es el gentilicio de la ciudad o provincia de Concepción (Real Academia Española, 2001), por lo cual es indivisible el término con su componente geográfico y social. Es paradójico considerar que el valor se encuentra en el lugar, dado que el nacimiento del gentilicio es de personas que migraron de su lugar natal (Penco) y llevaron consigo la denominación de su gente, penquistas, al nuevo territorio en el cual se situaron, la ciudad de Concepción. Es decir, la historia del gentilicio y de las personas a quienes representa es imposible de comprender sin la historia de la ciudad de Penco. Asimismo, al otorgarle la cualidad de penquista a elementos, personas o, en este caso, a un tipo de literatura como es la narrativa, no es posible separar este valor geográfico de los textos mismos, dado que es este lazo el que permite valorar lugares, la idiosincrasia propia de la ciudad y crear una realidad determinada en un contexto reconocible y propio de Concepción.

Es necesario clarificar que, según Barthes et al. (1996), los indicios son relatos inferenciales que cumplen la función de plantear interrogantes del Ser. En el caso de esta literatura local, los lugares de reunión emblemáticos son también motivos o símbolos hacia las preguntas acerca de la existencia y las relaciones humanas:

Somos los que somos a partir de las relaciones que establecemos con los demás. El individuo es constituido como la suma de sus relaciones con los demás. Las individualidades serán diferentes si en un sistema somos el empleador o el empleado, el padre y el hijo, el hijo, el hijo mayor, el del medio o el menor, el actor o el espectador, etcétera. Uno de los principales méritos de la psicología sistémica ha sido precisamente

reconocer la función de los sistemas sociales (en especial el de la familia) en la configuración del proceso de individualización (Echeverría, 2003, p.59).

En cuanto a literatura, se asume como una actividad fundamental en la configuración personal, psicológica, social y humana del lector. De manera que dicha relevancia apela directamente a posibles construcciones identitarias, pues la identidad es aquella conciencia que posee un sujeto individual en un determinado contexto, y que lo hace asumirse como individuo (De la Torre, 2001, p.82).

Asimismo, dentro de este marco de autoconocimiento que proporciona la literatura a un sujeto, se reconoce el concepto *self*, rescatado desde el psicoanálisis, entendido como una experiencia individual y subjetiva, en donde participa la identidad y lo impuesto por la sociedad, el lenguaje y los discursos en función de la construcción de un “yo soy” (Páramo, 2008, p.544). Término que asevera que es efectivo que la literatura contribuye a la evolución/crecimiento de ese “yo soy” de un lector, tal como menciona Alarcón (2011):

Se podría afirmar que una de las funciones de la lectura activa sería la de contribuir a formar un insight en el lector, para escaparse de los constructos cognitivos y psicoemocionales que lo bloquean, generan angustia y una incapacidad existencial del placer. En la lectura se busca las palabras y oraciones que permitan mitigar angustias, miedos, distorsiones del pensamiento, para construir nuevas ideas, en fin, construir un nuevo discurso del Self (p.33).

De este modo, sería efectivo que la lectura individual consciente, guiada y reflexiva, puede llevar a una evolución tanto de la identidad como del *self*, debido a que “del diálogo texto-lector surgen posturas que identifican una forma de ser del hombre” (Alarcón, 2011, p.35). Entonces, en la forma en que se da en su individualidad, también contribuye a cómo ha de configurarse la identidad social, que es “aquella parte del autoconcepto de un individuo que

deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social, junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (Tajfel, 1984, como se citó en Zúñiga y Asún, 2013). De manera que la literatura contribuye en aquellos procesos de conocimiento individual y colectivo (de pertenencia, autoconcepto, valoración), debido a que la producción literaria refleja la visión, tanto individual, como del entorno y el mundo, integrando el contexto del lector.

Explicado lo anterior, se considera que los textos literarios permiten desarrollar en el lector significados a partir de su relación con su cotidianidad, sociedad, y asimismo, con su cultura. Tal como menciona Mansilla (2006), la literatura regional y/o local, no solo representa la identidad cultural de una comunidad, sino que más bien contribuye en la conformación identitaria de un individuo que se encuentra inserto en una realidad cultural particular (párr. 1).

En síntesis, la literatura contribuye al desarrollo de una identidad cultural, puesto que una de las consecuencias más relevantes es cómo se configura la postura del individuo frente a su realidad. Dicho de otro modo, cómo la literatura puede llegar a condicionar la visión del mundo en una realidad cultural situada:

Una de las características más determinantes de los discursos que configuran la identidad cultural es que proveen claves de identificación emocional e ideológica, las que no son (ni tienen que ser) necesariamente sometidas a pruebas de verdad en el sentido racional-científico (salvo quizás cuando se producen conflictos culturales insostenibles, caso en que las circunstancias pueden remecer hasta las creencias más arraigadas) (Mansilla, 2006, párr. 3).

Entonces, los individuos lectores, que son influenciados por la identidad cultural presente en la literatura, pueden llegar a replantearse lo que ya conocen: sus posturas ideológicas y, asimismo, la configuración en la sensibilidad y percepción sobre diversos temas

que se han de plasmar en las obras literarias hasta el punto de cambiar sus paradigmas. A partir de esto, se afirma que la identidad personal es dinámica, ya que está sujeta a cambios que dependen de la aproximación que haya con las obras leídas. Mansilla (2006), con respecto a esta relación entre lector y obra literaria, expresa lo siguiente:

Dado que esta identidad no puede sino pensarse como situada en un tiempo y territorio concretos, la "producción de identidad" realizada por la literatura cabría verla, en rigor, como una operación de "esencialización" (aunque siempre inestable) de una cierta formación cultural situada, que se hace presente, visible, precisamente por el texto literario que la registra, la construye y, a su modo, la fija (dentro de lo fijo que puede ser un texto literario) (párr.1).

En este sentido, el espacio que propicia las lecturas cargadas de sentido cultural es la escuela, pero concretamente el docente, puesto que es él quien, a partir de sus libertades y consideraciones, selecciona las obras literarias que responden al entorno inmediato de los estudiantes y, por lo tanto, a los intereses y necesidades de ellos. Sin embargo, dicha selección debe responder a criterios pedagógicos que se manifiestan en la práctica docente.

La práctica docente busca el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual se utilizan estrategias y recursos, que consideran las necesidades del entorno cercano del estudiante. En palabras de Ferreira & Olcina-Sempere et al. (2019):

Nuestro entender debe considerar los intereses y las necesidades individuales; promover la interacción entre vivencias y saberes; verbalizar comportamientos adecuados y discutir dificultades y fracasos; promover la autonomía y la distribución de responsabilidades; valorar las adquisiciones y las producciones de las y los alumnos; demostrar un comportamiento planificado y autorregulado (p.6).

Por ende, la práctica docente, para lograr su objetivo, requiere de una estructura seleccionada por cada profesor, quien puede modificarla según los objetivos y habilidades que se quieran desarrollar en un grupo heterogéneo de estudiantes. En otras palabras, la práctica docente “implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa, además, tener que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico-instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente” (Bárcena, 1991, p. 233).

Por lo tanto, en parte, es actividad reflexiva individual que tiene una intencionalidad práctica, es decir, llegar a ejecutar en la realidad las decisiones seleccionadas en la fase de planificación. Es en este punto, donde las interpretaciones del mundo, los valores y reflexiones, tanto del profesor como el estudiante, se dan a conocer desde la perspectiva personal de cada uno. Por consiguiente, el docente, además de representar a la institución educacional y al ente normativo de la educación, se presenta en el aula como una persona individual con libertades, dentro de las cuales tiene la posibilidad, y más bien el deber, de construir cultura. En palabras de Bustamante (2006):

El educador es entonces un ser privilegiado en la construcción no sólo de la cultura, sino, como consecuencia de ella, de la sociedad, de la manera cómo sus alumnos ven al mundo, de las distintas perspectivas con que interpretan a este mundo, a la sociedad y a su existencia social e individual que otorgan un orden a su convivencia naturalmente gregaria. (párr. 1).

De esta manera, el docente no puede obviar elementos intrínsecos a las relaciones sociales y humanas, ni siquiera en la institucionalidad de la escuela. Además, este deber no es netamente implícito, sino que, desde el Ministerio de Educación, a través del Marco para la Buena Enseñanza, propone una conciencia y consideración de la comunidad educativa en su

totalidad, tal como se expone en el siguiente fragmento del dominio D, relacionado con las responsabilidades profesionales:

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación (MINEDUC, 2008, p. 10).

En definitiva, la relación inherente entre la práctica docente y el resultado que esta provoca en los estudiantes, trascendiendo diversos aspectos de la vida del sujeto, termina por ser un punto de partida fundamental para estudiar el impacto de la literatura local en la formación de identidad. Asimismo, esta trascendencia adquiere relevancia al producirse en ambas direcciones, es decir, en conjunto con el efecto producido en los estudiantes, el docente debe considerar de manera oportuna en el proceso de enseñanza las necesidades que presenta el estudiante y lo exigido por el entorno, generando una reciprocidad entre los participantes de la comunidad escolar.

2.2 Marco Conceptual

En esta sección se explica sintéticamente conceptos fundamentales para la delimitación del estudio, los cuales permiten guiar y fundamentar el desarrollo de esta investigación.

2.2.1 Cultura

La noción de cultura es muy amplia, pues abarca diferentes visiones de la vida humana que puede incluir una perspectiva política, religiosa, industrial, comercial, etc. Aun así, es posible encontrar algunas definiciones de este concepto, pertinentes al presente estudio. Por una parte, Eagleton (2001) señala que “la cultura es el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico” (p.58). Mientras que Altieri (2001) entrega una definición incorporando diferentes áreas del quehacer humano y su experiencia con la vida tangible, este menciona que:

Es el conjunto de maneras de pensar y de vivir, cultivadas, que suelen designarse con el nombre de civilización. Así entendida, cultura es un nombre adecuado para aplicarse, sensu lato, a todas las realizaciones características de los grupos humanos. En él están comprendidos tanto el lenguaje, la industria, el arte, la ciencia, el derecho, el gobierno, la moral, la religión, como los instrumentos materiales o artefactos en los que se materializan las realizaciones culturales y mediante los cuales surten efecto práctico los aspectos intelectuales de la cultura (edificios, instrumentos, máquinas, objetos de arte, medios para la comunicación, etcétera). (p.15).

2.2.2 Identidad

Por su parte, el concepto de identidad se postula como un fenómeno subjetivo, según el cual cada sujeto con el paso del tiempo, sus vivencias, experiencias y la interacción con otros, crea una concepción de sí mismo. Respecto a esto, De La Torre (2001) manifiesta que:

Cuando se habla de la identidad de un sujeto individual o colectivo hacemos referencia a procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí se expresa

(con mayor o menor elaboración) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios (p. 82).

Dichas transformaciones y cambios mencionados por De la Torre devienen desde la complejidad que implica la construcción identitaria. En este marco, surge el concepto del *self*, el cual Páramo define como: “algo interno o como experiencia netamente subjetiva encerrada en el cuerpo, a algo que está en las transacciones entre nuestras identidades y las contingencias impuestas por la sociedad, el lenguaje y los discursos; por consiguiente, algo susceptible de estudiarse empíricamente” (Páramo, p. 544). A su vez, el concepto, en este caso, se encasilla de mejor manera en la postura que ofrece el psicoanálisis, la cual “divide el self en un proceso que involucra tres partes: el yo, el ello y el super yo, donde este último se encarga de regular los anteriores, teoría de tipo esencialista en la medida en que asume estas entidades como inherentes a la persona (Páramo, pp. 544-545).

Por ende, a raíz de lo mencionado anteriormente, la conciencia del “yo” y su concepto de “yo soy...” puede definir y condicionar la identidad del individuo, de manera que el proceso de autoconocimiento del sujeto en función de la formación identitaria, si bien se desarrolla dentro de la individualidad, posteriormente y debido a la interacción con otros, se puede dar de manera colectiva, siempre en dependencia del intercambio de un “yo soy...” en un espacio compartido. Como consecuencia de esta contribución innata, tal como mencionan López y Dorantes (2014): “El concepto de identidad constituye un constructo complejo, que se modifica significativamente según el lugar donde se ubique el observador: el plano estrictamente individual o su opuesto, el plano colectivo o social.” (p.2)

Como extensión de lo aseverado en la cita anterior, la construcción identitaria individual se complementa con la identidad social, la cual a esta última la entendemos como: "aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social, junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia." (Tajfel, 1984, como se citó en Zúñiga y Asún, 2013). Sin embargo, aunque estos dos conceptos difieran cualitativamente entre sí, un individuo al ser parte de uno o más grupos sociales, contribuye, tanto positiva como negativamente a su relación con la imagen que tiene de sí mismo. Por consiguiente, la identidad social se asocia al grupo psicológico del individuo, el cual debe poseer tres características, estas están orientadas a la percepción de la persona al pertenecer a un grupo, la evaluación social positiva o negativa al pertenecer a este último y al afecto asociado a la pertenencia grupal. En consecuencia, tal como señalan Zúñiga y Asún (2013): "la identidad social puede derivar de una gran variedad de pertenencias grupales, incluyendo las basadas en la etnia, el género, la ocupación o la región en que se vive" (párr. 11).

Sin embargo, para los fines de esta investigación, es necesario profundizar en el concepto de identidad local, que consiste en aquella noción de pertenencia que poseen los individuos hacia el territorio en el cual habitan. En otras palabras, es la cultura que tiene una localidad, desde la cual se puede construir la identidad comunitaria por medio de las creencias del lugar, el lenguaje, la historia, entre otros. Pimienta (2007) señala que "la identidad local alude al sentido de pertenencia, generado a partir del territorio como sujeto, en cuanto tiene significado para el conjunto de sus pobladores y en tal sentido existen memorias, vivencias e historias del entorno" (p. 63). En síntesis, aquel constructo complejo que tiene como característica construir una imagen de sí mismo y aquel concepto que arraiga la noción que tienen los habitantes de una localidad en específico, complementan su historicidad con las vivencias, lenguajes, símbolos, entre otros, y tienen una incidencia en el sujeto en su desarrollo

psicológico y social. Tal como menciona Hernández e Infante (2011): “En las tradiciones locales se fija la experiencia propia de la vida de las agrupaciones humanas, la que refleja la configuración individual de sus destinos históricos y las condiciones singulares de su existencia” (p.3).

2.2.3 Identidad Cultural

Considerando las definiciones de cultura e identidad, se puede abordar un nuevo concepto, el cual se denomina identidad cultural. Por un lado, la cultura permite a un conjunto de personas llegar a ser lo que es por un conglomerado de prácticas de un grupo en específico, por otro lado, el concepto de identidad permite a un individuo decir “yo soy esto”. Fernández y Fernández (2012) con respecto a este concepto menciona lo siguiente: “La formación de las identidades tiene lugar en la actividad y la comunicación mediante interacciones culturales donde unas y otras se reciben, se transforman, se enriquecen y se recrean” (p.8). No obstante, para el cumplimiento de esta idea es importante la integración de lo ya denominado cultura. Por esta razón Fisher (2014) considera que:

La identidad cultural sirve -o al menos eso pretende- para demarcar algún nosotros respecto a todos los otros, y es un resultado de la particular socialización del individuo, de su transacción con su sociedad o comunidad. Tal identidad consistiría en el proceso y resultado mediante el cual un individuo llega a compartir ciertos valores, creencias, usos y costumbres que preexisten en el grupo en el que nace y/o crece y se desarrolla.

La identidad cultural es el sentido de pertenencia a un determinado grupo social (p. 32)

2.2.4 Conocimiento Curricular

En el ámbito del quehacer pedagógico, es necesario establecer los conceptos y elementos disponibles por parte del docente para trabajar en el aula, sobre los cuales se puede

o no tener conciencia. En este sentido, surge la idea de un conocimiento curricular, el cual, para fines de la investigación, corresponde a esta conciencia sobre los contenidos estipulados en documentos oficiales. Ahora bien, en este caso se considera como conocimiento curricular todo aquel saber por parte del profesorado, específicamente relacionado con la literatura local de tipo narrativo, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, las actividades sugeridas, las indicaciones al docente, entre otros aspectos, sin considerar otras áreas conformantes también de este currículum nacional, tales como la poesía y dramaturgia. La importancia de considerar este concepto radica en la siguiente descripción entregada por el Ministerio de Educación (2015):

Las Bases Curriculares y los Programas de Estudio propuestos por el Ministerio de Educación buscan enmarcar y consensuar los principios que orientan las prácticas pedagógicas y educativas en el sistema escolar; además, proponen una organización temática y temporal de los diversos contenidos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes logren en su etapa escolar (p.1)

Considerando este carácter orientador por parte de la institución hacia el docente, es preciso señalar que, desde una perspectiva reguladora, el profesorado cuenta con una herramienta que debe ser parte constante de su trabajo en el aula. En definitiva, el conocimiento curricular está, en este caso, ceñido a la internalización realizada por los docentes de los contenidos, estrategias y/o sugerencias entregadas por el Ministerio sobre la literatura local y su inclusión.

2.2.5 Narrativa Penquista

La narrativa penquista corresponde a una de las tantas manifestaciones culturales de Concepción y sus habitantes. De esta manera, cuando se quiere establecer el término en sí mismo de narrativa penquista, es preciso comenzar por la explicación de “lo penquista”,

siempre situados en el ámbito literario. Por ello, la consideración de la ciudad de Concepción es insoslayable para hablar de este término, por lo que la explicación de su importancia se desarrolla de la siguiente manera: “(...) no se trata del lugar de procedencia del autor, sino del lugar del cual surge la escritura, como territorio geográfico, y los vínculos que la obra literaria funda con la ciudad” (Montero & Valdebenito, 2016). Por esta razón, a pesar de la relación directa entre lugar y autor, esta no se ve restringida al nacimiento, sino a vínculos literarios complejos, tales como situar a la ciudad como la protagonista de los escritos o, al menos, trabajarla como el espacio geográfico principal de las historias, tanto en sus temáticas, idiosincrasia, personajes, entre otros (Montero & Valdebenito, 2016).

La construcción de una narrativa no está determinada por los escritores, por más que sean quienes, a través de sus escritos, reconstruyen la imagen de un lugar, sino se encuentra trabajada en elementos propios de este tipo de textos. Sin embargo, es esta distinción en elementos comunes a otros escritos los que terminan por definir, a modo de contraste, la narrativa penquista como una distinción de la ciudad respecto al ambiente literario de la zona o nacional.

A nivel nacional, la ciudad de Concepción es conocida como una localidad rica en materia de cultura, donde hay una enriquecedora fuente de autores y artistas que, mediante su talento, entregan una visión personal del contexto sociocultural. Es por ello que, con el fin de incentivar esta faceta, en materia de literatura han ido emergiendo diferentes proyectos y espacios como son las revistas de literatura, las cuales ayudan a dar a conocer aquellos proyectos que plasman tanto una literatura general como una literatura local. Este último punto ha ido tomando una gran importancia en los últimos años, en donde proyectos como “Biobío en 100 palabras” o la revista “Mocha” han contribuido a cierta masificación de literatura local

y, en cierta medida, pasan a ser considerados un material de lectura legítimo dentro de las actividades docentes.

Estas iniciativas constituyen una importante herramienta docente, puesto que permiten profundizar en la narrativa penquista, mediante la cual se puede entrelazar con la construcción identitaria de los estudiantes a partir de lo local. En el caso de “Biobío en 100 palabras”, un concurso de microcuentos, es un proyecto de la Fundación Plagio (2014) que nació bajo el nombre de “Concepción en 100 palabras”. Según la misma Fundación Plagio, tuvo como objetivo: “acercar la cultura de excelencia a un público amplio, crear espacios para visibilizar el trabajo de nuevos talentos en diversas disciplinas y articular iniciativas de rescate y difusión del patrimonio e identidad locales” (p. 4). Gracias a este acercamiento cultural, este proyecto logró tener un gran éxito y con el fin de abarcar un público más amplio se extendió la invitación a todos los sectores de la región del Biobío, mediante la cual los concursantes tienen la invitación de escribir sobre sucesos, lugares, experiencias o todo aquello que le ha marcado de su localidad, enseñando la belleza e intimidad a través de lo que relatan y así dan a conocer la esencia de su identidad. A raíz de esta nueva orientación es que este concurso actualmente se conoce como “Biobío en 100 palabras”

En el marco de esta masificación literaria que viene de la mano del resurgimiento narrativo de la ciudad de Concepción, la Revista Mocha también tomó un papel importante, puesto que tenía por objetivo “contribuir al fomento de la lectura y la escritura (con acento local); participando en ella diversas plumas reconocidas y emergentes de Chile y Latinoamérica, particularmente del sur de nuestro país” (Revista Mocha (2021)). De esta manera, fue posible acercar la cultura local a los lectores, ya sean de Concepción o no, puesto que se les brindó apoyo y una oportunidad de publicar sus obras a aquellos autores locales, permitiendo de esta manera, que la literatura local manifestara un mayor alcance. Hoy en día,

misma función cumplen otras revistas nacidas en Concepción como lo son “Litterae” y “Ruda”, las cuales tienen un objetivo de rescatar muchos elementos culturales y artísticos de la ciudad. Junto con ello, las editoriales independientes también toman un rol importante a la hora de contribuir a la difusión de narrativa penquista, ejemplo de ello es “Ediciones Etcétera”, quien antepone la literatura regional frente a otras publicaciones. Asimismo, otra editorial que tiene un propósito similar es “Libros de Nébula”. Andueza (2013) indica que esta editorial tiene por objetivo “establecer una plataforma de experimentación, registro y difusión de narrativa gráfica en la VIII región” (párr. 1). Es así cómo se logra evidenciar que estas pequeñas editoriales son un reflejo del resurgimiento narrativo ocurrido en Concepción y de cómo la literatura en los últimos años ha ido tomando protagonismo.

