

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS LECTURAS SUGERIDAS POR EL MINEDUC Y LAS LECTURAS COMPLEMENTARIAS REALIZADAS POR DOCENTES DE LENGUA Y LITERATURA, CONSIDERANDO LA EQUIDAD DE GÉNERO, EN 3° Y 4° MEDIO DE TRES ESTABLECIMIENTOS DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN

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

PROFESORA GUÍA: DRA. YASNA BURICH

ESTUDIANTES: CATALINA E. JARA

MARCOS A. MORAGA

CAMILA M. MORALES

MATIAS I. PINTO

DAYANA J. TRONCOSO

CONCEPCIÓN, MAYO DE 2022

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Juana y Albert, y a mi hermano Lucas, que estuvieron para motivarme en cada final de semestre, que confiaron y me dieron fuerzas en los momentos complejos; a mis perritos, que estuvieron conmigo durante estos cinco años de carrera; a mi mejor amiga Lina por ser mi soporte, mi confidente, y por traerme comida anti estrés cuando más lo necesitaba; y a Taylor Swift por acompañarme con su música durante las noches largas.

~ Catalina Jara Ramírez

A mi madre, Vitalia Epulef, quien me acompañó, apoyó y motivó en todo momento de este maravilloso proceso académico.

~ Marcos Moraga Epulef

A mis padres Hernán y Angélica, por su apoyo incondicional y fe ciega; gracias por todo. A mi hermano mayor Rodrigo, por ser un gran amigo, referente y futuro colega. A mi sobrina Antonella, por motivarme a ser profesional, mejor persona y por poner siempre una sonrisa en mi cara. A mi abuela Inés y a mi familia, por sus buenos deseos.

~ Camila Morales Concha

A mis padres, Gabriel y Jenny, y hermanos Javiera, Bebo, Álvaro e Isidora, por apoyarme y aconsejarme durante toda mi vida estudiantil como en la vida personal aportando en mi construcción de lo que soy hoy en día. A mis amigos y familia de Alto Hogar por todas las noches de aliento que me entregaron y a (des)estresarme en los videojuegos. Y a Jorney por enseñarme a nunca dejar de creer.

~ Matías Pinto Encina

A mi hermana Valeria, por motivarme y apoyarme; a mis padres, Luis y Graciela, por los valores y herramientas que me han entregado; a mis sobrinas, que, con su alegría y amor, llenan mis días de luz. Y a mi amado compañero Tomás, por creer siempre en mí.

~ Dayana Troncoso Tiznado

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo analizar los criterios y la existencia de equidad en la selección de obras literarias escritas por mujeres en las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC en el año 2015 y 2021 y en las Lecturas Complementarias de 2021 de 3° y 4° Medio en tres Establecimientos de la Provincia de Concepción. Lo anterior, se analizó conforme a aportes teóricos como los de Sullá (1998), Solé (2012) y De Silva (1999).

El estudio se desarrolló a partir de una metodología mixta, mediante la aplicación de dos instrumentos de recolección de datos: una entrevista semiestructurada realizada a tres docentes y un análisis documental de obras literarias, con el propósito de conocer cuáles son los criterios de selección de obras literarias realizados por los y las docentes en comparación con los del MINEDUC, además de descubrir si existe una presencia equitativa de autores y autoras en las lecturas seleccionadas en los establecimientos.

Uno de los hallazgos de este estudio establece que no se evidencian cambios en los criterios de selección en los últimos cinco años, ni se encuentra una equidad de género en cuanto a la autoría de obras en la selección de textos literarios del año 2021 dentro de los establecimientos educativos de la investigación y de los Programas de Estudio de los años 2015 y 2021.

Palabras clave: género, equidad, currículum, lecturas sugeridas, lecturas complementarias.

ABSTRACT

The present research has as objective to analyse the criteria and the existence of equality in the selection of literary works written by women in the Recommended Readings of MINEDUC between the years 2015 to 2021 and the Further Readings of 2021 for High Schoolers of 3rd and 4th Grade in three schools in the Concepción province. This was analysed following the theoretical contributions by Sullá (1998), Solé (2012) and De Silva (1999).

The study was conducted from a mixed methodology, through the implementation of two data collection instruments: a semi structured interview done to three teachers and a documentary analysis of literary works, with the purpose of establishing the criteria behind the selection of literary works done by teachers compared to those of MINEDUC, as well as discovering if there is an equal presence of male and female authors in the reading selected by the schools.

One of the findings of this study establishes that there is no evidence of changes in the selection criteria in the last five years, nor gender equality in the authorship of works included in the

selection of literary works of the year 2021 in the schools under study and in the study programs of the years 2015 and 2021.

Key words: gender, equity, curriculum, suggested readings, further readings.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
2. CAPÍTULO I	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2.2 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	11
2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	11
2.4 OBJETIVOS	11
□ Objetivo general	11
□ Objetivos Específicos	12
2.5 RELEVANCIA	12
2.6 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	13
3. CAPÍTULO II	15
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	15
3.1 CURRÍCULUM EDUCACIONAL	15
3.2. TRANSICIÓN DE LAS TEORÍAS CURRICULARES	16
3.3 COMPETENCIAS LITERARIAS	20
3.4 EL CANON	21
3.4.1 Canon literario	21
3.4.2 Canon escolar	22
3.4.3 Canon escolar oculto	23
3.5 GÉNERO Y FEMINISMO	24
3.5.1 Antecedentes históricos sobre el movimiento feminista	25
3.5.1.1 Inicios teóricos del feminismo	25
3.5.1.2 Revisión del rol de la mujer	26
3.5.1.3 El género como una categoría de análisis de la construcción social	27
3.6 EL MOVIMIENTO FEMINISTA EN CHILE	29
3.6.1 La mujer escritora en Chile	30
3.6.2 Movimiento feminista de 2018 en Chile	31
3.7 GÉNERO Y EDUCACIÓN	32
4. CAPÍTULO III.....	34
MARCO METODOLÓGICO.....	34
4.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	34
4.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	35

4.3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	36
4.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	37
4.5. POBLACIÓN DE ESTUDIO	38
4.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	39
4.6.1 Entrevista semiestructurada	39
4.6.2 Análisis documental	40
4.7 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	40
4.7.1 Técnica de matriz de vaciado	41
4.7.2 Técnica de análisis de gráficos	41
5. CAPÍTULO IV	42
ANÁLISIS DE DATOS	42
5.1 ANÁLISIS DE DATOS	42
5.1.1 Comparación de las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC por género	42
5.1.2 Análisis comparativo de lecturas complementarias de los establecimientos educacionales investigados	43
5.1.3 Análisis de los criterios de selección del MINEDUC 3ºy 4º Medio 2015	46
5.1.4. Análisis de los criterios de selección del MINEDUC 3ºy 4º Medio 2021	46
5.1.5 Análisis de la entrevista semiestructurada	47
5.2 DISCUSIÓN	59
5.2.1 Objetivo específico 1	59
5.2.2 Objetivo específico 2	59
5.2.3. Objetivo específico 3	60
5.2.4 Objetivo específico 4	61
6. CAPÍTULO V	63
CONCLUSIONES	63
6.1 CONCLUSIONES	63
6.2 LIMITACIONES	65
6.3 PROYECCIONES	66
7. REFERENCIAS	67
8. ANEXOS	73
8.1 Anexo 1. Lecturas Complementarias Instituto de Humanidades “Antonio Moreno Casamitjana”. Tercero Medio.	73
8.2 Anexo 2. Lecturas Complementarias Instituto de Humanidades “Antonio Moreno Casamitjana”. Cuarto Medio.....	74
8.3 Anexo 3. Lecturas Complementarias Colegio “San Pedro Nolasco”. Tercero Medio.....	74
8.4 Anexo 4. Lecturas Complementarias Colegio “San Pedro Nolasco”. Cuarto Medio.	74

8.5 Anexo 5. Lecturas Complementarias San Juan Bautista. Tercero Medio.....	75
8.6 Anexo 6. Lecturas Complementarias San Juan Bautista. Cuarto Medio.	75
8.7 Anexo 7. Sugerencias de Lectura de Programas de Estudio año 2015. Tercero Medio.	75
8.8 Anexo 8. Sugerencias de Lectura de Programas de Estudio año 2019. Tercero Medio.	80
8.9 Anexo 9. Sugerencias de Lectura de Programas de Estudio año 2015. Cuarto Medio.....	84
8.10 Anexo 10. Sugerencias de Lectura de Programas de Estudio año 2019. Cuarto Medio.....	87
8.11 Anexo 11. Entrevista 1.....	91
8.12 Anexo 12. Entrevista 2.....	92
8.13 Anexo 13. Entrevista 3.....	96
8.14 Anexo 14. Validación de cuestionario.....	101

1. INTRODUCCIÓN

La literatura forma parte de la cultura en la que están inmersos los y las estudiantes, es por esto que, dentro de la asignatura de Lengua y Literatura se realiza un proceso de selección de textos que entrega una visión de diferentes temáticas abordadas dentro del aula. Por consiguiente, es necesario establecer qué tipos de lecturas son las más adecuadas al momento de realizar tales selecciones y en base a qué criterios se elegirán.

La perspectiva de género dentro de esta investigación se considera fundamental debido al contexto de movimientos feministas surgidos en los últimos años en Chile (2018-2021), los cuales han influido en el cuestionamiento de las políticas educativas desde una perspectiva de género dentro del currículum educacional, debido a la importancia de las lecturas que se seleccionan para los y las estudiantes. En este sentido, es nuestra tarea contribuir a la formación de personas con pensamiento crítico y prepararlos para una sociedad más equitativa y consciente.

Es por lo anterior, que el presente estudio tiene como objetivo analizar los criterios y la existencia de equidad en la selección de obras literarias escritas por mujeres en las Lecturas Sugeridas de los Programas de Estudio de 2015 y 2021 y en las Lecturas Complementarias de 2021 que utilizan los y las docentes, considerando el género como eje principal.

En el primer capítulo se plantea como problemática principal de la investigación la necesidad de la visibilización de las escritoras dentro del currículum de Lengua y Literatura, debido a que se considera que no existe una cantidad equitativa de autores y autoras presentes en los textos literarios que se leen en los niveles de segundo ciclo. A partir de este supuesto, se exponen las preguntas de investigación, más el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales se centran en reflejar la equidad existente en cuanto al criterio de género en la selección de obras literarias.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico referencial con la discusión de documentos curriculares que influyen en la conformación de los contenidos de la asignatura de Lengua y Literatura. Luego, se abordan las transiciones de las teorías curriculares, específicamente la teoría técnica, práctica, crítica y poscrítica. Asimismo, se ahonda en las competencias literarias, donde se expone la necesidad de desarrollar la competencia literaria como la capacidad de guiar lectores y lectoras que gocen de los textos leídos en su periodo escolar. Para lo anterior, se discuten conceptos como los de Canon, Género y Feminismo en

función de comprender la importancia de la equidad de género en la autoría de los textos literarios seleccionados en las escuelas.

En el tercer capítulo se expone el marco metodológico, en donde se evidencia el tipo de investigación que se desarrolla en el estudio, el cual consta de un enfoque mixto con método fenomenológico y hermenéutico. Asimismo, se enuncian los instrumentos para la recolección y análisis de datos, como también la población de muestra, la cual corresponde a tres docentes pertenecientes a distintos establecimientos y dependencias: (1) municipal, (2) particular subvencionado y (3) particular.

En el cuarto capítulo se formulan los resultados del análisis de los criterios de selección de las obras literarias y el repositorio de lecturas presentes en las Lecturas Sugeridas de los Programas de Estudio del año 2015 y 2021, así también de las Lecturas Complementarias realizadas por docentes en el año 2021. Estos datos recolectados están divididos según el tipo de establecimiento; junto a lo mencionado, se encuentra la discusión, en donde se explicita el resultado de cada objetivo específico y la forma en la que estos se cumplen.

En el quinto capítulo se exponen las limitaciones que se presentaron y posibles proyecciones para futuros estudios relacionados con esta temática. En conjunto con lo anterior, se presenta una conclusión a partir de los datos recolectados y una reflexión de los investigadores e investigadoras con respecto a la temática, su aplicación y su desarrollo dentro del estudio.

Finalmente, como grupo de investigación, se invita a los y las lectoras y futuros docentes a reflexionar sobre la importancia de la lectura y la selección de esta dentro del currículum, según la realidad actual y sus demandas ¿Qué se está haciendo leer a los y las estudiantes?

2. CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años se ha visualizado en Chile diferentes peticiones sociales y requerimientos dentro del campo educativo, uno de ellos se trata de la equidad de género. Dada a nuestra experiencia como estudiantes y futuros docentes, se da cuenta de la poca visibilidad que se brinda a autoras dentro del currículum, según la cantidad de obras literarias presentes en las listas de lecturas, en comparación con la presencia de autores en ellas, la cual se pretende que es mucho mayor.

Además, se han desarrollado diversos hitos sociales en relación a las demandas de los diferentes Movimientos Feministas surgidos en el año 2018, los cuales se manifestaron a partir de otros eventos sociales preliminares y posteriores; por ejemplo, la Revolución Pingüina, las Manifestaciones Estudiantiles y los Movimientos de disidencias sexuales, los cuales se podrían considerar fuentes generadoras de posibles cambios en los criterios de selección de literatura, tomando en cuenta la Revolución Feminista en Chile de 2018.

Por lo anterior, el objeto de estudio de esta investigación corresponde a los criterios de selección de obras literarias escritas por mujeres. Estos criterios se analizaron a partir de los documentos curriculares y según las entrevistas realizadas a los profesores y profesoras. Los lineamientos que se encuentren de esta investigación se relacionarán con las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC en los Programas de Estudio de los años 2015 y 2021 y en las Lecturas Complementarias¹ de 2021 de 3° y 4° Medio. Es necesario mencionar que se elaboraron nuevos Programas de Estudio aprobados el año 2020 y publicados el año 2021, los cuales van de 3° a 4° Medio. En aquellos documentos se realizan Lecturas Sugeridas y se mencionan los criterios de selección implícitos para la selección de las obras literarias, las cuales serán parte de esta investigación.

Respecto a lo expuesto, la cantidad de autoras presentes en las sugerencias del MINEDUC en los documentos prescriptivos de Lengua y Literatura de 3° y 4° Medio mostraría cómo la desigualdad de género se ve evidenciada en la educación chilena, y obtener

¹ Al mencionar Lecturas Complementarias, se refiere a las obras literarias que los docentes de Lengua y Literatura entregan a los estudiantes como lecturas domiciliarias; no así el Plan Lector, que agrupa a todos los textos literarios y no literarios que se utilizan en las clases de la asignatura.

información sobre lo expuesto posibilita la comprensión de la realidad actual con respecto a las Lecturas Sugeridas. Por esto, se pretende resaltar el objetivo del problema de investigación en el contexto pedagógico y el impacto que estos movimientos han tenido dentro de la asignatura de Lengua y Literatura y en las decisiones que realizan los y las docentes en relación con las propuestas de Lecturas Complementarias, indagando en los criterios de selección en los establecimientos educacionales, particularmente en el que tiene relación con la equidad de género.

2.2 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La hipótesis del presente estudio es que no se evidencian cambios significativos en cuanto a los criterios, ni más equidad desde la perspectiva de género expresada en una mayor presencia de escritoras en la selección de textos dentro de los establecimientos educativos que son parte de esta investigación, ni en las Lecturas Sugeridas del MINEDUC, con posterioridad del Movimiento Feminista de 2018.

2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 1.- ¿Cuáles son los principales criterios de selección de las Lecturas Sugeridas en los Programas de Estudio y en las Lecturas Complementarias en Liceos y Colegios de la investigación?
- 2.- ¿Existen cambios en los criterios de selección de obras literarias en la asignatura de Lengua y Literatura en establecimientos municipales, subvencionados y particulares de 3° y 4° Medio, antes y después del Movimiento Feminista del 2018?
- 3.- ¿Cuáles son las diferencias de los criterios de selección realizados por los y las docentes en comparación con los del MINEDUC?

2.4 OBJETIVOS

- **Objetivo general**

Analizar los criterios y la existencia de equidad en la selección de obras literarias escritas por mujeres, en las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC en el año 2015 y 2021 y en las Lecturas Complementarias de 2021 de 3° y 4° Medio en tres establecimientos de la provincia de Concepción.

- **Objetivos Específicos**

1.- Revisar e identificar en las Lecturas Sugeridas del año 2015 y 2021 el listado de obras literarias escritas por mujeres presentes en los Programas de Estudios de Tercero y Cuarto Medio.

2.- Revisar e identificar en las Lecturas Complementarias del período 2021 las obras literarias escritas por mujeres, seleccionadas por profesores y profesoras de la asignatura de Lengua y Literatura.

3.- Comparar los criterios de selección en las Lecturas sugeridas por el MINEDUC con los presentados por los y las docentes en el año 2021 en Tercero y Cuarto Medio en tres establecimientos de la provincia de Concepción.

4.- Revisar la incidencia del contexto histórico y social actual desde la equidad de género en los criterios de selección de obras literarias en las Sugerencias de los Programas de Estudio y las Lecturas Complementarias por los y las docentes.

2.5 RELEVANCIA

En el presente apartado, se presentan dos principales elementos que justifican la relevancia de la investigación. Por un lado, desde una mirada ministerial, la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación (2017) es consciente sobre las problemáticas de género en la educación y sobre lo que puede impactar negativamente una práctica de desigualdad dentro del aula hacia la sociedad, por lo que las escuelas cumplen un rol clave para la formación de identidades y expectativas de oportunidades para cada estudiante:

Las trayectorias educativas, los resultados educativos, las opciones vocacionales estereotipadas, la violencia de género, la discriminación y el embarazo adolescente, entre otros asuntos, indican que siguen operando, en el mundo de la educación, patrones que reproducen las representaciones tradicionales de género y de esa forma la desigualdad e inequidad entre hombres y mujeres. (2017, p. 24)

Debido a lo anterior, las Lecturas Sugeridas en los Programas de Estudio permiten evidenciar si en el ámbito de la Literatura se siguen desarrollando patrones donde el género masculino es superior en representatividad y subordina al femenino en términos de presencia de escritoras. De esta manera, la presente investigación permite visibilizar y obtener un mayor

reconocimiento en el aula respecto a las autoras que escriben textos literarios, o bien, desde los agentes ministeriales a los locales, como es el caso de las escuelas y equipo docente.

Conviene subrayar la importancia de visibilizar el papel de la mujer como escritora y cómo estas cumplen un rol fundamental dentro de la literatura, no solo en la creación de historias, sino como una fuente de información en relación a la realidad de diferentes épocas o incluso a las diferentes experiencias femeninas dentro de la literatura. Esto corresponde a que las visiones de hombres y mujeres se complementen en la entrega de información para dar al lector una perspectiva más amplia, ya que el género femenino desarrolla y presenta una mirada distinta y única en la historia, que puede dar cuenta de la lucha externa e interna que se ha extendido a través del tiempo y el rol que les ha tocado como mujeres en diversos escenarios.

Por otro lado, el tema de la presente investigación es relevante porque el equipo docente de la asignatura de Lengua y Literatura de 3° y 4° Medio a nivel nacional trabaja constantemente con un Plan Lector en el que se integran Lecturas Complementarias, siendo partícipes en diferentes grados de su elaboración, según la realidad educativa. Asimismo, los y las docentes en Chile están insertos en un sistema educativo en donde los documentos curriculares provenientes del MINEDUC funcionan como una guía para todos los establecimientos, por lo que las Lecturas Sugeridas de los Programas de Estudio influyen en la creación de listas de lecturas anuales o semestrales para los y las estudiantes de un determinado nivel educativo.

2.6 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca en ampliar el campo de estudio de la equidad de género llevada al ámbito educativo, desde la identificación y análisis de las Lecturas Sugeridas y las listas de Lecturas Complementarias dentro de la asignatura de Lengua y Literatura, lo que contribuirá a identificar la trascendencia de esta temática y su relevancia debido a que se sabe que la literatura crea conceptos y realidades.

De acuerdo con lo expresado por Guerrero, Provoste y Valdés (2006):

En términos de género el desafío es urgente, ya que no se trata de aprender un nuevo contenido o profundizar en una especialidad, sino que se requiere que los y las docentes incorporen una nueva manera de mirar el mundo, a los y las estudiantes y el propio proceso de enseñanza. (p. 132)

Lo planteado por estas autoras comprende una de las razones por la que son necesarias investigaciones en relación con el área de género y también significa un nuevo paradigma que hace necesario abrir caminos que permitan ampliar el campo de la equidad de género en educación. Esto tiene que ver con los roles que se nos han asignado tradicionalmente y que muchas veces no nos representan. Estos estudios ayudan a repensar las organizaciones sociales de otros modos con más libertad e inclusión.

Con respecto a la problemática, esta fue seleccionada por distintas razones, comenzando desde las netamente relacionadas con la afinidad con el tema de equidad de género y en torno a la literatura, pero también por razones relacionadas con el contexto social y cultural de esta temática y cómo debe abordarse dentro de las aulas, lo que se fundamenta de acuerdo a lo explicitado en los Programas de Estudio de 4° medio (MINEDUC, 2015) en el que se menciona que estos documentos “incluyen una perspectiva de género orientada a eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres, ampliando la mirada hacia la diversidad en el aula, formando niños, niñas y adolescentes responsables de su propio bienestar y del bien común” (p.10).

Lo anterior cobra sentido sobre todo por lo que está sucediendo en el mundo y en Chile, con respecto a los diversos movimientos sociales que se han manifestado en la actualidad y a través de los años, los que buscan igualdad de género, representación y visibilidad. Otra razón se relaciona con la influencia que pueden llegar a tener estas movilizaciones en el área del ejercicio docente de la asignatura de Lengua y Literatura, disciplina en la que se presentan y desarrollan temas contingentes como las marchas feministas, protestas sociales y estudiantiles.

3. CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

3.1 CURRÍCULUM EDUCACIONAL

De acuerdo con la temática de la investigación, es relevante conocer de qué fuentes los docentes extraen las sugerencias para las Lecturas Complementarias, puesto que pueden basarse tanto por las opciones entregadas por el MINEDUC como por sus propios criterios. Bajo esta premisa, se debe comenzar desde un primer término importante, desde el cual nacen las sugerencias lectoras, es decir, el Currículum Educacional.

El Currículum Educacional hace referencia a una elaborada gama de contenidos distribuidos en asignaturas planteadas por el Ministerio de Educación, con el fin de que los y las estudiantes de todo el país cumplan con los estándares de conocimientos, actitudes y valores para desarrollarse plenamente como participantes activos de la sociedad. Según Sacristán (2010):

El currículum tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo. (p. 21)

La educación formal chilena se rige por un Currículum Nacional que contempla principalmente tres documentos: las Bases Curriculares, los Programas de Estudio y los Planes de Estudio, los cuales están enmarcados en una concepción sobre la educación que posibilita que las personas logren conducir su vida y participar de forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, así como contribuir al desarrollo del país, donde se puedan respetar y valorar los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad cultural y la identidad nacional (MINEDUC, 2019). A través de lo anterior, la Ley General de la Educación (2009) concreta que son los profesionales de la educación quienes deben enseñar los contenidos que se presentan en los documentos curriculares, correspondientes a cada nivel educativo.

Las Bases Curriculares muestran diferencias según los niveles a los que haga referencia; por ejemplo, en el área de la Educación Media, se encuentra, por un lado, el ciclo de Formación General, que contempla los niveles de 7° Básico a 2° Medio, donde se desarrolla una formación

común a los y las estudiantes. Por otro lado, está el ciclo terminal, que se compone por los niveles de 3° y 4° Medio; estos entregan formaciones diferenciadas, como el Científico-Humanista, Técnico-Profesional y Artístico. Dentro de las funciones de estos módulos se encuentra la orientación a los y las estudiantes para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o integrarse a la vida laboral (MINEDUC, 2019).

En cuanto a los Programas de Estudio de Lengua y Literatura, se puede mencionar que son documentos elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), dirigidos a cada nivel educativo y a sus asignaturas correspondientes, con la finalidad de guiar al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de las Bases Curriculares:

Los Programas de Estudio presentan una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el proceso de gestión de los establecimientos educacionales, además de ser una invitación a las comunidades educativas para enfrentar el desafío de preparación, estudio y compromiso con la vocación formadora y con las expectativas de aprendizaje que pueden lograr nuestros estudiantes. (MINEDUC, 2021, p. 3)

Con respecto a lo anterior, estos Programas se ven diferenciados según asignatura y curso, donde se incluyen orientaciones para que los docentes establezcan planificaciones en relación con este documento; orientaciones para evaluar los aprendizajes, por medio de indicadores; y actividades sugeridas para cada unidad didáctica (MINEDUC, 2021). Debido a lo anterior, se trata de una propuesta flexible para el equipo docente y técnico-pedagógico, de acuerdo con la realidad del contexto educativo, por lo que es posible adecuar algunos de sus elementos que se encuentran en los Programas de Estudios entregados por el Ministerio de Educación.

Con relación a las Lecturas Sugeridas en la asignatura de Lengua y Literatura, estas son una lista de obras de diversos temas y autores (as) que se pueden encontrar en los Programas de Estudio, en este caso, de 3° y 4° Medio, donde los y las docentes pueden escoger y abordarlas de acuerdo a las características de sus estudiantes y a los Objetivos de Aprendizaje.

3.2. TRANSICIÓN DE LAS TEORÍAS CURRICULARES

El concepto de Currículum ha transitado por grandes cambios y transformaciones, por lo que resulta importante identificarlos, ya que la concepción que la sociedad tiene de la educación ha cambiado a lo largo de los años y de las generaciones, pasando por procesos de adaptación, que corresponden a las necesidades y exigencias de la época en la que se inserta;

estas pueden depender de varios factores, tales como políticos y socioculturales. Es con relación a estos requerimientos que se generan teorías curriculares, que según Ferrada (2001) son la técnica, práctica y crítica. Cada una de ellas está centrada en las habilidades, características y necesidades educativas que están netamente relacionadas con la concepción que el currículum y el sistema educativo tienen.

