



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
**DE VALPARAISO**

**Propuesta Didáctica para Sexto Básico Lenguaje y Comunicación**  
**Taller de Lecto-escritura de ficciones literarias: Elaboración de una**  
**antología de mitos, leyendas y relatos ficticios.**

**TRABAJO DE TITULACIÓN**

**Para optar al título de Profesor de Lenguaje y Comunicaciones con**  
**Mención en Licenciatura en Educación**

**Profesor Guía : Edda Hurtado Pedreros**  
**Nombre : Makarena Guajardo Villacura**  
**Fecha : 4 de julio 2014**

## **Índice**

### **Parte I**

Resumen del proyecto.....	3
---------------------------	---

### **Parte II**

La enseñanza de la literatura como problema didáctico.....	4
--	---

Enfoque por competencias en la enseñanza de la literatura.....	11
--	----

### **Parte III**

El problema pedagógico.....	18
-----------------------------	----

Estado del Arte.....	22
----------------------	----

Descripción general de la propuesta.....	26
--	----

Aprendizajes esperados.....	27
-----------------------------	----

Marco Teórico.....	28
--------------------	----

### **Parte IV**

Secuencia narrada.....	46
------------------------	----

Planificación de las sesiones.....	56
------------------------------------	----

Bibliografía.....	65
-------------------	----

Anexos.....	68
-------------	----

## **Parte I**

### Resumen del proyecto

Este proyecto consiste en una propuesta pedagógica para 6° año básico que apunta principalmente al desarrollo de habilidades procedurales. El objetivo principal que se perseguirá es el de otorgar las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan desde la lectura compartida y la escritura de ficción, la noción de Literatura como instrumento para la sociabilización y construcción de significados

Lo que se pretende es realizar un proyecto que sea clave en la tarea de comprender el constructo ficcional característico de la Literatura, aquello que la hace ser diferente del lenguaje funcional en el uso de la palabra y que se vuelve complejo para los estudiantes correspondientes al nivel escogido, debido al nivel cognitivo donde se encuentran en los niveles desde 1 a 4 básico.

En este sentido, es esencial que el docente junto a otros colaboradores se presenten como mediadores de lectura y no como quienes otorgan el conocimiento: actividades como la presentación de Kamishibai (teatro de papel), cuenta-cuentos, libro álbum, lecturas en clase y la estimulación de la discusión frente a la obra literaria, son estrategias fundamentales a la hora de estimular a los estudiantes en la búsqueda de diversos significados presentes en las obras escogidas.

Se considerarán para la propuesta, iniciativas que trabajan en torno al fomento del libro y de una nueva visión de la literatura infantil -que contemple al estudiante como un sujeto activo y creador de conocimiento-. Estas iniciativas se presentan desde tres escenarios diferentes: Plan de fomento Lector Nacional (LEE CHILE LEE), catálogos editoriales nacionales independientes e iniciativas locales de Valparaíso que consideran el trabajo en red entre organizaciones comunitarias y las escuelas de los cerros de dicha ciudad.

## 1.1 La enseñanza de la literatura como problema didáctico

La enseñanza de la literatura en la escuela ha estado sujeta a diversos cambios, reformas y reestructuraciones tanto desde las perspectivas teóricas como de los planes ministeriales. La causa del problema identificado se debe entre otros motivos a razones de tipo paradigmático y de cambio social. La escuela definitivamente debe cumplir roles y resolver problemas que siglos atrás por ningún motivo hubiesen sido motivo de controversia.

En el siglo XXI los cuestionamientos educativos se han generado en pos de privilegiar un espíritu crítico y más autónomo tanto de los estudiantes como en los desafíos que se proponen desde la escuela. Así mismo, las disciplinas y áreas que la construyen se encuentran en un vaivén constante, debido a la reestructuración paradigmática vivida en cada etapa social. Si bien la Literatura en el siglo XVIII debía cumplir un fin moralizante en la escuela, hoy en día es impensable querer dar ese tono a las propuestas metodológicas referentes al área escolar.

### 1.1.1 La escena estática de la enseñanza tradicional de la Literatura en la escuela

Bombini (2006) realiza una analogía interesante con un cuento de Martín Kohan: “Lengua y Literatura” para introducir la complejidad de lo que aún significa enseñar lengua y literatura en muchas escuelas de Latinoamérica. De una forma metaficcional se pone en jaque una rutina ensayada y presentada hasta el hartazgo en infinitas escuelas, donde la enseñanza de gramática y otras áreas de la lengua se basa en la resolución de fórmulas mecanizadas. Formatos que se vuelven ridículos ante la descontextualización inminente y la visión de un estudiante también estático, sin características que lo diferencien.

Una escena que se asemeja a la descrita anteriormente y que retrata el escenario enseñanza local es en la obra de teatro chilena “Las Analfabetas”, recientemente estrenada en la

pantalla nacional. En ella, una joven egresada de Pedagogía en Castellano llega al hogar de una solitaria mujer de 40 años para enseñarle lengua.

En un desplante ambivalente entre el humor y el desconcierto accede al tradicional “Silabario” enseñándole con métodos que rebosan de descontextualización y ridiculez como aquella presente en el inconsciente colectivo de todo un país: “Mi mamá me mima”. La reacción de Ximena, la aprendiz, no es de esperarse y arremete con ira contra la inexperta profesora advirtiéndole que no es una “pendeja retardada” como a las que enseña en la escuela que trabaja. Esta obra nos ayuda a reflexionar sobre el mismo escenario que nos indica Bombini (2006), la repetición una educación deplorable que no logra adaptarse a los contextos y las necesidades de los sujetos que acceden a ella. Esta mujer solitaria y analfabeta habitante de Santiago centro es un reflejo de la deserción y la generalización en la que cae la labor docente.

No se vuelve antojadizo crear una conexión entre estas dos representaciones que muestran la cara más horrible de la enseñanza de lengua, donde las fórmulas se repiten hasta la saciedad, sin mirar caras, edad, contexto ni alguna posibilidad de diferencia entre los sujetos a los que se enseña: “El conocimiento escolar se convierte en mueca, parodia inconsciente de lo que era el saber en su origen y también en fetiche cientificista (...)” así sentencia (Bombini, 2006:45) una realidad que aún está presente, un lenguaje que se enseña de forma dogmática y normativa o enseñanzas centradas en los “diagnósticos aterradores” sobre las desprovistas competencias de los niños y adolescentes.

La teoría y la academia también han hecho lo suyo proyectando una idea unívoca y sacralizada sobre la literatura. Tal como se indica en Cuesta (2012) la idea de un solo sentido en los textos literarios está aún muy presente, tanto en el ámbito de la teoría literaria tradicional como en la enseñanza de la escuela. Métodos de análisis que se basan en un lector “modelo” o en un horizonte de expectativas los cuales no hacen más que generalizar los conceptos sin considerar a uno real y heterogéneo, como se da en el ámbito de la institución escolar. Lo anterior desemboca en el error de dictaminar dónde se encuentran

los sentidos y dónde se debe buscarlos, tal como un instructivo que imposibilita una salida alternativa: “una saturación de teoría” como lo denomina Bombini (2006)

Es así como se concluye el texto de Lahire (2004), que luego de un estudio comparado sobre el comportamiento literario entre estudiantes universitarios del área de humanidades y ciencias de Francia, se demuestra que las estrictas categorías literarias sobre la enseñanza de la literatura produce un cúmulo de mitos, miedos, prejuicios, conocimientos débiles y poco exactos a cerca de sus propios comportamientos con la lectura: “los encuestados no disponen a veces de marcos adecuados para hablar de lo que realmente hacen y el papel del sociólogo consiste en este caso permitirles retomar el control sobre lo que saben y hacen” (Lahire, 2004:172)

Y específicamente es en su contexto donde despliegan todos los conocimientos estudiados en la escuela, la socialización de ellos reflejará un aprendizaje literario eficaz o no logrado, justamente desde esa perspectiva proponen soluciones y nuevas formas de abordar el objeto los autores estudiados.

### 1.1.2 Soluciones y nuevas formulaciones de la Enseñanza de la Literatura

La experiencia y opinión de estudiantes y docentes registrada por diversos autores considerados en este apartado, desestabiliza la disciplina escolar literaria llevando a un estado importante de crisis de la institución escolar. El momento social e histórico en el cual nos encontramos, requiere de un modo mucho más complejo para abordar la enseñanza literaria, es por esto que la propuesta de los diversos autores estudiados para este caso, proponen sus escritos desde el replanteamiento del objeto de estudio.

Temas involucrados como el canon literario, teoría literaria, corpus de lectura, competencia literaria, entre otros deben ser modificados de acuerdo a las percepciones y requerimientos de estudiantes pertenecientes al siglo XXI junto a la amalgama de experiencias y saberes que los completan y que deben ser incluidos en la enseñanza escolar.

Como se señala en el texto de Carolina Cuesta (2012): “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: Lectura, experiencia y subjetividad”. El desplazamiento metodológico y epistemológico que se realiza al considerar la lectura como práctica social y cultural, permite integrar la interacción entre estudiante, docente y texto. Estos elementos determinan episodios claros de cómo abarcar la literatura desde un escenario actual y con las complicaciones que se sugieren, desde un contexto social e histórico como el que estamos viviendo. La primera creencia tradicional que resulta por desvanecerse bajo esta mirada es aquella relacionada con que el texto contiene un solo sentido, problema identificado por todos los autores estudiados, ante esto se propone poner “la lectura en plural”, desde distintas lecturas pero no de “una multiplicidad en apariencia infinita”.

La forma más adecuada y provechosa, según los autores, es que los estudiantes puedan establecer un nexo con la literatura e interesarse por ella es por medio de actividades que fomenten la discusión, que vivan y experimenten las distintas manifestaciones y representaciones que se encuentran en una obra.

Otorgar una noción de experiencia para la comprensión de lo literario, por medio de actividades como talleres donde se implemente la lectura compartida, la escritura y la discusión de las obras como se indica en Cuesta (2006) o como se establece en el texto “La lectura y escritura como práctica social”, que la lectura y la escritura sean “una práctica de apropiación de conocimientos de diferente índole” (p.108)

Lo anterior significa una forma de modificar la manera de entender la enseñanza, ya no desde una pasividad del lector, sino de ir más allá de la representación dada por la obra, y del consumo de ella. Desde esta mirada se propone a “no condenar a los textos a que sean documentos ratificatorios, comprobatorios de una posible clasificación.”

Un punto clave para obtener un buen resultado bajo esta perspectiva de enseñanza-aprendizaje es la de entender que lectura y escritura no pueden ser concebidas de forma separada. La escritura permite a los estudiantes el “darse cuenta” de cómo están insertos en

el lenguaje y de cómo pueden ir jugando con las diferentes posibilidades que nos otorga la lengua, además permite situarlos como creadores y ya no como reproductores de formatos.

La Literatura para el ser humano significa una disciplina artística que transporta a otros lugares y parajes por medio de la palabra, por esto se transforma en un crimen cargar de esta con fines utilitarios e instrumentales que le quitan este diálogo enriquecedor que se puede establecer entre el lector y la obra. Cometer nuevamente los errores identificados en la teoría y enseñanza tradicional, provoca un estancamiento con el cambio de enfoque necesario que necesita la educación escolar.

## 1.2 La enseñanza de la literatura en el marco curricular

En esta sección se analizarán las Bases Curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación para enseñanza básica y dispuesta al conocimiento público en el año 2013. En este documento se disponen las modificaciones que se llevaron a cabo desde la reforma educacional propuesta por la Ley general de educación promulgada el año curricular del año 2009 a la fecha. Sin embargo, se sostiene que se conservan elementos primordiales y fundantes de la reforma establecida en el año 1996, como los dos instrumentos que actúan por separado.

Por un lado las bases curriculares, que establecen los aprendizajes comunes demandados a todos los estudiantes y por otro, los Planes y programas de estudios que conforman un carácter más funcional, organizando a razón del tiempo para que los aprendizajes se lleven a cabo y además sirven como una instrumento de ayuda práctica para los profesores en su tarea. Según la nueva ley y la reforma que se impulsó con la creación de la Superintendencia y la agencia de calidad, se detectó que los estándares de calidad de los establecimientos educacionales debían regirse desde el aprendizaje y los logros de los estudiantes en torno a él. Entonces las habilidades y los objetivos dispuestos en dichos documentos debían estar enfocados hacia el nuevo foco educativo encontrado.

Es por lo anterior que el currículum debía adaptarse y se hacía necesario hacer cambios conceptuales. Modificaciones tales como llamar Objetivos de aprendizaje a los



anteriormente conocidos como contenidos mínimos obligatorios y modificar los objetivos transversales por objetivos de aprendizaje transversales. Con este cambio el foco estaría centrado en las habilidades a desarrollar por los estudiantes y ya no en los contenidos exigidos. La fundamentación de la modificación en las bases curriculares aspira al desarrollo integral de los estudiantes de enseñanza básica, centrando el aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y/o social y psicomotriz.

Según lo anterior estas bases proponen diversos objetivos, desde los más generales (OAT) que se desprenden de los objetivos de la ley de la educación y tienen que ver con el comportamiento valórico, moral, en el conocimiento y la cultura del estudiante, tal como se menciona en el documento del (MINEDUC, 2013:14): “ Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral”

Y también se disponen los objetivos de aprendizaje, los cuales se relacionan directamente con lo que se espera que aprendan los estudiantes durante el año escolar y centrado en las habilidades, conocimientos y actitudes. Tal como se expresa en cuanto a las dimensiones que deben considerar según los tres ejes de aprendizaje: Lectura, Escritura y oralidad.

En cuanto a la lectura, se establece que la prioridad de la escuela es formar lectores activos y críticos que acudan a la lectura en primera instancia como medio de información, luego como aprendizaje y por último como recreación; relegando a varios párrafos siguientes la importancia de la interpretación para la competencia del lector.

Aquí es dónde surge el primer problema ya que si no se explicita la interpretación como prioridad en la escuela y en cambio se enumera en primer lugar la información, se produce una contradicción en lo que se espera de los estudiantes de enseñanza básica. Es necesario recordar que según lo expuesto por los diferentes autores especialistas en el tema, es la escuela quien debe otorgar los espacios para la interpretación y el desarrollo sin límites del pensamiento de los sujetos.

Consecuentemente se enfatizan los criterios de adquisición fonológica, fluidez y vocabulario a la función de la lectura, nombrando posteriormente la importancia de los conocimientos previos, la motivación a la lectura y la importancia en la selección de textos.

Frente a esto no se proponen las tareas específicas de la escuela, identificadas en variadas propuestas teóricas revisadas en este apartado, relacionadas con una animación de la lectura unida a las diferentes instancias sociales que deberían estar asociadas a la escuela (familia biblioteca, promotores de lectura, etc.) Las cuales de proponerse en el currículum y ejecutarse en un supuesto futuro, mejoraría las prácticas lectoras en estudiantes y comprometería la escuela con la labor de fomento lector que debería realizar.

En cuanto a la escritura, se considera el poder de recursividad y de reflexión sobre la lengua como una oportunidad para evaluar el conocimiento sobre ella y evaluar los errores gramaticales e idiomáticos del estudiante.

La escritura satisface múltiples necesidades: permite reunir, preservar y transmitir información de todo tipo, es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común. (p.15)

Pero se debilita esta visión al no considerar la importancia que también suscita para la reflexión sobre el valor representacional y creativo de la escritura literaria, tampoco se considera su valor para que el estudiante se introduzca en el mundo ficcional que se construye por medio de la escritura de este tipo.

Las dimensiones incluidas sobre la oralidad son un gran aporte para la renovación del currículum ya que se consideran elementos que son primordiales para esta propuesta metodológica como lo son: la interacción del estudiante en la sala de clase y la comprensión por medio de la expresión oral.

Se especifica la importancia de la interacción entre el estudiante y los adultos sobre todo en el inicio de la etapa escolar, sin embargo según lo que se ha estudiado esta relación debería estar presente en todos los ciclos y cursos, mediante lecturas compartidas y socializadas que ayuden a los estudiantes no solo a aumentar su vocabulario y obtener información, como se indica en el documento ministerial, sino que en la tarea de fomentar la lectura, sobre todo literaria y lograr establecer una comprensión por medio de los lazos afectivos que se establecen a través de la interacción.

### 1.2.1 El Ajuste curricular y la enseñanza de la literatura por competencias: La competencia literaria desde la perspectiva de Teresa Colomer.

Para la autora Teresa Colomer se inicia la discusión sobre la competencia Literaria en una situación de desvinculación de los sujetos con la Literatura, es decir, apela a un problema que colinda más con lo afectivo que con un consumo mayor o menor de diferentes obras literarias. Una vez más el problema recae de tratar la Literatura como algo utilitario, un instrumento para cumplir ciertas tareas, lo cual se transforma en la causa más directa de que los jóvenes recién salidos de la escuela no estén cumpliendo con las exigencias y competencias sociales exigidas por la sociedad alfabetizada a la que pertenecen.

Según lo que la autora pudo detectar luego de variados estudios es que: el lector joven promedio ha realizado un limitado número de lecturas y de tipo diverso, la valoración personal de aquellos suele ser positiva –lo relacionado con la lectura libre- pero generalmente ha demostrado una actitud adversa frente a las lecturas que ha tenido que desarrollar en la escuela.

Esta actitud distanciada refleja sin duda que se debe identificar el foco, analizar los diversos resultados de los estudios que se han llevado a cabo y la diferencia entre la actitud de estos lectores y como son las expectativas de la cultura donde se desenvuelven, es decir, con la competencia lectora que se espera alcancen.

