

Mobilización de creencias de maestras en formación sobre mediación de lectura literaria: Una Propuesta Pedagógica para niños y niñas de grado cuarto

Elaborado por

Leidi Johana Moreno León y Ángela Patricia Páez Duque

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Trabajo de grado

Tutor: José Ignacio Galeano

Bogotá, Colombia

abril de 2025

Agradecimientos

Agradecimientos Leidi Johana Moreno León

Agradezco primeramente a Dios y la Virgen por darme la sabiduría necesaria durante todo mi proceso académico.

Agradezco a Efraín Moreno, mi padre, a Ana León, mi madre y a Santiago Moreno, mi hermano, por creer en mí, acompañarme, apoyarme, darme fortaleza y amor durante estos cuatro años de formación académica. Gracias por tener siempre palabras de apoyo en los momentos difíciles, por ayudarme a realizar mi material didáctico y por trasnochar en ocasiones conmigo mientras realizaba mis trabajos. Sé que sin ustedes este logro no sería posible.

A mis gordas, por estar presentes desde el día uno, brindándome su apoyo y su alegría en los momentos difíciles, por compartir conmigo sus ideas e incluso por estar ahí para discutir sobre diferentes aspectos. Agradezco específicamente a la gorda Ángela, por acompañarme en esta loca aventura de hacer nuestro trabajo de grado, gracias por tu compañía y pasión, gracias por darme palabras de aliento, sin ti esto no hubiera sido posible.

A mis maestros, que con su dedicación y vocaciones me brindaron el conocimiento necesario, y que me contagiaron de su pasión por la educación. A cada uno de ellos, gracias. Específicamente a nuestro tutor el profe José Ignacio, por ser nuestro compañero y guía durante tres semestres.

A cada uno de los niños y niñas que me permitieron ser su maestra, que desde el día uno se ganaron un lugar importante en mi mente y corazón. Gracias por recibirme siempre con una sonrisa y un abrazo cálido, gracias por mostrarme que la educación es un acto de aprendizaje mutuo, donde cada día está lleno de descubrimientos, risas y nuevas formas de ver el mundo.

Y por último, pero no menos relevante, a los dos ángeles que desde el cielo me brindaron la fuerza que necesitaba, por ser mi compañía y por estar conmigo cuidando durante todo este proceso. Siempre los llevaré en mi corazón

Agradecimientos Ángela Patricia Páez Duque

En primer lugar, dedico este logro a mis amados Lila y Lucca, porque son mi motivo, mi sentido de vida, la fuerza que me impulsa para afrontar el mundo, y son la mejor compañía. Apreciada hija, eres merecedora de este título tanto como yo, por acompañar a mamá en las victorias y en las derrotas; Lucca, llegaste en el momento justo para remover todas las fibras y recordarme lo esencial.

¡LOS AMO!

Mi ejemplo, mi guía y fortaleza: por tomar mi mano y creer en mí desde el primer momento. Eres mi factor Ulises “la fuerza que impulsa a estados insospechados”, por romper todas las cadenas, abrir caminos que me permiten crecer, por tu amor incondicional, Gratitude infinita
Mi negrita

Compañero de lucha y de vida, refugio y sostén: te agradezco por creer en mí, por tu apoyo y tu fortaleza. Tu compañía en este camino hizo de este proceso una experiencia maravillosa. Es nuestro logro.
Te amo esposo, sponsor, Miranda

A mi mamá por su disposición, su fe, sus bendiciones, su cuidado y su amor a lo largo de estos años de vida. A Julián y Lizeth por sus charlas, palabras de aliento y cariño sincero. A la mejor maestra que me inspiró con su vocación, entrega y lucha: mi querida Profe-Abuelita Olga. Hasta el cielo gracias por sembrar en mí la pasión de esta profesión.

A las gordas, sin ustedes este proceso no habría sido el mismo. Estoy segura de que la vida nos conecta con las personas adecuadas, las llevo en mi corazón. Leidi, compañera de batallas, creación y formación: gracias por la paciencia, el orden, el cuidado y la disposición para enfrentar este trabajo juntas. Sin ti nada habría sido lo mismo. En mi corazón siempre.

Por último, a mi amada alma mater, UPN por brindarme la oportunidad de abrirle las puertas a mis sueños. A nuestro tutor, José Ignacio, gracias por compartir sus conocimientos y

saberes, por guiarnos con exigencia y compromiso, por permitirnos explorar, por inspirarnos y acompañarnos en nuestro propósito. Infinitos agradecimientos.

Introducción	1
Capítulo I.....	3
Contextualización.....	3
Territorio e Identidad:	3
Macroambiente:	3
Mesoambiente:	4
Microambiente:	4
Contexto e Institución Escolar:.....	5
Contexto y Currículo Escolar:	7
Tabla 1	7
Distribución de horas semanales por asignatura	7
Contexto y Metodología Didáctica:	8
Capítulo II.....	12
Antecedentes.....	12
Tabla 2	15
Síntesis de investigaciones sobre educación literaria en primaria	15
Tabla 3	19
Síntesis de investigaciones sobre estrategias de mediación.....	19
Tabla 4	22
Síntesis de investigaciones sobre creencias en relación con la mediación de lectura literaria	22
Capítulo III.....	24
Planteamiento del Problema	24
Origen del Interés:.....	24
Delimitación del Problema:	32
Preguntas.....	38
Pregunta Principal:.....	38
Preguntas Secundarias:	38
Objetivos	38
Objetivo general:.....	38
Objetivos específicos:	38
Capítulo IV	40
Marco conceptual.....	40
Creencias Sobre la Enseñanza de la Educación Literaria	40
Literatura Infantil en la Escuela Primaria:	45
Estrategias de Mediación:	49
Lectura literaria:	54

Capítulo V	57
Marco metodológico	57
Enfoque de Investigación:.....	58
¿Qué se comprende por Propuesta Pedagógica dentro de una investigación?:	59
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información:	60
Población:	62
Capítulo VI	63
Propuesta Pedagógica	63
Objetivos:.....	63
Objetivo general:.....	63
Objetivos específicos:	63
Bloques	64
Bloque 1: reconociendo experiencias e intereses literarios	64
Tabla 5	65
Planeación bloque 1: reconociendo experiencias, intereses literarios y el recorrido lector.	65
Bloque 2: Explorando diferentes mundos.....	70
Tabla 6	70
Planeación bloque 2: Explorando diferentes mundos.....	70
Bloque 3: Balance de la postura frente a la lectura literaria	74
Tabla 7	75
Planeación bloque 3: Balance de la postura frente a la lectura literaria.	75
Capítulo VII	80
Análisis: un relato pedagógico sobre nuestra experiencia	80
Movilización de las creencias y conformación del saber de maestras en formación: el proceso de acción pedagógica:.....	80
Transformación del saber sobre las estrategias de mención de lectura literaria derivada de la propuesta pedagógica:.....	87
Reacciones, interpretaciones y construcciones que percibimos de los niños y niñas durante las actividades:	94
Capítulo VIII	101
Reflexiones finales	101
REFERENCIAS	108
ANEXOS	112
Anexo A	112
Ficha 1.....	112
Selección de obras literarias infantiles.....	112
Anexo B	105
Ficha 2.....	115

Selección de obras literarias infantiles.....	115
Anexo C.....	118
Ficha 3.....	118
Selección de obras literarias infantiles.....	118
Anexo D.....	111
Ficha 4.....	121
Selección de obras literarias infantiles.....	121
Anexo E.....	114
Registro fotográfico: Instrumentos	125
Gusiletras Marioneta.....	125
Anexo F	115
Registro fotográfico: Instrumentos	127
Micrófono de la palabra	127
Anexo G.....	116
Registro fotográfico: Instrumentos	129
Maraquin.....	129
Anexo H.....	117
Registro fotográfico: Instrumentos	130
Cofre Literario	130
Anexo I.....	118
Registro fotográfico: obras literarias	132
Algunos de los libros usados en las implementaciones	132
Anexo J.....	119
Registro fotográfico: espacios de lectura.....	134
Recopilación espacios de lectura propiciados por las maestras en formación.....	134
Anexo K.....	120
Registro fotográfico: espacios de lectura.....	136
Recopilación espacios de lectura propiciados por las maestras en formación.....	136

Introducción

La lectura literaria ha sido históricamente un eje fundamental en la formación de los sujetos, pues permite no solo el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, sino que también la construcción de identidades y la comprensión del mundo. Sin embargo, en el contexto educativo, su enseñanza suele verse reducida a enfoques funcionalistas que limitan su potencial expresivo y reflexivo. Ante esta problemática, surge la necesidad de repensar la mediación de la lectura literaria como una estrategia clave para transformar las prácticas pedagógicas y fomentar experiencias de lectura significativas. Este trabajo presenta una propuesta pedagógica enfocada en la mediación de la lectura literaria, con el propósito de analizar su relación con movilizar nuestras creencias como maestras en formación. A partir de este objetivo general, se estructura el documento en varias secciones. En primer lugar, se contextualiza la problemática de la mediación lectora en el ámbito escolar y su impacto en la formación docente. Posteriormente, se desarrolla el marco conceptual que sustenta la propuesta, incorporando las contribuciones de actores clave en el campo de la mediación y la didáctica de la literatura. Luego, se describe el diseño metodológico de la intervención, detallando las estrategias implementadas y su aplicación en el aula. Finalmente, se presenta el análisis de la implementación de la propuesta pedagógica y las reflexiones finales, donde se reafirma el papel de la mediación como un proceso dinámico que influye en la construcción de significados y en la formación de lectores críticos.

Dicha investigación hace parte de la línea de investigación Pensamientos, saberes y creencias del profesor, dado que sigue la movilización y transformación que como maestras en formación hemos tenido a lo largo de nuestra estadía en la universidad. Esto enfocado en la literatura infantil y el saber pedagógico, los cuales, hacen parte de los ejes temáticos de la línea, y que además nos permitieron realizar una reflexión sobre el saber del profesor.

La propuesta pedagógica que se presenta en este documento se implementó durante la promoción de un grado a otro de los niños y niñas. En un primer momento, correspondiente al planteamiento del problema, la contextualización, el reconocimiento del grupo y el diseño de la propuesta, aquellos pequeños cursaban grado tercero. En el segundo momento, durante la ejecución de actividades, ya habían sido promovidos al grado cuarto, donde finalmente se llevó a cabo la puesta en marcha de la propuesta.

Este documento invita al lector a reflexionar sobre la formación inicial del mediador de lectura, rol del docente mediador de lectura y sobre la importancia de generar espacios donde la literatura sea vivida como una experiencia transformadora. A través de esta propuesta, se busca contribuir a la revalorización de la lectura literaria en el ámbito educativo, promoviendo prácticas que favorezcan el encuentro genuino con los textos y el desarrollo de una relación significativa con la literatura.

Este proyecto pedagógico nos ayudó a entender que la mediación de lectura literaria transforma tanto las prácticas lectoras en el aula como nuestras propias creencias como futuras docentes. A través de la experiencia y la reflexión, fortalecimos nuestra relación con la literatura y creamos una propuesta que fomentó en los niños y niñas el gusto por leer, el pensamiento crítico y la identidad como lectores. Esto reafirma la necesidad de una formación sensible, crítica y comprometida con la lectura.

Capítulo I

Contextualización

En este capítulo abordaremos el contexto en el que se encuentra la Institución Educativa Colegio Técnico Palermo, en la cual hemos realizado nuestra práctica de profundización de sexto a octavo semestre, dentro de los periodos 2024-1, 2024-2 y 2025-1. Dicha contextualización será abordada a partir de cuatro miradas: territorio e identidad, contexto e institución escolar, contexto y currículo escolar, y por último, contexto y metodología didáctica. Esta estructura es planteada desde los aportes del artículo *“Territorio, cultura y contextualización curricular”* de Miguel Zabalza (2012) el cual fue abordado durante el Seminario de la Línea de investigación Pensamiento y creencias del profesor, con el fin de problematizar la relación entre los contextos y los procesos educativos. Por medio de estos apartados, mostraremos cuáles son las dinámicas académicas, convivenciales, escolares y territoriales, en las que se desarrolla el diario vivir en el colegio.

Territorio e Identidad:

Macroambiente:

Con una mirada desde el macroambiente, tal como lo menciona Zabalza situaremos *“el contexto natural, social y cultural general de los estudiantes”* (2012, p.13) El Colegio Técnico Palermo se encuentra ubicado en la localidad número 13 de la ciudad de Bogotá, Teusaquillo, específicamente en el barrio Palermo, en la dirección carrera 23 #49-37, centro occidente de la ciudad. En esta institución educativa se ofertan servicios educativos en diferentes niveles, como lo son preescolar, primaria, bachillerato y media, este último con apoyo de instituciones de educación superior. La ubicación del establecimiento permite a la comunidad educativa tener acceso a diferentes calles principales, beneficiándose de un gran acceso al transporte público.

Mesoambiente:

Desde el Mesoambiente, tal como lo menciona Zabalza, ubicamos *“lo cercano, lo próximo experiencialmente (los familiares y amigos, la comunidad local, el entorno físico y ambiental inmediato, el entorno cultural, la escuela, el pueblo o barrio, todos aquellos espacios en los que transcurre la vida diaria”* (2012, p.13) La institución educativa está situada en el barrio Palermo, el cual se identifica por pertenecer al estrato 4, lo que implica un nivel socioeconómico medio. A pesar de esto, muchos de los estudiantes no residen en este barrio, sino en áreas vecinas, optando por esta institución debido a su proximidad a los lugares de trabajo de los padres, madres y acudientes. El barrio Palermo ofrece una diversidad comercial considerable, incluyendo restaurantes, tiendas pequeñas, cafeterías, negocios y bares. Aunque, la accesibilidad del barrio también contribuye a un desafío significativo en la gestión de residuos, con basura dispersa y desechos tanto de animales como de humanos, generando impactos visuales, ambientales y en la fauna local en las inmediaciones de la institución educativa.

Microambiente:

En cuanto al microambiente, siguiendo a Zabalza (2012, p.13) abordaremos la configuración interna, corporal y los psicogrupos a los que los sujetos pertenecen y en los que se desarrolla su diario vivir, el cual les permite desarrollar su crecimiento personal y social. Esta institución educativa brinda enseñanza a niños y niñas colombianos y venezolanos, con edades comprendidas entre los 4 y los 17 años aproximadamente. Además, acoge a una población diversa, incluyendo a personas con Síndrome de Down, Autismo, TDAH y discapacidades físicas. Aunque el apoyo profesional para atender a esta población es limitado, con solo una orientadora para toda el área de primaria, la institución se esfuerza por ofrecer una educación inclusiva. La mayoría de los estudiantes provienen de familias monoparentales, reconstruidas, extensas y nucleares, lo que genera diversas dinámicas

familiares en el entorno escolar. Sin embargo, en muchos casos, los maestros y maestras carecen de apoyo sólido y regular por parte de las familias.

Dialogando con las maestras titulares, los niños, niñas y las familias se muestra que hay poco interés hacia la lectura que realizan los estudiantes en sus hogares. Siendo esta menos explorada y acompañada por parte de los padres. Algunos de ellos compran a sus hijos e hijas textos que son del interés de ellos, debido a las películas, juegos o personajes que están de moda en el sector comercial, e incluso aquellos textos que son elaborados en conjunto con creadores de contenido digital. Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que los niños y niñas, desde sus hogares, no tienen acceso a libros de calidad.

Contexto e Institución Escolar:

El Colegio Técnico Palermo IED es una institución pública de carácter oficial, que ofrece niveles como preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Estas se ofrecen a los habitantes en jornada única y se rige bajo el lema “*Comprometidos con la formación de excelentes ciudadanos*”. Posee un enfoque humanista y un modelo pedagógico basado en la enseñanza para la comprensión.

El colegio, tal como lo muestra en su PEI, tiene como visión ofrecer a los estudiantes de los distintos niveles educativos, acceso a una educación de calidad con un enfoque humanista. El cual apunta hacia la formación y el desarrollo de sujetos con una gran capacidad de autonomía, que tengan la posibilidad de pensar de forma crítica frente a las diferentes situaciones, para de esta manera liderar las transformaciones sociales a partir del proyecto de vida a corto y largo plazo. De igual manera, en la indagación realizada en el PEI institucional, pudimos observar que este no se encuentra estructurado completamente, esto debido al nuevo nombramiento de la institución como colegio de jornada única. A pesar de que, en el PEI anterior no se evidencia ningún acercamiento o interés por parte de la institución hacia la literatura.

Como lo nombramos anteriormente, el cambio de jornada del colegio ha permitido visualizar una gran problemática: la escasez de aulas que tiene la institución para el correcto desarrollo de las actividades académicas. Esto ha llevado a recurrir a otros espacios, los cuales han perdido su valor y propósito. Uno de estos lugares es la biblioteca escolar, la cual ha sido adecuada para que los maestros de bachillerato puedan realizar sus clases, esto ha causado que, en el caso de primaria, los niños y niñas no puedan visitar y aprovechar este espacio. Lo anterior ha provocado que la biblioteca escolar pierda el valor e impacto, tanto en la promoción de lectura como en los procesos de enseñanza.

Finalmente, su enfoque pedagógico se centra en la enseñanza para la comprensión, la cual “aspira a un aprendizaje reflexivo, dinámico e informado. Alienta a los docentes a reflexionar sobre las razones por las que lo hacen, y les proporciona el tiempo y la información necesarios para que puedan llevar a cabo sus metas” (Manuale y Medina, 2015, p.23) durante nuestra observación en las aulas hemos podido darnos cuenta de que esto no se ve reflejado, por el contrario, la enseñanza al interior de las aulas se ve centrada en la enseñanza tradicional, en la cual la maestra explica algo en el tablero y espera que sus estudiantes tomen nota y comprendan el tema.

Contexto y Currículo Escolar:

Los niños y niñas que se encuentran cursando el grado tercero, ven alrededor de 14 materias, estas se enfocan principalmente en cuatro asignaturas. Estos cuatro enfoques son los que poseen una mayor carga horaria semanal, siendo las que más predominan en el grado y las presentaremos en la siguiente tabla:

Tabla 1

Materia	Horas a la semana
Matemáticas	Cinco horas semanales
Lengua Castellana	Cuatro horas semanales
Ciencias Naturales	Tres horas semanales
Ciencias Sociales	Tres horas semanales

Distribución de horas semanales por asignatura

Nota. Elaboración propia con base en el horario académico del grupo (2024)

Haremos algunas referencias respecto a la literatura infantil y el trabajo alrededor de esta en la institución. La literatura atraviesa las diferentes materias que se abordan en el año escolar. En el caso de lengua castellana, que si bien en el plan de estudios establece que los niños y niñas deben de ver las características de los textos narrativos (cuento, fábula, mito, leyenda y novela) estos solamente son abordados en dichos espacios con el fin académico revisar los temas establecidos. Estos, simplemente son explorados durante una semana y no vuelven a ser tomados durante el resto del año. Esto provoca que se use la literatura como una herramienta, más no como un medio por el cual se pueda construir la intersubjetividad y el mundo interior de los niños y niñas.

En muchos casos, los niños perciben los momentos de lectura como pasivos y tediosos, simplemente esperando a que el tiempo asignado termine. Esto es concluido a partir de lo observado y documentado en los diarios de campo que hemos realizado durante nuestra práctica de profundización, la cual abarca los semestres VI, VII y VIII, en donde hemos podido analizar cómo la institución educativa no brinda espacios físicos exclusivos para el

desarrollo de actividades centradas en la promoción de literatura o en la mediación literaria. De igual manera, las maestras titulares, a partir de su unidad didáctica no propician propuestas pedagógicas en las que se vea vinculada la literatura como un espacio en el que los niños puedan explorar diferentes mundos e incorporarse al conocimiento humano por medio de la representación cultural.

Durante la lectura en voz alta por parte de las maestras en formación, los niños y niñas se concentran más en decodificar las palabras que en la interiorización de las narrativas y el disfrute de lo literario, perdiendo así la oportunidad de dar vida a la historia que están leyendo. Si bien, durante algunas actividades enfocadas en la mediación de lectura, los niños y niñas manifiestan mayor interés, esto no influye en la comprensión profunda de los textos. Por tanto, es crucial abordar esta problemática en nuestro trabajo de grado para explorar cómo podemos transformar la percepción de los niños hacia la lectura y la literatura.

Contexto y Metodología Didáctica:

De acuerdo a lo que hemos vivenciado en la institución, un principio que implementan los maestros apoyándose en el PEI, es sobre la libertad de cátedra, la cual se identifica por permitir a los docentes enseñar, seleccionar contenidos, recursos y métodos pedagógicos con autonomía, dentro del marco legal del sistema educativo. Con ello, cada docente tiene la facultad de determinar el trabajo que maneja para las asignaturas que corresponden en las aulas, pretendiendo suplir las necesidades que perciban en sus espacios y estudiantes. Así mismo, en primaria las docentes titulares y directoras de grupo dictan la mayoría de los espacios académicos, a excepción de Educación Física, inglés y Pensamiento Científico (para estas materias se tienen docentes asignados especializados en sus respectivas áreas).

Igualmente, la cantidad de estudiantes por grado oscila entre 35 a 38 niños y niñas, dentro de ellos la población diversa mencionada anteriormente. La jornada recientemente

implementada es “única” con horarios de 6:30 am a 1:30 pm. En la innovación de la nueva jornada escolar se han complicado temas como los espacios dentro de la institución, ya que, debido a la gran demanda de estudiantes dentro de la institución, el uso de espacios como: zonas verdes, biblioteca, teatro y canchas se ha reducido.

La escala evaluativa con la que cuenta la institución es general para todos los grados, desde primaria a básica y media, con ellos determinan los docentes los estándares académicos, personales y sociales de los estudiantes en cada asignatura, de acuerdo con el plan de estudios, esta se decide en cuatro niveles: superior, alto, básico y bajo.

Estos factores se determinan alrededor del periodo académico, esta escala evaluativa se va conformando por notas de las diversas actividades, trabajos y espacios que van desde 1.0 a 5.0 como notas cuantitativas; dichos aspectos remiten una “calificación” para cada estudiante de los procesos que llevan en cada espacio. Las posturas mencionadas nos remiten a lo referido en la lectura de Zabalza sobre “los formatos sistematizados de estudio y análisis que cimientan estas tácticas” (2012, p.28), se hace evidente cómo se debe cumplir con los sistemas establecidos por la institución y la mayoría de los procesos transcurren en torno a cumplir con estos ítems; no tienen como intención principal el aprendizaje, el interés académico y el disfrute de los espacios escolares.

En medio de este contexto metodológico-didáctico, determinamos que las vivencias y las realidades de los niños y niñas no son tomadas en cuenta para desarrollar las actividades propuestas; esta educación “desde la vida y para la vida” (Zabalza, 2012, p. 28), queda a un lado cuando se debe estructurar la —Unidad Didáctica—, donde las maestras proyectan los temas que se van a ver en cada uno de los cuatro periodos académicos, distinguidos por cada asignatura. En estas unidades se encuentran objetivos y temas, pero no se profundiza las metodologías y estrategias que serán utilizadas en las clases, por ende, se aleja de implementar estas realidades y vivencias de los niños y niñas. Así mismo, es perceptible que

no se analiza e interpreta las necesidades e interés de los estudiantes, simplemente se basan en cumplir con el currículo solicitado por la institución, generando una escala evaluativa que evidencia una “evolución”, en el proceso de los niños y niñas.

Todas estas situaciones permiten interpretar finalmente, cómo se problematizan los espacios académicos por diversos motivos, la cantidad de estudiantes, el cumplir al margen un currículo, la limitación de acceso a los espacios habitables y la extensión de la jornada. Los cuales complejizan el pensar en momentos de investigación, de generar intereses, de hacer deseosos los espacios académicos a los estudiantes, en especial en temas como la literatura, donde se vivencia en diversos espacios, pero no se reconoce y pierde su significado al ser instrumentalizada solo como un medio para avanzar en temas escolares.

Finalmente, al profundizar en los aspectos de lectura en las aulas, se puede identificar que, en muchos casos, solo se evalúan aspectos básicos como el reconocimiento de códigos escritos, la fluidez lectora (leer “de corrido” sin silabeo), la lectura en voz alta. Estos elementos suelen ser los que predominan en las evaluaciones escolares, dejando de lado el acompañamiento pedagógico y la anticipación de las necesidades lectoras de los niños y niñas. En este contexto, surge una situación de indagación relevante: la lectura literaria queda frecuentemente relegada o ignorada. Es precisamente desde esta problemática que se plantea nuestra investigación, centrada en reconocer y valorar las habilidades, actitudes y experiencias lectoras de los niños en el aula, con un enfoque que prioriza la lectura literaria como eje fundamental del proceso formativo.

Capítulo II

Antecedentes

En este capítulo presentamos nueve antecedentes que fundamentan el problema investigativo abordado en nuestro trabajo de grado, uno de los antecedentes será analizado en dos de nuestras categorías. Los documentos que a continuación abordaremos son una recopilación de trabajos de grado desde el año 2016 hasta el año 2023, estos documentos han sido sintetizados en tres tablas, que a su vez corresponden a tres secciones en las que han sido organizadas las investigaciones. Estas secciones han sido tituladas: Educación literaria en primaria, Estrategias de mediación y Creencias en relación con la mediación de lectura literaria.

Para la primera sesión denominada *Educación literaria en primaria*, hemos abordado cuatro investigaciones, la primera titulada *La Educación literaria en educación primaria. Una propuesta didáctica a través de “Matilda”* elaborada por Noelia Pinto Pintado (2020) en la Universidad de Valladolid, España. Este estudio reflexiona sobre la importancia de la educación literaria en las aulas de primaria, partiendo de un marco teórico que resalta los beneficios de la lectura en la escuela como pilar fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A lo largo del documento, se realiza un recorrido por la historia de la educación literaria y algunas normas educativas, para luego presentar una propuesta didáctica basada en actividades en torno a la lectura de *Matilda*, de Roald Dahl. Esta propuesta está dirigida a estudiantes de tercer grado de primaria y se plantea como material complementario para el área de Lengua Castellana y Lectura.

La investigación aporta una descripción de la educación literaria, entendida como un conjunto de actividades y producciones cuya base es la palabra, abordada desde una perspectiva artística y creativa, y dirigida exclusivamente a los niños y niñas. Asimismo, enfatiza que el propósito esencial de la educación literaria es formar lectores cultos y

competentes, inmersos en un proceso continuo de formación lectora a lo largo de su vida.

Para alcanzar este objetivo, es fundamental potenciar la lectura, comprensión e interpretación de diversas obras literarias, seleccionadas y diseñadas en función de los intereses personales y el desarrollo cognitivo de los lectores.