Primero, la teoría técnica o tecnicista presenta una concepción de la enseñanza regulada y optimizada según tres procesos: programar, realizar y evaluar. Se trata de una teoría en la que, según lo planteado por Flores, Giraldo y Cadavuid (2012) “el hecho de que se determinen primero los fines y luego los medios, por ejemplo, hace que esta perspectiva sea fundamentalmente lineal” (p.4), en la que todo se basa en lo medible y cuantificable, donde desaparece lo cultural, social e histórico. Además de esto, su medición gira en torno al alcance de objetivos específicos, lo que lleva a que los demás elementos del currículum y el aula se subordinan a ellos. Dentro de esta teoría, él y la docente son especialistas, pero están alejados de la realidad educativa de sus alumnos y alumnas, y se centran solo en la consecución de los objetivos.

Con relación a la segunda teoría curricular, denominada como práctica, se puede mencionar que involucra procesos y realidades para hacer la enseñanza más relacionada a los y las estudiantes, debido a que centra su atención en la formación del sujeto y de grupos, considerando, en cierto grado, el contexto y el protagonismo de los agentes de la comunidad educativa. De acuerdo con lo que Fernández (1998) menciona: “El alumno pasa a desempeñar un papel activo y destacado y el profesor desplaza su punto de mira desde la enseñanza al aprendizaje, entendido como un proceso de construcción de significados” (p. 2), lo que modifica que la enseñanza involucre a los y las estudiantes, los juicios prácticos y valorativos de los y las docentes, y que se demuestra en la evaluación de procesos, donde se consideran los obstáculos y el cómo superarlos.

Esta teoría concibe la enseñanza como una actividad que busca la reconceptualización y reconstrucción de la cultura para hacerla accesible a los y las estudiantes. Ya no se trata de una educación totalmente descontextualizada y que no considera la realidad social, cultural e histórica, sino que hace que estos elementos se complementen en un grado mayor al que se producía en la teoría técnica, por lo que se trata de una enseñanza que promueve valores e ideales sociales, y que busca la mejora de los procesos por los que se adquieren los conocimientos. Ante esto, Fernández (1998) señala que tal teoría significa: “aceptar que lo

importante no está tanto en la discusión de qué contenidos deben seleccionarse para la enseñanza, como en la capacidad de esos contenidos para estimular la interpretación y el juicio de los alumnos y de los profesores” (p. 5).

Por último, se encuentra la tercera teoría, la crítica, en la cual la educación se proyecta como un acto de construir o reconstruir el mundo de una manera reflexiva, a través de una interacción permanente entre teoría y práctica, intención-realidad y docente-estudiante. En este sentido, Flores, Giraldo y Cadavuid (2012) comentan que el currículum, desde la teoría crítica, se entiende como: “Una construcción colectiva, dialógica, en la cual los/as estudiantes y el/la maestro/a son coinvestigadores/as. En este contexto, el currículum tiene orígenes y fines políticos e ideológicos, no es neutral” (p. 77).

Asimismo, dentro de esta teoría crítica, tanto el equipo docente como el y la educando son constructores activos del conocimiento. Flores, Giraldo y Cadavuid (2012) mencionan que la educación se comprende como parte de un contexto; por tanto, se trata de una actividad mediada por ideologías, que contribuyen a describir el mundo, utilizar la realidad y cambiarla. Lo anterior está directamente relacionado con los fundamentos sociopolíticos y la sociología crítica, que considera que el conocimiento se genera mediante las interacciones sociales y el conocimiento compartido en la relación con otros, fomentando también, no solo la crítica ideológica, sino también las estructuras sociales.

Se basa además en la interacción entre los elementos que lo componen, todos son parte de las decisiones, tanto la administración, los padres, los y las docentes, los y las estudiantes, y no solo se aceptan las de quienes tradicionalmente tienen la autoridad en el aula. Además, deben identificar los problemas, llegar en conjunto a sus soluciones y comprender estas situaciones como espacios para generar aprendizaje, en las que predomine la participación democrática y comunitaria. Esto contribuye a que los objetivos que se planteen y su consecución sea con relación al diálogo y discusión, todo esto mediado por el rol del o de la docente, que actúa como un agente que busca la transformación, la crítica y la reflexión, que se evidencie en generar cambios a nivel social y político, dentro y fuera del aula.

Lo anterior se relaciona directamente con las leyes y cambios que se produjeron desde el año 1990 en adelante, como, por ejemplo, la diferenciación que se realiza entre el Marco Curricular y los Programas de Estudio, en los que se reconoce al docente como un guía motivador y transformador; o los cambios que según Cox (2011) “se vislumbraron en la configuración de la prescripción curricular nacional, que incluye tres instrumentos: marco de

objetivos y contenidos mínimos, programas de estudio y mapas de progreso del aprendizaje” (p.1). Estas actualizaciones le han brindado un rol protagónico al estudiante y han sido la base para gestar una educación donde profesor(a) y estudiante se apoyen en el proceso de aprendizaje.

Es en relación con las tres teorías anteriormente mencionadas, que en los últimos años se ha estado gestando una nueva teoría denominada poscrítica. En efecto, Tadeu da Silva (1999) indica que “un currículo inspirado en esta concepción no se limitaría, pues, a enseñar la tolerancia y el respeto, por más deseable que eso pueda parecer, sino que insistiría en un análisis de los procesos por los cuales las diferencias son producidas a través de relaciones de asimetría y desigualdad” (p. 45). Por lo anterior, la teoría poscrítica intenta no dejar fuera a minorías por solamente serlo, sino que, si tiene un aporte significativo, se incluirá y trabajará en igual profundidad.

Este autor (1999) señala que lo que busca la teoría poscrítica es mostrar cómo se genera la desigualdad en materia de educación y currículo en función de otras dinámicas, como sucede con el género, al excluir a las mujeres y tomar con más trascendencia y significación a los hombres; con la raza, dicho así por el hecho de dar lecturas o personajes históricos solamente blancos, discriminando a otras etnias, pueblos originarios y gente por su color de piel; y con la sexualidad, haciendo referencia al cómo se discrimina a la persona por su orientación sexual.

Asimismo, respecto a esta teoría, Sánchez y Caldera (2017) afirman que: “La dinámica poscrítica posibilita una nueva mirada para reinterpretar el campo del currículo al fomentar espacios de pluralización étnica, promover la diversidad de creencias, de modos de vida e, idealmente, intentar abolir las discriminaciones que sufren las minorías” (p. 267).

La teoría poscrítica busca no dejar escaños de la sociedad fuera, y así, visibilizar a las minorías, puesto que es esencial poder observar y desarrollar estas diferencias desde la niñez mediante el currículum, para que los y las estudiantes reflexionen y que esta diferencia no se continúe ejerciendo en la realidad. Finalmente, esta investigación se enmarca en la teoría poscrítica, debido a que aborda temáticas que antes no se consideraban relevantes, con relación a otras, tales como: la inclusión y equidad de género, específicamente, en los criterios de selección de obras literarias en establecimientos educativos.

3.3 COMPETENCIAS LITERARIAS

La importancia de abordar las competencias literarias de los y las estudiantes en esta investigación se debe a que dentro de una teoría poscrítica, los estudiantes deben ser sujetos activos, críticos y analíticos que deben saber argumentar, con la guía del docente, quien es el monitor tanto para capacitar lectores y lecturas como para fomentar la comprensión del texto, según lo declarado en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2019).

En este sentido, la lectura implica conocer un saber, pensar, comparar argumentos e ideas, cuestionar situaciones y aprender sobre diversas áreas, incluso aun cuando se cree que no se puede sustraer nada de lo leído. Y es así como nace el concepto de Competencia Literaria, el que según Prado (2004), se entiende como un componente de la competencia comunicativa que incluye la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar la imaginación, creatividad y sensibilidad estética, así como la capacidad para crear, recrear y producir textos literarios, tanto en forma oral como escrita.

Es preciso señalar que, en la época actual se vive en un constante estado de sobreinformación, donde los medios de comunicación masiva han ocupado un lugar primordial en el día a día de las personas, lo que ha hecho que el saber leer se vuelva nuevamente un privilegio, pero esta vez desde otra perspectiva. Ahora, leer reflexiva y comprensivamente significa formar ciudadanos y ciudadanas que sepan transformar lo leído en conocimiento y disfrute. Al respecto, Solé (2012) plantea que los niños y jóvenes merecen tener la oportunidad de aprender a leer en un sentido amplio; aunque algunos se aficionen a leer más que otros, las propuestas educativas referidas a la lectura deben ser ambiciosas, perseguir que leer se encuentre al alcance de todos (as), aun sabiendo que no todos (as) disfrutarán de las mismas condiciones sociales y personales, y que diversificar las estrategias de enseñanza y los apoyos será la norma, y no la excepción.

Hay que mencionar, además, que desarrollar la competencia lectora puede ser una labor difícil, pues no se trata simplemente de aprender a leer, sino que la persona construye su capacidad lectora y la moldea a medida que se expone a textos con una mayor complejidad morfosintáctica y semántica que va exigiendo otras dimensiones literarias. Es por lo anterior que Solé (2012) sostiene que se debería entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a

lo largo de la vida escolar.

Tras lo expuesto con anterioridad, las instituciones, los profesores y profesoras trabajan en función de enseñar y fomentar la lectura; sin embargo, no se puede esperar que esta competencia progrese de la noche a la mañana, sino que se deben realizar actividades que la potencien, como talleres de lectura o lecturas complementarias. De esa manera, Cantero y Mendoza (2003) explican la necesidad de formar y desarrollar la competencia literaria como la capacidad de moldear lectores (as) que, autónomamente, gocen de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones.

3.4 EL CANON

La historia de la literatura está formada por cánones que han reflejado lo acontecido en distintas épocas y siglos a su vez. En cuanto al concepto de canon, este se entiende como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas”, según lo define Sullá (1998, p.11), formado por obras que dan cuenta del pensamiento de una sociedad, en especial, ciertos conocimientos culturales e históricos. Respecto a esto, Sullá (2000) menciona que el canon debería considerar el conocimiento básico e interpretar los textos del pasado, y así poder observar las vivencias actuales con una perspectiva histórica, que oriente al ser humano a lograr cambios sociales y políticos que condensen en el enfrentamiento de debates filosóficos.

Dentro del canon se encuentran numerosas obras, y algunas de estas reciben el concepto de “clásico”, el que refiere a un escrito que ha logrado traspasar barreras del tiempo, contexto, pensamiento y autor. Asimismo, Cerrillo (2013) menciona que “la formación humanística debe sustentarse, entre otros pilares, en la lectura de los clásicos, porque en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo” (p.17).

3.4.1 Canon literario

Este concepto debe ser abordado en la actualidad, pues de este se subordinan discusiones e investigaciones de muy extenso alcance. Lo anterior resulta necesario no solo para apreciar los estudios literarios, sino porque estudiar y reflexionar el canon literario supone, además, concientizar sobre cultura, identidad, ideología, enseñanza, cosmovisión, entre otros aspectos.

Referente al canon literario, es necesario mencionar, además, que es un conjunto de obras con una gran relevancia que, con el tiempo y lugar, permite considerar trascendental o no una obra, sirviendo como guía para acceder a la literatura con alto valor estético. Este canon forma parte de los referentes culturales, ya sea por su originalidad o por su calidad, y supone que estas obras son universales y vigentes. Ante esto, Cerrillos (2013) menciona que:

Cada canon debe estar compuesto por obras y autores que, con su dimensión y carácter histórico, sean considerados modelos a seguir por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia en la época en que vivieron; es decir, los textos clásicos. (p. 24)

De esta forma, existen diversos cánones literarios según épocas y sociedades, en donde difieren las obras abarcadas. Con esto, “lo que se enseña en una generación depende de los gustos e intereses de la generación anterior y de las antologías y textos generados en respuesta a las demandas exigidas por esos gustos e intereses” (Sullá, 1998, p. 44), debido a que cada cambio generacional, social o político se ve reflejado en la literatura de esa época.

Respecto a quienes determinan qué textos forman parte de este canon, son “no tanto individuos aislados, cuanto las instituciones públicas y las minorías dirigentes, culturales y políticas” (Sullá, 1998, p.11), quienes determinan las lecturas según sus criterios, por lo que se puede decir que el canon es una lista subjetiva según quienes lo realizan y que se encuentra en constante cambio.

Es por lo anterior que el canon literario conduce a que se lean obras como *El Quijote*, *La Celestina*, *Romeo y Julieta*, *El cantar del Mio Cid*, *El lazarillo de Tormes*, entre varios otros textos; obras que se han mantenido vigentes en las Lecturas Complementarias y Lecturas Sugeridas en diversos establecimientos educacionales y universidades, las cuales trascienden en el tiempo, gracias a que sin importar la época en la que se adscriben, pueden ayudar a comprender cambios y épocas pasadas o problemas y épocas presentes.

3.4.2 Canon escolar

Con canon escolar se hace referencia a obras literarias seleccionadas a favor de estudiantes que cursan niveles anteriores a la enseñanza universitaria, textos que deben ser parte de un repertorio que entregue lo necesario para un conocimiento amplio de autores y autoras, épocas y contextos culturales o sociales, además de diversos géneros literarios, entregando así variedad de lecturas y, a su vez, un canon específico que no solo se centre en

obras consideradas canónicas universalmente. En palabras de Cerrillo (s.f.) “No podemos renunciar a que los jóvenes puedan acceder a modelos de calidad literaria, obras escritas por escritores del pasado reconocidos universalmente, un patrimonio cultural que es propiedad de todos, pero tenemos que tener claro cuáles, cuándo y cómo” (p. 4).

Este tipo de canon no es definido o riguroso, debido a que se encuentra con limitaciones que pueden deberse muchas veces a elementos externos e internos a la sala de clases, factores que también influyen en las concepciones que los y las estudiantes tienen sobre la literatura, pero que muchas veces son producto de la formación de los mismos docentes que enseñan o que elaboran estas elecciones. “Los profesores tienden a enseñar lo que les han enseñado, lo que es fácil de encontrar editado, sobre lo que existen ensayos interesantes y sobre lo que ellos mismos están escribiendo” (Sullá, 1998, p. 48). De este modo, surge el problema de abarcar literatura de interés y contextualizada a los y las estudiantes y a la realidad actual, en las que destacan las problemáticas y demandas sociales, como motores que modifican las perspectivas e intereses de los individuos.

3.4.3 Canon escolar oculto

En relación con las limitaciones mencionadas en el apartado anterior, estas dan cabida a la realidad del canon dentro del aula, que fuera de las convicciones institucionales o educacionales, se limita a la realidad docente, a cómo estos conciben el mundo, la sociedad y la cultura, además de cómo se relacionan con la realidad o contexto en el que viven sus estudiantes.

Respecto a lo mencionado, en las escuelas surgen lecturas que no se encuentran en los documentos curriculares y que los y las docentes se recomiendan entre sí para desarrollarlas en las clases, es así como: “se aprecian ciertas coincidencias que nos estarían acercando a un esbozo de ‘canon escolar oculto’, nada riguroso y, quizá, también aleatorio” (Cerrillo, 2013, p. 29). Esto ocurre porque las sugerencias literarias que proponen los gobiernos no cumplen, muchas veces, con las necesidades interseccionales y el contexto de los y las estudiantes. Ante la problemática expresada, Vila (2015) menciona que este aspecto también surge por ciertas impugnaciones del canon occidental como:

La utilización de perspectivas que parten de definiciones del campo cultural que se centran en el cuestionamiento a un canon uniforme (y construido por las élites culturales), articulando formas culturales centradas en la diversidad y la diferencia que

fueron descartadas para su elaboración. (pp. 97-98)

El punto anterior es fundamental respecto de la crítica al canon literario actual, porque las demandas sociales y los movimientos interseccionales, es decir, proveniente de diversos sectores de la sociedad, están erosionando el canon establecido. Esta situación tiene como consecuencia que el canon no sea estático, sino que continuamente se esté adaptando a su contexto y época.

Como se mencionó, las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC muchas veces no responden a las necesidades, intereses y contexto de los estudiantes, en relación a esto el canon oculto suple esas necesidades, no siempre desde la perspectiva formal, sino desde la visión de los docentes, quienes al estar en contacto cotidianamente con sus estudiantes conocen sus inquietudes y es así que omiten las directrices que plantean las propias instituciones educativas, ya sea en torno a temáticas políticas, religiosas, feministas y de género, entre otras.

3.5 GÉNERO Y FEMINISMO

El género y el feminismo han sido conceptos que han adquirido cada vez más relevancia a lo largo de los años, tanto en ámbitos estudiantiles, sociales y/o políticos, por lo que se hace necesario esclarecerlos y definirlos, a pesar de su complejidad. La importancia de esto radica en que los conceptos se van adaptando según la época lo que lleva a ampliar sus significados y cómo estos se involucran de sus concepciones y acepciones.

Como una primera aproximación al concepto y definición de género, se encuentra la planteada por Lamas (2000), quien señala que el género es un: “conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (p. 3). Esta definición, no solo limita el género a lo biológico, sino que involucra lo social, por lo que el criterio de inclusión se amplía a algo más que una concepción sesgada y limitada del género a una razón netamente biológica.

Además de la definición de Lamas, también se encuentra la elaborada por Judith Butler (2004), la que alude a la concepción biológica y social, y en la que menciona que “el género es el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino, junto con las formas intersticiales hormonal, cromosómica, psíquica y performativa que el género asume” (p. 5), lo que plantea una visión que complementa la planteada por Lamas.

En conjunto a las dos formas anteriores de definir género, se plantea también la de la Real Academia de la lengua española (RAE, 2014, definición 3), en la que se define el género como: “Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”. Esta definición deja en evidencia la importancia que se le da a no limitar el género a la concepción biológica, ni el dejar de lado las percepciones personales de los involucrados (as), lo que sirve de complemento a las definiciones planteadas por Lamas y Butler.

Con relación al concepto de feminismo, y siguiendo con las diferentes definiciones o percepciones, Offen y Ferrandis (1991) lo explica como “un concepto capaz de englobar una ideología y un movimiento de cambio sociopolítico fundado en el análisis crítico del privilegio del varón y de la subordinación de la mujer en cualquier sociedad dada” (p.30), lo que presenta un punto de vista específico y una clara relación del concepto con las desigualdades entre ambos géneros.

Se retoma como fuente lo planteado por la RAE (2014, definición 1), que esta vez se refiere al feminismo como un: “Principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre”, lo que deja ver una definición sesgada y sin una fundamentación que presente las bases de esta igualdad o lo que esta implica, sino planteando una definición específica que da énfasis a la igualdad.

Desde otra perspectiva más reciente, y siguiendo lo planteado por la RAE, Moliner (2016) también pone énfasis en su definición a la relación de desigualdad entre ambos géneros, estableciendo el feminismo como una “doctrina que considera justa la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Movimiento encaminado a conseguir la igualdad” (p. 1164).

3.5.1 Antecedentes históricos sobre el movimiento feminista

3.5.1.1 Inicios teóricos del feminismo

Las inquietudes sobre la igualdad de género causaron un profuso efecto en la visión de muchas mujeres a lo largo de la historia, evidenciando, de esta manera, el rol inferior en el que se les situaba, lo que les dificultó enfrentar con valentía la otredad en la que la sociedad las posiciona. Sin embargo, hubo mujeres que no le temieron al mundo gobernado por el género masculino, y escribieron con fuerza y poder sobre la igualdad. Una de ellas fue la francesa Simone de Beauvoir, quien, apesadumbrada por la falta de consideración hacia el género femenino, decidió enfrentar la realidad de forma dura y tajante, sin importar le las críticas que

se le irían encima.

En su libro *El segundo sexo* (1949), Beauvoir menciona que la mujer ha sido por siglos la vasalla del hombre; el sexo femenino y masculino nunca han compartido el mundo desde una posición de igualdad, e incluso hoy, y aunque su situación está evolucionando, la mujer tropieza con graves desventajas.

La escritora reflexiona sobre la mujer desde variadas perspectivas, y una de ellas es la situación de la mujer en comparación al hombre, y señala al respecto que: “en el momento en que las mujeres empiezan a participar en la elaboración del mundo, ese mundo es todavía un mundo que pertenece a los hombres: ellos no lo dudan, ellas lo dudan apenas” (1949, p. 23). En esta cita se puede dar cuenta de la indignación que sentía Beauvoir por las diversas desventajas que debía enfrentar el género femenino, la filósofa estaba en desacuerdo con la posición de otredad en la que vivía inmersa y su lucha e investigación fue en ascenso.

Es de este modo que, esta intelectual cuestionó seriamente el rango en el que eran puestos los sexos, se preguntó por el significado de ser mujer y reflexionó sobre la inferioridad en el que era entendido el concepto de lo “femenino”. Para Beauvoir (1949) el ser humano era existencia, no esencia fija, y proyectar la vida según la pertenencia al segundo sexo.

En su obra, se expresa una necesidad indefinida de trascender, descubrirse; sin embargo, día tras día se elegía y se elige un mundo en el que los hombres imponen a la mujer que asuma el rol de ser Otro. Por lo que “el drama de la mujer consiste en ese conflicto entre la reivindicación fundamental de todo sujeto que se plantea siempre como lo esencial y las exigencias de una situación que la constituye como inesencial” (1949, p. 31).

3.5.1.2 Revisión del rol de la mujer

Muchas veces está en la palestra la discusión acerca de por qué es importante reescribir la historia para incluirlas a “ellas”. Y más que el reescribir, se trata de legitimar y visibilizar la importancia del rol social que tuvieron y tienen sin duda las mujeres. Con relación a lo anterior, Scott (2008) señala al respecto:

La figura abstracta del individuo poseedor de derechos, que se convirtió en el centro del debate político liberal en los siglos XVII y XVIII, por alguna razón se encamó en la figura masculina y es esa historia (*history* o la "historia de ellos") la que los historiadores han contado con toda suerte de detalles. Los estudios académicos

feministas reiteradamente enfrentan la dificultad de incluir a las mujeres en esta representación universal puesto que, como sus trabajos lo muestran, el contraste entre la particularidad femenina sirve para asegurar la universalidad de la representación masculina. (p. 45)

Con lo expuesto, se reitera que el hombre es la representación del universo, puesto que cuando se habla de ellos se parte con la mayor certeza acerca de sus descubrimientos; en cambio, a la mujer se la idealiza como su acompañante o un ser subordinado a este. No solamente hay que crear una “historia de ellas” apartada del resto y segregando a los hombres (a ellos), sino que hay que reescribirla desde un punto neutro en donde, tanto la figura masculina como la femenina converjan, dotándola así de múltiples perspectivas y que, de una vez por todas, incluya el papel importante que tuvo y tiene el género femenino en la sociedad de hoy.

Resultó necesario relacionar la importancia del rol de la mujer en la sociedad con la investigación, pues esta pretende visualizar la inclusión y equidad de género en un currículum actualizado, por lo que se conformaría un acercamiento e interés que los y las estudiantes podrían presentar en relación con la literatura, la historia y las épocas en que la figura de la mujer se enmarca.

3.5.1.3 El género como una categoría de análisis de la construcción social

La imagen de la mujer, como se evidenció con anterioridad, ha evolucionado según los distintos movimientos sociales que se han originado, tanto de manera global como acontecimientos más locales. A su vez, también las percepciones del género van cambiando en diferentes ámbitos sociales, dentro de ellos la escuela, donde participan múltiples agentes, ya sean hombres o mujeres. Por tanto, el género como construcción social incide en los funcionamientos educativos.

Dentro de las teorías que han influido en los movimientos feministas, se encuentran aquellas relacionadas con las disidencias y minorías sexuales², muy presentes en la sociedad actual. Específicamente, la teoría *queer* ha influido a través de un conjunto de ideas en donde: “el sexo y género no están inscritos en la naturaleza humana, sino que son una construcción

² Entiéndase minoría según representación y no según valores cuantitativos.

social, que varía en cada sociedad y que también varía a lo largo de la vida de cada persona” (Varela, 2019, p. 38).

Una de las teóricas más representativas de este pensamiento es Judith Butler, quien expone y cuestiona desde sus obras más tempranas las ideas que se concebían sobre los cuerpos y las identidades de género y sexuales. Esto se reflejó en su libro *El género en disputa* (1990), donde comenta de forma profunda y abierta sobre la diversidad, abriendo nuevos caminos para la mujer y las minorías, que se enfocan en el cambio sociocultural necesario para cambiar la visión de un mundo conquistado por un sexo en específico y de realidades supuestamente binarias. Asimismo, Butler (1997) valora que el género, más que tener una esencia, tiene una historia sociocultural que se construye en un espacio y tiempo, a partir de estas acciones reiteradas, las cuales gestan una ilusión de sustancia.

Ante la variedad de concepciones que se tiene sobre el concepto “género” y con lo que ello conlleva, sectores conservadores utilizan la ambigüedad de la multiplicidad de los significados para invalidar las luchas de las disidencias sexuales y movimientos feministas en las relaciones de poder en la sociedad. Por esta razón, Butler (2004) expresa que no basta con definir de manera simple su significado y que, además: “es más importante poder seguirle la pista al término a través de la cultura popular que elaborar una definición estricta y aplicable” (p. 261). De esta manera, el conocimiento del género también aporta para el fortalecimiento de movimientos feministas, como también en la influencia de las estructuras patriarcales en la sociedad.

Por los postulados que Judith Butler comenta sobre la construcción, presencia y significado del género -y también del sexo- en las identidades de las personas, Varela (2019) menciona que: “El género, entonces, no sería algo que poseemos, sino algo que construimos a partir de determinados actos corporales que unas veces aceptarán las normas de género y otras las desafiarán” (p. 40).

Finalmente, y gracias a lo propuesto por las autoras, se concluye que el género es una construcción social que la misma persona va creando y moldeando a su realidad y contexto. A su vez, el género puede ser una fuente de análisis, debido a que por años se ha invisibilizado con desdén a las minorías, por lo tanto, es necesario demostrar esta brecha y diferencias de acuerdo con el contexto de los movimientos feministas de la actualidad.