Frente a lo anterior y a los postulados de la autora, la escuela prepara lectores débiles y desertores al enfrentarse con la vida social y cultural fuera de ella. Cuando la institución y los currículos ministeriales se basan de forma vacía que se debe enseñar una literatura solamente buena y placentera sin un mayor trasfondo de aquellas categorías. El sujeto entonces, carece de “capital cultural acumulado” (66) Para que el lector, en cambio, sea competente debe estar asociado a las prácticas sociales literarias desde pequeño.

Desde esta perspectiva, la competencia literaria se debe centrar en un progreso lector que considera las etapas del sujeto desde su nacimiento, acorde a la evolución de interés y crecimiento del mismo. Debe estar acorde con su proceso de maduración y con una selección de textos que atiendan las características de cada etapa etaria. Tal como indica (Colomer, 2005)

Al inicio de su adquisición de la estructura narrativa, los niños y niñas se dan por satisfechos con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias en términos de episodios desconectados. A medida que crecen, aumenta su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones representadas y para colocar lo que está ocurriendo en las ilustraciones en el interior del un esquema progresivo. Sabemos, sin lugar a dudas, que este avance resulta más fácil para aquellos niños y niñas que han oído contar muchos cuentos y que han aprendido a tener en cuenta los acontecimientos de las páginas anteriores para atribuir un sentido a la historia de los libros. (73)

La literatura infantil permite una incesante construcción de significados a los pequeños, la validación del mundo que conocen (la realización por medio de la palabra) y además extender su imaginación y sus habilidades más allá de de sus límites presentes. Es así y no desde un didactismo moralizador que la literatura invoca todo aquello que nos caracteriza como humanos (Colomer, 2005:80)

La formación lectora, en este sentido, debe orientarse desde el inicio al diálogo entre el individuo y su cultura: “para contrastarse uno mismo con ese horizonte de voces, y no para saber analizar la construcción del artificio como objeto en sí mismo” (p.84)

Así mismo la escuela puede ayudar a encontrar este sentido otorgando los espacios necesarios para la puesta en común de todas las interpretaciones y de una lectura compartida en el aula o la biblioteca siempre presente, como la mediación del docente que debe existir en todo momento para aclarar todas las interrogantes y los cómo que surgen en la interacción.

Sin embargo, al contrastar esta interesante y completa visión sobre la competencia, en el caso chileno tenemos que con el ajuste curricular del año 2009 queda una larga tarea por hacer, métodos por transformar y objetivos por modificar. Este ajuste nace de la necesidad de clarificar los fundamentos y aspectos que parecen estar difusos en la reforma del año 1996.

Así, se especifican los propósitos formativos del sector de Lenguaje y comunicación, los cuales apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas para el desarrollo integral de los estudiantes. El lenguaje se define como la base de las demás áreas del conocimiento y constituye en sí un mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática.

Para esto se incorporó la noción de competencia comunicativa, lo cual devela un desplazamiento desde lo normativo hacia la adecuación. La competencia se propone como comunicativa ya que busca considerar la noción desde los hablantes y del uso que la dan a la lengua y ya no desde lo que la norma indica. Para justificar el concepto de competencia comunicativa, se basa en dos autores: Chomsky y su postulado de las estructuras sintácticas de 1957 y Hymes que son teorías puramente gramaticales y pragmáticas.

El problema de basar una reforma educativa en competencias puramente gramaticales y lingüísticas, dejando de lado la lectura literaria y relegándolo a algo secundario

produciéndose aquel grave problema identificado por Colomer (2005). La Literatura en el ajuste instancia se identifica como un elemento que no debe estar descontextualizado, no debe ser usada de forma utilitaria al servicio de la enseñanza de las letras ya que: “Es un constructo verbal y cultural cargado de sentido” (p.4).

Además se afirma que su inclusión en concordancia con los objetivos fundamentales pone la atención en la noción de disfrute de la obra. Aquí se asevera que sobre cualquier otro aprendizaje predomina la estimulación en los estudiantes el interés y el gusto por las obras literarias.

Sin embargo hay objetivos esenciales a considerar con respecto a la Literatura que no están enunciados en ningún momento a lo largo del documento. En el primer punto de este apartado se propuso el postulado de variados autores que reconocían la importancia de la enseñanza de la literatura como la proyección de ir más allá de la lectura misma. La capacidad de “ser otro sin dejar de ser uno mismo” como sostiene Colomer (2005), esa capacidad se puede manifestar por medio de la habilidad de interpretar. Tal como lo expresa (Cassany, 2009):

Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos que provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc. Interpretar es todavía más difícil que comprender, porque lo incluye” (p.2).

Lamentablemente esta habilidad importantísima para la experiencia significativa, no está considerada. Simplemente se da el espacio para definiciones poco específicas y contundentes sobre una noción de Literatura que no queda bien clara, tampoco se clarifica el cómo y qué enseñar. Se difumina el deseo de darle un espacio a la literatura y no se considera un paso primario esencial para que esta logre un sentido sustancial en la sala de clase.

## 2.1 El problema pedagógico: identificación y descripción

Al revisar y analizar el programa ministerial para 6° nivel de enseñanza básica propuesto por el MINEDUC se reconoce la necesidad de fortalecer la interpretación del estudiante en cuanto al sustento ficcional de la Literatura y de los procesos semántico-dialógicos existentes en la experiencia literaria infantil, junto a temáticas que se presentan como poco significativas para los estudiantes.

En primer lugar se puede evidenciar de esta revisión que el tratamiento de la literatura en nivel de 6° básico se realiza de una forma instrumental, privilegiando análisis y métodos de tipo estructuralista, que se centran en el sentido más estricto de la palabra. Elementos como ritmo, vocabulario, fluidez, pronunciación, prosodia, etc. Este tipo de análisis provoca una desviación en cuanto a la necesidad de desarrollar la interpretación de los textos en los estudiantes y que comprendan por medio de la creación los elementos que constituyen la Literatura.

Gran parte del corpus propuesto y las actividades que se despliegan en el programa ministerial, aún cumplen con una moralización del sujeto infantil o responde a una visión de Literatura clásica infantil, preferentemente europea y perteneciente al siglo XIX en su mayoría. Y esto en gran parte se contradice con la visión de Literatura que se quiere promover en la introducción del programa.

Referente a lo anterior se evidencia una la separación entre los ejes de escritura y lectura en la tarea de comprender e interpretar el constructo ficcional de una obra. No se enuncia en los OA o en las actitudes que se esperan de los estudiantes una relación compatible para

que los sujetos comprendan la Literatura y su arquitectura ficcional por medio de la creación de textos literarios.

Desde el eje oralidad tampoco se evidencia una relevancia en aspectos relacionados con la lectura compartida, de su contribución y necesaria alineación con el eje de lectura en pos de la interpretación literaria en los sujetos. Además de la importancia en las instancias literarias sociales fuera del entorno de aula, de la integración de otras organizaciones o instituciones como un elemento clave para fomentar la literatura más allá del ámbito escolar.

El concepto de lectura y literatura que se propone en el documento mencionado se acerca en cierta medida al que se concibe en este proyecto. Sin embargo, no es lo suficientemente sustentable ni complejiza los métodos necesarios. De esta forma, los anhelos expuestos en la introducción del programa ministerial y en la descripción de los diferentes ejes, no responden a lo que se necesita y aquello de lo que está encarecida la enseñanza de la literatura en el aula.

## **2.1 Caracterización del problema pedagógico**

Por medio de la propuesta se busca en primera instancia fortalecer en los estudiantes la noción de literatura como la configuración de una situación comunicativa particular, donde la interacción dialógica entre los sujetos y el texto literario, actualizan y reconstruyen los múltiples significados que se pueden extraer de la experiencia literaria. Es decir, que los estudiantes comprendan el constructo ficcional del texto literario y sean parte activa de este.

La estrategia que se propone para la comprensión del constructo ficcional de la Literatura junto a característica socializadora es la implementación de un taller de lecto-escritura de ficción a través de consignas, como complemento de una serie de actividades que desarrollen los ejes de lectura y oralidad, (fomento y motivación a la lectura y oralidad de textos literarios) dispuestas en pos de vivenciar la experiencia literaria y que posicionen al



estudiante en la tarea de comprender los diferentes elementos que componen la unidad del texto literario.

De esta manera, se busca que los alumnos participen y comprendan la “arquitectura de la ficción” Jordán y Riquelme (2009) a partir de la escritura de ficción y actividades ligadas a la motivación y fomento de la lectura. Actividades que contemplan la literatura como una interacción dialógica entre lector/narrador y el texto, otorgando al sujeto como un agente activo que actualiza y reconstruye el texto literario.

Esta propuesta tiene la importancia de dar el nexo necesario entre los conocimientos más técnicos con respecto a la enseñanza de la lengua -correspondiente a los niveles de 1° a 4° básico- por ejemplo, en el nivel de 2° básico en cuanto al manejo de la lengua se sugiere: “Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, usando de manera apropiada: > combinaciones ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi, r-rr-nr, mayúsculas al iniciar una oración y al escribir sustantivos propios, punto al finalizar una oración, signos de interrogación y exclamación al inicio y final de preguntas y exclamaciones”(Mineduc, 2013:210)

Y aquellas habilidades cognitivas más complejas que se buscan desarrollar desde 7° básico en adelante. El nivel de sexto básico se encuentra en una posición intermedia en relación con la enseñanza de la disciplina, es por esto que se vuelve necesario fortalecer la comprensión del estudiante en cuanto a la arquitectura de la ficción y de los procesos semántico-dialógicos existentes en la experiencia literaria.

La necesidad de fundamentar y concretizar el acercamiento del estudiante hacia una comprensión de la Literatura se establece en la propuesta ya que en la fundamentación de los programas ministeriales de 5° y 6° básico se explicita una concepción de lector como: “más que tener la habilidad de construir significados de una variedad de textos, también implica mostrar actitudes y comportamientos que son el sustento para continuar una vida de lectura” (Mineduc, 2013:35) Sin embargo esto no se explicita en la presentación del corpus, ni en la proposición de actividades en el programa ministerial.

Frente a lo anterior, se realizará una reformulación del corpus, buscando textos cuyas temáticas integren lo mitológico, lo legendario y la cultura oral de los diferentes pueblos que han poblado el territorio nacional, buscando que se relacionen con la experiencia del estudiante, su entorno y su contexto estableciendo una relación con la noción de literatura abordada en esta propuesta.

Se quiere integrar los programas de fomento lector desarrollados por la DIBAM en conjunto con las otras organizaciones, los que han tenido muy buenos resultados en cuanto a la tarea de estimulación lectora en niños y jóvenes. También, considerar el trabajo en redes que se ha realizado en los cerros de Valparaíso entre diversas escuelas básicas y organizaciones comunitarias-específicamente la labor que realiza el Taller de Acción Comunitaria del cerro Cordillera (TAC), que en sus ejes de acción consideran la literatura como una herramienta para la liberación y complejización del ser humano. Esta experiencia antecede la iniciativa estatal, es por eso su importancia como evidencia de actividades y procesos sociales que incluyen una noción más compleja e inclusiva de la Literatura que afecta a todas las capas sociales y no solo a una elite.

Con respecto a lo anterior entre los recursos disponibles por el programa estatal y las organizaciones comunitarias, se encuentran diferentes materiales accesibles en formato impreso y digital destinado a la familia, docentes, educadoras de párvulos y encargados de bibliotecas para el fomento lector en niños y jóvenes, por lo cual se propone la enseñanza de la literatura como un hecho concretamente social y que sobrepasa –necesariamente- las barreras de la escuela para transformarla en un hecho que incluye a toda la comunidad.

Las iniciativas mencionadas no son consideradas en los programas educacionales del ministerio, situación que debiese ser evaluada en la tarea de motivación lectora de los estudiantes chilenos y que daría verdaderas herramientas para acercar la instancia social y convocadora de la literatura.

De esta forma se estaría respondiendo a una concepción de Literatura que no adoctrine al sujeto lector, sino que lo motive a complejizar su experiencia lectora y lo sitúe desde una posición más autónoma, activa y dialógica con la obra literaria. Además, para la propuesta se considerarán obras y colecciones pertenecientes a editoriales independientes nacionales, trabajos realizados por niños en talleres de escritura similares que también responden a este vuelco en la concepción de “Literatura infantil” y ha complejizado (en cuanto a la calidad literaria) el material elaborado para y por niños y adolescentes

Desde lo anterior se pretende abarcar una propuesta que integre con mayor énfasis los conocimientos de tipo procedural (crear, modificar, personificar, exponer, representar) y de esta forma enfrentarse al vacío presente en el programa ministerial, con respecto a la carencia de propuestas claras y mucho más didácticas de cómo desarrollar las habilidades exigidas, así también como las actitudes. Además del enfoque en los ejes de lectura, escritura y oralidad por medio de los cuales se manifestarán las experiencias que darán consistencia a la tarea de entender y comprender en primera instancia la calidad ficcional de la disciplina: mientras el estudiante crea, se involucra de una forma más concreta y cercana al proceso literario y las partes que lo unifican.

### 2.1.1 Descripción de la Propuesta Pedagógica

Frente a lo expuesto, la propuesta pedagógica consiste en un taller de lecto-escritura que busca integrar modalidades de lectura compartida a base de un corpus que promueva la identidad local. Con lo anterior se busca que el estudiante se involucre en la articulación de la arquitectura de la ficción en la literatura desde la creación literaria. Esta propuesta se quiere lograr, por medio de la selección de literatura infantil chilena editada desde el año 2000 y a la vez integrar los planes de lectura contemplados por el plan nacional de lectura LEE CHILE LEE, además de actividades y experiencias ancladas al trabajo del taller de acción comunitaria (TAC) con escuelas de Valparaíso, como un ejemplo de integrar nuevos actores en el fomento de la lectura y actividades relacionadas con la Literatura.

El corpus escogido significa un elemento para el fomento lector y la complejización del concepto “Literatura infantil”, buscando lecturas desafiantes y complejas para estimular la interpretación y la experiencia literaria del lector. Sobre esta selección de corpus se trabajará con temáticas que aborden lo mitológico, legendario el relato popular, oral y la leyenda urbana.

La relevancia de este corpus es que se ha escogido textos en su mayoría de editoriales independientes, de autores que han publicado obras inéditas, adaptaciones que corresponden a la última década y textos escritos por niños originados en instancias donde la escuela se abre al trabajo con organizaciones comunitarias y generan instancias para la creación literaria infantil.

En primer lugar, los estudiantes tendrán acceso a estas lecturas mediante métodos relacionados con la lectura compartida (cuenta-cuentos, Kamishibai, Libro álbum, entre otros) escogiendo lugares que estén dentro y fuera del establecimiento escolar (CRA, biblioteca pública, bibliotecas populares y organizaciones comunitarias) tal como se concibe en la promoción y divulgación del plan de lectura nacional señalado y las redes entre el taller de acción comunitaria y las diferentes escuelas de los cerros de Valparaíso. En segundo lugar se buscará que los estudiantes realicen una antología de relatos mitológicos, leyendas y relatos locales mediante la indagación en su barrio y la experimentación de técnicas para la escritura creativa.

El proyecto será ejecutado en un sexto año básico, que pertenezca a la red de escuelas que trabajan con TAC, donde a lo largo de 12 sesiones, los estudiantes desarrollarán habilidades y competencias literarias tales como:

- La interpretación de obras literarias, mediante actividades de lectura compartida tales como cuenta-cuentos, Kamishibai, libro álbum e indagación de relatos y leyendas propias del entorno urbano de los estudiantes.
- Comprensión de la Literatura mediante la producción ficcional literaria.
- Reconocimiento y valoración de literatura chilena infantil actual, a través de la comprensión literaria y la puesta en discusión de las temáticas que surjan de las lecturas.
- Integración y valoración de experiencias comunitarias en el trabajo escolar, por medio de experiencias locales que ocurren en los cerros de Valparaíso.
- La producción literaria por medio de la escritura ficcional por consignas con la mediación y monitoreo del docente.

El objetivo final de esta propuesta es que los estudiantes desarrollen habilidades de lecto-escritura literaria y sean capaces de elaborar textos para la conformación de una antología grupal. Por lo tanto, los alumnos deberán crear textos relacionados con la cultura oral

literaria (mitología, leyenda, relato local y leyenda urbana) a partir de las actividades de lectura compartida que se propongan en clase y las experiencias en otros contextos ajenos a la sala de clase (función de cuenta-cuentos, visita y trabajo en bibliotecas comunitarias de los cerros de Valparaíso)

#### 2.1.4 Estado del arte

En este punto del apartado se expondrán fuentes educativas para analizar cómo se han desarrollado en los últimos años los elementos fundamentales de la propuesta entre los cuales se encuentran: Fomento lector, actividades entorno a la lectura compartida y a la comprensión del sustento ficcional de una obra, complejización y renovación del considerado subgénero Literatura infantil y el corpus nacional contemporáneo que involucre la proliferación de nuevos autores y nuevas editoriales(independientes).

Las fuentes escogidas y analizadas serán dos y se dispondrán a continuación según orden temporal: Programa de estudio ministerial para 6° nivel de enseñanza básica año 2011 y Texto para el estudiante 6° nivel año 2013 editorial “Norma”

En primer lugar se analizará la función que cumple el programa de estudio ministerial del año 2011 en cuanto al planteamiento o ausencia de las temáticas anteriormente mencionadas. Si bien, en la descripción de los ejes lectura, escritura y oralidad se considera la importancia del fomento lector en los sujetos desde su nacimiento, este punto queda relegado a otros aspectos que parecen ser más relevantes en un rango de aparición, dejando en un comienzo la consideración de la fluidez, conciencia fonológica, vocabulario y finalmente se considera la motivación hacia la lectura y los conocimientos previos. En este punto se identifica un desorden de prioridades según lo que se ha revisado en los estudios de enseñanza de la literatura y competencia literaria, expuestos en un apartado anterior. Aquellos hallazgos teóricos proponen el fomento lector y la motivación hacia la lectura como el primer paso para acceder al conocimiento de la lengua, no al revés.