La segunda investigación se titula *La lectura literaria en grado primero como estrategia para fomentar el espíritu lector* fue elaborada por Daysi Marina Guacaneme Doncell, Yully Patricia Acosta León y Luz Marina Sierra de Mahecha (2020) en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Este estudio sistematiza una experiencia educativa que promueve el espíritu lector en estudiantes de primer grado a través de talleres literarios basados en cuentos y libros álbum, fomentando la habilidad lectora, el disfrute de la literatura y la interacción creativa en un entorno inclusivo y participativo.

Esta investigación propone que la implementación de estrategias creativas puede fortalecer la lectura, como se evidencia en la mejora del desempeño de los niños mediante la exploración de textos literarios. En este sentido, los talleres basados en textos narrativos fortalecen el disfrute literario y la exploración del mundo simbólico, transmitido a través de la voz de las maestras.

En cuanto a la tercera investigación, esta se titula *Lectura literaria e interpretación literaria: una propuesta didáctica basada en la lectura literaria* elaborada por Leidy Katherine Trujillo Ararat (2020) en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Esta investigación pedagógica utiliza a la literatura infantil para fomentar la interpretación literaria enfatizando la conexión entre los textos y las experiencias de los estudiantes. La propuesta se desarrolla en tres fases: reconocimiento de los gustos literarios, interpretación mediante teatro y poesía, y creación de experiencias.

Plantea que permitir la participación activa de los niños y niñas en actividades de interpretación, donde compartan sus impresiones y opiniones, les brinda la oportunidad de expresar sus singularidades a través de los comentarios y escritos elaborados en clase.

La última investigación de esta sección es titulada *Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa*, fue elaborada por Ana Reyes Piñero Gabarros (2020) en la Universidad de Almería, España. La investigación analiza las creencias del profesorado sobre la literatura infantil y su función formativa en la educación. Se centra en cómo estas creencias influyen en la enseñanza, la selección de textos y el desarrollo de la competencia lecto-literaria en los niños. A través de una metodología cualitativa, se estudia el papel del álbum ilustrado y la importancia de la literatura infantil en la formación estética y cultural de los estudiantes.

Esta investigación propone que es fundamental acercar a los niños y niñas a las diversas maneras en que la humanidad observa, piensa, interpreta y expresa el mundo a través de la palabra y la imagen. Para ello, es esencial que la literatura no sea percibida como un territorio ajeno, sino como un espacio en el que puedan involucrarse a partir de sus propias inquietudes y experiencias.

Estas investigaciones resaltan la importancia de la educación literaria como un proceso creativo y artístico que permite a los niños y niñas desarrollar habilidades lectoras, interpretativas y críticas a lo largo de su vida. Enfatizan que la formación de lectores competentes depende de estrategias didácticas innovadoras que fomenten el disfrute y la exploración del mundo simbólico a través de la literatura. Asimismo, destacan la necesidad de acercar la literatura a la experiencia personal de los niños y niñas, permitiéndoles construir significados propios y fortalecer su vínculo con la palabra y la imagen como formas de expresión y comprensión del mundo.

Tabla 2

Síntesis de investigaciones sobre educación literaria en primaria

Sección 1: Educación Literaria en Primaria		
Nombre del trabajo	Idea	Aporte

<p>La educación literaria en educación primaria. Una propuesta didáctica a través de “Matilda” Noelia Pinto Pintado. Universidad de Valladolid, España. 2020</p>	<p>Este estudio analiza la importancia de la educación literaria en primaria, destacando los beneficios de la lectura en el aprendizaje. Recorre su evolución histórica y normativa, y representa una propuesta didáctica basada en la lectura de <i>Matilda</i> de Roald Dahl, dirigida a estudiantes de tercer grado como material complementario en Lengua Castellana y Lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación literaria como experiencia artística y creativa. ● Formación de lectores cultos y competentes. ● Selección de obras según intereses y desarrollo cognitivo.
<p>La lectura literaria en grado primero como estrategia para fomentar el espíritu lector. Daysi Marina Guacaneme Doncell, Yully Patricia Acosta León y Luz Marina Sierra de Mahecha, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. 2020</p>	<p>Este estudio analiza una experiencia educativa que impulsa la lectura en primer grado mediante talleres literarios con cuentos y libros álbum, fomentando la habilidad lectora, el disfrute de la literatura y la interacción creativa en un ambiente inclusivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias creativas para mejorar la lectura. ● Talleres narrativos como herramienta educativa. ● El papel de la voz docente en la experiencia literaria.
<p>Lectura literaria e interpretación literaria: una propuesta didáctica basada en la lectura literaria. Leidy Katherine Trujillo Ararat. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. 2020</p>	<p>Esta investigación pedagógica promueve la interpretación literaria en niños mediante la conexión entre textos y experiencias. Se desarrolla en tres fases: reconocimiento de gustos literarios, interpretación a través de teatro y poesía y creación de experiencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Participación activa para una interpretación enriquecedora. ● Expresión de la individualidad a través de la literatura.
<p>Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa. Ana Reyes Piñero Gabarrón. Universidad de Almería, España. 2020</p>	<p>Este estudio analiza las creencias docentes sobre la literatura infantil y su impacto en la enseñanza, la selección de textos y el desarrollo lector. Mediante una metodología cualitativa, examina el rol del álbum ilustrado y su importancia en la formación estética y cultura de los niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Literatura e imagen como formas de conocer el mundo. ● La literatura como un espacio cercano y accesible. ● Vinculación personal con la lectura.

Nota. Elaboración propia con base en la revisión de diversas investigaciones sobre educación literaria.

La segunda sección fue nombrada como *estrategias de mediación*, al igual que la sección anterior, está constituida por cuatro investigaciones. La primera investigación se titula *Mediación del hábito de lectura en primera infancia* elaborada por Laura Morales Londoño (2022) en la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Este estudio se enfoca en la observación y análisis de las metodologías empleadas por docentes de distintas instituciones educativas para fomentar el hábito de la lectura en la primera infancia. La investigación inicia realizando una verificación de sus objetivos, seguida de un recorrido por distintos autores que abordan la lectoescritura, y concluye con un análisis de lo observado a través de diversas categorías, en las que se describen las prácticas implementadas en las instituciones y se presentan conclusiones basadas en entrevistas a docentes.

La investigación sugiere que los mediadores de lectura deben de considerar una serie de componentes evaluables a través de diversas herramientas. Entre esos componentes se incluyen el interés por los libros y la lectura, las habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión lectora y las habilidades sociales fomentadas en los grupos de lectura.

La segunda investigación se titula *Experiencias lectoras y prácticas de mediación de lectura en un taller literario sobre el escritor colombiano Francisco Leal Quevedo, con niños de cuarto de primaria de un colegio privado de Bogotá* elaborada por Beatriz María del pilar García Ramírez (2023) en la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Este trabajo de maestría aborda las problemáticas del aula relacionadas con la lectura literaria, la enseñanza de la literatura y la mediación lectora por parte del docente. La investigación se llevó a cabo con veintidós estudiantes de cuarto grado de un colegio privado, con quienes se exploraron dos obras del escritor colombiano Francisco Leal Quevedo. A través de talleres literarios, se

buscó propiciar una experiencia estética de la lectura que fomentará la reflexión, el cuestionamiento, la confrontación y la transformación de los estudiantes como sujetos lectores.

Esta investigación plantea que los talleres literarios, como práctica escolar esencial y enriquecedora, no solo fomentan la reflexión sobre la vida y el desarrollo de producciones escritas, sino que también se consolidan como una herramienta valiosa para los lectores. Estos espacios no solo permiten la lectura y la vivencia en una obra, sino que también capacitan a los participantes para crear un producto final basado en su experiencia lectora.

La tercera investigación es titulada *La lectura literaria en la escuela: camino, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional* elaborada por Ardila de Dios Lina Magali, Ángel Rojas Yohana Alexandra y Correa Torres Reinaldo (2016) en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Este documento presenta el ejercicio investigativo realizado por estudiantes de pregrado en el Instituto Pedagógico Nacional y allí se evidencia la descripción y análisis de una práctica de lectura literaria en el aula. La parte descriptiva del proyecto permite identificar el trayecto y las relaciones teóricas conceptuales que se desarrollaron con estudiantes de grados octavo. Este ejercicio se realizó a partir de la lectura literaria de tres novelas, los autores desarrollaron esta investigación en el marco del proyecto investigativo Macro del CIUP; cuyo fin es desplegar descripciones y análisis de las experiencias pedagógicas y curriculares en educación de la memoria a través del texto literario.

Este trabajo presenta una perspectiva de la lectura literaria desde distintos actores, destacando su naturaleza recíproca entre el lector y los signos en las páginas escritas. Estos signos actúan como un puente entre el lector y el texto, generando una interacción constante entre ambos. Desde esta visión, la lectura se concibe como una compleja red de construcción y reconstrucción de significados, donde el efecto estético se manifiesta como una experiencia personal que abre paso a múltiples interacciones y vivencias.

La cuarta y última investigación de esta sección se titula *Mediación y lectura en voz alta: estrategias para la oralidad* elaborada por Amórtegui Luna Luisa Fernanda (2017) en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. La investigación busca fortalecer la expresión oral en estudiantes de primaria a través de la mediación y la lectura en voz alta. Realizada en el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño de Bogotá, se identificó las dificultades en la comunicación oral, como vocabulario limitado y poca fluidez. A través de talleres estructurados en tres fases, se logró mejorar la confianza, el uso del lenguaje y la comunicación verbal y no verbal de las estudiantes.

Basándose en el Manual de Lectura en Voz Alta de Jim Trelease (2013), esta investigación sostiene que esta práctica facilita la creación de lazos para explicar conceptos, despertar curiosidad, inspirar, generar bases de conocimiento, enriquecer el vocabulario, ofrecer un modelo de lector y narrador, y motivar a los niños y niñas a asociar la lectura con el placer.

Estas investigaciones resaltan la importancia de la mediación lectora y los talleres literarios como herramientas claves para fomentar el interés por la lectura, el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, así como la producción creativa a partir de la experiencia lectora. Asimismo, se enfatiza la lectura como un proceso dinámico de construcción de significados, en el que el lector establece una relación activa con el texto. Finalmente, la lectura en voz alta se presenta como una estrategia fundamental para fortalecer el vínculo con los libros, estimular la imaginación y motivar a los lectores a disfrutar el acto de leer.

Tabla 3

Síntesis de investigaciones sobre estrategias de mediación

Sección 2: Estrategias de mediación		
Nombre del trabajo	Idea	Aporte
Mediación del hábito de	Este estudio analiza las	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de

<p>lectura en la primera infancia. Laura Morales Londoño. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. 2022</p>	<p>metodologías utilizadas por los docentes para fomentar la lectura en la primera infancia. Revisa objetivos, teorías sobre la lectoescritura y concluye con un análisis de prácticas observadas, basado en entrevistas a docentes.</p>	<p>metodologías en la enseñanza de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Importancia de la observación y el análisis docente.
<p>Experiencias lectoras y prácticas de mediación de lectura en un taller literario sobre el escritor colombiano Francisco Leal Quevedo, con niños de cuarto de primaria de un colegio privado de Bogotá. Beatriz María del pilar García Ramírez. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. 2023</p>	<p>Este trabajo de maestría estudia los desafíos de la lectura literaria, la enseñanza de la literatura y la mediación docente en el aula. Con 22 estudiantes de cuarto grado, se exploraron obras de Francisco Leal Quevedo mediante un taller literario, buscando generar una experiencia estética que promoviera reflexión y transformación en los lectores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Talleres literarios como herramienta de formación lectora. ● Desarrollo de la escritura a partir de la lectura. ● Lectura como experiencia vivencial y creativa.
<p>La lectura literaria en la escuela: camino, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional. Ardila de Dios Lina Magali, Ángel Rojas Yohana Alexandra, Correa Torres Reinaldo. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. 2016</p>	<p>Este documento expone una investigación de pregrado en el Instituto Pedagógico Nacional sobre la práctica de lectura literaria en el aula. A través de la lectura de tres novelas con estudiantes de octavo grado, se analizan relaciones teóricas y pedagógicas en el marco del proyecto Macro del CIUP, enfocado en la educación de la memoria a través del texto literario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Interacción recíproca entre lector y texto. ● Construcción y reconstrucción de significados. ● Experiencia estética y personal.
<p>Mediación y lectura en voz alta: estrategias para la oralidad. Amórtegui Luna, Luisa Fernanda. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia 2017</p>	<p>Esta investigación, realizada en el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño de Bogotá, busca mejorar la expresión oral en primaria mediante la mediación y la lectura en voz alta. Identificó dificultades como vocabulario limitado y poca fluidez, logrando fortalecer la confianza y la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura en voz alta como herramienta educativa. ● Fomento del placer por la lectura.

	comunicación verbal y no verbal a través de detalles en tres fases.	
--	---	--

Nota. Elaboración propia con base en la revisión de diversas investigaciones sobre estrategias de mediación.

La tercera y última sección se titula *Creencias en relación con la mediación de lectura literaria*, está constituida por dos investigaciones. La primera de estas investigaciones se titula *Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa* elaborada por Ana Reyes Piñero Gabarrón (2020) en la Universidad de Almería, España. Esta investigación analiza las creencias del profesorado sobre la literatura infantil y su función formativa en la educación. Se centra en cómo estas creencias influyen en la enseñanza, la selección de textos y el desarrollo de la competencia lecto-literaria en los niños. A través de una metodología cualitativa, se estudia el papel del álbum ilustrado y la importancia de la literatura infantil en la formación estética y cultural de los estudiantes.

Esta investigación define el concepto de creencias basándose en el Diccionario de Ciencias de la Educación (1988), el cual señala que estas pueden ser conscientes o inconscientes y que solo es posible conocerlas a través de la observación de los sujetos. A partir de esta premisa, la investigación revela que, para los maestros, la enseñanza de la literatura no se limita a la transmisión de conocimientos y contenidos teóricos, sino que implica también la necesidad de dialogar sobre los libros.

La última investigación se titula *Estudio cualitativo-interpretativo sobre las creencias de maestras y maestros en formación del periodo 2017-1 en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional frente al sentido de la enseñanza de la oralidad en la primera infancia* elaborada por Checa Romero Heidy, Hernández Pedreros Joyce, Guerrero Rodríguez María y Mancera Franco Jenny Rodríguez Peña Caren (2021). Este trabajo se

enfoca en la enseñanza del lenguaje oral, tomando en cuenta dos categorías clave: creencias y oralidad. Su objetivo es identificar y analizar la postura de los futuros docentes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, del ciclo 2017-1, respecto a estas categorías.

El estudio se fundamenta en los principios del paradigma cualitativo-interpretativo. Surge del interés por establecer un antecedente que resalte la relevancia de la enseñanza de la oralidad en la primera infancia, así como la influencia de las creencias de los docentes en formación para transformar su práctica pedagógica. En este contexto, se pretende explorar cómo se han formado las creencias relacionadas con la oralidad en estos futuros maestros, qué factores han influido en su configuración y cómo impactan en su pensamiento y en su enfoque pedagógico.

La investigación ofrece una visión clara sobre las creencias de los maestros y maestras en formación, destacando que estas no son estáticas, sino que se refuerzan y transforman en la vida cotidiana. Factores como espacios académicos, las interacciones con las personas y los diversos escenarios sociales influyen de manera indirecta en este proceso.

Estas investigaciones evidencian que las creencias de los maestros y maestras en formación son dinámicas y se construyen a partir de la experiencia cotidiana, influenciada por los espacios académicos, sociales y personales. Además, destaca que la enseñanza de la literatura va más allá de la simple transmisión de conocimientos, pues requiere un diálogo constante sobre los libros, lo que contribuye al desarrollo de una comprensión más profunda y significativa en los procesos educativos.

Tabla 4

Síntesis de investigaciones sobre creencias en relación con la mediación de lectura literaria

Sección 1: Creencias en relación con la mediación de lectura literaria		
Nombre del trabajo	Idea	Aporte

<p>Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa. Ana Reyes Piñero Gabarrón. Universidad de Almería, España. 2020</p>	<p>Este estudio analiza las creencias docentes sobre la literatura infantil y su impacto en la enseñanza, la selección de textos y el desarrollo lector. Mediante una metodología cualitativa, examina el rol del álbum ilustrado y su importancia en la formación estética y cultural de los niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Las creencias pueden ser conscientes o inconscientes. ● La enseñanza de la literatura va más allá del contenido teórico. ● El diálogo sobre los libros como herramienta pedagógica.
<p>Estudio cualitativo-interpretativo sobre las creencias de maestras y maestros en formación del periodo 2017-1 en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional frente al sentido de la enseñanza de la oralidad en la primera infancia. Checa Romero Heidy, Hernandez Pedreros Joyce, Guerrero Rodriguez María, Mancera Franco Jenni, Rodriguez Peña Caren. 2021</p>	<p>Este estudio analiza la enseñanza del lenguaje oral a partir de las categorías de creencias y oralidad. Examina la postura de futuros docentes de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional (2017-1) dentro de un enfoque cualitativo-interpretativo. Destaca la importancia de la oralidad en la primera infancia y cómo las creencias docentes influyen en su práctica pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Las creencias docentes son dinámicas y cambiantes. ● Influencia de distintos factores en la formación docente.

Nota. Elaboración propia con base a la revisión de diversas investigaciones sobre creencias en relación con la mediación de lectura literaria.

Capítulo III

Planteamiento del Problema

En este capítulo abordamos, las bases, el camino y los análisis que nos han permitido determinar que la lectura es una competencia fundamental para el ser humano y sobre todo en la primera infancia. La forma en que se aborda la enseñanza de la lectura literaria en las escuelas varía dependiendo de algunos aspectos como las creencias de los maestros, las experiencias vividas y la formación docente.

El planteamiento de problema que expondremos a continuación analiza el contexto que dio paso al *origen* que movilizó nuestro interés. Igualmente, en esta sección se encuentra la *delimitación* central de nuestro estudio y por último explora nuestras creencias como maestras en formación en torno con diferentes posturas *conceptuales* sobre la enseñanza, el rol y las experiencias alrededor de la lectura literaria.

Origen del Interés:

Inicialmente, el interés de este trabajo surge de nuestras vivencias personales, en particular del acceso restringido que tuvimos en durante las infancias que cada una vivió en torno a la lectura literaria y la literatura. Esto se debió al contexto económico, social y cultural, que no permitía la compra de libros ni la posibilidad de asistir a bibliotecas. Asimismo, los colegios públicos en los que realizamos nuestra formación carecían de espacios académicos que fomentarán el interés por la lectura. Este apartado constituye una autorreferencia a nuestra experiencia vital y escolar, funcionando como punto de partida para reflexionar sobre nuestras creencias y su transformación a lo largo del tiempo. Estas ideas, forjadas en el transcurrir de nuestras vidas y formación, han sido fundamentales en el proceso de consolidación de nuestro pensamiento pedagógico.

Durante nuestra etapa escolar, se realizaban lecturas instrumentalizadas que tenían como objetivo talleres y soluciones de actividades en los diversos espacios académicos. Retomando las experiencias de nuestras vidas, encontramos que el interés real por la literatura surgió durante nuestra adolescencia, ya que fue en esta donde nació nuestro gusto por la literatura y en la que determinamos los gustos personales que determinarían la experiencia lectora de cada una. Pero esta no estuvo acompañada por maestras o maestros que guiarán o motivarán nuestra lectura, al contrario, el interés por la lectura y la determinación de lo que consideramos buenos libros se sustentó desde la exploración individual.

Igualmente en nuestras experiencias personales-escolares, aunque agradecemos a nuestros maestros y maestras, no hubo un mediador de lectura, que nos hiciera una representación del mundo a través de los textos literarios, tampoco se nos fomentó el reconocimiento de autores, libros o literatura que guiara y acompañara nuestro interés lector; igual que el de muchos compañeros que, aunque no fue nuestro caso, posiblemente fuera del ámbito escolar nunca encontraron una motivación por la lectura y esto pasa actualmente en las aulas. Quizás por ello, cuando en la universidad nos encontramos con nuevas perspectivas sobre la literatura y la enseñanza, todo resultaba novedoso y, en ocasiones, complejo de comprender. No reconocíamos plenamente el valor de la literatura, ni las estrategias que debían acompañar su enseñanza con los niños y niñas. Más bien, se concebía la lectura como una responsabilidad individual de los estudiantes, en lugar de entenderla como parte de un ecosistema lector en el que se promueve el acceso, la mediación y la integración en una comunidad lectora.

Pero nuestro interés también ha sido impactado por los espacios en los que hemos realizado la práctica durante nuestra estadía en la universidad (Jardín Timiza, Hogar Infantil Mi Pequeño Mundo, Liceo Hermano Miguel La Salle y Colegio Prado Veraniego sede B) los cuales nos han permitido movilizar nuestras creencias. En dichos espacios hemos notado

cómo las familias y los maestros no acercan a los niños y niñas a la literatura, y no porque no tengan las herramientas necesarias, sino porque no conocían en que no tiene un lugar importante y aporte algo a sus vidas. Durante las intervenciones realizadas en estas instituciones hemos notado diferentes actitudes hacia la literatura por parte de los niños y niñas, siempre y cuando se presente la lectura con un propósito diverso más allá del instrumentalizado, esto desde las actividades de control, donde se evalúa la comprensión a través de preguntas cerradas o resúmenes mecánicos, sin permitir que los niños y niñas desarrollen una relación personal con las obras.

Por otro lado, nuestro interés también fue atravesado, por los espacios académicos a los que hemos asistido durante nuestra carrera, como lo es Literatura infantil. En este espacio, las maestras nos han recalado mucho lo mágica y maravillosa que es la literatura, ya que esta nos permite conocer y navegar por diferentes mundos, conocer y ser personas distintas, expresar y sentirnos identificados con situaciones que muchas veces nos cuesta aceptar y entender. Y, por último, que el ser maestras nos convierte en mediadores de cultura y de lectura, las cuales pueden mostrar y llevar a los niños y niñas por momentos en los que puedan construir un mundo habitable. Este aspecto no lo conocíamos, por lo cual ha sido necesaria la participación en espacios formativos en torno a la literatura infantil para comprenderlo. Asimismo, este espacio nos brindó un amplio conocimiento en cuánto a autores, textos, géneros y la mediación que es necesaria en las aulas para así poder forjar lectores que comprenden, reconocen analizan e interpretan los textos literarios.

Otro de los espacios académicos que nos permitió repensarnos y generar interés sobre la literatura fueron Comunicación y lenguaje I y II. El primer espacio de este seminario nos muestra como desde los hitos del desarrollo la lectura hace parte de nuestras vidas, por medio de las expresiones lingüísticas; así mismo es preponderante mediar esta relación de la literatura con el niño, buscando que sea atractiva y óptima para el mismo. En la segunda oportunidad que se brinda sobre este seminario, se concretaron situaciones claves como la

transición que viven los niños de preescolar a primaria, y en ese cambio se deja de vivir la literatura, lectura y expresiones lingüísticas con gozo; se experimenta de forma marcada como son usados estos aspectos solo como instrumento de clase.

Asimismo, el espacio académico de Articulación curricular IV, dirigido por la maestra Jenny Pulido, suscitó interrogantes sobre cómo las instituciones, en cuanto escenarios académicos, tienden a alejarse de las necesidades e intereses de los estudiantes -en este caso, en torno con la literatura- debido al cumplimiento de un currículo establecido que no prioriza este ámbito en el aula. Igualmente, se plantearon objeciones frente a la visión social que atribuye exclusivamente a las instituciones académicas la responsabilidad de los procesos formativos, dejando de lado el papel fundamental de las familias en el desarrollo integral con base a la lectura de los niños y niñas.

De igual forma, durante VII semestre cursamos espacios electivos como *Didáctica de la Literatura Infantil*. Este espacio, enriquecido por las lecturas propuestas por la maestra, la exploración de diversos géneros literarios y el análisis de obras destacadas, nos permitieron comprender la literatura infantil como un sistema de signos con una finalidad estética y una estructura narrativo-poética. Esta nueva concepción de la literatura infantil, junto con el acompañamiento de la maestra, nos llevó a entender que no todos los libros dirigidos al público infantil en el mercado editorial son de calidad. Esto nos motivó a explorar textos de autores como Anthony Browne, Keiko Kasza, David McKee, Jairo Buitrago, Yolanda Reyes, Irene Vasco, entre otros. Gracias a sus obras, ampliamos nuestro acervo literario y desarrollamos un criterio sólido para la selección de textos que, en el futuro, presentaremos en nuestras aulas de clase.

Si bien descubrimos que no todas las obras dirigidas a las infancias son de alta calidad, entendimos, con el acompañamiento de nuestros maestros, la importancia de no juzgarlas ni desestimarlas. Estas obras, a pesar de sus limitaciones, suelen despertar el interés de niños y niñas, fomentando en ellos el hábito literario gracias a su atractivo, muchas veces

influenciado por los medios de comunicación. Con el tiempo, y con el apoyo de maestras, familiares, mediadores de lectura o incluso impulsados por su propia curiosidad, los niños y niñas comienzan a buscar lecturas más complejas. Estas nuevas exploraciones les permiten establecer conexiones significativas entre sus propias experiencias y las vivencias de quienes los rodean.

Nuestra formación profesional por medio de la UPN nos ha permitido estar en jardines, escuelas y colegios desde el III semestre académico; en los espacios que hemos mencionado como nuestros lugares de práctica, ha sido posible generar una postura de análisis y observación, las cuales han sido fruto de nuestra formación, permitiendo la configuración del pensamiento. Esto nos ha posibilitado reconocer desde las experiencias, los currículos, actividades, estrategias, necesidades estudiantiles, y las rutinas, cómo la lectura (no literaria) tiene una contrariedad con su propósito en algunos espacios de educación infantil en Bogotá; sí está presente, pero sin un mayor significado, sin una intención. Y presenta una mayor dificultad cuando, a lo largo de los años, los niños y niñas pierden estos pequeños momentos o espacios literarios y transitan a la lectura formal y exclusiva de códigos sin diversión, sin mediación y sin un propósito que forje una identidad lectora en cada uno de ellos.

Con el fin de definir el camino de nuestro interés de indagación, ahondamos en situaciones específicas como en el *Hogar Infantil Mi Pequeño Mundo* nuestra práctica de IV semestre. En esta, los pequeños niños de entre 6 meses a 5 años, contaban con un espacio específico denominado “biblioteca”, el cual era muy enriquecido, pero desde allí fue uno de los primeros momentos donde identificamos algunas posturas de las maestras titulares o de los jardines, y es que se hacía claro que por el hecho de evadir situaciones complejas o que eran disruptivas de la rutina, se optaba mejor por no presentar este espacio literario a los niños. En la complejidad de cumplir con proyectos, papeleo administrativo y aprendizajes “básicos” para los pequeños, las maestras se mostraron indiferentes y distantes de las

actividades literarias. Era posible la lectura de cuentos una o dos veces por semana, pero los niños no identificaron estos momentos, no conectaban con el cuento y muy pocos demostraban algún pequeño interés en las imágenes; así como esta situación en específico se fueron presentando a lo largo de nuestras prácticas pedagógicas, momentos que permiten analizar la posición de las instituciones frente a la lectura y en especial la literaria.

