

INVESTIGACIONES

Programa de estudio Taller de Literatura:  
Énfasis dialógico en la formación de lectores en la escuela chilena

Program of study Literature Workshop:  
Dialogic emphasis in the formation of readers in the Chilean school

*María Loreto Mora-Olate<sup>a</sup>*  
*Omar Antonio Davison-Toro<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile.  
maria.mora.o@uchile.cl

<sup>b</sup>Fundación Ibáñez Atkinson, Chile.  
odavison@fundacionia.cl

RESUMEN

El análisis documental del programa de estudio Taller de Literatura, se plantea un doble propósito, por un lado, describir los principales rasgos que delinean la concepción de taller en este programa de formación diferenciada y por otro, develar los desafíos didácticos que conlleva para el profesorado en la implementación de esta propuesta curricular. El análisis categorial devela como principales resultados la idea de taller como una instancia para socializar experiencias de lectura literaria y como un proceso de práctica. Se concluye que en esta asignatura el taller funciona como un dispositivo de socialización de experiencias de lectura, implicando como desafío el rol del docente como lector experto.

*Palabras clave:* curriculum escolar, lectura, Chile.

ABSTRACT

The documentary analysis of the Literature Workshop syllabus, has a dual purpose: on the one hand, to describe the main features that delineate the concept of workshop in this differentiated training programme and, on the other, to unveil the didactic challenges for teachers in the implementation of this curricular proposal. The main results of the categorial analysis reveal the idea of the workshop as an instance for socialising literary reading experiences and as a process of practice. It is concluded that in this subject the workshop functions as a device for socialising reading experiences, implying as a challenge the role of the teacher as an expert reader.

*Keywords:* school curriculum, reading, Chile.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como marco la Formación Diferenciada Humanístico-Científica de 3° y 4° Medio, correspondiente al área de Lengua y Literatura, donde el plan de estudios en Chile ofrece tres asignaturas (Lectura y Escritura Especializada, Participación y Argumentación en Democracia y Taller de Literatura); que “buscan potenciar en los jóvenes un uso controlado y consciente del lenguaje en su participación en sociedad y la construcción de sí mismos” (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019, p. 248). En febrero del año 2021, se completó la reforma curricular en Chile con la publicación de los programas de estudio para los últimos dos años de la educación secundaria (Tercero y Cuarto Medio); proceso que a juicio de Espinoza (2014), se realizó con premura mandatado por la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) como parte de una reforma curricular, caracterizada por una superposición de procesos (Espinoza, 2014): Ajuste curricular del 2009 y Reforma Curricular del 2012, la cual generó la elaboración de Bases Curriculares para toda la trayectoria escolar.

A partir de los antecedentes señalados, y de la reciente publicación del programa de estudio Taller de Literatura (MINEDUC, 2021), resulta de interés abordarlo analíticamente a partir de las siguientes interrogantes ¿Cuál es la concepción de taller presente en dicho programa curricular para III o IV Medio? ¿Cuáles serían los desafíos para el profesorado en su implementación? En concreto, el estudio se plantea un doble propósito, por un lado, describir los principales rasgos que delimitan la concepción de taller en el programa de formación diferenciada Taller de Literatura y por otro, develar los desafíos didácticos que conlleva para el profesorado en la implementación de esta propuesta curricular

## 2. DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA A LA EDUCACIÓN LITERARIA

La responsabilidad que las sociedades contemporáneas le endilgan a la escuela respecto a la formación de lectores ha dinamizado el propósito de seguir afianzando el modelo de la educación literaria (Munita & Margallo, 2019). Incorporando los aportes de la psicología cognitiva, la estética de la recepción, y las teorías de la intertextualidad (Mendoza, 2004; Sánchez Corral, 2003), este modelo de enseñanza integra el funcionamiento social del fenómeno literario con “los factores internos de construcción del significado por parte del lector” (Colomer, 2001, p. 8). De este modo, planteando toda una crítica a los enfoques biográfico-historicistas, la educación literaria inscribe sus ejes de reflexión e intervención en torno a dos grandes ámbitos: por una parte, favorecer el desarrollo de la competencia literaria (Ballester, 2015; Cerrillo, 2007; Rosas, 2021), entendida como el “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza, 2004, p. 71), y por la otra, consolidar la adquisición y construcción de hábitos lectores (Colomer, 2001; Mendoza, 2004; Munita, 2017).