Entonces, en este caso sería la actitud y la disposición del entorno del sujeto con la Literatura lo que motivaría elementos secundarios como la adquisición de vocabulario, la fluidez y la conciencia fonológica. En aquella motivación entraría la acción de un mediador, no solo docente, quién tendría la facultad de encaminar al sujeto en el conocimiento, apreciación y acompañamiento hacia la interpretación de obras literarias.

Desde lo anterior queda relegada la tarea del fomento lector en primera instancia al estudiante, apelando a su compromiso con la asignatura y las tareas que se proponen en clase y en un segundo lugar al docente, en la instancia de la selección de corpus. Sin embargo no se incluyen otros factores interesantes y claves en la tarea del fomento lector como lo son la familia, encargado CRA, animador de lectura, organizaciones comunitarias.; entendiéndose que el concepto de Literatura que se persigue con este proyecto implica a los distintos agentes sociales y su colaboración, teniendo en cuenta que los hábitos culturales de una sociedad no dependen solo de la institución escolar.

Para confirmar lo anterior, se tiene que solo en un objetivo de aprendizaje en el eje de oralidad perteneciente al de 6° nivel está expuesto explícitamente que el estudiante debe comprender y disfrutar textos completos de diversos géneros y estilos, narradas o leídas por un adulto.

En este OA, no explícita quien debe ser la persona que facilita la lectura a los estudiantes, por un lado deja la posibilidad de que sea tanto el docente como un familiar, el encargado de CRA o un animador de lectura pero por otro lado no lo especifica ni explicita incluyendo las posibilidades, entonces esta evidencia nos entrega una sensación de ambigüedad con respecto a la intención de incluir el elemento de sociabilidad y apertura cultural que debiese tener la escuela en cuanto al Fomento lector desde el programa ministerial.

En cuanto al concepto Lectura compartida que se ha escogido para la elaboración de la propuesta no aparece explicitado como tal en ningún eje del programa y tampoco en los objetivos de aprendizaje. Pero sí se menciona la importancia en las competencias del eje de

lectura y de oralidad, la importancia de la interacción que se debe establecer entre docente y estudiante al momento de exponerse y comprender una obra. Sin embargo, de forma relegada a los elementos de tipo contextual y de uso de la lengua como se indicó respecto al fomento lector.

En las competencias del eje de oralidad existe un mayor afán por darle importancia a la noción de lectura compartida y las actividades que se deben desarrollar en torno a ella. Se pone énfasis en la formulación de preguntas, relectura, comparación e información intra y extra textual, al momento de compartir la lectura de un texto en el aula. Pero estos elementos están centrados más en las habilidades que deben desarrollar los estudiantes que en métodos de cómo acceder a la Literatura y a su composición ficcional.

Existe también un problema con las actividades que se proponen, relacionado en cómo se centran en el desarrollo de las habilidades, el valor literario y de género del texto se pierde, generándose una mezcla de elementos en que se encuentra forzada su conexión. Esto crea una gran dificultad para los estudiantes, ya que se difumina la posibilidad de encontrar un hilo conductor que los ayude a comprender e interpretar lo que están haciendo realmente. Este problema identificado se encuentra tanto en los programas ministeriales como en los textos para el estudiante, que comúnmente suelen “saltar” de un texto a otro o de un género a otro sin una cuidadosa progresión. Nublándose así el valor literario de un texto que se quiera trabajar bajo esa lógica.

Entonces todas las actividades propuestas en documentos y autores considerados para esta propuesta, se encuentran ajenas al documento ministerial revisado, imposibilitando un resultado óptimo de lo que se quiere ejercer si solo se contemplara el documento ministerial para llevarla a cabo.

Es así que actividades esenciales para el desarrollo de los sujetos en torno al fomento lector y un trabajo interpretativo de la literatura como: cuenta-cuentos, teatro de papel, animación lectora en CRA, en bibliotecas públicas y populares, entre otras, no se contemplan en los programas ministeriales para los diferentes niveles de la enseñanza. Estas actividades nacen



desde la necesidad de fomentar la lectura en los sujetos y que se relacionen en situaciones donde estén implicados todos los agentes sociales que colaboran y están involucrados con el quehacer estudiantil. Entonces, no se está respondiendo de una forma complejizada ni actualizada a la necesidad de fomentar la literatura, el aprendizaje interpretativo y significativo en los estudiantes.

En cuanto al corpus sugerido en el programa ministerial y el lineamiento que subyace bajo esta selección, aún está encarecido en lo que respecta a literatura infantil chilena desarrollada en la última década, que contemple autores y/o ediciones nuevas y/o editoriales independientes.

Del rastreo que se realizó a lo largo en este corpus se encontró solo un texto de narrativa chilena contemporánea: Aventuras y orígenes de los pájaros de Sonia Montecinos, el cual se sugiere en la primera unidad del programa de sexto año básico, de un total de cinco obras narrativas chilenas (entre cuentos, mitos, leyendas y novelas) pertenecientes a autores como Francisco Coloane: “La gallina de los huevos de luz”, Floridor Pérez: “El roto que engañó al diablo” Oreste Plath: “La desaparición de la ciudad de la Serena” y Ramón Raval : “Los Cuentos de Pedro Urdemales” presentes a lo largo de las cuatro unidades que componen el documento ministerial. El resto de autores chilenos pertenecen a poesía con autores que son importantes para la historia nacional pero repetidos hasta el cansancio a lo largo de la educación básica y media como lo son Gabriela Mistral, Pablo Neruda y Vicente Huidobro.

Todo el resto de los textos lo conforman autores extranjeros en su mayoría europeos clásicos: Hermanos Grimm, Jack London, Oscar Wilde, entre otros. Con un total de 37 obras entre novelas, cuentos, mitología, leyendas y relatos populares. Con este pronóstico se puede comprobar que la preferencia persiste en los clásicos europeos sin mayor espacio para la proliferación de obras de calidad que se están produciendo en la escena nacional.

Un segundo documento expuesto al análisis es un Texto para el estudiante de 6° año básico 2013 editorial Norma, el cual se divide en 8 unidades donde incluye en un comienzo temáticas para abordar aspectos relevantes de la narrativa como personajes, espacio,

ambiente, contexto y estrategias de comprensión lectora además de una unidad especialmente dedicada a la Ciencia ficción y su tratamiento de la imaginación y los relatos de aventuras, una unidad dedicada a la poesía, la siguiente dedicada a la mitología, leyenda y los cuentos populares y urbanos, dos unidades dedicadas a la formación de la opinión y a los textos literarios y por último una antología de textos para la lectura complementaria. Cada unidad dispone de actividades antes, durante y después de la lectura junto con cuestionarios sobre los textos y actividades relacionadas a las habilidades involucradas en cada unidad. Una vez más se detecta un énfasis en las habilidades referidas a la coherencia y la cohesión y en aspectos gramaticales o lingüísticos más que en el tratamiento de la Literatura en las unidades correspondientes a narrativa y las que corresponden a mitología y leyendas.

Lo interesante al finalizar la primera unidad de narrativa es que se propone una actividad para escribir un cuento, a partir de una plantilla que contiene posibles temas e indicadores para comenzar, introducir el desarrollo y finalizar el relato, sin embargo esta queda aislada del resto de la unidad ya que no se encuentra anclada a alguna lectura o una progresión que abarque más tiempo de una clase. Otro elemento interesante para la actual propuesta es otra actividad que se encuentra después de la escritura del cuento y consiste en que los estudiantes lean un cuento en voz alta. La anterior se podría considerar como una tarea interesante para promover la lectura compartida entre los estudiantes y la experiencia de escuchar y producir obras oralmente.

Sin embargo, también se trata de forma aislada y no se menciona en ningún momento la contribución importante de esta para el fomento de la literatura en la sala de clases ni como una experiencia diferente e innovadora de acceder a la literatura, sino que simplemente se dispone una tabla para evaluar los aspectos formales de la lectura como entonación, postura, volumen. No se alude a la posible interpretación que pudieron haber otorgado los demás estudiantes al entrar en contacto con la lectura ni a la experiencia literaria que genera la oralidad como un recurso que existe antes de la escritura para crear e interpretar el mundo.

Lo mismo sucede con una tercera actividad que propone a los estudiantes investigar sobre un cuento tradicional chileno que trate sobre la familia consultando a integrantes de sus familias, en bibliotecas o en internet. La idea es que los estudiantes lleguen a clase y puedan narrar el cuento que buscaron pero desde sus propias palabras y según lo que ellos entendieron con la ayuda de sus compañeros, es decir, que vayan complementando la historia que cuente cada estudiante, grabando la intervención de cada uno.

Lamentablemente no hay un trasfondo bajo la aplicación de esta actividad, al menos, no se explicita en el texto sino que una vez más se evalúan rasgos puntuales como los acontecimientos, la coherencia y la participación de los demás estudiantes. Pero se pudo haber hecho un trabajo más exhaustivo y complejizarlo anexándolo a las técnicas que se utilizan para la lectura compartida como los cuenta-cuentos que es lo que se intentó hacer con esta propuesta.

No hay una reflexión que profundice estas actividades descritas, tampoco hay un hilo conductor que sea coherente para niños de la edad a la cual es dirigido el texto. No existe un enlace hacia la importancia de estas técnicas para la interpretación y la creación colectiva como una forma de vivir la experiencia literaria, logrando que sea significativa y que no se transforme en un asunto aislado y sin sentido.

Lo anterior se reafirma aún más al visitar la siguiente actividad y visualizar un subtítulo que dice: “Los textos de las enciclopedias”, más abajo se dispone un cuadro con preguntas antes de la lectura sobre el uso de las enciclopedias y las familias mapuche. Luego de esto se dispone un texto expositivo sobre las familias del pueblo mapuche. Finalmente, como última actividad se propone una evaluación de la unidad con un fragmento de “Harry Potter y el prisionero de Azkabán”, con una correspondiente lista de preguntas de vocabulario e información textual presente en el fragmento.

Generalmente se puede visualizar una primera unidad del texto como una combinación de muchos tipos de texto, actividades, obras de diferentes autores, nacionalidades y géneros y habilidades que exigen competencias muy básicas en los destinatarios. Luego de la

descripción de este ejemplo se puede apreciar que no existe un hilo conductor ni una temática profunda que sostenga las actividades propuestas. Existen pequeños atisbos, tal como sucede en el Programa del ministerio para sexto básico, pero esa profundidad que le podría dar la explicación de la Literatura y la búsqueda de una real interpretación por parte de los estudiantes, junto a la necesidad de incluir otro tipo de actividades que fomenten realmente el interés y la internalización en la Literatura y sus aspectos no se conciben para la creación de estos documentos.

### 3. Marco Teórico

En este apartado se dispondrán aquellos conceptos que cualquier docente debiese manejar para la implementación de la propuesta. Estos están relacionados con los conocimientos disciplinares que subyacen a la propuesta, cuáles son las nociones y definiciones de los diferentes contenidos relacionados con la enseñanza de la literatura en el aula.

Para esto se han considerado las teorías y propuestas en torno a los conocimientos implicados y su justificación para el proyecto, los cuales se disponen a continuación: Literatura infantil: ¿un subgénero más o la complejización del quehacer educativo?, Fomento Lector definición y argumentos a favor, Lectura compartida: actividades para la socialización de la lectura literaria, literatura oral, tipos y subgéneros relacionados a ella (mitología, leyenda, leyenda urbana y personaje popular) comprensión lectora y producción literaria: actividades y modos de enfrentar la enseñanza de la literatura en clase.

#### 3.1 Literatura infantil: ¿un subgénero más o la complejización del quehacer educativo?

Para hablar de Literatura infantil y definir una adhesión o alejamiento del concepto, es necesario revisar la función que se le ha otorgado a través de los siglos, el por qué se comienza a atribuir como un subgénero de la Literatura. Además de la responsabilidad que escuela y la sociedad han adquirido en relación con los diferentes matices atribuidos los textos literarios destinados a los más pequeños y a los jóvenes.

Existe una divergencia entre los diferentes autores a la hora de hablar de un origen sobre el concepto de literatura infantil, sin embargo algo que no está en disputa es el fuerte énfasis moralizante de los primeros textos dirigidos a los infantes. Una intencionalidad teleológica ha definido la estructura de este tipo de literatura según dictamina Luis Sánchez (1988). Desde la literatura primitiva india en el siglo VI con “Pachamandra”, o el Marqués de Santillana con sus “Proverbios de gloriosa doctrina y fructuosa enseñanza”, con el cual su título ya sentenciaba la intención y el contenido de su obra, orientando de forma unidireccional su sentido y la propuesta doctrinal de sus letras. Es sabido que en el siglo XVIII con la difusión de textos como las fábulas y enciclopedias, se quería proyectar una actitud moralizante y altamente doctrinaria. Lo anterior se une al surgimiento de la teoría pedagógica que se basa en su origen a la necesidad de controlar los espíritus de los infantes. Así lo sentencia Colomer (2005) al aseverar que según los redactores del plan educativo español de 1825, la únicas lecturas necesarias eran el silabario, el catecismo y las fábulas de Samaniego, agregándose un siglo más tarde “una lectura tan discutible para los destinatarios infantiles como lo es el Quijote” (p.15)

Lentamente se fue ampliando el espectro de obras destinadas a niños y jóvenes, a la par con el cambio de época y sensibilidad. Es así que en el romanticismo surgen clásicos reconocidos hoy en día que se ocuparon de problematizar la perspectiva racionalista de la Ilustración. Ejemplos de aquello son las obras de Lewis Carroll como “Alicia en el país de las maravillas” que cuestiona fuertemente la presencia del pensamiento racional, considerándose poco a poco la naturaleza imaginativa y creativa en los niños.

La multiplicidad de géneros (aventura y ciencia ficción) también reconocería esta capacidad, proponiendo nuevos escenarios, acontecimientos y personajes que contribuirían a la consideración de estos elementos destinados a los lectores más pequeños. Con autores como Julio Verne, Jack London, R.L Stevenson entre otros.

Sin embargo, la condición moralizante de la literatura infantil en las escuelas sobrepasaba los géneros y las intenciones literarias de los mismos autores, era una situación que iba más allá de las obras en sí. Ellas se enseñaban y se enseñan en un contexto que aún no se libra de condicionantes pragmáticas “derivados de la rígida intencionalidad moralizante o

didáctica de muchos textos” (...) “una desconfianza en las propias posibilidades de la creación estética, en la medida en que la actitud del hacer persuasivo de cualquier discurso implica siempre un menosprecio de la competencia del destinatario para generar sus propios significados” (Sánchez, 1988: 530)

De esta forma sea a través de los textos o de cómo se enseñaban y se enseñan, se estanca cualquier intención por atender al espíritu creativo o al poder múltiple de lo imaginario a partir de la ficción. Es así como Colomer (1991) afirma que el discurso moral persiste desde el instante en que la “literaturidad artística” está ausente de la enseñanza de la literatura en el aula. Otro factor muy importante que ha afectado a la literatura infantil sobre todo en la época que estamos viviendo, tiene que ver directamente con estrategias económicas de mercado, en la que el libro cobra un valor puramente económico y de privilegio social. Esta escena no solo tiñe a la obra literaria discursivamente sino que también en una recepción del lector infantil y juvenil afectada por estrategias de marketing pensadas especialmente para captar más consumidores- no lectores comprometidos ni autónomos o críticos-.

Consecuentemente, “muchos textos infantiles no son más que la secuela de una actividad degradada” (Sánchez, 1988: 532) un afán reduccionista con clichés repetitivos e unidireccionales no hacen más que cerrar el sentido para la interpretación de múltiples significados, porque no existe en ellos el valor artístico, estético de una verdadera obra.

En el caso chileno también se puede mencionar esta impronta moral y doctrinaria en la enseñanza hacia los más pequeños. Si en un principio los diferentes pueblos indígenas transmitían su cultura y su cosmogonía a través de los mitos en formato oral de generación en generación, los españoles luego de su llegada al continente americano, adoctrinaban por medio de la palabra en documentos llamados “cartillas”, destinadas a enseñar a leer por medio del deletreo y las combinaciones silábicas, difundidas por toda la América española entre los siglos XVI y XVII. También estaban los “catones”, considerados los primeros libros de lectura “eran los primeros libros de lectura con oraciones, trozos morales y pequeñas biografías de santos adaptadas a los niños” (Peña, 2009: 3)

Diferentes autores que dedican su teoría a la literatura infantil, identifican los múltiples problemas que se han generado en torno a ella. Problemas relacionados con un menosprecio, la consideración de ella como un “género menor” y muchas veces se ha mencionado acerca de la invisibilidad de la literatura infantil. Estos problemas surgen por visiones e intenciones explicadas anteriormente.