De igual manera, nuestro interés partió de nuestra vinculación a la línea de investigación *Pensamiento y creencias del profesor*, en la cual comprendimos que el profesor es un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones, tiene creencias, emite juicios y crea rutinas propias que desarrollan su vida profesional. Desde esta perspectiva, nos resulta fundamental reconocer que la práctica docente no es mecánica ni neutra, sino que está medida por la historia personal y profesional del maestro, su formación, sus valores y su manera de concebir el proceso educativo. Esto nos llevó a indagar cómo esas creencias y saberes influyen en la enseñanza de la literatura y, en particular, en la manera en que se promueve o limita la lectura literaria en el aula.

La situación de indagación de nuestro trabajo de grado parte de la observación realizada durante la práctica de profundización, correspondiente a los últimos semestres de formación. Teniendo en cuenta las observaciones realizadas dentro de las aulas durante nuestra práctica de profundización, en sexto y séptimo semestre, en este transcurso de tiempo, los niños y niñas aún se encontraban en grado tercero. Hemos podido darnos cuenta de que las asignaturas de Lengua castellana, Ciencias sociales, Ciencias naturales y Matemáticas poseen una mayor atención por las maestras y los estudiantes.

Desde los mencionados espacios académicos se trabaja “transversalmente la literatura, pero está es propuesta sobre todo como una herramienta, más que como un medio, que contribuya a la construcción de la intersubjetividad y la formación del libro interior de los estudiantes” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo, 2023) instrumentalizando así la literatura.

Hemos evidenciado situaciones en donde las maestras no brindan espacios dedicados a la lectura literaria. Si bien en la mayoría de los espacios académicos se realizan procesos de lectura estos no son necesariamente enfocados en la lectura literaria como una herramienta para fomentar la imaginación, el pensamiento crítico y el disfrute de las obras. En muchas ocasiones, las actividades de lectura en el aula se centran en los textos informativos o funcionales, dejando de lado la riqueza de las obras literarias que pueden ofrecer una experiencia más profunda y significativa para los niños y niñas. Esto limita la oportunidad de desarrollar habilidades como la interpretación, el análisis y la reflexión personal, que son fundamentales en la formación integral de los niños y jóvenes.

En la mayoría de las circunstancias, los niños y niñas ven el momento dedicado a la lectura del libro que les fue asignado para el plan lector, como un momento aburrido y obligatorio, donde simplemente deben permanecer en silencio y esperar a que la maestra de la instrucción que el tiempo de lectura ha terminado.

Esto debido a que todas las mañanas los niños y niñas, antes de bajar al comedor a recibir su desayuno, deben leer algún libro. Sin embargo, estos libros no tienen intención pedagógica que los acerque a la literatura, ni tampoco fomenta su acervo literario. Además, no encontramos ninguna evidencia de un criterio de selección institucional que respalde su propósito o valor literario.

Los libros presentados por las maestras son de diversas asignaturas o espacios académicos y pueden incluir desde mitos y leyendas hasta textos científicos. Algunos otros son cuentos narrativos mientras que otros tienen un enfoque más instrumentalizado. Por eso identificamos que la intención no es fortalecer el interés por la literatura ni ayudar a los niños a descubrir sus preferencias en distintos géneros literarios. Más bien, el objetivo pareciera ser solamente la práctica de la lectura mecánica, enfocada en la decodificación de palabras, el reconocimiento de letras y sonidos y el desarrollo de la fluidez lectora.

A pesar de elegir ellos mismos los textos, no muestran un gran interés por la lectura, todo lo contrario, demuestran abiertamente el aburrimiento y desagrado que sienten con este espacio “literario”, lo que nos lleva a facultar la posición de Teresa Colomer (2001), sobre la importancia de que los libros sean seleccionados con ciertos criterios, para que los niños y niñas no vivencien la lectura literaria desde esta perspectiva mencionada. En los momentos destinados a la lectura en voz alta, los estudiantes solamente se enfocan en leer bien las letras que se encuentran sobre el papel, dejando atrás lo importante que es el interiorizar aquello que se está leyendo, realizar conexiones internas con los saberes previos que se tienen al momento de la lectura y cómo estos dan vida y continuidad a la historia que se está leyendo.

Estas observaciones se realizaron al inicio de nuestra práctica de profundización, en la cual, los niños y niñas aún se encontraban en grado tercero.

Finalmente, los aspectos mencionados complementan de diversas formas las experiencias que hemos atravesado a lo largo de nuestras vidas y nuestra formación pedagógica. Todo ello nos ha permitido estructurar y orientar nuestra propuesta pedagógica con base en una reflexión sobre la importancia de las creencias y la manera en que estas influyen en las dinámicas del aula.

Delimitación del Problema:

En el marco de nuestra formación como maestras, las experiencias vividas durante la práctica pedagógica han sido fundamentales para identificar tensiones, vacíos y oportunidades en los procesos de enseñanza. Uno de los aspectos que ha despertado nuestra mayor atención ha sido el uso de la lectura en voz alta como herramienta pedagógica. En los momentos de nuestra práctica que como maestras en formación hemos destinado a esta actividad, pudimos darnos cuenta de que ésta despierta un gran interés en los niños y las niñas. Sin embargo, esto no quiere decir que se observe un gran cambio en la comprensión

que ellos realizan de los textos. Esta situación sugiere que, si bien la lectura en voz alta capta su atención y genera entusiasmo, no es suficiente por sí sola para garantizar una comprensión profunda de los textos.

Por ello, consideramos necesario reflexionar sobre las estrategias que acompañan esta práctica y explorar cómo nuestras creencias sobre la literatura, como maestras en formación, inciden en la manera en que promovemos y desarrollamos en el aula. Así nos identificamos que es necesario complementar los encuentros literarios con los niños, con planteamientos que fomenten la reflexión, el análisis y la interacción con el contenido, como preguntas guiadas, actividades de discusión y ejercicios de indiferencia. De esta manera, se puede potenciar no solo el disfrute de la lectura, sino también el desarrollo de habilidades de comprensión más avanzadas.

Con base a esto, reconocemos como problemática central, la influencia que tienen las creencias sobre lectura de las maestras en el aula, llevando a minimizar (la lectura) simplemente como herramienta de comprensión. Es así como reconocemos que, en las aulas del Colegio Técnico Palermo, se ha podido observar que la práctica de la lectura está mayormente reducida a un proceso mecánico, centrado en la decodificación de palabras, la fluidez y la lectura en voz alta. Este enfoque que privilegia lo técnico por encima de lo interpretativo, ha llevado a que el sentido literario de los textos se diluya, perdiéndose la posibilidad de que los niños y niñas se vinculen con la lectura desde el disfrute, la reflexión y la comprensión profunda.

Esta situación responde, en parte, a creencias arraigadas en el contexto institucional y en las prácticas docentes, que tiende a minimizar la lectura como herramienta formativa para la construcción de sentidos. En lugar de considerarse un medio para potenciar la comprensión lectora y la sensibilidad literaria, la lectura es tratada como una habilidad básica que debe cumplirse para alcanzar estándares de rendimiento académico. Es así que, como maestras en formación, nos interpela esta realidad, ya que en nuestras propias experiencias lectoras y

formativas han convivido, en ocasiones, estas mismas creencias. Por ello, resulta pertinente indagar cómo dichas creencias se han configurado y de qué manera influyen en nuestra forma de promover la lectura en el aula.

Con base a lo anterior, en los siguientes apartados se propone realizar un acercamiento a los conceptos que se vinculan con las creencias que sostenemos sobre la literatura en el marco de nuestra formación como futuras maestras. Este análisis parte del reconocimiento de que dichas creencias muchas veces naturalizadas o no cuestionadas, influyen directamente en nuestras decisiones pedagógicas, en la manera en que concebimos la enseñanza de la literatura y en el lugar que le otorgamos dentro del aula. Por ello, es necesario delimitar y explorar los factores que han contribuido a la configuración de estas creencias, así como las tensiones que emergen entre lo que se espera del rol docente y nuestras propias experiencias formativas.

Por ello, delimitaremos estos factores desde dos autores fundamentales como lo son Felipe Munita (2020) y Teresa Colomer (2001), y en sus trabajos o investigaciones tales como: *Hacer de la lectura una experiencia: Reflexiones sobre mediación y formación de lectores* (2020, Munita), *El mediador escolar de lectura literaria* (2014, Munita), *Yo Mediador(a) Mediación y formación de lectores* (2021, Munita), *Una literatura infantil y juvenil de calidad: el proyecto de un siglo, en el boletín de la institución libre de Enseñanza*. (2002, Colomer), *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. (2001 Colomer), *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. (2001, Colomer) y con sus experiencias nos ha sido posible identificar cuatro conceptos que se hacen necesarios para el proceso de mediar la lectura en las aulas, entre ellos están: literatura infantil, lectura literaria, mediación de la lectura literaria, y criterios de selección de obras de literatura infantil; estos cuatro conceptos se hacen indispensables para identificar las necesidades y experiencias que son escasas en las aulas.

La literatura infantil no es un elemento que en las instituciones tengan gran significado, solamente es visible la lectura, pero no centrada en la postura infantil y mucho menos pensada en la literatura. Esto se evidencia por temas curriculares y creencias o posturas de las maestras al momento de implementar estrategias que fomenten el aprendizaje de la lectura desde el ámbito educativo y la instrumentalización de las obras. Así que estos autores nos permiten identificar condiciones y situaciones que son indispensables para fomentar e implementar una propuesta que forje lectores literarios, que desde nuestra propuesta se propicia que se desarrolle desde a partir del ámbito educativo en el grado tercero de primaria. Desde esta perspectiva, el concepto de literatura infantil adquiere un papel fundamental, ya que en él se encuentran aportes valiosos sobre los tipos de lenguaje que pueden ser significativos y adecuados para los niños y niñas. Además, estas obras literarias permiten la construcción de una dimensión simbólica propia de la experiencia humana (Munita, 2020, p.53), que facilita representar el mundo y sus múltiples realidades a través de la diversidad literaria.

Por otro lado, aparece el término de lectura literaria, es posible asociar este concepto a otra precisión y es la modalidad que se adopta para realizar la lectura en los espacios académicos, normalmente no surge desde las necesidades e interés que tengan los niños, sino que la lectura aparece como propósito de cumplir con los parámetros del curriculum, en resumen los niños leen por obtener una nota; no obstante, es importante que en nuestra propuesta se evidencie la “participación y distanciamiento” en la lectura literaria dos posturas que se deben tomar a la hora de propiciar los espacios literarios.

Siguiendo este planteamiento de problema desde las relaciones conceptuales, buscamos visibilizar la importancia de la mediación en la lectura literaria. Desde este punto de vista, es imperativo reflexionar y asumir una postura como maestras que promoverán una mediación en sus aulas. Nos concebimos como el vínculo entre los lectores y la lectura, comprendiendo el significado profundo de este proceso. Asimismo, no buscamos demeritar el

trabajo de las maestras titulares, sino más bien ofrecer un acompañamiento cercano, innovador y fundamentado, aportando herramientas y argumentos valiosos para este proceso esencial en el desarrollo infantil.

Finalmente, el concepto de los criterios de selección de obras literarias; en el afán de instaurar los conocimientos que por ley son “obligatorios”, esta situación hace que se ponga a un lado la importancia de reconocer los libros que se van a exponer, entregar y presentar en clases, olvidando factores importantes como la calidad literaria, los géneros, el bagaje cultural, diversidad de temas, flexibilidad y adecuación al contexto e igualmente el equilibrio que debe haber entre el gusto del docente, los objetivos educativos y los valores sociales. Son apenas elementos principales que se deben tener en cuenta para empezar un trabajo lector, lo replicamos en nuestro trabajo como una precisión que es indispensable en las aulas, el fomentar los criterios para que la lectura sea disfrutada por los niños.

Teniendo en cuenta lo mencionado en estos apartados, consideramos importante enfocar nuestro trabajo de grado alrededor de estas problemáticas, que influyen en el proceso de forjar lectores literarios; estos aspectos que no solo hemos evidenciado en nuestra práctica de profundización, sino a través de nuestra formación en los distintos espacios educativos, han hecho posible percibir que las creencias de las maestras están en la base de sus actuaciones y de las estrategias para el acompañamiento del proceso lector con los niños, y es más perceptible lo que ocurre cuando estas convicciones no tiene un punto de vista más allá que el evaluativo; desaparece la pasión, la conexión, el interés; se pierde en general la expresión literaria en la lectura. Por medio de estas situaciones se cimienta nuestra postura de ser mediadoras literarias para que en nuestro proyecto se propicien estrategias, criterios y momentos que acerquen a los niños y niñas a esta nueva forma de ver el mundo mediante las obras que les presentamos.

Como lo hemos mencionado anteriormente, este trabajo de grado surge a partir de la falta de protagonismo de la literatura infantil en la institución educativa donde realizamos

nuestra práctica de profundización. Esta situación, consideramos, se debe a aspectos curriculares y a las creencias de las maestras titulares en torno a la literatura. Lo anterior, va en consonancia con uno de los pilares fundamentales que sustentan nuestra investigación son: nuestras creencias que como maestras en formación se han construido en nuestra experiencia de vida y que se han movilizadas gracias a los diversos espacios académicos de la universidad y nuestra propia experiencia reflexiva personal y pedagógica.

Al inicio de nuestra formación, entendíamos la literatura infantil como aquellos textos dirigidos especialmente a niños y niñas, caracterizados por el uso predominante de imágenes o ilustraciones y textos breves. Estas características definían, en gran medida, los libros creados desde una perspectiva comercial, como aquellos basados en las historias narradas por Disney en sus películas, luego adaptadas al formato literario. Para nosotras, basándonos en nuestras experiencias personales y la relación previa con la literatura, la lectura representaba mucho más que simples historias: era un escape del mundo real, una pausa frente a los problemas e imposiciones de la sociedad. La lectura nos ofrecía la posibilidad de explorar otros mundos y, a través de ellos, reflexionar y comprender mejor el nuestro. Teniendo en cuenta lo anterior, concebimos la literatura desde una perspectiva centrada en el placer, valorándose principalmente como un elemento que nos permitía disfrutar y conectar con las historias, pero manteniéndonos alejadas de una reflexión más profunda sobre su contenido y significado.

Finalmente, mantenemos una perspectiva de lectura centrada en el placer, no obstante, gracias al estudio de la educación literaria, nos permitimos comprender la importancia de equilibrar el placer con el análisis en la experiencia lectora. Este enfoque posibilita a los niños y niñas disfrutar plenamente de la literatura, al mismo tiempo que potencia su competencia literaria. Dicha competencia les facilita no solo disfrutar y comprender las obras, sino también construir ideas a partir de ellas, enriqueciendo así su experiencia y relación con los textos literarios. Para eso pretendemos forjar una propuesta pedagógica que dentro de sus

sesiones reflejen estas intenciones y perspectivas que hemos forjado en nuestras creencias como maestras y ser puentes para que los niños perciban la lectura literaria de igual manera.

Preguntas

Pregunta Principal:

¿Qué conocimientos son necesarios para el desarrollo de una propuesta pedagógica centrada en la mediación de lectura literaria, como parte de nuestro proceso formativo, que posibiliten la movilización de nuestras creencias al respecto?

Preguntas Secundarias:

- ¿De qué manera se movilizan nuestras creencias como maestras en formación, respecto a la educación literaria y a la mediación de lectura literaria en la escuela?
- ¿En qué podemos aportar como maestras en formación, a las maestras titulares respecto a la mediación de lectura literaria en grado tercero?

Objetivos

Objetivo general:

Determinar de qué manera el desarrollo de una propuesta pedagógica centrada en la mediación de lectura literaria dirigida a niños y niñas de tercero, se relaciona con la movilización de nuestras creencias.

Objetivos específicos:

- Identificar y movilizar las creencias que como maestras en formación tenemos respecto a la lectura literaria y la educación literaria.
- Reconocer y conceptualizar la mediación de lectura literaria en la escuela y el lugar de nuestras creencias como maestras en formación en el desarrollo de prácticas de lectura literaria.

- Diseñar e implementar una propuesta pedagógica centrada en la mediación de lectura literaria.
- Analizar y hacer el seguimiento a la implementación de la propuesta pedagógica para la mediación de lectura literaria.

Capítulo IV

Marco conceptual

Este capítulo tiene como objetivo conceptualizar, desde la revisión documental y el estudio de antecedentes y de autores emblemáticos que soportan nuestro proyecto investigativo aspectos referidos a la lectura literaria en los grados escolares de primaria y las creencias que circulan en la escuela al respecto. Luego de revisar diversos textos, documentos, aportes e investigaciones referimos en este apartado conceptualizaciones que consideramos relevantes sobre las creencias del profesor, la precisión sobre lo que reconocemos como Literatura Infantil en la escuela primaria y cómo se presenta el rol del mediador de lectura literaria en este camino de exteriorizar las estrategias de mediación a los niños y niñas.

Con base en ello, exponemos en este apartado los conceptos claves que soportan nuestra situación de indagación, igualmente en cada una de estas ideas abordaremos las principales corrientes teóricas que nos aportaron una amplia y diversa visión que rodea la mediación de lectura literaria en los primeros grados escolares.

Creencias Sobre la Enseñanza de la Educación Literaria

Este concepto es relevante para nosotras dentro de la investigación, por lo cual es primordial identificar la expresión *creencias*. Inicialmente, nos basamos en que las creencias son un sistema de ideas; lo sustentamos en la definición de Pajares sobre cómo “las creencias de los maestros son los filtros a través de los cuales dan sentido a su práctica educativa, influyendo en sus decisiones, interacciones con los estudiantes y en su enfoque pedagógico” (Pajares, 1992. p.308), con base en esta definición se recoge nuestro sentir para cimentar nuestro proyecto pedagógico en las creencias de los maestros, y nos referimos a todos, a las

maestras titulares, a nuestros maestros de universidad, a quienes nos formaron en la infancia y a nosotras mismas.

Las creencias de las personas que están en las aulas son fundamentales porque así es posible encontrar las bases que se implementan en las aulas para enseñar a los niños y niñas sobre determinado tema, son estas ideas las que formulan los enfoques pedagógicos que usamos y usan los maestros; por ende al reconocer las creencias que tienen los docentes, nosotras nos interesamos en saber qué convicciones hay hacía la lectura literaria, la literatura infantil y las estrategias que se implementan en las aulas de Bogotá para forjar pequeños lectores.

La forma en que influyen las creencias en la práctica pedagógica es el equivalente a cómo se va a interactuar con los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo referencia Munita quien asegura que se trata de “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” Marrero (como se citó en Munita, 2014, p.101). Este aporte nos permite determinar que las creencias no se forjan solamente con bases teóricas, sino que emergen y se construyen con base en las experiencias personales de los maestros incluyendo sus valores y la visión que tienen de su rol en las aulas.

Si bien es cierto como lo resalta Munita, las creencias son reconstrucciones, ya que cada sujeto evoca sus recuerdos o ideas para complementar los conocimientos que hayan adquirido y que van a usar para su rol docente, es allí donde es posible asumir la convergencia de diversas formaciones que se requieren para rehacer estas teorías, tales como “las experiencias personales, la formación docente y la práctica pedagógica” (Munita, 2014, p.98), el autor nos permite identificar que aunque estas concepciones parecen ancladas a ideas tradicionales, en algunos casos los maestros buscan alternativas que les permitan evolucionar y resignificar los saberes que han adquirido; transforman sus ideas a través de

experiencias vividas en las aulas, en la institución, en su rol, con sus estudiantes, en la formación que se permiten tener de forma autónoma y en la práctica donde ejercen e implementan sus conocimientos.

Los autores vistos hasta el momento nos permiten interpretar que las creencias docentes también influyen por su labor, ya que muchas veces se encuentran límites en su rol por cuestiones gubernamentales, directrices administrativas, contextos sociales que hacen que se deban desarrollar de otra forma las estrategias en las aulas. Es decir “la docencia entendida como proceso de socialización, caracterizada por la incorporación en instituciones y equipos de trabajo que tienen sus propias concepciones y prácticas de enseñanza, frente a las cuales es necesario adaptar y adecuar las formas y los hábitos individuales” (Munita, 2014, M.98), siendo así se argumenta en cómo las creencias son interpuestas por las instituciones donde se imparte la profesión docente, ya que los maestros cumplen con currículos que están forjados en distinta dirección a sus creencias y formación.

Igualmente, estas vivencias laborales dentro de la diversidad educativa y curricular de las instituciones les permiten formar a los docentes nuevas construcciones en sus creencias, evidenciando que no solo se forjan estas concepciones por la formación profesional sino por la práctica vivida. Por otro lado, resaltamos los siguientes puntos de vista de Pajares (1992) y Phipps y Borg (2009) (como se citó en Munita, 2014, p.104) con respecto a las creencias en general que construyen los maestros: primero que son sistemas adquiridos por cada sujeto en distintas etapas de su vida que les permiten una comprensión del entorno y de sí mismos, siendo así una guía de sus conductas; igualmente que existen las creencias centrales de construcción temprana y resistente, y otras periféricas vulnerables al cambio, también que estas creencias son forjadas desde muy temprana edad y en el momento que cada sujeto vive su etapa escolar, y, por último, el autor nos refiere que las experiencias son bidireccionales en las creencias, ya que estas influyen en las prácticas, pero también las prácticas provocan cambios en las ideas formadas.

Con base en el anterior párrafo, argumentamos que las creencias constituyen el cimiento de nuestra investigación. Todos los aspectos mencionados nos conducen a indagar sobre las concepciones que tienen las maestras y cómo estas influyen en distintos ámbitos escolares. En este caso, hacemos énfasis en las ideas que se han forjado en torno a la lectura literaria, la literatura infantil y los procesos de aprendizaje asociados, así como en las estrategias que se implementan en los grados de primaria para abordar estos contenidos.

Para aducir sobre las creencias que tienen las maestras con base en la literatura, evocamos a Mendoza quién sostiene que “Las funciones del profesor de literatura —mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador— dependen y se establecen en relación con la misma concepción que el profesor tenga sobre el hecho literario” (como se citó en Munita 2014, p.97) con esto nos acercamos a reconocer cómo se fundamentan las estrategias que se han aplicado en la mayoría de aulas de clase donde hemos participado en nuestras prácticas docentes; el uso de cartillas, libros de lectura que contienen actividades inmediatas para resolver, la instrumentalización de textos que siempre requieren una nota y donde se suele perder la conexión y magia que la literatura otorga.

Estas concepciones definidas como estructuras mentales que tienden a ser más elaboradas, las hemos podido identificar, y las podemos argumentar como creencias (afirmaciones y experiencias personales, subjetivas e intuitivas) que tienen las maestras, es su modelo y estrategia para enseñar a leer a los niños; pero no es posible percibir en estos modelos que se establezca un interés por propiciar un gusto y una apertura a la literatura. Estos factores los reconocemos como preponderantes en las creencias que se deben tener las maestras sobre la enseñanza de la educación literaria, puesto que es de suma importancia “valorar la calidad del texto literario para así apreciar las distintas hebras que lo tejen y deleitarse entendiendo y sintiendo las cualidades específicas de cada obra” (Colomer, T; Manresa, M; Ramada Prieto, L & Reyes López. 2018, p.183), en ese sentido, es importante

proponer una nueva perspectiva, en primer lugar donde prime la conciencia de una selección de libros que sean oportunos dentro de la enseñanza de la literatura infantil.

De igual forma, el sentir que propician los espacios institucionales en los que hemos participado con respecto a la literatura, se asemejan a la forma en que Colomer (2005) los define, y es una “visión de la literatura como un lujo elitista, una práctica superflua y en cierta medida inútil” (como se citó en Munita 2014, p.99). Esta visión se refleja en la manera en que muchas veces se asumen los currículos escolares, priorizando únicamente la enseñanza de la función básica lectora, la decodificación, por encima del desarrollo de una experiencia literaria significativa. En consecuencia, las creencias que se forjan sobre la educación literaria tienden a ser reducidas y poco visibles en los limitados espacios lectores que se ofrecen a los niños y niñas.

Con base en lo anteriormente mencionado, establecemos que la educación literaria en la escuela está muy arraigada al concepto que tienen los docentes de ella, y es reconocida por “la complejidad de abordar el texto literario en clase, mucho más evanescente y difícil de aprehender o controlar que los textos funcionales” (Munita, 2014, p.100). A modo de cierre para este concepto, en esta cita se hace referencia a cómo las creencias forjadas por la mayoría de maestras sobre literatura, les da la convicción para crear sus estrategias y propuestas de enseñanza en las aulas y es que es más sencillo o práctico hacer uso de los textos funcionales e instrumentalizados, ya que en ellos se recogen actividades que permiten la enseñanza de lectura (solo símbolos), actividades y notas, dejando a un lado el ideal de un espacio literario para los niños y niñas, donde se forjen lectores literarios cuyo interés e identidad por estos géneros se empiece a construir.

Finalmente, esperamos proponer nuevas visiones que convergen con las creencias ya establecidas de las maestras, que sean una herramienta para ellas y una oportunidad para los niños y niñas de tercer grado.

Literatura Infantil en la Escuela Primaria:

La literatura es un elemento esencial en la educación preescolar y básica primaria, ya que contribuye significativamente al aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y niñas. En este contexto, reconocemos *la literatura infantil* como un conjunto de producciones escritas que, aunque pueden estar dirigidas a todo público, resultan especialmente atractivas y significativas para la infancia. Pero en este caso que sea atractiva para los niños. A lo largo del tiempo, estas obras han evolucionado en contenido, forma y estilo, con el objetivo de ofrecer experiencias literarias que fortalezcan la imaginación, la creatividad, la comprensión lectora y la sensibilidad emocional de los niños.

De forma general en cuanto a la literatura Teresa Colomer la refiere como “una representación cultural del mundo de la experiencia” (2001, p.11), compartimos esta corta definición porque percibimos la literatura como esa puerta que genera o ayuda a conformar una representación del mundo cultural de forma mágica y única permitiendo una chispa de encanto en cada letra escrita. Esta importante autora hace que identifiquemos la literatura no solamente como un medio para enseñar, sino con muchas más aportaciones, hasta el punto de que sea vista como una herramienta que promueve la reflexión y el pensamiento crítico en los niños.