3.6 EL MOVIMIENTO FEMINISTA EN CHILE

Desde hace muchos años que el movimiento feminista se ha estado desarrollando en el mundo, y el caso de Chile no es ajeno, pues hubo movimientos de mujeres que se levantaron en el país para buscar no solo equidad, sino también luchar por diferentes emergencias que ocurrían en las sociedades de distintas épocas. Lo expuesto cobra importancia para el presente estudio, debido a que gracias a estas movilizaciones es que se comenzó a evaluar el currículum desde una perspectiva de género.

El comienzo del feminismo en Chile se puede situar entre los años 1870-1950, época donde se distingue la lucha por el derecho al sufragio universal, además de la toma de nuevos espacios públicos, reflejado en la educación, en el derecho a votar y la posibilidad de ser electa política en las primeras décadas del siglo XX. El Servicio Electoral de Chile (2018) expresa que, “la imposibilidad de que las mujeres pudiesen elegir y ser elegidas en cargos de votación popular fue fruto de la costumbre y de modificaciones de rango legal que nacieron al calor del debate legislativo de las primeras décadas del siglo pasado” (p. 2).

Este comienzo fue una respuesta a la exclusión de las mujeres en temas como los derechos políticos y ciudadanos, en los que la mayoría de los participantes eran hombres, ya que las mujeres eran limitadas, en muchos casos, a realizar labores de hogar y crianza.

Los hitos de este periodo fueron, por ejemplo, la creación en 1913 de los Centros Femeninos Belén Sárraga, centro dirigido a mujeres obreras. Además, se formaron los dos primeros partidos políticos femeninos: en 1922 se creó el Partido Cívico Femenino y, luego de haberse aprobado el voto femenino para las elecciones municipales en 1934, nació al siguiente año el Movimiento Pro-Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH). Posteriormente, en 1945, la Federación Chilena de Instituciones Femeninas presentó ante el Senado un proyecto de ley para modificar la Ley General de Elecciones, y en 1949, con el gobierno de Gabriel González Videla, se promulgó la ley del voto político para la mujer. Ante este hecho, Eltit (1994) menciona lo siguiente sobre tal contexto insurgente de la emancipación femenina en Chile:

Con discursos, muchas veces antagónicos, las mujeres van a buscar, desde la diversidad política, social y religiosa que sustentan sus principios, espacios en el que habitar físico y mental, se vuelva más humano y armonice con la modernidad que se avecina. (p. 45)

Al comienzo de la década del sesenta, se inició en Chile un período de inactividad por parte de los grupos oficiales de mujeres, pues en el gobierno de González Videla se promulgó la Ley de Defensa Permanente de la Democracia (1948), en donde se declaró ilegal el Partido Comunista y, por tanto, significó una persecución en contra de sus militantes, por lo que las mujeres del MEMCH tuvieron que desintegrarse.

En 1973, la situación sobre los movimientos de mujeres cambió drásticamente, pues la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1990), marcó una nueva época para las manifestaciones feministas, que surgieron nuevamente. Aun así, estos procesos sociales se desarrollaron desde la violencia y la clandestinidad, debido a las constantes represalias en aquel contexto histórico.

3.6.1 La mujer escritora en Chile

Sobre lo expresado con anterioridad, la mujer ha estado presente en grandes acontecimientos del país y los movimientos feministas han aportado, desde su organización a luchar a favor de las justicias sociales, tanto para sus propias demandas como también las de la sociedad chilena en general. Esta lucha no solo se produce desde las protestas sociales, sino también desde la literatura, en la cual la mujer ha sido partícipe con mayor énfasis desde el período dictatorial de 1973 en adelante.

Una escritora relevante de este período es Carmen Berenguer, quien se dedicó, en profundidad, a la poesía y las artes visuales. El escenario en que publicó sus obras y dio a conocer su trabajo, fue en plena dictadura militar, convirtiéndose en una de las más sobresalientes voces femeninas de resistencia a la represión. González (2019) señala que, “Berenguer es una de las poetas de la llamada generación NN, (...) una generación de poetas que surge después del golpe del 73 y que utilizaron diversos y nuevos recursos para escribir sobre la violencia” (p.16). La abreviatura nombrada. NN, es una expresión latina, *Nom Nomine*, utilizada para marcar un cuerpo sin identificar, y hace referencia a la enorme cantidad de poetas que comenzaron a escribir después del Golpe de Estado y durante toda la dictadura. Una generación fuertemente marcada por la represión, la censura y la escritura en la clandestinidad.

Otra autora de este período es Pía Barros, una escritora y antologadora de la generación de los ochenta en Chile. El escenario en que comenzó sus escritos fue dentro de un estado de excepción -persecuciones, asesinatos, desapariciones-, un momento en que el feminismo era muy criticado y nadie quería clasificarse como feminista. A través de los años, siguió

persistiendo en esta escritura desde una perspectiva de género, pues piensa que cada persona es una construcción cultural, y en esa construcción la utopía que queda es la de un universo no sexista: un mundo donde nadie sobre y todos y todas sean imprescindibles. Su escritura comenzó a dar frutos entre los años 1973-1990, escribiendo obras con temática de género y promoviendo las narrativas breves.

Un hito relevante dentro de este periodo fue el Primer Congreso de Literatura Feminista en 1987, encuentro que se realizó en Santiago de Chile, y en su programa se incluyó mesas de discusiones sobre crítica literaria, teoría feminista, poesía, narrativa, entre otras. Una de las organizadoras de este congreso fue la escritora Carmen Berenguer, quien hizo de este:

Un espacio para discutir desde la perspectiva del feminismo, el papel de la literatura durante las dictaduras y hablar de la violencia ejercida en el campo literario contra las poetisas, escritoras y ensayistas. Esta autora, entonces, es ejemplo de una síntesis de procesos que ella y su escritura representan. (González, 2019, párr.17)

El Congreso significó romper el silenciamiento histórico que existía sobre la voz femenina en un contexto dado por la dictadura militar en Chile y comenzar una instancia de reflexión y replanteamiento de la mujer. Entre otras organizadoras de este congreso, encontramos a Diamela Eltit, Pía Barros, Eliana Ortega, Ida Vitale, escritoras distinguidas desde entonces.

3.6.2 Movimiento feminista de 2018 en Chile

En el año 2018, en Chile nace una nueva revolución en torno al movimiento feminista que logra unificar a ciertos sectores de mujeres del país, y que tiene sus orígenes en las manifestaciones ocurridas por motivos de inconformidad y descontento de las alumnas de las distintas universidades del país³, lo que se produce inicialmente debido a denuncias en contra de los docentes.

Según lo expuesto por De Fina y Figueroa (2019), la primera toma feminista que sirvió como un detonante para este movimiento y para las denuncias surgidas en torno a estas, se

³ Universidad de Chile, Universidad Austral, Universidad de Concepción, Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Universidad de Los Lagos, Universidad Diego Portales, Pontificia Universidad Católica de Chile, entre otros.

produjo en la sede de la Facultad de Humanidades de la Universidad Austral de Chile, en la ciudad de Valdivia, el 17 de abril. Si bien este fue el motivo para el inicio de las movilizaciones universitarias, también significó la adhesión de las estudiantes secundarias del país a este movimiento, lo que produjo una gran visibilización de estos acontecimientos y de otros cuya base es la temática en torno al género.

A estas movilizaciones, también se unieron tomas y paros realizados por los y las estudiantes de las universidades en apoyo a estas demandas y fueron convocadas diversas marchas feministas, no solo de estudiantes, sino que de mujeres en general, convirtiéndose en un hito de las movilizaciones en el país. Pero este movimiento no solo buscaba visibilizar estas manifestaciones con relación a la temática de denuncias, sino también, como lo menciona Ponce (2020):

Las reivindicaciones feministas de lo largo y ancho del país tenían como objetivo incluir distintos asuntos, como combatir al patriarcado de las universidades chilenas, la creación y puesta en marcha de protocolos contra el acoso y la generación de una educación no sexista. (p.1556)

Además, estos movimientos contribuyeron a sacar a la luz diversas temáticas relacionadas con el feminismo, las diferencias de género, desigualdad y abusos, que, en palabras de De Fina y Figueroa (2019) “logró poner al feminismo en evidencia y en debate a nivel nacional de manera inédita en Chile, desde conversaciones cotidianas pasando por todos los medios de comunicación” (p. 11).

3.7 GÉNERO Y EDUCACIÓN

Debido a que la presente investigación analiza desde una perspectiva de género la equidad ante la selección de autores y autoras en las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC en los Programas de Estudio, como también las Lecturas Complementarias realizadas por los docentes en los establecimientos, es necesario generar una discusión entre la educación y la compatibilidad que tiene con el género, y su importancia para lograr una educación no sexista, es decir, con iguales oportunidades para alumnos y alumnas. Ante esto, Araya señala:

Con educación no sexista nos referimos a la escala jerárquica que termina por sostener el argumento de que las mujeres son inferiores. Esta condición de inferioridad se perpetúa a partir de mecanismos —sutiles algunos y otros no tanto— que terminan por crear y consolidar representaciones sociales acerca de las mujeres y de los hombres que,

a su vez, actúan para transformar la diferenciación en segregación. (2004, p. 2)

La educación no sexista se ha estado discutiendo a lo largo de los años, tanto en los movimientos estudiantiles desde la “Revolución Pingüina” del 2006, como el movimiento feminista del año 2018 (y previos), y los que se han estado gestando durante estos últimos años, como las manifestaciones del 18 de octubre del año 2019. Cortés (2018) menciona que lo que se busca, en el corto plazo, es que en los espacios educativos se prohíban cualquier conducta descalificadora, discriminatoria y/o sexista, esto ya sea, en la sala de clase del colegio, universidad u otro espacio de estudio o de socialización. Y en caso de existir este tipo de actitudes, deben existir protocolos específicos con las sanciones correspondientes de acuerdo con lo cometido.

Y a largo plazo, Acker (1996), refiriéndose más al feminismo radical, indica que este, busca “eliminar la opresión y barreras que impiden que las chicas alcancen su total potencial, independientemente de qué estas barreras se encuentren localizadas en la escuela, el psiquismo o las prácticas laborales discriminatorias” (pp. 65-66).

A lo largo de la vida estudiantil, los estereotipos de género se replican constantemente en diversas áreas de la sociedad, tal como menciona Díaz (2003): “se fortalecen los estereotipos de género (...) a través del currículum oficial y del currículum oculto, teniendo el lenguaje una función especial, porque la hegemonía masculina en el mismo oculta la presencia de las mujeres en el mundo de las palabras” (p. 7). Esto puede dar cuenta como se menciona en los apartados anteriores de la investigación, cuando se manifiesta acerca de la escasa presencia de escritoras, en comparación con los escritores en las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC.

Por esto, se cree que es necesario una representación de referentes equitativa en cuánto al género en las escuelas, en donde las mujeres aporten con sus experiencias, demandas, anhelos, identidades y luchas, pues como indica Díaz (2003):

En los libros de texto, la imagen de la mujer casi no aparece, y si aparece lo hace desempeñando papeles tradicionales. En el discurso histórico que se señala en las escuelas, el papel protagónico lo tiene siempre el hombre, no reconociendo la importancia de la participación de las mujeres en los procesos sociales. (p. 7)

4. CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

4.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca en el paradigma poscrítico debido a que tiene por objetivo no solo indagar y obtener datos sobre el contexto en la que se inserta el tema de la investigación, sino además comprender y reflexionar sobre la posición del sujeto y la incorporación de temáticas ignoradas por la ciencia en la modernidad, tales como género, raza, etnia, sexualidad y multiculturalidad. Según Tadeu de Silva (1999):

Las teorías pos-críticas amplían y, al mismo tiempo, modifican aquello que las teorías críticas nos enseñaron. Las teorías pos-críticas continúan el énfasis de que el currículo no puede ser comprendido sin un análisis de las relaciones de poder en las cuales está envuelto” (p. 35).

A partir de lo anterior, esta investigación llevará a conocer, de cierto modo, qué sucede respecto con la equidad en relación con los criterios de selección de las Lecturas Complementarias seleccionadas por parte de los docentes, con el objeto de comprender dicha manifestación dentro de un contexto determinado. “Ninguna perspectiva que se pretenda “crítica” o pos-crítica puede ignorar las estrechas conexiones entre conocimiento, identidad de género y poder teorizados (...) El currículo es, entre otras cosas, un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género” (De Silva. p. 8). De este modo, se justifica este paradigma debido a que se busca analizar las prácticas, experiencias y comprender la realidad de cada docente en su establecimiento, asimismo permite vincular diferencias y similitudes entre estos contextos educativos.

Además, es imprescindible destacar que las teorías poscríticas, según Da Silva, Figueroa, Luiz y Freire (2020): “admiten la ambigüedad de la realidad, la descentralización del poder y entienden que las identidades no son fijas, rompiendo con la universalización de los sujetos y con las premisas hegemónicas” (p. 4). Por lo anterior, el presente paradigma está centrado en la valorización del sujeto desde su diferencia y subjetividad, en donde intervienen factores socioculturales para el desarrollo de la propia experiencia, con la finalidad de actuar desde la investigación y la crítica a las relaciones de poder de los distintos grupos sociales.

Este estudio intenta examinar los criterios de selección de obras literarias escritas por mujeres en las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC y las Lecturas Complementarias realizadas por docentes de Lengua y Literatura, considerando la equidad de género, en 3° y 4° Medio de tres establecimientos de la provincia de Concepción. Para ello, fue necesario identificar los criterios y las lecturas, además de analizar e interpretar el fenómeno y los resultados obtenidos que se circunscriben dentro de los parámetros de este paradigma, para luego establecer algunas sugerencias a los problemas desarrollados.

Finalmente, un punto relevante que se debe expresar dentro de esta investigación es que el currículum es un documento de identidad, el cual desarrolla el cuestionamiento y la crítica de las construcciones sociales que inciden en las características distintivas de los individuos que pertenecen a un grupo específico, particularmente, a partir del enfoque de esta investigación, según la perspectiva de género. Lo anterior pretende dar cuenta de los objetivos de este estudio, que consiste en examinar desde el enfoque de género y las relaciones de poder la autoría de las obras, en este caso, de los textos literarios seleccionados en los establecimientos educacionales.

4.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se enmarca en un enfoque metodológico mixto. Según Hernández Sampieri y Mendoza (2018), este representa un compuesto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, además de su integración y discusión conjunta, para realizar conexiones producto de toda la información recabada. Se decide utilizar ambos enfoques a favor de un análisis de datos más exhaustivo y que este se logre desde perspectivas no solo numéricas, porcentuales o generalizadas, sino también mediante aspectos más interpretativos de los datos recolectados y la contextualización con relación al entorno y la experiencia de los entrevistados y entrevistadas.

Por una parte, a través de la metodología cualitativa, el investigador/a trata de recolectar, con el apoyo de entrevistas, datos vivenciales respecto a la investigación, respondiendo cuáles son los criterios para la selección de textos abordados en la enseñanza media, esto es debido a que lo que se busca es “obtener datos (que se convertirán en información) entregados por personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias ‘formas de expresión’ de cada uno” (Hernández Sampieri, 2014, p. 396). De esta forma, el presente enfoque permite interpretar la información obtenida en la

investigación a través de técnicas de interpretación de datos. A partir de lo anterior, el proceso del presente estudio cualitativo será circular, inductivo y flexible, ya que permite el regresar a etapas anteriores de la investigación y modificarlas.

Por otra parte, el enfoque cuantitativo, según Hernández Sampieri (2014) “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4). El uso de este enfoque permite medir el fenómeno, específicamente, al cuantificar la cantidad de obras dentro de las Lecturas Sugeridas y Lecturas Complementarias que pertenezcan a autoras y autores, mediante la cual se llegue a datos concretos que permitan evidenciar la visibilidad de las autoras dentro de las lecturas domiciliarias realizadas por los y las estudiantes.

Este enfoque representa un conjunto de procesos, el cual es secuencial y probatorio debido a que las conclusiones se obtienen mediante la interpretación de los datos abordados, ya que se refiere a un proceso que sigue un orden y estructura para obtener un resultado objetivo y comprobable, lo que se evidencia en el uso de elementos como los gráficos y tablas.

4.3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método de la investigación está orientado a dos aspectos: el primero es el fenomenológico, el cual se enfoca en comprender los significados de las experiencias que ciertos sujetos han vivido. Según Fuster (2019), este método permite “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), por lo que pretende comprender tales relatos desde la valoración y las prácticas de los individuos que participaron de la investigación. Lo anterior se llevó a cabo, en el actual estudio, por medio de una entrevista semiestructurada que se realizó a los y las docentes de tres establecimientos, para evidenciar y conocer sus experiencias acerca de las Lecturas Complementarias y Sugeridas en sus prácticas en el aula y los criterios de selección que enmarcan a las lecturas anteriores.

El segundo método es el hermenéutico, que se considera como la revelación de los significados que expresan los sujetos en sus ideas y su interpretación a partir de la palabra. Ante esto, Arráez, Calles y Moreno (2006) mencionan que la hermenéutica significa: “una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad” (p. 174). En relación con lo anterior, el presente método tiene relevancia para la investigación debido a que, para interpretar los

significados de los textos, tanto de los criterios de selección presentes en los Programas de Estudio del MINEDUC como también de las entrevistas efectuadas a los distintos(as) docentes, se necesita de un análisis de los significados de estos textos.

4.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se desarrollan los aspectos fundamentales que orientan el diseño del estudio, el cual es no experimental longitudinal de tendencia, el que, según Hernández Sampieri (2014), analiza los cambios de categorías, conceptos o relaciones de la población en un tiempo específico.

Se dispone principalmente de este diseño debido a que se relaciona con la problemática y los objetivos de la investigación, los cuales tienen como finalidad identificar la existencia de una brecha en el Currículum Escolar de Lengua y Literatura en torno a la equidad de género. Es decir, el interés de los investigadores e investigadoras es analizar los cambios que se han percibido posteriormente al Movimiento Feminista en Chile del 2018, y todas las variables que dieron como resultado cambios específicos en un área particular de la educación.

Este fenómeno se enmarca en la categoría longitudinal, la cual, en palabras de Sampieri (2014) se refiere a: “Estudios que recaban datos en diferentes puntos del tiempo, para realizar inferencias acerca de la evolución del problema de investigación o fenómeno, sus causas y sus efectos” (p. 159). Lo anterior, debido a que por medio de entrevistas y análisis cuantitativos se puede llegar a ciertas apreciaciones que dan cuenta de los efectos y causas que tuvo para el área de Lengua y Literatura los acontecimientos ocurridos el año 2018.

Con respecto a las etapas de la investigación, estas se dividieron en 10:

1. La primera etapa consistió en la selección de tres establecimientos pertenecientes a la provincia de Concepción.
2. La segunda etapa correspondió a la lectura y análisis de los textos y a la selección de aquellos que se incorporaron a la investigación.
3. La tercera etapa contempló el análisis de los documentos curriculares del MINEDUC, con el fin de obtener los criterios de selección presentados.
4. La cuarta etapa fue la elaboración de un cuestionario de quince preguntas para llevar a cabo la entrevista semiestructurada, y su organización en cinco categorías.

5. La quinta etapa consistió en la validación de la entrevista semiestructurada por medio de dos profesores pertenecientes a la Facultad de Educación: el profesor Lester Aliaga Castillo (UCSC) y la profesora Claudine Benoit Ríos (UCSC).
6. En la sexta etapa se contactaron a los y las profesoras y se llevaron a cabo las entrevistas.
7. La séptima etapa contempló la transcripción de las entrevistas.
8. En la octava etapa se realizó la triangulación de la información obtenida entre el análisis de los criterios de selección de los documentos del MINEDUC y la realización de la entrevista.
9. En la novena etapa se enfocó en la extracción de conclusiones, a partir del análisis obtenido en base a los documentos consultados y los objetivos de investigación.
10. Finalmente, en la décima etapa se expresaron las proyecciones del estudio y sus posibles contribuciones al tema de investigación.

4.5. POBLACIÓN DE ESTUDIO

La muestra de estudio que se utilizó en la investigación corresponde a tres docentes de Educación Media, específicamente de 3° Medio y 4° Medio, quienes enseñan la asignatura de Lengua y Literatura en tres establecimientos en diferentes dependencias de la provincia de Concepción: Colegio Antonio Moreno Casamitjana, con dependencia particular; Colegio San Pedro Nolasco, subvencionado por el Arzobispado de Concepción y el Liceo San Juan Bautista, con dependencia municipal. Los participantes directos de la investigación fueron los y las docentes, a quienes se les aplicaron entrevistas; mientras que los participantes indirectos fueron los jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica, quienes actuaron como representantes involucrados para la autorización de la aplicación de la entrevista.

De acuerdo con lo anterior, el criterio de selección de la investigación que se utilizó fue no probabilístico; según Hernández Sampieri (2014), en este criterio los elementos no dependen de una probabilidad para ser elegidos, sino que netamente se relacionan con los objetivos e intereses que los investigadores e investigadoras se proponen. En este caso, se seleccionaron tres establecimientos de distintas dependencias, para comparar las realidades en cuanto a los criterios de selección dentro de la Provincia de Concepción. A continuación, se explica con mayor detenimiento la población de estudio:

- ***Criterios de selección de muestreo no probabilístico:***

A) Docentes que desarrollen sus funciones en los establecimientos seleccionados de la provincia de Concepción.

B) Criterios de conveniencia de acuerdo con los investigadores y las investigadoras: contactos de docentes guías de prácticas progresivas anteriores o práctica profesional.

C) Docentes contratados y que lleven como mínimo un año ejerciendo la disciplina Lengua y Literatura en 3° y 4° Medio en un establecimiento de la provincia de Concepción.

D) Docentes de Lengua y Literatura que hayan aplicado textos literarios pertenecientes a las Lecturas Complementarias a cursos de 3° y 4° Medio.

4.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La recolección de datos se llevó a cabo en base a dos etapas, la primera de ellas fue una entrevista semiestructurada, la cual se realizó a tres docentes de la Provincia de Concepción; y la segunda correspondió a un análisis documental sobre las Lecturas Complementarias de estos docentes en 3° y 4° Medio del año 2021 y sobre las Lecturas Sugeridas presentes en los Programas de Estudio de los años 2015 y 2021 de los respectivos niveles escolares.

4.6.1 Entrevista semiestructurada

La técnica utilizada fue una entrevista, la que según Lopezosa (2020) se caracteriza por tratarse de una conversación dirigida entre el investigador y entrevistado con un fin determinado y enfocado en la resolución de los objetivos y preguntas de investigación. Si bien existen distintos tipos de entrevistas, se trabajó con la semiestructurada, que, de acuerdo con Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013): “son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (p. 163).

El fin de utilizar esta técnica es para tener mayor flexibilidad, dinamismo y libertad al momento de recibir las respuestas de los entrevistados y entrevistadas, puesto que, al ser una conversación fluida, se les entrega confianza para contestar, además, le permite al entrevistador recibir más matices de respuestas y, por lo tanto, una interpretación y visión más profunda del problema.

Para la realización de esta entrevista, se construyó previamente un cuestionario, el cual es un conjunto de preguntas que se utilizan en la medición de variables de una investigación; en esta se diseñan preguntas con anterioridad para luego dar paso a presentarlas a un individuo en específico. Ante esto, Vásquez (2004) destaca que: “siempre es conveniente introducir preguntas que despierten el interés de los encuestados, fáciles de contestar, aun cuando no tengan mucha importancia para la finalidad del cuestionario” (p. 221). Además, se decidió emplear este instrumento, específicamente de preguntas abiertas, debido a que es una forma práctica de registrar las experiencias de los y las docentes al momento de realizar la entrevista.

4.6.2 Análisis documental

El análisis documental hace referencia a una técnica de recolección de información a la que Dulzaides y Molina (2004) la definen como: “Una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (p. 4). Se decidió utilizar este instrumento debido a su fácil acceso a la información de las obras seleccionadas, además de que se trata de un recurso rápido de implementar para llevar un orden de los textos literarios.

Mediante esta técnica se buscó ordenar la información recolectada de las fuentes (MINEDUC y Lecturas Complementarias), para que, posteriormente, se organizaran dichos datos. Por un lado, se buscó información con respecto a las Lecturas Sugeridas en los Programas de Estudio del año 2015 y 2021 y se fueron encasillando y ordenando de acuerdo con 3 criterios: el primero, según el nombre de la obra; el segundo, según el nombre del escritor o escritora de la obra literaria y, el tercer criterio, el género literario al que se adscribe el texto.

Por otro lado, se recogieron datos sobre los documentos disponibles que tenían los y las docentes de la investigación sobre las lecturas que se realizan en los cursos de 3° y 4° Medio, los cuales son las listas de Lecturas Complementarias de 2021. Estas obras literarias se ordenaron según los mismos criterios especificados en el análisis documental de las Lecturas Sugeridas de los Programas de Estudio.

4.7 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información obtenida se tabuló de acuerdo con una matriz categorial, donde se hizo el vaciamiento de la información obtenida en la entrevista y, a través de un análisis de gráficos. Cabe destacar que este análisis propiamente tal no constituye un instrumento, sino un procedimiento para la obtención de información.

4.7.1 Técnica de matriz de vaciado

El análisis e interpretación de datos se realizó mediante la tabulación categorial. En base a esto, tal técnica se construyó a partir de cinco categorías principales, las cuales estaban determinadas por las temáticas específicas de la investigación y contenidas en la entrevista: “Criterios de selección”, “Equidad de género” y “Movimientos feministas del 2018”.

Cabe destacar que la información dentro de la tabulación fue seleccionada por la incidencia y concordancia de lo mencionado por los y las docentes durante la entrevista con respecto a la investigación y su propósito. A su vez, comentarios fuera de lugar, repetición de ideas o información irrelevante para el análisis como ejemplos o anécdotas fueron descartados.

4.7.2 Técnica de análisis de gráficos

El análisis e interpretación de datos se realizó a través de la elaboración propia de gráficos, que ayudaron a representar los resultados obtenidos del análisis documental. Estos gráficos se realizaron siguiendo la estructura del modelo específico de los gráficos de barras, en los cuales se evidenciaron y analizaron las diferencias sobre la cantidad de autores y autoras presentes en las Lecturas Sugeridas en los Programas de Estudio de 3° y 4° Medio del MINEDUC, y también la comparación en los años 2015 y 2021. A su vez, en el caso de las listas de Lecturas Complementarias entregadas por los y las docentes, se establecieron las diferencias de equidad la sobre presencia de autores y autoras en los cursos de 3° y 4° Medio de 2021.

5. CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

5.1 ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el proceso de recogida de datos, recolectados a través de entrevistas semiestructuradas realizadas para la investigación, las que se aplicaron en tres establecimientos educacionales de la provincia de Concepción. El análisis de los resultados obtenidos se evidencia en gráficos mediante la identificación de la cantidad de escritores y escritoras según nivel educativo, pertenecientes a documentos oficiales como los Programas de Estudio entregados por el MINEDUC y, además, mediante la información recolectada de las respuestas de los y las docentes en las respectivas entrevistas.

Con relación a lo anterior, y como se ha establecido en capítulos previos, esta investigación busca verificar, por una parte, a través del análisis de las entrevistas y, además, mediante técnicas de análisis de datos cuantitativos como los gráficos, la información recabada.

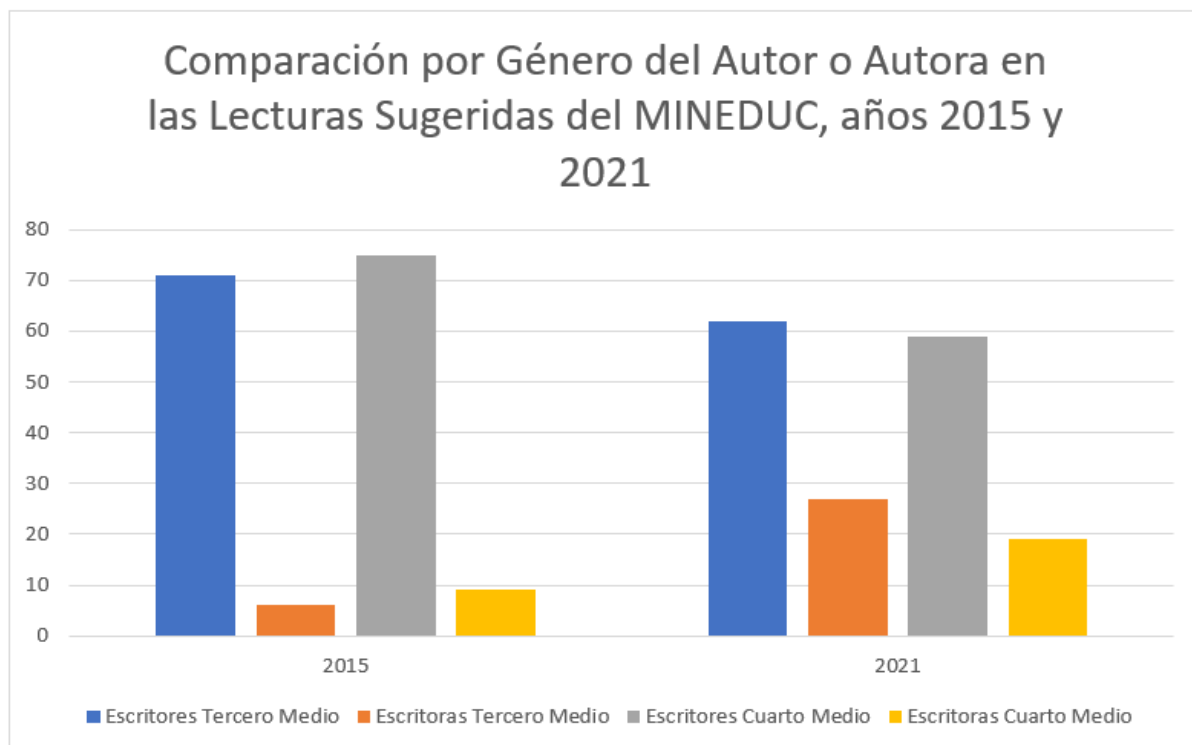
5.1.1 Comparación de las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC por género

En el gráfico número 1 se puede observar que dentro de los Programas de Estudio de 2015 de 3° Medio (anexo 7) hay un total de 77 autores incluidos en el repertorio, en los que 71 corresponden a escritores y 6 a escritoras, lo que resulta una presencia femenina del 7,8%. Mientras que en los Programas de Estudio de 2021 de los 3° Medio (Anexo 8) se vislumbra un total de 89 autores incluidos en el repertorio, de los cuales 62 son escritores y 27 escritoras, lo que se traduce a una presencia femenina del 30,3%. Es decir, el porcentaje de autoras consideradas en los programas ha aumentado considerablemente, sin embargo, aún no es igualitario.

En cuanto a los Programas de Estudio de 2015 de los 4° Medio (anexo 9) se da a conocer un total de 84 autores incluidos en el repertorio, de los cuales 75 pertenecían a escritores y 9 a escritoras, lo que compete a una presencia femenina del 10,7%. Mientras que en los Programas de Estudio de 2021 de los 4° Medio (anexo 10) se distingue un total de 78 autores incluidos en el repertorio, de los cuales 59 son a escritores y 19 a escritoras, lo que concierne a una presencia femenina del 24,3%. Es decir, el porcentaje de autoras consideradas dentro de los programas ha acrecentado, pero mínimamente si lo comparamos con los Programas de 3° Medio.

A partir de lo anterior, es posible señalar que la presencia de escritoras en el repertorio sugerido de obras no supera el 22% en ninguna de las categorías. Se evidencia entonces una desigualdad en el número de obras escogidas considerando el género del autor o autora, mostrando una preferencia por las obras escritas por hombres.

Gráfico n° 1: Comparación por género del autor o autora en las Lecturas Sugeridas del MINEDUC, años 2015 y 2021



Fuente: Elaboración Propia.

Género	3° medio 2015	4° medio 2015	3° medio 2021	4° medio 2021
Escritores	71	75	62	59
Escritoras	6	9	27	19
Total	77	84	89	78

5.1.2 Análisis comparativo de lecturas complementarias de los establecimientos educacionales investigados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis comparativo realizado a partir del Repertorio de Lecturas Complementarias (anexo 1-6) de los tres

establecimientos utilizados como muestra en esta investigación. El objetivo de esta comparación es conocer qué leen los y las estudiantes y cuántas de las lecturas incluidas son escritas por mujeres, además de analizar los criterios de selección y si en estos, la perspectiva de género referido a la equidad entre autores y autoras es un criterio relevante.

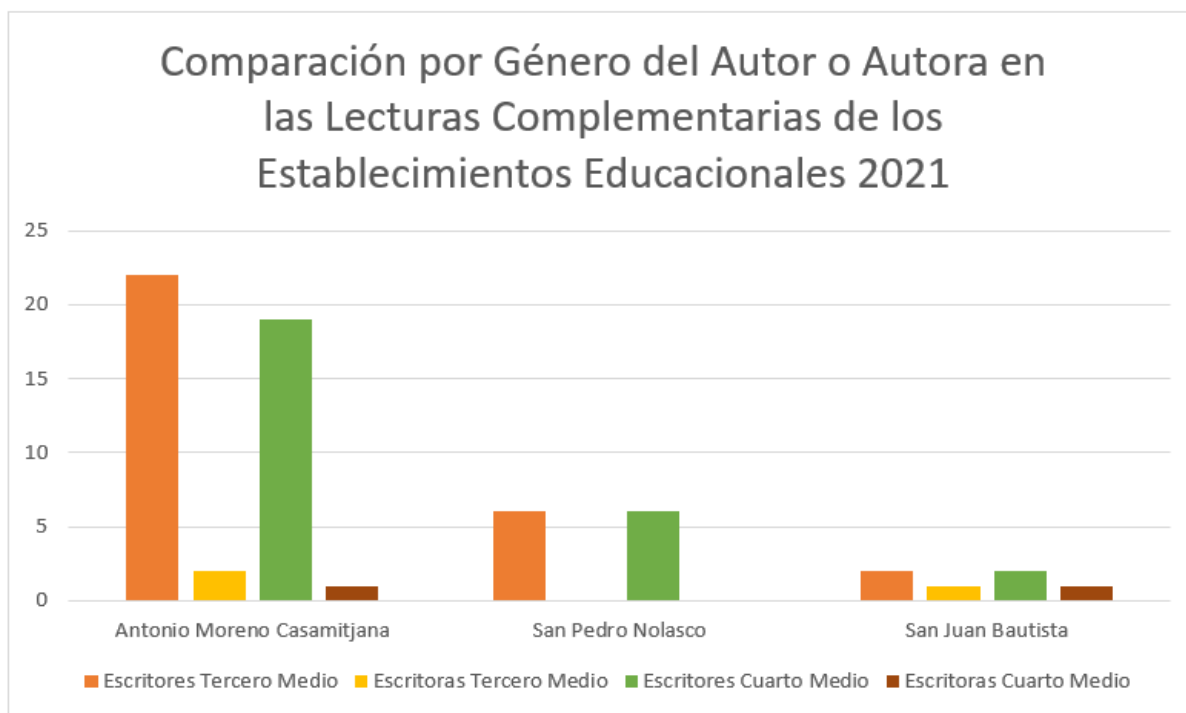
En relación con lo anterior, en el Gráfico n°2: “Comparación Lecturas Complementarias de los Establecimientos Educativos 2021” se presentan 4 columnas; la primera “Escritores Tercero Medio”; la segunda “Escritoras Tercero Medio”; la tercera “Escritores Cuarto medio”; y la cuarta “Escritoras Cuarto medio”. Estas columnas hacen referencia a aquellas lecturas que están consideradas en el repertorio escolar divididas según el género del autor o autora y el nivel educativo.

De este modo, en un análisis descriptivo-comparativo, se establece que, en el Colegio Antonio Moreno Casamitjana, en las Lecturas Complementarias de un Tercero Medio (anexo 1), 22 textos corresponden a hombres, mientras que 2 a mujeres, lo que equivale a una presencia femenina del 8.3%; en el caso de las Lecturas Complementarias del Cuarto Medio (anexo 2), de un total de 20 lecturas, 19 concierne a hombres, mientras que 1 a mujer, lo que equivale a una presencia femenina del 5%.

En relación con el Colegio San Pedro Nolasco, hay seis Lecturas Complementarias para Tercero Medio (anexo 3) y otras seis para Cuarto Medio (anexo 4). De estos textos, todos son escritos por hombres, por lo que la presencia femenina de autoría de obras literarias en la selección es nula (0%). Entonces, es posible afirmar que las Lecturas Complementarias seleccionadas para ambos niveles abarcan en un 100% a escritores de autoría masculina.

Asimismo, en Liceo San Juan Bautista, en Tercero Medio (anexo 5), de un total de tres autores incluidos en sus Lecturas Complementarias, dos corresponden a hombres y solamente un texto a una mujer, lo que corresponde a una presencia femenina de un 33,3%. Con respecto a Cuarto Medio (anexo 6), de un total de tres autores incluidos en su repertorio, dos corresponden a hombres y uno a una mujer, siendo así que la presencia femenina es de un 33,3%.

Gráfico n°2: Comparación por género del autor o autora en las Lecturas Complementarias de los Establecimientos Educativos 2021



Fuente: Elaboración Propia

Establecimiento	Escritores 3° Medio	Escritoras 3° Medio	Escritores 4° Medio	Escritoras 4° Medio
Antonio Moreno Casamitjana	22	2	19	1
San Pedro Nolasco	6	0	6	0
San Juan Bautista	2	1	2	1

Con respecto a lo anterior, se puede concluir que no se consigue una equidad en relación a los autores y autoras, puesto que esta última oscila entre el 0% al 40% de representatividad en los establecimientos: por ejemplo, en el establecimiento 2, perteneciente a la institución particular, las autoras no forman parte de las lecturas complementarias; por lo tanto, se puede observar que este criterio referido a la perspectiva de género no es relevante para el colegio, sino que se priorizan otros criterios por sobre este.

Por lo general, en el caso de los escritores, estos tienen una representatividad mayor al 50%, llegando a ser un 100%; además, en estos textos de autoría masculina se presentan obras

pertenecientes al canon literario, que son priorizados por sobre el criterio de equidad de género entre autores y autoras, lo que se puede observar en las lecturas complementarias como, por ejemplo: “El Quijote de la Mancha” “Crimen y Castigo” y “Madame Bovary”.

5.1.3 Análisis de los criterios de selección del MINEDUC 3ºy 4º Medio 2015

Según la investigación y la revisión de los Programas de Estudio, no se encuentran presentes los criterios de selección de obras dentro de los Programas del año 2015. Sin embargo, en una investigación realizada por Daniela Lillo, en la que entrevistó para su estudio a un representante de la Unidad de Currículum del MINEDUC, menciona que, en relación con los criterios de selección de los autores y autoras, al momento de seleccionar, cobra importancia “que estén antologados en general o que hayan recibido premios” (Lillo, 2014, p. 81).

De acuerdo con lo anterior, en la misma entrevista se menciona que los textos deben seguir un criterio general en el que la obra tenga relación con la unidad y el objetivo a trabajar durante esta. Si bien estos criterios abordan las selecciones de manera general, se les entrega libertad a los y las docentes para generar sugerencias de Lecturas Complementarias en base a sus propios lineamientos o de los establecimientos educacionales a los que pertenecen.

5.1.4. Análisis de los criterios de selección del MINEDUC 3ºy 4º Medio 2021

Los datos recogidos sobre los criterios de selección que realiza la Unidad de Currículum y Evaluación en las Lecturas Sugeridas de los Programas de Estudio de 3º y 4º Medio del año 2021 corresponden a una selección de obras que “debe incluir tanto las herencias culturales como los referentes de la actualidad y los intereses de los jóvenes” (MINEDUC, 2021, p. 30). Respecto a las herencias culturales, estos se pueden relacionar con la integración de “libros clásicos” en el repertorio; en el caso de los referentes actuales y los intereses de los y las estudiantes, son interpretados como aquellos textos literarios de la actualidad que tienen un impacto literario y social, y que cumplan con estándares canónicos de la literatura.

Asimismo, estos criterios de selección de obras literarias explicitado en el documento se verán evidenciados en las siguientes categorías que propone el MINEDUC (2021) de lecturas: obras relacionadas con la realidad local, obras de la literatura chilena contemporánea, obras que amplían el conocimiento de la identidad latinoamericana y de la literatura mundial, y obras que respondan a los intereses de los estudiantes.

A través de lo anterior, es posible afirmar que no existe un criterio de selección específico de las Lecturas Sugeridas que se enfoque meramente en establecer una mayor

equidad en cuanto al género del autor o autora en las obras literarias que se presentan en este repertorio, lo cual es de importancia para esta investigación. Sin embargo, con los datos recogidos y analizados sobre estas lecturas, se ha evidenciado que, en comparación con la presencia de obras literarias con autoría femenina del año 2015, los Programas de Estudio actuales han aumentado de un 7,8% a un 30,3% en Tercero Medio y de un 10,7% a un 24,3% en Cuarto Medio respectivamente, por lo que ha incrementado la selección de obras literarias escritas por mujeres.

Por tanto, existen otros factores que no se han explicitado en los Programas de Estudio de 2021 acerca de las Lecturas Sugeridas y que han incidido en la selección de obras, desde una perspectiva de género.

5.1.5 Análisis de la entrevista semiestructurada

En la primera parte del análisis se realizó una codificación axial, en donde se dividió la entrevista en cinco categorías, con el objetivo de reunir las referencias sobre un mismo tema y, de ese modo, tener una visualización global de este. Las categorías de análisis en las que se dividió fueron: “Proceso de selección de textos”, la cual consistió en la recopilación de información en relación a quien o quienes se encuentra a cargo de la selección de textos y las etapas que comprende; “Criterios de selección”, donde se reunieron preguntas en relación a la importancia y evolución de los criterios; “Lecturas sugeridas por el MINEDUC”, en el cual se presentan preguntas en relación a qué textos integraría el/la docente; “Intereses del educando y el educador”, que trata sobre la percepción del docente en torno a la motivación de los y las estudiantes ante la selección de Lecturas Complementarias; y finalmente “Identidad de género”, en el cual se abordan tres preguntas sobre la importancia de la identidad de género al momento de seleccionar las lecturas domiciliarias, además de la consideración frente a si hubo cambios en los criterios considerando la influencia del Movimiento Feminista de 2018.

5.1.5.1 Categoría 1: Proceso de selección de textos

De acuerdo con la pregunta 1 respecto a si existían criterios de selección de las lecturas complementarias, el docente 1 señaló que no existe un proceso exhaustivo, sino que se trata más bien de una conversación entre los docentes en la cual se comentaban las sugerencias del MINEDUC y llevaba a consenso sobre las lecturas más adecuadas para los (as) alumnos (as). En cuanto a la profesora 2, se comentó que sí existía un proceso de selección de obras, pero este estaba limitado a la visión y misión del establecimiento, que en este caso corresponde a un

Colegio Católico. El docente 3 menciona que sí existe este proceso, en el cual se revisan las lecturas sugeridas del MINEDUC y posteriormente se realiza una selección de acuerdo con el interés de los y las estudiantes.

Con respecto a lo mencionado, en los tres establecimientos existen criterios de selección, dos de los tres, el Colegio Particular y Municipal, se basan en las lecturas sugeridas por el MINEDUC y solamente esta última dependencia los compara y elige según los intereses de los estudiantes. El otro colegio, correspondiente al particular subvencionado, solamente se basa en un listado que la institución le otorga sin modificaciones, demostrando la nula libertad que tienen los profesores con respecto a la elección de las lecturas complementarias.

Seguido de lo anterior, se les consultó a los docentes quiénes realizaban las selecciones de lectura, con el fin de conocer el proceso de esta labor. El docente 1 señala que este trabajo está a cargo del Departamento de Lenguaje y Filosofía, pero exclusivamente los (as) docentes de Lenguaje se encargaban de seleccionar las obras. La profesora 2, reitera que los docentes no tienen gran intervención al comienzo de la elaboración del plan lector, puesto que es la fundación quien envía un listado de sugerencias de lectura. De acuerdo con la docente 3, los profesores y profesoras seleccionan los libros de las lecturas complementarias, para luego enviarlos a la coordinadora de Lengua y Literatura, quien selecciona las obras finales, y posteriormente son presentados a los y las estudiantes.

Con respecto a lo mencionado, existen algunas diferencias en torno a la autonomía en la selección de textos por parte del y la docente, puesto que en los tres establecimientos se observa que finalmente son los profesores y profesoras como Departamento quienes eligen las lecturas finales, la diferencia más significativa la tiene la profesora perteneciente al Colegio Particular Subvencionado que no tiene total autonomía para seleccionar obras actuales o de interés para los estudiantes fuera del listado entregado por el arzobispado.

La tercera pregunta realizada en la entrevista a los docentes se basó en conocer las etapas que comprenden el proceso de selección de obras. Las respuestas que se obtuvo del docente 1 es que su proceso no era estructurado, puesto que contaba con dos etapas, la primera consiste en revisar las propuestas de lecturas del MINEDUC, y la segunda es un conversatorio del Departamento de Lenguaje y Filosofía para escoger las lecturas. La profesora 2 menciona que en la primera etapa se analizan los textos que entrega la fundación y se observa una relación con las unidades que se trabajarán durante el año, y la segunda etapa consiste en ir descartando uno a uno según los intereses y preferencias de los y las estudiantes. En el caso de la docente

3, el Departamento de Lenguaje y Literatura se reúnen por nivel una vez a la semana, luego, se revisa la selección de libros que existe de acuerdo con los intereses y gustos de los y las estudiantes y las propuestas del MINEDUC, después, cada docente del departamento entrega su opinión de por qué seleccionó ese libro y porqué los estudiantes deberían leerlo. Finalmente, se seleccionan los libros para luego enviarlos a la coordinadora, quien realiza la selección final.

De acuerdo a lo expuesto, el proceso de selección que tienen los docentes de las lecturas complementarias varía, puesto que se observan diferencias con respecto al proceso de selección de acuerdo a la dedicada y exhaustiva búsqueda, debido a que el primer docente, correspondiente a la dependencia particular, señala que “No existen unas etapas muy estructuradas ni algo así como un proceso más formal” (Anexo 11, entrevista 1) y “Creo que al menos cómo se decide es bastante informal y hasta improvisado” (Anexo 11, entrevista 1), en consecuencia, es algo netamente simplista. En cambio, para las dos profesoras siguientes, es una tarea complicada e importante y para esto, crean parámetros para que los estudiantes se entusiasmen por leer lo propuesto, a modo de ejemplo, la docente perteneciente al segundo establecimiento señala que un criterio es “En relación a los gustos de los estudiantes” (Anexo 12) y la docente del tercer establecimiento comenta que escoge autores de la comuna para que los estudiantes se identifiquen con lo que leen: “A veces también hay escritores en nuestra comuna y trabajamos con ellos. Por ejemplo, este año trabajamos con Luis Espinoza (...) Él es profesor y escritor de acá, reconocido a nivel nacional” (Anexo 13).

Con respecto a la última pregunta de la Categoría 1, esta se centró en mencionar si existen limitaciones del equipo directivo. De acuerdo con esto, el docente 1, perteneciente al establecimiento particular, comentó que no existían restricciones como tal, pero los docentes sabían que las lecturas no debían enseñar valores que no correspondiera a la fe cristiana. Por su parte, la profesora 2, perteneciente al establecimiento subvencionado, apuntaba que existía una censura en relación con algunos libros debido al lineamiento del colegio, esto ocasiona que no se pudieran trabajar temas contingentes en la sociedad tales como el feminismo, la homosexualidad o la identidad de género. La docente 3, perteneciente al establecimiento municipal, comenta que los y las docentes tienen libre albedrío al seleccionar las obras y que cuentan con todo el apoyo del equipo directivo para sus selecciones.

De acuerdo con lo expuesto, el equipo directivo de los establecimientos no tiene incidencia de acuerdo con la selección de las lecturas complementarias, sino que es una responsabilidad netamente del Departamento de Lenguaje y los docentes pertenecientes a este,

sin embargo, hay ciertos casos como en el colegio particular subvencionado, en donde si bien, el equipo directivo no tiene incidencia, sí lo tiene la fundación de la cual son dependientes.

5.1.5.2 Categoría 2: Criterios de selección

La Categoría 2 de la entrevista está compuesta por tres preguntas que tienen relación con los criterios de selección de obras literarias dentro de los establecimientos educativos. La primera pregunta de esta sección da a conocer los criterios personales de selección de cada entrevistado, en la que en el caso del docente 1, del colegio particular, y de la profesora 2, del colegio subvencionado, se advierte que no poseen un criterio propio, sino que se basan exclusivamente en las sugerencias de lecturas que entregó el MINEDUC el año 2021. En cambio, la docente 3, del liceo municipal, se preocupa de incluir en sus lecturas complementarias a autores de la comuna, da a conocer nuevas visiones y plantea la importancia de estar atento a los gustos e intereses de los y las estudiantes. A partir de lo mencionado, se da a entender que los docentes 1 y 2 no dan cuenta del contexto personal de sus educandos o del contexto actual en el que se desenvuelve el país, sino que por falta de tiempo o por limitaciones del establecimiento deciden solo enfocarse en lo que explicita el MINEDUC y no desarrollar otros criterios que avalen el pensamiento vigente de la sociedad.

La segunda pregunta de esta categoría estaba relacionada con las Lecturas Complementarias, que busca reflejar lo que para ellos y ellas era el criterio de selección más importante al momento de seleccionar las obras literarias. Se puede notar que las docentes 2 y 3 comparten un mismo criterio, ya que ambas piensan que el y la estudiante son el foco principal al momento de escoger las Lecturas Complementarias, mientras que el docente 1 se enfoca en el libro, dejando afuera el contexto y los intereses de los y las alumnas. Tras lo expresado, se puede dar cuenta de que el pensamiento y la metodología del y de la docente influyen a la hora de seleccionar las Lecturas Complementarias, ya que el establecimiento puede limitar este proceso, pero siempre es el y la educadora quien se encarga de darle una concepción ideológica y valorativa a las lecturas.

La última pregunta hace referencia a la consideración de criterios de selección de obras a lo largo de los últimos cinco años, si estos criterios se habían modificado o se habían mantenido. Se puede observar que en tan solo un establecimiento (docente 3) ha existido cambios en la selección de obras literarias en los últimos años transcurridos; mientras que el docente 1 y la docente 2 sostienen que en sus establecimientos no se han modificado los

criterios de selección de Lecturas Complementarias, por lo que siguen manteniendo los mismos de años anteriores.

Con respecto a lo anterior, podemos observar que la respuesta de la docente 2 es contradictoria, específicamente en la pregunta n°2 y °3, puesto que en la primera señala que el principal criterio de selección de obras complementarias se basa en las preferencias del y la estudiante, en su contexto e intereses; sin embargo, en la última pregunta expresa que no se han cambiado los criterios en estos últimos cinco años. Se sabe que todos los cursos tienen diversas y cambiantes realidades y contextos, por lo tanto, si un criterio de selección de lectura se basa en este aspecto, debería ir cambiando regularmente año tras año, así como menciona la profesora del establecimiento municipal (3) que busca transportar la realidad a las lecturas, al sostener que: “para la lectura social fuimos al Chiflón del Diablo, porque no es lo mismo leer *La compuerta número 12* que estar ahí físicamente (...). Entonces ellos vieron que era una realidad, y después trabajábamos vinculando historias, como el conflicto social, la discriminación, la desigualdad” (anexo 12, entrevista 3).

5.1.5.3 Categoría 3: Lecturas sugeridas por el MINEDUC

En relación con la Categoría 3, en la pregunta de sobre qué textos literarios incluiría en las obras complementarias de los diversos cursos, en el caso del profesor (1) del Colegio particular, menciona “Yo he incluido lecturas de manifiestos (...). Eso es lo que yo he incluido como extras” (Anexo 11, entrevista 1), sin embargo, no justifica la elección. En cuanto a la docente (2) del establecimiento subvencionado, se incluirían textos literarios relacionados a temas contingentes para la sociedad actual. En el caso de la docente (3) del establecimiento municipal, serían abordadas lecturas emergentes. A partir de lo anterior, en ningún momento los y las docentes mencionan que incluirían más textos literarios de autoras; si bien la docente 2 abarcaría lecturas con temática de igualdad de género, esto sería enfocado en el contenido del texto, no en priorizar y propiciar la equidad de escritores y escritoras a través de la selección de obras para los distintos niveles educativos.

