

LITERATURA INFANTIL: CRITERIOS DE SELECCIÓN Y PROPÓSITOS FORMATIVOS A PARTIR DE
EXPERIENCIAS DOCENTES DOCUMENTADAS

GISEL NATALIA PEÑA CUESTA

Tesis de grado presentada para optar al título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con
énfasis en Inglés y Francés

JHOAN MANUEL GARCÍA FRANCO
DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ
2022

Dedicatoria:

Este trabajo es dedicado enteramente a mi amado hermano Daniel Felipe Peña Cuesta. Siempre estarás en mi corazón y mis recuerdos.

Te agradezco infinitamente por ser mi compañero, mi mejor amigo, mi hermano mayor. Por los días en que no podía más con mi mundo y me recordaste quién era. Gracias por hablar de mí con tanto orgullo, por creer en mí, por cuidarme, y por encima de todo gracias por tu maravillosa existencia.

TABLA DE CONTENIDO

Contenido

Resumen.....	6
Abstract.....	6
Capítulo I: Literatura infantil: ¿Cuáles son los criterios de selección literaria y los propósitos formativos que han guiado a los maestros a escoger la literatura infantil?	1
1.1. El lugar de la literatura infantil en Colombia	1
1.2. Cuestiones en torno al uso de la literatura infantil en las aulas de clase	3
1.3. Selección, sustentación y pertinencia del corpus a trabajar.....	6
1.4. Pregunta de investigación.....	8
1.5. Objetivos de la investigación.....	9
1.1.1. Objetivo general	9
1.1.2. Objetivos específicos.....	9
1.6. Justificación.....	9
Capítulo II: En torno a la literatura infantil	11
2.1. Antecedentes investigativos	11
2.1.1. ¿Cuál es la incidencia actual del uso de la LI en las aulas de las escuelas públicas de Bogotá?	11
2.1.2. ¿Qué investigaciones existen en relación con los criterios de selección literaria y los propósitos formativos en torno a la LI?	14
2.2. Marco conceptual	16
2.2.1. ¿Qué dicen los teóricos sobre la Literatura infantil?	16
2.2.2. ¿Cómo han abordado los estudios literarios la literatura infantil?	17
2.2.3. La literatura infantil y sus propósitos formativos en el aula	20
2.2.4. El papel del maestro en la literatura infantil.....	22
Capítulo III: Marco Metodológico.....	24
3.1. Enfoque y tipo de investigación	24
3.2. Fases de la investigación.....	26
3.3. Técnicas e instrumentos	28
Capítulo IV: Análisis y resultados de la investigación	31
4.1 ¿Qué nociones, definiciones, y valoraciones han formado las maestras del corpus analizado en torno a la literatura infantil?	31
4.1.1. Literatura infantil como manifestación artística que responde a las necesidades, intereses y gustos del niño.	34

4.1.2.	La literatura infantil como experiencia estética.	36
4.1.3.	LI como texto verbo-visual que contribuye a la formación literaria del niño	37
4.2	¿En qué autores presupuestos teóricos o conceptuales se apoyan las maestras del corpus seleccionado para seleccionar la LI?	40
4.2.1.	Autores que refieren el tema de la literatura infantil.....	40
4.2.2.	Presupuestos enmarcados en el concepto de educación literaria	43
4.2.3.	Presupuestos enmarcados en la teoría del aprendizaje significativo	44
4.3	¿Cuáles son los criterios de selección de las maestras del corpus analizado al momento de elegir las obras de LI?.....	45
4.3.1.	Criterios de selección basados en los gustos, intereses y necesidades del alumno. 47	
4.3.2.	Criterios de selección basados en las edades y capacidad lingüística de los alumnos 48	
4.3.3.	Los alumnos como sujetos activos en la selección de literatura infantil	50
4.3.4.	Criterios de selección basados en entes de autoridad	51
4.3.5.	Criterios de selección basados en las experiencias literarias previas de los maestros 52	
4.3.6.	Escritura de obras infantiles por parte de los maestros	53
4.4	El constructivismo como modelo pedagógico hegemónico dentro del corpus analizado 54	
4.5	¿Cuáles son los propósitos formativos que esperan alcanzar las maestras del corpus seleccionado con la lectura de la LI?	57
4.5.1.	La LI como herramienta que permite la creación de hábitos lectores a través del placer de la lectura.....	59
4.5.2.	La LI como herramienta para el desarrollo de competencias comunicativas	61
4.6	Roles que han asumido las maestras del corpus analizado en la literatura infantil	64
Capítulo V: Conclusiones de la investigación.....		69
Referencias Bibliográficas		73