Sin embargo, frente a esto Peña (2009) identifica la dificultad y el riesgo que corre la literatura enseñada aún en las escuelas, que sufre generalmente de una instrumentalización y tecnificación que termina por destruir el sentido artístico y estético de la obra literaria. Mancilla (2003) también detectó este problema al encontrarse con numerosos casos educativos en textos y documentos ministeriales surgidos de una visión utilitaria de la literatura en la escuela:

El estudiante nunca debe perder de vista que las obras literarias son precisamente arte porque su complejidad de significados simbólicos no es en absoluto comparable con la de los artículos de prensa, por más bien escritos que estos estén (...) la literatura moderna es el espacio para la irreverencia, para forzar al lenguaje (y a la lógica entendida en un sentido restrictivo) a decir lo que el lenguaje se niega a decir o lo que nuestro sistema ideológico se niega a aceptar. (p.29)

Con esta aseveración destaca lo que nunca debería ocurrir: distorsionarse en el tratamiento de la literatura en la escuela. Preservar el sentido transgresor e irreverente de la literatura frente a los problemas de la sociedad y lo cotidiano. Este sentido afortunadamente ha sido un bastión en la renovación de la literatura infantil que se ha llevado a cabo en diferentes países latinoamericanos, a la cabeza están Argentina, Venezuela y Brasil entre otros.

Hoy en día se concibe como Literatura infantil, y todos los tipos de textos que giran en torno a ella, como una literatura que esté acorde con las necesidades de sus lectores y con las capacidades que correspondan a cada etapa de crecimiento y cognición. Una literatura desafiante acorde con las capacidades de los lectores del siglo XXI, compleja, que incorpora lo intertextual, la metaficción, la diversificación de los géneros, irreverente y humorística en muchos casos; en otros, se burla de antiguos patrones y estereotipos como el de la princesa y la niña ingenua.

Todo esto lo podemos encontrar en una literatura que no se sesga a la doctrina ni el control por medio de la palabra. Diferentes organizaciones estatales, privadas, independientes, comunitarias y universitarias han estado trabajando intensamente en programas que divulguen y rescaten la importancia de obras de calidad dirigidas a niños y jóvenes. Desde estas organizaciones se ha tomado conciencia de la responsabilidad que tienen todos los agentes sociales para promover la literatura y otorgar espacios concretos donde esta se divulgue, se fomente y se encuentre disponible para los diferentes lectores. Tal como señala Leisse (2014) crítico venezolano de literatura infantil y juvenil:

Los grandes ausentes del mercado actual son los creadores independientes, que conciben al niño como un lector sensible, crítico e inteligente. La literatura infantil no solo está creada para que los niños lean, principalmente es un canal de comunicación artística. Todos los adultos involucrados, desde el escritor hasta el crítico, pasando por el maestro o el editor, deberían preocuparse por compartir con el menor esta dimensión estética. (s/p)

Así como se menciona en la cita anterior, el renovado sentido que debemos otorgar hacia la literatura depende de muchas áreas, no solo desde la escuela que obviamente va a otorgar un sentido didáctico a las obras literarias. Es necesario que desde la familia, las editoriales independientes, las bibliotecas tanto públicas como populares ayuden a fomentar múltiples sentidos para así crear una concepción de literatura libre y compleja en los lectores desde sus primeras experiencias.

### 3.1 Fomento lector: una tarea de todos los agentes sociales involucrados en la educación y la cultura

Actualmente existe la preocupación desde diversas entidades en el fomento de la lectura. La creación de un interesante plan de lectura como lo es LEE CHILE LEE, el surgimiento de editoriales independientes chilenas que han buscado en la propuesta de catálogos especiales para niños y jóvenes, la importancia y consistencia necesaria que necesita la literatura infantil y juvenil. Además de programas escolares que lentamente han integrado a los diferentes agentes sociales en la importancia de la mediación y animación lectora, como lo es el caso de diferentes escuelas de Valparaíso, que en su asignaturas, dedican horas al



trabajo en red con diferentes organizaciones comunitarias que incluyen variados temas en su labor como lo son: fomento lector, cuidado al medio ambiente, patrimonio local, etc.

De forma interesante y antecediéndose a las políticas estatales, han sabido solucionar un problema cada vez más patente, y este es el hermetismo de las escuelas con respecto a la comunidad y a lo que ocurre en el entorno de sus barrios. Además de responder de forma positiva ante una noción de Literatura que integra de forma acertada y con buenos resultados a todos los agentes sociales, en la conformación de un círculo que trabaja en pos de que todos los individuos se involucren con la Literatura y la sientan como un medio de liberación y poder.

Pero antes de profundizar en lo anterior es necesario establecer qué se entiende por fomento y de dónde surge esta preocupación. Para la autora Teresa Colomer (2005) fomento lector se refiere a todos los elementos involucrados en la intervención de: “los adultos encargados de “hacer la presentación” entre los niños y los libros” (p.138) La preocupación surge en el tiempo actual ya que está el pensamiento generalizado de que los lectores no están cumpliendo con el éxito esperado en cuanto a las competencias proyectadas desde el contexto.

Por algún motivo, los estudiantes van perdiendo el interés y la conexión con la lectura con respecto a su situación y deslumbramiento de pequeños. Un nuevo escenario se ha conformado en torno a la lectura, otra disposición es la que debemos tomar hacia la motivación de la lectura y es ese el desafío que se busca abarcar con todos los programas e iniciativas mencionadas anteriormente.

Entre las falencias se ha detectado que no existe una continuidad con respecto a la disposición docente entre los primeros niveles de la enseñanza escolar y los cursos superiores-especialmente enseñanza media, en donde “la magia se pierde” y se opta por tomar una postura mucho más seria e individual de la lectura literaria. La solución ante esto es de considerar una educación que se base en lo afectivo. Lograr establecer un nexo con los lectores por medio de la literatura, sobre todo con los niños y jóvenes, para que de

adultos estos repliquen prácticas de compartir espacios que estén invadidos de los mundos posibles de la literatura.

En este sentido, la necesidad de fomentar la lectura literaria, hace conexión con el nuevo valor que se debe dar a la literatura infantil y juvenil. Responde a la complejización desde su creación hasta en los métodos de cómo se hace llegar a los lectores iniciados y acompañarlos en un largo camino de relación con distintas obras literarias. La idea de estos programas es de no perder lectores fascinados e involucrados con la posibilidad de la literatura. Es así como un proyecto de fomento lector debería abarcar las dimensiones de la literatura más allá de las paredes de la sala de clase. Con el fin de hacer entender que la literatura es mucho más que un área estudiada en la asignatura de Lenguaje y comunicación.

El PNFL (Plan nacional de fomento a la lectura) dirigido por MINEDUC, DIBAM Y CNCA busca aumentar la accesibilidad a las obras, su distribución y la forma en que deben ser abarcados con capacitaciones de mediadores, implementación de salas de lectura destinada a los más pequeños, promoción de catálogos renovados con trabajos de editoriales serias y realmente comprometidas con el quehacer literario, distribución de material acorde a cada etapa etaria del lector, respondiendo a lo que se entiende por fomento lector y generando actividades en torno a él.

El énfasis y la necesidad de recalcar las dos vertientes explicadas: PNFL y la asociación de editores independientes es porque desde estas dos entidades y sus propuestas sirvieron para la edificación del corpus que guiará la propuesta metodológica. La explicación se puede realizar en dos sentidos, el primero tiene relación con una necesidad de complementar e integrar la propuesta del PNFL al currículum ministerial, ya que su respuesta ante las necesidades educativas y literarias es mucho más satisfactoria con los ejes centrales para la propuesta: concepción de lectura, propuesta de corpus y propuesta de actividades asociadas al fomento lector y en segundo lugar desde las editoriales independientes existe la preocupación por solucionar un problema de mercado grave que afecta directamente en la selección e implementación de las obras infantiles en muchos sectores educativos del país.

Como se explicó en el primer punto la LIJ (literatura infantil y juvenil) se ve afectada por un problema de marketing y visualización de la literatura como algo funcional y utilitario. Es un caso preocupante en el que prima mucho más el consumo cuantitativo que el compromiso con la literatura local y el rescate de relatos relacionados con la identidad local. Justamente el corpus seleccionado está vinculado a los catálogos de sugerencia publicados por el PNFL y a la relación de este con la promoción de nuevas y locales editoriales que cumplen con el perfil de lector, lectura y literatura subyacente en esta propuesta.

Dentro de la propuesta del PNFL LEE CHILE LEE (2011) se pueden encontrar objetivos que están relacionados con su visión de la literatura y la función que debería cumplir en la sociedad:

Garantizar y democratizar el acceso a la lectura a todos los habitantes del país, mediante la ampliación y fortalecimiento de las bibliotecas, espacios no convencionales de lectura y nuevos puntos de préstamo, -Vincular a los distintos sectores del ámbito de la lectura para trabajar articuladamente en el fomento lector y a su vez, potenciar y hacer visibles sus acciones y actividades, -Potenciar y articular la formación de mediadores de la lectura y acciones de mediación que impulsen el fomento lector (p.25)

En cuanto a la Asociación de editores de Chile, que agrupa un total de 51 editoriales independientes y universitarias, se planteó una política de estado en el año 2005 donde se describe “la importancia de articular un programa continuo de fomento y promoción del libro y la lectura” Desde allí surge la necesidad de lanzar un programa que se haga cargo de llevar a cabo estas políticas (PNFL, 2011:20) En aquella política emanada de la asociación de editores se desprenden los siguientes objetivos, que guardan relación con la importancia de la literatura y el fomento lector:

- Promover el valor simbólico del libro y su rol privilegiado como soporte del conocimiento en todos los niveles de la sociedad.
- Crear conciencia en los ciudadanos de la importancia de la lectoescritura en el fomento y creación de ideas, incorporando la diversidad cultural como una dimensión esencial de la vida en sociedad.

Según lo anterior, entre las múltiples iniciativas que se han llevado a cabo para el fomento lector, es de llevar las obras literarias a lugares inusuales y que sobrepase también los

límites de la biblioteca pública: implementación bibliobuses, bibliometro, bibliotecas infantiles en hospitales públicos y en sectores turísticos.

Sin embargo, desde mucho antes de las iniciativas estatales, se ha estado llevando a cabo una iniciativa que enriquece enormemente la labor educativa y Literaria. En Valparaíso, a fines de los ochenta se comenzó a gestar una organización comunitaria integrada por pobladores de los cerros Cordillera, Chaparro y Las Perdices para recuperar los espacios físicos y sociales que se habían perdido a causa de la dictadura establecida en 1973. Su preocupación era la de otorgar espacios específicamente a los niños y jóvenes de estos cerros para entregarles otras y mejores oportunidades de desarrollo en sus barrios.

Desde el año 1988 se comenzó a trabajar en una ardua tarea de unificar los diferentes sectores sociales involucrados en los barrios: juntas de vecinos, centros de madres, escuelas. Hasta el día de hoy y luego de la construcción de una sede comunitaria en el camino cintura y una biblioteca comunitaria en la población “Gutenberg” (cerro Cordillera), se ha insistido en la necesidad de abrir las puertas de la escuela en comunión con esta organización y de establecer espacios de trabajo en red para que los niños de estas escuelas tengan otras posibilidades de aprendizaje.

Es así como diferentes talleres llevados a cabo por voluntarios del TAC (taller de acción comunitaria) se integran en diferentes horarios de clase dispuestos por los docentes de la escuela, para integrar temáticas de modo transversal a los contenidos que se relacionan con el fomento lector, cuidado al medio ambiente, patrimonio local, entre otros. Es interesante cómo una iniciativa surgida desde los pobladores, ha integrado cuestiones que se consideran fundamentales hoy en día, y que se teoriza sobre ellas por el impacto que produce en la escuela y en su relación con los demás agentes sociales en la educación. En cómo la comunidad encuentra su voz por medio de la literatura, las artes plásticas o la cultura.

La Literatura y la educación se vislumbran desde experiencias como esta como actividades sociales, que no son unívocas y que deben estar en diálogo con los diferentes actores involucrados en ellas. Mientras no se integren estas actividades y estas concepciones en las

diversas escuelas, difícilmente se obtendrá una movilidad importante y una consistencia en lo que se propone a los estudiantes.

Así que se ha ampliado la propuesta en las actividades para la mediación lectora en los diferentes puntos de confluencia literaria entre ellas se encuentran: visitas de escritores de literatura infantil a las diferentes escuelas y bibliotecas públicas, difusión de material de capacitación para integrar métodos de lectura compartida, talleres de cuenta cuentos para adultos, jóvenes y niños, libros elaborados por niños en talleres realizados por organizaciones comunitarias, etc. Formatos renovados y audiovisuales para la enseñanza de la lectura compartida: libros álbum, Teatrillos de papel, antologías de cuentos destinadas a la lectura compartida en familia (Un cuento al día de PNFL)

### 3.3 La interpretación literaria: la necesidad de una comprensión oral, escrita y literaria

En este punto se dispondrán las actividades y los conocimientos específicos para promover y gestar la interpretación literaria en los estudiantes. El objetivo es que el estudiante pueda reconocer e identificar cómo se articula la arquitectura de la ficción, cómo se diferencia del lenguaje cotidiano y las posibilidades que otorga la ficción literaria. Para esto se dispondrán los diferentes conocimientos que el profesor deberá dominar y emplear para generar la búsqueda de la interpretación en los diferentes textos que se utilicen en la propuesta.

Este objetivo se articulará con los tres ejes Lectura, escritura y oralidad, entonces se dispondrán actividades y conocimientos que vayan en función de desarrollarlos en su conjunto, ya que la noción de Literatura que subyace a esta propuesta no está desprovista de ninguna de las anteriores, las tres actúan en conjunto no puede ir una sin la complementación de las otras dos.

Lectura Compartida: un acercamiento afectivo hacia la lectura de textos literarios

Como complementación a la idea de fomento lector existe y actúa la lectura compartida. Según los expertos no es suficiente motivar hacia la lectura si no existe un acompañamiento, se debe aspirar a un aprendizaje social y afectivo. Para lograrlo no

podemos generar actividades o prácticas escolares que “den la espalda” a la idea de compartir el conocimiento y la interpretación de los textos.

Lamentablemente aún existen muchas instancias en las que actividades y evaluaciones en torno a la literatura se basan en adivinar o desdeñar de alguna forma qué es lo que el docente o la academia piensa acerca de tal libro, en ese punto donde se comienza a perder la motivación y la cercanía de los lectores-sobre todo de secundaria y segundo ciclo de EB-hacia la literatura. (Colomer, 2005:144)

El hecho de otorgar tiempos de lectura compartida en el aula no solo otorga a los estudiantes un momento concreto para que desarrollen su propia interpretación y visión de los textos sino que además vislumbran la forma de leer que deben internalizar: “cómo se anticipa lo que puede esperarse en una narración que leen colectivamente; analizar qué sería cumplir las reglas del género en esa obra, qué sería vulnerarlas y cuál puede ser el propósito del autor” (Colomer, 2005:87)

Según lo anterior, no solo es suficiente con disponer de lugares donde se encuentre una gran cantidad de libros, se debe dedicar el tiempo necesario para la lectura en clase, que sea progresivo a través del tiempo y que otorgue los momentos necesarios de discusión y búsqueda de interpretación en las diferentes obras.

La escuela debiera dedicar más tiempo a este tipo de actividades y no fomentar el desarrollo aislado de habilidades lectoras desintegradas tal como ha sido evidenciado en el estado del arte, con respecto al diagnóstico de los documentos ministeriales. Según la investigación de la misma autora, esta forma de abarcar la literatura en la escuela además de entregar un espacio más libre para la discusión, interpretación y reconocimiento de las estructuras literarias se da un espacio para el contagio del placer que otorga la literatura.

Pero como se ha recalcado en las investigaciones es que la lectura compartida no solo es una actividad que debe estar presente sino que la familia es el primer lugar donde los niños desde pequeños deberían estar relacionados con una lectura literaria que además de

estrechar los lazos afectivos, propone los primeros acercamientos sobre el conocimiento a través de las palabras o “pensar solo con palabras”

La forma en la que los adultos ayudan a los niños a explorar su mundo a la luz de lo que ocurre en los libros y recurrir a su experiencia para interpretar los sucesos narrados fomenta la tendencia a imaginar historias y a buscar significados que es propia del modo humano de razonar. (p.142)

Mientras más adaptable y activa es el aprendizaje que se ofrece a los estudiantes, las experiencias vividas por ellos se vuelven más desafiantes, así las dos partes que completan la búsqueda del aprendizaje logran sentirse a gusto con las actividades que se lleven a cabo y se podrán obtener excelentes resultados.

Escritura literaria, la importancia de proponer proyectos de producción en conjunto con la lectura.

Según lo que se diagnosticó en el estado del arte del presente proyecto, la escritura solo se considera en los programas del ministerio como actividades aisladas y que no abarcan lo literario y su aprendizaje. Las investigaciones a cerca de la escritura en el aula destacan la importancia de una escritura que incluya la comprensión de lo literario como una forma de construcción de significado, una posibilidad para los estudiantes se involucren en proyectos con fines sociales y que integren las lecturas de obras realizadas en clase para la producción de literatura que incluya la experiencia adquirida por medio de la relación con los diferentes textos.

Para Colomer (2005) se vuelve indispensable otorgar a los estudiantes la posibilidad de vivenciar por un tiempo un espacio habitado por los libros “en el que la relación entre sus actividades y el uso del lenguaje escrito sea constante y variada” (p.160). Un entorno activo de alfabetización donde se ponga en juego la creatividad, propone un escenario donde la literatura se enseña como algo que está cercano a los niños y que ellos también pueden ser capaces de crearla, ya no se propone desde una posición elevada y a veces inalcanzable.