La siguiente pregunta hace referencia a si los docentes entrevistados utilizan las Lecturas Sugeridas de los Programas de Estudio para seleccionar las Lecturas Complementarias. Con respecto al docente (1) perteneciente al establecimiento particular, menciona que el Departamento de Lenguaje solo realiza selecciones de estas sugerencias. En relación con la docente (2) del establecimiento subvencionado, expresa que se consideran, pero

dentro de un lineamiento, y es el establecimiento quien toma las decisiones finales, no los docentes sobre las selecciones. Por último, en el caso de la docente perteneciente al establecimiento municipal (3), se consideran las sugerencias del MINEDUC, pero no es el eje central, pues el establecimiento quiere incentivar la lectura de obras literarias locales. Debido a lo expresado, es posible afirmar que, ya sea en menor o mayor grado, las sugerencias de lecturas que entrega el MINEDUC influyen en la selección de obras literarias que realiza el establecimiento o el cuerpo docente, pues varias de estas obras se integran en las Lecturas Complementarias de Tercero y Cuarto Medio.

5.1.5.4 Categoría 4: Intereses del educando y el educador

Según el análisis de las respuestas entregadas a la primera pregunta de esta categoría, en la que se aborda la influencia de los intereses de los y las docentes al seleccionar las lecturas; dos de los tres profesores (establecimiento particular y municipal), mencionan que dentro de la selección de textos que componen las Lecturas Complementarias sí se consideran los gustos o preferencias de los propios docentes al momento de seleccionar las obras y que, además, utilizan el criterio del rango etario para realizar tales elecciones, como lo menciona la docente perteneciente a la entidad municipal (3). Contraria a las respuestas de sus colegas, la docente perteneciente a la institución subvencionada (2), menciona que dentro de los procesos de selección no se consideran los intereses de los docentes ni de los y las estudiantes. También, afirma que esta situación se explica debido a la estructura convencional de la Institución, lo que no da opción a la inclusión de textos según intereses y que conlleva a la desmotivación de los alumnos y alumnas en torno a las lecturas domiciliarias de la asignatura.

De lo anterior, se puede evidenciar que la autonomía de los docentes al momento de seleccionar obras recae en la libertad que el establecimiento entrega a los profesores. Esta se ve limitada, como se evidencia en las entrevistas realizadas, por el tipo de establecimiento en el que se encuentren adscritos los docentes, como sucede, por ejemplo, en el subvencionado (docente 2), del que la profesora entrevistada menciona que su intervención al momento de seleccionar obras se ve coartada debido a los lineamientos del propio establecimiento y las autoridades de este.

De acuerdo a la segunda pregunta de esta categoría, que enfatiza en los gustos e intereses de los y las estudiantes al seleccionar textos, tanto los docentes (1 y 3) del establecimiento particular y municipal mencionan en sus respuestas que intentan considerar los

gustos e intereses de los estudiantes en algún porcentaje dentro de las lecturas complementarias, mientras que la docente (2) perteneciente al establecimiento particular subvencionado menciona que, a pesar de su interés por considerar las preferencias de sus estudiantes como centro de las selecciones de obras literarias, sus decisiones se ven limitadas, debido a los lineamientos establecidos por la institución educacional. Lo anterior se debe a que, como se ha mencionado, el cuerpo docente del establecimiento no son los encargados de realizar tales selecciones, por lo que se limitan a aceptar los listados y evaluar las lecturas previamente establecidas por el equipo directivo.

Con relación a la última pregunta de esta categoría, que se centra en la disposición y motivación de los estudiantes ante las obras seleccionadas, existe unanimidad dentro de las respuestas de los docentes, pues coinciden en la desmotivación de los estudiantes al leer los textos literarios y una disposición negativa en torno a la receptividad de las obras. Por ejemplo, el docente 1 menciona que: “La cultura lectora del colegio no es buena, por lo tanto, la recepción de uno u otro plan no es motivante para los estudiantes” (anexo 11). También, existen comentarios enfocados hacia la cultura de la lectura de los y las estudiantes, y el escaso interés en las temáticas abordadas dentro de las obras, además de la extensión de estas, lo que, posteriormente, tiene como consecuencia el malestar de las y los educandos.

De acuerdo con la información obtenida en base al análisis de esta categoría, se evidencia que los y las docentes se ven privados de elaborar listas de Lecturas Complementarias que les motiven tanto a ellos (as) como a sus estudiantes, debido a que tienen restricciones que impiden la libertad de decisiones al momento de escoger las obras literarias.

Este proceso de selección de Lecturas Complementarias podría ser un gran aliciente para desarrollar el hábito lector si se pudiera considerar los intereses de los y las educadores y de los y las estudiantes. Sin embargo, al no preponderar los gustos e intereses de involucrados e involucradas nos encontramos con una desmotivación hacia la enseñanza de estas obras, y a su vez, una desmotivación por parte de los y las educandos.

5.1.5.5 Categoría 5: Equidad de género

Los resultados arrojados en esta categoría con relación a la equidad de género, específicamente en cuanto a la primera pregunta sobre la importancia del criterio de identidad de género de un escritor o escritora al momento de seleccionar obras literarias, el docente 1, del colegio particular pagado, expone que “Sí, creo que sí. Pero no es un tema aquí en el

colegio” (Anexo 11), por lo que el criterio de identidad de género no es un aspecto relevante en el establecimiento. Por su parte, la docente 2, del establecimiento particular subvencionado, considera que “no debería ser tan relevante, (...) porque se supone que es el contenido el que a nosotros nos importa” (Anexo 12). Por último, la docente 3, del colegio municipal, dice que sí es relevante, sin embargo, alude a algo más trascendental, y es que considera el cuestionamiento de cómo se visualiza al hombre y la mujer en las historias. Solo esta profesora (3), menciona la importancia y preocupación por la equidad de género al momento de la selección de textos.

En cuanto a la segunda pregunta, respecto a las consideraciones sobre la existencia de desigualdad en los criterios de selección en los documentos ministeriales, los tres docentes llegaron a la unanimidad en que evidentemente existe este desequilibrio; no obstante, el docente 1 declara que no es un tema relevante dentro de su establecimiento; en el caso de la docente 2, se menciona que existe una desactualización de los escritores en las lecturas sugeridas por el MINEDUC; y la docente 3 menciona que hay una priorización en leer a escritores hombres y un escaso reconocimiento a la literatura de escritoras.

Por último, en la tercera pregunta, respecto a las consideraciones de los y las docentes, sobre si han influido los movimientos feministas de 2018 en la selección de obras literarias en el establecimiento; el docente 1, el cual pertenece al colegio particular, mencionó que no hubo ningún cambio en el contexto del colegio, debido a que no existe un tiempo para realizar el repertorio de Lecturas Complementarias de manera prolija; de este modo, solo seguían las sugerencias del MINEDUC; para la docente 2, perteneciente a un colegio particular subvencionado, la respuesta fue que no hubo influencia; al mismo tiempo, afirma que los movimientos sociales no influyen en la selección de textos que realiza el establecimiento; para la docente 3, perteneciente a un establecimiento municipal, la respuesta fue que sí hubo una influencia de los movimientos feministas, pero en el aula, no a los criterios de selección, al ser un tema que los involucra a todos como personas.

Vaciamiento de la información: Entrevista semiestructurada a docentes

VACIAMIENTO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA				
Categorías	Preguntas	Colegio Particular (Docente 1)	Colegio Particular Subvencionado (Docente 2)	Colegio Municipal (Docente 3)
Categoría 1 Proceso de selección de textos	Según usted ¿Existe un proceso de selección de obras dentro de su institución educativa?	- No, no existe un proceso exhaustivo de selección de obras dentro del colegio.	- Sí, basados en los estándares que tiene el Programa del colegio. - Según la visión y misión del establecimiento.	- Sí, los profesores de lenguaje se reúnen y revisan la malla curricular del Mineduc, en base a eso, a los intereses de los alumnos, se seleccionan los libros.
	De acuerdo con su establecimiento ¿Quién o quiénes está (n) a cargo de realizar la selección de obras literarias para los niveles de 1 a 4° medio?	- Es el Departamento de Lenguaje y Filosofía el que está a cargo. - Dentro del Departamento hay cuatro profesores, tres de Lenguaje y uno de Filosofía. Sin embargo, los profesores de Lenguaje son los que escogen las lecturas domiciliarias.	- La fundación envía un listado de libros, luego a dirección de ciclo, y de ahí al Departamento de Lenguaje. - Los profesores del departamento escogen las lecturas oficiales para el próximo año.	- Los profesores seleccionan los libros, para luego enviarlos a la coordinadora de Lengua y Literatura que selecciona los libros finales, que son presentados a los alumnos.
	¿Qué etapas comprende el proceso de selección de obras dentro de su institución educativa?	- No existen etapas estructuradas. Se basan en las lecturas sugeridas que entrega el MINEDUC. - Primero, se hace un diagnóstico a cada curso y, segundo, se realiza una selección de textos según las propuestas del MINEDUC.	- Primero, analizar el texto para que tenga relación con la Unidad. - Segundo, reflexionar si resultará el texto seleccionado que fue analizado, en relación a los gustos de los y las estudiantes.	- Se realizan reuniones por nivel una vez por semana - Luego, se revisa la selección de libros que existe - Finalmente, cada docente entrega su opinión de porqué seleccionó tal libro. - Se seleccionan los libros para luego enviar la nómina a la coordinadora, quien realiza la selección final.
	Desde su punto de vista ¿Existen limitaciones por parte del equipo directivo al seleccionar las obras que conforman el plan lector? Si existieran, ¿cuáles serían?	- No existen. Aunque se sobreentiende que los libros escogidos no deben ir en contra de la fe cristiana.	- Hay una censura en relación con algunos libros, debido al lineamiento del colegio. - El establecimiento educativo es católico. - No se pueden tratar tantos temas contingentes en la sociedad y que se han plasmado en la literatura.	- No, ya que los docentes del establecimiento tienen “libre albedrío”, y cuentan con el apoyo para validar sus selecciones.

<p>Categoría 2</p> <p>Criterios de selección</p>	<p>5. ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para seleccionar las obras que componen el plan de lectura en la asignatura?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se emplea el diagnóstico de los cursos. Y a través de los resultados se escogen textos. - Todos los textos son escogidos según lo propuesto por el MINEDUC. - No es un proceso formal y estructurado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un único criterio: que el texto tenga relación con la Unidad. - La profesora, si fuera por ella, utilizaría muchos otros criterios. - El establecimiento limita la selección de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se respetan y revisan los libros sugeridos por el Ministerio de Educación, pero además se incluyen libros que otros docentes han leído. - Los alumnos en práctica también han entregado una nueva visión para la selección de obras. - Se intenta tomar en cuenta los gustos de los estudiantes. - Las lecturas también pueden verse influidas según se trate de un curso tiene más inclinación a ser científico o humanista.
	<p>6. De los criterios de selección que usted utilizó para conformar el plan lector ¿Cuáles considera más importantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio más importante es que los estudiantes lean por lo menos una obra de mayor complejidad durante el año. 	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es el criterio más importante. - Hay que tomar en cuenta las diferentes características que tienen los estudiantes. - En los criterios de selección del establecimiento no se piensa en el estudiante. - Por lo anterior, no disfrutaban de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante tener en cuenta el nivel de los estudiantes, los intereses de los jóvenes y un libro que les guste.
	<p>7. ¿Considera que sus criterios de selección han cambiado en los últimos cinco años?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No, en el colegio no se visualizan grandes cambios. - “Creo que al menos cómo se decide es bastante informal y hasta improvisado.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Los criterios de selección no han cambiado, pues todos los años son los mismos. - No se pueden cambiar los criterios o las lecturas por decisión del establecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, ahora se toma más en cuenta al estudiante, antes se escogían los libros más clásicos.

Categoría 3: Lecturas sugeridas por el Mineduc	8. ¿Qué otros tipos de textos literarios incluiría usted además de los ya propuestos por el MINEDUC?	- Las lecturas que se incluirían como extras serían manifiestos.	- Textos literarios relacionados a temas contingentes dentro de nuestra sociedad. - Textos de autoras que hablan sobre la igualdad de género. - Textos que traten sobre las desigualdades en la educación. - Textos que ayudan al estudiante a reflexionar, para que luchen por sus derechos y sentir empatía por el otro.	- Las lecturas emergentes. - La obra de 'El pájaro chileno'.
	9. ¿Usted utiliza las sugerencias entregadas por el MINEDUC para seleccionar los textos literarios?	- Se emplean por sobre todo las lecturas sugeridas del MINEDUC, porque aquello fue lo que acordó en el Departamento, basarse netamente en lo propuesto por el MINEDUC.	- Las sugerencias de lectura del MINEDUC se toman en cuenta dentro del lineamiento. Sin embargo, es el colegio el que toma las decisiones finales.	- Se respetan algunas sugerencias del MINEDUC en un 40%. - Se prioriza el entorno cultural y social de la comuna y de los estudiantes. - También se deben considerar ciertos clásicos.
Categoría 4 Intereses del educando y el educador	10. ¿Incluye en su plan lector otras obras de acuerdo con sus propios intereses?	- Sí, se incluyen algunas, por ejemplo, los manifiestos.	- En las lecturas complementarias no se toman los intereses ni del docente ni de los y las estudiantes. - Las lecturas establecidas por el establecimiento no permiten una mayor reflexión o crítica sobre diversos temas.	- Sí, de cierta manera los gustos influyen en la selección. - Los libros elegidos además deben estar orientados a la edad de los jóvenes.
	11. ¿Considera los gustos e intereses de sus estudiantes a la hora de seleccionar obras para leer durante el año?	- Sí, se intenta considerar los gustos y propuestas del estudiante.	- A la profesora le gustaría considerar al estudiante como protagonista. Sin embargo, por los lineamientos del colegio esto no ocurre. - Los profesores no eligen los textos literarios. - Los y las estudiantes demuestran su malestar con respecto a las lecturas.	- Sí, es importante, pero tampoco 100%, 50 y 50.

	12. ¿Cuál es la disposición, motivación y actitud de sus estudiantes ante la selección de obras de la lista? ¿Cómo la percibe usted?	- La cultura lectora dentro del colegio no es buena, por lo tanto, ningún plan de lectura parece motivar a los estudiantes.	- Los y las estudiantes no demuestran motivación, pues los textos están preestablecidos. - Muchas veces leen audiolibros, resúmenes o no leen los textos. - La motivación debería desarrollarla el profesor: se genera una autocrítica.	- Por lo general es negativa, debido a que los alumnos se quejan, y lo primero que preguntan es la extensión del libro.
Categoría 5: Equidad de género	13. ¿Considera que el criterio de identidad de género del escritor/a es importante al momento de seleccionar obras literarias?	- El docente cree que sí, sin embargo, para la institución no es relevante.	- No debería ser tan relevante. - El contenido es el que importa, independiente de su identidad de género. - Vale más la visión que tenga el autor o autora y que plasme en su literatura, más que su identidad de género. - En relación a hacer un equilibrio entre obras de autores y autoras, importaría mucho más el contenido	- Existe cuestionamiento e interpretación desde la especialidad, del enfoque, pero también el cuestionamiento de cómo se visualiza al hombre y la mujer en las historias. - Existe preocupación por seleccionar libros donde los escritores sean mujeres y también hombres, buscando una equiparación.
	14. En cuanto al criterio de identidad de género del escritor/a, ¿Considera usted que existen desigualdades en los criterios de selección en los planes sugeridos por el Mineduc?	- Sí, hay un desequilibrio. Pero no es un tema relevante dentro del establecimiento educacional.	- Existe un desequilibrio en la selección respecto al género del autor o autora. - Siempre se escogen más autores que autoras. - “Hay mucha mujer que es mucho mejor escritora que todos los hombres que plasman dentro del Plan y Programa del Mineduc”. - Hay una desactualización de los escritores en las lecturas sugeridas por el Mineduc. - “Hoy en día son más las mujeres que escriben que los hombres”.	- Sí, totalmente, 100%. Porque por lo general se prioriza la lectura de los escritores hombres, se lee pura literatura machista por lo general. Entonces ahí hay poco reconocimiento a la literatura de escritoras mujeres, - Hay que romper esos estereotipos tan estructurados y que se han ido perpetuando de generación en generación.

	15. ¿Considera usted que los movimientos feministas de 2018 en Chile influyeron en la selección de obras literarias en el contexto en que trabaja?	<ul style="list-style-type: none"> - En el contexto del colegio no. - No hay tiempo para realizar un plan lector minucioso. Por lo tanto, seguir las sugerencias del MINEDUC es lo más relevante. 	<ul style="list-style-type: none"> - No influyeron en nada. - Los textos que se van a elegir, van a ser siempre los mismos. - Lo que ocurre en la sociedad no influye en la selección de textos de los establecimientos en las lecturas complementarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque hay un cuestionamiento social que siempre está en las salas de clases, porque los estudiantes también cuestionan.
--	--	---	---	--

Fuente: Elaboración Propia.

5.2 DISCUSIÓN

5.2.1 Objetivo específico 1

“Revisar e identificar en las Lecturas Sugeridas del año 2015 y 2021 el listado de obras literarias escritas por mujeres presentes en los Programas de Estudios de Tercero y Cuarto Medio”

En base a lo que se ha podido observar con anterioridad en la presente investigación, previo al análisis de los resultados mediante el uso de gráficos y tablas, se logró identificar con éxito la cantidad de obras pertenecientes a autoras y autores que conforman las Sugerencias de Lecturas del MINEDUC, mediante la revisión del listado de obras literarias de los niveles de Tercero y Cuarto Medio en los Programas de Estudio de los años 2015 y 2021.

A partir de la revisión de las Lecturas Sugeridas de los años ya mencionados, se evidenció dentro de los resultados obtenidos que, efectivamente, sí existe dentro de las listas de obras literarias de los Programas una inequidad entre los autores de género masculino y femenino, privilegiando la representatividad de los primeros. A pesar de esto, es importante recalcar que se reveló un aumento de autoras en las Sugerencias de Lecturas dentro de los Programas del año 2021 con relación a la versión anterior, la del año 2015.

5.2.2 Objetivo específico 2

“Revisar e identificar en las Lecturas Complementarias del período 2021 las obras literarias escritas por mujeres, seleccionadas por profesores y profesoras de la asignatura de Lengua y Literatura”.

En la investigación realizada, se consiguió hacer una exhaustiva revisión de las Lecturas Complementarias empleadas por tres docentes del área de Lengua y Literatura, y se

identificaron los criterios con los que eran seleccionadas estas obras. Por medio de tablas, se pudo dar orden a las listas de obras literarias con las que trabajaba cada profesor y profesora, dejando en evidencia la preferencia de autores por sobre autoras.

A través de un análisis de los criterios de selección, se llegó a la conclusión de que, al igual que en los Programas de Estudio, las listas de Lecturas Complementarias realizadas por los y las docentes en el año 2021 también evidencian una inequidad respecto al género del escritor o escritora. Por un lado, hay docentes que de ninguna manera incluyen obras literarias de autoras; por otro, existen docentes que sí incluyen textos escritos por mujeres, pero en menor cantidad en comparación a los creados por hombres.

Cabe destacar que mayoritariamente los y las docentes se rigen por los Programas del MINEDUC; sin embargo, en ocasiones las listas de lecturas de estos sujetos no consideran la inclusión de obras que desarrollen el contexto personal de los y las estudiantes, donde se puede incursionar en temas de interés nacional y cultural.

5.2.3. Objetivo específico 3

“Comparar los criterios de selección en las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC con los presentados por los y las docentes en el año 2021 en Tercero y Cuarto Medio en tres establecimientos de la provincia de Concepción”

Los criterios que se evidenciaron a través de la entrevista son los siguientes: en cuanto al establecimiento municipal, se seleccionan textos de acuerdo con los intereses de los y las estudiantes, además de considerar a autores y autoras de la comuna para destacar el valor cultural y literario de la localidad. En el caso del colegio particular subvencionado, el único criterio es que los textos deben tener relación con la unidad. Por último, con el colegio particular, no existe un criterio definido, pero hay un enfoque en incluir obras complejas para los y las estudiantes: “mi criterio es que los estudiantes deben leer al menos una obra que sea compleja” (Anexo 11).

A través del análisis de las lecturas que se encuentran en los documentos curriculares actuales, los criterios de selección que se presentan son: (1) herencias culturales, (2) los referentes de la actualidad y (3) los intereses de los jóvenes (MINEDUC, 2021). Estos criterios son los únicos que se ven mostrados en los Programas de Estudio del año 2021 de segundo ciclo, lo que es un avance, pues, de este modo, el currículum es más explícito y se tiene mayor claridad del perfil de ciudadanos y ciudadanas se quiere formar en este país. En cuanto a los

criterios de selección del documento del año 2015, estos no son expuestos en los documentos revisados.

Los y las docentes entrevistados(as) también mencionaron que en los lineamientos y en la selección de obras para la conformación de Lecturas Complementarias se toman en cuenta, en menor o mayor grado, las Lecturas Sugeridas que los Programas de Estudio exponen para cada nivel educativo, por lo que los tres criterios de la Unidad de Currículum y Evaluación influyen en las lecturas que se presentan en los establecimientos de la muestra. Específicamente, el criterio de “intereses de los jóvenes”, el cual los y las docentes consideran un aspecto relevante, a pesar de que no hagan énfasis en él en el momento de seleccionar textos.

En relación con lo anterior, Domínguez (2015) menciona que existe una necesidad de seleccionar para los y las estudiantes lecturas adecuadas con sus intereses, a través de actividades lúdicas. De esta manera, es posible acercarse a ellos y ellas con libertad y sin crear un ambiente de preocupación por la cantidad de obras literarias que tengan que leer en el año o semestre académico.

5.2.4 Objetivo específico 4

“Revisar la incidencia del contexto histórico y social actual, desde la equidad de género, en los criterios de selección de obras literarias en las Sugerencias de los Programas de Estudio y las Lecturas Complementarias por los y las docentes”.

Como ya ha sido establecido en capítulos anteriores, es conveniente revisar el contexto histórico y social considerando la equidad de género, debido a que durante los últimos años se ha logrado visibilizar ciertos cambios en los documentos ministeriales, en relación con los criterios de selección de Lecturas Complementarias, ya sea en las Lecturas Sugeridas de los Programas de Estudio, como en los repertorios entregados por los y las docentes. Con respecto a esto, se ha podido reparar que existe un cambio; referido a que, por una parte, en los Programas de Estudio 3° y 4° Medio de 2015, no se hacen explícitos los criterios de selección, por lo que no se puede hacer una comparación, sin embargo, ante la escasez de este, se puede llegar a la conclusión de que este criterio no era necesario en aquellos años.

Por otra parte, en los Programas de 3° y 4° Medio de 2021, se mencionan explícitamente cuatro categorías de obras literarias, y dentro de ellas “se resguarda la presencia equilibrada de autores y autoras” (p.195), por lo que denota una mayor preocupación desde las políticas estatales en cuanto a equidad de género.

En relación a la incidencia que tiene el contexto histórico y social en los criterios de selección de las listas de lectura realizadas por los y las docentes, en las entrevistas se refleja que no existen cambios en los criterios de selección respecto a la equidad de género entre autores y autoras de las Lecturas Complementarias, aunque sí se pudo observar que existe una concientización del cuerpo estudiantil gracias a los movimientos sociales, como lo menciona Mónica Guzmán, docente del establecimiento municipal, la cual dice que “Las tendencias feministas y lo que ha pasado ha ayudado mucho, hay una nueva mirada social. A los jóvenes les ayuda porque ellos son protagonistas, están de acuerdo en que las cosas no podían seguir iguales” (Anexo 13). Esto se ha producido en el aula gracias al contexto social actual de las demandas feministas, puesto que se han instalado conversaciones y debates con relación a la influencia que ha podido tener en el sistema educativo y en sus realidades.

6. CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

6.1 CONCLUSIONES

Al culminar la presente investigación, se puede señalar que los objetivos específicos planteados en un inicio fueron alcanzados en su totalidad, permitiendo, de este modo, cumplir el objetivo general propuesto, el cual consistía en analizar los criterios y la existencia de equidad de género en la selección de obras literarias escritas por mujeres en las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC en el año 2015 y 2021 y en las Lecturas Complementarias de 2021 de 3° y 4° Medio en tres establecimientos de la provincia de Concepción.

Según lo anterior, es posible concluir que los resultados que ponen en evidencia el panorama sobre la equidad de género se demuestran en los Programas de Estudios actuales de 3° y 4° Medio (2021), tales como una ampliación de obras literarias escritas por mujeres en el catálogo de Lecturas Sugeridas, cambios en los criterios de selección y una preocupación por el equilibrio entre la cantidad de autores y autoras, los cuales se pueden interpretar como una muestra de avance. No obstante, en los criterios de selección de 3° y 4° Medio en las Lecturas Sugeridas por el MINEDUC en el año 2015 y 2021, no se menciona una influencia de los movimientos feministas o movimientos sociales.

Como grupo, se considera fundamental una presencia equitativa de autoras y autores en las lecturas que se desarrollan en las clases de los y las estudiantes del país, puesto que históricamente las mujeres han tenido diferentes experiencias en la sociedad por pertenecer a un determinado género, y si no se ven visibilizadas o representadas en las políticas públicas, esa identidad se vuelve imperceptible y subordinada a las vivencias del hombre; por tanto, se replica esta visión de mundo que tiene como centro al hombre en las escuelas a través de las obras literarias. Por esto, se considera que no solamente denunciar sobre la inequidad de género en el contenido de las lecturas es menester, sino que también las mujeres pueden reflejar diversas perspectivas y experiencias de vida desde su género proyectadas en las obras literarias.