Aparte de contar con proyectos y medios de difusión, la ciudad de Concepción también cuenta con espacios donde se brinda una oportunidad para que diversos autores puedan plasmar sus obras, dándolas a conocer a la comunidad estudiantil, generando de esta manera una posibilidad de acercar la narrativa penquista y que esta se pueda trabajar con fines pedagógicos creando así un aprendizaje significativo. De esta forma, como señalan Montero & Valdebenito (2016) en Concepción existen “espacios democráticos y pluralistas, que dan cuenta de la riquísima diversidad de la producción literaria que existe en esta ciudad y sus alrededores” (p.30). Balmaceda Arte Joven es un ejemplo de lo ya señalado, puesto que es un espacio donde se implementan proyectos artísticos de carácter educativo con el objetivo de acercar a la comunidad nuevos referentes culturales. Asimismo, Artistas del Acero tiene un propósito semejante al antes señalado, puesto que es otro lugar de exposición artística ubicado en el seno de Concepción, en el cual es posible de ver cómo se fomenta la difusión y creación de diversas artes, entre ellas la literatura, ya que se presentan diversos escritores locales a exponer sus obras, generando de esta manera un ambiente cultural accesible a todo público.

2.2.6 Práctica docente

El docente tiene el deber de llevar a la práctica las orientaciones curriculares del MINEDUC y esto complementarlo con los contenidos y acciones que sobrepasa las relaciones que se establecen en las aulas de clases, es decir, el educador vincula las interacciones con los estudiantes, padres, familias, directivos del establecimiento, entre otros sujetos que participan en el proceso educativo. De esta manera, se crea un punto de convergencia que permite llevar a cabo el acto de educar, para esto, es necesario incorporar actividades propias del docente, así lo indica Vergara (2016):

De esta manera se concibe a la práctica docente, como una estructura significativa que permite explicar cómo se considera el pensamiento del alumno, y que, esa estructura significativa, denominada para efectos de estudio como estructura metodológica, se manifiesta a través de la forma en que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, la forma en que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula (p. 78).

La labor del docente implica a que el profesor deba ejecutar diversas acciones propias de la práctica profesional. Sin embargo, esta no son sus únicas obligaciones, pues debe determinarse con el contexto de los estudiantes, sus experiencias y vivencias, es por ello que esta práctica docente está en un constante cambio, en otras palabras, el profesorado tiene el deber de renovar continuamente sus clases, sus metodologías, planificaciones, modo evaluar y/o todo aquello que pueda influenciar en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes.

2.3 Marco Normativo

En este apartado se hace referencia a diferentes documentos curriculares que regulan la función educativa de los docentes, los cuales permiten guiar el desarrollo de esta investigación.

2.3.1 Programas de estudio 1° y 2° medio.

Los programas de estudio, desde el Ministerio, son definidos como documentos orientadores, parte de los documentos curriculares que entregan aspectos propios del quehacer docente, tales como la distribución del tiempo, contenidos a trabajar, propuestas de actividades y de evaluación. Ahora bien, dentro de esta orientación, es posible encontrar los objetivos de aprendizaje y los transversales, ambos son parte fundamental de la investigación a realizar. Es preciso establecer que, a pesar de diferenciarse en cuanto a los aprendizajes esperados, son idénticos respecto a los fines de la asignatura y su trascendencia en el estudiante. Es este punto donde se centra el nexo con la investigación, pues los documentos son explícitos con respecto al componente cultural que debe desarrollar el docente en el aula. En este sentido, los programas de estudio de ambos cursos estipulan lo siguiente en uno de sus objetivos transversales:

En este sentido, los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) aluden tanto al desarrollo personal y social de los y las estudiantes como al desarrollo relacionado con el ámbito del conocimiento y la cultura. El logro de los OAT depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar, la que se ve influida por los énfasis formativos declarados en el Proyecto Educativo Institucional; los procesos de gestión curricular y pedagógica que llevan a cabo las y los docentes y los equipos directivos; las dinámicas de participación y convivencia; las normas, ceremonias y símbolos de la escuela; los aprendizajes abordados en cada asignatura; el despliegue de iniciativas de los y las estudiantes; las interacciones y dinámicas que se establecen en los espacios de

recreos, así como las relaciones humanas y vínculos que se generan en la cotidianidad escolar entre todos los integrantes de la comunidad educativa (MINEDUC, 2016, p.13).

Esta conciencia por el entorno y el carácter cultural intrínseco de la educación, específicamente la lengua y literatura, constituyen los enlaces con la investigación, pues permiten explicar esta necesidad docente por llevar a cabo estos objetivos, en un área que, de manera insoslayable, está orientada a trabajar en los aspectos cotidianos de los estudiantes. Sin embargo, los programas de estudio son en demasía más complejos y completos, pues apuntan a un trabajo de estos aspectos de una manera específica, detallada y procurando cumplir con todos los puntos estipulados en sus objetivos transversales, en los de aprendizaje y en lo expuesto como orientaciones para la unidad. Es en este apartado donde se diferencian los programas de 1° y 2° medio, pues, a pesar de estas orientaciones en común, los objetivos son progresivos y apuntan a la realidad específica de cada contexto en el nivel determinado.

2.3.2 Marco para la Buena Enseñanza

Con respecto a las prácticas docentes, es innegable y necesaria la presencia de una organización, una preparación y una conciencia de este proceso por parte del profesorado, por lo que se vuelve imperativo recurrir al denominado “Marco para la Buena Enseñanza”. Este marco, cuya publicación se remite al año 2008, permite al docente tener claridad de aquellos elementos a considerar dentro de su práctica, señalando aspectos e indicaciones atribuibles y transversales a los tres momentos del proceso de aprendizaje: planificación, ejecución y evaluación (MINEDUC, 2008, p.7). Asimismo, para efectos de la investigación, los dominios A (preparación de la enseñanza), B (creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C (enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes) y D (responsabilidades profesionales), son abordados y considerados de manera conjunta dada su importancia en el quehacer

pedagógico. Además, al ser concebidos una totalidad de elementos a aplicar en el aula, se cometería un error al trabajarlos de manera aislada.

Ahora bien, desde una perspectiva netamente curricular, el docente se acoge a los conocimientos a trabajar, a sus estrategias y metodologías adecuadas para el proceso de aprendizaje, tanto en la organización temporal como en los ámbitos que tienen injerencia en los estudiantes, como es el caso del factor social, tanto en su comunidad educativa como fuera de ella.

En otra perspectiva orientada al aspecto metodológico, el dominio A del Marco para la Buena Enseñanza (2008), específicamente el primer criterio, se relaciona con el nivel de comprensión que los profesores poseen de los conceptos disciplinares, aprendizajes esperados en los estudiantes y el conocimiento del currículum nacional (MINEDUC, p. 16). En este sentido, la metodología utilizada por el profesorado se encuentra determinada en los documentos curriculares, por lo que, por una parte, adquiere relevancia el utilizarlos como base para planificar. Por otro lado, es necesario trabajar este marco de manera total, pues permite la evaluación de la práctica docente desde sus cimientos y su ejecución en aula.

En esta misma línea, respecto a la identidad cultural y el papel que desempeña la educación en la cotidianidad de los alumnos, el Marco para la Buena Enseñanza logra establecer dimensiones que abordan una conexión de la pedagogía con las competencias, habilidades y contexto del estudiantado, en añadidura a la comprensión de la materia trabajada, tal como se ve a continuación:

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de

ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles (MINEDUC, 2008).

En síntesis, el Marco para la Buena Enseñanza abre la puerta a una comprensión de las actividades realizadas en el aula, su trabajo previo y efectos de este proceso, lo cual lo convierte en indispensable para la investigación planteada.

2.3.3 Bases Curriculares

Las Bases Curriculares, desde el año 2012 son el marco propuesto por el MINEDUC que da a conocer el listado mínimo de objetivos de aprendizaje que se aplican por el docente en el aula. Para la asignatura Lengua y literatura, entre los niveles de 7° básico a 2° medio, se propone un enfoque comunicativo y cultural, que se pretende abordar y desarrollar mediante la ejercitación de cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en lenguaje y literatura. El objeto de este enfoque se fundamenta por el ímpetu en querer formar sujetos comunicativamente reflexivos, críticos, competentes, con conciencia de su contexto cultural y de otras culturas. (MINEDUC, 2015, p.32)

MINEDUC como agente que postula las propuestas curriculares, al direccionar los objetivos de aprendizaje con un enfoque cultural, exige como necesidad la práctica del trabajo individual y entre pares en los estudiantes, para así poder desarrollar en los mismos una postura reflexiva, tolerante y abierta a la diversidad:

El enfoque cultural asume el rol que cumplen para las y los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades. Además, el enfoque cultural busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la

comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras. (MINEDUC, 2015, p. 33)

Asimismo, el enfoque comunicativo es aquel que busca contribuir en lo que es relevante a la hora de relacionarse con otros en sociedad de manera eficaz y conspicua. Para ello, el MINEDUC propone trabajar directamente con situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral entre pares, ya que la importancia de constituir instancias de intercomunicación es fundamental para poder desarrollar las habilidades comunicativas que se esperan en los futuros ciudadanos y ciudadanas (MINEDUC, 2015, p. 33).

CAPÍTULO III

Marco Metodológico

En este apartado se detalla el marco metodológico de la investigación, ahondando en el tipo de paradigma según el cual se desarrolla, así como también sus características. Además, se definen tanto el enfoque como la estrategia seguida para llevar a cabo el estudio. Del mismo modo, se indican los pasos que se siguieron en la ejecución de cada etapa. El capítulo también incluye la descripción de la muestra, indicando cuáles son los criterios para la selección de esta. Por último, se especifica en la recolección de datos la técnica e instrumento con el que se recogieron los datos analizados.

3.1 Paradigma de la Investigación

El presente estudio se realiza desde el paradigma cualitativo. Como señala Badilla (2006), este tipo de investigación no posee en estricto rigor solo una metodología, sino que más bien lo componen métodos y técnicas que permitan el análisis, la explicación y la interpretación de quienes participan en el estudio.

Este paradigma permite obtener resultados desde una perspectiva ontológica, epistemológica, metodológica y pedagógica (Badilla, 2006). El acercamiento a estas dimensiones se realiza, en esta investigación, a partir del contenido de los discursos de los docentes, desplegado por medio de una situación dialógica.

Teniendo en consideración el enfoque, la presente investigación tiene relación con la literatura penquista y su presencia en los programas de estudio de 1° y 2° medio, la relación entre el docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo. Dado esto, las dinámicas de los profesores producen una serie de situaciones educativas que crean y recrean prácticas pedagógicas que vinculan al actor con su contexto y universo. La comprensión de

estas dinámicas es fundamental para penetrar en los modos de concebir y desarrollar el trabajo pedagógico y disciplinar.

3.2 Enfoques y Estrategias de la Investigación

El enfoque con el cual se aborda esta investigación corresponde al enfoque fenomenológico, mientras que la estrategia de investigación es el análisis semántico. Con respecto al enfoque fenomenológico, Fuster (2019) señala que:

(...) el método fenomenológico admite explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo (p.205).

En base a lo anterior, la investigación en cuestión profundiza en la experiencia de cinco docentes de la asignatura Lengua y literatura, con el fin de adquirir información sobre el proceso de inclusión de la literatura penquista dentro de las aulas de 1° y 2° Medio en establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción. La información adquirida por parte de los cinco docentes permite ahondar en la investigación y descubrir elementos importantes que llevan a comprender si realmente existe una inclusión de la narrativa penquista dentro del desarrollo de aprendizaje de los estudiantes y cómo se lleva a cabo este proceso en los cursos investigados.

Respecto de las estrategias de análisis semántico, cualquier significado que se asuma, se constituye desde lo expresado por los entrevistados, en el caso de que las declaraciones sean extensas, necesariamente se debe resumir la información en función de dar con los significados relevantes (Kvale, 2011). Mediante esto, se interpreta y se sintetiza la información obtenida de las cinco entrevistas a docentes de Lengua y literatura, con el objetivo de comprender el proceso de inclusión de narrativa penquista en las prácticas docentes.

3.3 Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación consideró una etapa de documentación, esto es, la revisión de documentos que sintetizan la normativa dentro de la que se comprende la práctica docente, tales como los programas de estudio de 1° y 2° medio, Marco para la Buena Enseñanza y publicaciones científicas en torno a la educación.

A continuación, se establecieron categorías y subcategorías de análisis que permitieron diseñar el instrumento de recogida de datos, una entrevista semiestructurada. El propósito de seleccionar la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos fue obtener el mayor espacio de reflexión de los docentes, en torno a las interrogantes centrales de la investigación.

Una vez definido el guion de la entrevista semiestructurada, el instrumento fue enviado a tres especialistas del área educativa para la revisión de juicio de expertos. Con la nueva versión, que recogió las observaciones coincidentes de los expertos, se avanzó a la etapa de recopilación de datos. Se coordinó con los docentes vía Gmail para programar el día y hora de la entrevista, la cual fue realizada por 2 entrevistadores vía plataforma Zoom. El tiempo para cada entrevista varió entre los 40 a 50 minutos. Dentro de los protocolos a seguir en la entrevista, se les preguntó a los entrevistados si daban su consentimiento para participar de esta y la aprobación para grabar y así dejar un registro de lo realizado. Posteriormente, los datos obtenidos se analizaron por medio de las siguientes categorías de análisis: literatura penquista, Currículum 1° y 2° medio y práctica docente. Dichas categorías se desprendieron de los objetivos específicos de la presente investigación.

3.4 Muestra

La muestra de esta investigación es de tipo no probabilístico, pues, considerando el carácter cualitativo del proyecto en general, se considera pertinente realizar la selección de manera intencionada, permitiendo el uso de criterios determinados. De esta manera, la inclusión de participantes se realizó de manera deliberada y con un propósito específico, es decir, se tomaron en cuenta los factores que distinguen a los integrantes de manera previa, a fin de enriquecer el corpus de ejemplos adecuados para estudiar el tema correspondiente (Flick, 2015).

En este sentido, se consideraron criterios definidos para la selección de la muestra, entre sus características, que los entrevistados se desempeñen como docentes de Lengua y literatura y que además en los últimos cinco años hayan realizado clases en los cursos de 1° y 2° medio, esto con el fin de considerar que están trabajando bajo la última actualización realizada en las bases curriculares.

El lugar geográfico en el que se desempeñan los docentes también fue un criterio para la selección de la muestra, pues se consideran establecimientos que se encuentran ubicados en la ciudad de Concepción. En base a esto, el perfil de la muestra es: profesores de Lengua y literatura licenciados en enseñanza media, que ejercen o hayan ejercido en los cursos de 1° y 2° medio, con un mínimo de 5 años de desempeño laboral y que pertenecen a un establecimiento educacional de la ciudad de Concepción.

Estas características de la muestra tienen como fin establecer un estudio orientado, de manera focalizada y precisa, a un análisis experiencial con respecto al trabajo de literatura penquista, específicamente la narrativa penquista, en establecimientos de Concepción. Asimismo, se busca evidenciar la relación que los docentes tienen con la literatura local, en concordancia o no con lo propuesto por el currículum nacional, siendo relevante la percepción,

justificación y análisis propio de los entrevistados respecto al trabajo de estos elementos en el aula.

3.5 Recolección de Datos

El método de recopilación de datos a seguir en la investigación corresponde a la técnica de entrevista semiestructurada, entendida por Toscano (2009) como un proceso comunicativo que se sustenta y recopila datos desde la historia, experiencias previas, subjetivas y exclusivas del entrevistado, ciertamente, se menciona que posee un carácter pragmático, ya que compete a dar a conocer la construcción social de la conducta individual del sujeto entrevistado, asumiendo la recopilación de saberes privados en un ámbito específico (pp. 48-49).

Sobre la organización del instrumento, en este caso el guion flexible, se construye según Toscano (2009):

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, pero no está organizado en una estructura secuencial, ya que lo que interesa, es que la persona entrevistada produzca información sobre cada uno de los temas considerados. Y entonces si bien el guión está definido previamente, la secuencia y la formulación de los ejes y/o preguntas pueden variar para cada sujeto entrevistado (p.56).

En función de dicha flexibilidad, la entrevista se constituye de preguntas primarias definidas por categorías a priori que surgen de los objetivos específicos de la investigación. Sin embargo, como el carácter del instrumento está sujeto a variaciones por la naturaleza del guion flexible, tal como menciona Toscano (2009): “si bien el investigador realiza una serie de preguntas que definen el área a investigar, también puede profundizar en alguna idea que le resulte relevante, decidiendo entonces, la incorporación de nuevas preguntas.” (p. 58). Por lo

tanto, según cómo se desarrolle el proceso comunicativo entre entrevistado y entrevistador se consideran preguntas complementarias.

Con respecto a la clasificación de las preguntas, estas se distribuyen en categorías, entendidas como las que constituyen un orden de los hechos durante el desarrollo del instrumento. A su vez, como señala Toscano (2009) “tendencias que en términos descriptivos le permitan, progresivamente, identificar y llenar de contenidos las categorías que sirven de eje al ordenamiento de la información, a la construcción de argumentos descriptivos” (p.35). Las categorías consideradas que indican las temáticas a tratar en la investigación son: literatura penquista, currículum de 1° y 2° medio, y práctica docente.

Teniendo en consideración lo anterior, se realizan las entrevistas a docentes de Lengua y literatura, que ejerzan o hayan ejercido en los cursos de 1° y 2° medio. En función del contexto pandémico que se vive en el país, el instrumento se llevó a cabo en forma remota a través de Zoom, por lo tanto, se respaldaron los datos recopilados de las entrevistas mediante registros audiovisuales que fueron grabados por mutuo acuerdo entre entrevistado y entrevistador.

3.6 Procedimientos y técnica de análisis

Con respecto al análisis de la investigación, una vez formalizadas las entrevistas, se llevó a cabo una transcripción literal, enfocada principalmente en el contenido de las respuestas por sobre los rasgos formales del discurso. Posteriormente, a partir de la información obtenida, se confeccionó una tabla de análisis, organizada en categorías y subcategorías, donde se incorporan los principales ejes temáticos: literatura penquista, currículum nacional y práctica docente, además de aquellos elementos que se desprenden de estas categorías.

En cuanto a la técnica de análisis utilizada, es preciso indicar que, enmarcada en una investigación cualitativa, los datos fueron sometidos a un análisis semántico, es decir, centrado

en el significado de los discursos recopilados y, a partir de esto, se buscó extraer información relevante en torno a las subcategorías. Específicamente, se extrajeron las secciones relevantes del discurso de cada docente y se vincularon con las categorías y subcategorías, para luego proponer un significado condensado (Kvale, 2011).

Cada categoría, examinada de esta manera, dio paso a una discusión particular, vinculada a aspectos teóricos previos. A fin de obtener un panorama global de los significados extraídos de todas las entrevistas y las relaciones entre las categorías examinadas, se elaboró una discusión general basada en aquellos constructos teóricos de la investigación que resultaron pertinentes.

CAPÍTULO IV

Análisis y Discusión de Resultados

En este apartado se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, el cual se encuentra organizado en tablas que contienen la información desprendida de los diálogos, es decir, los significados, los cuales se encuentran categorizados según los objetivos específicos de la investigación. Además, se expone una discusión teórica desarrollada a partir de lo extraído de las entrevistas y los fundamentos teóricos que sustentan lo expuesto.

4.1 Análisis de las entrevistas

El análisis e interpretación de las entrevistas realizadas están dispuestos de forma ordenada y gráfica en tablas de análisis desarrolladas por subcategorías. Cada tabla consta de cuatro columnas: en la primera, se presenta la categoría de análisis derivada de los objetivos de específicos de la presente investigación. En la segunda, se encuentra la subcategoría que guía la selección de los párrafos representativos. En la tercera, se incorpora la transcripción de segmentos representativos de la entrevista y que corresponden a los significados identificados en cada subcategoría. Finalmente, en la cuarta columna se encuentran los significados, es decir, enunciados breves que sintetizan las interpretaciones de la información entregada por los docentes.

Las entrevistas fueron realizadas a cinco docentes de Lengua y literatura, que actualmente se desempeñan en diferentes establecimientos de la ciudad de Concepción, realizando en los últimos cinco años clases en 1° y/o 2° medio y declarando trabajar con literatura penquista en dichos niveles. A partir de las respuestas entregadas, se construye una discusión teórica luego de cada tabla, entre conceptos claves que conforman el marco teórico de esta investigación y las prácticas docentes declaradas en las entrevistas.