En ese contexto, las siete líneas de progreso que propone Colomer (2005) para favorecer la competencia interpretativa, encuentran un correlato en el planteamiento de que enseñar literatura supone, en principio, enseñar una manera de leer, o como puntualiza Munita (2017), un saber leer literario. Por ello, el itinerario formativo se vincula con una didáctica de la literatura que reorienta aspectos como el corpus de lecturas, los dispositivos de lectura, la postura de lectura, y la actividad mediadora (Ballester, 2015; Colomer, 2005; Munita, 2017). En ese marco, propiciar tiempos y espacios para leer, recuperar las experiencias y preferencias de lectura de los estudiantes, organizar sesiones de lectura

guiada y autónoma, diversificar el corpus de lecturas, y, sobre todo, mediar los textos brindando oportunidades para el diálogo, son algunos de los dispositivos didácticos que la investigación ha venido estudiando y aconsejando implementar (Ballester, 2015; Colomer, 2005; Munita & Margallo, 2019).

A su vez, por las diversas posturas que convergen en el debate sobre el rol que debe cumplir la literatura en la formación educativa (Ibarra & Ballester, 2016; Nussbaum, 2010; Ordine, 2013), el paso de la enseñanza de la literatura a la educación literaria, en el ámbito del currículo escolar, se ha venido afianzando sobre la base de itinerarios muy diversos. En efecto, tanto los estudios enfocados en diseños curriculares puntuales, como en el caso de España (Velasco, 2015); Estados Unidos (Teale & Thompson, 2015), y Argentina (Cuesta, 2019; Nieto, 2013); como también, aquellos que establecen una perspectiva de contraste entre currículos de diversos países (Fittipaldi & Colomer, 2014; Durán y Manresa, 2009; Sâmihãian & Witte, 2013), coinciden en detectar que el objetivo de formar lectores que cuenten con hábitos de lectura y capacidad crítica para comprender los textos literarios, es un aspecto que ha cobrado un mayor protagonismo en los diseños curriculares.

Si bien, esto representaría un avance para la consolidación de la educación literaria, cabe advertir que gran parte de estos estudios, sugieren que llevar a cabo una formación de lectores literarios de acuerdo con los objetivos generales que se declaran, resulta complejo en la medida que se constata, en los niveles más específicos del texto curricular, una falta de concreción en los lineamientos más específicos. En consecuencia, siguiendo a Durán y Manresa (2009), si los diseños curriculares permiten avanzar en la configuración de lectores con experiencias literarias, éstas serían más bien diversas, dado que como concluyen, mientras unos países optan por un currículo más abierto, otros hacen lo propio con currículos de tipo más prescriptivo, como sucede en el caso chileno.

En Chile este tipo de estudios no son tan frecuentes; sin embargo, se han planteado críticas en el ámbito curricular en torno a la preeminencia de un pragmatismo lingüístico-instrumental en la asignatura de *Lenguaje y Comunicación* en Educación Básica, que limitaba la enseñanza de la literatura (Mansilla, 2003); la necesidad de incorporar en el currículo un enfoque didáctico más dialógico, crítico y contextual (Rueda y Sánchez, 2013); y por último, reposicionar la formación del interés por la lectura como base para asentar el hábito lector, que según Arenas, Otero y Tatoj (2020), ha sido “ignorado reforma tras reforma por la prescripción curricular” (p. 185). Estas críticas, son antecedentes relevantes dada la superposición de procesos experimentada a nivel curricular con el tránsito de *Lenguaje y Comunicación* por *Lengua y Literatura* (Espinoza, 2014). Una modificación que propone nuevas categorías de prescripción curricular; incorpora la dimensión cultural al tradicional enfoque comunicativo; releva la figura del profesor como mediador de la lectura, e instala un canon de lecturas orientado por temas (Davison, 2018). Bajo estas coordenadas, es posible asumir que la promulgación e implementación del *Taller de Literatura*, como parte del currículo oficial (Gimeno, 2013; Posner, 2005), representa la fase final de la instalación de *Lengua y Literatura*.

### 3. LA MEDIACIÓN DE LA LECTURA LITERARIA: EL FACTOR DEL PROFESORADO

La mediación de la lectura, cuyas bases se asientan en los planteamientos de Vigotsky referidos al desarrollo de la zona de desarrollo próximo (Munita, 2020), se entiende como una “actividad genérica en que una persona, a través de diversas estrategias, establece

un vínculo entre un potencial lector y un texto” (MINEDUC, 2015, p. 16), donde se conjugan aspectos intelectuales y emocionales (Mata, 2020). Se espera que la experiencia de aprendizaje mediado sea “favorecedora de procesos de cambio y de construcción de sentido en el alumno, ampliando así sus formas de diálogo consigo mismo, con los otros y con el mundo” (Munita, 2020, p. 67).