TABLAS

Tabla 1.	Matriz categorial	30
Tabla 2.	Instrumento de tematización.....	31
Tabla 3.	Nociones, definiciones y valoraciones de la LI	84
Tabla 4.	Valoraciones en torno a la LI.....	85
Tabla 5.	Presupuestos teóricos y conceptuales	86
Tabla 6.	Criterios de selección de LI	87

Tabla 7. Modelos pedagógicos	88
Tabla 8. Propósitos formativos.....	88

FIGURAS

Ilustración 1. Esquema del problema de investigación	8
Ilustración 2. Diagrama de la investigación	28
Ilustración 3. Nociones, definiciones y valoraciones de la LI	32
Ilustración 5. Criterios de selección de LI	46
Ilustración 6. Modelos pedagógicos	55
Ilustración 7. Propósitos formativos	58
Ilustración 8. Roles en la LI	65

ANEXOS

Anexo 1. Ficha bibliográfica de experiencias documentadas	79
Anexo 2. Ficha bibliográfica de antecedentes	82
Anexo 3. Cronograma de actividades	83

Resumen

El objetivo de esta investigación es presentar un análisis alrededor de 15 experiencias documentadas por docentes, que permitan dar cuenta de los criterios de selección que han configurado los maestros con el uso de la literatura infantil en la escuela. Además de identificar cuáles han sido los propósitos formativos que los maestros dentro de las 15 experiencias documentadas, han concebido para guiar la lectura de esta literatura en los ciclos iniciales de los centros educativos oficiales. Lo anterior se desarrolla con el fin de comprender cómo la falta de estudios literarios en torno a la literatura infantil que en principio fuera considerada como una sub-literatura por la teoría y crítica literaria, no ha sido un impedimento para que la escuela y esencialmente los maestros sigan sirviéndose de ella para formar en los ciclos iniciales, a través de la construcción de su propio marco teórico de criterios de selección.

Palabras clave: Literatura Infantil, docente, Selección de libros, propósitos formativos

Abstract

The objective of this research is to present an analysis around 15 experiences documented by teachers, which allow to account for the selection criteria that teachers have configured with the use of children's literature at school. Besides to identify which have been the formative purposes that teachers within 15 documented experiences have conceived, to guide the reading of this literature, in the initial cycles of the official educational centers. The above is developed in order to understand how the lack of literary studies children's literature, which initially was considered as a sub-literature by literary theory and criticism, has not been an impediment for the school and essentially teachers to make use of it to educate in the initial cycles, through the construction of its own theoretical framework of selection.

Keywords: Children's Literature, school teacher, book selection, educational purposes.

Capítulo I: Literatura infantil: ¿Cuáles son los criterios de selección literaria y los propósitos formativos que han guiado a los maestros a escoger la literatura infantil?

En este capítulo se sitúa el tema de investigación en el que se expone de forma clara y precisa el planteamiento del problema y los objetivos que darán lugar al proceso investigativo. Así mismo, en él se señala la selección, sustentación y pertinencia de las 15 experiencias documentadas¹ que brindarán respuestas al desarrollo de este análisis.

1.1. El lugar de la literatura infantil en Colombia

El interés investigativo de este trabajo se centra en reconocer cuáles han sido los criterios de selección literaria y los propósitos formativos que han guiado a los maestros a escoger la literatura infantil como recurso para trabajar en el aula; esto a través del análisis de 15 experiencias docentes documentadas particularmente en la educación preescolar y básica primaria de instituciones públicas de Bogotá. Un contexto breve de lo que ha sucedido en Colombia en términos de producción de libros de Literatura infantil y leyes educativas (ley 115 de 1994) son elementos que permiten guiar este análisis.

Según la Asociación Colombiana de Literatura Infantil y Juvenil – ACLIJ, desde el 1º de enero de 2015 hasta el 30 de junio de 2018 se produjo en Colombia 3045 títulos para niños y jóvenes — aproximadamente 870 títulos por año—, de los cuales 362 son edición colombiana (ACLIJ, 2018). Este reciente auge y proliferación, ha suscitado el interés de los maestros por la literatura infantil; una literatura que en países como Colombia presenta una ausencia de estudios críticos y teóricos,

¹ El número de documentos corresponde al mínimo establecido por el Comité de Práctica del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional

debido a la desestimación que ha recibido desde sus inicios por parte de la teoría y crítica literaria. (Borja et al., 2011)².