4.1.2 Categoría literatura penquista

4.1.2.1 Subcategoría: Relación con la Literatura Penquista.

Categoría	Subcategoría	Transcripción	Significados
1.LITERATURA PENQUISTA	1.1 Relación con la literatura penquista	<p>D1 <i>“Violeta Montero, Omar Lara, Óscar Petrel También en una línea de investigación De personas que trabajan en la Universidad de Concepción la profesora, que ya debería ser doctora, Gloria, Francisco Seguel y distintos autores no tan conocidos, como los de Concepción en 100 palabras, como la revista que se llama Revista Mocha ...”</i></p> <p><i>“Te entiendo. que apunte a que es una producción penquista. Yo creo que hay una serie de componentes dentro de la literatura penquista que tiene que ver mucho con la afición de representar mucho los lugares o elementos distintivos (...). Tiene tantas universidades y también una serie de lugares de paso obligado, como lo es el campanil, el foro, lugares clásicos como ciertos museos, aire libre como el Parque Ecuador, de conocimiento masivo como las lagunas, que se construyen con leyendas y mitos que van trascendiendo en lo literario, que nos llevan a otros contextos culturales. Concepción se ve en la literatura, cuando personas internacionales leen a Concepción, cuando llegan a conocer los lugares, muchos artistas se juntaban en los lugares clandestinos y eso se ve en la literatura.”</i></p>	<p>Conocimiento sobre la literatura penquista y sus autores.</p> <p>Relación con los temas, lugares y elementos propios de la literatura penquista.</p>
		<p>D2 <i>“Bueno es que yo trabajé, participé en la revista Mocha mucho tiempo, muchos años incluso como editor entonces la revista por ejemplo algunos artículos los he utilizado en clases ya y ahí hay distintos autores. También yo participaba de círculos literarios porque digamos también escribo en la revista, entonces también leo digamos, hago leer a los chicos, autores que conozco que son gente que yo conozco, que también sé que es valioso que los chicos conozcan digamos autores de acá, como, no se Felipe Fuentealba, no sé si lo ubican narrador de acá, Alexis Figueroa, Oscar Burgos también llamado como Oscar Petrel, que es un poeta de Puerto Montt, pero él hizo, estudio acá (...). También por ejemplo esos 3 autores y más poetas de acá (...) Gloria Sepúlveda, Gloria Sepúlveda y hay hartos poetas de acá que fueron valiosos para mi formación que también los paso de alguna u otra forma en clases varias veces los cito o muestro (...)”</i></p> <p><i>“Ahora si me dicen lengua penquista el foco no es que lo ponga yo en lo penquista, claro soy de Concepción, como gran parte de los autores que les nombre anteriormente, por ejemplo, son personas con las que yo he tratado cierto he tenido contacto, he tenido algún aprendizaje con ellos. Entonces es materia que manejo más quizás entonces igual la presento importante tiene que ver con que yo muestro literatura en donde estoy situado, donde aprendí literatura. Tiene que ver con que los chicos se hagan cargo también del espacio en el que habitan en el fondo.”</i></p>	<p>Conocimiento de la literatura penquista.</p> <p>Relación directa con círculos de escritores.</p> <p>Relación pedagógica con la literatura penquista y sus autores.</p> <p>Relación al trabajar con “lo local”.</p> <p>Conexión de la literatura penquista con el contexto.</p>
		<p>D3 <i>“Exacto, sabes que yo, justamente pensaba cuando tú, cuando me contactaron con la temática, empecé como a buscar todo en mi mente, de años dije yo a lo mejor alguna vez ocupé o algo, como no va a ser, encontraba que era tan obvio tener que, bueno no llevo tampoco tanto tiempo, he trabajado en otro tipo de dependencia y nunca me he encontrado con alguien que direcciona hacia allá. Si intencionadamente he buscado no sé, temática homosexual, feminista, por un montón de lugares, digamos, que uno podría indagar para poder diversificar la literatura pero nunca se me</i></p>	<p>Conocimiento limitado de la literatura penquista.</p> <p>Relación con literatura</p>

	<p><i>había ocurrido pensar en el lugar y ahora yo decía es tan obvio. Y dentro de eso encontré que si las únicas veces que he trabajado, que he ocupado más los textos ha sido con Bio Bio en 100 palabras, que me han llegado esos libritos que son de microcuentos y esos sí los hemos trabajado con los chiquillos. Pero ahí no es como buscar un autor en específico que yo fuera a ocuparlo (...)</i>”.</p> <p><i>“Es que yo creo ahora, que después que los escuche y de verdad fuera de broma, yo lo vengo pensando hace mucho tiempo, que es muy, pero muy relevante, porque hay, dentro de también los cursos que he tomado y dentro de todos los aspectos que uno, cuando estudia un poco más de didáctica, aparece el tema de que la cercanía al entorno próximo de los chiquillos es súper importante, que ellos se vean reflejados, que ellos se vean identificados y yo siempre lo pensé desde un enfoque más bien de interés, nunca se me ocurrió respecto a que yo podía llegar a ellos a través de, no se po, referentes próximos. Entonces encuentro que la relevancia en este caso cobra importancia por todos lados (...), es que, de aquí en adelante yo empiezo a incluir literatura penquista, no solamente para trabajo de la lectura por placer digamos que están enfocados los objetivos para el plan de lectura domiciliaria, sino que también para enfoque de desarrollo cognitivo que es el que uno le da clase a clase con los textos cortos (...)</i>”.</p>	<p>penquista de manera indirecta.</p> <p>Conexión de la literatura penquista con el contexto.</p>
	<p>D4</p> <p><i>“Sí, vivo de eso. Soy director de una revista de literatura de hace 15 años, pero he dirigido 8 publicaciones y ahora tengo una editorial que se llama Mocha Editores, y he publicado, estoy sacando el cuarto libro de siete autores, solamente en la editorial y en la revista más de trescientas”.</i></p> <p><i>“...es por nombrar autores penquistas que me parecen importantes, conozco a muchos... Estaría... Alexis Figueroa, porque ganó el Casas de las Américas, como reimportante estaría la Leyla Selman porque ganó el municipal el 2013 y el 2021, el 2010 ganó el nacional de dramaturgia, como los primeros importantes premios nacionales... El premio de las flores de Valparaíso lo ganó la Taty Torres, el Tulio Mendoza tiene como cincuenta premios, más chicos, pero tiene hartos. Pero más allá de los premios yo creo los nombres importantes en Conce de mujeres son Bárbara Calderón, Alejandra Ziebrecht, la Selman, la Taty... ¿Quién de las mujeres? (...) Si yo creo que los mejores son Víctor Bascur, Muñoz Coloma, Felipe Fuentealba y el Alonso Tapia”.</i></p> <p><i>“Fundamental. No hay ningún aprendizaje que no tenga, ningún aprendizaje va a tener sentido si no tiene lazo o arraigo identidad. Los chicos, un problema de la literatura, de la lectura nacional es que los profesores quitan las ganas de leer a los estudiantes y es porque te pasan un libro, no te explican nada, no sabes quién es, de dónde es (...).”</i></p>	<p>Relación directa con los círculos de escritores.</p> <p>Conocimiento sobre la literatura penquista y autores.</p> <p>Conexión de la literatura penquista con el contexto e identidad.</p>
	<p>D5</p> <p><i>“Conocer autores también, de... por ejemplo, hemos trabajado los tangos de Muñoz Coloma, Tangos para viajar de Muñoz Coloma. También he traído escritores al colegio, para que motiven y ayuden, por ejemplo, tuvimos un café para el día del libro... Ah, y cuando hacemos eso traemos escritores de la zona, por ejemplo, Gloria Sepúlveda, Amanda Varín, Nicolás Barría, Muñoz Coloma, Myriam Leiva, Tati Torres también, entre otros... Entonces esas instancias también han ayudado a que como son escritores también locales, y ellos presentan sus puestas en escena... hemos tenido montajes preciosos, por ejemplo me acuerdo que Amanda Varín, nos hizo una muestra en escena con música y poesía... también hemos leído sus textos en narrativa, entonces como que eso, y después conocer al autor, igual es como mágico. Me acuerdo que eso fue en primero y en segundo...”</i></p>	<p>Conocimiento sobre literatura penquista y autores.</p>

		<p><i>“Principalmente con fines pedagógicos es lo que he hecho hasta el momento, con fines pedagógicos... No sé si quieres que continúe o solamente respondo la pregunta”.</i></p> <p><i>“Chuta, a ver... hemos trabajado leyendas... varias. Por ejemplo, hemos abordado las tres pascualas, las del cerro amarillo... las del cerro amarillo, varias más. No recuerdo mucho en este momento, pero son varias. (...) esas obras entre otras varias, porque igual se me olvidan los nombres porque no soy de la zona, entonces se me olvidan mucho los lugares (...).”</i></p> <p><i>“Yo creo que es fundamental en el sentido de la motivación y el interés que puedan presentar los estudiantes... Yo soy un poquito estudiosa, entonces, en algunas oportunidades recuerdo una investigación... (...) Entonces, desde esa perspectiva la teoría y... ya sabemos que la investigación también abala que tiene mayor llegada... y motivación dentro de la enseñanza de la literatura y también la comprensión lectora”.</i></p>	<p>Relación pedagógica con los textos de la literatura penquista.</p> <p>Conexión de la literatura penquista con el contexto.</p> <p>Conexión de la literatura penquista desde un punto de vista motivacional.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

D=Docente

Los docentes entrevistados evidencian un conocimiento general sobre la literatura penquista de manera activa, como es el caso de docentes participantes de círculos de escritores, revistas literarias o cercanía con el medio, pero también de forma inactiva o indirecta, lo que se evidencia en un conocimiento escueto y limitado. Sin embargo, el conocimiento respecto de la denominada literatura penquista se presenta con matices dentro del grupo de docentes entrevistados, pero sobre la base de la existencia de una idea de compartida respecto de la escritura local, como un espacio en común conocido.

Asimismo, valorando la literatura penquista en base a su importancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es posible inferir una conexión intrínseca entre los textos de la literatura penquista y el contexto de los estudiantes, señalando de manera explícita lo positivo del lazo generado desde un punto de vista geográfico y de identidad, orientado a una conexión contextual de los textos con el estudiantado. Esto se vincula con lo expuesto por Illas (2014) quien señala que:

A partir de esa literatura cercana en tiempo y espacio a las realidades y necesidades que viven y sienten los discentes es que se podrá garantizar, por una parte, significatividad

de la lectura; y por la otra, estrechar con fuertes lazos de relación identitaria el hecho socio-cultural con el acto artístico-literario (p.119).

En este sentido, la relación pedagógica con la literatura penquista está determinada por el valor propio que tienen estos textos, tanto desde un punto de vista contextual como formando parte de estrategias de motivación en el aula, tal como señala D5. Entonces, es posible analizar la relación pedagógica más allá del conocimiento sobre literatura penquista, dado que, a pesar de no declararse conocedores de los textos propios a este grupo, los docentes reconocen un trabajo con obras penquistas.

4.1.2.2 Subcategoría: Narrativa Penquista.

Categoría	Subcategoría	Transcripción	Significados
1. LITERATURA PENQUISTA	1.2 Narrativa penquista	<p>D1</p> <p><i>“Yo creo que hay una serie de componentes dentro de la literatura penquista que tiene que ver mucho con la afición de representar mucho los lugares o elementos distintivos. Concepción es una ciudad bastante particular, la tercera más grande del país, la más grande del sur de Santiago, también sirvió como frontera entre los españoles y los mapuche. Tiene tantas universidades y también una serie de lugares de paso obligado, como lo es el campanil, el foro, lugares clásicos como ciertos museos, aire libre como el Parque Ecuador, de conocimiento masivo como las lagunas, que se construyen con leyendas y mitos que van trascendiendo en lo literario, que nos llevan a otros contextos culturales. Concepción se ve en la literatura, cuando personas internacionales leen a Concepción, cuando llegan conocer los lugares, muchos artistas se juntaban en los lugares clandestinos y eso se ve en la literatura.”</i></p> <p><i>“Hoy dentro los cambios que están realizando en mi colegio, da la posibilidad de integrar textos de creación local, textos que se leen como lectura domiciliaria como para dentro de la sal de clases, para distintos fines.”</i></p>	<p>Indicios basados en los espacios de la ciudad.</p> <p>Interés profesional por el establecimiento.</p>
		<p>D2</p> <p><i>“Entonces eh construyen digamos un ofrecimiento simbólico del lugar cierto, de distinto tipo, de no solo familiar, real, sino literario, creativo, de memoria cierto, simbólico... Somos de acá y acá hay una idiosincrasia, acá hay un río cierto que nos cierra el paso, los cerros que nos abrigan, etc. y hay lagunas por todos lados, no sé, y hay un clima, etc, etc.”</i></p> <p><i>“...Entonces el enfoque de la literatura universal es importante también, pero qué pasa allá, tiene que haber siempre un grado de autonomía, cierto, del profesor, de poder plantear otros enfoques otros puntos de vista y sobre todo digamos situar la enseñanza, está situado en un lugar en un espacio cierto en ese sentido, vuelvo a repetir, acudir a literatura penquista me permite, digamos, acercar, acercar, digamos estas dimensiones, digamos interpretativas y simbólicas que tienen</i></p>	<p>Indicios basados en la idiosincrasia de Concepción.</p> <p>Interés profesional por autonomía.</p>

		<i>los textos que son más complejas, o sea son complejas, acercar a los chicos, hacerlos partícipes, que se sientan partícipe de este proceso que es leer, interpretar reflexionar analizar un texto literario.”</i>	
		<p>D3 <i>“(…)porque todos tienen una referencia que hace alusión a algún lugar común, alguna historia común, alguna vivencia que es fácil de identificar, a personajes, me acuerdo haber leído a varios, por ejemplo, el tema de la Mireya (...) el hecho de describir las calles y todo iba como en el fondo con la lluvia y todo muy relacionado con el sur...”</i></p> <p><i>“No, no, ni pensado hasta ahora (...) nunca se me ocurrió como pensar en el lado de la narrativa penquista, de buscar autores y bueno, yo creo que también tiene que ver con un tema de comodidad, sabes que nosotros, como uno nunca tiene tanto tiempo, me carga la típica excusa, pero no es excusa..”</i></p>	<p>Indicios basados en la idiosincrasia de Concepción.</p> <p>No había interés profesional.</p>
		<p>D4 <i>“...pero se caracterizan por ser lúdicas, por ser chovinistas, son muy chovinistas. El penquista es muy chovinista, creo que también está cargado de dolor, está cargado de dolor y creo que es más creativo que lo que pasa en otros lugares...”</i></p> <p><i>“Pero de ahí a alcanzar a olfatearlo, solamente con leer el texto, no es tan fácil leer como leer un texto y uno decir ‘este es Poe, este es Cortázar, no este es renacentista, mira este (...) No, me parece que no tenemos características porque la órbita mundial no lo permite. Ahora está todo integrado, pensar que un lugar y un tiempo van a determinar la escritura está muy lejano porque hay muchas influencias y cada uno tiene sus influencias.”</i></p> <p><i>“Sí, vivo de eso. Soy director de una revista de literatura de hace 15 años, pero he dirigido 8 publicaciones y ahora tengo una editorial que se llama Mocha Editores, y he publicado, estoy sacando el cuarto libro de siete autores, solamente en la editorial y en la revista más de trescientas.”</i></p>	<p>Indicios basados en temáticas.</p> <p>No hay indicios que definan el tipo de narrativa.</p> <p>Interés profesional por autonomía.</p>
		<p>D5 <i>“.. que sea de la zona, que sea local ¿Cierto?... Idealmente, idealmente que no solamente se hable de la narrativa... o sea, no solamente se mencionen los lugares de la zona, sino que también el autor, ojalá sea próximo, oriundo también de la zona.”</i></p> <p><i>“...me gusta estudiar mucho la comprensión lectora, entonces, necesito saber cómo llegar a los estudiantes, y creo que la mejor forma de llegar es bajo la motivación. Y ¿cómo se logra la motivación? A través de la conexión con el texto. Si bien incide mucho la práctica docente, creo que cuando ellos se sienten identificados con un texto, es mucho más fácil que lo puedan acoger, que lo puedan entender y que lo puedan finalmente comprender...”</i></p> <p><i>“Yo no soy de la zona, entonces ha sido todo un desafío para mí trabajar con lugares, con calles, porque hay relatos que hablan solamente de calles, entonces, así como... ¿Qué pasó en esta calle? ¿Qué pasó antes? ¿Cómo?”</i></p>	<p>Indicios basados en espacios de la ciudad y la relación de autor con esta.</p> <p>Interés profesional por autonomía.</p>

D=Docente

De acuerdo con las respuestas entregadas, se puede inferir que los docentes comprenden la narrativa penquista o parte de sus tópicos como un tipo de

idiosincrasia, caracterizada por lugares emblemáticos de reunión social, conocidos por la comunidad en general y otros lugares, así como espacios instaurados por la propia comunidad. Todo esto como un elemento primordial para la comprensión del significado de ser penquista. Sin embargo, en reiteradas ocasiones los docentes utilizan el concepto de literatura penquista como sinónimo de narrativa, por lo que no es posible afirmar que se trate de una concepción de narrativa penquista o si los indicios mencionados son inferidos a partir de su relación con esta.

Además, la incorporación de este tipo de narrativa en las aulas, a excepción de dos docentes, se ha debido a un interés profesional autónomo, ya sea por las necesidades de los estudiantes, como estrategia de motivación o de acercamiento a la literatura, entre otros. Por lo que no se podría hablar de ‘‘un conjunto de prácticas discursivas que logran una cierta regularidad’’ (Bustamante, 2006, s/p.), ya que la sistematización y regularidad para trabajar con esta narrativa dependerá de las decisiones pedagógicas que cada docente realice y no la instauración de un proyecto educativo o de la propuesta curricular vigente para los niveles educativos de 1° y 2° medio.

4.1.3 Categoría Currículum de 1° y 2° medio

4.1.3.1 Subcategoría: Contexto del currículum.

Categoría	Subcategoría	Transcripción	Significados
2. CURRÍCULUM DE 1RO Y 2DO MEDIO	2.1. Contexto del currículum	<p>D1</p> <p><i>“Hay que entender que el currículum es una propuesta, es el piso mínimo de lo que las escuelas deberían hacer, desde ese foco, toda escuela debe tomar esta propuesta generada desde el ministerio y adecuarla a su realidad, en ese sentido, la recepción de contenido de los textos es fundamental (...) no puedo pasar contenidos sin saber el mundo cultural de mis estudiantes, es fundamental, para cualquier tipo de aprendizaje, sin contexto no se aprende”</i></p> <p><i>“Sí, comparativamente al currículo anterior, este está más focalizado y por ende entiende a responder y adecuarse a la realidad de cada colegio, ahora, si el currículum por sí solo da cabida a lo que me preguntas, la respuesta es no, no puedes seguir desarrollando las</i></p>	<p>Importancia del contexto cultural para un correcto aprendizaje.</p> <p>Consideración del contexto por parte del currículum es deficiente</p>

		<i>mismas competencias, habilidades y capacidades, porque hay diferentes realidades.”</i>	
		<p>D2 <i>“Es materia que manejo más quizás entonces igual la presento importante tiene que ver con que yo muestro literatura en donde estoy situado, donde aprendí literatura. Tiene que ver con que los chicos se hagan cargo también del espacio en el que habitan en el fondo. Estamos en Concepción igual es bueno leer literatura digamos de la zona, que los relatos nos remiten a lugares que ellos conocen”</i></p> <p><i>“Una voluntad de darle más voluntad a los profesores que en la actualidad ahora se entiende mucho más así, o sea si tú ves cuando vienen de la superintendencia de repente a hacer capacitaciones, ellos hablan mucho de eso, de que está la libertad de que los planes y programas, son para moldearlos, son como consejos, no sé, planteamientos posibles, nosotros podemos ver cuál objetivo sí o no”</i></p>	<p>Importancia del contexto cultural para un correcto aprendizaje.</p> <p>Adecuación del currículum ante el contexto.</p>
		<p>D3 <i>“Claro. Eh no sé, por ejemplo, yo la otra vez estuve pasando la intertextualidad en este colegio y dentro de la intertextualidad hablé de las obras de o con respecto a la intertextualidad, pero con obras con pinturas, y aparecieron tres que habían estado en Francia, en los museos y habían visto las pinturas, las habían visto físicas (...). Entonces ellos relacionaban inmediatamente, exacto, exacto, y de hecho me decían “profe, en las fotos no se ve tan impresionante como es en realidad y ahí inmediatamente se empieza a generar otro tipo de conversación. Entonces para mí el contexto cultural es súper relevante (...)”.</i></p> <p><i>“La clase de repente se me iba en solucionar problemas como que el chiquillo no había comido, como que había que ver una niña que la iban a dejar los carabineros porque no iba al colegio. Eh, otra chiquilla que se me ponía a llorar porque otra la molestó porque no tenía calefont. Entonces, eh, hay un montón de problemas de este tipo que eh para mí eran una barrera y que era mucho más prioritario de solucionar antes que el contenido”.</i></p> <p><i>“yo soy super crítica con el sistema yo, entonces todo lo que me pregunten ustedes yo creo que es deficiente. Encuentro sí que ha habido un avance en cuanto a 3ero y 4to medio en los ramos diferenciados que se propusieron, por ejemplo, yo hago ahora participación, argumentación y democracia y ahí hay un acercamiento en cuanto al contexto, y hay libertades y en realidad tiene que ver con que los chiquillos casi arman los ramos, eh, o sea se le otorga mucha importancia a lo que los chiquillos quieren. Pero ese es un ramo que tiene que ver con participación. En los terceros medios igual eh como viene harto el tema de literatura, argumentación, igual yo podría decir que se considera, pero en los otros cursos creo yo que puede ser mucho más”.</i></p>	<p>Importancia del contexto cultural para un correcto aprendizaje.</p> <p>El contexto condiciona el proceso de aprendizaje.</p> <p>Consideración del contexto por parte del currículum es deficiente.</p>
		<p>D4 <i>“Yo creo que lo cultural se refleja ahí al cambiar rápidamente de relato dentro del relato lo que está haciendo es considerar a la juventud. El zapping, por ejemplo, las cuatro o cinco pantallas en el computador que están acostumbrados los jóvenes, a leer, a escuchar a chatear y a ver la noticia, cosa que nosotros los adultos, los mayores no podemos hacer esas cosas, no somos capaces. Yo tengo que leer, andar en bicicleta y</i></p>	<p>Importancia del contexto cultura digital para un correcto aprendizaje.</p>

		<p><i>después comer chicle, de una cosa, no puedo hacer dos cosas, no lo puedo hacer, ustedes pueden hacer más de uno. Entonces, cuando hacemos este ejercicio de concatenar, de ver varias historias, lo que está haciendo es ser fiel a un contexto cultural, es decir, lo que está ocurriendo en los jóvenes tiene esa marca, esa marca de aburrimiento inmediato, avanzo un poco y me aburro y busco otra cosa, de necesidad y búsqueda de estímulos”</i></p> <p><i>”Cuando tú me hablas del currículum, y de contexto también me habla de lo cultural, hasta qué punto el currículum considera lo cultural y si de verdad hay que potenciar esa parte o disminuirlo, no, yo no estoy capacitado para evaluar el criterio de ellos, porque es abierto. Siempre he sentido que los planes y programas son una recomendación”</i></p>	<p>Es suficiente la consideración del contexto por parte del currículum. Sin embargo, se debe mejorar.</p>
		<p>D5</p> <p><i>”En primero y segundo, no mucho. En primero y segundo no mucho, porque el foco está en tercero y cuarto medio. (...) Pero creo que en primero y segundo no hay un gran potencial. No hay, yo diría que no, yo creo que es práctica pedagógica, conocimiento del docente, accionar docente”</i></p> <p><i>”Yo creo que vamos bien, yo creo que vamos bien encaminados. Las modificaciones que se han ido integrando hasta el momento, están haciendo aportes considerables al sistema educativo. Creo que todos los colegios... bueno, una vez que se proponen, cierto, el currículum, estas nuevas bases curriculares, etc. cada colegio tiene que también bajarlo a su realidad, y también hay interpretaciones de acuerdo a cada realidad, y a cada colegio. Pero creo que, se va acercando al sentido de aprendizaje, son más cercanas al contexto de educación literaria, de cultura, de una lectura crítica... sociocrítica, digámoslo así”</i></p>	<p>El currículum de 1ro y 2do medio no le otorga importancia al contexto.</p> <p>Es suficiente la consideración del contexto por parte del currículum. Sin embargo, se debe mejorar.</p>

D=Docente

Los docentes, en general, consideran que el contexto cultural toma un rol importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que mediante este elemento se puede producir un aprendizaje significativo trabajando a partir de los intereses más cercanos del estudiantado. Sin embargo, los docentes no se guiaron conforme a lo que se consultaba específicamente, sino más bien tomaron una mirada general de la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje; no obstante, el docente D5 sí se adecuó a la pregunta y especificó que, si bien el contexto es importante, el currículum no le da una real importancia.