De la mano con lo anterior, esta propuesta curricular de *Taller de Literatura*, se encuentra alineada con el recientemente publicado *Marco para la Buena Enseñanza* (MINEDUC - Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas[CPEIP], 2021), donde una de las competencias esperables en todo docente es el manejo de estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento, siendo uno de sus focos, el Pensamiento creativo, expresado en que “Incorpora en su práctica pedagógica diversas actividades que promuevan la creación original en sus estudiantes, tales como producción artística y literaria, resolución de preguntas abiertas, elaboración de proyectos, generación de ideas y soluciones originales, para el logro de los objetivos de aprendizaje.” (MINEDUC-CPEIP, 2021, p. 51).

En enero del año 2022, el MINEDUC ha publicado los nuevos *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media*, donde el foco del estándar Literatura apunta a que los futuros docentes sean mediadores de la lectura, que participen del circuito literario con un manejo de

teorías, críticas y estudios literarios diversos que les permitan no solo analizar e interpretar en profundidad las obras, sino también modelar el proceso de interpretación literaria con sus estudiantes, y ser referentes que conocen y disfrutan la literatura, tanto la clásica, como la reciente (MINEDUC-CPEIP, 2022, p. 76).

El programa de estudio *Taller de Literatura* aparece relevado en los nuevos estándares formativos del docente de Lengua y Literatura, ya sea como parte de los conocimientos disciplinares y de la didáctica disciplinar del estándar Literatura. Para el primer caso, se consigna que el/a docente:

Comprende el enfoque y relevancia de la propuesta curricular del Taller de Literatura que promueve, a partir de la lectura e interpretación de textos, la exploración, reflexión y comunicación de intereses literarios, así como el conocimiento y valoración de otras culturas, la apreciación y el uso del potencial creativo del lenguaje (MINEDUC-CPEIP, 2022, p. 82).

Y para el segundo caso, referido a la didáctica disciplinar, la formación docente apunta a que este:

Diseña e implementa actividades de profundización del Taller de Literatura en las que se abordan la perspectiva estética de los textos, el ejercicio interpretativo, la apreciación del carácter artístico del lenguaje y sus efectos de sentido a fin de construir trayectorias de lectura literaria y generar comunidades de lectores y de escritores (MINEDUC-CPEIP, 2022, p. 83).

El profesorado enfrenta entonces un desafío didáctico eminentemente cualitativo frente a la formación de un lector literario, que Andruetto (2016) lo resume así: “la cuestión

es, sobre todo, cómo se lee y cómo se invita a otros a leer” (p. 8). Por eso Munita (2014) profundiza y releva el rol del profesorado, yendo más allá de lo disciplinar, mediante la noción del mediador escolar de la lectura literaria, cuya función clave radicaría en “compartir su propia e íntima actividad de lector con sus estudiantes, para que ellos vean los comportamientos del lector encarnados en el docente” (p. 161). Ese compartir se realizaría desde la discusión literaria o debate interpretativo, siendo el dispositivo de referencia como lo denomina Munita, en el contexto del “nuevo modelo de educación literaria” (p. 159). Sin embargo, como lo señalan Arenas, Otero y Tatoj (2020), aquel traspaso del interés por la lectura “no se reduce simplemente a recomendar libros sintetizando su contenido, se debe transmitir la inclinación del lector experto hacia el placer que le reporta la actividad lectora. Esto presupone la guía de un lector que contagia el deseo de leer” (p. 196); y que, a su vez, “está en capacidad de manejar estrategias didácticas eficaces para leer y narrar obras literarias y posee las herramientas para propiciar y potenciar la lectura placentera” (Mora-Olate & Sánchez, 2016, p. 46).

#### 4. MÉTODO

El abordaje metodológico se realiza desde una perspectiva cualitativa, con un método documental (Albert, 2007). El programa de estudio de interés es sometido a la técnica de análisis de contenido (Bardín, 1996), en su vertiente cualitativa, siendo de utilidad para este fin, la sistematización procedimental propuesta por Cáceres (2003). Las unidades de análisis fueron codificadas inductivamente emergiendo categorías y subcategorías, a partir de las cuales se organiza la presentación de resultados.

##### 4.1. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS

El documento curricular *Programa de Estudio Taller de Literatura 3° y 4° Medio* (MINEDUC, 2021), fue accesado desde la página web [curriculumnacional.cl](http://curriculumnacional.cl), en formato de archivo PDF con un total de 197 páginas. La estructura del programa está compuesta por: Propósito de la unidad, Objetivos de aprendizaje (OA). Indicadores de evaluación, Las actividades de aprendizaje, Orientaciones para el docente, Recursos y Actividades de evaluación sumativa de la unidad. La asignatura aborda 6 OA que están distribuidos en cuatro unidades a desarrollar en 10 semanas, excepto la última para la cual se destinan 8 semanas. Cada unidad de aprendizaje contempla a su vez el desarrollo de actitudes. El documento también incluye apartados que aluden a “Nociones básicas”, “Consideraciones generales”, “Orientaciones para planificar”, “Orientaciones para evaluar los aprendizajes” y “Anexos” con lecturas sugeridas agrupadas por temas (Decisiones, razones y pasiones, Individuos y estructuras, Desplazamientos y migraciones) e instrumentos evaluativos tipo rúbricas.