Tal como señala de una forma similar la autora Delia Lerner en “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario” (2001):

Si se desarrollan en el aula y en la institución proyectos que doten de sentido a la lectura, que promuevan el funcionamiento de la escuela como microsociedad de lectores y escritores en la que participen niños, familia y maestros, entonces sí, es posible leer en la escuela (p.164)

El aprendizaje de la literatura por medio de proyectos prolongados en unidades pedagógicas o más extensas aún a lo largo de semestres completos, han demostrado ser experiencias eficaces en la integración de temáticas que involucren a los estudiantes con la socialización de las actividades escolares: definir un lector concreto, una situación y trabajar en pos de ellos, con lecturas que vayan acorde con la temática que se quiere abordar, con aprendizajes concretos, soluciona en grandes dimensiones el problema de actividades aisladas o que no tienen relación entre sí y solo conforman unidades fragmentadas y de difícil sentido para estudiantes, sobretodo de nivel básico. Así como indica Lerner (2001):

Es posible articular los propósitos didácticos –cuyo cumplimiento es en general mediato- con propósitos educativos que tengan un sentido “actual” para el alumnado y se corresponden con los que habitualmente orientan la lectura y escritura fuera de la escuela. Esta articulación, que permite resolver una de las paradojas antes planteadas, puede concretarse a través de una modalidad organizativa bien conocida: los proyectos de producción-interpretación. El trabajo por proyectos permite que todos los integrantes de la clase y no solo el maestro-orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida. (p.33)

Entre las ventajas del trabajo con proyectos en el aula tiene las siguientes ventajas:

- Integración de los momentos de uso con ejercitación

Los proyectos de trabajo se idean en un énfasis de los aspectos concretos que incluyen una práctica y ejercitación de los elementos de la enseñanza de la lengua y la literatura. Por ejemplo si se propone la elaboración de una antología, habrá que practicar los conocimientos sobre el género, tipos de mundo, coherencia, cohesión, aspectos gramaticales, de comprensión, etc. se hace al mismo tiempo y no por separado.

- Interrelación de actividades de lectura y escritura



Al involucrar al estudiante en este tipo de actividad, este se convierte en emisor y receptor a la vez. Emite textos pero también analiza e interpreta los propios y de sus compañeros, reflexiona sobre la situación retórica, el género, los aspectos narrativos, etc: “la escritura produce textos escolares, textos para “aprehender” el texto social, textos que raramente se leen con algún propósito que no remita al texto primero” (Colomer, 2005:165)

- Asimilación de aprendizajes realizados

Los proyectos de trabajo producen una inmersión en el mundo del escrito, de forma controlada. Hace de la escritura una actividad en que los estudiantes no quedan desprovistos de ayuda, justificación o sentido. “Reproducen de forma natural la evolución de los aprendizajes sobre literatura” (p.167) ya que se llevan a cabo por medio de una comparación constante con y entre libros y textos.

### 3.3.3 Oralidad como representación del mundo y la cultura humana.

Ya definidas las áreas y temáticas que se abordarán con respecto a la comprensión y producción literaria, es necesario abarcar de lleno los elementos que se involucran en esta propuesta a partir del corpus escogido, del proyecto antológico que se elaborará sesión a sesión y de las actividades de lectura compartida que se integrarán para la comprensión literaria, las cuales, en su mayoría incluyen la manifestación oral para su desarrollo. Esta selección agrupa diferentes obras: relatos, leyendas, mitos que pertenecen a diferentes pueblos, algunos prehispánicos y otros más recientes.

Es importante también ya que los estudiantes destinatarios de esta propuesta se involucrarán con obras de estas características y además deberán crear textos literarios que correspondan a ellas, en modo de antología. Para llevar a cabo lo anterior se debe disponer a su conocimiento y del docente que aplicaría esta propuesta conceptos que definan literatura oral, mito, leyenda, leyenda urbana y personaje popular.

Como un primer acercamiento al concepto de literatura oral, se considerarán los estudios del autor Walter Ong (1987) para llegar a una definición sobre lo oral y los elementos que incluye en su explicación. En primer lugar, es necesario recalcar la dificultad que el autor percibe para entender en sociedades que nacieron bajo el alero de la escritura, un método que ha sido subyugado a la palabra escrita como lo es la cultura o literatura oral.

El lenguaje oral en su forma primaria, es decir, completamente oral, ha conformado un lugar primario en las sociedades desde los comienzos de la humanidad, logrando así comunicarse con los demás sujetos e internalizar su entorno de una forma mucho más compleja al representarlo por medio de la verbalización. Pero como se señala en (Ong 1987:12) la aparición de la escritura aproximadamente en el año 3000 a.C, generó un gran cambio de mentalidad y comportamiento ya que la escritura comenzó a ser merecedora del estudio y las instancias formales. Se ha considerado desde aquella instancia a las formas orales como secundarias, más rústicas y desprovista de interés al momento de llevar a cabo una investigación.

Como Literatura oral se entiende según Ong (1987) la herencia de la representación, géneros y estilos orales que forman parte de una cultura popular determinada y tienen su origen sobre todo en comunidades o culturas que no conocen la escritura, las cuales son llamadas como culturas de oralidad primaria por el autor.

Sin embargo se ha provocado un desentendimiento y un relego de lo oral a culturas antiguas, algunas (la mayoría) extinguidas. Es necesario recalcar que lo oral sigue siendo una parte importante de la comunicación humana y de literatura, no hemos perdido totalmente la necesidad y la capacidad para transmitir experiencias literarias por medio de lo oral, es más, se están haciendo los esfuerzos para fomentar esta forma de interacción y de integrarla en las prácticas sociales y preferentemente escolares.

Con la explicación anterior es posible vislumbrar el por qué ha sido tan difícil integrar los métodos relacionados con la lectura compartida, que se describieron en los puntos anteriores. Es necesario volver a considerar el espíritu de comunidad que subyace de las formas orales, la gestualidad, la pausa, la entonación, el contacto visual la memoria auditiva

son elementos que comprobadamente ayudan a la estimulación de lazos más complejos con respecto a la literatura.

Luego de haber establecido la noción sobre literatura oral y de su importancia en las actividades y temáticas involucradas en la propuesta, es necesario determinar los tipos o subgéneros que pertenecen a la literatura oral y que serán estudiados en el proyecto: mito, leyenda, leyenda urbana, personajes populares.

Para definir mito utilizaremos las concepciones de Miranda (2012) presentes en la introducción de la colección Cosmogonías (mitos chilenos sobre el origen del mundo) (Artigas; Espinoza; Esquivel, 2012) antología de mitos sobre pueblos indígenas chilenos que es parte del corpus de esta propuesta.

Para (Miranda, 2012:5) los mitos son representaciones cosmológicas que contienen las visiones de mundo de los pueblos a las cuales pertenecen, representadas de forma oral en las comunidades de generación en generación:

El mito supone una celebración sistemática y cíclica, que explica el pasado, pero que, por sobre todo otorga las orientaciones para las conductas morales, prácticas y espirituales de una comunidad en su presente y su futuro. Lo que se relata en el mito es palabra verdadera, porque ahí está la realidad para demostrarnos que lo que en ellos se cuenta, existe aún hoy. Lo que ha ocurrido *in illo tempore*, seguirá ocurriendo en el presente. (p.6)

Entonces el mito contiene esa carga ritual, de comunidad también es mágico ya que se transforma en algo siempre presente, no pertenece a un tiempo específico, sino a una “situación ocurrida”. Se actualiza siempre y a través del relato es posible viajar a un determinado espacio.

Es posible observar en los mitos ciertas estructuras que se repiten en cada ejemplo de una forma diversa, pero con fórmulas y elementos básicos muy similares. Esto se debe a la constante representación de mitos en todas las culturas y pueblos humanos existentes.

En primera instancia es evidente hallar un punto cero, un acontecimiento primordial, un hecho del origen, ocurrido en un “tiempo más allá del tiempo”. (Miranda, 2012) un tiempo sin límites que se encuentra más cerca del caos, del vacío, el silencio que del orden: “un tiempo que permite crearlo todo por primera vez” (p.8) como ocurre en el mito puelche presente en la antología mencionada “Al principio era una masa de tiempo, sin separación ni orden”, o el mito aymara: “Antes cuando el sol aún no aparecía en la vida de las gentes, se estaba en permanente oscuridad”

A partir del punto cero identificado se establece una cosmología: “una organización del origen en términos de organización del tiempo y espacio, el surgimiento de la vida en el cosmos (cosmogonía) y de la existencia humana (antropogonía), la relación de lo existente con lo divino y lo social.

La leyenda según Rojas (2001) se define como: “todo relato folklórico que refiere a episodios falsos y considerados verdaderos por una comunidad, cuya acción se ubique en lugares determinados, en tiempos posteriores a la creación del mundo y entre cuyos personajes haya seres humanos” (p.9)

En cuanto a la naturaleza ficticia del relato, es importante que sea validada por un grupo determinado, puesto que cuando se deja de creer se transforma en cuento. Uno de los motivos fundamentales para que una leyenda se prolongue en el tiempo es su anclaje en un lugar determinado. La leyenda continúa presente como relato, pero, fundamentalmente como reflejo de la identidad particular de una localidad. Finalmente, toda leyenda debe presentar personajes humanos que pueden coexistir o no con elementos míticos.

La leyenda urbana, según Rojas (2001) son relatos legendarios propios de una ciudad e implica una identidad popular que la distingue. Si bien, las temáticas que construyen y contienen las leyendas urbanas devienen de una antigua tradición popular universal (principalmente europea), la identidad de una localidad o espacio donde se enmarcará la leyenda, propiciará la reelaboración de ella. Deben cumplir con la función cohesionante de un grupo o comunidad que represente en este caso a una ciudad o localidad específica.

Los personajes populares surgen a partir de una persona que causó un impacto significativo o tiene características que envuelven algún misterio. Llama la atención y curiosidad de la comunidad a la cual pertenece. Esto provoca que surjan múltiples especulaciones en torno a una persona transformándose en relatos orales que pasan a formar parte del imaginario colectivo.

Finalmente, se debe afirmar que todo relato oral popular (leyenda y personajes populares) tiene un referente real al inicio de la configuración del relato. Si bien, en muchos relatos orales no es posible localizar el referente real que detonó la creación del relato oral popular, todo relato tendría un referente real aunque sea difícil de encontrar hoy en día. Esto se llama episodio demostrativo. Las múltiples versiones que se generan sobre ese referente concreto en una leyenda, son causadas porque emanan de la colectividad por medio de la memoria oral.

## 4.1 Secuencias narradas

Sesión n°1

Duración: 2 hrs pedagógicas:

Nombre de la actividad: “La invención del mundo por medio de la palabra”

Contenidos Conceptuales: Expresión oral y su relación con la literatura, literatura oral y sus características

Aprendizajes esperados:

- Reconocen características representativas de la literatura oral.
- Comprenden visual y auditivamente relatos orales en diferentes formatos.
- Interpretan el sentido cultural y literario de los relatos expuestos.
- Comprenden la multiplicidad de versiones en los relatos orales por medio de la reescritura de un relato presentado en clase.
- Escriben relatos de ficción por medio de consignas literarias.

Actividades

Inicio: La clase se inicia con un visionado del mito Selknam “La creación del mundo” con tal que los estudiantes reconozcan un tipo de relato oral. A partir del video se pregunta a los estudiantes ¿qué entendemos por literatura? Ante esto se desprenden preguntas como: ¿qué tipo de literatura conocen? ¿Qué características poseen los textos que se consideran literarios? A través de ellas se buscará llegar a un acuerdo respecto a un concepto específico de Literatura y de sus características, que incluya la noción de lo oral -muchas veces olvidadas en el ámbito escolar-. A continuación se entrega una guía de trabajo con una pregunta ¿cómo crees que se transmitían los relatos antes de la invención de la escritura en el año 3000 a.C.?, con el objetivo de vincular el concepto de literatura oral. En base a lo anterior se desglosarán preguntas tales como: ¿el único medio para acercarse a la literatura es el escrito? O existen otros, ¿Cuáles?

Desarrollo: A partir de los anterior, la docente afirma que la Literatura no está exenta del componente oral, por medio de ella se origina y se comenzaron a comunicar los primeros pueblos y civilizaciones humanas. También asevera que nuestra sociedad basada en el medio escrito ha desplazado las prácticas relacionadas con la tradición oral y que una de las tareas de la unidad será rescatar este medio tan complejo y enriquecedor. De este modo la docente anuncia que narrará un mito al curso, tal como lo hacían las antiguas culturas reunidas junto al fuego y sus pares, les entrega una guía donde desarrollarán preguntas en torno a la lectura compartida, tales como: ¿qué características tiene este relato?, ¿en qué lugar se lleva a cabo? ¿A qué se refiere el título?, qué importancia tiene este relato para el pueblo mapuche? , seguido de estas preguntas se dispone una actividad de escritura por consignas, donde el estudiante deberá cambiar el contexto del mito y llevarlo a nuestros días, enunciado con las siguiente consigna literaria: ¿qué sucedería con Keskesén y su familia si el mito se desarrollara en un bosque devastado por la contaminación y la intervención del humano?, ¿cómo describirías aquel ambiente?, ¿sería de la misma forma en que lo escuchaste?

Cierre: se invita a los estudiantes a que reconozcan los elementos aprendidos en la sesión referentes a las características de la expresión oral y su vínculo con la literatura oral, mediante preguntas como ¿qué es un relato oral?, qué características tiene?, ¿cómo se relaciona con la literatura oral? Además, se anuncia que la rutina de toda la unidad será de utilizar el medio oral para transmitir diferentes textos, estimulando la lectura compartida en cada clase y de crear algún tipo de texto ficcional. Este trabajo se recopilará en la confección de una antología que incluya dos escritos por estudiante y las creaciones grupales que se realicen, junto a ilustraciones elaboradas por ellos y que será presentada en la salón de actos de la escuela frente a cursos invitados en la última sesión de la unidad. La docente pide a los estudiantes sus escritos para revisarlos y llevarlos corregidos a la siguiente sesión.

Evaluación: Acreditativa, cada escrito elaborado durante la unidad tendrá una nota acumulativa que irá promediado con la presentación de la antología grupal.

Materiales: Guía de trabajo con conceptos y actividades a partir de la lectura compartida.

Sesión n° 2

Duración: 2 hrs pedagógicas:

Nombre de la actividad: Literatura oral como un bien común y popular

Contenidos Conceptuales: literatura oral y sus características, tradición oral y mito.

Aprendizajes esperados:

- Reconocen características representativas de la literatura oral, la tradición popular y uno de sus tipos: el mito.
- Reconocen un mito perteneciente a culturas indígenas que habitaron o habitan el territorio nacional.
- Reproducen el relato oral leído a sus compañeros.
- Interpretan el sentido cultural y literario de los relatos expuestos.

Actividades:

Inicio: La docente recuerda lo aprendido la clase anterior por medio de preguntas abiertas tales como ¿qué es la literatura oral?, Cuál son las características que estudiamos la clase pasada? Referente a los relatos escuchados en la sesión anterior, pregunta si conocen los mitos y qué características tienen, si es que son creados por alguien en particular o no.

Desarrollo: A partir de lo anterior explica que los relatos orales, por naturaleza pertenecen a un colectivo o a una autoría común. Recurre a los ejemplos vistos en la sesión anterior y de lo que significa para un pueblo la transmisión de los mitos, por ejemplo, para la constitución de una tradición popular. Entendiendo el mito como un relato oral que reúne creencias y valores transmitidos de generación en generación, que representan la cosmogonía de un pueblo determinado, y la explicación de las cosas que no entendían o que venían conociendo.

Para poner en práctica esta aseveración la docente reparte un relato de un pueblo indígena diferente a siete grupos conformados por los estudiantes. Luego entrega una guía y explica que cada grupo deberá leer el relato en conjunto para luego contarlos de forma oral a sus compañeros. De esta forma comprenderán que los mitos y los relatos orales en general,



están hechos para ser contados y que su importancia no recaer en una autoría específica o un público específico. En la guía responderán preguntas relacionadas a los relatos, tales como: ¿de qué trata el relato leído con tus compañeros?, ¿qué visión de mundo tenía el pueblo al que pertenece el relato?, ¿qué temían y cuáles eran sus valores según los relatos leídos? Luego de que los grupos cuenten los relatos frente al curso, cada uno ilustrará aquel que más le gustó o llamó la atención.

Cierre: Se da la palabra a los estudiantes para que recuerden los aprendizajes de la sesión, cuál es la característica principal de los relatos orales, qué es un mito y cómo se relaciona esto con la tradición de cada pueblo. Por último, se les pide que investiguen en sus barrios la existencia de leyendas o de lugares en los que han ocurrido hechos sobrenaturales, registrarlos en el cuaderno y llevarlos cuando la docente les indique.

Evaluación: Formativa, por medio de preguntas como ¿qué es la tradición popular?, ¿de qué manera se conforma por medio del relato oral?, ¿qué es el mito y cuáles son sus características?

Materiales: Guía de trabajo.

### Sesión n° 3

Nombre de la actividad: Leyenda: relatos que unen a grupos humanos

Contenidos Conceptuales: Leyenda, sus características y diferencias con el mito.

Aprendizajes esperados:

- Reconocer las diferencias entre mito y leyenda.
- Identificar las diferentes características y estructura de una leyenda.
- Reconocer la importancia de la recopilación y la transcripción de los relatos orales.
- Comprender las diferencias entre dos tipos de leyendas.
- Escriben relatos de ficción a partir de una consigna.

Actividades

Inicio: Se realiza activación de conocimientos previos con preguntas tales como: ¿de qué manera se conforma la tradición por medio del relato oral? ¿Qué es un mito? Y posteriormente se da el pase para las siguientes preguntas ¿Leyenda es lo mismo que mito? En qué se diferencian? Las que se pretende responder en el transcurso de la clase.