Además, los docentes consideran que es importante adecuar el currículum al contexto en que se desempeñan, ya que este condiciona el proceso de aprendizaje y la realidad tanto del docente y los estudiantes no es la misma para todos, por ende, los

docentes requieren realizar una adaptación o buscar una metodología acorde a su realidad con el fin de poder cumplir con los objetivos. Para que esta adaptación sea efectiva, es necesaria la búsqueda de ciertos estímulos que se adecuen a la realidad de los estudiantes en pos de un aprendizaje significativo. Frente a lo anterior, Ferreira (2019) señala que “nuestro entender debe considerar los intereses y las necesidades individuales; promover la interacción entre vivencias y saberes” (p.7). Por consiguiente, los docentes concuerdan en que la consideración del contexto por parte del currículum no es suficiente, no obstante, algunos señalan que en esta materia el currículum es deficiente y otros señalan que de cierta manera lo abordan, pero de manera superficial y por ende se debe mejorar.

4.1.3.2 Subcategoría: Planes y programas de Estudio de 1° y 2° medio

Categoría	Subcategoría	Transcripción	Significados
2. Currículum de 1° y 2° medio	2.2 Planes y programas de Estudio de 1° y 2° medio.	<p>D1 <i>“Comparativamente al currículum anterior, este está más focalizado y por ende entiende a responder y adecuarse a la realidad de cada colegio, ahora, si el currículum por sí solo da cabida a lo que me preguntas, la respuesta es no, no puedes seguir desarrollando las mismas competencias, habilidades y capacidades, porque hay diferentes realidades.”</i></p> <p><i>“Los documentos en sí mismo no y esto tiene que ver con niveles de concreción. Los niveles se concretan con niveles, donde el más abstracto, que son las bases curriculares y el más concreto que son en la sala de clases y esa ecuación no se hace en el macronivel de concreción, no se encuentra en el documento, hace cuando se llenan las planificaciones de aula y cada colegio hace esas adecuaciones culturales, por lo que el documento nos lo tiene, si no que te brinda la posibilidad de hacerlo.”</i></p>	<p>Programas de estudio no contribuyen a la construcción identitaria cultural.</p> <p>No se atiende las diversidades regionales.</p>
		<p>D2 <i>“En el papel está super bien, pero llevarlo a cabo es super complejo. Entonces, digamos, hay una voluntad de los planes y programas, las dificultades son gigantes para llevarlo a cabo, digamos, pero ahí media la intención y la, no sé, la voluntad.”</i></p> <p><i>“Digamos, qué tan profundo es la intención de los planes y programas de motivar o darle el espacio a esa identidad, pero hay una libertad de crear, digamos, yo creo que ahí entra el talento y la tarea del profesor de encontrar esos espacios porque no sé si está determinado por los planes y programas.”</i></p>	<p>Se reconoce una intención pese a la insuficiencia.</p> <p>Docente como principal conductor para lograr una identidad.</p> <p>No se atiende las diversidades regionales.</p>

		<p><i>“Los planes y programas obvian lo local, los planes y programas están contruidos en base a un enfoque de literatura universal”</i></p>	
		<p>D3 <i>“No, no, jamás, no, porque yo creo que los programas de 1ero y 2do medio, desde, no solamente desde que hubo una reforma hace años, sino los de ahora, trabajan en post de solamente formar chiquillos, como decirlo para que no suene feo, pero es como muy autómata el tema, es como que trabajan en base a patrones, incluso la misma comprensión lectora que uno podría decir en los libros, yo los ocupo poco la verdad, los que entrega el ministerio tiene buen material y todo, pero trabajan en base a patrones de comprensión lectora que no tienen una perspectiva crítica, sino que tienen que ver casi exclusivamente con los mismos patrones que maneja la lógica de la PDT, de la prueba de transición. Entonces no creo que haya una intención de construir identidad en ningún caso”.</i></p> <p><i>“No, jamás, jamás porque si no, también me lo cuestioné, creo que yo me hubiera dado cuenta si es que hubiera encontrado por lo menos alguna referencia a algún texto donde apareciera algo (...) Hay unidades que tienen que ver con identidad, pero se refieren a la identidad personal, de reafirmar la identidad personal (...) Me acuerdo de un par de textos igual que aparecen ahí en el libro y que tienen que ver con personas o dictadura o postdictadura, que se están aferrando a otra cultura. A esa, a esa identidad, pero nunca a una identidad regional o de otro tipo.”</i></p>	<p>Planes y programas no contribuyen a la construcción identitaria cultural.</p> <p>Trabajo enfocado en conseguir buenos resultados en post de la lógica de pruebas estandarizadas.</p> <p>No se atiende las diversidades regionales.</p>
		<p>D4 <i>“Sí, a mí me encantó, lo leí con una alegría gigante, yo creo que está bien hecho. (...) Es muy nacionalista, antes no teníamos la recomendación de Lemebel, por ejemplo, de Zambra, no los teníamos ahí, pero ahora está en la narrativa, en Dramaturgia esta Marcelo León, están ahora en el plan y sus oras también. Entonces cuando se cambian y hacen ese giro, por supuesto que se potencian y se abren y nunca cerrando la posibilidad de otros autores y recomendaciones y esas recomendaciones acreditan la compra de libros, así que sí, aporta.”</i></p> <p><i>“Es que los planes y programas erróneamente es un documento nacional, por supuesto que no atienden a ninguno, no atiende a la realidad de Chiloé o de Arica, no hay ninguna parte que diga eso, porque es algo para todo Chile. -Cada uno tendría que hacer un currículum regional, que sería ideal, pero para utopías, para qué nos vamos a poner hablar”</i></p> <p><i>“No, jamás serán suficientes, siempre hay que, revisándolos, cuestionándolos, actualizándolos.”</i></p>	<p>En los planes y programas se reconoce una intención de construir una identidad.</p> <p>No se atiende las diversidades regionales.</p> <p>Constante necesidad de actualización de planes y programas.</p>
		<p>D5 <i>“No, falta mucho en primero y en segundo. No, en primero y en segundo hay una pincelada. No, insisto, ahí depende mucho del docente que quiera jugar a bajarlo un poco más y en términos, así como identidad quizás latinoamericana, pero, así como trabajándola a grandes rasgos. (...) O sea, los espacios se pueden generar... pero si ustedes me preguntan ministerialmente y según los planes, no están los espacios, no están dados”</i></p> <p><i>“El año pasado se hizo un trabajo interdisciplinario con educación física, con música, con lenguaje, en donde se abordaba un poquito el tema de la identidad latinoamericana, pero, así como a nivel macro, no a nivel micro, no a nivel local, incluso no a nivel tan nacional, digámoslo así derechamente.”</i></p>	<p>Planes y programas no contribuyen a la construcción identitaria cultural</p> <p>Docente como principal conductor para lograr una identidad</p> <p>No se atiende las diversidades regionales.</p>

D=Docente

Los docentes en general consideran que los planes y programas no han sido pensados para promover una construcción identitaria, si bien hay una intención de formarla, esta no se lleva a cabo en totalidad, por ende, es necesario una constante revisión y actualización de estos documentos curriculares. Además, los programas de estudio de 1° y 2° medio se basan en una identidad nacional única y no se atiende las diversidades regionales presentes en el país, es decir, no se toma con relevancia este elemento a la hora de una construcción identitaria.

Si bien los programas no promueven esta construcción identitaria, los docentes han asumido este rol, por ende, han sido una pieza fundamental en el proceso educativo. Respecto a esta labor docente, Bustamante (2006) señala:

Toda acción pedagógica se juega por completo en un proceso comunicativo personal entre un educador y un alumno, en donde el educador asume el compromiso individual con su alumno de ayudarlo en su proceso de aprendizaje del mundo y construcción de sus propias convicciones (párr. 1).

Es así como los docentes se han convertido en los principales conductores de la construcción identitaria, tratando de esta manera subsanar esta falencia.

4.1.4 Categoría Práctica Docente

4.1.4.1 Subcategoría: Planificación.

Categoría	Subcategoría	Transcripción	Significado
3.Práctica docente	3.1 Planificación	D1 <i>“Yo creo que tengo varios propósitos. El primero es conjugar el currículum y la realidad de mis estudiantes. El segundo, en la misma línea, sirve como ente motivador que la literatura no se genera en un contexto que yo no conozco, sino que aquí, los lugares que se mencionan los pase ayer con mi familia o algo así. La historia, por lo tanto, trasciende del texto o de la literatura, por lo que tiene un sentido vivencial. Pero más que el sentido de pertenencia o de apropiación, también tiene que ver con diversificar.”</i>	Propósito de diversificar lecturas en aula. Considera inclusiva su práctica docente.

		<p><i>“En primero y segundo medio tú tienes cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación en literatura. En cualquiera de esos cuatro ejes tú puedes incluir la literatura penquista... yo puedo trabajar un texto generado dentro de un contexto sociocultural de Concepción y sus alrededores y lo puedo trabajar desde la oralidad, desde la escritura o desde el diálogo, individual o colectivo o desde la perspectiva de la investigación. Ejemplos sobran ahí.”</i></p> <p><i>“En cualquiera de esos cuatro ejes tú puedes incluir la literatura penquista (...) Yo puedo trabajar un texto generado dentro de un contexto sociocultural de Concepción y sus alrededores y lo puedo trabajar desde la oralidad, desde la escritura o desde el diálogo, individual o colectivo o desde la perspectiva de la investigación (...) En términos de los objetivos de aprendizaje aquí hay que entender como está construido dicho currículum (...) cuando el currículum te dice que puedes trabajar con crónicas, no te dice que tomes las crónicas de los diarios de Valparaíso o el Mercurio, tú perfectamente puedes tomar diarios locales como el diario concepción. Lo mismo ocurre en términos literarios (...) Pero tú perfectamente puedes tener equivalentes de creaciones del boom latinoamericano en ciertas creaciones de literatura local o de rasgos del romanticismo en el caso de escritores locales y así (...) personas que coexisten dentro de la ciudad de Concepción y que tienen cierto nivel de calidad que te permite poder equipararlos a textos que te sugiere el currículum para ciertas áreas, para ciertas temáticas. En vez de ocupar, que se yo, a Borges, puedo ocupar producción local.”</i></p>	<p>Incluye literatura penquista en la ejecución de ejes curriculares.</p> <p>Incluir literatura penquista en ejes curriculares.</p> <p>Convergencia entre currículum y la narrativa penquista.</p>
		<p>D2</p> <p><i>“yo no evaluó, digamos, una literatura que sea penquista, lo relevante en mi planificación, es el enfoque local me gusta mucho, me gusta mucho utilizar literatura acá, y no es la única literatura que ocupó, pero muchas veces la utilizo, porque, digamos, me abre puertas distintas, ya, de hecho la literatura de aquí quizás contraste en calidad con otras de mayor realce internacional... (...) también tengo la intención de que los chicos puedan estar más cerca a los conceptos (...) Entonces es un producto de entrada, tiene un enfoque distinto que me permite, cierto, eh... una identificación, ya lo he dicho cierto, una entrada más sencilla y la posibilidad digamos, de eh...de quizás no asustar a los chicos, digamos, con otras complejidades, con otros temas, pero que me permite digamos, acercarlos al tiro, quizás ganarlo como lector que perderlo como lector.”</i></p> <p><i>“Entonces, hay que sacudirse un poquito, ese miedo digamos de innovar y el primer punto de innovación es el aula, si el profesor no tiene digamos las ganas de innovar está jodido, si no tiene las ganas de probar cosas nuevas, si no tiene las ganas de ensayar, no puedes quedarte con que una actividad salió bien y tienes que repetirla, tienes que mejorarla, tienes que ir digamos haciéndola creciendo, haciéndola más densa, probar esa actividad, pero con distintos enfoques y además con distintos cursos, entonces la actividad ya no es la misma”</i></p> <p><i>“Sí, totalmente. (...) Es que, yo creo que tiene que ver con el planteamiento desde el comienzo, ya que trabajo en el lugar hace 6 años. Desde el día uno, yo dije: “yo vine a hacer otras cosas (...) entendieron que yo me tomaba esas libertades, pero había resultados después, o sea, presentábamos la obra de teatro y yo invitaba a la directora, jefa de UTP y terminaban llorando. Las obras de teatro, lo que ocurría ahí, la pizarra y el pupitre da lo mismo, ocurre en otros lugares el aprendizaje, en la imaginación, en la creatividad y en los espacios que libertad que le daba a los chicos, la confianza, la guía, obviamente, cierto, y las guías para el aprendizaje, cierto, el poder contestar todas sus consultas, el estar atento a todos sus retrocesos y avances, ser un guía, digamos, competente, pero no un dominador de lo que desean aprender ni un dominador, digamos, una persona que instala lo que se tiene que aprender, yo creo que ese cambio se está dando en la educación chilena, creo, lo he visto, lo estoy viendo con otros colegas, no en todos lados es así, lamentablemente, pero creo que para allá va el re entendimiento del currículum ahora, ¿sí o no?”</i></p>	<p>Propone literatura local para acercar al lector e innovar en el aula.</p> <p>Propone literatura local para motivar la lectura.</p> <p>Propone literatura local para innovar</p> <p>Considera inclusiva su práctica docente.</p> <p>Incluye la literatura penquista para una enseñanza significativa.</p> <p>No considera lo que propone el currículum.</p>

		<p><i>“Resulta que gran parte de la literatura con que trabajo si son autores de acá de la zona de Concepción.”</i></p>	
		<p>D3</p> <p><i>“Ya, miren, nosotros estábamos trabajando narrativa con finalidad de comprensión lectora no más (...) microcuentos, fue porque en realidad me pareció interesante, pero nunca lo pensé como una literatura penquista, ya, nunca lo pensé de esa manera, sino en cuanto a temática lo pensé, pero no como un tema local”</i></p> <p><i>“Exacto, sabes que yo, justamente pensaba cuando tú, cuando me contactaron con la temática, empecé como a buscar todo en mi mente, de años dije yo a lo mejor alguna vez ocupé o algo, como no va a ser, encontraba que era tan obvio tener que, bueno no llevo tampoco tanto tiempo, he trabajado en otro tipo de dependencia y nunca me he encontrado con alguien que direccione hacia allá. (...) Si intencionadamente he buscado no sé, temática homosexual, feminista, por un montón de lugares, digamos, que uno podría indagar para poder diversificar la literatura, pero nunca se me había ocurrido pensar en el lugar y ahora yo decía es tan obvio.”</i></p> <p><i>“Ya, miren, nosotros estábamos trabajando narrativa con finalidad de comprensión lectora no más, ya, de estrategias de comprensión lectora. Entonces qué pasa, que con los microcuentos es mucho más fácil, por ejemplo, identificar tema, identificar idea principal, o sea, no sé si más fácil, pero a mí me resulta mejor porque es una sola”.</i></p>	<p>Propone literatura Penquista para mejorar comprensión lectora</p> <p>No asigna un propósito intencional por la literatura penquista.</p> <p>No considera inclusiva su práctica docente.</p> <p>Incluye otras temáticas de la literatura para variar lecturas.</p> <p>Incluir literatura penquista para trabajar comprensión lectora.</p> <p>Actividades esporádicas.</p>
		<p>D4</p> <p><i>“yo tengo un objetivo que es encantar al chico con la literatura, ese es mi objetivo. Con el cuento de Chéjov y el cuento de Pablo Inostroza. Siempre es el mismo objetivo, que se vea reflejado la cotidianidad que se vea tan normal, que también tengan un cuento para contar, eso es lo que yo busco, cada vez que busco un texto lo ubico en los contextos, en lo que está pasando, ya sea político o histórico, pero esta es la justificación para meter la literatura, quiero que se encanten con de desarrollo de personajes, con lo quiebres, etc, pero yo uso la literatura como arma para que ellos se armen. Tengo dos objetivos que son: encantar la lectura y la confianza en la escritura, que ellos también puedan escribir, desde ahí trabajo (...) regularmente parto trabajando con textos de Conce siempre.”</i></p> <p><i>“Claro, cada vez que construyo este mapa de lírica, narrativa, dramaturgia y los procesos de los subgéneros, de los tópicos, los apunto a lo penquista. (...) Claro, el arraigo, el sentirse parte de la historia, es el arma que uso, es el arma que creo (...) Cuando hablo de Malpaso de Bascur, hablo de los bares que ellos pretender merodear cuando sean grandes. Trato que sus experiencias sean hechas en la realidad en las escrituras y los estímulos a través de cuentos que tiene relación con esa conciencia, del espacio, su juventud, sus intereses, etc.”</i></p> <p><i>“En todos los niveles y en todas unidades. (...) cada vez que construyo este mapa de lírica, narrativa, dramaturgia y los procesos de los subgéneros, de los tópicos, los apunto a lo penquista.”</i></p>	<p>Propone literatura penquista para motivar la lectura y escritura.</p> <p>Considera inclusiva su práctica docente.</p> <p>Incluye la literatura penquista para motivar lecturas.</p> <p>Incluir narrativa penquista en todos los niveles y unidades.</p>
		<p>D5</p> <p><i>“Bueno... les dije al inicio que la ocupaba principalmente en términos de motivación, de activación de conocimiento en la mayoría de los casos. Pero también la he ocupado como contenido duro, como, por ejemplo, para producir en escritura. La he ocupado también en términos comunicativos, para dramatizar o comunicar (...) creo que abordar textos cercanos a la realidad de los estudiantes, creo que amerita el desarrollo de competencias mayores... y por eso hablo de una educación literaria, porque creo que eso activa el rol docente, creo que eso también permite la estimulación de habilidades complejas como la inferencia o la</i></p>	<p>Propone literatura penquista para motivar la lectura.</p> <p>Propone literatura penquista para trabajar ejes curriculares.</p>

		<p><i>interpretación, pero que son priorizadas en tercero y en cuarto (...)Entonces creo que mi propósito va hacia una educación literaria... ¿Ya? Y que se hace a través de distintas instancias, no solamente a través de la activación de conocimientos y la motivación, sino que también como contenido duro”</i></p> <p><i>“No, son inclusivas. De hecho, mis prácticas son intencionadas, no hay nada que yo haga en el aula que no sea completamente intencionado. (...) Que esa relación entre docentes y estudiantes sea mucho más cercana y creo que a través de este tipo de textos, porque el texto incide mucho... el texto marca mucho la vida de los estudiantes, entonces si yo estratégicamente le presento un mal texto a un niño, eso lo va a marcar de por vida, y eso lo va a hacer tener una predisposición frente a la lectura (...) Entonces, están completamente intencionadas con respecto a que es por algo, es para algo, tiene un fin, tiene un propósito detrás.”</i></p> <p><i>“Me acuerdo de que eso fue en primero y en segundo... Leímos textos y después conocimos al autor, y fue como “Ihh, ¿En serio? ¿Y está aquí?” No sé... y creo que eso como les digo, es como un plus, un motor, un bonus, no sé cómo quieran llamarle... pero creo que eso hace que la literatura se acerque a los chicos. Que no se vea lejana, creo que de otra forma se ve como muy distante (...) la creación de microcuentos se concentró en escribir acerca de la zona, de hecho, también escribimos para el estallido social... leer también esos relatos que también presenta Biobío en 100 palabras, también ayuda bastante.”</i></p>	<p>Propone literatura penquista para mejorar competencias comunicativas.</p> <p>Considera inclusiva su práctica docente.</p> <p>Incluye la literatura penquista para motivar lecturas.</p> <p>Incluir para mejorar lectura y escritura.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

D=Docente

Los docentes en su mayoría incorporan la literatura penquista en sus planificaciones para acercar al estudiante a su cotidianidad y utilizarla como una potencial fuente de motivación. Sin embargo, uno de los docentes plantea que no evalúa la literatura penquista como tal, sino que le asigna un enfoque local a este tipo de literatura, por lo que su propósito es entregar una proximidad a la identificación de algunos conceptos y plantear una entrada más sencilla a las clases. Por otro lado, una de las docentes plantea que principalmente utiliza este tipo de literatura para motivar a los estudiantes y así, activar los conocimientos previos para la actividad de producción de textos narrativos.