#### 5. RESULTADOS

Los hallazgos se organizan de acuerdo a las dos categorías que emergieron inductivamente, con sus correspondientes subcategorías para cada caso, como se desarrolla a continuación:

### 5.1. EL TALLER COMO INSTANCIA PARA SOCIALIZAR EXPERIENCIAS DE LECTURA LITERARIA

En este apartado se agrupan un conjunto de evidencias que para efectos de nuestro análisis hemos ubicado en dos grandes ejes: por una parte, las que apuntan a delinear el modo de leer literatura que propone este taller, y por la otra, aquellas que lo caracterizan como una instancia para favorecer el diálogo. Como quedará demostrado, la convergencia de ambos ejes permite afirmar que uno de los rasgos principales de este taller es su configuración como instancia para socializar experiencias de lectura literaria.

En primer lugar, como nuestro objeto de estudio es un programa de taller dedicado a la literatura, es necesario señalar que esta noción se construye articulando dos líneas argumentativas: por una parte, subrayando que la literatura es un modo de expresión caracterizado tanto por una forma de usar el lenguaje como también por su capacidad de representación. De este modo, se destaca que la literatura “propone modos de ver y de pensar mediante formas verbales novedosas y creativas que representan la experiencia humana y el mundo” (MINEDUC, 2021, p. 21). La segunda línea argumentativa, se enfoca en la obra literaria y el carácter dialógico que subyace en la producción y recepción de los textos literarios: “se entiende como un texto que dialoga, por una parte, con otros textos literarios y con otros referentes de la cultura y el arte; y por otra, con las experiencias personales y literarias, y los conocimientos de los lectores (MINEDUC, 2021, p. 24). Si con esta primera aproximación se pone al descubierto una aproximación más formal sobre la literatura, la segunda línea argumentativa se ubica en un ángulo complementario, dado que se enfoca en la obra literaria y el carácter dialógico que subyace en la producción y recepción de los textos literarios. En tal sentido, se señala que la obra literaria “se entiende como un texto que dialoga, por una parte, con otros textos literarios y con otros referentes de la cultura y el arte; y por otra, con las experiencias personales y literarias, y los conocimientos de los lectores (MINEDUC, 2021, p. 24).

Por otro lado, el señalamiento que la literatura es un modo de expresión y representación que propone modos de ver y pensar la experiencia humana, en interrelación con la línea argumentativa que destaca el fuerte carácter dialógico que se manifiesta en las obras literarias, perfilan una noción que este programa se encarga de relevar mediante la estrategia de explicitar el porqué es beneficioso que los estudiantes valoren el hecho literario y se vinculen con la lectura literaria. En ese sentido, se declara que uno de los objetivos es que los estudiantes “valoren el lenguaje literario como un modo de expresión que permite experimentar, crear, conocer y comunicar” (MINEDUC, 2021, p. 21). En efecto, esta estrategia se refrenda con el argumento de que “leer obras literarias con frecuencia permite ampliar el repertorio de los recursos lingüísticos y flexibilizar el conocimiento sobre la realidad (Silvestri, 2002)” (MINEDUC, 2021, p. 21).

En términos generales, el programa construye y propone una noción sobre la literatura donde priman dos énfasis: por una parte, destacar que es un modo de expresión y representación, que, gracias a las obras, propone un modo de ver y pensar la experiencia que necesariamente supone entrar en diálogo tanto con otras obras, como con otros referentes culturales y el propio lector. Por la otra, enfatizar que la literatura, y sobre todo su lectura, es beneficiosa en la medida que permite acceder y ampliar los recursos lingüísticos, así como flexibilizar el conocimiento de la realidad. En consecuencia, el programa propone una recontextualización curricular de la literatura bajo la clave de resaltar algunos de sus rasgos y propiedades.