Reconociendo estos aspectos es relevante enfocar la mirada en los obstáculos que surgen al intentar definir qué es la Literatura Infantil, qué características relevantes tiene, y por qué resulta necesario clasificarla sin reducirla únicamente a su función pedagógica o a su contenido explícito. Es fundamental no encasillarla en formatos rígidos que la alejen de la riqueza expresiva propia de la literatura en general. En ese sentido compartimos la perspectiva de Nostlinger (1993) quien afirma que “La literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras, sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje” (como se cita en Sánchez, 2003, p.18). Esta afirmación respalda nuestra postura

frente a la tendencia de etiquetar estas obras exclusivamente como “infantiles”, lo que en ocasiones conduce a subestimarlos. Abogamos por reconocer su naturaleza literaria sin perder de vista su destino particular; es decir, valorar estos textos como significativos por su calidad estética y su capacidad de representar el mundo, más allá de estar dirigidas a un público infantil.

Por estos aspectos mencionados, nuestro trabajo tiene la posibilidad de fortalecer un argumento donde se propicie la importancia que tiene la “Literatura Infantil”, y es que no debe ser encasillado este concepto, pretendiendo referir que estos textos están “destinados” simplemente a los niños, ya que como lo refiere Cervera (1984) estas obras “Engloban todas aquellas manifestaciones lúdico-artísticas en cuya base está la palabra y hacia las que el niño muestra interés y motivación” (como se cita en Sánchez, 2003, p.21), desde afirmaciones como estas, reconocemos que no es una Literatura Menor, ni un subproducto cultural; sino una producción estética en la que cada letra, palabra o texto muestra el mundo a los niños, invitándolos a conectar con la literatura, son obras magníficas que contienen calidad poética y valor estético, por ende defendemos los textos y a los escritores que han dedicado sus profesiones a representar el mundo para los pequeños y cautivar hasta adultos con su talento.

La preponderancia que tiene la Literatura Infantil en la sociedad hace que conozcamos autores que refieren este conjunto de obras con la relevancia que ellas merecen, en este caso Felipe Munita refuerza el fundamento sobre cómo “el contacto temprano con una amplia diversidad de formas literarias, como relatos o variadas formas poéticas, amplía enormemente las posibilidades del niño para nombrar —y participar en— el mundo al que ha sido invitado” (2020, p.54), aquí es posible identificar cómo el autor transmite a la comunidad la enorme carga simbólica que han tenido a lo largo de los años las obras literarias para los niños; ofreciendo representaciones del mundo donde son partícipes los niños y forman parte diversos contextos sociales, acercándolos a la realidad que viven de forma estética, y siendo

un camino para favorecer la adquisición de competencias lectoras aprovechando la oportunidad para con ello forjar lectores literarios.

Con estos argumentos recopilados y reconociendo los aspectos que tiene la literatura infantil nos permitimos apreciar y sintetizar que estas obras son un “sistema de signos connotados con finalidad estética, cuyas estructuras narrativo-poéticas requieren de un lector modelo con unos hábitos de lectura y unos modos de comprensión e interpretación no necesariamente iguales a los del lector adulto” (Sánchez, 2003, p.34). Esta cita resulta pertinente para identificar nuestra postura: la literatura infantil no solo posee una intención estética, sino que exige considerar al lector infantil como un sujeto con formas propias de interpretar y disfrutar los textos. En este sentido, es fundamental que desde las aulas se promueva en los niños y niñas el desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación literaria acordes a su etapa, sin imponerles modelos adultos, pero sí acompañando el proceso de formación de lectores críticos y sensibles.

Hemos venido mencionando en los anteriores párrafos razones que esclarecen el concepto de literatura infantil, con el objetivo de registrar que no es una segmentación que se hace a esta literatura; y mucho menos se debe minimizar por el hecho de ser escrita para niños y niñas, más bien cada autor nos acerca a establecer estos textos como un esquema narrativo, por ende podemos situar “la literatura como un andamiaje privilegiado para la experiencia de la capacidad simbólica del lenguaje y como escenario natural del desarrollo de la motivación y de la adquisición de las habilidades a la lengua escrita” (Colomer, 2001, p.3) Aquí la autora reconoce la relación de los niños con los libros destacando el “andamiaje” como proceso de enseñanza y es que estas obras infantiles generan impacto en sus historias desarrollando así habilidades no solo escriturales también imaginativas, emocionales, orales y expresivas que forjan una identidad en cada lector.

Con base en lo expuesto en este marco teórico, es posible identificar lo que es la literatura infantil y el rol que cumple dentro de la escuela básica primaria; lejos de ser

simplemente un componente que se ejecuta desde los parámetros curriculares, la literatura infantil es una puerta abierta para los niños que les permite potenciar el desarrollo de la capacidad de distinguir los libros infantiles de la literatura infantil ya que los primeros son textos lúdicos y divulgativos que propone dinámicas lectoras impositivas y dirigidas lectores y los últimos son el “resultado de un descubrimiento, de una invención, de una revelación, de un compromiso del espíritu del autor ... con las esencias y posibilidades de lo humano que se revelan a través de los niños” (Franz, 2000, p.1) y es que la literatura en general siempre va más allá, generando conexión, interpretación, sin el ánimo de romantizar, es lo más cercano a la magia que podemos entregar a los niños. Y con este punto de vista se genera un argumento sólido en cuanto a qué la literatura infantil, no es solo un concepto que reconoce como “apto” un libro para los niños, sino que como lo menciona en su artículo Franz (2020) demuestra la intención de los autores y el aprovechamiento que hacen ellos de las potencialidades expresivas del receptor (niños) posicionando la infancia como sujetos con autoridad interpretativa y representativa que tienen del mundo.

Finalmente, lo expuesto en ese último párrafo representa lo que se busca con nuestro trabajo y es reconocer la postura de la literatura infantil en la escuela primaria, lejos de la simpleza de la enseñanza, si no más bien desde la perspectiva de la experiencia, el interés, la interpretación y el respeto por lo que se ofrece a los niños y niñas en las aulas.

Estrategias de Mediación:

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, este trabajo de grado gira en torno a la mediación de lectura literaria, es por esto que definiremos algunos conceptos como *mediación, mediación de lectura y mediador de lectura*. De igual manera explicaremos cuál es el rol que cumple el mediador en la vida de los futuros lectores. Junto con esto, explicaremos algunas de las estrategias que serán implementadas en la propuesta pedagógica que acompaña a esta investigación. Las estrategias de mediación son una serie de acciones

que buscan generar un encuentro significativo entre los lectores y las obras, dichas estrategias no solo facilitan la comprensión de las historias, sino que también fomentan la reflexión, el placer lector y el diálogo entre los lectores en torno a los libros.

Inicialmente, es importante entender qué es la **mediación**, para esto haremos referencia al texto de Hernández (1999) titulado “*Proyección desde Vygotsky a la construcción de la persona y la sociedad creativa*” en este texto se concibe la mediación, desde una mirada pedagógica, como “niveles contingentes de ayuda o de implementación de andamiajes que deben irse graduando y retirando progresivamente con el fin de que el aprendiz logre la mayor autonomía (control) de los propios procesos que está construyendo con participación de los adultos” (Hernández, 1999, p. 6). Teniendo en cuenta esto, la mediación es un proceso que implica el uso de herramientas, como el lenguaje, signos, símbolos, etc, las cuales facilitan la construcción del conocimiento, cual transcurre por medio de las interacciones del mediador (adulto) que orientan al estudiante en la resolución de problemas.

Ahora que entendemos el papel de la mediación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, es comprender en qué consiste la **mediación de lectura literaria**. Para esto haremos referencia al texto “*Yo Mediador, mediación y formación de lectores*” en el cual este autor define a la mediación como “vínculos con los libros y otros materiales impresos o digitales, pero también vínculos con otros a través de la participación del mundo de lo escrito” (Goier, 2002, como se cita en Munita, 2021, p. 81). En este sentido la mediación de lectura es un conjunto de actividades que facilitan el encuentro entre los sujetos lectores y las obras; es importante aclarar que la mediación no solo es entregar libros, sino que esta se encarga de generar experiencias significativas que potencien el gusto y hábito lector de los niños, niñas y jóvenes.

Considerando lo anterior, los **mediadores de lectura**, como lo menciona Munita (2017) son agentes de democratización sociocultural; sin embargo, es importante que no solo

se vea de esta manera a los mediadores, ya que el gusto lector no solo nace del contacto directo y único con los libros. Es por eso que se relaciona a los mediadores de lectura con su “capacidad para poner en juego situaciones que, mediante procesos de acompañamiento en el encuentro de los sujetos con los textos, crea las situaciones que hacen posible experimentar ese placer” (Munita, 2017, p. 37). Por lo tanto, el mediador de lectura representa el puente que existe entre los lectores y los textos, siendo por medio de él, y de las diferentes actividades y estrategias que implementa, que potencia la conexión con los textos y el gusto literario en los niños, niñas y jóvenes.

El mediador como puente, acerca a los lectores por medio de experiencias significativas. Como lo menciona Petit (1999), los mediadores son facilitadores de encuentros entre los sujetos y la literatura. Teniendo presente lo anterior, es importante recalcar que un mediador de lectura puede ser padre o madre, maestro, bibliotecario, trabajador social o amigo, que al compartir su gusto, amor y pasión por la literatura y la lectura, crean espacios de diálogo y confianza. Esto permite que los futuros lectores desarrollen una relación significativa con los libros, descubriendo en ellos un mundo de posibilidades, de emociones y conocimientos.

Como lo mencionamos anteriormente, el mediador de lectura acerca a los niños y niñas a la lectura por medio de actividades y de *estrategias de mediación*, una de las estrategias es la **Conversación Literaria**, que como menciona Munita (2017), es un espacio donde los lectores pueden compartir, discutir y contrastar sentidos, impresiones e interpretaciones sobre una obra literaria específica. Esto permite que los lectores enriquezcan su experiencia literaria y fomenten una comunidad lectora entre los participantes. De igual manera, Munita (2017) en su texto *Hacer de la lectura una experiencia Reflexiones sobre la mediación y formación de lectores* menciona que la **Escritura Literaria** está profundamente vinculada con la lectura, porque se concibe como una extensión natural de la misma, permitiendo a los lectores explorar y expresar sus interpretaciones, emociones y

pensamientos derivados de los textos leídos; siendo así, cómo se generan experiencias transformadoras en los lectores. La escritura literaria está altamente vinculada con el juego y la exploración, los cuales son esenciales para fomentar la sensibilidad y la creatividad de los sujetos lectores.

Otra de las estrategias que más resaltan en la mediación es la **Lectura en Voz Alta**, que según los aportes de Aidan Chambers (2001) es una herramienta que permite a los niños y niñas acercarse al mundo literario y a la práctica de la lectura. Esto contribuye a la formación de futuros lectores y facilita la comprensión lectora, ya que le ofrece a los niños y niñas la oportunidad de escuchar la lectura, enriqueciendo de esta forma la experiencia de los lectores, al permitirles conectar profundamente con las historias que están escuchando. Este “préstamo de conciencia” (Chambers, 2001) le permite a los niños y niñas aprender gradualmente a leer, comprender e interpretar los textos, desarrollando las habilidades lectoras esenciales.

La lectura en voz alta le permite al mediador crear un ambiente para la narración del texto, ya que, por medio de esta, transmite el sentido e interpreta las obras para los lectores, como lo menciona Fiore “leer en voz alta es “una negociación” que implica para el adulto lector saber adoptar un rol de “mediador” o “intérprete” puesto que no se trata de una actividad sencilla, automática o improvisada, sino que, por el contrario, requiere preparación, ensayo y búsqueda de recursos” (2018, p. 37). Por esta razón es importante que el mediador tenga un gran bagaje de libros y que los haya leído varias veces, de esta manera se permite interiorizar la historia, generando una interpretación y análisis de esta. De tal manera que, pueda producir preguntas intencionadas que generen expectativa en los lectores y que les permita analizar e interpretar la lectura, para de esta manera fomentar el pensamiento crítico y reflexivo.

Los colegios y escuelas, como instituciones educativas deben ofrecer espacios flexibles en los que los maestros puedan generar experiencias significativas para los procesos

de aprendizaje de los estudiantes. Es por esto que, durante nuestra propuesta pedagógica, crearemos **Ambientes Literarios**, que inviten a la exploración, la imaginación y el disfrute estético, propiciando encuentros genuinos entre los niños y los textos. Estos espacios no solo facilitarán el acceso a diversas obras literarias, sino que también favorecerán el diálogo, la interpretación y la escritura creativa, permitiendo que la lectura se convierta en una experiencia viva y transformadora. Inicialmente, los ambientes literarios “permitirán que los niños y niñas sean protagonistas de la experiencia educativa, lo que favorece la construcción de nuevos conocimientos, de nuevas formas de interactuar” (Ministerio de cultura, s.f, p.27). De igual manera los ambientes o rincones nos permitirán mostrar el desarrollo del proyecto. Con los ambientes literarios se busca brindar un espacio a los niños y niñas en los cuales se puedan acercar al mundo literario, ofreciéndoles un encuentro con diferentes textos, fomentando el interés y el placer por la lectura.

Como ya lo hemos aclarado, un mediador de lectura se caracteriza por su acervo literario, este no hace parte de las estrategias de medición, más bien es un aspecto necesario que todos los mediadores de lectura deben reconocer. Es importante resaltar que este acervo debe de estar constituido por obras de calidad, las cuales deben de ser seleccionadas teniendo en cuenta una serie de criterios, pero primero es relevante comprender que la selección de obras “es un corpus encaminado a ampliar el tipo de libros que los niños posiblemente ya leerían por su cuenta” (Colomer, T; Manresa, M; Ramada Prieto, L; L, Reyes López. 2018) esto permite a los lectores ampliar su acervo literario y potenciar la competencia necesaria para reflexionar sobre las obras leídas. Un mediador puede determinar si una obra es de calidad o no teniendo en cuenta su narración, discurso, lenguaje, personajes y su estructura. Esto les permitirá a los mediadores introducir una amplia diversidad de textos, permitiendo a los lectores salir de la zona de confort, brindándoles la oportunidad de vivir nuevas experiencias.

Si bien anteriormente recalcamos la importancia de la selección de obras de calidad para la mediación de lectura, es importante comprender que los libros de aspectos por fortalecer también merecen un reconocimiento en la vida de los lectores. Esto les permite experimentar la lectura como un instrumento de socialización o simplemente les muestra el camino de la lectura como un lugar en el cual se puede refugiar y experimentar nuevas sensaciones y emociones.

En síntesis, las estrategias de mediación presentadas a lo largo de este apartado (conversación literaria, escritura literaria, lectura en voz alta y ambientes literarios) constituyen elementos claves dentro de la propuesta pedagógica que acompaña a nuestra investigación. Cada una de ellas responde a una comprensión profunda del rol del mediador de lectura como facilitador de encuentros significativos entre los niños y la literatura, promoviendo el desarrollo de habilidades lectoras, la sensibilidad estética y el pensamiento crítico. Estas estrategias no solo se sustentan en un marco e43 sólido, sino que también orientan la parte metodológica del trabajo, pues guía la planificación, implementación y reflexión de las actividades que diseñaremos para fomentar el gusto lector de los niños y niñas.

Lectura literaria:

Como ya lo expusimos en el apartado anterior, la literatura infantil representa mucho más que simples historias dirigidas a los niños y niñas. Es un vehículo mediante el cual se transmiten experiencias, conocimientos y emociones, las cuales ayudan a los niños a comprender su entorno y a sí mismos. Gracias a las múltiples formas y contenidos que posee, la literatura infantil se convierte en un medio poderoso para estimular la curiosidad y fortalecer la imaginación desde los primeros años de vida.

Esto no podría ser logrado sin la realización de una buena **Lectura Literaria**, que tal y como lo menciona Castillo en su libro *En torno a la formación literaria del maestro de*

lengua y literatura es “un sistema vital que nos permite repetirnos, continuarnos, descubrirnos, transformarnos...” (2024, p.33) De este modo, la lectura literaria es una experiencia profunda y significativa que va más allá de la comprensión de un texto; implica un proceso de introspección, conexión con lo humano y reconstrucción del pensamiento. A través de ella, los lectores no solo acceden al conocimiento, sino que también se ven reflejados en los personajes, se cuestionan a sí mismos y expanden su sensibilidad frente al mundo que los rodea.

Siguiendo esta misma línea, Roberto Pulido en el texto *El aprendizaje de la lectura literaria. Encuesta a especialistas en educación* define a la lectura literaria como “la posibilidad de recorrer muchos caminos sin principios ni finales establecidos hacia espacios de refinados placeres” (2014, p. 45) En este sentido, la lectura literaria se concibe como una experiencia abierta, subjetiva y estética, en la que los lectores no solo interpretan el texto, sino que también lo habitan, lo transforman y se dejan transformar por él. No se trata únicamente de comprender un contenido, sino de involucrarse emocional e intelectualmente con las múltiples posibilidades de sentido que la obra literaria ofrece.

Teniendo en cuenta esto, tal como lo menciona Munita (2020) la lectura literaria implica un placer estético, intelectual y cultural que se construye, por lo cual requiere de un acompañamiento intencionado y sostenido en el tiempo. No se trata solo de leer por leer, sino de proporcionar espacios donde el lector pueda explorar los múltiples sentidos del texto, dialogar con él y con otros lectores, y desarrollar una relación personal con la literatura. Esto favorece la formación de una identidad lectora y el desarrollo de una sensibilidad crítica frente a la realidad.

Asimismo, Yolanda Reyes en su libro *la Casa Imaginaria* expresa, como “la experiencia de sentirnos parte de un conglomerado humano que comparte y reestrena los símbolos para descifrarse, expresarse y habitar el territorio del lenguaje es la que otorga sentido profundo a la literatura” (2007, p.13), así nos refuerza la idea sobre cómo leer

literatura es una experiencia social y cultural, que no debe limitarse a la decodificación de la palabra, sino debe ser una vivencia estética y afectiva.

Por último, nos gustaría cerrar este apartado, mencionando que “la lectura literaria está para enseñarnos que el arte encarna, produce y comunica valores esenciales que nos hacen más humanos y por ende mejores seres” (Castillo, 2024, p. 35). Esta afirmación refuerza la idea de que la literatura no es solo una actividad escolar o una práctica cultural, sino que es toda una experiencia. En cada encuentro con un texto literario se abre la posibilidad de comprender al otro, de cuestionar nuestras propias certezas y de enriquecer nuestra visión del mundo. Así, fomentar la lectura literaria desde la infancia es también aportar por una educación más sensible, crítica y comprendida con la humanidad.

Capítulo V

Marco metodológico

En este capítulo se describe el enfoque metodológico que adaptamos para realizar nuestra investigación, aquí proporcionaremos la información necesaria que esclarece los métodos, herramientas y técnicas de las cuales hicimos uso para la recolección y análisis de datos. Con ellos proporcionamos los argumentos que soportan los resultados que esperamos obtener y que posibilita vislumbrar una coherencia de los objetivos planteados con las decisiones que tuvimos que tomar a lo largo de la propuesta.

En este punto, insistimos en que nuestra investigación es parte de la línea de investigación *Pensamiento, creencias y saber del profesor de Educación Infantil*. En ese sentido, se centra en las creencias y saberes que, como maestras en formación tenemos en torno a la literatura infantil y su educación. Por lo tanto, este trabajo no solo busca impactar en las experiencias lectoras de los niños y niñas, sino también en nuestra propia construcción profesional, permitiéndonos cuestionar, ampliar y transformar nuestras concepciones sobre la lectura literaria, el rol docente y el papel de la lectura literaria en la formación integral de los niños y niñas. Es necesario puntualizar que se trata de dar cuenta de la manera como se construye nuestro saber cómo maestras en formación y que futuramente será un saber profesional, como el desplazamiento de nuestras creencias nos permite referirnos a un saber propiamente dicho, un saber que es pedagógico, que es disciplinar, que es experiencial y que a la vez se transforma permanentemente.

Este apartado se organiza en secciones como: Tipo y enfoque de investigación, ¿Qué se entiende por Propuesta Pedagógica dentro de una investigación?, técnicas e instrumentos de recolección de información y población. La estructura aquí presentada resulta clave para comprender cómo abordaremos los planteamientos investigativos y de qué manera analizaremos los datos para proponer respuestas concisas a las preguntas formuladas.

Finalmente, es importante mencionar que la primera fase de la investigación, que incluyó la observación, redacción y diseño de la propuesta pedagógica se llevó a cabo con los niños y niñas cuando cursaban el grado tercero. En cuanto a la segunda parte, correspondiente a la implementación y análisis de la propuesta, se realizó en grado cuarto, dado que el grupo fue promovido de curso

Enfoque de Investigación:

Este trabajo de grado se desarrolla desde la Investigación - Acción Educativa, una modalidad de investigación cualitativa que se caracteriza por analizar situaciones y acciones en profundidad a partir de la observación, la interpretación y el estudio del contexto. En este caso, se busca comprender el acercamiento de los niños y niñas a la cultura literaria, incentivar el disfrute de la lectura y analizar cómo esta influye en su vida escolar y personal.

A partir de esta acción investigativa, se implementará una propuesta pedagógica orientada a guiar el proceso de enseñanza - aprendizaje en torno a la formación de lectores literarios. Esta propuesta busca fomentar espacios, conocimientos y habilidades relacionados con la literatura infantil, a través de actividades, planeaciones y recursos que promuevan el interés y una actitud positiva frente a la lectura literaria. Nuestro propósito es actuar como mediadoras de lectura, acercando a los niños y niñas a la literatura por medio de estrategias de mediación efectivas.

Esta investigación resulta pertinente, ya que la propuesta pedagógica tiene como finalidad transformar una realidad educativa. En el marco de la Investigación - Acción Educativa, reflexionamos sobre nuestra práctica pedagógica desde la escritura, como medio para construir un saber situado y significativo.

¿Qué se comprende por Propuesta Pedagógica dentro de una investigación?:

Comprendemos nuestra propuesta pedagógica como una Investigación - Acción Educativa (IAE), ya que forma parte de una indagación educativa que estuvo enfocada en la práctica pedagógica desarrollada en los semestres de profundización (VI, VII y VIII). Como lo menciona el maestro Ávila la IAE muy similar a la IAPE “se encarga de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, a partir de un conjunto de ejercicios, procedimentalmente organizados como una secuencia metodológica” (2005, p.505). Precisamente, nuestra investigación promovió una secuencia de acciones con una clara intención transformadora, sustentada en la reflexión constante sobre nuestra práctica. De este modo, se evidencia la naturaleza de nuestro trabajo como una propuesta investigativa con acción situada en el contexto educativo.

Esta acción nos parece pertinente para desarrollar nuestro trabajo de pregrado, puesto que es “una propuesta articulada con la práctica educativa que busca reconocer las diferentes realidades, actores y propuestas con el fin de diseñar y desarrollar una propuesta que permita reflexionar el problema de la enseñanza (...) y lo que significa ser maestro... La práctica educativa en sus diferentes modalidades es el nicho donde lo pedagógico se consolida y desarrolla (Facultad de Educación, Documento orientador, Reglamento de Trabajo de Grado, 2024), siendo así nuestra acción educativa presenta un enfoque de investigación que combina la reflexión crítica sobre la práctica; con base en esto hicimos un análisis de nuestra propia práctica para así generar la implementación de nuestra propuesta.

Esta acción es participativa, ya que se involucran distintos actores como maestras en formación, docentes titulares y estudiantes, generando así un conocimiento a partir de la experiencia y pretendiendo forjar una mejora a la calidad de la enseñanza de la literatura infantil. Hemos implementado y generado esta propuesta para desarrollarla en nuestra práctica educativa en la institución I.E.D. Técnico Palermo. Fundamentamos nuestra

propuesta con diversos autores presentados en el marco conceptual, permitiendo así reconocer la relación entre los aspectos conceptuales y la implementación.

Como lo referimos en el anterior párrafo nuestra propuesta pedagógica está cimentada en generar sesiones dónde se promuevan *estrategias de mediación literaria* que permita “que los lectores enriquezcan su experiencia literaria y fomenta una comunidad lectora entre los participantes” (Munita, 2017), estas estrategias son conformadas por conversación literaria, lectura en voz alta, ambientación del espacio y demás expuestas en el marco conceptual, propiciando una propuesta coherente con los autores que soportan este trabajo.

En conclusión, nuestra propuesta pedagógica, centrada en la mediación de la lectura, pretende trascender el acto de leer, al concebirlo como un proceso cultural y social que enriquece la experiencia lectora y fortalece la relación activa de los textos. Por ello, la creación de estos espacios no solo son un recurso para democratizar el acceso a la lectura, sino también un medio para construir comunidades reflexivas, críticas e inclusivas, consolidando la lectura como un agente clave de la transformación de la social.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información:

Para la recolección de información de este trabajo de grado hicimos uso de diferentes técnicas e instrumentos, tales como: planeadores pedagógicos, diarios de campo junto con registro fotográfico, en videos y audio grabados. Con el fin de garantizar un registro detallado y preciso en el desarrollo del proceso. Los datos recolectados obtenidos permitieron analizar los resultados de manera objetiva, facilitando la interpretación de datos y la validación de las conclusiones. Además, este material servirá como evidencia del desarrollo de la investigación, asegurando la transparencia y replicabilidad del estudio.

Los diarios de campo son herramientas esenciales de la investigación y en muchas áreas del conocimiento. Estos son registros en los que se anotan observaciones, experiencias, datos importantes y reflexiones sobre un proceso o actividad. Los diarios de campo nos

permiten llevar un control detallado de lo que sucede en cada una de las actividades planteadas, además de que nos facilita identificar patrones, errores y hallazgos que se hayan suscitado durante esta. De esta manera podemos analizar la información de forma estructurada y fundamentada, permitiéndonos tomar decisiones basadas en evidencias.

Por lo anterior mencionado, retomamos a Zabalza quien reconoce que “escribir sobre sí mismo trae consigo la realización de los procesos a los que antes ha hecho alusión: se racionaliza la vivencia al escribirla... se construye la experiencia y con ello se tiene la posibilidad de descentrarse de ella y analizarla” (2004, p.21). En ese sentido, los diarios de campo se consolidaron como nuestro principal instrumento de recolección de datos, esta forma de registro nos permitió obtener detalles que fueron pertinentes para analizar y recopilar tanto lo que observábamos como lo que vivíamos dentro del aula.

Los planeadores pedagógicos fueron otra de las herramientas fundamentales que acompañó nuestra propuesta, ya que nos permitió una organización anticipada de objetivos, contenidos, métodos, actividades y criterios para el análisis del aprendizaje impartido. Este enfoque facilitó una estructura organizada de las sesiones, reconociendo las necesidades específicas de los niños. Sustentamos el uso de este instrumento desde la perspectiva de Pitluk, quien sostiene que “la planificación didáctica reflexiona y anticipa las acciones a realizar. Posibilita la anticipación, revisión, la modificación y la retroalimentación. Implica la toma de decisiones pensadas” (2006, p, 13). Aparte de esta visión estructuramos nuestras planeaciones, evidenciando en ellas la organización, los tiempos, la fundamentación teórica y otros elementos que favorecen sesiones intencionadas y significativas para los niños.