Asimismo, considerando lo mencionado anteriormente, los docentes en su práctica incluyen la literatura penquista, ya sea hipotéticamente como lo menciona D3, en los cuatro ejes o con la finalidad de entregar una educación más libre. No obstante, aquella integración de la literatura se realiza en circunstancias de análisis, en los ejes propuestos por el currículum o de manera esporádica.

4.1.4.2 Subcategoría: Ejecución.

Categoría	Subcategoría	Transcripción	Significado
3. PRÁCTICA DOCENTE	3.2 Ejecución	D1 “Mis estudiantes, en este momento su último año, su trabajo de investigación, en ese trabajo de investigación ellos van a tener que escoger un área del conocimiento de su interés. Un caso equis relacionado con esa área, la idea es que ese caso tenga relevancia dentro del contexto local. Ellos van a tener que tomar ese caso, hacer una investigación en esa línea, y tendrán que apoyarla con ciertos ejemplos. La idea nuestra es que esos ejemplos tomen un escritor local, uno nacional y un escritor foráneo”	Trabajo de la habilidad de investigar. Trabajo de la habilidad de análisis.
		D2 “Lo que hago yo es una materia de análisis como cualquier otra, digamos, claro que me permite, digamos, referirme a referencias mucho más cercanas a los chicos, cierto, tal laguna, cerro, etcétera, pero es una materia de análisis como cualquier otra, entonces, análisis general.”	Trabajo de la habilidad análisis.
		D3 “(…) Nosotros estábamos trabajando narrativa con finalidad de comprensión lectora no más, ya, de estrategias de comprensión lectora. Entonces qué pasa, que con los microcuentos es mucho más fácil, por ejemplo, identificar tema, identificar idea principal, o sea, no sé si más fácil, pero a mí me resulta mejor porque es una sola”.	Trabajo de la habilidad de lectura.
		D4 “Después de leer el cuento del falso tsunami con dos o tres relatos donde cada uno escriba, no solamente un cuento, sino que esté relacionado con su historia, que es un relato con las directrices de un cuento, es decir, con el movimiento de un cuento, el desarrollo de los personajes, la ambientación, la cronología, acudiendo al sistema de escritura que tiene como modelo un modelo que es de acá, que nos pueda generar más vínculos”	Trabajo de la habilidad de escritura
		D5 “Entonces estaba Luz Marina, el video, que eran como tres textos de ella, después varios textos del estallido social, que describieran el estallido social... bueno, en realidad coincidieron con el estallido social porque el libro como que principalmente traía muchos relatos de ese entonces, y después trabajaron escritura individual. Entonces, ellos después hacían un relato y la mayoría escribió sobre la pandemia, porque eso... toda esa secuencia, llevó a que ellos pudiesen exteriorizar sentimientos y emociones. Y el año pasado tratamos de potenciar mucho la parte socioemocional, priorizar un poquito cómo se sentían ellos, y la mayoría escribió acerca de la pandemia, del encierro, incluso de la parte académica.”	Trabajo de la habilidad de escritura.

D=Docente

Los docentes a la hora de llevar a cabo actividades con narrativa penquista consideran que este tipo de literatura permite fomentar el trabajo de habilidades de nivel superior como es el análisis y la investigación, puesto que trabajar con el contexto inmediato resulta más llamativo para los estudiantes a la hora de trabajar estas habilidades. Asimismo, otros docentes

consideran que se puede trabajar en pos de la habilidad de escritura y, para ello, realizan actividades de redacción a partir de la narrativa penquista. Por último, un docente señaló que, solamente utiliza esta narrativa para trabajar la habilidad de lectura, centrándose en apoyar las estrategias de comprensión lectora.

De esta manera, los docentes en cuestión llevan a cabo la ejecución de sus prácticas docentes en pos de cumplir lo dictaminado por las Bases Curriculares, que es la “necesidad de asegurar el desarrollo de las habilidades centrales de la asignatura” (MINEDUC, 2015, p.34) y para esto es que realizan un trabajo orientado a la ejercitación de los ejes de Lectura, Escritura e Investigación, requeridos en la asignatura de Lengua y literatura.

4.1.4.3 Subcategoría: Evaluación.

Categoría	Subcategoría	Transcripción	Significado
3. PRÁCTICA DOCENTE	3.3 Evaluación	<p>D1 <i>“yo creo que aquí hay que separar en tres líneas. Lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Si pensamos en literatura penquista, indudablemente hay una serie de elementos conceptuales que no tienen que ver derechamente con la literatura penquista propiamente tal. Si vamos a hablar de narradores no vamos a decir que el concepto de narradores existe solamente porque se escribe en ciertos lugares de Concepción (...)Por lo tanto hay una serie de elementos conceptuales de contenidos conceptuales que tienen que ver por ejemplo con narrativa o con lírica, o con drama o textos no literarios en general, sean expositivos, sean argumentativos, que los chiquillos deben manejar, y que deben manejarlos no por el contenido en sí mismo, sino porque son medios para la producción de determinados procedimientos que le permiten poder desarrollar habilidades. El y eso lleva a lo procedimental. La capacidad de analizar, pensando en la taxonomía de Bloom. El nivel taxonómico de análisis, que ya es de las habilidades de orden superior, tú lo puedes generar por distintos medios (...) De hecho, ocupar literatura local o de ocupar ejemplos nacidos desde los contextos socioculturales de los estudiantes, en el ámbito de la psicología se llama motivación intrínseca...”</i></p> <p><i>“Es la selección de elementos que tomo de la cultura y que empiezo a considerar como propios, y si llega a ser así cómo se construye esa identidad. Parte de la identidad de mis chiquillos es el lugar donde viven, es la ciudad en la que se desempeñan, en la producción no solamente escritural en términos formales, sino también en términos populares. Eso también es parte de su identidad. Si ellos no son capaces de reconocerse en el entorno sociocultural que se desempeñan, qué va a pasar con ellos en 10-15-20 años más (...) la producción cultural de cada</i></p>	<p>Considera habilidad lectora</p> <p>Considera conceptos relacionados con la narrativa.</p> <p>Considera desarrollo de habilidades superiores.</p> <p>La narrativa penquista aporta en la construcción de una identidad cultural.</p> <p>Aporta al reconocimiento sociocultural.</p>

		<p>comunidad es relevante, porque forma parte de la construcción identitaria de cada una de las personas que componen esa comunidad.”</p>	
		<p>D2 <i>“...me estoy concentrando en las habilidades cierto, entonces, antes me sabía los contenidos que tenía, ya que ahí tenía el enfoque, ahora el enfoque está en la habilidad, entonces es distinto, cambia mucho la perspectiva, tu tienes una materia, sea cual sea, entonces tu habilidad es que lean mejor, entonces, claro vamos a analizar, hacemos un trabajo de análisis cierto, pero antes el enfoque era el contenido (...)Ahora las habilidades, estamos concentrados en la comprensión lectora... estamos trayendo todo tipo de texto literario, ensayístico, analizándolos harto, o sea, viendo elementos literarios, construcción textual, correferencia textual, uso de conectores, pero el uso de conectores digamos está enfocado a porqué ese conector va determinado en ese lugar, porqué está determinado ese conector adversativo y por qué no uno de otro tipo... concentrada en eso, habilidades lectoras, entonces, estamos leyendo mucho.”</i></p> <p><i>“es un material de análisis que tiene una licencia local o referencias mucho más concretas para ellos, pero es un texto de análisis digamos, no creo haber hecho un hincapié específico en la evaluación si es penquista o no, si es local o no, es una materia de análisis que pertenece a las zonas, pero es material literario de análisis.”</i></p> <p><i>”...claramente, es parte importantísimo en la construcción de la memoria, de revivir el tiempo vivido, cierto, significa vivir ese tiempo humano ya pasado, la mejor forma, la mejor herramienta más elemental de la historia de la humanidad es narrar, contar historias y esa identidad narrativa que yo les intento explicar a los chicos se da en un contexto, se da en un espacio específico y obviamente que me ayuda usar literatura penquista, local y que remita a elementos locales, me ayuda a que los chicos tengan más conciencia de una construcción identitaria a partir de su propio territorio, su propia pertenencia a este lugar. Sí, me sirve y lo hago así.”</i></p>	<p>Considera habilidad lectora y análisis de contenido.</p> <p>Considera desarrollo de habilidades superiores.</p> <p>La narrativa penquista aporta en la construcción de identidad cultural.</p> <p>Aporta al reconocimiento sociocultural.</p>
		<p>D3 <i>“También a comprensión lectora, lo orientaría, es que, para mí, también para la escritura creativa creo que serviría mucho, porque uno podría hacer el juego ahí entre una y otra cosa (...) distintos microcuentos. Entonces ¿Qué pasó? Después que lo analizaron y que sacaran todas estas estrategias de comprensión lectora, la idea era que ellos se las contaran a sus compañeros, se la leyeran, lo comentaran e hicieran preguntas a sus compañeros respecto a las mismas temáticas que ahí aparecían que podían ser cercanas o si es que notaban la referencia, etc. (...) Entonces pienso ahora, porque no me lo había planteado, que quizás puede ser para la escritura creativa, podría ocuparse. Además del tema de comprensión lectora, como para que la escritura penquista les sirviera a los chiquillos para que ellos tomaran la inspiración para poder crear sus propios trabajos”.</i></p> <p><i>“(...) nunca lo pensé como una literatura penquista, ya, nunca lo pensé de esa manera, sino en cuanto a temática lo pensé, pero no como un tema local, como de hacer la referencia en sí, pero la ocupé como te digo dentro de la unidad de género narrativo pensando en estrategias de comprensión lectora (...) llegaron al objetivo digamos que era ese, el mío era ver el tema, en ese caso estábamos trabajando la habilidad de síntesis, el tema principal. Y, pero fue como secundario, porque llamó más la atención las historias. Entonces pienso ahora, porque no me lo había planteado, que quizás puede ser para la escritura creativa, podría ocuparse. Además del tema de comprensión</i></p>	<p>Considera habilidad lectora y escrita</p> <p>Considera análisis de contenido.</p> <p>No considera referente a la literatura penquista.</p> <p>Considera desarrollo de comprensión lectora.</p> <p>La narrativa penquista aportaría en la construcción de identidad cultural.</p>

		<p>lectora, como para que la escritura penquista le sirviera a los chiquillos para que ellos tomaran la inspiración para poder crear sus propios trabajos”.</p> <p>“Por supuesto (...) yo la mayoría de los textos que trabajo, siempre hago referencia al contexto de producción. (...) entonces me imagino cómo sería con alguien que es de acá, que es cercano, que a lo mejor, no sé, estoy pensando que yo pueda nombrar por ejemplo no sé “vivía en Villa CAP”, por decir algo, al tiro “mi abuelita vive allá”, no sé qué, entonces inmediatamente encuentro que el tema generaría un montón de aportes por la contingencia digamos en la que estamos y por todo lo que ha significado el desgaste docente a estas alturas yo no hice la modificación al tiro para poder incluirla, pero sí o sí dentro del otro año lo voy a poner de manera intencionada y creo que, yo hago de 8vo a 4to medio, entonces perfectamente puedo incluirlo en todo.”</p>	
		<p>D4</p> <p>“No, no hay ninguna, la literatura es libre, ellos me entregan su cuento y tienen un siete, no tiene que ver con el rollo de cada uno, no todos son pintores, bailarines ni escritores. Con que hagan el trabajo es suficiente para que sigan caminando, no hay un algo que diga que esto no es así, eso no va conmigo, se sacan buena nota o se sacan mala nota por no entregarlo.”</p> <p>“Con que hagan el trabajo es suficiente para que sigan caminando, no hay un algo que diga que esto no es así, eso no va conmigo, se sacan buena nota o se sacan mala nota por no entregarlo.”</p> <p>“Por supuesto (...) Porque saben que son parte de la historia, no se sienten anexos a las historias, pero cuando leen que es donde están, cuando leen que es aquí, cuando leen Paicaví en la literatura de Elicura Chihuailaf, cuando leen Paicaví, por donde han deambulado, es lo más beneficioso diría yo claro, como te digo, yo trabajo más con el lado de la escritura, y en el caso de trabajar con análisis, no hay caso, ahí deben estar, deben reconocerlo. Si paso la cronología debo pasar la anacronía, deben reconocerla y ahí no hay vuelta, deben responder de acuerdo a ese análisis y ustedes deben de reconocer una analepsis de una prolepsis o distinguir un narrador de estilo directo de uno omnisciente y eso son partes técnicas con otro objetivo que se debe utilizar para ver hasta qué punto debes aprender lo que te están enseñando, pero tengo que hacerlo (...) El ambiente, el ambiente para darme cuenta de que estamos hablando de acá.”</p>	<p>No se consideran contenidos, habilidades ni temáticas.</p> <p>Considera entrega o no entrega de la evaluación.</p> <p>La narrativa penquista aporta en la construcción de identidad cultural. Aporta al reconocimiento sociocultural.</p>
		<p>D5</p> <p>“la temática varía de acuerdo al contexto (...). Va a depender de acuerdo al contexto y de acuerdo al grupo de curso (...) entonces tiene que ser un tema que sea cercano a la realidad actual, y después hay que acotarlo a la realidad de grupo de curso y después, si se puede inclusive, acotarlo a grupos específicos. Y creo que no solamente tiene que ver con literatura penquista, sino que con literatura en general (...)</p> <p>“No hay una temática. Ahora si yo voy en términos curriculares, por ejemplo, si yo quiero ver el tema... no sé... algo más social, o más cultural, puedo tener ese enfoque de acuerdo al currículum. Pero insisto, ese enfoque general, lo tengo que adaptar (...) Esa evaluación, tampoco tiene que seguirse a un tipo de instrumento determinado, porque independiente de lo que yo esté trabajando yo puedo ser flexible también, de acuerdo a lo que yo quiero lograr (...) Yo quiero que los chicos tengan competencias comunicativas”</p> <p>“Esa evaluación, tampoco tiene que seguirse a un tipo de instrumento determinado, porque independiente de lo que yo esté trabajando yo puedo ser flexible también, de acuerdo a lo que yo quiero lograr: ¿Qué quiero lograr? ¿Cuál es la</p>	<p>Considera adecuación de temáticas según el contexto.</p> <p>Considera desarrollo de competencias comunicativas.</p> <p>Considera desarrollo de competencias comunicativas.</p> <p>Considera procesos de retroalimentación.</p> <p>La narrativa penquista aporta en la construcción de identidad cultural.</p>

		<p><i>habilidad? Yo quiero que los chicos tengan competencias comunicativas. Entonces, en ese caso yo tengo que variar también mi instrumento, que tiene que ser una rúbrica idealmente analítica, porque creo que las holísticas son muy generales (...) que tenga estas tres dimensiones del saber: lo procesual, lo actitudinal y el contenido. Entonces, en esa rúbrica, una vez que se les da a conocer los criterios, ellos pueden trabajar en el proceso... y el proceso implica tiempo (...), y en ese mucho tiempo, tenemos mayor garantía de que las habilidades sean mucho más efectivas porque el estudiante aprende en base al error.”</i></p> <p><i>“Por supuesto (...) Y creo que también sería un buen recurso si nosotros quisiéramos intencionar un trabajo de identidad, creo que el recurso de la entrevista podría contribuir directamente a quizás generar narrativa por parte de nuestros estudiantes, y por construir una historia, construir su historia... creo que es fundamental. Creo que no se hace mucho en la práctica docente, creo que es una parte muy ajena que tenemos, creo que todavía nos centramos mucho en dominar literatura desde otros lugares (...) pero creo que igual se puede hacer, de repente uno se puede sentar y decir cómo lo puedo mejorar, pero creo que es fundamental, la construcción de la identidad, partiendo incluso desde lo más personal, hasta después mi entorno que es lo local, y seguir hacia lo nacional, y seguir hacia lo latinoamericano... creo que sería un conducto regular (...) Pero insisto, no solo a través de textos literarios, no solo a través de la asignatura de lenguaje o de lengua y literatura, sino que de trabajo interdisciplinario. Creo que eso tiene magia, creo que, si el estudiante si se junta con lengua y literatura, si está historia y si está artes, o está música, creo que las cosas que se pueden hacer tienen mucho más peso.”</i></p>	<p>Aporta al reconocimiento sociocultural.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------

D=Docente

Por un lado, la mayoría de los docentes consideran relevante que sus estudiantes evidencien como aprendizaje la habilidad de comprensión lectora y habilidades superiores, tal como el análisis de textos, a la hora de evaluar literatura penquista.

Por otro lado, todos los docentes consideran que es efectivo que la ejecución de literatura penquista en la materia aporta a la construcción identitaria de los estudiantes, entendiendo que identidad corresponde a “aquella conciencia que posee un sujeto individual en un determinado contexto, y que lo hace asumirse como individuo” (Illas, p. 82), tal como la apropiación teórica por parte de los docentes, se evidencia que el recurrir a la literatura penquista contribuye al reconocimiento sociocultural de los estudiantes, a ese asumirse como individuo en un contexto determinado. En adhesión, la literatura local no solo representa la identidad propiamente tal del lugar, sino que contribuye a la construcción identitaria del individuo que se desarrolla en aquel lugar o realidad cultural (Mansilla,

2006). De manera que, tal como afirman los docentes, se intenta integrar el contexto histórico y cultural del individuo en la sala de clases, a su vez, enlazándolo con la literatura, con la finalidad de generar más cercanía y pertenencia en la lectura, que, en este caso, se intenta motivar con lo penquista como temática.

4.2 Discusión General

Sobre la base de la identificación de los significados específicos, asociados a cada una de las subcategorías analizadas, es posible proponer un cuadro general de la forma en que los docentes se relacionan con la narrativa penquista, tomando como referencia el currículum prescrito y la descripción de sus prácticas docentes.

4.2.1 Conocimiento Curricular y Valoración de la Narrativa Penquista en la Enseñanza

El conocimiento curricular que presentan los docentes respecto de la literatura y/o propuestas generales de la asignatura de Lengua y literatura en los niveles correspondientes, se encuentra marcado por una visión crítica, caracterizada por una mirada informada sobre la temática en cuestión. Por esta razón, es preciso señalar que la internalización del currículum es más bien reflexiva. En otras palabras, las propuestas ofrecidas por el currículum no se consideran como una norma estricta, sino que más bien apelan a un tratamiento personalizado por parte de los encargados de la enseñanza según el contexto educativo. Es por ello que, en consideración del contexto social y cultural presente en los documentos curriculares de la asignatura, los docentes entrevistados coinciden en el déficit presentado en esta área, siendo el quehacer propio de cada profesor o profesora aquello que permita o no el logro de los aprendizajes en literatura, atingente a los contextos propios de los estudiantes.

En este sentido, se refleja la importancia y valoración que se le otorga al conocimiento sobre la narrativa penquista, ya que se llega al acuerdo de que el trabajo con este tipo de textos

genera la necesidad de una actitud reflexiva por parte del docente para crear procesos donde se pueda conectar el contexto sociocultural de los estudiantes con la narrativa utilizada en el aula, en función de resaltar aquellos valores locales y regionales (Carrasco, 2005).

Debido a lo anterior, la propuesta curricular como guía para los docentes debería contribuir a la inclusión de las literaturas locales, con la finalidad de aportar con herramientas que le permitan al educador incorporar este tipo de textos en el aula. Sin embargo, la inclusión de narrativa penquista no se ve favorecida o desfavorecida según el conocimiento curricular que poseen los docentes. De manera que se vuelve relevante el reconsiderar lo ya establecido, puesto que los documentos curriculares tienen como fin enmarcar los conocimientos que los docentes deben construir en las aulas (MINEDUC, 2015).

4.2.2 Incorporación de la Narrativa Penquista en las Prácticas Docentes

Las prácticas docentes van camino a comprender la narrativa penquista como un elemento que puede trascender diferentes dimensiones. Es por ello que la inclusión de este tipo de texto aún se ve en la docencia como un medio para un fin. Dentro de los mencionados por los entrevistados, la narrativa penquista se utiliza como un medio para analizar elementos del género narrativo, comprender textos literarios y motivar la escritura, entre otros. Por lo tanto, este tipo de narrativa tiene una perspectiva funcional de ser agente motivador e innovador para desmarcarse de la monotonía metodológica, es decir, no recurrir al mismo cuento para explicar tipos de personajes o espacios, sino más bien que con este tipo de narrativa los estudiantes puedan identificar los sujetos literarios u otros elementos del género, reconociendo su incidencia en su entorno sociocultural inmediato. Un claro ejemplo de aquello es lo que puede ocurrir con el microcuento “La Mireya” (2020), en el cual, además de poder relacionar al personaje Mireya con el arquetipo de personalidad “El cuidador”, cuyo objetivo es ayudar y

proteger a los demás, asimismo, los estudiantes pueden llegar a conocer a Mireya en alguna esquina de Concepción.

Por lo tanto, como docentes es importante sistematizar el trabajo en la planificación, ejecución y evaluación. En otras palabras, organizar las actividades en torno a una estructura significativa compuesta por la presentación del conocimiento, la manera de evaluar, la forma de establecer relaciones interpersonales entre docente-alumno, entre otros (Vergara, 2016, p.78). Dicha sistematización permitiría que la inclusión de narrativa penquista se realice en pos de contribuir a la identidad de los estudiantes, puesto que, si las actividades y/o encuentros con la narrativa penquista son esporádicos, la asimilación y apropiación del texto local implicaría un proceso más prolongado.