### 5.1.1. *Modos de leer literatura*

Una de las necesidades que el diseño de este taller declara atender dice relación con “fortalecer la lectura literaria en su dimensión interpretativa” (MINEDUC, 2021, p. 24). Afianzar esa dimensión específica de la lectura literaria es central para el programa dado que “el diálogo y la construcción de interpretaciones permiten a los estudiantes indagar en la comprensión de sí mismo y de la relación con el otro, al tiempo que despliega el uso creativo del lenguaje en la expresión de las diversas experiencias de lectura y escritura” (MINEDUC, 2021, p. 23). No obstante, para este modo de leer que se propone, las habilidades cognitivas juegan un rol importante, argumentándose que “la lectura y escritura de textos literarios exige poner en juego diversas formas complejas de procesamiento cognitivo debido al uso peculiar que se hace del lenguaje; ello redundando en el desarrollo de la creatividad, pues lleva la flexibilidad simbólica que encierran estos géneros a su máxima representación” (MINEDUC, 2021, p. 24).

Por otro lado, si bien se plantea que para la fase de interpretación se deben considerar los contextos de producción y recepción de las obras, uno de los rasgos fundamentales de este modo de leer literatura radica en que “las experiencias de escritura y de lectura literaria serán profundizadas desde una perspectiva estética; es decir, basada en apreciar el carácter artístico del lenguaje y comprender y valorar de los efectos que produce” (MINEDUC, 2021, p. 23).

El programa justifica la pertinencia de la perspectiva estética en el modo de leer, argumentando que ella “permite entender los textos literarios, pues se construye sentido mediante un diálogo entre las obras leídas y otros referentes culturales, donde se integran las experiencias y los conocimientos a la construcción de sentido” (p. 23). En esa línea, siguiendo a Rosenblatt (2002), la lectura literaria sería de tipo transaccional, pues la construcción del sentido es un proceso donde el texto y el lector se afectan mutuamente. Como componente central de este modo de leer, la fase de interpretación estaría asociada a una dinámica de proceso, fundamentalmente, porque el programa motiva a los estudiantes “a interpretar en distintos niveles, obras complejas que han sido objeto de múltiples lecturas críticas en el tiempo” (MINEDUC, 2021, p. 25).

Para consolidar dicha formación, el programa vincula el modo de leer con el objetivo de que los/as estudiantes construyan sus propias trayectorias de lectura, considerando sus gustos e intereses, así como “la importancia de los contextos culturales, sociales e históricos de producción y recepción de las obras, que determinan su valoración en la tradición literaria” (MINEDUC, 2021, p. 23). Dicho ejercicio, es una operación clave para avanzar en el objetivo de consolidar la formación lectora; pero también es importante porque “integran al trabajo interpretativo, elementos de producción y recepción, relaciones intertextuales con otras obras, referentes culturales y experiencias personales” (MINEDUC, 2021, p. 24). Por ello, este programa de taller declara explícitamente que “más que aprender contenidos, la asignatura promueve que construyan sentidos a partir de la lectura y de las múltiples posibilidades que ofrecen las creaciones escritas” (MINEDUC, 2021, p. 25).

En consecuencia, para consolidar la formación lectora este programa de estudio *Taller de Literatura* propone un modo de leer caracterizado, fundamentalmente, por la centralidad que cobra la actividad interpretativa bajo una perspectiva estética; la puesta en relación de las dimensiones creativa, dialógica, estética e histórica; y por su aporte a la construcción de trayectorias de lectura, por medio de instancias dialógicas que permitan enriquecer las interpretaciones.

### 5.1.2. *Espacio para el diálogo literario*

Otro rasgo importante es que este modo de leer se promueve bajo la estrategia de combinar dos ámbitos para la lectura: si bien hay momentos donde el estudiantado debe leer de forma individual, también se incorporan fases para socializar las experiencias de lectura en función de enriquecer colectivamente las interpretaciones. En este sentido, si el modo de leer propuesto apunta a favorecer la construcción de trayectorias de lectura, según nuestro análisis, este último objetivo pondría en relieve la estrategia de dinamizar la lectura desde el espacio íntimo al espacio más público. En efecto, como se ha venido argumentando largamente en la didáctica de la literatura (Colomer, 2005; Chambers, 2007; Sánchez Corral, 2003), la formación de lectores literarios en la escuela debe considerar la oportunidad de brindar sistemáticamente instancias para dialogar y discutir las interpretaciones surgidas luego de la lectura. En esa línea, dispositivos didácticos como “el círculo de la lectura” o “el debate literario” apuntan precisamente a este principio dialógico de construir colectivamente el aprendizaje literario dada la relevancia que adquiere la formación lectora entre pares (Chambers, 2007; Mekis, 2016).

En nuestra perspectiva de análisis, la sugerencia de organizar plenarios para intercambiar las experiencias de lectura y las interpretaciones, sumado al fuerte acento dialógico que el taller asume sobre la noción de literatura, son evidencias de cómo este programa se apropia del principio dialógico. Bajo estas claves, para desarrollar las habilidades de evaluar y argumentar atendiendo a las características específicas de los textos, “a fin de adquirir una mirada crítica sobre la literatura” (MINEDUC, 2021, p. 24); no es descontextualizado de este marco didáctico que el programa sugiera que “es esencial que desarrollen estas habilidades en espacios constantes de discusión entre pares; así enriquecerán sus interpretaciones individuales con los aportes que surjan de este ejercicio” (MINEDUC, 2021, p. 24).