Finalmente, el uso de registros visuales fue una de las herramientas que empleamos para la recolección de datos. Esta estrategia nos permitió construir una memoria activa de lo sucedido en las sesiones, recordar detalles únicos, analizar problemáticas que no habíamos evidenciado. Este tipo de insumos resulta relevante, siendo un argumento sólido de lo que vivimos y como se formó el camino de esta propuesta. Cerramos este apartado, reconociendo

el valor de los insumos pedagógicos seleccionados para el desarrollo del trabajo, estos que nosotras usamos fueron pertinentes para el análisis y la apertura a nuevas perspectivas.

Población:

Como lo mencionamos en la contextualización, la población participante en esta investigación estuvo conformada por 36 niños y niñas pertenecientes al Colegio Técnico Palermo en la ciudad de Bogotá, lugar donde se realiza nuestra práctica de profundización. En el momento inicial del proyecto, los participantes cursaban grado tercero de primaria y durante el desarrollo de la propuesta fueron promovidos a grado cuarto. Este grupo lo seleccionamos por la afinidad y acercamiento con los niños, ya que realizamos nuestra formación pedagógica desde marzo de 2024, igualmente, en este grupo pudimos observar aspectos en torno a la lectura literaria para mejorar y transformar.

La edad de los participantes oscila entre los 8 y 12 años, y presentan diversas actitudes y preferencias lectoras, niveles de participación; lo cual enriqueció nuestra propuesta.

Capítulo VI

Propuesta Pedagógica

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta pedagógica se organiza a partir de un objetivo central y unos objetivos específicos que orientan el proyecto de forma global. Sin embargo, en cada bloque temático se formulan objetivos específicos que responden a la intención particular de las actividades desarrolladas en ese bloque. Asimismo, cada una de las nueve actividades propuestas incluye un objetivo particular que guía la sesión correspondiente. Esta estructura permite identificar con claridad la intencionalidad general de la propuesta y las metas concretas que nos trazamos en cada etapa del proceso. A continuación, se presentan dichos objetivos:

Objetivos:

Objetivo general:

Acercar a los niños y niñas a la cultura literaria de la infancia, desde el disfrute de la expresión literaria y el pensar sobre las obras de literatura, por medio del uso de diferentes estrategias de mediación (lectura en voz alta, conversación literaria, café literario, cofre literario, ambientes literarios, biografías literarias y escritura literaria) (ver anexo K).

Objetivos específicos:

- Fomentar en los niños y niñas el gusto y el disfrute por la lectura literaria, desarrollando una actitud favorable hacia la literatura infantil.
- Reconocer a los niños y niñas como sujetos con historia lectora y a partir de esa potenciar su conocimiento sobre obras de literatura infantil y ampliar su acervo literario.

- Vincular a los niños y niñas de manera favorable con prácticas de lectura literaria interesantes, afectivas y en las que su pensamiento se amplíe al conocer diferentes obras centrales de la literatura infantil y analizar su constitución.
- Ofrecer textos de literatura infantil de calidad a los niños y niñas y leer con ellos y para ellos, con la finalidad de ampliar su repertorio y vincularlos con experiencias favorables de lectura literaria.

Bloques

Esta propuesta pedagógica se divide en tres bloques, cada uno con un nivel de complejidad progresivo. La dificultad de las actividades aumenta de manera gradual, en función de los avances y aprendizajes adquiridos por los niños y niñas a lo largo de las experiencias.

Bloque 1: reconociendo experiencias e intereses literarios

Este primer bloque establece tres objetivos específicos, orientados a:

- Reconocer la experiencia lectora de los niños y niñas en torno a la literatura infantil.
- Conocer cuáles han sido los libros y autores que los niños y niñas se han acercado a lo largo de su vida.
- Acercar a los niños y niñas a lecturas de libros de calidad, incluidos libros álbumes que potencien su acercamiento a estos.

Los libros que fueron leídos en este primer bloque fueron seleccionados a partir de las diversas situaciones que en su momento los niños y niñas estaban viviendo, como: el primer día de clase, reconocer a sus nuevos compañeros, descubrir la lectura y la literatura desde una mirada diferente y reconocer que sus familias eran muy diversas. Esta selección nos permitió acompañar a los niños y niñas en su proceso de adaptación al nuevo ciclo escolar, brindándoles lecturas significativas que reflejaban sus propias vivencias. De esta manera, se fortaleció no solo el gusto por la lectura, sino también la construcción de identidad, el

fortalecimiento del sentido de pertenencia al grupo y la valorización de las diferencias. Los libros funcionaron como puente entre sus experiencias personales y el mundo literario, despertando su curiosidad y motivación por seguir explorando nuevas historias.

Finalmente, la selección de las obras incluidas en nuestra propuesta se realizó a partir de la elaboración de fichas técnicas (*ver anexos A, B y C*), las cuales permitieron categorizar y definir el tipo de libro más adecuado para cada sesión. Este proceso nos aseguró que cada lectura fuera pertinente y enriquecedora, tanto en función de los objetivos pedagógicos como de las características del grupo.

Tabla 5

Planeación bloque 1: reconociendo experiencias, intereses literarios y el recorrido lector.

Bloque 1	
Reconociendo experiencias, intereses literarios y el recorrido lector	
Objetivo del bloque: Explorar y fortalecer la experiencia lectora de los niños y niñas en torno a literatura infantil, reconociendo sus trayectorias lectoras, los libros y autores con los que han tenido contacto, y promoviendo el acceso a lecturas de calidad que potencien su vínculo con la lectura literaria.	
Actividad 1	
Nombre de la experiencia	El mundo literario habitado por los niños y niñas
Objetivo	Reconocer el recorrido lector y la experiencia literaria de los niños y niñas, a través de una exposición de portadas.
Justificación	Esta actividad se basa en los aportes de Felipe Munita (2017), quien señala que conocer los libros que los niños y niñas han leído, así como la forma en que han interactuado con ellos, permite comprender su trayectoria como lectores, sus intereses y las experiencias que han vivido a través de la lectura. Esta actividad permite explorar el acervo literario y el capital lector de los estudiantes, además de descubrir quiénes los han acompañado en estas aventuras literarias.

Ambientes lectores	<p>Antes de la actividad, la maestra en formación solicitará a los niños y niñas que en sus casas dibujen, en un octavo de cartulina, la portada del libro que más les haya gustado o impactado. Para la dinámica, las mesas y sillas del aula se dispondrán en forma de medialuna, y en el centro, los estudiantes se sentarán replicando la misma disposición. En el tablero, la maestra en formación colocará de manera estética todas las portadas realizadas por los niños y niñas. Esto permitirá que los estudiantes tengan una disposición diferente del aula y les permita tener una visión clara de la galería de portadas creada por la maestra en formación.</p>
Actividad de inicio	<p>La maestra en formación iniciará saludando a los niños y niñas. Luego, les explicará que a partir de esta clase llevará a cabo una serie de actividades relacionadas con la investigación que realizará junto con su compañera, la cual está enfocada en la literatura y que ellos son los actores principales de esta. Les preguntará si les gustaría ser parte de dicha investigación.</p> <p>A continuación, presentará el libro <i>Boris un compañero nuevo de la escuela de Carrie Weston</i> (ver anexo H), mencionará el nombre del autor y compartirá algunos datos relevantes sobre él, este texto es seleccionado ya que invita a los niños y niñas a reflexionar sobre cómo el ser nuevo en un espacio cuesta un poco y que las apariencias, en ocasiones, engañan. Antes de comenzar la lectura, mostrará la portada del libro y les preguntará: “¿Recuerdan su primer día de clase? ¿Quién cree que será Boris? ¿Qué tipo de compañero creen que será Boris?”. Escuchará las ideas que compartan y leerá la obra en voz alta.</p> <p>Durante la lectura, hará preguntas relacionadas con lo que sucede en la historia como “¿Cómo se siente ser nuevo en algo? ¿Han tenido un compañero como Boris? ¿A quién les recuerda Boris?”, para fomentar la atención y reflexión. Al finalizar, planteará preguntas que inviten a dialogar y compartir opiniones sobre la historia como “¿Harían lo mismo que Boris por sus compañeros? ¿Qué opinan de cómo trataron los demás niños a Boris? ¿Se han sentido como Boris?”, estimulando con ellas una conversación enriquecedora entre los niños y niñas.</p>
Actividad central	<p>La maestra en formación compartirá con los niños y niñas el libro que más la impactó durante su infancia. Menciona el título, el autor, dónde y con quién lo leyó, y explicará por qué decidió traerlo a la clase. Este acto servirá como ejemplo e invitación para que cada uno de los estudiantes pasen al frente, señale la portada del libro que eligió y comparta de qué trata la historia y por qué decidió mostrarlo en la actividad. Este proceso se repitió con cada niño y niñas que deseen participar.</p>

Actividad de cierre	Para cerrar el espacio, la maestra en formación invitó a los niños y niñas a compartir si alguno de los libros presentados por sus compañeros les llamó la atención o despertó su interés por leerlo. Asimismo, se les pedirá que expresen cómo se sintieron durante la dinámica.
Recursos	Portadas/Cinta/libro
Actividad 2	
Nombre de la experiencia	Biografías literarias de los niños y niñas
Objetivo	Explorar los intereses literarios de los niños y niñas, compartir las historias que han leído en sus entornos familiar y escolar, con el fin de conectar con los diferentes mundos que han descubierto a través de los textos. Esto se puede lograr a través de la elaboración de una biografía literaria.
Justificación	Esta actividad se fundamenta en los aportes de Felipe Munita (2017) sobre las biografías literarias, quien señala que estas permiten a mediadores, docentes, bibliotecarios y familias acompañar de manera más efectiva el proceso lector de niños y niñas. Además, facilita la construcción de puentes entre sus intereses y nuevas lecturas, haciendo que la experiencia sea más significativa y enriquecedora.
Ambientes lectores	La maestra en formación colocará ocho telas de diferentes colores en la zona verde de la institución, distribuidas en forma de medialuna. En el centro de esta disposición, colocó un cofre que contenía el libro seleccionado para la actividad. Esto para suscitar un espacio acogedor y cómodo, además de que dicha disposición le facilitará a la maestra en formación el recorrido y acompañamiento durante la sesión.
Actividad de inicio	<p>Se dará la bienvenida a los niños y niñas, explicándoles en qué consiste la actividad y cuál es su objetivo. Además, se les informó que esta se llevará a cabo en la zona verde del colegio. Se les pidió que lleven consigo un cuaderno y su cartuchera. Posteriormente, se les indicó que se organicen en las filas para trasladarse al lugar asignado.</p> <p>Al llegar al espacio, la maestra en formación organizará a los niños y niñas sobre las diferentes telas dispuestas para la actividad. Posteriormente, presentará el cofre literario (<i>ver anexo I</i>) y, junto con ellos, por medio de un hechizo mágico (Por la pluma de un escritor, por la tinta y su fulgor, cofre antiguo danos entrada, a la magia de nuestras almas), lo abrieron para descubrir el libro <i>Una niña hecha de libro de Oliver Jeffers</i> que se encuentra en su interior, este libro es seleccionado por su invitación a descubrir el poder de la lectura y la imaginación. De igual manera, del interior del cofre la maestra en formación extraerá a Gusiletras (<i>ver anexo E</i>), un gusano que ama las letras y las palabras, con ayuda de él, la maestra en formación realizó la lectura en voz alta del cuento.</p>

Actividad central	Al finalizar la lectura, se abrirá un espacio de conversación sobre algunas obras tradicionales de la literatura infantil, invita a los niños y niñas a compartir sus experiencias con los textos que han leído tanto en el colegio con las maestras como en casa con sus familias. Finalmente, se les entregará un formato donde los niños y niñas pudieron realizar una línea literaria en la cual plasmaron su libro favorito, el cual mostraron en la sesión anterior, y dos obras más que hayan conocido.
Actividad de cierre	Para finalizar, la maestra en formación invitó a algunos niños y niñas a compartir los títulos de los textos que más les han impactado y a hablar brevemente sobre ellos. Luego, les explicó a los estudiantes que las líneas literarias que realizaron se creará la biografía lectora del grupo, la será utilizada en la siguiente actividad.
Recursos	Telas/Almohadas/Libro/Lápiz/Hojas
Actividad 3	
Nombre de la experiencia	Pódcast: Compartiendo experiencias literarias
Objetivo	Conocer las experiencias literarias de los niños y niñas a lo largo de su vida a través de la creación y grabación de un pódcast, reconocerlos como lectores en potencia y compartir sus experiencias en torno a la lectura.
Justificación	La actividad se basa en la visión de Felipe Munita (2017) sobre la importancia de compartir experiencias literarias. Él destaca que socializar estas vivencias enriquece el vínculo con la lectura y fortalece la comunidad lectora. Cuando niños, niñas y mediadores comparten sus experiencias en torno a los libros, se crean espacios de diálogo que potencian la interpretación y el disfrute de la lectura.
Ambientes lectores	La maestra en formación, junto con los niños y niñas, organizará las mesas y sillas del aula en forma de medialuna. En el centro de esta disposición se colocó una mesa con un computador. Además, en el tablero del aula se escribió el nombre del pódcast. Esto con el fin de brindarles un espacio a los niños y niñas donde puedan compartir sus experiencias lectoras y sus intereses literarios. Teniendo en cuenta esto, la maestra en formación tendrá un rol de entrevistadora, mientras que los niños y niñas fueron los invitados al pódcast.

Actividad de inicio	<p>La maestra en formación dará la bienvenida a los niños y niñas leyendo el libro <i>Secretos de familia de Isol</i>, el cual invita a reflexionar sobre la diversidad de las familias, la aceptación y la tolerancia, de igual manera presentó a la autora mediante algunos datos generales sobre su vida y la obra. Antes de comenzar la lectura, invitará a los niños y niñas a compartir sus hipótesis sobre el contenido del libro basándose en los elementos visuales de la portada como “¿Qué es un secreto? ¿Qué habrá detrás de la puerta? ¿Quién será la niña?”</p> <p>Durante la lectura en voz alta, formuló preguntas que despertaron expectativa y mantuvieron el interés de los estudiantes en el desarrollo de la historia como “¿Cuál será el secreto de la mamá? ¿Ese es un secreto vergonzoso? ¿Serán la única familia que tiene secretos?”. Al finalizar, promovió la reflexión y el diálogo mediante preguntas que incentivaron a los niños y niñas a analizar y compartir sus opiniones sobre la obra como “¿Cómo despiertan sus familias en las mañanas? ¿A qué familia pertenecen? ¿Sus familias son igual de diferentes o todas son iguales?”.</p>
Actividad central	<p>La maestra en formación explicará a los niños y niñas la actividad a realizar, mencionándoles a los niños y niñas que al igual que las familias son diferentes, ellos y la experiencia que han tenido con la lectura es igual de diversa. La maestra junto con el grupo grabará un pódcast sobre las experiencias que plasmaron en la sesión pasada en la línea de tiempo literaria. La maestra en formación proyectará en el televisor la pantalla del computador, para que todos puedan observar cómo se grababa su voz. La maestra inició la grabación presentando el pódcast, mencionando a los participantes y el tema del que tratará.</p> <p>Uno a uno, los niños y niñas pasarán al frente para compartir sus experiencias literarias en diferentes contextos, como su familia, el colegio y otros espacios, mientras se grabó su intervención, de la misma manera que lo compartieron con sus compañeros la sesión anterior. Este diálogo se enriqueció por medio de preguntas que la maestra realizó como “¿Les gustaría leer más? ¿Qué quisieran leer? ¿Te gustan que te lean libros o prefieres leerlos tú? ¿Cómo eliges los libros que lees? ¿Cómo te sientes cuando terminas de leer un libro?”</p>
Actividad de cierre	<p>La maestra en formación abrirá un espacio para que los niños y niñas describan, en una palabra, o frase, como percibieron la actividad. Recordó la pregunta que les realizó durante la entrevista (¿Qué quisiera leer?) y traerá algunas de las ideas de los niños y niñas, esto con el fin de comentarles que en la siguiente sesión podrán explorar varias obras de literatura infantil (ver anexo H).</p>
Recursos	<p>Libro/Computador/Televisor/Cable HDMI/Audífonos con micrófono/Biografía literaria</p>

Nota. Elaboración propia (2025)

Bloque 2: Explorando diferentes mundos

El segundo bloque establece cinco objetivos específicos enfocados en:

- Mostrar a los niños y niñas diferentes autores para que puedan reconocer características de su obra (visuales, narrativas, estéticas, temáticas) que se pueden encontrar en las historias compartidas con ellos.
- Generar una comunidad lectora con los niños y niñas.
- Potenciar la lectura de imágenes de los libros - álbumes.
- Brindar espacios en los que los niños y niñas puedan explorar diferentes textos de literatura infantil.
- Reflexionar sobre las historias mediante la conexión entre los textos, la experiencia personal y el entorno.

Tabla 6

Planeación bloque 2: Explorando diferentes mundos.

Bloque 2	
Explorando diferentes mundos	
Objetivo del bloque: Promover el gusto por la lectura en los niños y niñas mediante la exploración de libros álbum y el acercamiento a distintos autores, fortaleciendo la interpretación de imágenes y el intercambio de experiencias lectoras en espacios de discusión literaria.	
Actividad 1	
Nombre de la experiencia	Cestos de libros: Explorando mundos
Objetivo	Explorar diversos textos a través de libros de literatura infantil, con el objetivo de ampliar su acervo literario y permitirles a los niños y niñas descubrir los distintos mundos que la lectura y la literatura pueden ofrecerles.
Justificación	Esta actividad se desarrolla teniendo en cuenta el rol del mediador de lectura, quien genera experiencias significativas con las obras y facilita el encuentro de los lectores con la literatura, promoviendo el disfrute de la lectura y la construcción de significados personales. Esto, ya que como lo menciona Teresa Colomer (2018), fomenta el desarrollo de la imaginación, el pensamiento crítico y las habilidades lingüísticas de los

	niños y niñas.
Ambientes lectores	Las mesas del aula se organizarán en forma de medialuna. En el centro del salón se colocarán cuatro telas de colores, sobre las cuales se dispondrán cestos con diversos libros de literatura infantil seleccionados previamente por las maestras en formación. Estos estarán categorizados por libro álbum, poesía, libro narrativo y libros ilustrados, con el fin de permitirles a los niños y niñas explorar los diferentes géneros literarios infantiles. Durante la sesión la maestra en formación estará oyendo a las impresiones de los niños y niñas frente a las obras que vayan abordando.
Actividad de inicio	<p>La maestra en formación dará la bienvenida a los niños y niñas y les presentará el resultado final del pódcast grabado en la clase anterior. Posteriormente, abrirá un espacio para escuchar sus opiniones y apreciaciones sobre el trabajo realizado.</p> <p>A continuación, explicará que tendrán la oportunidad de explorar diferentes espacios organizados con libros de literatura infantil. En estos, podrán disfrutar de las ilustraciones y leer los textos que más les llamen la atención. Además, se les indicará que podrán rotar entre los distintos grupos de libros para descubrir nuevas opciones.</p>
Actividad central	Los niños y niñas explorarán los distintos cestos dispuestos sobre las telas de colores, donde podrán leer los textos que más les atraigan y observar e interpretar las diversas ilustraciones que los acompañan. Podrán repetir esta experiencia tantas veces como deseen, moviéndose entre los diferentes grupos de libros disponibles.
Actividad de cierre	Se llevará a cabo una asamblea en la que los niños y niñas podrán compartir los textos que leyeron y que más les llamaron la atención. Para concluir, la maestra en formación realizará la lectura en voz alta con ayuda de Gusiletras del texto <i>El libro de los cerdos de Anthony Browne</i> , iniciará preguntándoles a los niños y niñas “¿De qué creen que trata el libro? ¿Por qué la portada tiene una familia y no cerdos? ¿Por qué creen que la mamá de la familia está cargando a los demás integrantes?”, posteriormente comenzará la lectura de la obra, durante esta realizará preguntas sobre la historia, con ayuda del micrófono de la palabra (ver anexo F) “¿Ustedes conocen a alguien que sea como la señora de la Cerda? ¿Les parece correcto que la señora de la Cerda haya desaparecido? ¿De qué manera el señor de la Cerda y sus hijos lograrían que la señora volviera a la casa?” Al finalizar con la lectura continuara haciendo preguntas al grupo como “¿Su familia se parece a la familia de la historia? ¿Qué opinan de la actitud del señor de la Cerda y sus hijos? ¿Ustedes ayudan a sus papás con las labores del hogar?” Luego les mencionará que en la siguiente clase podrán explorar más textos del autor y de otra invitada sorpresa que los visitará.
Recursos	Telas/Libros de literatura infantil/Cestos
Actividad 2	

Nombre de la experiencia	Feria literaria: Conociendo a Anthony Browne y Yolanda Reyes
Objetivo	Explorar las obras literaria de Yolanda Reyes y Anthony Browne como medio para acercar a los niños y niñas a la cultura literaria, a través de la realización de una feria literaria que promueva el acercamiento con los textos y el disfrute por la lectura.
Justificación	Esta actividad se desarrolla teniendo en cuenta a Teresa Colomer (2008), quien menciona que el acervo literario es el conjunto de obras literarias que forman parte del bagaje cultural de los sujetos, y que es fundamental en la formación de lectores. De igual manera, menciona que este acervo está compuesto por textos de calidad, es por esto que para esta sesión seleccionamos autores como Anthony Browne y Yolanda Reyes, quienes en el ámbito literario destacan por sus contribuciones innovadoras a la literatura infantil y su impacto en la formación de lectores.
Ambientes lectores	Las mesas se organizarán en forma de medialuna, con una mesa principal en el centro del semicírculo. En esta mesa se exhibirán fotos de los autores junto con sus nombres, mientras que en las demás mesas se dispondrán sus libros. En la sección de Yolanda Reyes se pondrán libros (<i>ver anexo I</i>) como: <i>Volar, Terror de sexto B, Arrullos para Dormir Ovejas, Ernestina la Gallina, El Libro que Canta, Mi Mascota, Los agujeros Negros, Una Cama para Tres y María de los Dinosaurios</i> . Esta selección está pensada debido a su calidad literaria, su impacto en la formación de los primeros lectores y su capacidad para abordar temas relevantes en las infancias. Por último, en la sección de Anthony Browne se dispondrán libros como: <i>Mi Mamá, Mi papá, Voces en el parque, Cambios, El túnel, Ernesto el Elefante, En el Bosque, Willy el Soñador, Willy el Campeón, Willy el Mago, Willy el Pintor y Willy el tímido</i> . Estos libros son seleccionados, ya que tienen calidad literaria, impactó en el desarrollo emocional e intelectual de los lectores y capacidad de abordar temas profundos de una manera accesible y atractiva.
Actividad de inicio	La maestra en formación comenzará la actividad dando la bienvenida a los niños y niñas. Luego realizará un pequeño recordatorio con ayuda de los estudiantes del libro que leyeron al final de la sesión anterior, con esto, les explicará a los niños y niñas que el día de hoy conocerán a un autor y una autora muy reconocidos en la literatura infantil, ya que crean historias asombrosas, interesantes y divertidas.
Actividad central	La maestra en formación presentará a los niños y niñas a los autores seleccionados para la actividad, junto con una breve biografía sobre su vida. Luego, los estudiantes podrán recorrer las mesas dispuestas para explorar y leer distintos textos de dichos autores.
Actividad de cierre	Los niños y niñas regresarán a su posición inicial y la maestra en formación iniciará a realizar la lectura de los libros de <i>Ernestina la gallina y Mi mamá</i> .
Recursos	Fotos, carteles, caballetes pequeños, libros y telas

Actividad 3	
Nombre de la experiencia	Explorando a Amalia Low e Ivar Da Coll
Objetivo	Conocer las obras y la influencia de dos autores relevantes en la literatura infantil, a través de la exploración de los textos de los autores colombianos Amalia Low e Ivar Da Coll.
Justificación	Esta actividad se desarrolla con base al fundamento de la autora Yolanda Reyes, quien reconoce la relevancia de los autores de literatura infantil y valora las voces con las cuales ellos permiten a los niños entender el mundo que los rodea, por medio de las obras que presentaremos en esta actividad a los niños y niñas. Así logramos acercarlos a identificar autores que contribuyan en su visión enriquecedora del mundo por medio de la lectura literaria. por medio del trabajo y exploración grupal, donde se conocerá más a fondo la biografía y obras de ambos escritores; comprendiendo así sus experiencias y reconociendo sus contribuciones en los textos literarios.
Ambientes lectores	En la zona verde de la institución se dispondrán telas, cobijas o almohadas que traigan los niños, organizados en forma de media luna, en una cesta en medio se encontrarán variedad de libros de los dos autores a presentar por su acervo literario, de Amalia Low se proponen: <i>Tito y Pepita, El León y los escarabajos, Tito y Pepita en la noche de los espantos, El Flamenco Calvo, El elefante flaco y la Jirafa Gorda, Las Lágrimas del Cocodrilo y de Ivar Da Coll: Tengo Miedo, El Día de los Muertos, Chiguïro Rana Ratón, ¡No, no fui Yo!, Chiguïro y el Baño e Historias de Eusebio</i> ; igualmente las maestras expondrán dos carteleras con pequeñas biografías e imágenes de los escritores Low y Da Coll.
Actividad de inicio	En el aula se explicará los momentos de la actividad que se realizará en la zona verde y se promoverá la organización para dirigirnos al lugar, haciendo énfasis en cómo se relaciona con la sesión pasada, ya que continuamos reconociendo autores de literatura infantil; allí se establecerá una asamblea, iniciando con el nombre de autores de libros que conozcan como primera pregunta, escucharemos y apuntaremos los escritores que sean mencionados, posterior se preguntará quienes conocen a los autores (Low y Da Coll), si conocen algunas obras, si saben de dónde son, etc.
Actividad central	Se dividirá en dos el grupo, y cada maestra presentará a uno de los autores invitados haciendo énfasis en su biografía, obras e imagen; cerca de 10 minutos a cada equipo conformado, luego cada grupo escogerá tres niños que los representen para hacer una presentación al equipo contrario del autor visto que se les asignó. De igual forma cada grupo deberá haber escogido una obra que más haya llamado su atención del autor que le correspondió para ser leída de forma general al grupo por uno las maestras en formación.
Actividad de cierre	Los niños y niñas regresarán a su posición inicial y la maestra en formación iniciará a realizar la lectura de los libros de <i>Tengo miedo y Tito y Pepita</i>

Recursos	Telas, cobijas, cesto, carteleras, libros de los autores, micrófono, hojas en blanco
-----------------	--

Nota. Elaboración propia (2025)

Bloque 3: Balance de la postura frente a la lectura literaria

Finalmente, el tercer bloque establece tres objetivos específicos orientados a:

- Visualizar las postura de los niños y niñas como herramienta poderosa que suscita la autoexpresión, autonomía, el desarrollo emocional y social.
- Mostrar a los niños y niñas de qué manera se estructuran los libros de literatura infantil (desde sus características estéticas, narrativas y visuales)
- Crear espacios donde los niños y niñas puedan recomendar sus libros favoritos a otros lectores, explicando las razones por las que consideran que deberían leerlos.