4.2.3 Brecha entre el Currículum Prescrito y las Prácticas Docentes respecto de Narrativa Penquista

Los programas de estudio de Lengua y literatura en su misión de llegar a construir identidad en los estudiantes por medio de diferentes tipos de textos (MINEDUC, 2016), proponen ciertas unidades relacionadas a la identidad personal, donde se explora la diversidad de tipologías textuales, tópicos literarios y habilidades de niveles superiores (inferir, interpretar y reflexionar), entre otras posibilidades pedagógicas a trabajar. En una visión más macro del concepto identidad, se proponen el reconocimiento y construcción de una identidad nacional, por medio de autores y referencias que sean parte de la cultura nacional chilena, como lo son Pablo Neruda: *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*; Gabriela Mistral: *Desolación*; Eduardo Valenzuela: *Veraneando en Zapallar*; Antonio Acevedo Hernández: *Chañarcillo*; Alberto Blest Gana: *Martin Rivas*; María Luisa Bombal: *El árbol*; José Donoso: *La señora*; Oscar Hann: *Le, Señor, mis versos defectuosos*; Víctor Jara: *Plegaría de un labrador*; Manuel Rojas: *Hijo de Ladrón*; y Violeta Parra: *Rinde el Angelito*.

Por consiguiente, en la propuesta curricular lo local queda soslayado como posible recurso o experiencia de aprendizaje. Sin embargo, este documento es solo una propuesta o sugerencia para los docentes pertenecientes al sistema educativo chileno, pues la variación de recursos, metodologías y/o estrategias, o cualquier otra modificación a las propuestas vigentes en los programas de 1° y 2° medio queda como tarea del docente, ya que el principio de flexibilidad asegura la libertad de enseñanza y la adecuación del proceso educativo según las diversas realidades (Ley 20.370, 2009). De esta forma, la brecha entre el currículum prescrito y las prácticas docentes se verá aumentada o disminuida, en la medida que el docente, en su práctica reflexiva, considere las necesidades e intereses de los estudiantes, los diferentes estilos de aprendizaje, las variadas relaciones entre el estudiante y su contexto sociocultural inmediato, entre otras.

4.2.4 Contribución a la Identidad desde la Narrativa Penquista

Se presenta la necesidad de incorporar de alguna u otra manera la narrativa penquista en la práctica docente, debido a que se considera que puede contribuir en los procesos de crecimiento personal del estudiante. Entiéndase a dichos procesos como el autoconocimiento, valoración y pertenencia, en el cual un sujeto asume su individualidad, considerando un contexto y momento determinado, junto con una mirada reflexiva que le permita realizar cambios y transformaciones en su individualidad (de la Torre, 2001).

Complementando lo anterior, la literatura, ya sea local y/o regional, contribuye a aquella conformación identitaria de un individuo partícipe de un contexto sociocultural particular (Mansilla, 2016). Debido a esto, el uso de narrativa penquista en las prácticas docentes crea un posible espacio en el cual los estudiantes puedan identificarse y apropiarse de la literatura a partir de los diferentes indicios, tales como la temática, lugares, idiosincrasia, referencias geográficas, etc., que permiten diferenciar lo penquista de otras identidades locales y

condicionar la posición que tiene el estudiante frente a su autoconcepto. En otras palabras, se considera que la literatura contribuye en el crecimiento evolutivo de los lectores y, los indicios que representan a la narrativa penquista, permiten construir, incrementar y transformar el *self* que representa a cada educando.

Por lo expuesto anteriormente, la formación de una perspectiva crítica e inclusiva en la práctica docente respecto de la literatura penquista, considerando los indicios y características propias de este tipo de textos, parece ser una contribución para el trabajo identitario y sociocultural de los estudiantes. De esta manera, la conexión intrínseca de textos pertenecientes a la ciudad de Concepción y los jóvenes que habitan en la localidad debe ser desarrollado de una forma transversal y estructurada, pues contiene elementos diferenciadores de otros textos de su mismo género, de índole nacional o de otros contextos.

CAPÍTULO V

Conclusiones, limitaciones y proyecciones

En esta sección se exponen las conclusiones obtenidas en esta investigación, estructuradas en torno a los objetivos planteados en este estudio, tanto el general como los específicos, así como también en el supuesto de investigación. Además, se evidencian las limitaciones que presentó esta investigación, así como sus proyecciones, ahondando en los futuros beneficios que esta podría llegar a alcanzar en las prácticas pedagógicas.

5.1 Sobre los objetivos

Con respecto al objetivo general de la investigación, el cual es evaluar el proceso de inclusión de narrativa penquista en las prácticas de cinco docentes de Lengua y literatura en los niveles 1° y 2° medio en establecimientos de la ciudad de Concepción, es preciso establecer que la evaluación se desarrolló de manera exitosa, ya que se pudo concluir que las prácticas docentes integran este tipo de narrativa en las aulas, sin embargo, éstas requieren una mayor sistematización. Se realizan con el propósito de trabajar habilidades de nivel superior, por lo que la búsqueda identitaria de los estudiantes no radica en la inclusión de esta narrativa. Asimismo, esta evaluación se llevó a cabo en tres pasos, derivados de los objetivos específicos, como se detalla a continuación.

Respecto al primer objetivo específico, “determinar la incidencia del conocimiento curricular de cinco docentes de Lengua y literatura en los niveles 1° y 2° medio en establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción respecto a la inclusión de la narrativa penquista”, es importante señalar que sí se logró determinar la incidencia que tiene el conocimiento curricular en la inclusión de narrativa penquista. Esto se vio reflejado en el análisis de las prácticas docentes de los entrevistados, en relación con aquellos saberes propios

del currículum y propuestas de enseñanza presentes en los programas de estudio. Es preciso establecer que esta determinación de la incidencia no se encuentra establecida por niveles, por lo que no está estrictamente relacionado el conocimiento curricular de los docentes con la frecuencia o nivel de inclusión de literatura penquista en los establecimientos de los cuales forman parte. Asimismo, este conocimiento curricular tiene una dimensión pedagógica dentro de la investigación, puesto que hace referencia directamente a la conciencia que los docentes muestran sobre los programas propios del Ministerio de Educación.

Cabe resaltar que, dentro de la incidencia, las prácticas docentes respecto a la inclusión de literatura penquista no se ven favorecidas ni denostadas por el conocimiento curricular demostrado por los docentes, dado que, incluso en aquellas situaciones específicas en las que no se establecía una claridad de los documentos curriculares, de igual manera es posible encontrar actividades con narrativa penquista específicamente.

En cuanto al segundo objetivo específico, “describir las prácticas de cinco docentes de Lengua y literatura, orientadas a la inclusión de narrativa penquista en los niveles 1° y 2° medio en establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción”, es posible señalar que la descripción fue exitosa, dadas las distintas aristas que permitieron llevar a cabo el análisis de las entrevistas. En primer lugar, es necesario establecer como primera característica de las prácticas docentes, en este ámbito específico, la funcionalidad establecida respecto al trabajo con narrativa penquista en los establecimientos. En este sentido, la visión que se desprende de este tipo de textos está directamente relacionada con el factor motivacional y pedagógico, incluso trabajando objetivos contruidos para literatura de otra clasificación. En segundo lugar, las prácticas docentes, a partir de los resultados obtenidos, no tienden a considerar el carácter sociocultural de la narrativa penquista, pues, directamente ligado a lo anterior, la manera en que se lleva a cabo la inclusión soslaya el componente identitario identificado en los textos

pertenecientes a una identidad local determinada. Por ello, al describir el quehacer pedagógico en este aspecto, es posible afirmar que la intención o valoración existente hacia el valor propio de las obras no forma parte de las actividades y/o propuestas pedagógicas de los docentes, al menos no de manera transversal o generalizada. Por último, las prácticas docentes son descritas como procesos que requieren constantes cambios, basados en reflexiones sobre su quehacer en el aula, específicamente en aquellos aspectos propios de la inclusión de narrativa penquista. Por consiguiente, se establece en este objetivo una descripción orientada a un déficit respecto a esta temática, pues requiere una visión crítica y sistemática que permita desarrollar de manera completa el potencial de las obras penquistas.

En conclusión, las prácticas docentes sobre la inclusión de narrativa penquista son descritas como activas y consecuentes en lo que a esta incorporación respecta, aun cuando no se concretan como prácticas inclusivas de las obras en cuestión.

Respecto al tercer objetivo específico, “contrastar las definiciones curriculares con las prácticas efectivas en la inclusión de la narrativa penquista de cinco docentes de Lengua y literatura en los niveles 1° y 2° medio de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción”; el contraste sí se cumple, debido a que en primer lugar, según los resultados es efectivo que existe una distancia entre las propuestas curriculares que se sugieren como actividades y/o textos a considerar en las aulas, con las posibles prácticas inclusivas de textos penquistas. Se explica porque principalmente la inclusión de narrativa penquista se realiza por una motivación y cercanía personal del docente, ya sea porque es un arduo lector, escritor, colaborador o simplemente un interesado en la materia. Debido a esto, se concluye que no es una inclinación constante dentro del cuerpo docente, puesto que no hay una academización respecto a cómo instrumentar este tipo de narrativa dentro de la práctica, sino que se incluye según los intereses individuales de quien guía la clase de Lengua y literatura.

En segundo lugar, desde el contraste realizado en la investigación, surge la idea de que existe una desconexión entre lo curricular y lo penquista, dado que no se incluyen de manera determinada espacios explícitos por parte de currículum educacional, puesto que no es posible dar con sugerencias de actividades en unidades específicas para el trabajo con obras de narrativa penquista. Lo último mencionado, se sujeta de lo postulado anteriormente, debido a que las actividades realizadas son motivadas desde la metodología auténtica de los docentes que deciden personalmente incluir estas obras en sus clases.

En conclusión, no se le puede atribuir un espacio específico a la narrativa penquista en el programa de Lengua y literatura. No obstante, se le atribuye como responsabilidad al docente incluir si es que lo estima valioso para la formación de sus estudiantes.

5.2 Sobre los supuestos

Al finalizar la investigación se puede dar respuesta a los supuestos planteados en esta. En relación al primer supuesto de investigación, “el nivel de conocimiento curricular de los docentes en los niveles de 1° y 2° medio de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción no incide en la inclusión de narrativa penquista”, se observó en las entrevistas realizadas que el nivel de conocimiento curricular de los docentes no incidía en la inclusión de narrativa penquista, puesto que aquellos que más declaraban integrar este tipo de narrativa en las aulas fueron los mismos que expresaban no considerar las propuestas curriculares en su práctica reflexiva.

En cuanto al segundo supuesto, “no existen prácticas docentes orientadas a la inclusión de narrativa penquista en los niveles 1° y 2° medio en los establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción”, según lo evidenciado en las entrevistas, si existen prácticas docentes orientadas a la inclusión de narrativa penquista en los niveles mencionados. Sin embargo, dicha inclusión es pensada para trabajar análisis del género narrativo o como agente motivador e

innovador, por lo tanto, aún no se trabaja la narrativa penquista con el propósito de comprender sus propias características o contribuir en la identidad de los estudiantes.

Finalmente, en relación con el tercer supuesto, “las definiciones curriculares se diferencian significativamente de las prácticas docentes efectivas respecto a la inclusión de narrativa penquista en los niveles 1° y 2° medio de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción”, se cumple la suposición debido a que los documentos curriculares plantean una búsqueda identitaria nacional, por lo que la inclusión de obras nacionales busca que todos los estudiantes que habitan en el territorio chileno tengan referentes comunes. Sin embargo, en esta búsqueda se dejan relegadas las identidades locales, por ello los docentes que integran este tipo de narrativa penquista en las aulas actúan dentro del currículum flexible, es decir, que los docentes modifican la propuesta curricular según los intereses y necesidades educativas, los diferentes estilos de aprendizaje, las variadas relaciones entre el estudiante y su contexto sociocultural inmediato, entre otras.

5.3 Limitaciones

A lo largo de esta investigación, se presentaron algunas limitantes que dificultaron el avance del proyecto, tales como:

1. La escasa y desactualizada información sobre narrativa penquista, debido a que la última y única referencia bibliográfica a la que se pudo acudir fue el libro *Panorama de la narrativa de concepción 1990-2016*.
2. La dificultad con el contacto de la muestra, debido a que el contexto sanitario actual no permitió la comunicación expedita con los destinatarios, puesto que muchos de los correos no estaban activos o no fueron respondidos.

5.4 Proyecciones

Tras finalizada la investigación, se lograron reconocer algunas proyecciones, que radican directamente a cómo puede ser tratada en el futuro la narrativa penquista en el contexto de la práctica docente. Estas son:

1. La información recopilada en la investigación podría ser útil para investigaciones futuras, puesto que recopila antecedentes actuales respecto a la práctica docente sobre narrativa penquista.
2. La investigación al tener un enfoque pedagógico puede contribuir en futuras iniciativas relacionadas con la narrativa penquista, tales como actividades, talleres u otras acciones relacionadas con la práctica docente.
3. La investigación puede ser un aporte a la didáctica, ya que lograría contribuir como base teórica a la creación de alguna herramienta pedagógica que busque cercanía entre los estudiantes y su contexto sociocultural, repercutir identitariamente y motivar a los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (2011). *Literatura y psiquiatría: Un modelo literario para la transformación del Self*. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5344/4184A321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andueza, C. (2013). Editorial Libros de Nébula: “*Todas las editoriales pequeñas de Chile dependen de la vocación y el esfuerzo de sus miembros*”. Mesa Gráfica. Recuperado de: <https://mesagrafica.wordpress.com/2013/07/18/editorial-libros-de-nebula-todas-las-editoriales-pequenas-de-chile-dependen-de-la-vocacion-y-el-esfuerzo-de-sus-miembros/>
- Altieri, A. (2001). ¿Qué es cultura? *La lámpara de Diógenes*, 2(4). 15-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/844/84420403.pdf>
- Alves, M. (2012). Contribuciones de los estudios culturales al currículo. *Alteridad*, 7. (1), 8-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5981099>
- Badilla, Leda (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*. Vol. 4, N°1. 42-51. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411>
- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 221-243. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230221A/18131>

- Barthes, R., Greimas, A., Eco, U., Gritti, J., Morín, V., Metz, C., Genette, G., Todorov, T & Bremond, C. (2012). *Análisis Estructural del Relato*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bustamante, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37(4), 1-8. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>
- Carrasco, M. (2005). *Literatura chilena: canonización e identidades*. Estudios filológicos, (40), 29-48. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132005000100002
- Coelho, T. (2009). *Diccionario Crítico de Política Cultural*. Barcelona, España: Gedisa.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades: una mirada desde la psicología*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191016040645/Las_identidades.pdf
- Dulzaides, M. & Molina A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura*. Barcelona, España: Paidós.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Argentina: JC Saéz Editor.

- Fernández, I. & Fernández, I. Aproximación teórica a la identidad cultural. *Ciencias Holguín*, 18(4), 1-13. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181524363004.pdf>
- Ferreira, M. & Olcina-Sempere, G. & Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*. 43(2), 1-19 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158030>
- Fisher, J. (2014). Liberalismo, comunitarismo, cultura y multiculturalismo. *Factótum: Revista de filosofía*. 12, 29-46 Recuperado de: <https://docplayer.es/21069992-Liberalismo-comunitarismo-cultura-y-multiculturalismo.html>
- Flick, U. (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fundación Plagio. (2014). *Concepción en 100 palabras: los mejores 100 cuentos II*. Recuperado de: <http://www.concepcionen100palabras.cl/libros/pdf/libro-II-c100p.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Hernández, R. & Infante, M (2011). La relación del estudiante con la identidad: un acercamiento a través la literatura local. *Ciencias Holguín*, 17(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181522301001.pdf>
- Illas, W. (2014). La literatura local-regional en el circuito de la educación literaria. Primeras rutas de un mapa investigativo. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. Recuperado de: <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/568/487>

- Kafka, F. (1975). *Consideraciones acerca del pecado, el dolor, la esperanza y el camino verdadero*. Buenos Aires: Editorial Alfa.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- López, H., & Dorantes, C. R. (2014). El debate sobre identidad individual e identidad colectiva: Aportes de la Psicología Social. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 1(1), 99-108. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5665427.pdf>
- Maldonado, M. (2010) Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Revista de Filología Alemana*, Anejo III, 171-179. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/51408/LITERATURA%2c%20MEMORIA%20E%20IDENTIDAD.%20UNA%20APROXIMACI%c3%93N%20TE%c3%93RICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mansilla, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios filológicos* (41), 131-143. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132006000100010&lang=es
- Maturana, H. (1991). *El Sentido de lo Humano*. Argentina: Editorial Granica.
- Meléndez, S & Gómez, L. (2008). La Planificación en el Aula. Un Modelo de Enseñanza Por Competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491018>

- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa de Estudio 1° medio, lengua y literatura*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa de Estudio 2° medio, lengua y literatura*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2014). *Biobío se potencia como región de escritores y creadores narrativos*. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/institucional/biobio-se-potencia-como-region-de-escritores-y-creadores-narrativos/>
- Molina, H. B., & Varela, F. I. (Eds.). (2018). *Regionalismo literario: historia y crítica de un concepto problemático*. Biblioteca Digital de la Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11489/regionalismo-literario-molina-et-al.pdf
- Montero, M & Valdebenito, C (2016) *Panorama de la narrativa de Concepción*. Santiago de Chile: Ediciones C&M.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista latinoamericana de psicología*, 40(3), 539-550. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511493010.pdf>

- Pimienta, A. (2007). La configuración de la identidad local en la diversidad cultural: el caso de Caucasia. *Palabra: Palabra que obra*, (8), 60-77.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>>.
- Revista Mocha. (2021). La Mocha. Recuperado de: <https://revistamocha.cl/que-es-la-mocha/#:~:text=Fundada%20en%202006%2C%20es%20una,del%20sur%20de%20nuestro%20pa%C3%ADs>.
- Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon, *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (Universidad Nacional de la Matanza, Argentina, pp. 47-68). Recuperado de: https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion_cu.pdf#page=48
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19 (2), 215-227. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016199>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Zuñiga, C., & Asún, R. (2013). Identidad regional en estudiantes universitarios de Magallanes: una aproximación psicosocial. *Magallania (Punta Arenas)*, 41(1), 83-97. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22442013000100004&script=sci_arttext&tlng=p

ANEXOS

Anexo 1: Guion para el desarrollo de las entrevistas.

Buenos días/tardes profesor (a):

Le agradecemos su tiempo y disposición para participar en esta investigación.

En primer lugar, le recordamos que esta entrevista será grabada de manera confidencial.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

1. VISIÓN GENERAL: la entrevista se sitúa en el proceso enseñanza-aprendizaje del área de lengua y literatura, considerando como aspecto relevante la literatura penquista. Con respecto al tipo de educación, el contexto y la modalidad, estos no determinan la realización de la investigación. En la entrevista se trabajarán los tópicos de literatura penquista, currículum y práctica docente, a fin de contrastar su experiencia con los constructos teóricos.

2. INDICACIÓN: la entrevista se extenderá por 1 hora máximo (45 - 60 minutos). Entonces, iniciamos la entrevista.

IDENTIFICACIÓN DEL ENCUESTADO

Para comenzar, le pedimos que nos confirme algunos datos de identificación:

- ¿Me puede decir su nombre, por favor? Solo para efecto de registro, será anónimo para el análisis.
- ¿En qué comuna se ubica su establecimiento?
- ¿Qué dependencia tiene el establecimiento en el que trabaja?
- ¿Cuántos años de experiencia tiene?
- ¿En qué nivel educativo realiza clases?
- ¿En qué institución se formó como profesor?
- ¿Tiene estudios de postgrado o especialización? ¿Dónde?

		Preguntas primarias	Preguntas secundarias
Categoría 1: Literatura penquista	Subcategoría 1.1: Relación con la literatura penquista	1. En relación a la literatura penquista, usted ¿suele interactuar con literatura penquista, ya sea con fines de investigación, como lectura recreacional o con fines pedagógicos?	1. <ul style="list-style-type: none">• <i>Respuesta positiva</i> ¿Podría mencionar autores u obras? <ul style="list-style-type: none">• <i>Respuesta negativa</i> ¿A qué le atribuye esta falta de interacción con la literatura penquista?