## 5.2. EL TALLER COMO UN PROCESO DE PRÁCTICA

### 5.2.1. *Construcción de trayectorias de lectura*

En términos generales, las actividades de aprendizaje y de evaluación resultan coherentes a los lineamientos y propósitos del programa de favorecer el perfil de egreso, y en mayor medida, la construcción de una trayectoria de lectura:

En el transcurso de la asignatura, los estudiantes podrán trazar sus propias trayectorias de lectura, de acuerdo con sus intereses e inquietudes, considerando la importancia de los contextos culturales, sociales e históricos de producción y recepción de las obras, que determinan su valoración en la tradición literaria. Asimismo, la asignatura busca que los jóvenes exploren formas creativas de escritura, que den cuenta de sus proyectos y que comuniquen las interpretaciones de sus lecturas literarias. De este modo, se busca que valoren el lenguaje literario como un modo de expresión que permite experimentar, crear, conocer y comunicar (MINEDUC, 2021, p. 20).

A su vez, la idea de trayectoria de lectura está presente en los *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media* (MINEDUC-



CPEIP, 2022), como parte de la didáctica disciplinar del estándar Literatura y también en su fundamentación, donde se espera que los/as docentes “logren formar comunidades lectoras y trayectorias de lectura literaria personal entre sus estudiantes” (MINEDUC-CPEIP, 2022, p. 76).

El programa de estudio propone 16 actividades de aprendizaje distribuidas equitativamente en cuatro unidades cuyos nombres son encabezados por verbos en primera persona plural, marcando así una de las predominancias de las actividades de aprendizaje, el trabajo en equipo, en coherencia con la esencia de un taller.

Es así como en el itinerario propuesto, la idea de taller se va proponiendo de forma creciente, complejizando a medida que se avanza en las unidades. A su vez, es posible evidenciar una secuencia en cada actividad de aprendizaje, marcada por el modelaje del profesorado, ya sea a través de una lectura colectiva y posterior reflexión guiada por preguntas clave, luego el trabajo individual o colectivo, la puesta en común en pequeños grupos o en el grupo curso para regresar en el cierre, a la reflexión metacognitiva.

En la propuesta de lecturas sugeridas en el anexo 1 (MINEDUC, 2021, p. 175) se consignan 46 obras, evidenciándose una marcada tendencia de obras de autores/as del siglo XX y también con obras del siglo XXI; corpus donde el género predominante es el narrativo, seguido por el ensayístico, lírico y dramático. El programa establece un diálogo con las lecturas sugeridas en el plan común de Tercero y Cuarto Año Medio y también con el plan común de años anteriores de la educación media; promoviendo entonces este *Taller de Literatura*, la relectura de obras como parte del itinerario formativo.

Si bien el programa declara que el diseño de las actividades se caracteriza por “movilizar conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada que permitan el desarrollo de una comprensión significativa y profunda de los Objetivos de Aprendizaje” (MINEDUC, 2021, p. 22), es posible observar que en cada unidad existe un énfasis en una de las habilidades lingüísticas básicas, en diálogo con las demás. Así es como en la Unidad 1 Construyamos trayectorias de lectura, las actividades propuestas son predominantemente de tipo oral (participar en foro, debate, crear un *booktuber*); en la Unidad 2 Transformemos experiencias reales, predomina el eje escritura (escribir una epístola, transformar una noticia en una crónica literaria, crear un relato histórico); en la Unidad 3 Aprendamos a crear colectivamente, la habilidad de la escritura avanza desde la creación de un cuento, un cadáver exquisito, un monólogo y un libro álbum. Y por último en la Unidad 4 Experimentemos con nuevos formatos artísticos, se presenta al estudiantado experiencias de escritura más contemporánea (microcuentos, cómic, poesía no convencional y de texto dramático con temática social).

El aspecto dialógico transversaliza esta propuesta de actividades también en la evaluación, en su dimensión de proceso y producto al promover la coevaluación, mediante la retroalimentación de los trabajos realizados. En esa misma línea, se destaca el gesto dialógico, mediante las conexiones interdisciplinarias propuestas en cada actividad con objetivos de aprendizaje de asignaturas del plan común y diferenciado de Tercero o Cuarto año medio, como Teatro, Artes Visuales y Música.