Desarrollo: La docente pregunta a los estudiantes si es que conocen alguna leyenda y que cuenten a grandes rasgos de qué se trata. La intención es que los estudiantes identifiquen las leyendas con la descripción de un lugar, personaje o hecho específico que es de carácter ficticio pero que siempre guardará un vínculo con lo concreto. Además son de carácter local, suelen describir las características de un lugar determinado y de sus costumbres; frente al mito que es de carácter universal y atemporal.

Para caracterizar aún más la leyenda, la profesora lee “Tue-tue, el pájaro brujo” versión de Sonia Montecinos y una leyenda sobre la cruz del Cerro Placeres, contenida en una recopilación elaborada por niños de la escuela San Pío X. De esta forma se encuentran con dos tipos diferentes de leyenda, una que presenta seres sobrenaturales y otra que presenta un hecho u objeto concreto como lo es la cruz instalada en medio de la Av. Matta, arteria principal de dicho Cerro.

Luego de escuchar las dos leyendas y discutir los sentidos de estas, los estudiantes deberán escribir un relato por medio de la siguiente consigna: Imagina que te involucras en la leyenda del Tue- Tue o de la Cruz del cerro Placeres. Narra en primera persona un relato donde describes tu travesía por cualquiera de los dos espacios y de tu encuentro con el hecho legendario, tomando en cuenta todos los elementos y secuencias presentes en los dos relatos.

Cierre: Se revisa el trabajo de algunos estudiantes al azar, para que compartan sus escritos y los cuenten a sus compañeros. Se realizan las preguntas para verificar los aprendizajes esperados: ¿Leyenda es lo mismo que mito? En qué se diferencian? , se pide que nombren los dos elementos característicos en una leyenda. Se pide a los estudiantes que entreguen sus escritos para revisión y corrección.

Evaluación: Acreditativa. por medio de las preguntadas realizadas al finalizar la clase.

Materiales: guía de trabajo con preguntas sobre las lecturas compartidas y conceptos vistos en clase.

Sesión n° 4

Duración: 2 hrs pedagógicas:

Nombre de la actividad: “El cuenta cuentos como recopilador de relatos orales”

Contenidos Conceptuales: Expresión oral y su relación con la literatura, literatura oral y sus características

Aprendizajes esperados:

- Reconocer la labor del cuenta cuentos como un mediador de la cultura oral y tradicional
- Desarrollar la comprensión auditiva y kinésica a través de las obras contadas por la cuenta-cuentos invitada.
- Interpretar el sentido cultural y literario de las obras contadas.
- Escribir un texto literario a partir de una consigna literaria.

Actividades:

Inicio: Se activan conocimientos previos mediante preguntas como: ¿Leyenda es lo mismo que mito? ¿En qué se diferencian?, cuáles son los dos tipos de leyendas vistas la sesión anterior. Luego, para introducir la sesión actual se pregunta a los estudiantes si saben qué es un cuenta cuentos, qué hace y si conocen a alguno. Se menciona su importancia como un recopilador y narrador de relatos orales, que utiliza su voz y su corporalidad para relatar diferentes historias.

Desarrollo: Se menciona la importancia de estar trabajando durante la sesión en la biblioteca comunitaria del TAC “Gutenberg”, por su trabajo en el cerro Cordillera con el rescate de la identidad local, con las escuelas del sector y el rescate patrimonial del barrio y los vecinos que habitan en él, utilizando frecuentemente la expresión oral para llevar a cabo su labor. Se hace pasar a Vicky Silva, la cuenta cuentos invitada para la ocasión, se presenta y comienza su función. Esta consistirá en dos partes: una leyenda que se encuentra en una recopilación de cuenta-cuentos: Leyenda del indio errante que trajo el otoño y

Belisario, una adaptación de un cuento francés con el cual, la narradora se ha hecho conocida y ha presentado en importantes encuentros y festivales de libros y narradores.

Luego de la función se invita a los estudiantes que conversen con la relatora, que le hagan preguntas sobre la historia o su trabajo de “cuentera” como a ella le gusta que la llamen. Se entrega una guía a los estudiantes y se les invita a escribir bajo una consigna: ¿Qué sucedería si nuestra amiga relatora quedase atrapada en el mundo de sus relatos y se convierte en uno de sus personajes? ¿Cómo sería ese relato?, ¿qué características tendría la cuentacuentos en este mundo de fantasía?, ¿cómo sería ese mundo en el que queda atrapada?

Cierre: La docente anuncia que la próxima sesión revisarán los escritos, para que sean contados al resto de los compañeros. Luego, se da la palabra a los estudiante para recordarlos aprendizajes de la sesión relacionados con la labor del cuenta cuentos como un recopilador y mediador de relatos orales, la función de la biblioteca “Gutenberg” en la comunidad. Se pide a los estudiantes que entreguen sus escritos para revisión y corrección.

Evaluación: Formativa, guiada con preguntas como ¿qué es un cuenta cuentos?, ¿qué importancia tiene para el registro de la tradición oral?, ¿qué función cumple en la comunidad la biblioteca que hemos visitado?

Materiales: Guía de trabajo: “Un juego entre realidad y ficción”.

Sesión n° 5

Duración: 2 hrs pedagógicas:

Nombre de la actividad: **El cuenta cuentos como recopilador de relatos orales.**

Contenidos Conceptuales: Leyenda urbana, definición y características

Aprendizajes esperados:

- Reconocen características representativas de la leyenda urbana y su relación con la tradición popular.
- Relacionan las leyendas urbanas de Valparaíso con su propia experiencia en la ciudad.
- Representan características y lugares del barrio donde viven.

- Interpretan el sentido cultural y literario de las obras contadas.

### Actividades

Inicio: Se comienza la clase con la activación de conocimientos previos con preguntas como: ¿qué es un cuento?, ¿qué importancia tiene para el registro de la tradición oral?, ¿qué función cumple en la comunidad la biblioteca que hemos visitado? Se revisa la tarea que quedó pendiente y se escoge al azar a tres estudiantes para que compartan sus escritos. Seguido a esto se pregunta a los estudiantes si conocen alguna leyenda típica de Valparaíso y que la compartan con sus compañeros. Luego, se presenta un video con una leyenda de Valparaíso sobre la “cueva del chivato”, para que los estudiantes reconozcan las características de una leyenda urbana y comparen su versión con esta si es la que conocían de antes.

Desarrollo: Los estudiantes responden preguntas en relación al video, presentes en una guía que les entregará la docente, donde deberán contestar en parejas: ¿Qué características especiales contiene la leyenda del video?, ¿se nombraban lugares que conoces, cuáles?, ¿habías escuchado anteriormente esta historia, se parece en algo a la versión que sabías? ¿Por qué?, ¿qué significará el adjetivo urbana? A partir del concepto urbano, se espera que los estudiantes infieran que son leyendas propias de la ciudad y que son parte de la tradición popular, específica de esa localidad, lo cual otorga características propias.

Posteriormente los estudiantes, en parejas también, deberán desarrollar una segunda actividad. Previo a esto la docente leerá un fragmento de “Antonio y el misterio de los hombres roca”, con el cual los estudiantes deberán escribir un texto bajo la siguiente consigna: Valparaíso, ha sido retratado de diferentes formas en esta sesión. ¿Cuál sería tu versión de esta ciudad?, ¿te gusta vivir en ella?, ¿por qué?, ¿si tuvieras que recomendarle a algún turista, lugares para recorrer, dónde lo invitarías?

Cierre: Se invita a algunos estudiantes que compartan sus escritos de forma oral. Luego, se confirman los aprendizajes esperados de la clase, con preguntas tales como: ¿Qué es

leyenda urbana?, ¿cuáles son sus principales características? Se pide a los estudiantes que investiguen en sus barrios preguntando a sus familias o a vecinos sobre historias del barrio que se consideren como leyendas o sobre personajes característicos del barrio. Registra esto mediante una grabación o con anotaciones en tu cuaderno.

Evaluación: acreditativa. El escrito compuesto en la sesión irá anexado en la antología que deben editar los estudiantes.

Materiales: guía de trabajo: Leyenda y ciudad. Experiencias urbanas populares.

Sesión n° 6

Duración: 2 hrs pedagógicas

Nombre de la actividad: Leyenda y ciudad. Describe a tu barrio en una leyenda urbana.

Contenidos Conceptuales: Leyenda urbana, personaje legendario.

Aprendizajes esperados:

- Reconocen características representativas de la leyenda urbana y su relación con la tradición popular.
- Relacionan las leyendas urbanas de Valparaíso con su propio entorno e identidad local.
- Representan características y lugares del barrio donde viven.
- Interpretan el sentido cultural y literario de las obras contadas.
- Escriben una leyenda referente a su barrio, previa una observación de características y elementos interesantes en él.

Actividades

Inicio: Se realiza la activación de conocimientos previos con preguntas tales como: ¿Qué es leyenda urbana?, ¿cuáles son sus principales características? Luego, se anuncian las actividades que se llevarán a cabo en la sesión, que tendrá que ver con la pequeña investigación que llevaron a cabo en sus barrios.

Desarrollo: Se entrega una guía con dos relatos recopilados en el libro “Un viaje misterioso” por los estudiantes de la escuela San Pío X del Cerro Placeres. Se invita a dos

estudiantes que lean los textos, ya que posteriormente los usarán de ejemplo para re-escribir las leyendas y relatos que pudieron rescatar de sus barrios. Antes de ello, los estudiantes deberán responder preguntas presentes en las guías tales como: ¿Dónde vives?, ¿hace cuánto tiempo?, ¿qué es lo que más y lo que menos te gusta de él?, ¿Por qué? La idea es que los estudiantes plasmen el sentido de pertenencia o su ausencia con respecto al lugar en el que viven, cómo se relacionan en él y si es que participan de forma activa o pasiva. Con tal de reflexionar sobre la identidad que construimos a partir del lugar que habitamos.

Cierre: Se invita a algunos estudiantes que compartan su experiencia, antes y después de la escritura, lo que más les llamó la atención de su pequeña investigación y cómo les resultó el trabajo de escritura. Se enlaza esto con la definición de leyenda urbana y si es que logró más sentido con la tarea que llevaron a cabo. Se entregan los trabajos escritos para revisión y corrección.

Evaluación: acreditativa. El trabajo de la sesión irá anexado a la antología elaborada por los estudiantes.

Materiales: guía de trabajo. Nuestro barrio como un relato oral.

## Sesión n° 7

Duración: 2 hrs pedagógicas

Nombre de la actividad: Literatura en movimiento. EL relato se transforma en un teatro de papel.

Contenidos Conceptuales: Personaje legendario, Kamishibai o teatrillo de papel.

Aprendizajes esperados:

- Reconocer características e importancia de los personajes legendarios.
- Comprender auditivamente textos escritos por otros niños.
- Interpretar el mundo cultural y literario que subyace de los relatos escuchados y leídos.
- Creación de un Kamishibai (rústico)
- Representación de los relatos leídos en un kamishibai.

## Actividades

**Inicio:** Se recuerdan los aprendizajes de la clase pasada, mediante preguntas como: ¿Qué es leyenda urbana?, ¿cuáles son sus principales características?, ¿cuál es la importancia de rescatar las leyendas del lugar en el que vivimos?. Se introduce la sesión actual, repitiendo la importancia de trabajar en la biblioteca comunitaria del TAC “Gutenberg” y preguntando si alguna vez han visto o saben qué es un Kamishibai o teatrillo de papel. Se menciona que en la clase los estudiantes elaborarán un teatrillo de papel rústico en grupos de 4 a 5 personas con ayuda de los encargados de la biblioteca y la docente. Se explica su origen desde Japón y de la función que cumple como un instrumento para contar relatos en público.

**Desarrollo:** se reúnen los estudiantes con su grupo de trabajo. Posteriormente la docente relata 3 historias escritas por niños en un taller que se llevó a cabo en la misma biblioteca y reunidas en una antología parecida a la que elaborarán los estudiantes en esta ocasión, para que luego los estudiantes realicen una adaptación de una de ellas y la cuenten en su teatrillo construido. Se reflexiona sobre el personaje popular, presente en las tres historias y de su naturaleza real, que se vuelve ficcional cuando se introduce en los relatos de tipo oral. Luego, se reparten los materiales necesarios, una guía con la historia del Kamishibai y los pasos a seguir para su construcción. La docente explica cada paso se pide a los estudiantes que comiencen a trabajar.

**Cierre:** Se recuerdan los aprendizajes de la sesión con preguntas como ¿qué es un Kamishibai?, ¿para qué sirve?, ¿de dónde se origina? Se indica que en la próxima sesión continuarán con la construcción del Kamishibai y cada grupo hará la presentación de su adaptación al resto del curso.

**Materiales:** guía de trabajo, materiales para la construcción del Kamishibai (cartón, regla, tijeras, pegamento, témperas, hojas de oficio, lápices de colores)

**Evaluación:** acreditativa. El trabajo de la sesión irá anexado a la antología elaborada por los estudiantes.



Sesión n° 8

Duración: 2 hrs pedagógicas

Nombre de la actividad: El relato se transforma en un teatro de papel.

Contenidos Conceptuales: Personaje popular, Kamishibai o teatrillo de papel

Aprendizajes esperados:

- Reconocer características e importancia de los personajes legendarios.
- Comprender auditivamente textos escritos por otros niños.
- Interpretar el mundo cultural y literario que subyace de los relatos escuchados y leídos.
- Creación de un Kamishibai (rústico)
- Representación de los relatos leídos en un kamishibai.

Actividades

Inicio: Se recuerdan los aprendizajes de la clase pasada, mediante preguntas como: ¿qué es un Kamishibai?, ¿para qué sirve?, ¿de dónde se origina? ¿qué es un personaje popular?, ¿cómo se relaciona con el relato oral?.

Desarrollo: Se indica a los estudiantes que deben seguir con la construcción del kamishibai y elaborar la adaptación de alguno de los relatos leídos en la sesión pasada, para contarlos posteriormente al curso. Cada grupo realiza la presentación de su adaptación frente al curso. Se destaca la importancia de que los estudiantes conozcan relatos escritos por niños de su edad, que los adapten y los presenten a sus compañeros convirtiéndose también en mediadores de lectura.

Cierre: se verifican los aprendizajes de la sesión con preguntas como: ¿qué es un Kamishibai?, ¿para qué sirve?, ¿de dónde se origina? ¿qué es un personaje popular?, ¿cómo se relaciona con el relato oral?.

Materiales:

Evaluación: Acreditativa. El trabajo de la sesión irá anexado a la antología elaborada por los estudiantes.

Sesión n° 9

Duración: 2 hrs pedagógicas

Nombre de la actividad: El cuento infantil: un viaje de fantasía.

Contenidos Conceptuales: Cuento infantil, definición y características. Sus semejanzas y similitudes con el mito y la leyenda.

Aprendizajes esperados:

- Reconocen las características y estructura del cuento infantil.
- Reconocen similitudes y diferencias con la leyenda y el mito.
- Desarrollan la comprensión auditiva por medio de la lectura compartida.
- Interpretan literaria y socialmente el cuento escuchado.
- Transforman el cuento a partir de una consigna.

Actividades:

Inicio: Se realiza la activación de conocimientos previos con preguntas tales como: ¿qué es un Kamishibai?, ¿para qué sirve?, ¿de dónde se origina? ¿qué es un personaje popular?, ¿cómo se relaciona con el relato oral?.

Desarrollo: Los estudiantes escuchan y discuten atentamente la lectura compartida correspondiente a la sesión (cuento “Amores de perros” Sara Bertrand de la antología un cuento al día), reconociendo la estructura y los elementos característicos, comparándola con el mito y la leyenda, para luego consensuarlos con todo el curso y armar una definición y caracterización entre todos, con la mediación de la docente. Se conceptualizan los elementos a partir de la intervención de los estudiantes y se entrega una guía con los contenidos de la clase. Posteriormente, los estudiantes deberán realizar un ejercicio de escritura, a partir de una consigna presente en la guía entregada, la cual tiene el siguiente enunciado: Te proponemos que vuelvas a contar la historia pero cambiando algunos elementos en ella, tienes dos opciones para ello:

Imagina que el protagonista de “Amores Perros”, vive en tu barrio. Imagina su recorrido y las acciones que le ocurrirían en ese espacio. ¿Cómo sería el cuento en este caso?, ¿Qué pasaría si fuese un gato el protagonista? ¿Pensaría de la misma forma?, ¿cómo sería el

cuento en este otro caso? Esta es una buena actividad para trabajar en grupo así que reúnete con tu equipo de trabajo de las actividades anteriores, y ¡manos a la obra!

Cierre: Tres grupos al azar compartirán su trabajo con la clase y se aplicarán los elementos del cuento infantil al relato con el cual trabajaron para comprobar los aprendizajes de la sesión. Se entregan los textos para su revisión y corrección.

Materiales: Guía de trabajo. Cuento infantil. Una oportunidad para viajar y fantasear.

Evaluación: Acreditativa. El escrito realizado en clase irá anexado a la antología que editarán y presentarán los estudiantes.

Sesión n° 10

Duración: 2 hrs pedagógicas

Nombre de la actividad: El libro álbum: una obra visual y literaria

Conceptos: Libro álbum: características y estructura.

Aprendizajes esperados:

Identifican las características y estructura del libro álbum.

Comprenden audiovisualmente la lectura de un libro álbum.

Interpretan literaria y socialmente el mundo representado en la obra.

Crean un relato a partir de la lectura compartida.

Se involucran con situaciones que complejizan la vida familiar, social y local.