		<p>2. Usted, ¿qué relevancia le otorga a la literatura penquista en el proceso enseñanza-aprendizaje?</p>	<p>2. ¿En qué sentido o aspectos, dentro de los fines pedagógicos considera importante la literatura penquista o prioriza otros tipos de literatura?</p>
	<p>Subcategoría 1.2: Narrativa penquista</p>	<p>1. ¿En su ejercicio profesional o en sus experiencias formativas se ha familiarizado con un tipo de narrativa que podría denominarse "penquista"?</p>	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Respuesta positiva</i> <p>¿Qué características considera como propias de esta producción?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Respuesta negativa</i> <p>¿Tendría interés por explorar la narrativa penquista?</p>
		<p>2. Las bases curriculares consideran fundamental el trabajo con un amplio repertorio de obras. Considerando lo anterior, ¿ha estado dentro de sus intereses profesionales la narrativa penquista?</p>	<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Respuesta positiva</i> <p>¿Por qué sí? ¿De qué manera?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Respuesta negativa</i> <p>¿Por qué no le ha interesado?</p>
<p>Categoría 2: Currículum de 1° y 2° Medio</p>	<p>Subcategoría 2.1: Contexto del currículum</p>	<p>1. En el diseño de implementación del Currículum Nacional de Lengua y Literatura, ¿cuál es el grado de importancia que tiene el contexto cultural?"</p>	<p>1. ¿Usted cree que la propuesta del currículum de 1° y 2° medio se adecua al contexto cultural del establecimiento en el que se desempeña laboralmente?</p>
		<p>2. Específicamente, ¿cómo se considera el contexto en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje?</p>	<p>2. ¿Es suficiente o deficiente la consideración del contexto que propone el currículum en el proceso enseñanza-aprendizaje?</p>
	<p>Subcategoría 2.2: Planes y programas de estudio de 1° y 2° Medio</p>	<p>1. A partir de su formación universitaria y ejercicio docente, ¿considera que los planes y programas de 1° y 2° medio trabajan en pos de la</p>	<p>1. ¿De qué modo?</p>

		<p>construcción identitaria cultural de los estudiantes?</p> <p>2. ¿Considera que los planes y programas mencionados incluyen o atienden las diversidades regionales y locales?</p>	<p>2. ¿Son suficientes las referencias que proponen los planes y programas de 1° y 2° Medio?</p>
Categoría 3: Práctica docente	Subcategoría 3.1: Planificación	<p>1. ¿Qué propósitos le asigna a la literatura penquista en la planificación de sus clases?</p>	<p>1. ¿Con qué fin realiza esta inclusión en su práctica docente?</p>
		<p>2. ¿Podría considerar su práctica docente como inclusiva respecto a la literatura penquista?</p>	<p>2. ¿Lo hace desde la perspectiva de la identidad cultural o considera otras perspectivas?</p>
		<p>3. ¿En qué circunstancias, unidades o actividades que propone el currículum educacional de 1° y 2° medio incluye narrativa penquista? O bien, ¿se trata de actividades más esporádicas?</p>	<p>3. ¿Por qué?</p>
	Subcategoría 3.2: Ejecución	<p>1. ¿De qué manera trabaja en el aula la narrativa penquista en 1° y 2° medio?</p>	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Respuesta positiva</i> <p>¿Podría ejemplificar con alguna actividad, texto o autor utilizado?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Respuesta negativa</i> <p>Hipotéticamente, si tuviese la oportunidad ¿cómo lo llevaría a cabo?</p>
	Subcategoría 3.3: Evaluación	<p>1. ¿Cuáles son los contenidos, habilidades y temáticas que considera relevantes al evaluar este tipo de literatura?</p>	<p>1. ¿Por qué considera relevantes dichos elementos?</p>
		<p>2. Luego de trabajar en sus clases con narrativa penquista, ¿Qué aspectos considera fundamental que los alumnos evidencien como aprendizaje a partir de la literatura penquista?</p>	<p>2. ¿De qué forma evalúa aquellos aspectos que considera relevantes?</p>

		<p>3. ¿Considera que el trabajo con narrativa penquista aporta a la construcción identitaria cultural de los estudiantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta positiva <p>¿De qué manera aporta la narrativa penquista a la construcción identitaria cultural de los estudiantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta negativa <p>¿Qué temáticas, textos o experiencias considera que sí aportan a la construcción identitaria cultural?</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 2: Transcripción de entrevista representativa

Entrevista n°5

Nombre: D5

Dependencia del establecimiento: -- Concepción

Años de experiencia: 10 años

Nvl. educativo: Enseñanza Media

Egreso: Universidad de Concepción

Otros: Magister en evaluación de aprendizajes, diplomado en comprensión lectora, entre otros.

E1: Entrevistador 1

E2: Entrevistador 2

D5: Docente 5

E2: Recordarle que la entrevista será grabada para fines de la investigación pero los datos que utilizemos serán tratados de forma anónima. Voy a proyectar el consentimiento informado para

que lo pueda leer y nos dice si está de acuerdo con el mismo. Prefiere hacer una lectura usted o...

D5: Yo no voy leyendo, no hay problema. No hay ningún problema, completamente voluntaria mi participación.

E1: En relación a la literatura penquista, usted ¿suele interactuar con literatura penquista, ya sea con fines de investigación, como lectura recreacional o con fines pedagógicos?

D5: Principalmente con fines pedagógicos es lo que he hecho hasta el momento, con fines pedagógicos... No sé si quieres que continúe o solamente respondo la pregunta.

E1: Si es que recuerda algún nombre, alguna obra específica con la que haya trabajado, que conozca, que sea penquista...

D5: (...) Chuta, a ver... hemos trabajado leyendas... varias. Por ejemplo, hemos abordado las tres pascualas, las del cerro amarillo... las del cerro amarillo, varias más. No recuerdo mucho en este momento, pero son varias. (...) esas obras entre otras varias, porque igual se me olvidan los nombres porque no soy de la zona, entonces se me olvidan mucho los lugares. Y también, bajo la narrativa y bajo el contexto dramático también que lo hemos abordado.

E1: Muchas gracias profesora. Y en esta instancia donde usted utiliza la literatura penquista... ¿Qué relevancia le otorga en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

D5: (...) Yo creo que es fundamental en el sentido de la motivación y el interés que puedan presentar los estudiantes... Yo soy un poquito estudiosa, entonces, en algunas oportunidades recuerdo una investigación... bueno, creo recordarla porque no recuerdo el autor y tampoco el año, me parece que era del 2011... 2015, era una investigación del 2015, (...) porque me gusta estudiar mucho la comprensión lectora, entonces, necesito saber cómo llegar a los estudiantes, y creo que la mejor forma de llegar es bajo la motivación. Y ¿cómo se logra la motivación? A través de la conexión con el texto. Si bien incide mucho la práctica docente, creo que cuando ellos se sienten identificados con un texto, es mucho más fácil que lo puedan acoger, que lo

puedan entender y que lo puedan finalmente comprender. ¿Ya?... y creo que desde esa perspectiva ha funcionado cuando queremos abordar... no sé, cuando quiero aplicar motivación al inicio, activación de conocimientos, quizás leer un microcuento, sobre todo hemos y trabajamos mucho el año pasado... bueno, y el año antepasado también, en segundo medio trabajamos mucho los microrrelatos de Biobío en 100 palabras, ¿Ya? De hecho mis estudiantes participaron en los concursos porque después de la lectura pasamos a la producción escrita, y de hecho ellos ganaron el... no sacaron un premio en escritura, pero si ganaron, porque fue el colegio que más microcuentos envió. Entonces obtuvimos un reconocimiento también desde esa perspectiva. Entonces, por ejemplo, uno de esos estudios del 2015 señalaba que se había aplicado un instrumento estandarizado a un grupo de estudiantes y se aplicó literatura... bueno, era un colegio rural, y se aplicó literatura local ¿Ya? Y los resultados fueron mucho más expeditos en términos de comprensión lectora que haber abordado cualquier otro texto. Entonces, desde esa perspectiva la teoría y... ya sabemos que la investigación también avala que tiene mayor llegada... y motivación dentro de la enseñanza de la literatura y también la comprensión lectora.

E1: Perfecto... Muchas gracias profesora, por entregar el dato concreto. Se le agradece.

E2: Sí... Continuando con la entrevista y centrándonos un poco más en el ámbito de la narrativa penquista. Usted mencionó que había trabajado con estos textos narrativos penquistas, entonces... ¿Qué características considera usted como propias para llamar a un tipo de narrativa como penquista?

D5: (...) Para que sea literatura penquista... bueno, que sea de la zona, que sea local ¿Cierto?... Idealmente, idealmente que no solamente se hable de la narrativa... o sea, no solamente se mencionen los lugares de la zona, sino que también el autor, ojalá sea próximo, oriundo también de la zona. (...) ¿Qué más?... quizás también la temática, que a lo mejor no aborda lugares pero, bien, la temática sea característica, como de la cultura... no sé si me explico; la temática,

la cultura de un lugar. Pero creo que como que todo eso es todo redundante lo que estoy mencionando, porque está todo como entrelazado... entonces no sé si fragmentarlo o segmentarlo. (...) No sabría qué más decirte... no sé, creo que eso respondería así como a grandes rasgos.

E1: Ningún problema, profe

E2: Ningún problema, quedó bastante claro profesora.

E1: Ahora, voy a realizar dos preguntas que tienen relación con el contexto dentro del currículum: En el diseño del currículum nacional, lo vamos a situar específicamente en primero y segundo medio... ¿Qué grado de importancia le otorga el currículum al contexto cultural?

D5: Bueno... en primero y segundo, no mucho. En primero y segundo no mucho, porque el foco está en tercero y cuarto medio. Bueno... nosotros pasamos ahora de séptimo a cuarto medio, tenemos... hemos tenido cambios en las bases curriculares 2009, 2015, 2019, con distintos enfoques ¿Cierto? Pasamos de un enfoque comunicativo, después intentamos el 2015 algo más cultural y recién ahora el 2019 que tiene que ver con las bases de tercero y cuarto medio, recién ahora nosotros estamos con un enfoque más completo, más cultural, más social... más de todo, digámoslo así, porque en el fondo eso es lo que se intenta hacer con este nuevo currículum, incluso desde una perspectiva... desde la perspectiva de las competencias; discursiva, textual, sociolingüística... no sé, ¿Me entienden? (...) Entonces, creo que en primero y segundo, no hay una prioridad y un foco dentro del ámbito cultural. Yo creo que de séptimo a segundo medio el enfoque... si bien ha sido un poco modificado en términos que no está tan centrado ya en el estudiante, sino que ahora hay un enfoque más transaccional, más interactivo... que intenta llegar, como dice la teoría, a una educación literaria, y que esto implica el desarrollo de estos ámbitos culturales y sociales. Pero creo que en primero y segundo no hay un gran potencial. No hay, yo diría que no, yo creo que es práctica pedagógica, conocimiento del docente, accionar docente. Yo creo que, en tercero y en cuarto doy fe y hay

evidencia de que ahí recién la crítica y el análisis está más marcado dentro del ámbito de la literatura.

E1: Perfecto. Y ahí mismo analizando lo que propone el currículum, y ahora ya haciendo una evaluación crítica, ¿Considera que son suficiente o deficientes la integración del contexto que propone el currículum?

D5: Yo creo que... yo creo que vamos bien, yo creo que vamos bien encaminados. Las modificaciones que se han ido integrando hasta el momento, están haciendo aportes considerables al sistema educativo. Creo que todos los colegios... bueno, una vez que se proponen, cierto, el currículum, estas nuevas bases curriculares, etc. cada colegio tiene que también bajarlo a su realidad, y también hay interpretaciones de acuerdo a cada realidad, y a cada colegio. Pero creo que, se va acercando al sentido de aprendizaje, son más cercanas al contexto de educación literaria, de cultura, de una lectura crítica... sociocrítica, digámoslo así. Y de lo que implica también el aprendizaje en sí... recordando también que estas nuevas bases curriculares también hablan de nuevas metodologías activas... entonces, que dejan un poco el paradigma, que hace rato debimos haber dejado, constructivista... perdón, el conductista, para pasar un poco más al constructivismo. Entonces, en donde recién el estudiante tiene un rol un poco más protagónico, y creo que eso tiene que ver con la cultura de los colegios, pero creo que en términos de las bases que se entregan en términos ministeriales, creo que... que vamos en una buena línea... aunque a veces uno quiere tenerlo todo al tiro, pero creo que paulatinamente... yo en estos 10 años he visto el cambio... y no sé, ahora estoy feliz con lo que viene y de a poquitito uno como profe también... independiente que sean de tercero y cuarto, uno a veces puede ir jugando y bajar algunas cosas a segundo... si va viendo que van funcionando, entonces creo que también uno tiene como un espacio en donde puede flexibilizar esto porque tampoco es tan rígido. Entonces, es una propuesta y uno puede jugar con ciertas

cosas, pero también depende de la expertis de los docentes, del equipo, del colegio, depende de muchas visiones que igual pueden incidir en el proceso.

E2: Perfecto... quedó muy claro profesora. Sumado a esta concepción que usted tiene de que se va por buen camino, y centrándonos nuevamente en los planes y programas, son los documentos ministeriales de primero y segundo medio: ¿Usted considera que esta propuesta curricular trabaja para favorecer una construcción de identidad cultural por parte de los estudiantes?

D5: Mmm... no, en primero y segundo, no. No, falta mucho en primero y en segundo. No... en primero y en segundo hay una pincelada. No, insisto, ahí depende mucho del docente que quiera jugar a bajarlo un poco más, si habla más... y en términos así como identidad quizás latinoamericana... pero así como trabajandola a grandes rasgos... e incluso, por ejemplo, el año pasado se hizo un trabajo interdisciplinario con educación física, con música, con lenguaje, en donde se abordaba un poquito el tema de la identidad latinoamericana... pero así como a nivel macro, no a nivel micro, no a nivel local, incluso no a nivel tan nacional, digámoslo así derechamente. Entonces creo que en primero y en segundo, no, es muy complejo abordarla... de hecho es mucho más factible, y creo que mis años de experiencia, también en cuarto, ya que recién en cuarto medio uno como profe recién como que puede configurar una identidad un poco más nacional o local, porque creo que desde esa perspectiva carece mucho el currículum. Los chicos, no se po... desconocen, incluso leer textos por ejemplo... en mapudungun, ¿cierto?... algunos conceptos cuando hablamos de las plantas; toronjil. No sé, mencionar a Violeta Parra... ¿Me entienden? Es un poco complejo en primero y en segundo. Creo que eso el currículum anteriormente lo había priorizado para cuarto medio pero ahora ya fácilmente con las bases del 2019, se puede trabajar desde tercero, pero no así en primero y en segundo... creo que ahí no.

E2: Claro... sí, totalmente clara la información...

D5: O sea, los espacios se pueden generar... pero si ustedes me preguntan ministerialmente y según los planes, no están los espacios, no están dados.

E1: Perfecto profe. Y justamente apuntando, ya dejando de lado lo que propone el ministerio y los documentos, sino la que a lo que cada profesor realiza para llegar a hacer una clase: ¿Qué propósitos le asigna usted a la literatura penquista al momento de planificar su clase?

D5: Ya... o sea en el fondo cómo la ocupo, y para qué la ocupo... ¿Cierto?

E1: Sí.

D5: Bueno... les dije al inicio que la ocupaba principalmente en términos de motivación, de activación de conocimiento en la mayoría de los casos. Pero también la he ocupado como contenido duro, como por ejemplo, para producir en escritura. La he ocupado también en términos comunicativos, para dramatizar o comunicar... por ejemplo, hemos trabajado Violeta Parra, la trabajamos, hicimos una obra de teatro de Violeta Parra, pero en cuarto medio. Por eso te digo que... pero ese tipo de literatura, saber un poco más de la zona, no sé... Violeta, San Carlos... se siente en mayor compromiso... creo que... ¿Por qué ocupo la literatura más cercana a los niños? Principalmente porque la teoría abala que, o sea, como les dije anteriormente que hay estudios que lo aseguran, hablamos de una educación literaria, y esa educación literaria ha pasado por muchos procesos en términos de cómo yo tengo que enseñar la literatura. Entonces, antiguamente se centraba mucho en la didáctica, y hablamos de ese accionar docente, de la práctica que hacía el docente, porque nosotros somos agentes de cambio, entonces nosotros debemos transformar el conocimiento y la didáctica viene a eso... a que nosotros podamos hacer esta transformación entre el contenido y la teoría, que nos viene a ayudar un poquito, solo que como profes a veces no sabemos cómo ocuparla, y creo que en este caso, cuando nosotros ocupamos la literatura penquista, en el fondo nosotros ahí estamos ocupando nuestra didáctica en transformar el conocimiento que nosotros queremos y acercarlo al estudiante. Entonces creo que abordar textos cercanos a la realidad de los estudiantes, creo

que amerita el desarrollo de competencias mayores... y por eso hablo de una educación literaria, porque creo que eso activa el rol docente, creo que eso también permite la estimulación de habilidades complejas como la inferencia o la interpretación, pero que son priorizadas en tercero y en cuarto... ¿Ya? Y se retoman también textos de mayor nivel de complejidad. Ahora, eso no se condice mucho con la literatura local porque se supone que son textos que mucho más familiares, que no son tan complejos, pero depende... porque si yo pongo poesía penquista, la complejidad está, entonces también va a depender del tipo de texto. A lo mejor no va a ser un clásico como el quijote de la mancha, que es un texto complejo porque es un clásico... pero si pongo una poesía penquista, la calidad del texto implica que sea complejo. Entonces creo que mi propósito va hacia una educación literaria... ¿Ya? Y que se hace a través de distintas instancias, no solamente a través de la activación de conocimientos y la motivación, sino que también como contenido duro, como en el caso de... les explicaba que hicimos la carpa de los Parra, interpretamos, hicimos todo un montaje de Violeta Parra y Nicanor Parra, también hemos hecho la creación de los microcuentos en Biobío en 100 palabras, como contenido para trabajar la producción escrita... Entonces, y aparte, como la literatura también permite entregar a través de la palabra sentimientos, emociones, creo que la literatura penquista como tiene más llegada con la emoción del lector, creo que funciona de mejor forma, por ejemplo, si yo quisiera hacerlos escribir. ¿Ya? Entonces, “Ah sí, yo lo conozco... era amigo de mi papá, el que salió en el libro... sí” entonces, si él puede, yo también puedo... entonces eso como que ayuda a que esa realidad no se vea, o sea... si yo les hablo de Cervantes, como que lo ven allá (apunta); si yo hablo Borges, como que allá (apunta) al otro lado. Entonces, si yo les hablo de la Violeta que está aquí, iban a la plaza, qué se yo, entonces... “Ah la Violeta” si po, la Violeta... “No si mi mamá la conoció, mi abuela la conoció”, qué se yo, entonces “yo también puedo”. Entonces, eso como que también ayuda bastante, y eso motiva, como que también es un motor. Creo que por ahí va...

E1: Sí profe, va más que por ahí...

D5: Ah ya... ustedes me dicen porque yo no sé si estoy hablando mucho o si hablo poco... yo intento ayudar en lo que más puedo... (risas)

E1: Sí profe, y se agradece. Por ejemplo usted nombraba este tipo de actividades de producción escrita, pero motivarlos por medio de la literatura narrativa penquista, pero quería preguntar para confirmar: ¿Este tipo de actividades efectivamente usted las concentra en tercero y cuarto medio o también a podido realizarlas en primero y segundo?

D5: En segundo he hecho producción escrita... producción escrita en lectura. Obras dramáticas... sí pero no penquistas, no de la zona; Violeta Parra fue en cuarto, pero sí la creación de microcuentos se concentró en escribir acerca de la zona, de hecho también escribimos para el estallido social... leer también esos relatos que también presenta Biobío en 100 palabras, también ayuda bastante. Conocer autores también, de... por ejemplo, hemos trabajado los tangos de Muñoz Coloma, Tangos para viajar de Muñoz Coloma. También he traído escritores al colegio, para que motiven y ayuden, por ejemplo, tuvimos un café para el día del libro... Ah, y cuando hacemos eso traemos escritores de la zona, por ejemplo, Gloria Sepúlveda, Amanda Varín, Nicolás Barría, Muñoz Coloma, Myriam Leiva, Tati Torres también, entre otros... Entonces esas instancias también han ayudado a que como son escritores también locales, y ellos presentan sus puestas en escena... hemos tenido montajes preciosos, por ejemplo me acuerdo que Amanda Varín, nos hizo una muestra en escena con música y poesía... también hemos leído sus textos en narrativa, entonces como que eso, y después conocer al autor, igual es como mágico. Me acuerdo que eso fue en primero y en segundo... Leímos textos y después conocimos al autor, y fue como “Ihh, ¿En serio? ¿Y está aquí?” No sé... y creo que eso como les digo, es como un plus, un motor, un bonus, no sé como quieran llamarle... pero creo que eso hace que la literatura se acerque a los chicos. Que no se vea lejana, creo que de otra forma se ve como muy distante.

E1: Sí, estoy completamente de acuerdo con usted profe... Bueno, una de nuestras aspiraciones con este tipo de entrevista, es que lo profesores lleguen a reflexionar de lo que hacen, porque a veces todo como muy sistemático, y por eso yo quiero preguntarle, luego de que nos relató distintas experiencias donde ha incorporado la narrativa penquista o literatura penquista... quiero que usted haga una evaluación y diga, sí, mi práctica docente es inclusiva, o no, o son esporádicas, etc.

D5: No, son inclusivas. De hecho mis prácticas son intencionadas, no hay nada que yo haga en el aula que no sea completamente intencionado. O sea, como profe puedo improvisar, pero incluso esa improvisación tiene un porqué, tiene un qué, tiene un todo. Entonces, están completamente intencionadas con respecto a que es por algo, es para algo, tiene un fin, tiene un propósito detrás. Como ahora también, así como me he centrado en la literatura, me he centrado en la comprensión, en las habilidades, ahora me estoy centrando en el teatro, porque realmente quiero tener un todo... entonces... no quiero ser perfecta, pero si quiero que en el aula la pasen bien. Que esa relación entre docentes y estudiantes sea mucho más cercana y creo que a través de este tipo de textos, porque el texto incide mucho... el texto marca mucho la vida de los estudiantes, entonces si yo estratégicamente le presento un mal texto a un niño, eso lo va a marcar de por vida, y eso lo va a hacer tener una predisposición frente a la lectura. Entonces, por lo tanto, saber qué tipo de texto le voy a presentar al inicio, va a ser crucial para el resto de trabajo que yo haga, para el aprendizaje o el propósito que yo quiera como fin último que él desarrolle, la habilidad que yo quiero que desarrollen. Entonces, por lo tanto, todo debe ser así como completamente entrelazado con una lógica, y principalmente es una lógica explicada también al estudiante. Eso de ponerle un texto así como “vamos a leer a Amanda Varín” y porque sí... No. Vamos a leer a Amanda Varín porque es de la zona, es una escritora joven y contarles un poco acerca de ella y acercarla, y con este propósito después ustedes se van a convertir en escritores también, más jóvenes que ella. No sé, darles como ese contexto y

ese sentido de que el estudiante puede entender por qué estoy utilizando esa literatura y por qué no estoy nombrando a Cortázar. Por qué no estoy leyendo a Cortázar y porqué estoy leyendo a Amanda, cuál es el sentido... Y si no sé, y si leo primero a Cortázar, porqué primero a Cortázar y porqué después Amanda. Entonces, cuál es la lógica. Siempre explicarle al estudiante, creo que eso también ayuda a que el proceso reflexivo y de adherencia en términos de aprendizaje sea mucho más efectiva.

E2: Perfecto profesora, muchísimas gracias. Retomando lo que ha dicho, que ha trabajado en aula con literatura penquista, nos ha dado varios ejemplos, y solo para enmarcar un poquito más, si es que nos pudiera ejemplificar con alguna actividad, algún texto, perteneciente a la narrativa penquista, que usted haya llevado al aula.