Los bloques anteriormente mencionados están estructurados a partir de tres actividades, las cuales fueron diseñadas a partir de la mediación de lectura literaria.

Tabla 7

Planeación bloque 3: Balance de la postura frente a la lectura literaria.

Bloque 3	
Balance de la postura frente a la lectura literaria	
Objetivo del bloque: Favorecer la comprensión de libros de literatura infantil en los niños y niñas mediante el análisis de elementos como la narrativa, ilustraciones y personajes, y propiciar espacios de conversación donde puedan compartir sus experiencias y reflexiones lectoras.	
Actividad 1	
Nombre de la experiencia	Anatomía de los libros de literatura infantil
Objetivo	Mostrar cómo es la estructura de un libro infantil, desde estos distintos puntos de vista como el narrativo, su portada, sus ilustraciones, sus personajes y la portada para analizar, disfrutar y comprender cómo estos elementos influyen en la comprensión de lectores de lectura literaria.
Justificación	La actividad está desarrollada con el fundamento de María Helena

	<p>Robledo quién destaca cómo los libros para niños son muchos más que relatos o historias; son elementos de aprendizajes, desarrollo y sensibilización que juegan un papel primordial en la construcción de identidad y comprensión del mundo para los niños. A partir de esta visión, se propone una lectura que no se limite a narrativo, sino que permite explorar lo emocional, lo simbólico y lo cultural presente en cada obra. Por tanto, se resalta la importancia de analizar los libros con los estudiantes, de modo que se apropien afectivamente de las obras y construyan un vínculo con la literatura que abarque desde lo físico hasta lo cognitivo.</p> <p>Igualmente, Felipe Munita destaca algunas estrategias de mediación literaria resaltando la conversación y promoción de diálogo entre los lectores con ello realizar una construcción colectiva de sentidos.</p>
Ambiente Lector	<p>Se organizarán grupos de estudiantes 3 o 4 niños por equipo, posterior se ofrecerá a cada uno de los grupos una obra de los autores que en las clases anteriores habían conocido, como lo son Anthony Browne, Yolanda Reyes, Amalia Low e Ivar Da coll.</p> <p>Los libros estarán en un escritorio ubicado frente al tablero y abiertos (<i>ver anexo K</i>), donde los niños podrán visualizar sus portadas e identificar las obras; luego se irán explicando los momentos que se vivirán en la actividad. Habrá música instrumental de fondo para identificar el momento de la conversación literaria, y preguntas en el tablero que los guiará en ese momento para que se puedan realizarse entre ellos mismos dentro de sus pequeños grupos. Se explicará qué es la <i>anatomía</i> para que así sepan que es una forma de examinar y estudiar en profundidad un tema.</p>
Actividad de inicio	<p>Las maestras mostrarán un ejemplo de los elementos que se pueden analizar de un libro (para así poder admirar la estructura que nos ofrecen las obras literarias), dicho modelo se va a realizar analizando la obra de <i>Amalia Low "Tito y Pepita"</i>, página por página desde su portada, las guardas, su contraportada, personajes, narrativa, ilustraciones y demás. Anotarán algunas de estas características estudiadas en una hoja los niños, para así poder realizar posteriormente este análisis ellos mismos.</p>
Actividad central	<p>En los grupos que organizan las maestras en formación, se entregará un libro por equipo, posterior realizarán el estudio anatómico del libro que les corresponda, replicando lo observado en el ejemplo anterior, las maestras estarán rotando en los 9 grupos para acompañar a examinar y concretar este paso.</p>

Actividad de cierre	<p>Finalmente, realizaremos un círculo general de todos los estudiantes y dispondremos sentarnos en el suelo para conocer el análisis de los libros que cada grupo leyó, con ayuda del instrumento pedagógico micrófono de la palabra (<i>ver anexo F</i>), siguiendo estas preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Describe la portada del libro ● ¿Qué elementos hay en la contraportada? ● ¿Cómo son las guardas del libro? ● ¿Cuál es el tipo de narración que tiene la historia? ● ¿Cómo son los personajes del libro? <p>Una de estas preguntas será asignada a cada grupo en un post-it.</p>
Recursos	Libros, tablero, música instrumental, post-it.
Actividad 2	
Nombre de la experiencia	Recomendando aventuras
Objetivo	Fomentar la expresión y actitud reflexiva de los niños y niñas frente a la literatura por medio de reseñas y recomendaciones de sus libros favoritos a sus compañeros; estimulando así la capacidad crítica y el gusto por la lectura literaria, sus habilidades comunicativas y empáticas se verán fortalecidas al expresar sus gustos a sus compañeros y maestras.
Justificación	Esta actividad la fundamentamos en la autora Teresa Colomer quien enfatiza en la importancia de la literatura como un medio para fomentar la comprensión del mundo, la empatía y la reflexión personal de los lectores; quien también refiere su visión en los libros como instrumentos fundamentales para el crecimiento intelectual y emocional. Es así como esta actividad busca promover la habilidad de reflexión crítica y personal sobre los libros que se leen.
Ambiente Lector	En la biblioteca de la institución los niños desarrollarán esta actividad; deben llevar algo que caracterice la historia o personaje del libro que recomendarán a sus compañeros. La maestra igualmente participará recomendando sus libros favoritos. La biblioteca es un espacio poco visitado por los estudiantes, así que es idóneo para realizar esta actividad.
Actividad de inicio	<p>Los niños tendrán un espacio para preparar su reseña en un primer momento de forma escrita y para que contenga una organización que permita coherencia, esta recomendación será del libro que ellos escogieron representar en el personaje que caracterizan; este primer momento será exclusivo para esta creación.</p> <p>La estructura será: Nombre del libro, autor que lo escribe, personajes, ¿Por qué escogiste caracterizar ese personaje?, en dos frases comenta de qué trató el libro, por qué recomiendas este libro.</p>

Actividad central	Cada uno de los niños y niñas realizará la presentación de su personaje y reseña, luego haremos uso de las cajas sorpresa digitales que contienen los nombres de los estudiantes y están permiten tener un orden diverso.
Actividad de cierre	Finalmente, en unos papelitos de colores escribirán su nombre y cuál fue la recomendación del libro que más le gustó que sus compañeros realizaron; dichos post-its se pegarán en una cartelera que recogerá los sentires y gustos que se han generado en los estudiantes en torno a las obras literarias y se pondrá en la biblioteca para que los próximos visitantes puedan disfrutar de estas recomendaciones.
Recursos	Cuadros sorpresa en wordwall, reseñas escritas, cartelera para recomendaciones, papeles post-it.
Actividad 3	
Nombre de la experiencia	Pódcast: Voces del papel
Objetivo	Proporcionar un espacio de expresión y reflexión en el que los niños y niñas puedan explorar su relación e interacción con la lectura literaria durante el desarrollo del proyecto pedagógico.
Justificación	Esta actividad se fundamenta en algunos aspectos que Felipe Munita menciona con respecto a la lectura y a la literatura; defiende y hace relevancia de que la lectura literaria es un puente entre el individuo y la comunidad, siendo así que se permita el intercambio de ideas, experiencias, reflexiones y sentimientos. Por ende, el pódcast es una herramienta sutil que permite recoger y compartir las experiencias, voces y sentires de los niños y niñas con respecto a este tema literario.
Ambiente Lector	En el aula se pondrá en el escritorio principal micrófonos, audífonos y computadores que generen la sensación de una grabación radial, las entrevistadoras serán las maestras en formación y cada estudiante pasará a responder una pregunta que suscita a la reflexión de lo que significa ser lectores literarios.
Actividad de inicio	Se dará la bienvenida al programa radial “ <i>Voces del papel</i> ” agradeciendo a todos los importantes invitados que participarán de este programa y solicitando el respeto y silencio adecuado de cada compañero (audiencia) mientras se graba el programa. Las preguntas que se realizarán se verán reflejadas en el tablero para que los niños puedan construir una respuesta coherente y alejar los nervios de una respuesta correcta, ya que son opiniones propias y cada una de ellas tendrá validez, porque es la

	<p>identidad que forjaron con respecto a ser lectores literarios. Explicaremos el orden en que pasarán a grabar su parte del programa y la intención de cierre que tiene esta actividad.</p>
Actividad central	<p>Las maestras tendrán formuladas las siguientes 5 preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Identificas algún cambio en tu ser lector por estas actividades vividas? ● ¿De las experiencias vividas sobre la lectura literaria cuál fue tu favorita? ● ¿Qué libro recomendarías y por qué? ● ¿Crees que leer es una obligación o un gusto? ● ¿Te ayudó la conversación sobre algún libro para entenderlo mejor? <p>Las cuales permiten la reflexión acerca de las perspectivas que tuvieron los estudiantes con este ejercicio literario, siendo así cada pregunta la responderán cerca de 6 a 7 estudiantes, para tener diversas respuestas de una misma pregunta. Se grabará la voz y tomará foto de la imagen de los niños en este ejercicio. El programa tendrá recesos donde puedan tomar aire los estudiantes y poner música relajante.</p>
Actividad de cierre	<p>Agradecimientos a cada participante entrevistado, entrega de invitación impresa de la fecha, hora y lugar donde van a escuchar y vivenciar el video que recopila las voces expresadas en torno al proyecto pedagógico literario que vivenciaron ellos en compañía de sus maestras mediadoras.</p>
Recursos	<p>Micrófonos, audífonos, computadores, invitaciones, preguntas, música.</p>

Nota. Elaboración propia (2025)

Capítulo VII

Análisis: un relato pedagógico sobre nuestra experiencia

A partir del diseño, implementación, elaboración de diarios de campo de la propuesta pedagógica y su estructura, así como de la interpretación de esta información, en contraste con nuestro saber construido en la formación como maestras de educación infantil y especialmente desde la conceptualización que precede a este trabajo, presentaremos a continuación el análisis obtenido. Para ello, se organiza en tres categorías principales: Movilización de las creencias y conformación del saber de maestras en formación en el proceso en el proceso de intervención de la propuesta pedagógica; Transformación del saber sobre las estrategias de mención de lectura literaria derivada de la propuesta pedagógica, y Reacciones, interpretaciones y construcciones que percibimos de los niños y niñas durante las actividades. Estas macro-categorías nos han permitido estructurar la interpretación de los datos y comprender de manera más profunda el impacto de la propuesta pedagógica.

Movilización de las creencias y conformación del saber de maestras en formación: el proceso de acción pedagógica:

En esta primera categoría hablaremos de la forma en la que nuestras creencias y saberes sobre la mediación de lectura, la literatura infantil y otros aspectos que fuimos descubriendo, se han movilizado a lo largo de la elaboración de este trabajo de grado y la realización de las actividades que hemos planteado. En nuestra primera actividad realizada, donde pretendíamos conocer cuál era el acervo literario y la cercanía que tenían los niños con la lectura pudimos reflexionar sobre “la importancia de no satanizar los libros de mala calidad, ya que estos les permiten a los niños y niñas ingresar al mundo de la literatura e iniciar el hábito lector” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 13 de marzo, 2025)

En este sentido, comprendimos que cada lector tiene un punto de partida distinto y que el acercamiento a la literatura no debe verse limitado por valoraciones subjetivas sobre los materiales iniciales. Lo fundamental es fomentar el gusto por la lectura y permitir que, con el tiempo y la orientación adecuada, los niños y niñas exploren textos más complejos y enriquecedores.

Esta reflexión sobre la reivindicación de los materiales de “poca calidad” no solo surge a partir de los aportes de Colomer, la cual menciona que “algunos libros mediocres también merecen un lugar en la vida lectora de los niños, ya que, la lectura de libros estereotipados cumplen otras funciones y presentan otras ventajas” (2010, p. 191) sino también en lo comentado por los niños y niñas durante las actividades, lo cual nos mostró que este tipo de libros despierta su interés y les brinda una puerta de acceso al mundo de la lectura. A través de estos materiales, los estudiantes pueden desarrollar el hábito lector, ganan confianza en su capacidad para comprender historias y, en muchos casos, encuentran motivación para explorar textos más complejos en el futuro. Además, estos libros pueden servir como espacio de disfrute y entretenimiento, aspectos fundamentales para consolidar una relación positiva con la lectura desde la infancia.

Después de realizar la lectura de la obra *Una Niña Hecha de Libros* de Oliver Jeffers en una de nuestras sesiones junto con los niños y niñas consideramos que “al imaginar y compartir historias, construimos nuestra identidad y entendemos el mundo que nos rodea” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 14 de marzo, 2025) Las respuestas de los niños y niñas frente a la historia nos demostraron que la imaginación es un puente entre la realidad y la creatividad, lo que nos permite a los lectores soñar, comprender, aprender, interpretar y conectar con las mismas obras y con los demás.

Lo anterior nos permite traer a colación a Petit, quien indica que “solo la literatura te dará tanto acceso a lo que han sentido, imaginado, temido, aunque vivieran hace siglos, aunque habitaran otras latitudes” (2015, p. 25), lo que nos permite pensar que a través de las

historias los niños y niñas pueden explorar mundos desconocidos, ampliar sus horizontes y dar forma a nuevas ideas, fortaleciendo su capacidad creativa y su vínculo con la lectura.

De igual manera, durante la grabación del pódcast “*Voces del papel*” el cual hace parte de nuestro proyecto pedagógico, pudimos notar que “a pesar de ofrecer espacios y lecturas atractivas, los niños y niñas no siempre logran percibir la lectura como una actividad relevante o placentera. Es posible que la falta de hábito lector en su entorno o la ausencia de una conexión personal con los textos influya en su desinterés” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 14 de marzo, 2025). Este hallazgo nos llevó a reflexionar sobre la importancia de generar estrategias más personalizadas y dinámicas para acercar la lectura a los niños y niñas de una manera más significativa. Nos dimos cuenta de que no basta con seleccionar textos interesantes o con crear espacios de lectura atractivos; es fundamental proporcionar experiencias que permitan a los lectores conectar emocionalmente con las historias y encontrar en ellas un reflejo de sus propios intereses, inquietudes y emociones.

Siguiendo esta misma línea, notamos que “por más que se realicen actividades innovadoras e interesantes para ellos, cuando los niños y niñas no tienen un interés por algún tema, en este caso por la lectura, esto impide la participación voluntaria de los estudiantes” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 17 de marzo, 2025) lo que representa un reto para los maestros y maestras. Este desafío resalta el papel significativo de los docentes como mediadores de lectura, ya que su labor no es imponer el gusto por los libros, sino despertar la curiosidad en los niños y niñas en la medida en que ellos lo permitan. Muchas veces, el desinterés por la lectura no responde a una falta de habilidades, sino a experiencias previas negativas o a un contexto que no ha favorecido el acercamiento a la literatura. Como mediadoras, comprendemos que cada niño y niña tiene su propio proceso y que no todos desarrollarán el gusto por la lectura de la misma manera ni en el mismo momento.

La tradición oral hace parte fundamental de la cultura de los sujetos, ya que permite la transmisión de conocimientos, valores, historia y creencias de generación en generación.

Algunos de los niños y niñas manifestaron estar muy interesados por los relatos, específicamente en los mitos y leyendas de nuestro país, esto nos permitió entender la importancia de la tradición oral en los procesos lectores de los estudiantes, “puesto que estos, constituyen una de las primeras experiencias con el lenguaje y la narrativa. A través de cuentos, relatos, leyendas, canciones y rimas transmitidas oralmente...” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 14 de marzo, 2025). De esta manera los lectores desarrollan habilidades esenciales para la comprensión lectora, la escucha atenta, la memoria auditiva y la capacidad de estructurar relatos de forma lógica.

La transmisión cultural por parte de los adultos hacia los niños y niñas les permite “construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él (...) Alimentar el pensamiento, formar el corazón inteligente” (Petit, 2015, p. 26), lo que nos permite afirmar que la lectura les abre un mundo de posibilidades en las que pueden explorar diferentes realidades, imaginar nuevos escenarios y comprender diversas perspectivas. A través de la lectura, los niños y niñas no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan su capacidad crítica, su sensibilidad y su creatividad.

Por su parte, el libro álbum, que se ha constituido en nuestro trabajo de grado como un dispositivo pedagógico, estuvo presente en la gran mayoría de las actividades que realizamos, por lo cual, nos suscita diferentes reflexiones sobre este. Una de ellas es pensar que el libro álbum “no solo cuenta historias a través de las palabras, sino también mediante ilustraciones, que aportan significados adicionales y enriquecen la experiencia de lectura. Cada detalle visual tiene un propósito y puede esconder referencias, emociones o mensajes que complementan el texto” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 2, 20 de marzo, 2025). Esto invita a los lectores a realizar una observación atenta y relacionarlo con la parte textual de las obras, lo que les permite explorar, interpretar y descubrir nuevas capas de significado, convirtiendo de esta manera a la lectura en algo más profundo e interactivo.

Esto pudo ser evidente en el comentario que realizó un niño mientras leía el libro “*Una niña hecha de libros*” de Oliver Jeffers. En el cual dijo: “Profe mira, aquí en el mar en las montañas y en estas hojas (guardas) hay nombres de varias historias, mira aquí dice Alicia en el país de las Maravillas, Caperucita Roja, Peter Pan y Rapunzel” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 2, 20 de marzo, 2025). Esto nos mostró como durante la lectura observó de forma atenta, lo que le permitió realizar conexiones internas con los conocimientos previos que tenía sobre obras tradicionales de la literatura infantil. Volviendo de esta manera la lectura un acto más significativo, en el que no solo reconoció elementos familiares, sino que también se involucró con el texto, demostrando comprensión, curiosidad y disfrute.

En este sentido y tal como lo menciona Colomer el libro álbum (ver anexo J) “es un facilitador del proceso de transmisión, puesto que a través de diferentes recursos (voces narrativas, personajes, imágenes, textos, diálogos...) aporta las ideas de forma fragmentada y concisa” (2010, como se citó en De la cruz, 2020, p. 9) lo que nos permite entender que estos les facilitan a los lectores construir un significado de la historia de una manera más activa, combinando la información visual y textual. Esta interacción entre las imágenes y las palabras estimula su imaginación, favorece la comprensión y enriquece la experiencia lectora, convirtiendo al libro álbum en un facilitador para la comprensión y el involucramiento de los lectores con las obras.

Así pues, nuestras creencias se fueron transformando a lo largo del proceso de elaboración de este trabajo de grado. Desde un inicio, nuestras creencias sobre la literatura infantil, la medición literaria y la educación literaria estaban fuertemente influenciadas por la teoría aprendida en los diferentes espacios y seminarios ofrecidos en la universidad. Sin embargo, estas creencias fueron confrontadas con la realidad del aula durante cada una de las intervenciones realizadas. En cada actividad, a través del diálogo, la preparación de las sesiones y las intervenciones de los niños y niñas durante los momentos de lectura -e incluso

en otros momentos del día, cuando relacionaban alguna de las historias con sus propias experiencias- fuimos replanteando nuestras concepciones iniciales. Estas vivencias nos permitieron repensar nuestras posturas iniciales y comprender que la teoría adquiere verdadero sentido cuando se contrasta con la práctica, especialmente en escenarios complejos y enriquecedores como el aula.

En este sentido, nos permitimos mencionar la movilización de nuestras creencias en torno a la medición de lectura literaria, en este momento ya no concebimos la mediación como una simple transmisión de contenidos o como la entrega de libros a los niños y niñas, sino como un proceso intencionado y sensible que busca generar vínculos afectivos y significativos entre los lectores y las obras. Ahora entendemos que mediar en la lectura literaria implica crear experiencias que despierten emociones, preguntas y reflexiones, respetando los ritmos, intereses y trayectorias lectoras de cada niño y niña.

De acuerdo con lo mencionado en el anterior párrafo, al contrastar la teoría con la realidad de la práctica, comprendemos que nuestras creencias se construyen también a partir de aquellos momentos en los que las cosas no parecen salir como esperábamos. Comentarios como el de Juan Diego -*Me gusta terminar los libros porque sé que no los tengo que volver a leer*- (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 14 de marzo, 2025) nos confrontan con la realidad entendiendo que, aunque como maestras tengamos la intención de fomentar el disfrute y el interés por la lectura, las niñas y los niños, desde sus propios contextos, ya movilizan creencias y percepciones propias. Estas no siempre podrán transformarse, aun con la mejor disposición. Sin embargo, reconocemos que estas situaciones también son valiosas, puesto que forman parte de nuestro aprendizaje y contribuyen a la construcción de nuestro ser maestras.

Este proceso nos permitió reconocer que nuestras creencias no son inamovibles, sino que estas se construyen y reconstruyen constantemente en la práctica pedagógica, a partir de la interacción con los niños y niñas, sus lecturas del mundo y las experiencias compartidas en

el aula. Así, comprendimos que la formación como mediadoras de lectura implica una apertura constante al cambio, al aprendizaje y a la sensibilidad frente a las voces y miradas de las infancias.

Al finalizar la implementación con los niños y niñas de los talleres, y por medio de las observaciones y reflexiones que se generaron, podemos decir que, uno de los objetivos de esta propuesta, que se centraba en despertar el gusto por la lectura, en la mayoría de los niños y niñas se logró. Esto no quiere decir que hayan dejado de lado el concepto que tenían de esta al inicio del proyecto, siguen reconociéndose como una obligación, pero perciben en ella el potencial distinto: una fuente de disfrute, descubrimiento y conexión con sus propias vivencias.

Transformación del saber sobre las estrategias de mención de lectura literaria derivada de la propuesta pedagógica:

De acuerdo con lo que hemos venido mencionando, presentamos la segunda categoría de análisis de nuestra propuesta pedagógica: Estrategias de mediación literaria y las experiencias literarias; reconocemos que el libro - álbum no es solo un facilitador en el proceso de transmisión, sino que también se convierte en una herramienta clave dentro de esta segunda categoría que propusimos en nuestro trabajo. Esto nos permite identificar que las estrategias de mediación y las experiencias vivenciadas desempeñaron un papel fundamental en la construcción de conocimientos, haciendo posible generar espacios de interacción significativa para los niños y niñas. En nuestro trabajo nos guiamos desde lo planteado por Munita (2020), quien sostiene que el sentido de las estrategias de mediación lectoras es “favorecer el encuentro personal del alumnado con los textos” (p.44). Desde esta perspectiva, nuestro propósito fue brindar experiencias significativas a nuestros pequeños

lectores, incidiendo especialmente en la dimensión emocional y subjetiva que acompaña la lectura.

Siendo así, las estrategias que implementamos dan paso a considerar que facilitan la apropiación del conocimiento y nos ayudaron promover algunas habilidades críticas y reflexivas en los niños. Cuando tuvimos la oportunidad de leer el trabajo de Munita en el contexto de nuestra Tutoría, encontramos una conexión directa con sus planteamientos, profundizando en el propósito de las estrategias que usamos en nuestra propuesta. Como señala el autor, estas buscan “atender lo que las obras ofrecen a la formación literaria” (Munita, 2020, p.45), dejando atrás la visión tradicional de la lectura como un ejercicio meramente mecánico en las escuelas. Así, tanto Munita como otros autores han proporcionado un marco conceptual que ha guiado nuestra intención de diseñar e implementar actividades de lectura literaria con un propósito premeditado e intencional.

En nuestra propuesta pedagógica implementamos diversas estrategias con el objetivo de promover el interés y la conexión de los niños y niñas con los espacios de lectura literaria. Estas actividades se fundamentan en los autores que conforman nuestro marco conceptual, y se concretaron en acciones que denominamos: ambientación del espacio, selección de libros, lectura en voz alta, preguntas orientadoras, conversación literaria y uso de elementos simbólicos. A lo largo de las sesiones, pudimos evidenciar cómo estas estrategias generaban un impacto positivo en la disposición de los niños, favoreciendo su participación activa y fortaleciendo el vínculo emocional con la lectura. La preparación previa y la respuesta espontánea del grupo nos permitieron reconocer que estos planteamientos estaban estrechamente vinculados con una experiencia lectora significativa.

Una de las primeras estrategias en las que pensamos fue en la creación de *Ambientes y dispositivos* de lectura. Si bien la lectura sí está presente en las instituciones, son muy pocos los espacios que propician una intención más allá de la lectura mecánica. En nuestro caso, retomando a Munita (2020), reconocemos que “los buenos lectores se forman en

comunidades de lectura, en las que la socialización es un componente clave” (p.44). Por ello, buscamos generar momentos que faciliten el reconocimiento de actividades previas a la lectura, como conversaciones, asambleas y dispositivos clave como (*ver anexos E, F, G y H*): el cofre literario, el micrófono de la palabra y Maraquin (maraca decorada con ojos, manos y piernas, la cual es utilizada para el manejo del silencio). Estos elementos contribuyeron a la creación de “espacios donde los niños y niñas puedan explorar libros de manera autónoma y desarrollar un gusto genuino por la lectura.” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 14 de marzo, 2025).

Esta reflexión nos llevó a considerar la importancia de promover estrategias que motiven su interés más allá del aula, permitiéndoles a los niños descubrir el placer de leer por iniciativa propia y no solo como una tarea escolar. Buscando esta motivación con los niños de grado cuarto, surgió la idea de crear “un elemento que durante la narración anime la lectura, como lo es la marioneta de *Gusiletras* (Una media, con ojos, boca, cabello de lana, letras de foami en su cuerpo), permite potenciar la comprensión y el disfrute de la lectura, involucrando activamente a los lectores en la historia” (A. Paez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 17 de marzo, 2025). Fue evidente la emoción y euforia que causó la llegada de este nuevo personaje, con el que los niños se sentían identificados por su edad, su carácter divertido y su rol como acompañante en un momento que para muchos no resulta especialmente agradable.

Al principio pensamos que el interés y gusto por Gusi sería pasajero, limitado al primer día. En las sesiones posteriores, los propios niños comenzaron a pedir su presencia en los espacios de lectura. Se generó un vínculo tal, que incluso sentían la confianza de imaginar dónde podría estar o por qué no había aparecido en alguna sesión. Este aspecto nos posibilita reflexionar sobre el papel fundamental de la imaginación en los niños para mediar, entender y disfrutar la lectura. Como menciona Yolanda Reyes, por medio de la “imaginación ser otros y ser nosotros mismos, descubrir que podemos pensarnos, soñarnos... es así como la

imaginación otorga sentido a la experiencia literaria como expresión de nuestra común humanidad” (2007, p.14). De este modo, la estrategia de Gusi la marioneta representa un primer paso para demostrar que incluso una pequeña acción puede abrir el camino hacia nuevas formas de la relación con la lectura. La intención de los maestros, cuando se alinea con la sensibilidad de los niños, permite descubrir siempre mucho más.