Actividades:

Inicio: Se activan conocimientos previos con las siguientes preguntas: ¿Qué es un cuento infantil?, ¿qué estructura tiene?, ¿en que se asemeja y se diferencia al mito y la leyenda? Se recuerdan los métodos de lectura compartida utilizados con los estudiantes como el Kamishibai y cuenta cuentos para introducir el que se conocerá esta clase. Se menciona a los estudiantes la importancia de estos recursos como nuevos métodos de acercamiento a la lectura y la utilización equitativa tanto de lo visual, lo kinésico y lo auditivo.

Desarrollo: Se comparte la lectura del libro álbum: “Las soñadoras de la Colina” de Víctor Carvajal con la clase, se da tiempo para el curso comente, discuta e interprete la obra. Posteriormente se entrega una guía que contiene información sobre el libro álbum, algunas preguntas referidas a la lectura como: ¿qué te llamó la atención de la obra compartida?, ¿pudiste reconocer algún lugar que conocieras o te sonara familiar?, ¿cómo era la descripción de ese espacio?, ¿de qué forma intervinieron los personajes con el espacio que habitaban?, ¿Por qué sucedió así?

La idea de las preguntas es que los estudiantes se comprometan con la trama del libro álbum, que reconozcan el espacio como un lugar común donde se presentan personajes que luchan por la dignificación de un lugar para establecerse con sus familias.

Luego, se presenta una consigna para trabajar la escritura con el relato: ¿Has tenido una situación de dificultad o de injusticia junto a tu familia o vecinos de tu barrio?, compartan en grupo experiencias similares a esta, escojan la mejor, escríbanla e ilústrenla en grupo piensen que son protagonistas del relato compartido y escriban cómo fue la experiencia. Pueden ilustrar algunos sucesos tal como se presenta en el libro álbum leído.

Cierre: Se da el espacio para que los estudiantes compartan sus escritos y las respuestas sobre el relato. Entregan sus relatos para corrección y revisión.

Materiales: guía de trabajo

Evaluación: acreditativa. El trabajo de la sesión irá anexado a la antología elaborada por los estudiantes.

Sesión n° 11

Duración: 2 hrs pedagógicas

Nombre de la actividad: Yo escribo y edito mi libro.

Conceptos: Producción de proyecto literario: antología de mitos, leyendas y relatos locales.

Aprendizajes esperados:

Elaboran una antología con los escritos ficcionales realizados en clase.

Corrigen y escriben en *Word* los textos seleccionados según indicaciones de la profesora

Seleccionan junto a la docente los mejores escritos individuales y grupales elaborados durante la unidad.

Actividades:

**Inicio:** Se comienza la clase con la activación de conocimientos previos por medio de preguntas tales como: ¿Qué es el libro álbum?, ¿qué diferencia tiene con un libro tradicional? Posteriormente, se anuncia a los estudiantes que en la presente sesión se comenzará a editar la antología de los trabajos escritos, elaborados a lo largo de la unidad. Que será presentada frente a la comunidad escolar en la sala del colegio, al finalizar la unidad.

**Desarrollo:** En esta instancia la selección sugerida por la docente, que abarcará dos textos por estudiante y dos elaborados en grupo. La selección será editada y escrita en computador para luego imprimirla y empastarla de forma rústica por los mismos estudiantes. Entonces, los estudiantes se dirigirán a la sala de computación con sus escritos corregidos por la docente y editarán sus trabajos en *Word* bajo la guía y ayuda de la profesora. Las ilustraciones que hayan elaborado los estudiantes, serán escaneadas para agregarlas a la antología. Se les entrega la pauta de evaluación del trabajo final, que incluye la entrega al final de cada sesión, la corrección de los textos, el empaste del libro. Y la presentación final.

**Cierre:** Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de editar sus textos para publicarlos y presentarlos, como una experiencia artística y cultural al interior de la escuela, invitándolos a continuar con la preparación de la antología en las próximas clases.

**Materiales:** escritos de los estudiantes corregidos por la docente, pauta de evaluación.

**Evaluación:** Formativa. La edición y escritura de los textos en formato *Word* se considerará como un *ítem* en la pauta de evaluación de la presentación final.

Sesión n °12

Duración: 2 hrs pedagógicas

Nombre de la actividad: Yo escribo y edito mi libro.

Conceptos: Producción de proyecto literario: antología de mitos, leyendas y relatos locales.

Aprendizajes esperados:

Elaboran una antología con los escritos ficcionales realizados en clase.

Corrigen y escriben en *Word* los textos seleccionados según indicaciones de la profesora

Utilizan técnica de empaste rústico para la antología. Guiado por la profesora

Actividades:

Inicio: Se activan conocimientos previos relacionados con el trabajo de edición de los textos y la reflexión acerca de presentar una antología ante la comunidad escolar.

Desarrollo: Se presenta un video de *youtube* que muestra cómo empastar libros de forma rústica, para que los estudiantes lo realicen con los textos editados e impresos. Se entrega los materiales necesarios a los estudiantes para la elaboración del empaste y se supervisa su trabajo durante la clase. Esta actividad será parte de un *ítem* en la pauta de evaluación, ya que de ella depende la integridad de la antología, para poder presentarla y que sea mostrada ante la comunidad escolar.

Cierre: Se sintetiza lo aprendido en la clase, recalando la importancia de la presentación del proyecto. Se indica que en la próxima sesión se seguirá con el empaste dela antología, contemplando su finalización.

Materiales: Escritos impresos (2 por estudiante) y 2 grupales, pauta de evaluación.

Regla metálica, cola fría, sujetadores de metal, cartulina de color, nylon transparente. (para el empastado)

Evaluación: Formativa.

Sesión n° 13

Duración: 2 hrs pedagógicas

Nombre de la actividad: Yo escribo y edito mi libro.

Conceptos: Producción de proyecto literario: antología de mitos, leyendas y relatos locales.

Aprendizajes esperados:

Elaboran una antología con los escritos ficcionales realizados en clase.

Corrigen y escriben en *Word* los textos seleccionados según indicaciones de la profesora

Utilizan técnica de empaste rústico para la antología. Guiado por la profesora

Actividades:

Inicio: Se activan conocimientos previos relacionados con el trabajo de edición de los textos y la reflexión acerca de presentar una antología ante la comunidad escolar.

Desarrollo: Se presenta nuevamente el video de *youtube* para recordar los pasos a seguir y cómo resulta el producto final. Se entrega los materiales que faltan a los estudiantes para la finalización del empaste y se supervisa su trabajo durante la clase. Esta actividad será parte de un *ítem* en la pauta de evaluación, ya que de ella depende la integridad de la antología, para poder presentarla y que sea mostrada ante la comunidad escolar.

Cierre: Se sintetiza lo aprendido en la clase, recalcando la importancia de la presentación del proyecto. Se indica que en la próxima sesión se llevará a cabo la presentación de la antología en la sala CRA de la escuela. Se realiza una discusión entre los estudiantes y la docente para establecer el programa de la presentación y quiénes estarán encargados de presentar sus trabajos.

Materiales: Escritos impresos (2 por estudiante) y 2 grupales, pauta de evaluación.

Regla metálica, cola fría, sujetadores de metal, cartulina de color, nylon transparente. (para el empastado)

Evaluación: Formativa.

14° sesión

Duración: 2 hrs pedagógicas

Nombre de la actividad: Yo escribo y edito mi libro: presentación en salón de actos.

Conceptos: Producción de proyecto literario: antología de mitos, leyendas y relatos locales.

Aprendizajes esperados:

Elaboran una antología con los escritos ficcionales realizados en clase.

Presentan frente a la comunidad escolar la antología elaborada durante la unidad.

Utilizan técnica de empaste rústico para la antología. Guiado por la profesora

Reflexionan sobre la importancia de la escritura para crear conocimiento y convertirse en productores culturales

Actividades

Inicio: Se preparan los estudiantes en la sala de clases antes de la presentación, recibiendo indicaciones de la docente y revisando lo que dirán en la presentación del libro.

Desarrollo: Se realiza la presentación de la antología, aludiendo al proceso de la elaboración y al trabajo del taller de lecto-escritura. Se leen algunos escritos por sus autores y explican cómo fue para ellos el proceso de creación

Cierre Los estudiantes entregarán una reflexión de lo que les pareció el taller, lo que más les gustó y aquello que se debe mejorar. La docente les entrega las pautas de evaluación corregidas y con los puntajes puestos.

Materiales: Pauta de evaluación.

Evaluación: Formativa. Por medio de la pauta de evaluación presentada a los estudiantes.



## **Bibliografía**

Alvarado, M. (2008). *El nuevo escriturón*. Buenos Aires, Argentina: El hacedor.

Bertrand, S. (2013). *Antonio y el misterio de los hombres roca*. Santiago, Chile: Amanuta.

Burgos, D. (2008). *Un viaje misterioso*. Santiago, Chile: LOM.

Bertrand, S. (2013). *Amores de Perros*. Antología un cuento al día. Santiago, Chile: Consejo Nacional del Libro y la Lectura.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Del Zorzal

Carvajal, V. (2006). *Las soñadoras de la Colina*. Santiago, Chile: Sol y Luna

Colomer, T. (1991). *Últimos años de literatura infantil y juvenil*, CLU, N. e26, Barcelona, pp. 14-24.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal

Consejo nacional de la cultura y las artes. (2011). *Plan Nacional De Fomento De La Lectura LEE CHILE LEE*. Santiago, Chile: Consejo Nacional del Libro y la Lectura.

CRA. Mineduc. (2006). *Ver para leer, acercándonos al libro álbum*. Santiago, Chile: LOM.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Lahire, B. (2004). Lahire, Bernard. (2004). *Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura*. En: Bernard Lahire (comp.), *Sociología de la lectura* (pp.149-178). Barcelona: Gedisa.

Leisse, G. (2014) (en prensa) *Necesitamos una literatura infantil más libre y transgresora*. Periódico Colombiano El Telégrafo.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.

Mancilla, S. (2003). *La enseñanza de la Literatura como práctica de Liberación*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Miranda, P. (2012). *Cosmogonías Mitos chilenos sobre el origen del mundo* (Prólogo). Valparaíso, Chile: Quilombo ediciones.

Mineduc. (2009). *Ajuste curricular, Lenguaje y comunicación*. Santiago, Chile: Ministerio de educación.

Mineduc. (2013). *Programa de estudio sexto año básico*. Santiago, Chile: Ministerio de educación.

Montecinos, S. (2011). *Aventuras y orígenes de los pájaros*. Santiago, Chile: Catalonia.

Munita Jordán, Felipe, & Riquelme Mella, Enrique. (2009). *LA ARQUITECTURA DE LA FICCIÓN Y EL LECTOR INFANTIL: CONJETURAS SOBRE EL PROCESO DE ARTICULACIÓN EN LA COMPRENSIÓN LITERARIA*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 35(2), 261-268. Recuperado en 09 de abril de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000200015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200015&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-07052009000200015.

Ong, W. (1983). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Peña, M. (2009). *Historia de la Literatura Infantil chilena*. Santiago, Chile: Andrés Bello.

Rojas, V. (2001) *Valparaíso el mito y sus leyendas*. Valparaíso, Chile: Universitaria.

Sánchez, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, España: Paidós.

Ventura, N. (2008). *Cuenta cuentos, una colección de cuentos para poder contar*. Madrid, España: Siglo XXI

## **Corpus de la propuesta (por orden de aparición)**

### **1. “Keskesén, el ave de la primavera” Sonia Montecinos**

La madre Keskesén, una pequeña ave que vive en tierras mapuches. Tenía un grave problema. Cada año, cuando los primeros días tibios se hacían notar y la nieve comenzaba a derretirse, ella ponía sus huevos antes que todo el resto de las mamás aves y por descuidada terminaban helándose.

Keskesén no era muy casera. Cada vez que salía a buscar alimento se divertía volando de un lado a otro, observando cómo iban brotando las primeras flores o se detenía a conversar con la loica y se olvidaba completamente de empollar. Entenderán por qué los polluelos terminaban helándose. A Keskesén le costaba mucho que sus hijos nacieran.

Su vecina pájaro carpintero, a la que los mapuches llaman rere, era la primera de todas las aves en ser madre y Keskesén la admiraba y felicitaba cada año por eso. También esto le producía pena, pues su mala suerte de criar pocos polluelos la angustiaba más de lo que creía.

Rere, ave generosa, le tejió a Keskesén la misma milagrosa frazada con la que mantenía sus huevos calentitos. Esa frazada le permitía salir y revolotear alegremente mientras sus polluelos permanecían abrigados y a salvo. Como era exactamente igual a la de ella, le puso una seña para evitar que se confundieran si tenían los hijos al mismo tiempo. Se la dejó marcada con las primeras flores de la montaña y sobre ellas colocó las mejores plantas medicinales, como prueba de una amistad fiel y duradera entre las dos.

La angustia de keskesén había cesado, cada primavera sus polluelos nacían sin problema, tanto así que sus hijos se convirtieron en heraldos de esta tibia estación. Desde entonces para los mapuches, cada vez que los polluelos Keskesén sacan su cabecita del nido es anuncio de que esa estación ha llegado.

La amistad entre rere y keskesén dura hasta nuestros días. Ambas aves ponen sus nidos muy cerca del otro y mientras una de las madres vigila, la otra martilla y trabaja tranquila. Entre los mapuches se dice que si se cubre el nido del keskesén con una manta, esta junta todo tipo de flores y hierbas recordando el gesto de la amistad que la ayudó a ser madre.

## **2. Tue-Tué: el pájaro brujo. Sonia Montecinos**

Para escuchar y reconocer la naturaleza del pájaro llamado tue-tue hay que ser valiente. Pregúntenles a sus abuelos o abuelas si han oído de esta temible ave, tal vez tengan una historia que contarles. En gran parte del territorio chileno se le llama tue-tue o chonchón al pájaro brujo que surca el cielo por las noches.

La verdad es que cuesta mucho verlo, porque una de sus características es la de saber esconderse muy bien. Su vuelo es tan rápido que parece estar en todos al mismo tiempo, así que la única manera de advertir su presencia es escuchando su singular sonido que le da su nombre: “tue-tue-tue-tue”.

Pero cuidado si lo escuchan Dicen que anuncia inundaciones, enfermedades y catástrofes. Es de muy mala suerte encontrarse por la noche con su canto.

A pesar de que es muy difícil divisarlo, hay muchos ancianos en el sur que han podido hacerlo. Han descrito su plumaje gris como las cenizas y cuentan que sus alas están pegadas a una cabeza de brujo con grandes orejas. Y aunque cueste imaginarlo: se trata de la cabeza de un brujo.

Los mapuches dicen que este pájaro es una transfiguración, que por medio de conocimientos mágicos, hacen algunos brujos llamados kalku. Durante la noche, los kalku se acuestan en la cama, se aplican un ungüento en la garganta y sus cabezas se desprenden del cuerpo para volar espiando por la oscuridad.

Si alguien escucha tue-tue, para conocer quién es el brujo que está detrás suyo, debe gritarle “¡Ven mañana por sal!” y al otro día golpeará su puerta reclamando lo prometido. Sin

embargo, lo recomendado es que no le ofrezcan obsequio alguno y que intenten practicar alguno de los secretos para que desaparezcan: quemar la hoja de un canelo, poner sal en el fuego o decirle “pasa chonchón tu camino”.

Sea como fuere, los que escuchan el canto del tue-tue siempre son los adultos. Es conocido, en todos los tiempos, que a pesar de ser una ve malévola jamás ha hecho daño a una niña o un niño. “¡Así que no hay que asustarse!”

### **3. Leyendas de la cruz del cerro Placeres... Recopilaciones hechas por niños del Cerro Placeres**

Se dice que en la calle Latorre, se puso esa cruz porque en ese sector se aparecía el diablo. En ese entonces la gente era demasiado mala, a tal extremo que el diablo reinaba esa parte del cerro. Entonces la gente sin encontrar remedio, recorrió a la cruz de Dios para espantarlo, ya que se aparecía haciendo desastres y maldades. (Recopilación hecha por un estudiante de la escuela San Pío X mediante una entrevista efectuada a la señora Oriana, placerina de 67 años (2009)

Se dice que en el lugar donde está la cruz, el diablo se tiraba en una carroza y quemaba todas las otras cruces que anteriormente estaban.

Entonces, para que no siguiera haciendo maldades, pusieron esa cruz que está bendecida y cuando la quiso quemar, no pudo y desde ese momento no molesta. Por eso está esa cruz. (Camila López, habitante del cerro Placeres)

Cuenta la leyenda que en cerro Placeres, lo que en aquellos tiempos llamaban “la parte alta”, donde se ubicaban dos quintas de recreo: la Quinta Raquel y la Quinta María\*, ¡Aparecía el diablo!...Lo que pasaba realmente es que los hombres salían tan embriagados de las quintas, que alucinaban con ver al “Macuco Satanás” y de ahí que se construyó la cruz para espantarlo.

\*En este cerro hubo muchas quintas de recreo, las más famosas fueron la Quinta Araya y la Quinta María.

## La llorona

Tengo un familiar que vive entre Barón y Placeres y su casa queda casi al final de Placeres por la parte baja. Y ahí él llegó tarde una noche porque andaba de jarana, y resulta que le salió la llorona. Entró a su casa y ¡se le hizo todo!, porque le dio terror. Él empezó a preguntar a los vecinos qué había pasado allí, porque después siempre se le aparecía la Llorona en las noches, se sentaba a llorar y no había nadie que la parara. Entonces, la gente más antigua del cerro Barón le explicó que a una niña le había cortado la cabeza y le habían quitado a su hijo de los brazos. Por eso es que aparecía y atravesaba todo Placeres y el Barón, buscando a su hija perdida.