Respecto a la equidad de género mencionada anteriormente, se rescata la importancia de la visibilidad de la mujer en relación con los documentos ministeriales, debido a la actividad y al avance de la lucha feminista, los cuales acercan cada vez más a la mujer al ámbito intelectual, cultural y científico. No se puede negar que a lo largo de los años el papel de la mujer se ha visto invisibilizado, posicionándola en un rol inferior en contraste al que se ha

desarrollado socialmente para el hombre, lo que se evidenció, por ejemplo, en esta investigación al identificar la baja incorporación de escritoras en comparación a la cantidad de escritores.

Sin embargo, debido a las fuertes presiones sociales a lo largo de los años, el Currículum Nacional se ha modificado progresivamente, para darle una mayor visibilidad a las obras creadas por escritoras, y que resulten en una incorporación más equitativa con relación al género. De acuerdo con lo anterior, en el texto Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015 -2018 (MINEDUC, 2017), se menciona:

A nivel de instrumentos curriculares y su implementación, se ha logrado mayor visibilidad de las mujeres en el currículum y en los recursos educativos que se distribuyen al estudiantado, tanto en el contenido como en las imágenes; mayor equilibrio en las bibliografías y referencia a autoras en textos recomendados en los programas de estudio. (p. 28)

Lo previo resulta importante, ya que es a través de las lecturas y el conocimiento aprendido en las escuelas y liceos que se forman personas con conciencia crítica, necesarias para una sociedad responsable y equitativa. Respecto a esto, se considera que un primer paso para poder llegar a esta sociedad consciente en materia de género es comenzar con pequeños cambios, así como lo propone el MINEDUC, ya sea en menor o mayor medida.

A pesar de lo mencionado, los criterios de selección de las Lecturas Complementarias realizadas por los y las docentes de Lengua y Literatura de la muestra no evidencian cambios en los criterios de selección en los últimos cinco años, ni se encuentra una equidad en cuanto a la autoría de obras en la selección de textos literarios del año 2021 dentro de los establecimientos educativos de la investigación. Lo anterior podría significar que los criterios de selección no se vieron influenciados por el Movimiento Feminista de 2018 debido a limitaciones de la institución y a otros factores como la falta de tiempo administrativo.

Conviene subrayar que la institución particular pertenece al Proyecto Educativo Mercedario, cuya misión tiene como finalidad realizar la Redención de Cristo; por otro lado, la institución subvencionada pertenece al arzobispo de la Arquidiócesis de la Santísima Concepción y busca una formación integral basada en los valores del evangelio de Jesucristo. Al tener un proyecto basado en la religión, con misiones y visiones específicas a ello, los establecimientos promueven lineamientos de lecturas en las que no se distancie de la fe

cristiana. Por lo mencionado, los y las docentes podrían ver limitadas sus posibilidades de cambiar los criterios de selección respecto a las lecturas literarias.

Lo mencionado anteriormente, contextualizado en el aula, y reafirmado según las respuestas que entregaron los y las docentes en las entrevistas, produce un descenso motivacional de los y las estudiantes ante las lecturas, debido a que se alejan de sus propias realidades e intereses. Los tiempos han cambiado, las urgencias culturales y sociales no son las mismas, por lo cual debería verse reflejado en nuevas temáticas y en la equidad de autoría de las obras.

6.2 LIMITACIONES

La primera limitante de este estudio se produjo al inicio de la investigación, pues se tenía propuesto analizar las Lecturas Sugeridas de los Programas de Estudio de 1° a 4° Medio, previos y posteriores al Movimiento Feminista de 2018. No obstante, en el caso de 1° y 2° Medio, las Bases Curriculares y Programas de Estudio vigentes eran las del 2015, por lo que al no existir otros registros en relación con los movimientos mencionados de 2018, no era posible hacer un análisis comparativo de los documentos de estos niveles. En cambio, en el caso del segundo ciclo, existen estos escritos, tanto anteriores (2015) como posteriores (2021) a los movimientos expresados, por lo que se decidió abordar exclusivamente 3° y 4° Medio.

Cabe mencionar que, en un principio, la investigación contaba con un análisis y comparación de las Lecturas Complementarias de los establecimientos considerados, desde el año 2017 a 2021, con el objetivo de revisar, previo y posterior al Movimiento Feminista de 2018, la existencia de cambios en los criterios de selección a través de los años de las obras literarias que forman parte de los Planes Lectores. Por lo anterior, la segunda limitante fue que algunos de los docentes involucrados en la investigación no poseían la información sobre el repertorio de textos literarios durante los años 2017 a 2021, por lo que se decidió cambiar estos períodos y optar únicamente a la revisión del año 2021.

La tercera limitación surgió al momento de pretender revisar los criterios de selección en los documentos ministeriales, puesto que en los Programas de Estudio de 3° y 4° Medio de 2015 no existía un apartado que presente los datos mencionados, por lo que se tuvo que recurrir a otra investigación acerca de este tema, en donde, por medio de una entrevista realizada a la Unidad de Currículum y Evaluación, se rescató información sobre tales criterios.

Una última limitación fue con relación a la aplicación de instrumentos de recogida de

datos, debido a que se presentaron algunos inconvenientes en cuanto a la disponibilidad y disposición de los y las docentes que participaron en la entrevista. Según lo anterior, fue complejo coincidir y determinar fechas para lograr aplicar el instrumento de recogida de datos, esto es debido a, en primer lugar, el contexto de pandemia y, segundo, al cierre de año escolar, que resulta un período complejo para todos los y las docentes.

6.3 PROYECCIONES

A partir de este estudio y en relación con el presente apartado, se considera que para futuras investigaciones es posible seleccionar, en primer lugar, una muestra más amplia con tal de realizar un trabajo según un rango geográfico que incluya a otras ciudades o comunas de la misma provincia u otras del país. Con la participación de una mayor cantidad de docentes de una localidad específica, se reflejaría tal realidad de manera más representativa y se podrían evidenciar elementos del propio contexto local presentes en las lecturas y posibles patrones socioculturales, históricos y/o políticos en ellas.

Una segunda proyección es que la presente investigación ofrece la posibilidad de realizar un estudio similar, utilizando únicamente una dependencia, ya sea municipal, subvencionado o particular, para observar y analizar los criterios en común de todos los y las docentes en el establecimiento.

Basados en los comentarios que fueron entregados mediante las entrevistas de los tres profesores en la investigación con respecto al criterio de selección de las Lecturas Complementarias sobre los intereses de los y las estudiantes, se considera que una tercera proyección es que se podrían aplicar encuestas de satisfacción a los y las estudiantes con tal de evidenciar si se cumple este criterio en las lecturas, y si, finalmente, sus intereses se relacionan con la equidad de género en los textos literarios en la autoría de estas obras.

Por último, es interesante y significativo ampliar el área de investigación transversalmente a otras asignaturas, como, por ejemplo, a Artes Visuales, puesto que los contenidos están ligados al estudio y valorización de ciertas obras artísticas, como la pintura, arquitectura y escultura, las cuales sin duda pertenecen a un autor o autora. Por tanto, se podría abordar en otra investigación el análisis de los criterios de selección de otros tipos de obras que los y las docentes utilizan en sus clases, desde un enfoque de género con respecto a la autoría. Además, se podrían estudiar las obras de pintoras y/o escultoras de diferentes épocas y cómo estas se escudaban en seudónimos masculinos para entregar validez a su trabajo.

7. REFERENCIAS

- Acker, S (1995). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Narcea.
- Álvarez, A. (2005). *Escribir en español*. Ediciones Nobel S.A.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2).
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Baratta P. (2018). Participación de las mujeres en política. Servicio Electoral de Chile.
- Barros, P. (2019). *¡Basta! + de 100 mujeres contra la violencia de género*. Asterión.
- Beauvoir, S. (1949) *El segundo sexo*. Debolsillo.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Paidós.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2004). Regulaciones de Género. *La ventana*, (23) 7-35.
<https://doi.org/10.32870/lv.v3i23.796>
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.
- Cantero, F.J. y Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Pearson.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Cerrillo, P. (s.f.). *Educación literaria y canon escolar de lecturas*. Ministerio de Educación del gobierno de España.
- Colomer, T. (1996). *La evolución de la enseñanza literaria*. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

- Consejo Español de Estudios Iberoamericanos [CEEIB]. (2012). *Actas Congreso Nacional América Latina: La autonomía de una región. XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*. Trama Editorial.
- Cortés Rojas, I. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, (56), 1.
- Da Silva, C.; Figueroa, T.; Luiz, R. y Freire L. (2020). Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: La experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 57(2).
- De Fina, D. y Figueroa, F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, (11), 51-72. doi: 10.5354/0719-0417.2019.53880
- De Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo* (2.^a ed.). Auténtica Editorial. Belo Horizonte.
- Díaz, A. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, (40), 1–8.
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Domínguez, L. (2015). *Adolescentes lectores: promoción de la lectura entre estudiantes de tercer grado de secundaria en Coscomatepec, Veracruz*. Universidad Veracruzana.
- Dulzaides Iglesias, M. y Molina Gómez, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1.

- Eltit, D. (1994). *Crónica del sufragio femenino en Chile*. Servicio Nacional de la Mujer. SERNAM.
- Fernández, J. (1998). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. *Aljibe*, 297-312.
- Fernández Darraz, M. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos Estudios de Lingüística*, 50(95), 361-384.
- Ferrada, D. (2001). *Currículo Crítico Comunicativo*, 1(2).
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- García, M., Jiménez, M. y Moreno, C. (s.f.). *Mujeres y Currículum. Carmen de Burgos y María Zambrano* [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/profile/Garcia-Carmen-Rosa/publication/28106715_Mujeres_y_curriculum_Carmen_de_Burgos_y_Maria_Zambrano/links/592d20a70f7e9b9979b3a496/Mujeres-y-curriculum-Carmen-de-Burgos-y-Maria-Zambrano.pdf
- Giraldo, E., Flórez, S. y Cadavid, A. (2012). Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as. *Educación y Pedagogía*, 24(63-64), 74-90.
- González, S. (2019). Escribir en dictadura, poetas feministas chilenas. Hacia una genealogía. *Revista de Ciencias sociales y Humanidades*, 6(2), 99-135.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas y competencias en la investigación cualitativa. *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill interamericana editores, S.A de C.V.

- Iglesias, D., Elinor, M. y Molina Gómez, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2).
- Jaramillo G. (2002). Hacer educación en femenino. *Revista DUOD*, (22), 36-58.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 0-24.
ISSN: 1405-7778
- Lavquén, A. (2004). *Pía Barros*. “Soy feminista a mucha honra”. [Entrevista a Pía Barros] <https://web.archive.org/web/20140421082430/http://lavquen.tripod.com/entrevistaapiabarros.htm>
- Ley General de la Educación. (2009). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Lillo Muñoz, D. (2014). *El discurso femenino omitido: La ausencia de escritoras en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media* [Memoria para optar al Título de Licenciatura, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Biblioteca Digital INDH.
- Lopezosa, C. (2020). *Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz*. DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.
- MINEDUC. (2010). *Plan nacional de fomento de la lectura*.
- MINEDUC. (2017). *Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015-2018*
- MINEDUC. (2015). *Programas de Estudio 4° medio*. Lengua y Literatura.
- MINEDUC. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*.
- MINEDUC. (2021). *Programas de Estudio 3° Medio*. Lengua y Literatura.
- MINEDUC. (2021). *Programas de Estudio 4° Medio*. Lengua y Literatura.
- Moliner, M. (2016), *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mujica-Johnson, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Educare*, 24(1). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>

- Offen, K. y Ferrandis, M. (1991). Definir el feminismo: Un análisis histórico comparativo. *Fundación Instituto de Historia Social*, (9), 103–135.
- Pérez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales: apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista iberoamericana de educación*, 23, 189-212
- Ponce, C. (2020). *El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales*. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000010028>
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Provoste, P. (2006) *Equidad de género y reformas educativas*. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Hexagrama Consultoras. Chile.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (34), 11-43. ISSN: 1665-109X
- Sánchez, J. y Caldera Y. (2017). Aportes de las teorías postcríticas al discurso curricular universitario. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 260-275. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814013.pdf>
- Scott, Joan. (2008). *Género e Historia*. Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Servén Díez, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lecturam*, (4), 7-19.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. (59), 43-61. ISSN 1022-6508
- Sullá, E. (1998). *El canon literario*. Arco/Libros, S, L.
- Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Ediciones B.

Vásquez, N. (2004) *Descripción de la metodología y del instrumento metodológico*.

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1330/4.CAPITULO_IV.pdf?sequence=5

Vila, A. (2015). *El canon oculto: La literatura de América Latina y el Caribe en la transposición al ecosistema digital. Tomo 1*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

8. ANEXOS

En este apartado, se evidencian los instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos. Por un lado, se presentan cuatro tablas que reflejan el repertorio de Lecturas Sugeridas pertenecientes a los Programas de Estudio de Lengua y Literatura de Tercero Medio y de Cuarto Medio, tanto de 2015 como de 2019. Cada una de las tablas mencionadas indican tres categorías: el título de la obra literaria, el autor o autora y el género literario al que pertenece tal texto (narrativa, lírica, drama, ensayo).

Por otro lado, se muestran las transcripciones de las tres entrevistas semiestructuradas que se fueron realizadas a docentes que trabajan en establecimientos con diferentes dependencias. Cada una de las entrevistas muestran datos como el nombre del profesor o profesora, la cantidad de años que ha dedicado a la docencia, los cursos a los que realiza clases, el nombre del establecimiento y del sostenedor y la comuna a la que pertenece tal institución. Asimismo, se evidencian quince preguntas con sus respectivas respuestas, las cuales se enmarcan en cinco categorías temáticas: (1) proceso de selección de textos, (2) criterios de selección, (3) lecturas sugeridas por el MINEDUC, (4) intereses del educando y el educador y (5) equidad de género.

8.1 Anexo 1. Lecturas Complementarias Instituto de Humanidades “Antonio Moreno Casamitjana”. Tercero Medio.

Título	Autor	Género Literario
Selección de cuentos hispanoamericanos y artículos literarios	Varios autores	Narrativa
Cumbres borrascosas	Emily Brontë	Narrativa
El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha	Miguel de Cervantes	Narrativa
El arte de amar	Erich Fromm	Ensayo
Madame Bovary	Gustave Flaubert	Narrativa
Los miserables	Víctor Hugo	Dramática
El socio	Jenaro Prieto	Narrativa
Demian	Hermann Hesse	Narrativa

Fuente Ovejuna	Lope de Vega	Dramática
-----------------------	--------------	-----------

8.2 Anexo 2. Lecturas Complementarias Instituto de Humanidades “Antonio Moreno Casamitjana”. Cuarto Medio.

Título	Autor	Género Literario
Selección de cuentos hispanoamericanos y artículos literarios	Varios autores	Narrativa
Cien años de soledad	Gabriel García Márquez	Narrativa
Pedro Páramo y el llano en llamas	Juan Rulfo	Narrativa
Arte poética	Vicente Huidobro	Lírica
El lobo estepario	Hermann Hesse	Narrativa

8.3 Anexo 3. Lecturas Complementarias Colegio “San Pedro Nolasco”. Tercero Medio.

Título	Autor	Género Literario
Marianela.	Benito Pérez Galdós.	Narrativa
El alquimista.	Paulo Coelho	Narrativa
La vida es sueño.	Calderón de la Barca.	Dramática
El lugar sin límites.	José Donoso.	Narrativa
1984.	George Orwell.	Narrativa
La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada.	Gabriel García Márquez	Narrativa

8.4 Anexo 4. Lecturas Complementarias Colegio “San Pedro Nolasco”. Cuarto Medio.

Título	Autor	Género Literario
Niebla	Miguel de Unamuno	Narrativa

“Los invasores” (Obra dramática)	Egon Wolff	Dramática
Crimen y Castigo	Fiódor Dostoyevski	Narrativa
Pantaleón y las visitadoras	Mario Vargas Llosa	Narrativa
La granja de los animales	George Orwell	Narrativa
Cien años de soledad	Gabriel García Márquez	Narrativa

8.5 Anexo 5. Lecturas Complementarias San Juan Bautista. Tercero Medio

Título	Autor	Género Literario
Guiando la hiedra	Uhart Gebe	Narrativa
Cuestión de ubicación	Juan Radrigán	Dramático
Motel Caribe (Selección de cuentos)	Luis Espinoza	Narrativa

8.6 Anexo 6. Lecturas Complementarias San Juan Bautista. Cuarto Medio.

Título	Autor	Género Literario
La nieta del señor Linh	Philippe Claudel	Narrativa
Americanah	Chimamanda Ngozi Adichie	Narrativa
Motel Caribe (Selección de cuentos)	Luis Espinoza	Narrativa

8.7 Anexo 7. Sugerencias de Lectura de Programas de Estudio año 2015. Tercero Medio.

Título	Autor	Género literario
Inés del Alma Mía	Isabel Allende	Narrativa
El sur	Jorge Luis Borges	Narrativa

“Emma Zunz”	Jorge Luis Borges	Narrativa
“Las ruinas circulares”	Jorge Luis Borges	Narrativa
Tlon, Uqbar, Orbis, Terti	Jorge Luis Borges	Narrativa
Un mundo para Julius	Alfredo Bryce Echeñique	Narrativa
Los pasos perdidos	Alejo Carpentier	Narrativa
Viaje a la semilla	Alejo Carpentier	Narrativa
Don Quijote de la Mancha	Miguel de Cervantes	Narrativa
La noche boca arriba	Julio Cortázar	Narrativa
La isla a mediodía	Julio Cortázar	Narrativa
Las babas del diablo	Julio Cortázar	Narrativa
La bella durmiente del bosque y el príncipe	Marco Denevi	Narrativa
El precursor de Cervantes	Marco Denevi	Narrativa
Epidemia de Dulcineas en el Toboso	Marco Denevi	Narrativa
El lugar sin límites	José Donoso	Narrativa
El museo de cera	Jorge Edwards	Narrativa
El pasillo de Borromeo Colmi	Michael Ende	Narrativa
El señor de las moscas	William Goldin	Narrativa
El medico	Noah Gordon	Narrativa
La odisea	Homero	Narrativa

Daisy Miller	Henry James	Narrativa
La Metamorfosis	Franz Kafka	Narrativa
El arte de la novela	Milan Kundera	Narrativa
Tonio Kröger	Thomas Mann	Narrativa
La tela de Penélope o quién engaña a quién	Augusto Monterroso	Narrativa
La cucaracha soñadora	Augusto Monterroso	Narrativa
La hija del capitán	Aleksandr Pushkin	Narrativa
Hijo de ladrón	Manuel Rojas	Narrativa
El hombre	Juan Rulfo	Narrativa
No oyes ladrar a los perros	Juan Rulfo	Narrativa
El túnel	Ernesto Sábato	Narrativa
Facundo	Domingo Faustino Sarmiento	Narrativa
Ética para Amador	Fernando Savater	Narrativa
Drácula	Bram Stoker	Narrativa
Daniel (Niño de lluvia)	Benjamín Subercaseaux	Narrativa
Primer amor	Iván Turguénev	Narrativa
Pantaleón y las visitadoras	Mario Vargas Llosa	Narrativa
La Eneida	Virgilio	Narrativa
Opus Nigrum	Marguerite Yourcenar	Narrativa

Tabaquería	Fernando Pessoa	Lírica
Walking around	Pablo Neruda	Lírica
La rama robada	Pablo Neruda	Lírica
Odas elementales	Pablo Neruda	Lírica
Contra la Muerte	Gonzalo Rojas	Lírica
La calle	Octavio Paz	Lírica
Soneto de la muerte I	Gabriela Mistral	Lírica
Soneto de la muerte II	Gabriela Mistral	Lírica
Gracias en el mar	Gabriela Mistral	Lírica
Cuerpo presente	Federico García Lorca	Lírica
La cogida y la muerte	Federico García Lorca	Lírica
Elegía (A Ramón Sijé)	Miguel Hernández	Lírica
Hay un niño en la calle	Armando Tejada Gómez	Lírica
Los dominios perdidos	Jorge Teillier	Lírica
Envejecer	Silvina Ocampo	Lírica
Me retracto de todo lo dicho”	Nicanor Parra	Lírica
Miserere	José Domingo Gómez Rojas	Lírica
Cantos de vida y esperanza	Rubén Darío	Lírica
Venido a Paumanok	Walt Whitman	Lírica

Tres Marías y una Rosa	David Benavente	Dramática
El lugar donde mueren los mamíferos	Jorge Díaz	Dramática
Einstein	Gabriel Emanuel	Dramática
Bodas de sangre	Federico García Lorca	Dramática
El Tartufo	Moliere	Dramática
El condenado por desconfiado	Tirso de Molina	Dramática
El Burlador de Sevilla	Tirso de Molina	Dramática
Don Gil de las calzas verdes	Tirso de Molina	Dramática
Cuestión de ubicación	Juan Radrigán	Dramática
M'hijo el doctor	Florencio Sánchez	Dramática
Mucho ruido y pocas nueces	William Shakespeare	Dramática
Romeo y Julieta	William Shakespeare	Dramática
Macbeth	William Shakespeare	Dramática
Ánimas de día claro	Alejandro Sieveking	Dramática
Fuenteovejuna	Lope de Vega	Dramática
La dama boba	Lope de Vega	Dramática
Flores de papel	Egon Wolff	Dramática
Los invasores	Egon Wolff	Dramática
Don Juan Tenorio	José Zorrilla	Dramática

8.8 Anexo 8. Sugerencias de Lectura de Programas de Estudio año 2019. Tercero Medio.

Título	Autor	Géneros Literarios
Gabriela, clavo y canela (novela)	Jorge Amado	Narrativa
¿Quién mató a Cristián Kustermann?	Roberto Ampuero	Narrativa
Los siete locos	Roberto Arlt	Narrativa
Ropa usada	Pía Barros	Narrativa
Poesía no eres tú: obra poética, 1948-1971	Rosario Castellanos	Lírica
El corazón de las tinieblas	Joseph Conrad	Narrativa
Todos los fuegos el fuego	Julio Cortázar	Narrativa
El ojo del alma	Ramón Díaz Eterovic	Narrativa
Los dones previsibles	Stella Díaz Varín	Lírica
Eloy	Carlos Droguett	Narrativa
Qué vergüenza	Paulina Flores	Narrativa
Un viaje por el infierno	Alberto Gamboa	Narrativa
El río	Alfredo Gómez Morel	Narrativa
La odisea	Homero	Lírica
Un mundo feliz	Aldous Huxley	Narrativa
La niña de rojo	Roberto Innocenti	Narrativa
Los vagabundos del Dharma	Jack Kerouac	Narrativa
Bartleby, el escribano	Herman Melville	Narrativa
Vientos de Cuaresma	Leonardo Padura	Narrativa
Poemas para combatir la calvicie	Nicanor Parra	Lírica
Hechos consumados	Juan Radrigán	Dramática
Ramal	Cynthia Rimsky	Narrativa
El ciclista del San Cristóbal	Antonio Skármeta	Narrativa

Drácula	Bram Stoker	Narrativa
Tejas verdes: diario de un campo de concentración en Chile	Hernán Valdés	Narrativa
La tía Julia y el escribidor	Mario Vargas Llosa	Narrativa
Sensatez y sentimientos	Jane Austen	Narrativa
Fuego soy, apartado y espada puesta lejos	Gioconda Belli	Lírica
Naciste pintada	Carmen Berenguer	Lírica
Llamadas telefónicas	Roberto Bolaño	Narrativa
¿De qué hablamos cuando hablamos de amor?	Raymond Carver	Narrativa
Las relaciones peligrosas	Pierre Choderlos de Laclos	Narrativa
Rosaura a las diez	Marco Denevi	Narrativa
Hariana en todos mis sueños	René Depestre	Narrativa
Poesías completas	Emily Dickinson	Lírica
El coordinador	Benjamín Galemiri	Dramática
Carol	Patricia Highsmith	Narrativa
Autobiografía de mi madre	Jamaica Kincaid	Narrativa
La musiquilla de las pobres esferas	Enrique Lihn	Lírica
La pieza oscura	Enrique Lihn	Lírica
La hora de la estrella	Clarice Lispector	Narrativa
Jardín	Dulce María Loynaz	Narrativa
No decir	Andrea Maturana	Narrativa
Tokio blues	Haruki Murakami	Narrativa

Residencia en la Tierra	Pablo Neruda	Lírica
El cuerpo en que nací	Guadalupe Nettel	Narrativa
La furia y otros cuentos	Silvina Ocampo	Narrativa
Mala siembra	Rafael Rubio	Lírica
El túnel	Ernesto Sábato	Narrativa
La edad del perro	Leonardo Sanhueza	Narrativa
Valses y otras falsas confesiones	Blanca Varela	Lírica
La espuma de los días	Boris Vian	Narrativa
El Sur	Daniel Villalobos	Narrativa
Formas de volver a casa	Zamora, Alejandro	Narrativa
Canto a su amor desaparecido	Raúl Zurita	Lírica
Cómo me hice monja	César Aira	Narrativa
Poesía reunida	Cecilia Casanova	Lírica
El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha. Capítulos XXI, XXII, XXIII (primera parte), XXV, XXVI (segunda parte)	Miguel de Cervantes	Narrativa
Recado confidencial a los chilenos	Elicura Chihuailaf	Ensayo
Siútico	Óscar Contardo	Ensayo
Había una vez un pájaro	Alejandra Costamagna	Narrativa
Canto del macho anciano y otros poemas	Pablo De Rokha	Lírica
Poesía chilena de hoy: de Parra a	Erwin Díaz	Lírica

nuestros días		
El lugar sin límites	José Donoso	Narrativa
La vida exagerada de Martín Romaña	Alfredo Bryce Echenique	Narrativa
El cuarto mundo	Diamela Eltit	Narrativa
Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes	Elena y Cavallo, Francesca Favilli	Narrativa
Papeles de Pandora	Rosario Ferré	Narrativa
Poeta en Nueva York	Federico García Lorca	Lírica
Señor con pollo en la puerta y otros cuentos	Mempo Giardinelli	Narrativa
Reducciones	Jaime Huenún	Lírica
Altazor	Vicente Huidobro	Lírica
El mundo deslumbrante	Siri Hustvedt	Narrativa
La metamorfosis	Franz Kafka	Narrativa
Diecinueve	Francisca Lange (comp.)	Lírica
De perlas y cicatrices	Pedro Lemebel	Narrativa
El guarén: historia de un guardaespaldas	Germán Marín	Narrativa
Lagar	Gabriela Mistral	Lírica
El empampado Riquelme	Francisco Mouat	Narrativo
El consumo me consume	Tomás Moulian	Ensayo
Residencia en la Tierra	Pablo Neruda	Lírica