Otra estrategia que nos acompañó en nuestra propuesta de forma reiterada -y que permite una importante reflexión- es la *Lectura en voz alta*. De acuerdo con Fiore (2018) “la práctica de la lectura en voz alta como forma de renovar y transformar la enseñanza de la literatura” (p.1). Precisamente, esa renovación que menciona la autora fue el objetivo principal al implementar esta estrategia. Los niños disfrutaron de estos momentos por diversos aspectos: la voces que usamos como narradoras, la visualización de las ilustraciones y el hecho de vivir la lectura en colectivo, lo cual les permite compartir reflexiones; las experiencias literarias se transformaron gracias al acompañamiento de la lectura de cuentos en voz alta, realizada por nosotras como maestras en formación, quienes asumimos el rol de mediadoras en esta propuesta.

Como mencionamos anteriormente, las lecturas en voz alta estuvieron, en ocasiones, acompañados de la Marioneta Gusi. Estas sesiones adquirieron una marca especial, pues el simple hecho de modificar la voz para dar vida a un personaje se convirtió en una estrategia significativa. Para los niños, este momento lo identifican como dedicado para ellos, creando un puente entre el interés, el aprendizaje y la diversión. Estos sucesos nos ayudan a afirmar que “realizar la lectura en voz alta les permite a los niños y niñas mejorar su comprensión lectora, ampliar su vocabulario y desarrollar habilidades de escucha activa (...) Además, fortalece su capacidad de atención, estimula la imaginación y facilita la identificación con los personajes y situaciones de la historia.” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 17 de marzo, 2025). Las habilidades que fomenta esta estrategia representan un valor agregado al intencionar actividades desde la lectura en voz alta. No en todas las sesiones sale bien, o se

logra captar completamente la atención de los niños, especialmente cuando no reconocen la importancia de la lectura. No obstante, nuestro trabajo nos permite aseverar que la implementación recurrente de esta estrategia favorece el desarrollo de actitudes como el respeto, la escucha activa y el disfrute de los momentos de lectura.

El diálogo es un elemento clave en la formación de lectores. En nuestra propuesta la *conversación literaria* fue otra de las estrategias usadas, que se implementó a través de preguntas. Este recurso permitió generar un diálogo cooperativo basado en la confrontación de diversos puntos de vista, en el respeto y consideración de la opinión del otro, y en la progresiva construcción de acuerdos y consensos en el marco de un razonamiento colectivo, (Mercer y Littleton citados por Munita, 2020, p.47). A través de algunas preguntas, fue posible reconocer el punto de vista de los niños, lo que dio sentido a esta estrategia al propiciar el intercambio y la interacción, ya sea entre pares o entre maestras y niños.

Nuestro propósito “al realizar preguntas antes, durante y después de la lectura, permite que los niños y niñas hagan uso de sus conocimientos previos sobre el tema del que trata la lectura, fomenta la conexión con el texto y promueve el análisis y síntesis de la información.” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 2, 21 de marzo, 2025). Estos conocimientos previos se expresan por medio del diálogo, lo que convierte la conversación literaria en un elemento clave en los procesos lectores, generando confianza para expresar las opiniones con criterio. Además, esta estrategia contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico, y motivó a los niños a reflexionar, predecir y formular hipótesis sobre la historia. La interacción de los niños con sus mejores amigos y compañeros no solo enriqueció la experiencia, sino que también representa un paso importante para disfrutar la lectura y compartir intereses.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, es relevante resaltar que las preguntas formuladas para promover la conversación literaria responden a una intención pedagógica clara. En la mayoría de sesiones, estas eran planificadas previamente, como puede observarse

en las planeaciones (*ver tabla 5, 6 y 7*), donde se evidencia su preparación con el propósito de movilizar el diálogo en torno al texto. No obstante, también es posible reconocer cómo, en el desarrollo mismo de la práctica, surgían de manera espontánea nuevas preguntas, influenciadas por el interés de los niños, la identificación del aspecto más significativo del libro o los comentarios que se realizaban. Estas situaciones permitieron que las preguntas surgieran de manera espontánea durante el transcurso de la sesión, enriqueciendo así la experiencia literaria. Por ello, identificamos dichas preguntas como inferenciales, ya que exigían que los niños fueran más allá de la información explícita del texto para construir sus respuestas, favoreciendo así una comprensión más profunda y reflexiva de la lectura.

Para concretar este análisis sobre la estrategia de conversación, reconocemos que la lectura literaria que ofrecimos en las sesiones nos permitió observar los dos modos de lectura que los niños experimentaron. De acuerdo a Dufays, Gemenne y Ledur (2005, como se citó en Munita, 2020) “la lectura literaria es como un «va y viene dialéctico entre participación y distanciamiento»” (p.41). En el caso de participación, Munita (2020) explica que esta “remite a un modo de leer centrado en la recepción espontánea y emocional, en el cual se privilegia la ilusión referencial que provoca el texto en el lector” (p.41). Esto se evidenció cuando los niños manifestaron, en diversas oportunidades, sentirse identificados con los protagonistas o personajes de las obras leídas. Por otro lado, en relación con el distanciamiento Munita (2020) señala que “se desarrolla una lectura más analítica, capaz de separarte un instante de la historia que se te está contando y llevar tu atención a las maneras con las cuales te la cuentan” (p.42). En ese sentido, promovimos espacios para reflexionar y analizar las obras, saliéndose de la propia lectura literal para pensar críticamente sobre ella.

Por último, reflexionamos sobre la *selección de libros*, la cual reconocemos como una práctica del docente, más no como una estrategia. La ubicamos en esta categoría porque consideramos fundamental una selección adecuada de libros, de manera que sea posible mediar las experiencias lectoras de calidad. Al reflexionar sobre nuestra formación,

comprendemos que la falta de conocimiento en este aspecto puede afectar la experiencia lectora. De hecho fue hasta la universidad que reconocimos la importancia de elegir libros con características adecuadas para los niños en sus espacios lectores. En ese sentido, retomamos a Colomer, quien cita a Machado (2001): “Lo que importa es que conozca lo que ha seleccionado y sepa por qué lo elige” (p.195). La autora confirma la necesidad de que padres, maestros y mediadores entendamos la relevancia de los criterios de selección, estos no solo ayudan a categorizar los libros, sino que también los convierten en elementos clave para que las actividades de lectura literaria en nuestro caso fluyeran de manera efectiva.

Al estructurar nuestras planeaciones, fue fundamental estudiar cuidadosamente los libros. Para ello, elaboramos fichas técnicas (*Ver Anexos A, B y C*) que permitieran reconocer que libros eran pertinentes para nuestra propuesta, guiándonos de autores como Fitzgerald (1990, p.9), Durante la implementación, pudimos observar cómo “la selección de textos adecuados a sus intereses y la creación de espacios permite que los niños se sientan cómodos explorando la literatura, con ello esperamos haber contribuido a que la lectura deje de ser vista como una obligación y se convierta en una puerta hacia la imaginación, el conocimiento y la reflexión” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 2, 20 de marzo, 2025). De igual manera, reconocimos que los resultados no siempre son inmediatos. Aun así, confiamos en que cada historia compartida, cada libro explorado y cada conversación sobre lo leído dejó una huella en su camino como futuros lectores.

Concluyendo el concepto de *expresión literaria* en esta categoría buscamos dar cuenta de las formas en que los niños y niñas, a partir de la mediación lectora, no solo comprenden, sino también interpretan y resignifican los textos a través de diversos lenguajes (oral, escrito, gráfico, corporal). Reflexionamos que la expresión literaria es una vía para que los estudiantes construyan sentido propio desde la literatura, y que este proceso refleja sus

emociones, pensamientos y creatividad, elementos centrales para una lectura profunda y significativa.

Para cerrar esta segunda categoría, en primer lugar, reflexionamos sobre la transformación que ha tenido nuestro ser como maestras. Cada estrategia implementada tuvo una intención específica, lo que nos permitió observar y recoger pequeñas transformaciones en la disposición y disfrute de los espacios lectores. No todas las actividades fueron completamente exitosas, como en el caso de la actividad de la “reseña”, observamos que los pequeños no lograron establecer una conexión con la propuesta. La parte escritural resultó complicada y, ante la dificultad, comenzaron a replicar ideas entre compañeros. Luego de varios momentos de retroalimentación, se logró construir un ejercicio básico en el que se recomendaba un libro a otro compañero; sin embargo, esta actividad no fue tan disfrutada como otras,. A pesar de ello, creemos que es precisamente desde lo disruptivo donde puede surgir el cambio, y es en ese punto donde nuestros propósitos como mediadoras cobra verdadero sentido.

Reacciones, interpretaciones y construcciones que percibimos de los niños y niñas durante las actividades:

Finalmente, para nuestra última categoría de análisis traeremos a colación las experiencias que tuvieron los niños y niñas durante la implementación de este trabajo de grado. Inicialmente, durante la lectura de varios de los libros que se abordaron en las diferentes sesiones, los niños desarrollaron “habilidades de predicción a partir de los patrones que normalmente siguen las historias, películas y programas de televisión con los que están familiarizados” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 13 de marzo, 2025). Debido a la estructura narrativa recurrente en los cuentos tradicionales, la cual les permitió anticipar eventos y desenlaces basándose en su propio conocimiento. Esto nos permite traer a colación a Colomer (2010) quien menciona que las historias poseen una fórmula determinada, lo que

les permite a los lectores prever ciertos acontecimientos y generar expectativas sobre el desarrollo de la trama. En este sentido, la experiencia de los niños y niñas durante la lectura de las obras seleccionadas refleja una interacción activa con las narraciones, donde no solo identifican patrones narrativos, sino también establecen conexiones entre los cuentos y sus propias experiencias.

Uno de nuestros propósitos fue mostrarles a los niños y niñas algunos de los autores más relevantes de la literatura infantil, esta actividad les permitió a los lectores “apreciar el valor de la literatura y cómo las historias pueden transmitir enseñanzas, emociones y diferentes perspectivas del mundo” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 2, 21 de marzo, 2025), lo que nos permite comprender el aporte de Colomer quien menciona que “en muchas ocasiones los niños no utilizan las historias como identificación subconsciente, sino como reconocimiento de que las acciones que en ellas ocurren contradicen las reglas sociales” (2010, p. 30) Esto nos lleva a pensar que la literatura infantil no solo entretiene, sino que también fomenta la reflexión y el pensamiento crítico. A través de la lectura, los niños y niñas no solo se identifican con personajes, sino que también cuestionan normas y valores sociales. Además, al conocer distintos autores pueden apreciar la diversidad de estilos y mensajes, fortaleciendo su interés por la lectura.

Lo anteriormente mencionado, fue evidente durante la lectura de *“El libro de los cerdos”* de Anthony Browne, en el cual, uno de los estudiantes realizó el siguiente comentario luego de preguntarles cómo les había parecido la actitud del padre y los hijos “Profe la verdad está muy mal, porque en la casa viven todos, no solo la señora. Por eso ellos también deberían de ayudar” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 2, 20 de marzo, 2025). Esto nos demostró la forma en la que los lectores iniciaron a cuestionar una norma social muy típica, como lo son las labores del hogar. Esto evidenció como, a través de la lectura, los niños y niñas comenzaron a reflexionar sobre roles y responsabilidad de la vida cotidiana.

De igual manera, las diferentes intervenciones que realizaron los niños y niñas durante las lecturas nos mostraron que “a través de la literatura, los niños y niñas pueden explorar el mundo, conocer nuevas culturas, reflexionar sobre diversas realidades y adquirir conocimientos de una manera más significativa y emocional” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 2, 20 de marzo, 2025). Esto nos permitió comprender lo que manifiesta Petit, quien menciona que “a un niño, cada uno le da lo que tiene más sentido para uno. Le abre esas puertas. Más adelante, el niño hará lo suyo, o no. Abrirá otras puertas” (2015, p. 26) Teniendo en cuenta esto, podemos afirmar que la literatura no solo transmite información, sino que también abre espacios de exploración y descubrimiento personal. A través de las historias, los niños y niñas construyen sus propias interpretaciones, conectan con diferentes realidades y desarrollan su imaginación. Así, la lectura se convierte en una herramienta valiosa para ampliar sus horizontes y fomentar su autonomía en la construcción del conocimiento.

La afirmación que anteriormente mencionamos fue evidenciada durante la primera actividad que implementamos con el curso, específicamente con una niña que llevó la portada del cuento “*Los tres cerditos*” quien le compartió al grupo “que hace poco había perdido a uno de sus tíos, y que este había dejado a tres niños cuidando de una casa” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 1, 13 de marzo, 2025). Esta conexión espontánea entre la historia leída y su experiencia personal permitió a la niña expresar emociones difíciles de abordar en otros contextos, transformando la lectura en una oportunidad para explorar su mundo interno y darle sentido a lo que estaba viviendo.

Entre las experiencias que brindó nuestra propuesta a los niños, la rutina lectora (*ver anexo I*) fue una de las más significativas, la reconocemos como una práctica sistemática, planificada y recurrente que establecimos en el aula con el fin de acercar a los niños al acto de leer, generando hábitos, vínculos emocionales con los libros y favoreciendo las habilidades lectoras. Nuestro propósito era que adoptaran un espacio de gozo dentro de su

rutina diaria que incluyera la lectura. En este sentido, reconocemos que se “ha generado una rutina lectora, la cual ha permitido que los niños y niñas desarrollen un mayor interés por la lectura, mejoren su capacidad de comprensión y participen activamente en el análisis de la historia.” (A. Páez, L. Moreno, diario de campo bloque 2, 21 de marzo, 2025). Además, esta práctica fomentó el diálogo, la expresión de ideas y el pensamiento crítico. A través de las preguntas y reflexiones, los niños y niñas lograron relacionar la historia con sus propias experiencias y emociones, enriqueciendo así su proceso lector.

La relevancia de la rutina que comenzamos a establecer con los niños se sustenta en el pensamiento de Munita (2020, p.34), quien destaca la relevancia de la mediación lectora y cómo las prácticas regulares de lectura pueden transformar la experiencia lectora infantil. Por ello, fue esencial crear condiciones constantes que facilitarían los encuentros que tenían los niños con la literatura. Además, estas rutinas nos permitieron observar cómo se construye un ideal positivo sobre la lectura, fomentando un interés y una conexión con estos espacios. Saber qué esperar en cada sesión les brindó seguridad, aumentando su confianza y permitiéndoles enfocarse mejor en el aprendizaje y el disfrute de las actividades.

Por último, reflexionamos sobre la lectura en sí misma y su impacto en nuestra propuesta. Durante las actividades, observamos que “la lectura en este caso de imágenes, que estaban realizando estos dos grupos demostró que estaban prestando mucha atención a los detalles y construyendo significado a partir de lo que observan. Su capacidad para interpretar las ilustraciones les permitió conectar la historia con su propio conocimiento y hacer inferencia sobre lo que sucedía en el relato.” (A. Paez, L. Moreno, diario de campo bloque 2, 21 de marzo, 2025). Con ello, afirmamos que la lectura promueve la curiosidad, reflejada en las preguntas y comentarios de los niños. Además, se evidenció un cambio en su interés por la lectura, y una mayor disposición para compartir ideas con sus compañeros.

Esto fue visible en el momento en el que un grupo de niños estaba leyendo la obra “*Willy el campeón*” de Anthony Browne, la cual suscitó una pregunta en ellos “**estudiante:**

Profe mira ¿Por qué los gorilas se ponen esto? **Profe:** Porque es un traje de baño amor.

Estudiante: Ay profe, pero es que se ven super raros con esos trajes de baño” (A. Paez, L. Moreno, diario de campo bloque 2, 21 de marzo, 2025). Esta interacción muestra cómo, a partir de un detalle visual del cuento, los niños activarán su conocimiento previo sobre como deberían de lucir ciertos personajes (en este caso, los gorilas) formulando preguntas que evidencian sus capacidad de observación e interpretación.

Concretando esta categoría, reconocemos la preponderancia que asignamos a la lectura, fundamentada en la afirmación de Reyes (2007) en *La Casa imaginaria, lectura y literatura en la primera infancia*:

Si es cierto que todos venimos de la infancia y si está demostrado que lo que se construye en esos años incide en la calidad de vida, en las oportunidades educativas y, por consiguiente, en el desarrollo individual y social de cada persona, dar de leer a los más pequeños puede contribuir a construir un mundo más equitativo y brindar a todos las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y a la expresión (p.15).

Las observaciones realizadas con los niños durante la implementación (ver anexo D) nos permitieron confirmar la incidencia que tiene la lectura en los primeros años. Esta experiencia nos dio la oportunidad de ofrecerles a los pequeños de cuarto grado un espacio para conocer y reconocer el mundo, adquirir conocimientos, y desarrollar ideas que puedan expresar a partir de las lecturas que realizamos.

Por otro lado, en relación con los niños y niñas, en esta categoría reconocemos el proceso que han vivido alrededor de la lectura literaria. Aunque no ha sido un camino sencillo ni siempre atractivo -especialmente al competir con el interés que generan las tecnologías-, lograron establecer una conexión significativa a través de las actividades propuestas. Consideramos que esta propuesta constituye una base sólida para promover cambios en sus prácticas lectoras. Si bien no podemos afirmar que se transformó por completo su relación con la lectura, sí pudimos confirmar que mediar, intencionar y movilizar

el proceso lector genera una participación amena y activa. Estas sesiones, en efecto, les permitieron un primer acercamiento personal y autónomo a las obras literarias.

Finalmente, en nuestro análisis, asumimos que estas categorías no se presentan como elementos aislados, sino que mantienen una relación estrecha entre sí. Esta conexión responde a la manera en que, durante nuestra instrucción como maestras en formación, hemos comprendido la mediación de lectura literaria. Consideramos que dichas categorías se articulan de forma complementaria, ya que movilizan el conocimiento sobre el rol del mediador y sustentan conceptualmente nuestra intención de ser un puente entre la lectura literaria y los niños. Esta reflexión nos genera satisfacción, permitiéndonos ser conscientes de que no es posible generar un cambio inmediato y evidente en solo nueve sesiones. Como maestras, propiciamos transformar las condiciones que faciliten el acceso a la lectura y el desarrollo de futuros lectores.

Capítulo VIII

Reflexiones finales

Concluimos que, mediante la realización de este proyecto pedagógico, se logró cumplir con el objetivo de analizar la relación entre la mediación de lectura literaria y la movilización de creencias de maestras en formación. Dado que las creencias docentes no son estáticas, sino que evolucionan a partir de la experiencia en el aula y la interacción con los estudiantes, podemos afirmar que su transformación ocurre en cada intervención pedagógica, a través del diálogo permanente, la observación y escucha activa que los docentes establecen con sus alumnos.

En este sentido, la experiencia adquirida a lo largo del proyecto demostró que la movilización de creencias ocurre de una manera progresiva, continua y está influenciada por la práctica constante, el análisis crítico de las propias metodologías y el impacto que estas generan en los estudiantes, así como el contraste permanente entre el saber experiencial con otros como el disciplinar y educativo. En las situaciones prácticas confluyen este saber y experimentamos que siempre que adelantamos análisis, interpretamos y escribimos nuestras reflexiones, el saber se va constituyendo de una manera firme en nuestro pensamiento. Es la forma en que las creencias se desplazan para dar paso al ser docente. Finalmente, este proceso reafirma la importancia de la formación docente basada en la experiencia, el diálogo y la mediación, como pilares fundamentales para la transformación educativa.

En cuanto al interés por identificar y movilizar nuestras creencias como maestras en formación sobre la lectura y la educación literaria, hemos observado que estas se hacen evidentes durante el proceso de aprendizaje. En muchas ocasiones, descubrimos que nuestras concepciones sobre la lectura pueden estar influenciadas por experiencias personales, lo que

nos lleva a reflexionar sobre posibles ideas erróneas que hemos sostenido y la importancia de reconfigurarlas a partir del conocimiento adquirido.

Este proceso de reflexión nos permitió reconocer cómo nuestras experiencias previas han moldeado nuestra percepción de la lectura. Comprendimos que leer no es solo decodificar palabras, sino un acto de construcción de significado que puede transformar nuestra manera de ver el mundo. Al explorar nuestras perspectivas y estrategias, logramos ampliar nuestra comprensión y transformar nuestra relación con la lectura literaria.

En este sentido, empezamos a ver la lectura literaria como una experiencia significativa que va más allá de la decodificación de palabras. La concebimos como un espacio de encuentro entre el texto y el lector, donde se activan emociones, recuerdos, preguntas e interpretaciones personales. Es a través de este diálogo íntimo con la obra que los lectores descubren nuevas formas de ver el mundo, cuestionan lo que conocen y construyen sentido desde su propia realidad. Así, la lectura literaria se transforma en una herramienta pedagógica poderosa, que promueve la reflexión, el pensamiento crítico y el descubrimiento personal dentro del proceso educativo.

Otras de nuestras intenciones tienen que ver con reconocer y conceptualizar la mediación de lectura en la escuela y el lugar que tienen nuestras creencias como maestras en formación en el desarrollo de las prácticas de lectura literaria. Para el caso del Colegio Técnico Palermo, como lo mencionamos en nuestro capítulo de contextualización, no se evidencia que la institución tenga un acercamiento o interés hacia la literatura, lo que ha llevado a que esta no sea vista como “una representación cultural del mundo de la experiencia” (Colomer, 2001, p.11) y que como ya lo mencionamos en el marco teórico, no es percibida como una puerta que genera y ayuda a conformar una representación del mundo cultural.

Igualmente, reconocemos que nuestras creencias iniciales sobre el rol del mediador eran limitadas, puesto que no comprendíamos del todo su verdadera incidencia en la disposición hacia la lectura literaria en la etapa escolar de las infancias. Al comenzar la formación docente, pensábamos que bastaba con fomentar la lectura como una actividad importante; sin embargo, a través de los espacios académicos, la reflexión pedagógica y la discusión teórica, logramos construir un sentido más profundo. En este proceso, retomamos a Munita (2017), quien sostiene que los mediadores deben tener “la capacidad para poner en juego situaciones que, mediante procesos de acompañamiento en el encuentro de los sujetos con los textos, crea las situaciones que hacen posible experimentar ese placer” (p.37). Con ello, reafirmamos que el mediador no solo propone lecturas, sino que crea las condiciones para que los niños tengan experiencias significativas con los textos.

En este sentido, nuestras creencias sobre la literatura tienen un lugar importante en el desarrollo de actividades de lectura literaria, permitiendo a los niños y niñas concebir a la literatura infantil desde un lugar de disfrute, significado y conexión con sus propias vivencias. A través de nuestras intervenciones, la lectura dejó de ser vista como una obligación escolar o un acto meramente mecánico, para convertirse en una experiencia significativa, capaz de abrir espacios de diálogo, imaginación y construcción de sentido. De este modo, nuestras creencias como maestras en formación no solo guiaron nuestras prácticas, sino que también posibilitaron que la literatura comenzará a ocupar un espacio distinto en la vida escolar de los niños y niñas de tercero.

En cuanto al diseño e implementación de nuestra propuesta pedagógica centrada en la mediación de lectura literaria nos permitimos decir que el uso de estrategias de mediación facilitó adquirir el conocimiento necesario, de igual manera, ayudaron a promover en los niños y niñas habilidades críticas y de reflexión. El estructurar nuestra propuesta en tres bloques nos permitió definir tres momentos en los que pudiéramos conocer cuáles eran los

libros que interesaba a los niños y la forma en la que ellos veían la lectura. Así mismo, brindamos espacios en los que los niños y niñas pudieran conocer nuevas obras de literatura infantil, posibilitando ampliar su imaginario, explorar otras formas de ver el mundo y fortalecer su vínculo con la lectura. Y, por último, ofrecimos espacios en los que los niños y niñas recomendaran sus libros favoritos a otros lectores para así fortalecer su acervo literario.

Esto nos permitió evidenciar cómo los niños y niñas comenzaron a verse a sí mismos como lectores activos, con criterios propios y con el deseo de compartir sus experiencias lectoras con otros. El hecho de que recomendaran libros a sus compañeros no solo reflejó su interés y apropiación de la lectura, sino que también fortaleció el sentido comunitario y el reconocimiento de la literatura como un medio para conectarse con los demás. En este sentido, consideramos que la propuesta pedagógica no solo aportó a la formación literaria de los niños, sino que también enriqueció nuestra mirada como futuras docentes mediadoras.

Nuestra intencionalidad final fue analizar y hacer seguimiento a la implementación de la propuesta pedagógica, como lo mencionamos anteriormente, durante esta hicimos uso de varias estrategias de mediación de las cuales resaltamos la lectura en voz alta, la conversación literaria, los ambientes, la selección de libros e instrumentos de animación. En el caso de la lectura en voz alta esta nos permitió generar ambientes de escucha y atención colectiva, en el que los niños y niñas se sintieron motivados a participar, imaginar y dialogar en torno a las historias. Además, facilitó la comprensión de textos, y abrió la posibilidad de diferentes temas desde una perspectiva sensible y accesible. A través de esta estrategia, la lectura se convirtió en un acto compartido, emocional y significativo, que fortaleció el vínculo entre la literatura, el aula y los vínculos afectivos.

Como ya lo mencionamos se brindaron espacios de diálogo, en los que la conversación literaria permitió a los niños y niñas compartir ideas, emociones y construir

sentidos propios a partir de la lectura, por lo cual se potenció la formación de una comunidad lectora entre los niños del aula. Lo anterior, fue logrado a partir de la creación de ambientes literarios en donde la lectura se vivió como una experiencia valiosa, cercana y compartida, en la que los niños y niñas se sintieron en confianza para expresar sus ideas, emociones y reflexiones en torno a los textos, fortaleciendo así su vínculo con la literatura.

Por último, la selección de libros nos permitió como mediadoras y maestras en formación comprender que la elección cuidadosa de obras literarias es fundamental para despertar el interés de los niños, generar conexiones con sus experiencias y propiciar lecturas más profundas y significativas. Esta tarea implicó no solo conocer los gustos e intereses del grupo, sino también reflexionar sobre el valor pedagógico, estético y emocional de cada texto. Esto junto con los elementos de animación como lo fueron *Gusiletras*, *Maraquin*, *Cofre Literario* y *el micrófono de la palabra* (ver Anexos, E, F, G y H), motivaron a los niños y niñas a involucrarse activamente en las actividades, participar con entusiasmo y asumir un rol protagónico durante los momentos de lectura. Estos recursos lúdicos y simbólicos facilitaron la expresión de sus ideas, fortalecieron su confianza al hablar en grupo y convirtieron la lectura en una experiencia más cercana, divertida y significativa.