Por otro lado, considerando que las unidades, y sus respectivas actividades, conforman parte importante del itinerario formativo; cabe tener presente los tipos de aprendizaje que declara propiciar este taller. Al respecto se señala:

En suma, los aprendizajes que se busca desarrollar en esta asignatura comprenden la lectura y escritura literaria como oportunidades para promover el placer de leer y

experimentar, y el juego con las posibilidades que ofrece el lenguaje. Se busca que los estudiantes recurran a la imaginación y la creatividad al producir diversos textos, para comunicar sus interpretaciones y expresar proyectos literarios personales (MINEDUC, 2021, p. 23).

Es interesante observar que el discurso del “placer de leer” que marcó una fase en la propia evolución de la didáctica de la literatura (Bombini, 2001; Munita & Margallo, 2019) en este programa aparece más limitado. En efecto, el programa no lo decreta como un objetivo a cumplir; más bien, lo inscribe como parte del proceso de adquisición de la competencia literaria. Una estrategia que en el plano didáctico dialoga con el planteamiento de que “los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo” (Colomer, 2001, p. 14).

## 6. CONCLUSIONES

Respecto al primer objetivo, cabe señalar que en líneas generales la concepción de taller que se propone estaría fuertemente asociada a una orientación constructivista. Si bien esta adscripción se declara explícitamente, según nuestros análisis, tanto el modo de leer literatura que se propone como el énfasis en dialogar las experiencias de lectura, siguen una dinámica de proceso, donde los/as estudiantes son los/as llamados/as a poner en juego los conocimientos, habilidades y actitudes que se proponen en el transcurso del itinerario formativo. En ese sentido, de acuerdo con los rasgos que hemos puesto en relieve, este taller se aproxima de forma importante a los principios de la educación literaria (Colomer, 2005; Mendoza, 2004; Munita & Margallo, 2019) debido a que plantea un modo de leer literatura sustentado en interpretar los textos bajo una perspectiva estética; y también, porque apunta a la formación de lectores con la idea de que el estudiantado, mediante espacios de diálogo, construyan sus propias trayectorias de lectura. A diferencia de la asignatura del Plan Común de Formación General, *Lengua y Literatura* para Tercero y Cuarto Medio, estas características perfilan un taller que se configuraría como un dispositivo de socialización de experiencias de lectura. De este modo, manteniendo el enfoque cultural comunicativo, esta propuesta enfatiza la dimensión práctica, en términos de ofrecer oportunidades sistemáticas para leer, interpretar y discutir los textos. Por ello, en el plano curricular, este *Taller* avanza en subsanar algunas críticas que demandaban un enfoque didáctico más dialógico (Rueda & Sánchez, 2013) así como reposicionar la formación del hábito lector (Arenas, Otero & Tatoj, 2020).

En relación al segundo objetivo, la implementación del programa implica desafíos didácticos para el profesorado, que están vinculados al rasgo de lector experto que adquiere su rol. Lo anterior, implica que el docente tendría que manejar estrategias para mediar la lectura y corpus amplios de lectura, que sabe cómo orientar y guiar la construcción de trayectorias de lectura, en el contexto de formar lectores que sigan su desarrollo lector más allá de la escuela.

De acuerdo a nuestro análisis, entonces el docente ya no sería una figura que administra el saber ni tampoco quien define o zanja la interpretación definitiva del texto literario. Más bien, de acuerdo con la propuesta formativa que asume este taller, su rol está más asociado a la de un mediador que propicia el diálogo, sin descuidar la labor de guiar y acompañar

las experiencias de lectura. En esa línea, podríamos decir que su rol es central no solo para que el taller cumpla con el itinerario formativo asumido, sino porque es un modelo de lector experto para sus estudiantes. En otros términos, dado que este taller enfatiza el carácter público y colectivo de la interpretación, el docente necesariamente debe manejar en profundidad la obra literaria; es decir, tener “conciencia del texto” (Sánchez *et al.*, 2010), pues él debe proponer las preguntas y entradas de análisis a los textos. El taller lo pone en escena como un lector más avanzado que sabe cómo favorecer el trabajo de lectura y análisis de los textos, y por ello, influye de forma importante en favorecer una actitud positiva hacia la lectura en sus estudiantes y, además, que maneja los géneros más vinculados a los jóvenes como es el caso del cómic, la novela gráfica y el libro álbum.

Es necesario señalar que este desafío didáctico que se observa en la prescripción curricular del *Taller de Literatura*, necesariamente tendría que dialogar con la formación inicial del profesorado de Lengua y Literatura. Al respecto, el estudio de Bahamondes et al. (2021), referido a la presencia de la Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, señalan que “llama la atención y, más aún, preocupa que la didáctica de la literatura no se visualice en todas las carreras y que, en algunos casos, se supedita al eje de lectura” (p. 244). Queda en evidencia, entonces un desafío de mayor envergadura en la formación inicial del profesorado en Chile que tendría que ser atendido con premura.