Las batallas en el desierto	José Emilio Pacheco	Narrativa
Los hijos de la chingada	Octavio Paz	Ensayo
Poesía completa	Alejandra Pizarnik	Lírica
Cuestión de ubicación	Juan Radrigán	Dramática
Una temporada en el infierno - Iluminaciones	Arthur Rimbaud	Lírica
Ser niño huacho en la historia de Chile	Gabriel Salazar	Narrativa
Guiando la hiedra	Hebe Uhart	Narrativa
Los invasores	Egon Wolff	Dramática

8.9 Anexo 9. Sugerencias de Lectura de Programas de Estudio año 2015. Cuarto Medio.

“Una mujer amaestrada”	Juan José Arreola	Narrativa
El otro yo	Mario Benedetti	Narrativa
Los detectives salvajes	Roberto Bolaño	Narrativa
Fahrenheit 451	Ray Bradbury	Narrativa
La última niebla	María Luisa Bombal	Narrativa
El libro de arena	Jorge Luis Borges	Narrativa
La casa de Asterión	Jorge Luis Borges	Narrativa
Un mundo para Julius	Alfredo Bryce Echenique	Narrativa
Hasta la última gota de sangre	Dino Buzzatti	Narrativa
El hermano cambiado	Dino Buzzatti	Narrativa
Tres tristes tigres	Guillermo Cabrera Infante	Narrativa
El bosque-raíz-laberinto	Ítalo Calvino	Narrativa
Las ciudades y los cambios	Ítalo Calvino	Narrativa

Los juegos del hambre	Suzzane Collins	Narrativa
La señorita Cora	Julio Cortázar	Narrativa
La nota boca arriba	Julio Cortázar	Narrativa
Una flor amarilla	Julio Cortázar	Narrativa
¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?	Philip K. Dick	Narrativa
Rosaura a las diez	Marco Denevi	Narrativa
Óxido de Carmen	Ana María del Río	Narrativa
Siete días de la señora K	Ana María del Río	Narrativa
La muerte de Artemio Cruz	Carlos Fuentes	Narrativa
Poeta en Nueva York	Federico García Lorca	Narrativa
El drama del desencantado	Gabriel García Márquez	Narrativa
El vestido blanco	Vicente Hernández	Narrativa
Un mundo feliz	Aldous Huxley	Narrativa
Lo que queda del día	Kazuo Ishiguro	Narrativa
La metamorfosis	Franz Kafka	Narrativa
Desde el jardín	Jerzy Kosinsky	Narrativa
Crónicas de Nueva York (El Bar Stonewall)	Pedro Lemebel	Narrativa
El baile	Irene Nerimovsky	Narrativa
“El cerdito”	Juan Carlos Onetti	Narrativa
1984	George Orwell	Narrativa
Boquitas pintadas	Manuel Puig	Narrativa
Pedro Páramo	Juan Rulfo	Narrativa
Conversación en La Catedral	Mario Vargas Llosa	Narrativa
Pantaleón y las visitadoras	Mario Vargas Llosa	Narrativa
La idus de marzo	Thornton Wilder	Narrativa
El Denario del Sueño	Marguerite Yourcenar	Narrativa

El poliedro y el mar	Eduardo Anguita	Lírica
Venus en el pudridero	Eduardo Anguita	Lírica
Poemas de otros	Mario Benedetti	Lírica
Epigramas	Ernesto Cardenal	Lírica
Lívida luz	Rosario Castellanos	Lírica
Sonatina	Rubén Darío	Lírica
Decepciones (trad.)	Philip Larkin	Lírica
Proyecto de obras completas	Rodrigo Lira	Lírica
De la naturaleza de las cosas	Lucrecio	Lírica
Desolación	Gabriela Mistral	Lírica
Veinte poemas de amor y una canción desesperada	Pablo Neruda	Lírica
Versos de salón	Nicanor Parra	Lírica
Poemas completos de Alberto Caeiro	Fernando Pessoa	Lírica
La última inocencia	Alejandra Pizarnik	Lírica
Definiendo el amor	Francisco de Quevedo	Lírica
Del relámpago	Gonzalo Rojas	Lírica
Las oyes cómo piden realidades...	Pedro Salinas	Lírica
La voz de ti debida	Pedro Salinas	Lírica
Tres mujeres altas	Edward Albee	Drama
Esperando a Godot	Samuel Beckett	Drama
La ópera de los tres centavos	Bertolt Brecht	Dramática
Propuesta matrimonial	Antón Chejov	Dramática
Mama Rosa	Fernando Debesa	Dramática
El velero en la botella	Jorge Díaz	Dramática
Lo crudo, lo cocido y lo podrido	Marco Antonio de la Parra	Dramática
La visita de la vieja dama	Friedrich Dürrenmatt	Dramática

El sí de las niñas	Leandro Fernández de Moratín	Dramática
El coordinador	Benjamín Galemiri	Dramática
La casa de Bernarda Alba	Federico García Lorca	Dramática
Bodas de sangre	Federico García Lorca	Dramática
Yerma	Federico García Lorca	Dramática
Río abajo	Ramón Griffero	Dramática
Casa de muñecas	Henrik Ibsen	Dramática
La cantante calva	Eugene Ionesco	Dramática
El rinoceronte	Eugene Ionesco	Dramática
El círculo de tiza caucásico	Eugene Ionesco	Dramática
Las preciosas ridículas	Moliere	Dramática
Ricardo III	William Shakespeare	Dramática
Ánimas de día claro	Alejandro Sieveking	Dramática
El zoo de cristal	Tennessee Williams	Dramática
Un tranvía llamado Deseo	Tennessee Williams	Dramática
Los invasores	Egon Wolff	Dramática
El tipo de indio americano	Gabriela Mistral	Ensayo
“Preguntas para una nueva educación”	William Ospina	Ensayo
“Los hijos de la Malinche”	Octavio Paz	Ensayo

8.10 Anexo 10. Sugerencias de Lectura de Programas de Estudio año 2019. Cuarto Medio.

Título	Autor	Género Literario
La belleza de pensar	Eduardo Anguita	Lírica
Putas asesinas	Roberto Bolaño	Narrativa
El Aleph	Jorge Luis Borges	Narrativa
El adversario	Emmanuel Carrère	Narrativa

Plagio del afecto	Carlos Cociña	Lírica
Siete días de la señora K.	Ana María Del Río	Narrativa
La muerte y la doncella	Ariel Dorfman	Dramática
Crimen y castigo	Féodor Dostoievsky	Narrativa
Fuenzalida	Nona Fernández	Narrativa
Madame Bovary	Gustave Flaubert	Narrativa
Los recuerdos del porvenir	Elena Garro	Narrativa
El rastro	Margo Glantz	Narrativa
Mal de amor	Óscar Hahn	Lírica
Otra vuelta de tuerca	Henry James	Narrativa
Kaddish para el hijo no nacido	Imre Kertész	Narrativa
Proyecto de obras completas	Rodrigo Lira	Lírica
El Horla	Guy De Maupassant	Narrativa
Pirotecnia	Hilda Mundy	Lírica
Desastres íntimos	Cristina Peri Rossi	Narrativa
Boquitas pintadas	Manuel Puig	Narrativa
Ningún lugar sagrado	Rey Rosa, Rodrigo	Narrativa
La palabra del mudo	Julio Ramón Ribeyro	Narrativa
Caín / Ensayo sobre la ceguera	José Saramago	Ensayo
Hamlet	Shakespeare, William	Dramática
Poemas de amor	Idea Vilariño	Lírica
La señora Dalloway	Virginia Woolf	Narrativa
Veinticuatro horas en la vida de una mujer	Stefan Zweig	Narrativa
De amor y de sombra	Isabel Allende	Narrativa
Una historia del mundo en diez capítulos y medio	Julian Barnes	Narrativa
Niñas araña / Hans Pozo	Luis Barrales	Dramática

El asco	Horacio Castellanos Moya	Narrativa
La flor de lis	Marosa Di Giorgio	Lírica
El cepillo de dientes	Jorge Díaz	Dramática
Persona non grata	Jorge Edwards	Narrativa
Niños	María José Ferrada	Lírica
Missing (una investigación)	Alberto Fuguet	Narrativa
Del amor y otros demonios	Gabriel García Márquez	Narrativa
Espantapájaros	Oliverio Girondo	Lírica
Duna	Frank Herbert	Narrativa
La bandera de Chile	Elvira Hernández	Lírica
Las tierras arrasadas (mapa de las lenguas)	Emiliano Monge	Narrativa
La amante fascista	Alejandro Moreno	Dramática
El astillero	Juan Carlos Onetti	Narrativa
1984	George Orwell	Narrativa
Artefactos	Nicanor Parra	Lírica
Flores oscuras	Sergio Ramírez	Narrativa
El estilo de mis matemáticas	Mauricio Redolés	Lírica
Los años de Allende	C. Reyes y R. Elgueta	Narrativa
Lobos y ovejas	Manuel Silva Acevedo	Lírica
Los heraldos negros	César Vallejo	Lírica
Operación masacre	Rodolfo Walsh	Narrativa
Un tranvía llamado deseo	Tennessee Williams	Dramática
Fuegos	Marguerite Yourcenar	Lírica
Leviatán	Paul Auster	Narrativa
Las flores del mal	Charles Baudelaire	Lírica
Los detectives salvajes	Roberto Bolaño	Narrativa
El extranjero	Albert Camus	Narrativa

La nieta del señor Lihn	Phillippe Claudel	Narrativa
La maravillosa vida breve de Óscar Wao	Junot Díaz	Narrativa
El padre mío	Diamela Eltit	Narrativa
Cárcel de mujeres	María Carolina Geel	Narrativa
Las genealogías	Margo Glantz	Ensayo
La ciudad lucía	Paula Labaca	Lírica
Destinos errantes	Andrea Jeftanovic	Ensayo
A partir de Manhattan	Enrique Lihn	Lírica
Benito Cereno	Herman Melville	Narrativa
La ciudad	Gonzalo Millán	Lírica
Mocha Dick	F. Ortega y , D. Martínez	Narrativa
Hasta no verte, Jesús mío	Elena Poniatowska	Narrativa
Hijo de ladrón	Manuel Rojas	Narrativa
El llano en llamas	Juan Rulfo	Narrativa
Pedro Páramo	Juan Rulfo	Narrativa
A puerta cerrada	Jean Paul Sartre	Dramática
Los emigrados	W.G. Sebald	Narrativa
Una sombra ya pronto serás	Osvaldo Soriano	Narrativa
Cipango	Tomás Harris	Lírica
Flotante	David Wiesner	Narrativa
Camanchaca	Diego Zúñiga	Narrativa
Cantares: nuevas voces de la poesía chilena	Raúl Zurita	Lírica

8.11 Anexo 11. Entrevista 1

ENTREVISTA N°1

Nombre de la profesora entrevistada: Pablo Mendoza Orellana

Cantidad de años de docencia: 8 años

Cursos a los que realiza clases: 1° a 4° medio

Establecimiento: Colegio San Pedro Nolasco

Sostenedor: Privado

Comuna: Concepción

Primera categoría: Proceso de selección de textos

Pregunta 1: Según usted ¿existe un proceso de selección de obras literarias dentro de su institución educativa?

Respuesta: No, creo que no.

Pregunta 2: De acuerdo con su establecimiento ¿quién o quiénes están a cargo de realizar la selección de obras literarias para los niveles de primero a cuarto medio?

Respuesta: En especial está solamente el departamento de Lenguaje y Filosofía, y ahí está el área de Lengua y Literatura donde se ve el plan lector.

Dentro del departamento hay cuatro profesores, una profesora y tres profesores. Uno es de filosofía y los otros tres son de Lengua y Literatura. Los que se encargan de la selección son la profesora que hace clases de 5° a 8° básico, y los otros dos que comparten las clases del nivel medio. El profesor de filosofía no ve el tema de las lecturas domiciliarias.

Pregunta 3: ¿Qué etapas comprende el proceso de selección de obras literarias dentro de su institución?

Respuesta: No existen unas etapas muy estructuradas ni algo así como un proceso más formal. Lo que se da es un diagnóstico de cada curso, los profesores observan a cada curso y nos basamos en lo que propone el Mineduc. Ahí realizamos una selección de textos.

Pregunta 4: Desde su punto de vista ¿existen limitaciones por parte del equipo directivo al seleccionar las obras que conforman el plan lector?

Respuesta: No existen, pero se sobreentiende que las obras que debiera escoger el departamento no deberían atentar contra la fe cristiana, dado el contexto del colegio.

Segunda categoría: Criterios de selección

Pregunta 5: ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para seleccionar las obras que componen el plan lector en la asignatura?

Respuesta: Por lo general el diagnóstico del curso. Un poquito cómo se desenvuelven en las lecturas y ahí pasaría de escoger un texto complejo a uno no tan complejo. Eso, por un lado. Y el programa del Mineduc es importante, básicamente no alejarse de la línea que propone el programa.

El diagnóstico se hace de las lecturas de fragmentos breves, se hacen preguntas y ahí nosotros podemos saber intereses, habilidades y comprensión lectora. Ahí nosotros delimitamos. No es como un proceso formal ni estructurado.

Pregunta 6: De los criterios de selección que usted utilizó para conformar el plan lector ¿cuál considera más importante?

Respuesta: Mi criterio es que los estudiantes deben leer al menos una obra que sea compleja. Independiente de lo que arroje el diagnóstico.

Pregunta 7: ¿Considera que sus criterios de selección han cambiado en los últimos cinco años?

Respuesta: No, aquí en el colegio no, dentro de la práctica no. Creo que al menos cómo se decide es bastante informal y hasta improvisado.

Tercera categoría: Lecturas sugeridas por el Mineduc

Pregunta 8: ¿Qué otros tipos de textos literarios incluiría usted además de los ya propuestos por el Mineduc?

Respuesta: Yo he incluido lecturas de manifiestos, que tienen que ver con bases argumentativas. Eso es lo que yo he incluido como extras.

Pregunta 9: ¿Usted utiliza las sugerencias entregadas por el Mineduc para seleccionar los textos literarios?

Respuesta: Claro, es que es una decisión en conjunto.

Si bien a veces puede parecer completamente distinto, siempre la selección tiene conexión con lo que propone el Mineduc. Y es lo que nos recomienda igual la dirección académica, apegarnos a lo que propone el Mineduc.

Cuarta categoría: Intereses del educando y del educador

Pregunta 10: ¿Incluye en su plan lector obras de acuerdo con sus propios intereses?

Respuesta: Sí.

Pregunta 11: ¿Considera los gustos e intereses de sus estudiantes a la hora de seleccionar obras para leer durante el año?

Respuesta: Sí, también se considera.

Pregunta 12: ¿Cuál es la disposición, motivación y actitud de sus estudiantes ante la selección de obras de la lista?

Respuesta: La cultura lectora del colegio no es buena, por lo tanto, la recepción de uno u otro plan no es motivante para los estudiantes. Quizá si nos basamos en un texto que sea muy de ellos, voy a tener a uno o dos estudiantes con ganas de leer, pero el resto va a permanecer en su somnolencia.

Quinta categoría: Equidad de género

Pregunta 13: ¿Considera que el criterio de identidad de género del escritor es importante al momento de seleccionar obras literarias?

Respuesta: Yo creo que sí.

Pregunta 14: En cuanto al criterio de identidad de género del escritor o escritora ¿considera usted que existen desigualdades en los criterios de selección en los planes sugeridos por el Mineduc?

Respuesta: Sí, creo que sí. Pero no es un tema aquí en el colegio.

Pregunta 15: ¿Considera usted que los movimientos feministas del 2018 en Chile influyeron en la selección de obras literarias en el contexto en el que trabaja?

Respuesta: En el contexto en el que yo trabajo no. He vivenciado que en otros casos sí ha influido, pero aquí en el colegio no, no nos hemos preocupado de eso, simplemente nos enfocamos en lo que dice el Mineduc.

E igual es por el tiempo, no tenemos mucho tiempo como para una selección minuciosa de textos.

8.12 Anexo 12. Entrevista 2

Entrevista N°2

Nombre de la profesora entrevistada: Evelyn Pilco

Cantidad de años de docencia: 6 años

Cursos a los que realiza clases: 7° a 4° medio

Establecimiento: Instituto de Humanidades: Antonio Moreno Casamitjana

Sostenedor: Particular Subvencionado perteneciente al Arzobispado

Comuna: Coronel

Pregunta 1: Entramos a la primera categoría, formal de la entrevista, que es el proceso de selección de los textos, y la primera pregunta es: Según usted ¿existe un proceso de selección de obras literarias dentro de su institución educativa?

Respuesta: Existe un proceso de selección, sí, pero basados en los estándares que tiene el programa del colegio, no saliéndose de la estructura que tiene en relación a su visión y misión.

Pregunta 2: Y de acuerdo a su establecimiento ¿quién o quiénes están a cargo de realizar la selección de obras literarias para los niveles de primero a cuarto medio?

Respuesta: En relación a la selección de los libros, en primera instancia la fundación es que nos manda un listado de libros, la manda a dirección de ciclo, y dirección de ciclo la comparte con el Departamento de Lenguaje, para que ellos sean los que decidan para el próximo año, y siempre nos mandan como la nómina a fin de año para dejar todo listo para el próximo año y decir qué libros tenemos que escoger para leer.

Pregunta 3: ¿Qué etapas comprende el proceso de selección de obras literarias dentro de su institución?

Respuesta: La primera etapa obviamente de análisis en relación a que el texto que escogamos se relacione con la unidad que vamos a estar viendo con los estudiantes de Primero a Cuarto Medio. Y, luego, la reflexión en torno a si va a resultar el texto seleccionado que fue analizado y seleccionado, en relación a los gustos de los estudiantes y en base a lo poco que tenemos para proyectarnos a elegir otros libros. Entonces, en eso basamos básicamente como la etapa de conversación, en donde se da el análisis y la reflexión en torno a los textos que tiene relación con la unidad que van a ver los chiquillos.

Pregunta 4: La cuarta pregunta es: Desde su punto de vista ¿existen limitaciones por parte del equipo directivo al seleccionar las obras que conforman el plan lector?

Respuesta: Yo creo que lo mencionado en casi toda la entrevista, que obviamente hay limitaciones a la hora de escoger un libro y trabajarlo, analizarlo con los estudiantes. Obviamente hay un corte, como que hay una censura en relación con algunos libros que se podrían trabajar bien con los estudiantes, y debido a lo que he mencionado anteriormente, al lineamiento del colegio, la misión visión, estructuración del colegio. Igual, es complicado, porque es un colegio católico, entonces no podemos tratar tantos temas que son contingentes en la sociedad y que se han plasmado en la literatura.

Pregunta 5: Perfecto, ahora entramos a la segunda categoría, que es de criterios de selección. La siguiente pregunta es ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para seleccionar las obras que componen el plan lector en la asignatura?

Respuesta: Ya, los criterios igual los he mencionado, que son básicamente que el libro tenga relación con la unidad temática con los contenidos de cada una de las unidades que van a ir viendo a lo largo del año los estudiantes. Yo creo que ese es el único criterio que he utilizado. Si fuera por mí, utilizaría muchos más libros como para trabajar, pero como estamos tan estructurados, no me puedo salir ni un poquito que tienen con la lectura complementarias. Entonces, es el único criterio que he utilizado dentro del colegio.

Pregunta 6: De los criterios de selección que usted utilizó para conformar el plan lector ¿cuál considera más importante?

Respuesta: Desde mi punto de vista, creo que siempre va a ser importante el estudiante. Obviamente, que yo me ponga en el lugar del estudiante a la hora de escoger el libro y a la hora de pensar en las diferentes características que tienen los estudiantes y visualizar más allá de que tenga que ver con el plan lector o no; ir más allá y enfocarme si este libro es atractivo para el estudiante. Quizá que al estar leyendo le permite, también, aumentar su vocabulario, aprender simultáneamente diversas estrategias, mantener la concentración, etc. Pero obviamente dentro de la estructuración en la que estamos no se puede; entonces, al final,

dejamos de lado al estudiante y solamente nos fijamos en que el libro tenga relación con la unidad, que es lo que más se ha visto dentro de este lineamiento, que se deja super de lado al estudiante y como que da igual si el estudiante le gusta el libro, le gusta la temática o si le gusta el lenguaje que se utiliza, y nos enfocamos solamente en la unidad, y siento que lo más importante sería el gusto del estudiante, que le traspasamos al leer, pero lamentable no es así. Yo creo que nos queda una ardua misión en hacer que los estudiantes se enamoren de la lectura y que sepan que leyendo pueden construir nuevos mundos, desarrollar la imaginación, sin importar la edad que tengan, que puedan complementar su trabajo de aprendizaje; pero pienso que los chiquillos solamente ven el tema de la lectura como una tarea más y no la disfrutan.

Pregunta 7: ¿Considera que sus criterios de selección han cambiado en los últimos cinco años?

Respuesta: Como lo he mencionado, no, nada, no ha cambiado nada, porque, desde mi punto de vista, cambiaría todos los años los libros; o sea, por libros repetidos, prueba repetida, no. Y sabe mal la prueba repetida. A veces igual nos facilita el trabajo, porque el trabajo del profe es súper agotador, pero no, desde mi punto de vista no, nada de nada, porque se vuelve a repetir el mismo plan lector, y todos los años es lo mismo, entonces todos los chicos saben qué libros van a leer en 4° Medio; saben, si están en 2°, qué libros van a leer en 3° Medio, y es fome porque ya están predispuestos de que en algún momento les va a tocar esa lectura.

Entrevistador: No, pero se entiende. De todas maneras, creo que todos los profesores se enfrentan al seguir un plan lector que ya está establecido.

Respuesta: Si, uno no puede llegar a romper esquemas, como en otros colegios, que te dan completa libertad que tú seas el creador de este plan de comprensión, pero estando en un colegio que tiene sus lineamientos, su estructura valórica y que se basa en una religión, obviamente algunos van a estar censurados, que es lo que no debiese ser, pero pasa. Eso pasa yo creo que en el siglo, no sé, arcaico, en la Edad Media pasaba eso, la sanción y todo, pero en la actualidad sigue pasando, aunque menos, pero sigue el censurar temas que se consideran controversiales.

Pregunta 8: Y ahora comenzamos a la tercera categoría, ¿Qué otros tipos de textos literarios incluiría usted además de los ya propuestos por el Mineduc?

Respuesta: Yo incluiría todo lo relacionado con temas contingentes dentro de nuestra sociedad, como hay algunas autoras que son súper recientes que hablan acerca de la igualdad de género, que son temas que son muy relevantes dentro de nuestra sociedad. Creo que es un tema súper importante que no deja ajeno a los niños, y creo que, si se trataran estos temas contingentes en nuestra sociedad, seríamos mejores personas incluso. Me gustaría también tratar temas relacionados, por ejemplo, *El diario de una toma*, que lo encuentro un libro fantástico y que habla de una situación que vivió Chile con la Revolución Pingüina y cómo se llevó a cabo esto de las tomas en colegios públicos, en colegios privados etc. Porque como ahí también se menciona dentro del texto, cómo pensarán los otros colegios que son municipales, que nosotros no tenemos problemas, dice uno de los protagonistas. Pero no es solamente eso, sino que también queremos ser empáticos con los compañeros de otros colegios que quizá no tienen las mismas condiciones que nosotros y unirnos a esta lucha. Entonces, igual me gustaría trabajar con esos tipos de textos que ayudan al estudiante a reflexionar y que no solamente sean capaces de luchar por sus derechos o que puedan manifestarse, sino que también sientan la empatía por el otro.

Pregunta 9: La novena pregunta de esta categoría es ¿Usted utiliza las sugerencias entregadas por el Mineduc para seleccionar los textos literarios?

Respuesta: Se toma en cuenta dentro del lineamiento, pero es el colegio el que ve el visto bueno a todo lo relacionado con la lectura.

Pregunta 10: Con respecto a la categoría número cuatro, ¿Incluye en su plan lector obras de acuerdo con sus propios intereses?

Respuesta: No, no se toman en cuenta los intereses de los estudiantes. Si bien yo en clases trato de buscar o mostrar un video y que los chiquillos reflexionen en torno a ello, es difícil, muy difícil, porque como que los chiquillos también se estructuran cuando siguen este lineamiento de estructuración, también los estructuramos a ellos, entonces no es como una visión que ellos lean más allá en relación de los intereses propios, sino que igual se han estructurados en el sentido de la comprensión y de la lectura de los diversos textos. A pesar de que con los chiquillos trabajamos temas contingentes, trabajamos más en orientación que en Lenguaje, porque en Orientación no hay que dejar tanto la actividad y plan y programa.

Pregunta 11: ¿Considera los gustos e intereses de sus estudiantes a la hora de seleccionar obras para leer durante el año?

Respuesta: A mí me gustaría considerar al estudiante como primer ente, porque se supone que uno prepara la clase para su estudiante, no para un grupo cualquiera, son sus estudiantes, y en cada sala hay diferentes estudiantes, características de ellos. Me gustaría seleccionar en base a estas características del grupo curso, pero por lo mencionado no se puede. Está todo estructurado y dirigido al estudiante, como viene desde más arriba, que no somos los profesores que elegimos estos textos.

Entrevistador: ¿Pero le han dado sugerencias?