D5: (...) A ver... Leímos... es que no me acuerdo de los títulos porque trabajamos principalmente el año pasado microcuentos, y trabajamos los microcuentos que salieron el 2019, y que tenían que ver con el estallido social... mentiría si recuerdo, porque fueron varios los que leímos, pero sí recuerdo que el año pasado trabajamos videos de lecturas y por ejemplo, me conseguí un video de Luz Marina Vergara con varios relatos de ella, pero no me acuerdo en este momento... cómo se llamaba el texto... no me puedo acordar. Pero un texto fuerte. Y trabajamos con ese texto de Luz Marina al inicio a través del video, a través de una motivación, después aplicamos lecturas, y las lecturas eran de los relatos del estallido social, como segunda instancia. Y en tercera instancia, practicamos la escritura, escritura individual, pero también hicimos un trabajo colectivo, pero ese trabajo colectivo lo hicimos con autores latinoamericanos. No... el trabajo individual fue de microcuentos y después hicimos un trabajo de literatura latinoamericana, y fue en esa secuencia. Y fue... tiene que haber sido en abril... mayo, cerca del día del libro. Entonces estaba Luz Marina, el video, que eran como tres textos de ella, después varios textos del estallido social, que describieran el estallido social... bueno, en realidad coincidieron con el estallido social porque el libro como que principalmente traía

muchos relatos de ese entonces, y después trabajaron escritura individual. Entonces, ellos después hacían un relato y la mayoría escribió sobre la pandemia, porque eso... toda esa secuencia, llevó a que ellos pudiesen exteriorizar sentimientos y emociones. Y el año pasado tratamos de potenciar mucho la parte socioemocional, priorizar un poquito cómo se sentían ellos, y la mayoría escribió acerca de la pandemia, del encierro, incluso de la parte académica. Había un niño, un microcuento que se llamaba como “Héroe”, titulaba su microcuento como “Héroe”, que ahora se sentía, con esto de la pandemia y estar estudiando, que si pasaba de curso era prácticamente como si fuera un héroe. No es así el microrrelato, pero en el fondo se los estoy resumiendo... Me llamó mucho la atención porque me acuerdo y me emociono mucho, así como leerlo y decir... chuta, qué complejo... que estaba aprendiendo, pero en ese contexto prácticamente se sentía como un héroe. Eso es lo que recuerdo, ahora si quieren más precisión, puedo buscar el orden de mi clase... como para recordar el nombre del cuento de Luz Marina, por ejemplo... que no me acuerdo en este momento. Me va a matar Luz Marina si se entera. No le digan por favor.

E2: Profesora no es necesario, de hecho, hemos sacado muchísima información valiosa hasta este momento, de los tópicos que dijimos que iba a tratar la entrevista. Y pasando a la última subcategoría... sigue relacionada con su práctica docente, pero ahora respecto a la evaluación en estas actividades de esta narrativa penquista: Cuando usted ha trabajado en aula con narrativa penquista, ¿Qué contenidos, habilidades, temáticas, cree que son relevantes al evaluar este tipo de literatura?

D5: Ya... temáticas, yo creo que las temáticas varían, la temática varía de acuerdo al contexto, que era lo que explicaba en el ejemplo anterior. Va a depender de acuerdo al contexto y de acuerdo al grupo de curso porque, por ejemplo, yo el año pasado tenía dos segundos, y eran completamente distintos. Un segundo era como, eran como dos polos opuestos... era uno muy silencioso y muy aplicado, y los otros muy bulliciosos y un poquito desordenados. Entonces,

unos como que eran... no sé, por decirlo de alguna forma, más despiertos y los otros como que les costaba más pero querían aprender. Entonces, yo no podía hacer lo mismo, abordar los mismos textos porque eran completamente distintos. Entonces, hay que seleccionar, yo creo que uno primero tiene que tener un contexto general, por ejemplo, el año anterior era el tema del estallido, justo también nos tocó escribir... la mayoría escribió, estábamos escribiendo en octubre cuando pasó lo del estallido social, en el 2019. Entonces en el 2019, escribió la mayoría sobre el estallido social. El año pasado era el tema de la pandemia, entonces tiene que ser un tema que sea cercano a la realidad actual, y después hay que acotarlo a la realidad de grupo de curso y después, si se puede inclusive, acotarlo a grupos específicos. Y creo que no solamente tiene que ver con literatura penquista, sino que con literatura en general. Por ejemplo, si yo veo que tengo un curso que le gusta el deporte y otro curso que es más científico... evidentemente los textos que voy a ocupar van a ser distintos. Entonces, eso hay que ir acotándolo de a poquitito en términos de la temática. No hay una temática. Ahora si yo voy en términos curriculares, por ejemplo, si yo quiero ver el tema... no sé... algo más social, o más cultural, puedo tener ese enfoque de acuerdo al currículum. Pero insisto, ese enfoque general, lo tengo que adaptar. No puede ser sin adaptación o sin bajada. No puede no tener bajada, debe tener una transposición, a la práctica, a la didáctica docente. (...) ¿Qué más?... Esa evaluación, tampoco tiene que seguirse a un tipo de instrumento determinado, porque independiente de lo que yo esté trabajando yo puedo ser flexible también, de acuerdo a lo que yo quiero lograr: ¿Qué quiero lograr? ¿Cuál es la habilidad? Yo quiero que los chicos tengan competencias comunicativas: trabajemos desde la oralidad, ¿Cómo, qué instrumento voy a aplicar? ¿Voy a hacer que reciten? ¿Voy a hacer un monólogo? ¿Voy a hacer una obra de teatro? O simplemente vamos a hacer un diálogo, un coloquio, etc. etc. Entonces, en ese caso yo tengo que variar también mi instrumento, que tiene que ser una rúbrica idealmente analítica, porque creo que las holísticas son muy generales, si quiero... porque pensemos que todo esto tiene que ser

evaluado... cuando estamos hablando de evaluación, tú me dices que tiene que tener una calificación, ¿Entiendo? O hablamos de evaluación solamente en el sentido de que yo estoy evaluando formativamente...

E2: Evaluación en la forma que usted la quiera orientar... no necesariamente con una nota.

D5: Entonces lo oriento a mi realidad, mi realidad me pide una nota. Mi realidad siempre me pide una nota... pero no por eso dejo de evaluar formativamente. Y sobre todo ahora que se están abriendo las puertas también para eso... para la evaluación formativa. Entonces, me gusta trabajar más con rúbrica, de hecho en mi colegio, desde que llegué he peleado mucho, mis jefes me odian, pero como soy profe de lenguaje puedo convencer a todo el mundo de lo que quiero hacer a través de la teoría y a través de mi propuesta y de mi motivación. Entonces, tenía un jefe muy cuadradito, que me pedía solamente pruebas, por eso te preguntaba... me pedían, una prueba de tantas preguntas, tantas alternativas, así de cuadradito. Entonces, bucha... jefecito yo quiero evaluar, y va a salir todo muy bien, me gustaría invitarlo porque queremos hacer una presentación de la obra aquí en el Hall. Me gustaría que usted estuviera en primera fila para que vea, pero necesito que me revise una rúbrica para yo entregársela a los niños y que ellos vean los criterios. Ahora... ese trabajo implica que se van a sacar un 7, ¿Por qué implica que se van a sacar un 7? Porque es un trabajo de proceso, y el proceso hace que los niños tengan retroalimentación. Es como la escritura, en la escritura de los microcuentos, todos mis niños se sacaron un 7, y todos mis niños se sacaron un 7, hablando en serio. Estoy hablando de 80 estudiantes. ¿Y por qué todos se sacaron un 7? Porque es un trabajo planificado con tiempo y que es de proceso, que hay un instrumento que se les presenta a los niños antes, para que ellos tengan que responder a una estructura que tenga que ver con el tipo de texto, pero también a habilidades y competencias, que eso es lo que están haciendo ahora las nuevas bases, que hacen que esta nueva enseñanza y aprendizaje sea como tripartita, que no solo se vea la parte de contenido, sino que también la actitudinal, que tenga estas tres dimensiones del saber: lo

procesual, lo actitudinal y el contenido. Entonces, en esa rúbrica, una vez que se les da a conocer los criterios, ellos pueden trabajar en el proceso... y el proceso implica tiempo, y es lo que muchas veces los profes no tienen, tiempo. Pero ¿Por qué no hay tiempo? Porque tienen muchos eventos evaluativos. En cambio, nosotros podemos hacer un evento evaluativo, con mucho tiempo, y en ese mucho tiempo, tenemos mayor garantía de que las habilidades sean mucho más efectivas porque el estudiante aprende en base al error. Porque cada vez que se equivocó, el profesor estuvo ahí para corregirle. Pero no para decirle “está malo”... No. Sino que para decirle, “está bien, pero podemos mejorar incorporando quizás, esto.” Y dialogando, y que el estudiante reflexione. Bueno... nosotros le llamamos retroalimentación, feedback, pero... eso es un feedback y una retroalimentación, no otra cosa. Y por eso el estudiante tiene mayor acceso al 7, y por eso a los colegios no les gusta mucho, creo yo, en lo personal, pero se cumple el propósito. Entonces, por eso te digo que si está la opción de hacer eso, que yo lo he hecho a través de la escritura... excelente, pero también he tenido que evaluar comprensión lectora, y la comprensión lectora no la puedo hacer a través de la escritura, me piden una evaluación. Y a través de la evaluación, he tenido que hacer pruebas, pruebas escritas con tantas alternativas, 30 preguntas, con el fragmento del texto, y que implique y responda a distintas habilidades. Ahí por lo general trabajamos también con la taxonomía de Barret en comprensión lectora, a través de los distintos niveles, y por lo general con una pregunta de desarrollo que tiene que ver con creación propia del estudiante. Pero va a depender... por eso te digo, quiero que el estudiante tenga habilidades mayores en términos de escritura, o en términos comunicativos, que a través de una evaluación escrita es prácticamente imposible evaluar si aplica una rúbrica... y eso implica trabajo de proceso. Pero, si me piden comprensión lectora, tipo prueba estandarizada, hay que trabajar el texto con los fragmentos, pero responde también a una taxonomía determinada, para poder determinar en qué nivel de comprensión se encuentran los estudiantes.

E2: Ya... perfecto profesora, muchas gracias por la respuesta. Y, estoy completamente de acuerdo con sus propuestas. Y, para finalizar respecto a esta subcategoría, es como una evaluación del trabajo con narrativa penquista: ¿Usted considera que el trabajo con narrativa penquista aporta a la construcción identitaria cultural de los estudiantes?

D5: Por supuesto. O sea, yo no soy de la zona, he tenido que aprender algunas historias... y me he tenido que aprender varios nombres de lugares, soy pésima con los nombres, pero me aprendo lo de mis estudiantes, de verdad que lo hago... Yo no soy de la zona, entonces ha sido todo un desafío para mí trabajar con lugares, con calles, porque hay relatos que hablan solamente de calles, entonces así como... ¿Qué pasó en esta calle? ¿Qué pasó antes? ¿Cómo?... y creo que también se puede ocupar mucho no solamente para construir la identidad, no solamente la narrativa, creo que uno también puede trabajar, indagar en otros tipos de textos que contribuyan a la identidad local. Como por ejemplo, el año pasado hicimos una revista interdisciplinaria con historia... no trabajamos identidad local con los estudiantes, pero creo que se puede trabajar desde esa experiencia porque ellos hicieron entrevista a sus familiares, aportando a los géneros periodísticos, y creo que a través de eso tuvo mucha riqueza la entrevista... esa vivencia. Y creo que también sería un buen recurso si nosotros quisiéramos intencionar un trabajo de identidad, creo que el recurso de la entrevista podría contribuir directamente a quizás generar narrativa por parte de nuestros estudiantes, y por construir una historia, construir su historia... creo que es fundamental. Creo que no se hace mucho en la práctica docente, creo que es una parte muy ajena que tenemos, creo que todavía nos centramos mucho en dominar literatura desde otros lugares, tal como lo hacemos como país, ¿Cierto? Sacar modelos de otros lugares para traer acá... creo que en literatura hacemos lo mismo, y creo que sería muy interesante que se generara de manera... en la línea pedagógica con el accionar docente, una línea que tributara directamente a la construcción de la identidad local. Pero insisto, no solo a través de textos literarios, no solo a través de la asignatura de lenguaje

o de lengua y literatura, sino que de trabajo interdisciplinario. Creo que eso tiene magia, creo que si el estudiante si se junta con lengua y literatura, si está historia y si está artes, o está música, creo que las cosas que se pueden hacer tienen mucho más peso. Entonces, yo creo que mientras desde arriba los grandes dioses del olimpo no ejecuten algunas cositas, pero creo que lo están haciendo ya... lo hicieron en tercero y cuarto, algo se hizo... va a ser difícil. Nosotros como profesores necesitamos que nos digan qué es lo que tenemos que hacer, algunos... otros, somos medios inquietos y lo averiguamos solos. Pero, hay algunos que hay que decirles, mientras eso no se haga no va a ser tan masivo. Mientras no se cuestione la pedagogía, o sea, yo como profe me tengo que cuestionar cómo lo puedo hacer mejor, si a mis estudiantes les va mal “Oh que pena, al niño le fue mal” No pues, al niño le fue mal, porque yo soy la profe. Entonces, qué hice mal yo... qué cosa no enseñé tan bien o en qué no me fijé, que mi estudiante le fue mal. Y si nosotros no tenemos el tiempo para cuestionarnos eso, creo que nuestra práctica nunca va a evolucionar, y creo que por eso también necesitamos... bueno, tampoco es tan culpa del profe, sino que también tampoco están los tiempos. Porque si el profe se detiene a pensar en cada uno de sus estudiantes, no tendría vida... pero creo que igual se puede hacer, de repente uno se puede sentar y decir cómo lo puedo mejorar, pero creo que es fundamental, la construcción de la identidad, partiendo incluso desde lo más personal, hasta después mi entorno que es lo local, y seguir hacia lo nacional, y seguir hacia lo latinoamericano... creo que sería un conducto regular.

E1: Perfecto... bueno profesora, esa era la última pregunta de la entrevista, y a parte agradecerle por su tiempo, por su disposición... quiero agradecerle por terminar la entrevista con esa reflexión. También quiero agradecerle que haya utilizado teoría, compartido su experiencia... fue muy integral, y se lo agradecemos porque fue una gran entrevista, profe...

D5: Espero haber contribuido, pero todo lo que dije es verdad... se hace, lo hago, intento que mis colegas lo hagan, y espero que ustedes también lo puedan hacer después de que su práctica

pedagógica sea exitosa. Yo creo que siempre lo podemos hacer mejor... y que cuando nuestros niños tienen un 7, que aquí en el fondo es lo que importa en algunos casos, pero créanme que después los niños ya no lo hacen por el 7, no lo hacen por el 7, a ellos no les importa el 7, le importa ver la sonrisa del profe y la satisfacción que ellos sienten de haberlo logrado, y ahí el 7 pasa a segundo plano. ¿Cuesta? Si cuesta, pero créanme que vamos por buen camino. En tercero y en cuarto se vislumbra mucho, hay hartito ya que se puede hacer... hay que esperar la nueva prueba estandarizada, que se supone que es de competencia, entonces vamos a ver si se evalúa lo que se tiene que evaluar. Así que les agradezco haberme considerado, voy a agradecerle a Jorge por la invitación también. Y tienen mi contacto si me necesitan después más adelante también. En la defensa de tesis... no sé. Tienen que sacarse un 7 si, aunque no es lo más importante. Lo importante es que lo terminen y que lo terminen muy contentos.

E1: Esa es la intención... Así que, por mi parte, vuelvo a reiterar las gracias profe y espero no habernos pasado mucho.

D5: qué estén muy bien... cuidense, que les vaya super.

ANEXO 3: Pautas para evaluar Seminario de Investigación



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dr. Julio Hizmeri Fernández
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Evaluación del proceso de inclusión de narrativa penquista en las prácticas docentes de Lengua y Literatura en los niveles 1º y 2º medio en establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Esteban Gutiérrez González Mackarena Jofré Ibáñez Catalina Moraga Zambrano David Navarrete Lundín Constanza Nettle Valenzuela Tania Vega Landaeta
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Dr. Jorge Osorio Baeza

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.5
Promedio	67,5

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.5
Promedio	66,6

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.7
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	67,1



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	68,3

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.7
Promedio	69,5

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	67,5	16,87
B. Del Marco Teórico referencial	20%	66,6	13,32
C. Del Diseño Metodológico de la Investigación	20%	67,1	13,42
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	68,3	17,08
E. De los aspectos formales	10%	69,5	6,95
Nota promedio final			67,64

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Se trata de un trabajo pertinente y relevante, con estructura organizativa coherente, clara y sintética. Lo más interesante es el fin mismo del estudio, es decir, la búsqueda por conocer desde un enfoque fenomenológico las experiencias de cinco docentes que se vinculan a la inclusión de la narrativa penquista. Esto, desde un enfoque cultural, con el espíritu de reflexionar sobre la relación de alteridad entre identidad y narrativa penquista (*self/cultura*).

A continuación, se presentan algunas sugerencias que pudiesen ser analizadas y, quizás, contribuir a la mejora de la versión final:

En relación con las preguntas de investigación, hay coherencia directa entre las preguntas y objetivos específicos. Cabría, sin embargo, repensar la interrogante vinculada a los niveles de conocimiento curricular, si es preciso hablar de "niveles" (págs. 70-71).



En cuanto a la formulación de objetivos. En el primer objetivo específico, se sugiere revisar su elaboración. Pues, la acción "determinar" es más pertinente en estudios cuantitativos (la noción de determinismo es positivista, o más cercana a estudios cuantitativos que fenomenológicos). Una investigación evaluativa, o que se propone evaluar, quizás, supere la pretensión de un verbo como "contrastar", donde se compara o se contrasta para establecer una valoración (evaluar), pero no como fin en sí mismo. Por otra parte, la evaluación tal vez supere las pretensiones epistemológicas más descriptivas e interpretativas del enfoque fenomenológico, y cercanas a una investigación comparativa.

En la justificación se señala que "En definitiva, lo que inspira esta investigación es comprender las condiciones en que se promueve la reflexión de los estudiantes con su entorno inmediato, y cómo pueden repercutir en su presente y futuro"; aunque pareciera que no está del todo matizada la idea entre los objetivos específicos ni en el general.

En relación con la muestra, el estudio se realiza con cinco docentes participantes (como se evidencia en el análisis y anexos), aunque en algunas ocasiones aparecen que son seis (págs. 39 y 45).

Si bien, no hay referencia focalizada en el texto a la credibilidad y consistencia interna de la información, cabe destacar que se cumple con tales criterios. Además, en este proceso es importante cuidar algunos criterios éticos como velar por la confidencialidad y anonimato, según queda establecido en el protocolo de entrevista.

En el marco conceptual, se sugiere evaluar si es preciso profundizar el concepto "conocimiento curricular" incorporando las orientaciones curriculares referidas al eje de lectura, sobre todo, en el aspecto "La experiencia con la obra literaria" del Curriculum nacional o los Programas de estudio. Esto, quizás, se pueda integrar con el apartado "programas de estudio 1º y 2º medio" del marco normativo, pudiendo avanzar en su sentido operacional para los objetivos específicos. Lo mismo "prácticas docentes" con los desarrollos sobre MBE. Valorar si lo anterior se justifica, redundaría o fortalecería el análisis interpretativo y posteriores conclusiones, pues implicaría una suerte de re-integración de los apartado-categorías.

Finalmente, es un interesante estudio y trabajo en torno a los límites y alcances de la inclusión de la narrativa penquista en los procesos de enseñanza desde un enfoque cultural que propicie la reflexión sobre la relación identitaria self/cultura.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 24 de enero de 2022



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dr. Juan Herrera Molina.
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	"Evaluación del proceso de inclusión de narrativa penquista en las prácticas docentes de Lengua y Literatura en los niveles 1º y 2º medio en establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción".
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Esteban Gutiérrez González, Mackarena Jofré Ibáñez, Catalina Moraga Zambrano, David Navarrete Lundín, Constanza Nettle Valenzuela y Tania Vega Landaeta.
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación.
PROFESOR GUÍA	Dr. Jorge Osorio Baeza.

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7,0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7,0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6,5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,5
Promedio	6,7

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,5
Promedio	6,7

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7,0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7,0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	5,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7,0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7,0
Promedio	6,8



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7,0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7,0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7,0
Promedio	7,0

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7,0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7,0
3. Correcto uso de ortografía.	6,5
4. Coherencia en la redacción.	6,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7,0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6,5
Promedio	6,8

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,7	1.675
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,7	1.34
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,8	1.36
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	7,0	1.75
E. De los aspectos formales	10%	6,8	0.68
Nota promedio final			6.6

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

En general, el seminario demuestra capacidad de articular una investigación coherente sobre un tema importante en el contexto de la práctica docente, como es el abordaje de aprendizajes significativos en los estudiantes a través de recursos situados. En particular, es evidente que para los/as investigadores/as el conocimiento de la realidad podrá convertirse en acción docente en sus futuros desempeños laborales.

Destaco especialmente el análisis de las respuestas del grupo entrevistado, ya que resulta ilustrativo de la realidad de la práctica docente en torno al tema. En este sentido, es de bastante ayuda la malla categorial que se construyó.

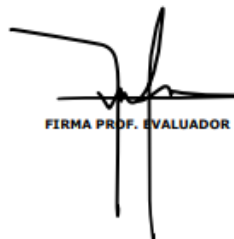
En cuanto a los aspectos a mejorar, por una parte, la delimitación del contexto educativo donde se realiza la investigación es demasiado amplia en función del grupo de informantes entrevistados. Por otra parte, se observa la ausencia de los



critérios que justifican la elección de la narrativa y no de los otros géneros en el desarrollo de un sentido identitario en los estudiantes.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Fecha: 28 febrero 2022


FIRMA PROF. EVALUADOR