Finalmente, una proyección que emerge de este estudio es explorar bajo enfoques más etnográficos, cómo se está implementando en la práctica este programa de *Taller de Literatura*, rescatando las voces del profesorado y de los/as estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Andruetto, M. (2016). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Arenas Delgado, C., Otero Doval, H. & Tatoj C. (2020). La mediación lectora en contextos internacionales. Los casos de Chile, Polonia y Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 184-198.
- Bahamondes Quezada, G., Merino Risopatrón, C. y Espinoza Guzmán, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, *Tejuelo*, 33, 217-248. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Bardín, L. (1996). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (coord.) *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 53-74). Flacso-Manantial.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*. 22(1), 6-23. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

- Davison, O. (2018). *El conocimiento literario escolar desde una perspectiva curricular: el tránsito de Lenguaje y Comunicación hacia Lengua y Literatura*. [Tesis de Doctorado, Universidad Austral de Chile].
- Durán, C. & Manresa, M. (2009). Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. En T. Colomer, (coord.) *Lecturas adolescentes*. (pp. 59-116). Graó.
- Espinoza, G. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: mapas e interrogantes. *CEPPE UC Policy Brief*, (7), 1-10. [http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Cambios%20recientes%20al%20currículum%20escolar\\_problem%C3%A1ticas%20e%20interrogantes.pdf](http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Cambios%20recientes%20al%20currículum%20escolar_problem%C3%A1ticas%20e%20interrogantes.pdf)
- Fittipaldi, M. & Colomer, T. (2014). Currículo literario y lectores escolares. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 66. 17-24.
- Gimeno, J. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio Europeo de la Educación Superior. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 1(43), 303-317.
- Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación. Hacia una epistemología crítica de la literatura*. Cuarto Propio.
- Mata, J. (2020). Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. 42, 1-20, <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/788>
- Mekis, C. (2016). *La formación del lector escolar. Oportunidades desde el entorno familiar, educacional, cultural y social*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2009). *Ley General de Educación* (Ley N° 20.370, 17 de agosto del 2009). <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>
- \_\_\_\_\_. (2015). *Conversemos: Cuaderno Docente N° 1*. Coordinación Escuela. División de Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/470/MONO-394.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- \_\_\_\_\_. (2019). *Bases Curriculares Tercero y Cuarto Medio*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133992\\_recurso\\_10.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133992_recurso_10.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2021). *Programa de Estudio Taller de Literatura 3° y 4° Medio*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140130\\_programa\\_feb\\_2021\\_final\\_s\\_disegno.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140130_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf)
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile/Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Lenguaje-Media.pdf>
- Mora-Olate, M. L. & Sánchez, I. (2016). La animación lectora como estrategia didáctica en la formación inicial de profesores. *Revista Investigación y Postgrado*, 31(1), 43-73. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/5093/pdf>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral, Programa de Doctorat en Didáctica de la Llengua i de la Literatura. Universitat de Barcelona]. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_313451/fm1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*. (43)2, 379-392. <https://www.scielo.br/j/ep/a/FNMBd37MM3JXTScF7QTR9Pf/?lang=es&format=pdf>
- \_\_\_\_\_. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Munita, F. & Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos (XLI)* 164, 154-170.

- Nieto, F. (2013). *La literatura en la escuela secundaria argentina. Una lectura del currículum de comienzos del siglo XXI*. Enunciación. 18(1), 49-55. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7478/9276>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acatilado.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. McGraw Hill.
- Rosas, J. (2021). Competencia literaria y poliexpresión: aproximaciones críticas al aula. En P. Valenzuela (ed.), *Literatura y educación: construyendo identidades*. (pp. 71-98). RIL editores/ Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN97895661092421152021ED1>
- Rosenblatt, M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, J. & Sánchez, J. (2013). Educación literaria: hacia una didáctica. *Foro educacional*. (21), 31-49.
- Sâmihăian, F. & Witte, T. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. In *LI-Educational Studies in Language and Literature*. 13, 1-22. <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2013.01.02>
- Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Pearson.
- Sánchez, E, García, R. & Rosales, J (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer, y qué se puede hacer*. Graó.
- Teale, W. & Thompson, K. (2015). Literatura y educación secundaria en Estados Unidos: Tendencias actuales en currículum, materiales y enseñanza. *Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud*. (pp. 193-205). *Plan Nacional de la lectura*, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2026/mono-667.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Velasco, M. (2015). *Literatura y Educación Secundaria. Por una pedagogía deconstructiva*. Tirant Humanidades.