Respuesta: Me han dicho “profesora, este libro no”, “por favor, no con el Mio Cid”, que no lo entiendo, no lo entendemos, o no sé, cosas así, pero con lo otro ellos igual están estructurados. Tienen desde pre-kinder juntos, entonces ya la estructura va desde enseñanza básica de que se le vienen dando estos lineamientos estructurados, y como que al final los condicionan ser de una forma, como que eso siento yo e igual es cuático, por así decirlo, porque yo le digo a los chiquillos todo lo que pasa en nuestra sociedad, lo trabajamos en Lenguaje, entonces tienen que hacer una reflexión, porque todo eso debe ser llevado al lenguaje, si el lenguaje se basa en la sociedad y en la cotidianidad.

Pregunta 12: ¿Cuál es la disposición, motivación y actitud de sus estudiantes ante la selección de obras de la lista? ¿Cómo la percibe usted?

Respuesta: Obviamente, es mala la motivación, porque como los textos están predispuestos preestablecidos, los chiquillos lo leen solamente porque es la nota, o a veces ni siquiera lo leen y buscan un resumen o audiolibro y lo escuchan. Yo creo que como no hemos trabajado lectura complementaria este último año, me va a quedar una tarea grande si sigo en el colegio, en relación con la motivación de la lectura complementaria, creo que igual pasa por un tema de nosotros como profes, de cómo motivamos. Hay quienes sí leen, pero textos relacionados con sus gustos, y como los del colegio les cuesta mucho terminarlos, empezarlos y terminarlos, lo terminan de leer a través de un resumen.

Pregunta 13: Primera pregunta de la última categoría ¿Considera que el criterio de identidad de género del escritor es importante al momento de seleccionar obras literarias?

Respuesta: Yo creo que no debería ser tan relevante, pero obviamente dentro de no debería tener ninguna incidencia el tipo de género con el que se identifique el autor o relacionado a otro tema, porque se supone que es el contenido el que a nosotros nos importa, lo que el autor nos proponga. Yo creo que los estudiantes deberían estar relacionados con distintos puntos de vista en torno a sus lecturas, creo que es importante, más que el género del autor, más de cómo se sienta identificado, yo creo que vale más la visión que él tenga de lo que nos está presentando. Desde ese punto de vista, creo que los chiquillos deberían no identificar al autor por su género, sino por la calidad de su contenido.

Pregunta 14: Vamos con la siguiente pregunta: En cuanto al criterio de identidad de género del escritor o escritora ¿considera usted que existen desigualdades en los criterios de selección en los planes sugeridos por el Mineduc?

Respuesta: Obviamente hay desequilibrio en la selección que hace el Mineduc también, porque, por lo general, va a sonar súper contradictorio con la respuesta que di anteriormente en torno a la equidad de género... por ejemplo, a mí me gusta, me enfoco más en el contenido que quién lo escribe, pero dentro de los textos que se escogen, siempre son más hombres que mujeres, siendo que hay mucha mujer que es mucho mejor escritora que todos los hombres que plasman dentro del Plan y Programa del Mineduc. Creo que también es importante dar paso a las nuevas generaciones de escritores. Creo que es importante, y hoy en día son más las mujeres que escriben que los hombres. Entonces, igual encuentro que más que una falta de equidad entre hombre y mujer, falta que se haga una actualización de los textos, a lo nuevo y a lo clásico.

Pregunta 15: La última pregunta ¿Considera usted que los movimientos feministas del 2018 en Chile influyeron en la selección de obras literarias en el contexto en el que trabaja?

Respuesta: No influyeron en nada, en nada. Lamentablemente, no influyeron en nada, porque como lo mencioné en toda la entrevista, la estructura es que ya han preseleccionado los textos y que solamente nosotros debamos seleccionar lo que viene en la nómina de textos para enfocarlos a la unidad. Entonces, no influye lo que esté pasando dentro de la sociedad, porque los textos que se van a elegir van a ser siempre los mismos, reiterativos, desde hace más de 6 años que son los mismos libros.

8.13 Anexo 13. Entrevista 3

Entrevista N°3

Nombre de la profesora entrevistada: Mónica Rebeca Guzmán Rivera

Cantidad de años de docencia: 26 años

Cursos a los que realiza clases: 1° a 4° medio

Establecimiento: Liceo San Juan Bautista

Sostenedor: Municipal

Comuna: Hualqui

Primera categoría: Proceso de selección de textos

Pregunta 1: Según usted ¿existe un proceso de selección de obras literarias dentro de su institución educativa?

Respuesta: Nosotros nos reunimos, los profesores de lenguaje, que somos siete, y los que trabajamos, por ejemplo, en primero medio nos reunimos y revisamos la malla curricular del Mineduc y en base a eso y en base a los intereses de los jóvenes, de las señoritas, vamos seleccionando los libros. Y también en base a la comuna, nosotros somos una comuna más rural que urbana, así que también vamos seleccionando los libros en base a eso.

Pero por nivel es uniforme, todos los primeros medios leen los mismos libros, todos los segundos medios leen los mismos libros y lo mismo pasa con tercero y cuarto medio. Y un profesor hace un control de lectura, después le toca a otro y así nos vamos turnando.

Pregunta 2: De acuerdo a su establecimiento ¿quién o quiénes están a cargo de realizar la selección de obras literarias para los niveles de primero a cuarto medio?

Respuesta: Nosotros los profesores seleccionamos los libros, seleccionamos los escritores y escritoras, y después nosotros se lo enviamos a la coordinadora de Lengua y Literatura; ella

lo selecciona y después eso se presenta en el diario mural de cada curso, para que los estudiantes sepan cuál es el plan lector con sus respectivas fechas. Ese es el mecanismo.

Pregunta 3: ¿Qué etapas comprende el proceso de selección de obras literarias dentro de su institución?

Respuesta: Nosotros nos reunimos por nivel, tenemos una hora a la semana para reunirnos, después revisamos la selección de libros sugerentes que hay, de ahí cada uno da su opinión de porqué este libro sí y este otro no, y seleccionamos para luego enviarle la nómina a la coordinadora. Entonces ella como que tiene la última palabra, pero por lo general siempre respeta la decisión nuestra, los criterios nuestros.

Sacamos algunos libros del Mineduc, pero a veces también hay escritores en nuestra comuna y trabajamos con ellos. Por ejemplo, este año trabajamos con Luis Espinoza, que es un escritor que trabajó con los petroglifos de la Piedra de la Costilla, así que trabajamos con eso y también con cuentos de él, de su libro “Motel Caribe”. Él es profesor y escritor de acá, reconocido a nivel nacional.

Pregunta 4: Desde su punto de vista ¿existen limitaciones por parte del equipo directivo al seleccionar las obras que conforman el plan lector?

Respuesta: No, nosotros tenemos libre albedrío, siempre nos entregan todo el apoyo. Y también ahí está la confianza en el trabajo de uno; se supone que uno es especialista en su asignatura, entonces ellos en ese sentido no cuestionan.

Segunda categoría: Criterios de selección

Pregunta 5: ¿Cuáles son los criterios que usted utiliza para seleccionar las obras que componen el plan lector en la asignatura?

Respuesta: Nosotros respetamos y revisamos los libros que nos sugiere el Ministerio de Educación. Los seleccionamos, los miramos, y en base a eso vamos recogiendo, pero también hay ocasiones en que algún colega comenta que leyó determinado libro, y también los que nos han entregado una nueva visión son los estudiantes en práctica, que de repente ellos, por ejemplo, yo me recuerdo que tuve un estudiante que venía de Valparaíso y cuando estaba viendo el género dramático me decía: “profesora ¿y por qué no leemos ‘El pájaro chileno’? Que es una obra de teatro chilena”. Entonces también esa sabia nueva del estudiante nosotros lo tomamos y lo aceptamos para irlo incorporando a la malla curricular, que de repente es muy clásica, muy conservadora. Y también estos estudiantes nos ayudan a incorporar libros nuevos.

Nosotros intentamos tomar en cuenta los gustos de los estudiantes porque cuando nosotros le damos a conocer el plan lector siempre se quejan, y claro, uno no se puede dejar llevar por las apreciaciones de los estudiantes, pero sí hay que tomarlas en cuenta. De repente quizá tengo un curso más humanista y las lecturas van por ahí, o quizá tenga un curso científico y las lecturas irán enfocadas en esa área. O sea, eso hay que tomar en consideración.

Pregunta 6: De los criterios de selección que usted utilizó para conformar el plan lector ¿cuál considera más importante?

Respuesta: Yo creo que es importante tener en cuenta el nivel de los estudiantes, los intereses de los jóvenes y un libro que les guste. De repente hay jóvenes que no sienten placer o no les gusta la lectura, entonces, por ejemplo, yo con los terceros y cuartos medios les hago escoger, les intento dar un abanico de posibilidades, y les hago escoger entre un libro y otro, “¿Qué les gustaría leer?”, les explico de qué van los libros y así les doy alternativas y ellos escogen el que más les guste, al menos el que le guste a la gran mayoría. Entonces tomo en cuenta sus apreciaciones, porque de lo contrario no leen, prefieren sacarse un 1.0.

Pregunta 7: ¿Considera que sus criterios de selección han cambiado en los últimos cinco años?

Respuesta: Sí, ahora tomamos en cuenta más al estudiante, antes uno como que escogía los libros más clásicos, ‘El Mio Cid Campeador’, ‘La Araucana’, libros que de repente para los jóvenes son muy poco atractivos. Entonces en vez de leerlos tal vez es mejor analizarlos un poco, como fragmentos o con lecturas dramatizadas, actuadas, y no lectura como tal, porque se pierde lo épico de estas lecturas y no tiene importancia para ellos. Entonces yo a veces hago lecturas dramatizadas, prefiero hacer un fragmento, así como en obra de teatro, pero en lectura me voy ahora por los escritores más leídos, por ejemplo, Isabel Allende. Muchos estudiantes no habían leído a esta escritora y yo intentaba motivarlos, vimos la película “La casa de los espíritus” y les gustó, entonces después leímos el libro; o el “Amante japonés”, que es un libro maravilloso, entonces yo les conté la trama en general, pero no les conté el final, entonces quedaron enganchados.

A Mario Benedetti de repente lo ponía en el diario mural, porque a los jóvenes hay que atraparlos, hay que motivarlos, entonces yo les ponía citas de la obra de este autor y luego los alumnos me preguntaban por estas citas y mi estrategia funcionaba, se motivaban por saber de donde era la cita y qué pasaba en la historia.

Por ejemplo, para la lectura social fuimos al Chiflón del Diablo, porque no es lo mismo leer “La compuerta número 12” que estar ahí físicamente. Entonces leímos el cuento y luego fuimos para allá. Entonces ellos vieron que era una realidad, y después trabajábamos vinculando historias, como el conflicto social, la discriminación, la desigualdad.

Tercera categoría: Lecturas sugeridas por el Mineduc

Pregunta 8: ¿Qué otros tipos de textos literarios incluiría usted además de los ya propuestos por el Mineduc?

Respuesta: Estas lecturas como emergentes, cuentos, por ejemplo, el mismo colega escritor, Luis Espinoza, que trabaja temas súper atractivos y que tiene una crítica social, entonces de repente son cortitos y son bien buenos.

Incluiría esta obra de “El pájaro chileno”, que hablaba de las discapacidades de una niña. Entonces diría que estas lecturas emergentes, estos cuentos que surgen. Es bueno que como profesores vayamos teniendo apertura y teniendo conciencia de lo que va saliendo, pero es difícil porque de repente uno entra en este remolino y no sale.

Cuando viene gente de afuera, cuando viene gente nueva como que a uno le sirve porque le entrega este material, esta sabía nueva que hay y que es importante.

La crítica social es importante, últimamente todos los escritores escriben en base a lo que estamos viviendo y yo creo que cuando uno escribe lo hace como un desahogo, porque no está bien el mundo en el que estamos. Y crítica en el ámbito político, social, religioso, cultural, porque como profesores tenemos que fomentar que el estudiante tenga ideas propias y ese es el punto. Uno no debe dar todo dirigido, sino que ponerlos en un contexto reflexivo y crítico.

Pregunta 9: ¿Usted utiliza las sugerencias entregadas por el Mineduc para seleccionar los textos literarios?

Respuesta: Respetamos algunas sugerencias del Mineduc, pero no 100%, yo creo que tomamos un 40%. Pero nosotros tomamos más en cuenta el entorno cultural y social de nuestra comuna, a nuestros estudiantes, y ellos necesitan eso, les gusta leer sobre su entorno. Aunque claro, hay ciertos clásicos que hay que tomar, como “Romeo y Julieta”, “El Quijote de la Mancha”, pero este último nosotros lo vimos en película y los llevamos a la obra de teatro de la Universidad Católica, y lo que trabajamos ahí fueron los refranes. Pero no es necesario que lo leamos completo, porque igual el estudiante no lo leería. Así que también trabajamos la reescritura, “La vida del Quijote y Sancho” del escritor Unamuno, que también es otra visión.

Un libro tiene muchas lecturas y un escritor a veces basa su obra en otras, pero con otra visión, con otra lectura, y cuando nosotros leamos eso también tenemos que tener distintas visiones. Eso es importante mostrarles a los jóvenes.

Cuarta categoría: Intereses del educando y del educador

Pregunta 10: ¿Incluye en su plan lector obras de acuerdo con sus propios intereses?

Respuesta: Uno siempre de una u otra manera selecciona libros que tienen que ver con lo que a uno le gusta también. Por ejemplo, a mí no me gusta este escritor de “Juventud en éxtasis”, no me gusta ese escritor, Carlos Cuauhtémoc. No me gusta ese tipo de lecturas porque lo encuentro muy explícito para los jóvenes.

A mi hijo le hicieron leer “Juventud en éxtasis” cuando estaba en sexto básico y encontré que no estaba bien para su nivel y por el criterio de los jóvenes. Entonces también hay que estar pendiente de las edades de los libros: mi hijo lo leyó, yo lo iba enfocando y dirigiendo, pero no todos los padres hacen eso con los libros. Entonces igual me gusta que los libros vayan orientados a la edad de los jóvenes, de eso me preocupo mucho.

Me pasó una vez que en segundo medio leyeron “Mala ondá” de Alberto Fuguet y vino un papá a quejarse porque el libro tenía groserías, que no era posible que una profesora de lenguaje hiciera leer eso. Entonces yo le explicaba cuál era la estrategia, porque el escritor usaba ese lenguaje en el libro, que es un medio de acercamiento. Entonces yo le dije que no se quedará con la forma, que se quedará con el fondo, que es lo más importante.

Pregunta 11: ¿Considera los gustos e intereses de sus estudiantes a la hora de seleccionar obras para leer durante el año?

Respuesta: Sí, es importante, pero tampoco 100%, 50 y 50. Por ejemplo, este año leímos cinco libros, dos libros extensos y tres cuentos, y para la última lectura les presenté opciones. Yo les di la estructura del informe, que sería la evaluación final, les presenté la rúbrica y ellos leían el libro que ellos quisieran. Y ahí yo iba anotando sus opciones, y los que no conocía los fui leyendo con tiempo. Pero me llama la atención que de repente ellos son súper clásicos, eligieron “¿Dónde estás Constanza?”, “Viaje al centro de la Tierra”, ‘Gracia y el forastero’.

Pregunta 12: ¿Considera que el criterio de identidad de género del escritor es importante al momento de seleccionar obras literarias?

Respuesta: Por lo general es negativa, cuando uno dice “vamos a leer” los alumnos se quejan, y lo primero que preguntan es cuántas páginas tiene el libro, entonces yo les digo que no está bien que hagan esa pregunta, deberían preguntar de qué trata, quién es el autor.

Yo siempre los involucro, les cuento las historias, la trama. Cuando íbamos a leer “Casa de muñecas” yo teatrizaba para que se motivaran, hay que envolverlos en la lectura.

Quinta categoría: Equidad de género

Pregunta 13: ¿Considera que el criterio de identidad de género del escritor es importante al momento de seleccionar obras literarias?

Respuesta: Sí, por ejemplo, a mí me pasó algo curioso cuando leímos ‘Casa de muñecas’, cuando lo terminamos trabajamos fragmentos dramatizados y resulta que después ellos me decían “profesora, ¿y por qué ella se fue?”, y yo les respondí “porque ella necesitaba realizarse como persona y él no se lo permitía”. Entonces un joven me dijo, “entonces él no la quería”, y ese era el cuestionamiento que yo quería escuchar, ese era el cuestionamiento que había que hacer.

Hay un cuestionamiento y una interpretación desde la especialidad, del enfoque, pero también está el cuestionamiento que nosotros como seres humanos tenemos que hacer en relación a cómo se visualiza al hombre, cómo se visualiza la mujer en las historias.

También, cuando leímos la novela “Nada más que todo un hombre”, el nombre de la novela es ironía, porque él era cualquier cosa menos un hombre. Entonces los estudiantes se dan cuenta de una realidad y yo me doy cuenta de que se está produciendo un cambio, por

ejemplo, yo decía “vamos a hacer grupos mixtos”, y ellos después se daban cuenta de que no importaba si el grupo era mixto o si eran solo mujeres trabajando en un grupo, porque de igual forma se estaba en igualdad de condiciones.

Me preocupé mucho de seleccionar libros donde los escritores sean mujeres y también hombres, equiparar eso, de eso nos preocupamos también en el departamento de Lengua y Literatura. No solamente leer clásicos hombres, si hay tantas mujeres; siempre equiparar, parejita la cosa.

Pregunta 14: En cuanto al criterio de identidad de género del escritor o escritora ¿considera usted que existen desigualdades en los criterios de selección en los planes sugeridos por el Mineduc?

Respuesta: Sí, totalmente, 100%. Porque por lo general se prioriza la lectura de los escritores hombres, se lee pura literatura machista por lo general. Entonces ahí hay poco reconocimiento a la literatura de escritoras mujeres, y nosotros como profesores debemos romper con ese estereotipo y enfocarnos en demostrar que tanto hombres como mujeres tienen que ser conocidos por los estudiantes.

Hay que romper esos estereotipos tan estructurados y que se han ido perpetuando de generación en generación. Es como la leyenda esta cuestión, se va perpetuando y nadie los mueve, pero nosotros no, nosotros hemos estado intentando cambiar eso. Hemos ido a ver obras de teatro donde hay solamente mujeres, vino el teatro “Oráculo” de Manuel Loyola a realizar una obra de teatro sobre la historia y el poder femenino. Otra vez también vino el teatro de la Universidad Católica, fue una chica que realizó un monólogo de treinta y cinco minutos, y nadie hablaba, todo el mundo estaba expectante de lo que ella hacía.

De repente eso faltó, acercar a los jóvenes a todo tipo de arte, entonces ellos ven que los protagonistas no son solamente hombres, también son mujeres que son reconocidas, que son aplaudidas.

Lo que ocurrió con los movimientos feministas fue súper enriquecedor. Y nosotros queremos ir en esa línea, que haya un equilibrio en la selección de lecturas.

Pregunta 15: ¿Considera usted que los movimientos feministas del 2018 en Chile influyeron en la selección de obras literarias en el contexto en el que trabaja?

Respuesta: Sí, porque hay un cuestionamiento social y ese cuestionamiento siempre está en las salas de clases, porque los estudiantes también cuestionan. Por ejemplo, yo tenía un cuarto medio dos estudiantes que eran lesbianas, entonces ellas al principio llegaron súper agresivas, siempre a la defensiva, y cuando veíamos lo que era argumentación, el matrimonio igualitario o por qué estas parejas homosexuales no pueden adoptar niños los compañeros respondían con conciencia, estaban de acuerdo con el tema de los movimientos y las parejas LGBTQ+. Hay una nueva mirada porque los chiquillos están de acuerdo, están contentos, para ellos el cuerpo no es tema, lo que es uno no es tema. Las tendencias feministas y lo que ha pasado ha ayudado mucho, hay una nueva mirada social. A los jóvenes les ayuda porque ellos son protagonistas, están de acuerdo en que las cosas no podían seguir iguales, y están de acuerdo y a mí me parece bien que tengan un cuestionamiento. Es importante que tengan su opinión en cuanto a eso.

En base a esas necesidades por parte de ellos por supuesto que nosotros tenemos un cambio, no podemos seguir igual. Cuando yo entré acá al liceo era súper conservadora y era bien estructurada y resulta que he cambiado un montón mi manera de ser, mi manera pensar, mi comportamiento, he cambiado 100%, y eso es porque la cultura ha cambiado y los jóvenes y las señoritas han cambiado y el mundo ha cambiado.

8.14 Anexo 14. Validación de cuestionario



Certificación de validación de instrumentos de recolección de datos.

Nombre : Claudine Benoit Ríos
Título profesional : Profesor de Español
Grado académico : Doctor en Lingüística
Lugar de trabajo : Departamento de Didáctica

El presente documento certifica que ha leído y analizado lo propuesto, emitiendo sugerencias y comentarios al instrumento de recolección de datos presentados por los y las estudiantes de quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación; Catalina Jara, Marcos Moraga, Camila Morales, Matías Pinto, Dayana Troncoso. En el marco de la investigación/intervención conducente a la obtención del grado académico de licenciado en educación.

Se emite esta certificación para ser presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Firma y timbre del experto

Concepción, 23 de noviembre de 2021

Certificación de validación de instrumentos de recolección de datos.

Nombre: Lester Igor Aliaga Castillo
Título profesional: Profesor de Español
Grado académico: Magíster en Educación, Máster en Planificación e Innovación de la Práctica Educativa.
Lugar de trabajo: Centro Educacional de Alta Tecnología, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

El presente documento certifica que ha leído y analizado lo propuesto, emitiendo sugerencias y comentarios al instrumento de recolección de datos presentados por los y las estudiantes de quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación: Catalina Jara, Marcos Moraga, Camila Morales, Matías Pinto y Dayana Troncoso, en el marco de la investigación/intervención conducente a la obtención del grado académico de licenciado en educación.

Se emite esta certificación para ser presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.



Lester Aliaga Castillo

Firma del experto

Concepción, 29 de noviembre de 2021.



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dra. Yenny Ariz Castillo
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS LECTURAS SUGERIDAS POR EL MINEDUC Y LAS LECTURAS COMPLEMENTARIAS REALIZADAS POR DOCENTES DE LENGUA Y LITERATURA, CONSIDERANDO LA EQUIDAD DE GÉNERO, EN 3° Y 4° MEDIO DE TRES ESTABLECIMIENTOS DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	CATALINA E. JARA MARCOS A. MORAGA CAMILA M. MORALES MATIAS I. PINTO DAYANA J. TRONCOSO
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Dra. Yasna Burich O.

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.	6.4
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
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.	7.0
Promedio	6.9

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

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

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.	7.0
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		7.0

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.	6.4
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	6.9

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.	6.4
4. Coherencia en la redacción.	6.4
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	6.8

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	69	17.25
B. Del Marco Teórico referencial	20%	70	14
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	70	14
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	69	17.25
E. De los aspectos formales	10%	68	6.8
Nota promedio final			69.3

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 primer lugar, felicito al grupo y a la profesora guía. Es un trabajo bien escrito (con solo algunas fallas menores: por favor, mirar la versión revisada que adjunto a esta pauta, están marcados en amarillo algunos problemas de escritura para que corrijan). Revisar comentarios de las páginas 1, 10, 13, 14, 16, 17, 21, 24, 26, 42, 43, 45, 53, 64, 99, 100, 101.

En segundo lugar, señalo algunos aspectos mejorables:

En cuanto al formato:



en el resumen son demasiadas. Reducir a 5 (conceptos más generales).

- El índice no es congruente con los títulos y subtítulos. Revisar el punto 3.5. y arreglar.

En cuanto al contenido:

- La segunda parte de la hipótesis (subrayada en amarillo en la copia del seminario) me parece que no es comprobable en el marco del trabajo.

-Si bien se ajustaron de manera correcta a los objetivos de la investigación, hay algunos aspectos muy interesantes que se develaron en el análisis, y hubiese sido apropiado comentarlos, aunque fuese en pie de página, por ejemplo: la evidente inequidad en la cantidad de lecturas al comparar el colegio municipal con el particular. También es interesante qué autoras conocen los profesores/as, porque las que aparecen en el listado de los colegios (E. Brontë, Isabel Allende) son autoras muy conocidas.

Además, que hayan escritoras leídas en los colegios es solo un factor que colabora o no con abrir el canon a los temas vinculados a la perspectiva de género. Me pareció que la opinión de uno de los docentes con respecto a "Casa de muñecas", pudiese haber servido para explorar otra arista del problema, quizás solo como comentario, pero podrían haberlo explicitado. La obra de Ibsen (hombre), plantea un personaje femenino que decide romper con ciertos paradigmas. La obra sirvió para plantear estas problemáticas en el aula, que finalmente es el objetivo. Entonces, muchas veces el hablar de estos temas pasa por saber qué obras son las que se leen, qué temáticas abordan.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 11-04-2022

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dr. Eduardo Aguayo Rodríguez
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Análisis de los criterios de selección de las lecturas sugeridas por el MINEDUC y las lecturas complementarias realizadas por docentes de lengua y literatura, considerando la equidad de género, en 3° y 4° medio de tres establecimientos de la provincia de Concepción
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Catalina Jara Ramírez, Marcos Moraga Epulef, Camila Morales Concha, Matías Pinto Encina, Dayana Troncoso
CARRERA	PEM Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Mg. Yasna Burich Oyarzun

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.	6,8
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7
Promedio	6,67

B. Del Marco Teórico Referencial (20%)

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

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

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

7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7
Promedio	6,88

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
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7
Promedio	7,00

E. De los Aspectos Formales (10%)

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

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,67	1,67
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7,00	1,40
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,88	1,38
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	7,00	1,75
E. De los aspectos formales	10%	7,00	0,70
Nota promedio final			6.90

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.

El seminario aborda un tema actual, como es la equidad de género, en el ámbito de las lecturas sugeridas y empleadas en el currículo escolar, planteando un análisis comparativo entre los criterios de selección de obras literarias definidos tanto por el MINEDUC como por un grupo de docentes de establecimientos escolares de la región. Los resultados expuestos dan cuenta de un trabajo investigado es meticuloso y teóricamente fundamentado, aunque existen deficiencias en la formulación de los objetivos específicos (fundamentalmente el cuarto) que desordenan un tanto el planteamiento general de la investigación, sobre todo en su pregunta y objetivos generales; sin embargo, estos ripios son muy menores.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 22 de abril de 2022