Por otro lado, en cuanto a las creencias que hemos forjado, reconocemos que, aunque las propuestas generadas por los mediadores estén cargadas de intenciones claras para promover el gusto y el interés por la lectura, no siempre es posible movilizar de inmediato las creencias de los niños frente a esta experiencia. Sostenemos que, aunque los cambios parezcan mínimos y las acciones pequeñas, la mediación lectora, por su carácter disruptivo, tiene el potencial de generar transformaciones significativas a los largo del tiempo.

En conclusión, este proyecto pedagógico nos permitió comprender cómo la mediación de lectura literaria no solo transforma las prácticas lectoras en el aula, sino que también

moviliza nuestras creencias como maestras en formación. A través de la experiencia, el diálogo y la reflexión, resignificamos nuestra relación con la literatura y consolidamos una propuesta que promovió en los niños y niñas el gusto por la lectura, el pensamiento crítico y el reconocimiento de sí mismos como lectores activos. Este proceso reafirma la importancia de una formación docente sensible, crítica y comprometida con la construcción de experiencias cruciales en torno a la lectura.

Por ello, esta investigación realiza un aporte significativo a la línea de investigación en la que se inscribe, al permitir reflexionar sobre las transformaciones que se generan en las creencias y saberes de los docentes en formación frente a la mediación de lectura literaria. A través del contacto directo con los niños y niñas, y la revisión constante de nuestras propias prácticas, fue posible cuestionar nuestras concepciones iniciales y construir nuevos significados sobre el rol del maestro como mediador. Esta resignificación nos permitió comprender la lectura no sólo como una herramienta pedagógica, sino como una experiencia placentera que estimula la curiosidad, la imaginación y el disfrute por las historias. Desde esta perspectiva, el acto de leer se transforma en un momento significativo, donde los niños y niñas se vinculan con los textos desde el gusto y la emoción, más allá de una lógica exclusivamente académica. Así la investigación constituye la comprensión del rol del docente en formación como un mediador que promueve entornos en los que la literatura se vive como una fuente de goce, exploración y descubrimientos, y no como una imposición escolar.

REFERENCIAS

- Ávila, R. (2005). *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación*. Educação e Pesquisa, 31 (3), 503-519c.
- De la Cruz, A (2020) *el libro-álbum en el aula de educación infantil: experiencia en valores*. Universidad Zaragoza, España.
- Castillo, M. C. (2024). *En torno a la formación literaria del maestro de lengua y literatura*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19604>.
- Chambers, A (2001) *¿Quieres que te cuente un cuento? Una guía para narradores y cuenta cuentos*. Banco del libro, Caracas, Venezuela.
- Colomer, T (2010) *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis. ISBN-10: 8497566963
- Colomer, T (2001) *Una literatura infantil y juvenil de calidad: el proyecto de un siglo, en el boletín de la institución libre de Enseñanza*. II Época, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos. ISSN: 0214-10302, 2da edición Mayo de 2002
- Colomer, T; Manresa, M; Ramada, L; & Reyes, L. (2018) *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. España, *Revista de literatura infantil y juvenil*. ISSN 1130-8370, N 129
- Colomer, T (2001) *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de lectura ISSN 0325/8637.
- Esquerra, P & Argos, J (2008) *Lo que creemos no es siempre lo que hacemos*. International Journal of Early Childhood, 40(1)
- Fiore, N (2018) *La lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, Argentina.

- Franz, M. (2000). *Literatura infantil: un arte paradójico*. Cuatrogatos
- Grupo de investigación, educación infantil, pedagogía y contextos. (2018) *Trayectoria y rutas posibles para la investigación en educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Hernández, O (1999) *Proyección desde Vygotsky a la construcción de la persona y la sociedad creativa*. Revista Cubana de Psicología, Cuba.
- Lomas, C. (2014). *El aprendizaje de la lectura literaria. Encuesta a especialistas en educación literaria*. Universidad de Granada, España.
- Malaguzzi, L. (1993). *No way. The hundred is there* (L. Gandini, Trad). En C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp.6-7).
- Manuale, M; Medina, K. (2015). *Enseñanza para la Comprensión: algunas orientaciones didácticas*. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Montenegro, S & Silva, T. (2019). *Creando nuevos lectores: alcance e impacto del libro informativo en Chile*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile.
- Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia: Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Munita, F. (2014) *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lecturas* (Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona). Depósito digital de documentos de la UAB.
- Munita, F (2017) *Didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo*. Revista da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Munita, F (2021) *Yo mediador, mediación y formación de lectores*. Octaedro editorial, Barcelona, España. ISBN-10: 8419023140

- Núñez, M, P. (2009) *Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y sus posibilidades*. Universidad de Granada, España.
- Pajares. F. (1992). *Creencias docentes e investigación inclusiva: limpiando una construcción desordenada*. Review of Educational Research, 307-332.
- Petit, M (1999) *El papel de los mediadores*. Educación y biblioteca 105.
- Petit, M (2015) *Leer el mundo experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Red solare Colombia, Fundación Carvajal, Rendón, M., Gómez, T., Melo, J.C., Reyes, R. M., Gutiérrez, J.I., Cardona, Á. M., Espinosa, J., y Arteaga, J. (2014). *Lenguaje y ambientes de lectura*. Fundación Carvajal.
- Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Homo Sapiens Ediciones.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria lectura y literatura en la primera infancia*. Grupo Editorial Norma, Colombia.
- Sanchez. J (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Editado por Aljibe en Archidona, Málaga
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). *Orientaciones sobre trabajo de grado en L.E.I.* UPN. Grupo de estudio CP. Bogotá.
- Zabalza, M. (2012). *Territorio, cultura, y contextualización curricular*. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Zabalza, M (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea, España

ANEXOS

Anexo A

Ficha 1

Selección de obras literarias infantiles

El tema y su tratamiento
<ul style="list-style-type: none">→ Conmueve, divierte e interesa al lector.→ Es verosímil y creíble.→ Es innovador.→ Es evocador y suscita reflexiones.→ Ofrece diferentes perspectivas.→ Evita aleccionar.
El lenguaje
<ul style="list-style-type: none">→ Es comprensible.→ Crea imágenes únicas y perdurables.→ Suscita emociones y sentimientos.→ Crea un universo de ficción coherente.→ Cuenta entre líneas.→ Da un tono específico al texto (humor, ironía, dramatismo, suspenso, ingenuidad).→ Crea juegos ingeniosos y significativos, basados en la rima, el ritmo y la musicalidad de las palabras.→ Se adecua a la edad del lector.
La estructura
<ul style="list-style-type: none">→ La secuencia narrativa es coherente.→ La situación inicial genera expectativa.→ Imprime intensidad en el relato.→ Los relatos plantean uno o varios conflictos que invitan a continuar con la lectura.→ El final de los relatos es convincente y contribuye a que el lector continúe habitando el texto.
El narrador
<ul style="list-style-type: none">→ Guía al lector en el universo narrativo.→ Conserva su perspectiva narrativa a lo largo del relato: Protagonista, observador, omnisciente.→ Tiene una voz y un tono personales y se diferencia de los personajes. Su narración es coherente.→ Si hay varias voces narrativas, todas aportan a la construcción de texto.

Los personajes

- Tiene definidos atributos psicológicos y físicos.
- Son auténticos: los niños y adultos actúan y piensan como lo que son.
- Representan parámetros sociales y culturales del contexto del relato.
- Presentan ambigüedades, sombras y dudas en su forma de actuar.
- Se transforman a lo largo del relato.
- Genera empatía.
- Se construyen a través de diálogos claros y ágiles.

Del relato

- Permite seguir la cadena de acontecimientos.
- Permite percibir el paso de las horas, los días, los años...
- Marca el ritmo y la intensidad del texto.

El espacio

- Ubica al lector en los escenarios en los que transcurre la historia.
- Influye en las actitudes y decisiones de los personajes.
- Contribuye a crear la atmosfera del relato, a reforzar sensaciones y situaciones.

Las ilustraciones

- Son atractivas, transmiten sensaciones y suscitan emociones y reflexiones.
- Dialogan con el texto, recreándolo o contrastándolo.
- Presentan elementos que añaden sorpresa o humor a la narración.
- Captan la esencia de un lugar o de una época.
- Refuerzan la noción de tiempo.
- Crean personajes expresivos, con características únicas y convincentes.
- Crea un universo narrativo y coherente.
- Integran armónicamente las figuras, el manejo del espacio y el color.
- Hay una relación verosímil entre las proporciones, los volúmenes y las formas de los objetos.
- La perspectiva ubica al lector en un lugar privilegiado para mirar y acentúa momentos clave del relato.
- Los colores enfatizan las emociones del relato.
- Los trazos transmiten la intención narrativa: ironizar, divertir, convencer, evocar...
- La técnica enriquece el conjunto y es consistente a lo largo del libro.

El diseño y la impresión

- La cubierta atrae.
- La cubierta da la información básica sobre la obra: título, autor, ilustrador, editorial.
- La contracubierta genera curiosidad y deseo de leer la obra.
- Las guardas sugieren el contenido del libro y generan expectativa.
- El formato colabora con la construcción de la historia.
- La diagramación equilibra los elementos gráficos del libro.
- La impresión realza los colores, diferencia las tonalidades y presenta una tipografía nítida.
- La encuadernación es resistente.

La edición

- Prólogos, glosario, pie de página son pertinentes.
- Las versiones o adaptaciones conservan la esencia de los textos originales.
- Las versiones, adaptaciones y antologías dan referencia de los textos originales.
- La traducción recrea el sentido de la obra original, así como el ritmo y la fuerza de su lenguaje.
- Ortografía, separación de palabras y sintaxis son correctas.
- La página legal presenta los datos sobre derechos de autor, registro en el ISBN, impresión.

Nombre de la obra: Boris un compañero nuevo de la escuela.

Autor e ilustrador de la obra: Carrie Weston y Tim Warnes.

Fecha en la que realiza la ficha: 6 de abril del 2025.

Nombre de quien realiza la ficha: Leidi Moreno y Ángela Páez.

Nota: Elaboración propia basada en la selección de libro desarrollada en la propuesta entre febrero y marzo de 2025.

Anexo B

Ficha 2

Selección de obras literarias infantiles

El tema y su tratamiento

- Conmueve, divierte e interesa al lector.
- Es verosímil y creíble.
- Es innovador.
- Es evocador y suscita reflexiones.
- Ofrece diferentes perspectivas.
- Evita aleccionar.

El lenguaje

- Es comprensible.
- Crea imágenes únicas y perdurables.
- Suscita emociones y sentimientos.
- Crea un universo de ficción coherente.
- Cuenta entre líneas.
- Da un tono específico al texto (humor, ironía, dramatismo, suspenso, ingenuidad).
- Crea juegos ingeniosos y significativos, basados en la rima, el ritmo y la musicalidad de las palabras.
- Se adecua a la edad del lector.

La estructura

- La secuencia narrativa es coherente.
- La situación inicial genera expectativa.
- Imprime intensidad en el relato.
- Los relatos plantean uno o varios conflictos que invitan a continuar con la lectura.
- El final de los relatos es convincente y contribuye a que el lector continúe habitando el texto.

El narrador

- Guía al lector en el universo narrativo.
- Conserva su perspectiva narrativa a lo largo del relato: Protagonista, observador, omnisciente.
- Tiene una voz y un tono personales y se diferencia de los personajes. Su narración es coherente.
- Si hay varias voces narrativas, todas aportan a la construcción de texto.

Los personajes

- Tiene definidos atributos psicológicos y físicos.
- Son auténticos: los niños y adultos actúan y piensan como lo que son.
- Representan parámetros sociales y culturales del contexto del relato.
- Presentan ambigüedades, sombras y dudas en su forma de actuar.
- Se transforman a lo largo del relato.
- Genera empatía.
- Se construyen a través de diálogos claros y ágiles.

Del relato

- Permite seguir la cadena de acontecimientos.
- Permite percibir el paso de las horas, los días, los años...
- Marca el ritmo y la intensidad del texto.

El espacio

- Ubica al lector en los escenarios en los que transcurre la historia.
- Influye en las actitudes y decisiones de los personajes.
- Contribuye a crear la atmosfera del relato, a reforzar sensaciones y situaciones.

Las ilustraciones

- Son atractivas, transmiten sensaciones y suscitan emociones y reflexiones.
- Dialogan con el texto, recreándolo o contrastándolo.
- Presentan elementos que añaden sorpresa o humor a la narración.
- Captan la esencia de un lugar o de una época.
- Refuerzan la noción de tiempo.
- Crean personajes expresivos, con características únicas y convincentes.
- Crea un universo narrativo y coherente.
- Integran armónicamente las figuras, el manejo del espacio y el color.
- Hay una relación verosímil entre las proporciones, los volúmenes y las formas de los objetos.
- La perspectiva ubica al lector en un lugar privilegiado para mirar y acentúa momentos clave del relato.
- Los colores enfatizan las emociones del relato.
- Los trazos transmiten la intensidad narrativa: ironizar, divertir, convencer, evocar...
- La técnica enriquece el conjunto y es consistente a lo largo del libro.

El diseño y la impresión

- La cubierta atrae.
- La cubierta da la información básica sobre la obra: título, autor, ilustrador, editorial.
- La contracubierta genera curiosidad y deseo de leer la obra.
- Las guardas sugieren el contenido del libro y generan expectativa.
- El formato colabora con la construcción de la historia.
- La diagramación equilibra los elementos gráficos del libro.
- La impresión realza los colores, diferencia las tonalidades y presenta una tipografía nítida.
- La encuadernación es resistente.

La edición

- Prólogos, glosario, pie de página son pertinentes.
- Las versiones o adaptaciones conservan la esencia de los textos originales.
- Las versiones, adaptaciones y antologías dan referencia de los textos originales.
- La traducción recrea el sentido de la obra original, así como el ritmo y la fuerza de su lenguaje.
- Ortografía, separación de palabras y sintaxis son correctas.
- La página legal presenta los datos sobre derechos de autor, registro en el ISBN, impresión.

Nombre de la obra: Una niña hecha de libros.

Autor e ilustrador de la obra: Oliver Jeffers y Sam Winston.

Fecha en la que realiza la ficha: 6 de abril del 2025.

Nombre de quien realiza la ficha: Leidi Moreno y Ángela Páez.

Nota: Elaboración propia basada en la selección de libro desarrollada en la propuesta entre febrero y marzo de 2025.

Anexo C

Ficha 3

Selección de obras literarias infantiles

El tema y su tratamiento
<ul style="list-style-type: none"> → Conmueve, divierte e interesa al lector. → Es verosímil y creíble. → Es innovador. → Es evocador y suscita reflexiones. → Ofrece diferentes perspectivas. → Evita aleccionar.
El lenguaje
<ul style="list-style-type: none"> → Es comprensible. → Crea imágenes únicas y perdurables. → Suscita emociones y sentimientos. → Crea un universo de ficción coherente. → Cuenta entre líneas. → Da un tono específico al texto (humor, ironía, dramatismo, suspenso, ingenuidad). → Crea juegos ingeniosos y significativos, basados en la rima, el ritmo y la musicalidad de las palabras. → Se adecua a la edad del lector.
La estructura

- La secuencia narrativa es coherente.
- La situación inicial genera expectativa.
- Imprime intensidad en el relato.
- Los relatos plantean uno o varios conflictos que invitan a continuar con la lectura.
- El final de los relatos es convincente y contribuye a que el lector continúe habitando el texto.

El narrador

- Guía al lector en el universo narrativo.
- Conserva su perspectiva narrativa a lo largo del relato: Protagonista, observador, omnisciente.
- Tiene una voz y un tono personales y se diferencia de los personajes. Su narración es coherente.
- Si hay varias voces narrativas, todas aportan a la construcción de texto.

Los personajes

- Tiene definidos atributos psicológicos y físicos.
- Son auténticos: los niños y adultos actúan y piensan como lo que son.
- Representan parámetros sociales y culturales del contexto del relato.
- Presentan ambigüedades, sombras y dudas en su forma de actuar.
- Se transforman a lo largo del relato.
- Genera empatía.
- Se construyen a través de diálogos claros y ágiles.

Del relato

- Permite seguir la cadena de acontecimientos.
- Permite percibir el paso de las horas, los días, los años...
- Marca el ritmo y la intensidad del texto.

El espacio

- Ubica al lector en los escenarios en los que transcurre la historia.
- Influye en las actitudes y decisiones de los personajes.
- Contribuye a crear la atmósfera del relato, a reforzar sensaciones y situaciones.

Las ilustraciones

- Son atractivas, transmiten sensaciones y suscitan emociones y reflexiones.
- Dialogan con el texto, recreándolo o contrastándolo.
- Presentan elementos que añaden sorpresa o humor a la narración.
- Captan la esencia de un lugar o de una época.
- Refuerzan la noción de tiempo.
- Crean personajes expresivos, con características únicas y convincentes.
- Crea un universo narrativo y coherente.
- Integran armónicamente las figuras, el manejo del espacio y el color.
- Hay una relación verosímil entre las proporciones, los volúmenes y las formas de los objetos.
- La perspectiva ubica al lector en un lugar privilegiado para mirar y acentúa momentos clave del relato.
- Los colores enfatizan las emociones del relato.
- Los trazos transmiten la intensidad narrativa: ironizar, divertir, convencer, evocar...
- La técnica enriquece el conjunto y es consistente a lo largo del libro.

El diseño y la impresión

- La cubierta atrae.
- La cubierta da la información básica sobre la obra: título, autor, ilustrador, editorial.
- La contracubierta genera curiosidad y deseo de leer la obra.
- Las guardas sugieren el contenido del libro y generan expectativa.
- El formato colabora con la construcción de la historia.
- La diagramación equilibra los elementos gráficos del libro.
- La impresión realza los colores, diferencia las tonalidades y presenta una tipografía nítida.
- La encuadernación es resistente.

La edición

- Prólogos, glosario, pie de página son pertinentes.
- Las versiones o adaptaciones conservan la esencia de los textos originales.
- Las versiones, adaptaciones y antologías dan referencia de los textos originales.
- La traducción recrea el sentido de la obra original, así como el ritmo y la fuerza de su lenguaje.
- Ortografía, separación de palabras y sintaxis son correctas.
- La página legal presenta los datos sobre derechos de autor, registro en el ISBN, impresión.

Nombre de la obra: Secretos de familia.

Autor e ilustrador de la obra: Isol.

Fecha en la que realiza la ficha: 6 de abril de 2025.

Nombre de quien realiza la ficha: Leidi Moreno y Ángela Páez.

Anexo D

Ficha 4

Selección de obras literarias infantiles

El tema y su tratamiento
<ul style="list-style-type: none">→ Conmueve, divierte e interesa al lector.→ Es verosímil y creíble.→ Es innovador.→ Es evocador y suscita reflexiones.→ Ofrece diferentes perspectivas.→ Evita aleccionar.
El lenguaje
<ul style="list-style-type: none">→ Es comprensible.→ Crea imágenes únicas y perdurables.→ Suscita emociones y sentimientos.→ Crea un universo de ficción coherente.→ Cuenta entre líneas.→ Da un tono específico al texto (humor, ironía, dramatismo, suspenso, ingenuidad).→ Crea juegos ingeniosos y significativos, basados en la rima, el ritmo y la musicalidad de las palabras.→ Se adecua a la edad del lector.
La estructura
<ul style="list-style-type: none">→ La secuencia narrativa es coherente.→ La situación inicial genera expectativa.→ Imprime intensidad en el relato.→ Los relatos plantean uno o varios conflictos que invitan a continuar con la lectura.→ El final de los relatos es convincente y contribuye a que el lector continúe habitando el texto.
El narrador
<ul style="list-style-type: none">→ Guía al lector en el universo narrativo.→ Conserva su perspectiva narrativa a lo largo del relato: Protagonista, observador, omnisciente.→ Tiene una voz y un tono personales y se diferencia de los personajes. Su narración es coherente.→ Si hay varias voces narrativas, todas aportan a la construcción de texto.

Los personajes

- Tiene definidos atributos psicológicos y físicos.
- Son auténticos: los niños y adultos actúan y piensan como lo que son.
- Representan parámetros sociales y culturales del contexto del relato.
- Presentan ambigüedades, sombras y dudas en su forma de actuar.
- Se transforman a lo largo del relato.
- Genera empatía.
- Se construyen a través de diálogos claros y ágiles.

Del relato

- Permite seguir la cadena de acontecimientos.
- Permite percibir el paso de las horas, los días, los años...
- Marca el ritmo y la intensidad del texto.

El espacio

- Ubica al lector en los escenarios en los que transcurre la historia.
- Influye en las actitudes y decisiones de los personajes.
- Contribuye a crear la atmosfera del relato, a reforzar sensaciones y situaciones.

Las ilustraciones

- Son atractivas, transmiten sensaciones y suscitan emociones y reflexiones.
- Dialogan con el texto, recreándolo o contrastándolo.
- Presentan elementos que añaden sorpresa o humor a la narración.
- Captan la esencia de un lugar o de una época.
- Refuerzan la noción de tiempo.
- Crean personajes expresivos, con características únicas y convincentes.
- Crea un universo narrativo y coherente.
- Integran armónicamente las figuras, el manejo del espacio y el color.
- Hay una relación verosímil entre las proporciones, los volúmenes y las formas de los objetos.
- La perspectiva ubica al lector en un lugar privilegiado para mirar y acentúa momentos clave del relato.
- Los colores enfatizan las emociones del relato.
- Los trazos transmiten la intensidad narrativa: ironizar, divertir, convencer, evocar...
- La técnica enriquece el conjunto y es consistente a lo largo del libro.

El diseño y la impresión

- La cubierta atrae.
- La cubierta da la información básica sobre la obra: título, autor, ilustrador, editorial.
- La contracubierta genera curiosidad y deseo de leer la obra.
- Las guardas sugieren el contenido del libro y generan expectativa.
- El formato colabora con la construcción de la historia.
- La diagramación equilibra los elementos gráficos del libro.
- La impresión realza los colores, diferencia las tonalidades y presenta una tipografía nítida.
- La encuadernación es resistente.

La edición

- Prólogos, glosario, pie de página son pertinentes.
- Las versiones o adaptaciones conservan la esencia de los textos originales.
- Las versiones, adaptaciones y antologías dan referencia de los textos originales.
- La traducción recrea el sentido de la obra original, así como el ritmo y la fuerza de su lenguaje.
- Ortografía, separación de palabras y sintaxis son correctas.
- La página legal presenta los datos sobre derechos de autor, registro en el ISBN, impresión.

Nombre de la obra: El libro de los cerdos.

Autor e ilustrador de la obra: Anthony Browne.

Fecha en la que realiza la ficha: 6 de abril del 2025.

Nombre de quien realiza la ficha: Leidi Moreno y Ángela Páez.

Nota: Elaboración propia basada en la selección de libro desarrollada en la propuesta entre febrero y marzo de 2025.

Estas fichas de análisis son elaboradas a partir de los aportes de Gemma Lluch Crespo (2009) en su texto *“Como reconocer los buenos libros para niños y jóvenes: orientaciones a partir de una investigación sobre la experiencia de los comités de valoración de Fundalectura”*.

Referencias:

- Lluch, G.; Chaparro, J.; Rincón, MC.; Rodríguez, C. i A. Victorino (2009): *Como reconocer los buenos libros para niños y jóvenes: orientaciones a partir de una investigación sobre la experiencia de los comités de valoración de Fundalectura* (Colombia). Bogotá: Fundalectura.

Anexo E

Registro fotográfico: Instrumentos

Gusiletras Marioneta



Nota: Fotografía tomada la sesión antes del 14 de marzo de 2025, correspondiente al bloque 1 de intervención, Registro propio Paez y Moreno
La imagen muestra la marioneta Gusi creada para incentivar los espacios lectores que se proponen en diversas actividades.

Anexo F

Registro fotográfico: Instrumentos

Micrófono de la palabra



Nota: Fotografía tomada la sesión antes del 17 de marzo de 2025, correspondiente al bloque 1 de intervención, Registro propio Paez y Moreno

La imagen muestra al micrófono de la palabra, creado para fomentar el respeto a la participación y escucha activa en las conversaciones literarias.

Anexo G

Registro fotográfico: Instrumentos

Maraquin



Nota: Fotografía tomada la sesión antes del 14 de marzo de 2025, correspondiente al bloque 1 de intervención, Registro propio Paez y Moreno

La imagen muestra a Maraquin, instrumento creado para fomentar la atención en los momentos de lectura en voz alta, los niños gustaban de su sonido y entendían su intención.

Anexo H

Registro fotográfico: Instrumentos

Cofre Literario



Nota: Fotografía tomada la sesión antes del 13 de marzo de 2025, correspondiente al bloque 1 de intervención, Registro propio Paez y Moreno

La imagen muestra al Cofre Literario, instrumento creado para fomentar la imaginación, interés y gusto por las sesiones de lectura, contenía los libros y a Gusi, los niños sabían su propósito y causó euforia en todas las sesiones. Necesitaba de un conjuro mágico para abrir su puerta.

Anexo I

Registro fotográfico: obras literarias

Algunos de los libros usados en las implementaciones



Nota: Fotografía tomada durante las diversas sesiones durante 13 de marzo al 4 de abril de 2025, correspondiente al bloque 1, 2 y 3 de intervención, Registro propio Paez y Moreno

Autoría de los cuentos: Da Coll, I (1989). *Tengo miedo*. Editorial BABEL. Low, A (2010). *Tito y Pepita*. Ediciones B. Isol. (2003) *Secreto de Familia*. Editorial Los Primerisimos. Weston, C. (2019). *Boris un compañero nuevo de la escuela*. Editorial Norma.

La imagen muestra algunas portadas de los libros que fueron usados en las implementaciones de nuestra propuesta pedagógica.

Anexo J
Registro fotográfico: espacios de lectura
Recopilación espacios de lectura propiciados por las maestras en formación



Nota: Fotografía tomada durante las diversas sesiones durante 13 de marzo al 4 de abril de 2025, correspondiente al bloque 1, 2 y 3 de intervención, Registro propio Paez y Moreno

La imagen muestra algunos de los niños y niñas viviendo la experiencia lectora, promovida en nuestra propuesta pedagógica

Anexo K
Registro fotográfico: espacios de lectura
Recopilación espacios de lectura propiciados por las maestras en formación



Nota: Fotografía tomada durante las diversas sesiones durante 13 de marzo al 4 de abril de 2025, correspondiente al bloque 1, 2 y 3 de intervención, Registro propio Paez y Moreno

La imagen muestra algunas de las implementaciones propuestas a los niños y niñas de la institución Técnico Palermo,