Recopilación hecha por un estudiante del colegio San Pío X, mediante una entrevista a la señora Ester de 59 años.

El primer recorrido de micros que tuvo Placeres se llamaba “Los Placeres-Cementerio”, pues comunicaba al cerro con el Cementerio n°3 de Playa Ancha. Estas micros tenían carrocería de madera y fama de ser el recorrido con más accidentes por cortadura de frenos. A veces se caían a la quebrada Cabritería y se incendiaban dejando muchos heridos y muertos. Las personas empezaron a decir que los placerinos tenían una forma más rápida y directa de llegar al cielo.

#### **4. “Antonio y el misterio de los hombres roca” Sara Bertrand (fragmentos)**

### **Cap. 4 “Pichunante y el puerto”**

A la mañana siguiente, los niños salieron de la casa con la idea de encontrar a Pichunante. En la calle hacía frío, soplaba un viento helado y las huellas de la niebla se dejaban sentir en el pavimento. Como tenían poco dinero, decidieron ahorrarse las monedas del ascensor y bajar el cerro caminando. Al llegar a la plaza Sotomayor enfilaron hacia el puerto. A esa hora de la mañana solo había pescadores y uno que otro vendedor ambulante. Se acercaron al embarcadero. Al centro, un crucero ancho como una carretera ocupaba gran parte del muelle, al costado izquierdo, había una escalera de piedra, que antecedió la bajada al mar.

Ahí frente a un letrero que decía “no pescar”, un grupo de hombres lanzaban cordeles al agua.

Los niños se sentaron a mirarlos en lo más alto de las gradas. Desde ese lugar escucharon un gruñido y ¡sorpresa!, el mismísimo José Pichunante estaba allí (...)

### **Capítulo 5, pág. 37: Una caída insólita**

Al día siguiente, en el mismo roquerío donde lo vieron por primera vez, miguel y Antonio se reunieron con José Pichunante. Iban a pescar, es cierto, pero más íntimamente, sobre todo Antonio, iban decididos a interrogarlo. ¡Tantas preguntas!

José, como si la extravagancia fuera su hábitat, llevaba puesto unos pantalones de parka morados, aún más brillantes que los del día anterior. El cielo estaba despejado y sobre el mar el sol dejaba una estela luminosa que refulgía color plata. Pichunante, en cambio, lo hacía color púrpura. Su gorro de lana roja coronaba su cabeza de rulos negros y gruesos.

Sentados en medio de las rocas comenzaron a armar unas cañas para pescar. Pichunante tarareaba contento cuando Antonio le preguntó: - José, ¿Conoces alguna historia en la que un hombre se haya convertido en roca?

Pichunante lo miró a los ojos y lanzó un grito agudo. Un chillido que salió de sus entrañas y aterrorizó a los niños. Después de una pausa, recuperó su aliento y dijo:

- Nho
- Miguel se acercó y le preguntó:
- Entonces, ¿por qué tiritas?
- Nho -dijo Pichunante
- Sabes algo...-insistió Miguel.
- Pero Pichunante repitió:
- Nho

Miraba hacia los lados, asustado. Luego, en una maniobra inesperada, comenzó a dar vueltas en medio de las rocas apoyando manos y pies, tal como lo vio Antonio la primera vez, igual que una araña.

-¿Pero qué pasa?-preguntó Miguel.



-Nho heherro, hhglalar , nhho.

-No, amigo, tranquilo-intentó calmarlo Antonio-. No estás obligado a contarnos nada. Pichunante seguía dando vueltas alrededor. Entonces Antonio le contó la historia de los Motu's de Rapa Nui, esas enormes rocas que están frente al Orongo y, de las que se dice, alguna vez fueron tres jóvenes desobedientes. También le contó sobre su amigo José Henua, que vivía en la isla atemorizado por el aullido de los hombres piedra. Pichunante dejó de dar vueltas. Con voz casi inaudible comenzó a cantar una canción que los niños tradujeron así:

“Llueve Mañkian, llueve  
Porque piedra te hiciste  
Esperando un beso que no llegue.  
Llueve Mañkian, llueve  
aunque cantes nunca mueres  
sobre piedra tu descansas  
piedras eres, Mañkian, llueve  
aunque llores, aunque mueres  
Llueve Mañkian, llueve

Cuando Pichunante dejó de cantar se impuso el silencio “¿qué significado tenían esas palabras?” se preguntó Antonio, mirando hacia el roquerío inmenso y más filoso que nunca. Se acomodó e inmediatamente notó que Miguel había desaparecido.

¿Y Miguel?-le preguntó a Pichunante.

El joven buzo, que permanecía con la cabeza gacha, se encogió de hombros. No tenía idea.

Bajo el ruido imponente de las olas, una voz débil, apenas audible, clamaba pidiendo ayuda. Era la voz de Miguel como salida de ultratumba, venía del mismísimo acantilado.

Miguel se había caído a una grieta, abierta entre dos macizas piedras.

En qué momento te caíste? Preguntó Antonio.

No lo sé, estaba pensando en Mañkián, quién era ese Mañkián y ¡zuas! Estaba metido en ese hoyo.

Ante eso Pichunante dijo- Nho ehh bhuehno hahablahahar he Mañkián.

¿Por qué no?- preguntó Antonio...

-Porque Mañkián está maldito... fue lo que lograron traducir los niños de su amigo buzo isleño.

Divertidas historias de pequeños autores: Antología de taller de escritura realizado en la biblioteca Gutenberg. (2011)

### 1. Historia de Juan loco

Juan loco es un hombre al que le dieron con un balazo en la pierna, fue en 1998. Desde ese año que se volvió loco, siempre se emborracha y habla como extraño. ¡Si sigue de esa forma puede morir!

Si lo ven por la calle, tengan cuidado con él. Es moreno, no se peina y su ropa está desgastada y sucia.

### 2. La Chichi

Donde yo vivo, hay una señora a la que le dicen: “Chichi”. Ella vive con su esposo Raúl, que es muy macabeo.

La Chichi se tiñe tan mal el pelo que le quedan las raíces negras y la otra mitad del pelo rubio. Todo el día está borracha, usa todos los días los mismos zapatos y es muy ordinaria. Para el terremoto se derrumbó su casa y está construyendo otra en el patio del “elefantito”.

\*Todos los días lo manda a comprar. (A su marido)

### 3. **El borrachito**

Se ve en mi cerro un hombre, el cual siempre está tomando. De repente no se sabe si está borracho o no. Siempre anda igual, es bajo, le dicen Roki. Siempre está vestido de la misma forma, siempre anda sucio y huele mal. Siempre lo ves, a veces en la mañana, a veces en la tarde... y en la noche se dedica a tomar alcohol y buscar formas de conquistas.

Hay veces en que juego fútbol con él y casi todos los niños le tienen miedo. Tiene hasta perros y vive en la calle.

#### 5. El vigía

Él era un hombre normal y en los años 70 lo atropellaron. Por milagro se salvó pero se demoraba como una hora en cruzar una escalera de 10 metros y él, para no aburrirse siempre, empezó a traer un catalejos y por mientras habla con la gente... pasa casi todo el día subiendo una escalera. Él es muy amigable y es un personaje típico de mi cerro.

#### 6. El Sr. Huevo

Él quedó así porque tuvo un accidente en la electricidad, cosa que quedó con una amputación en el brazo y una pierna, haciendo que quedara en estado de depresión y empezara a involucrarse en el alcohol.

#### 7. **La Romi o Xumbeca**

Romina era una niña de 12 años que llevaba una vida anónima, no era muy conocida en el barrio, cualquiera podría creer que era normal, escuela, casa, amigas, un niño que le gusta. Pero los dos últimos factores la hacían llevar una vida depresiva, era poco apreciada por muchos y más bien dicho abusada psicológicamente.

Tanto era el sufrimiento de ella que cambió por completo: ropa negra, se tiñó el pelo rojo, comía poco. Buscó en Internet alternativas de suicidarse, le llamó la atención un remedio de magia. Cuando la usó algo salió mal y fue poseída por un demonio, llamaron a 6 pastores y curas y cuando le hacían el exorcismo, le preguntaron el nombre y ella respondió “chumbeque”, ya que pasaba horas jugando en el negocio de su padre.

Meses después se rehabilitó pero un día le dijeron garabatos y otros insultos... tantos que ella volvió a caer en depresión y se tiró bencina encima y le prendieron fuego, está muerta y ahora penan en su casa. Es Romina, anda vestida de negro y llora de noche.

El estrangulador

Se dice que el “estrangulador” cuando era chico veía muchas películas de muertes o estrangulamientos y cuando él creció mató a mucha gente, pero la primera que mata fue a la mujer que no quiso pololear con él. Y el estrangulador mató a toda su familia y vivió solo matando a cualquiera que se le cruzara por delante y cuando lo pillaron le hicieron la pena de muerte. Fin.

La Kenna

La Kenna es mi prima y ella es un mito porque grita mucho, dice garabatos y se escucha en todo el cerro. Grita tanto que da miedo.

Se viste de tacones con pitillos, con poleras apretadas. Ella es gorda y morena, llena de lunares. Dicen que le pega al hijo y que cuando sale a la noche no llega hasta dos años más

### **“Amores de Perros” Sara Bertrand en antología “Un cuento al día”**

Amores de perros

ESCRITO POR SARA BERTRAND

ILUSTRADO POR PATI AGUILERA

Hay amores que matan, se los digo con una pata en mi corazón. Hubiese preferido ahorrarme el dolor y este agujero que siento en el pecho y me tiene suspirando como si me faltara el aire. Ahora es tarde para lamentarse. O, tal vez, es demasiado temprano, ¿cómo saberlo? He escuchado que el principio de cualquier cosa también es su final, pero ¿cuándo comienza y cuándo termina? Grrr.

Ustedes saben que hay preguntas que son imposibles para un perro y no es que quiera aburrirlos, de hecho, soy de pocos ladridos. Así es que al grano: la culpa de este lamento, esta historia que me veo forzado a contar, la tuvo una cachorra café rojiza. Una preciosura de ojos como la noche, orejas interminables y cola en punta que me robó el corazón y cambió mi vida animal para siempre. Tan dramático como se lee. Ella y su engreída forma de mirarme a los ojos, abrir el hocico y mostrar sus caninos impecablemente blancos para

emitir un gruñido de gato. No miento. Era una chica de mi raza, pero al mostrar sus dientes lo hacía como una gata. En pocas palabras, no me quiso.

Podría estirar las cosas y decir que me odió, pero ¿cómo podría odiarme si soy guapo e inteligente? Un salchicha negro, hijo de padres campeones, lo mejor en la expresión de mi raza, entonces, díganme quién, ¿quién en su sano juicio rechazaría a un macho así? Pues para que vean que las cosas se complican entre perros cuando hablamos de sentimientos, ella, la bella cara de botella, no me quiso. Por más que le mostré mis gracias, salté y corrí alrededor suyo; por más que la perseguí; por más que rechacé un apetitoso hueso para dejárselo a sus pies, ella no me quiso. Y yo que a poco andar me imaginé con unos cachorros negros y cafés correteando en nuestra casa de perros. Ni siquiera llegué a preguntarle si era hija de algún campeón ni menos si le interesaba emparentarse conmigo. Como les conté, ella se limitó a mostrar sus caninos.

El asunto me llevó a plantearme otras preguntas difíciles, por ejemplo: ¿Existe eso del amor-perro-a-primer-olfato? O, ¿qué tiene una perrita que no tenga otra? Porque ella tenía cuatro hermanas que se mostraron mucho más simpáticas conmigo, podría haberme gustado cualquiera, ¿no? Y sin embargo. También surgieron dudas ingratas que podría resumir en las palabras del poeta: ¿Qué se ama cuando se ama? Dicho de otra manera, ¿cómo es posible que haya caído a sus pies si ella no me dio ni ladrido?

Guau.

Pero no quiero hablar de mí, aunque uno termine hablando de uno. La historia que quiero contarles es otra y tiene que ver conmigo, pero de una manera, ¿cómo llamarla? Cruel. La verdadera protagonista, la que se robó la película fue ella. Ella que pestañeó y caí fulminado, ella que se acurrucó en la falda de su ama y no se dignó a mirarme.

Sucedió así:

Hará cosa de un mes nos invitaron a un asado. Digo “nos” porque fui con mis amos, los Rojas. Yo estaba entusiasmadísimo con el paseo, de hecho, era la primera vez que salía

fuera de Santiago y quería verlo todo, por eso apenas me subí al auto peleé un asiento al lado de la ventana.

El viaje se me hizo eterno, los paisajes tan distintos y los olores, ¡guau! Una deliciosa mezcla agrídulce con toques de sabores desconocidos. Para cuando llegamos, quería recorrer cada rincón. No hice nada. Me enamoré en cuestión de segundos. Me explico: bajé del auto de un salto, el pasto me llegaba hasta las orejas así es que di botes como un conejo. Alcancé a reconocer un gran estanque de agua, los Rojas iban con traje de baño y flotadores y se bañaron mucho rato, yo también lo hubiera hecho de no ser porque al cuarto brinco tropecé con ella.

Ella.

Fue cosas de segundos, como dije.

Sus pestañas se abrieron y cerraron en un movimiento acompasado. Escuché música. Para que sepan, los perros también nos ponemos cursis, así es que escuché una melodía que era como el sonido tranquilo del viento de la tarde, y ella: pestañeó y pestañeó. Mareado, caminé en puntillas como si mi cuerpo fuera de plumas, y ella: pestañeó y pestañeó. La música seguía sintiéndose entre los dos cuando llegué a su lado, y ella: pestañeó y pestañeó. Mi hocico alcanzó a rozar el suyo, pero entonces el tiempo se aceleró: como una karateca, corrió su cara, su cuerpo y mostró sus caninos.

Lo que siguió fue una crónica del desastre. Dio media vuelta y corrió desalada (¡qué chica más veloz!), llegó a la terraza y de un salto se instaló en la falda de su ama. Intenté imitarla, incluso alcancé a doblar mis piernas para el rechazo, me elevé por los aires. ¡Paf! La señora me atajó de un solo manotazo. Caí al suelo, literalmente, a sus pies. Humillación, vergüenza y esa fiebre llamada amor que me nubló la vista. Lloré. Sí, duele confesarlo, pero lloré a los pies de su ama con sus pestañas en mi retina. La muy ingrata corrió la vista.

Hubiese jurado que era sorda de no ser porque atendía cualquier cosa que dijera la señora.

A mí, en cambio, solo los caninos. Entre tanto, los Rojas se pusieron trajes de baño y chapoteaban en medio del estanque. Los escuché llamarme, y en otro momento, hubiese

corrido hacia ellos sin dudarlo, pero estaba enfermo, preso de una agitación que desconocía. Quise decirle, confesarle mis sentimientos, así es que volví a intentar el salto. Pero esta vez la señora me dio una patada. Lo normal hubiese sido retirarme, hacerme de rogar. Y sin embargo. Lloriqué como un niño a los pies de la antipática que me separaba de mi amada.

En algún momento se acercaron sus hermanas. Era la novedad, digo, el perro recién llegado y sus hermanas comprendieron lo que ella se negaba a aceptar: teníamos que conocernos. Nos olisqueamos tal como lo exigen nuestras reglas. Incluso, una de ellas me invitó a jugar. ¡Había tanto que ver! Estuve a punto de correr, de dejarla atrás, cuando la insufrible llegó a nuestro lado. Pensé que el corazón se me escapaba por el hocico. Que quizás.

Me equivoqué.

Cuando intenté olfatearla, me tiró un tarascón. Por suerte soy ágil, un perro muy atlético, y logré esquivarlo sin salir malherido.

— ¡Guau! —alegué.

Pero ella, protegida por sus hermanas se alejó en dirección a la parrilla. Me dejaron solo. Fueron unos segundos de silencio, tal vez, la oportunidad que me brindaba el día para recuperar la calma, pero el amor es ciego y sordo. Sobre todo eso. La seguí. La música sonaba como viento agitado en el techo. Un viento que me golpeaba la cara. No quise escuchar. Intenté acercarme y nuevamente esquivé un tarascón.

—Grrr, ¿por qué? —pregunté, pero ella me miró con esos ojos suyos e inclinó sus pestañas. Awww.

No dijo nada.

Un señor con sombrero de paja repartió unos huesos entre los perros que estábamos ahí. Miré mi porción apetitosa y humeante. Me sonaron las tripas y se me humedeció el hocico. Pero. Quería una explicación. Tomé el hueso entre mis caninos y me fui hacia ella, la miré a los ojos, ella gruñó como gata con su lomo engrifado. Sin reclamar, coloqué el manjar a sus pies. Por un segundo algo en su mirada se suavizó, o eso creí. La tarde transcurrió entre mis lloriqueos y sus gruñidos. Así es que cuando los Rojas me subieron al auto y me instalé

en la ventana para verla por última vez, pensé que jamás olvidaría aquel momento ínfimo en que me miró sin gruñir. Mucho más tarde, ya en mi casa, pensé que quizás ese primer encuentro no fue el principio ni el final, sino un paréntesis y que nuestra historia en otro tiempo se escribiría de otra manera...

**Links de Videos en Youtube:**

Mito Selknam: <https://www.youtube.com/watch?v=psJ5tg6Pqcc>

La cueva del chivato": <https://www.youtube.com/watch?v=iLExDA73ERM>

Cómo hacer un empaste rústico": <https://www.youtube.com/watch?v=gS0s0r9dIE4>

Cómo hacer un Kamishibai: <http://www.cuentosmonos.com/2014/05/como-hacer-un-teatrillo-de-carton/>