La búsqueda de antecedentes³ para esta investigación, pone de manifiesto que la ausencia de estudios literarios en Colombia, no ha sido un obstáculo para que los colegios oficiales y esencialmente los maestros, se hayan servido de la LI (Literatura infantil) durante los últimos 7 años para formar a la primera infancia. Guiados por la autonomía que la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), les ha otorgado a las escuelas públicas para elegir sus propios libros y textos escolares, de acuerdo con la orientación de su proyecto educativo institucional.

En este orden ideas, si la crítica de la literatura infantil en Colombia no ha tenido el auge que correspondería a su crecimiento en términos de producción a causa de su marginalización; y si los maestros desde la autonomía brindada por la Ley 115 de 1994 han tomado un rol crítico, encontrando en esta literatura unas características y un valor estético para utilizarla como instrumento dentro de su quehacer pedagógico; se hace necesario preguntarse ¿qué características han encontrado los maestros en la LI⁴ que a los teóricos y críticos literarios les ha costado?, ¿cuáles son los criterios bajo los que los maestros han escogido los libros que leen los niños?, ¿qué opinión

² **Mirian Borja Orozco** es doctora en Literatura y Comunicación (U. de Sevilla-España), Magíster en Literatura (U. Javeriana). Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y directora del grupo de investigación Literatura, Educación y Comunicación (U. Distrital). Por su parte, **Arturo Alonso Galeano** es un literato de la Universidad Nacional de Colombia (1994) y Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia (2006). Es escritor e investigador en las áreas de Lenguaje, Literatura y Educación. Es también miembro del grupo de investigación Literatura, Educación y Comunicación (U. Distrital). Finalmente, **Yury Ferrer Franco** es Magíster en Literatura (U. Javeriana) y doctorando en Cultura y Educación en América Latina (U. de Artes y Ciencias Sociales de Chile), docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y miembro del grupo de investigación Literatura, Educación y Comunicación (U. Distrital).

³Para identificar si en la actualidad los maestros se sirven de LI para crear proyectos educativos de intervención en instituciones públicas, fue necesario realizar un rastreo documental por diferentes repositorios. En esta búsqueda, un número de 13 documentos dieron cuenta que en la actualidad la LI tiene un lugar destacado dentro las escuelas públicas, especialmente dentro los ciclos iniciales, al ser utilizada como herramienta formativa. (Ver apartado de antecedentes investigativos)

tienen los maestros de la LI?, ¿qué objetivos formativos persigue el maestro con el uso de la LI en el aula?

Preguntas como estas son las que configuran la investigación, en la medida en que identificar los criterios de selección del maestro en la LI, además de reconocer qué objetivos formativos la orientan dentro de la escuela, permite visibilizar la importancia de la LI en el ámbito académico, así como las diversas perspectivas de análisis que han formado los maestros frente a este campo que por mucho tiempo estuvo aislado e indefinido por la teoría y crítica literaria, y cuyo diagnóstico fue atendido por tanto por la educación.

1.2. Cuestiones en torno al uso de la literatura infantil en las aulas de clase

La literatura infantil, que en sus inicios fuera considerada por los estudios literarios como un mero recurso pedagógico de baja calidad estética, se configuró en Colombia como una producción no canónica⁵. En palabras de Robledo (2021)⁶, en Colombia nunca ha habido una conciencia social generalizada que reconozca a la LI, porque aún existe un prejuicio de aprensión y estigmatización acerca del “poco valor literario” que posee para ser concebida como una literatura de orden mayor. Lo que ha generado de acuerdo con Robledo (2021), Borja et al., (2011), y Sánchez (2000)⁷ una marginalización y por tanto una ausencia de estudios teóricos, históricos, críticos y culturales en torno a ella.

⁵ Entiéndase por canon literario de acuerdo con Enric Sulla (1998) como “Una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (p.11)

⁶ Beatriz Helena Robledo Botero, autora y profesora que ha explorado el panorama de la literatura infantil y juvenil, así como el proceso de formación lectora, desde su lugar de investigadora y a partir de su vocación como escritora.

⁷ Carlos Sánchez Lozano; Editor, crítico literario y educador colombiano. Fue editor de libros educativos y de literatura infantil durante veinte años. Ha sido maestro en todos los niveles escolares y consultor del Ministerio de Educación Nacional, de Fundalectura y del CERLALC en temas de formación de mediadores de lectura. Escribió el capítulo colombiano de Hitos de la literatura infantil y juvenil latinoamericana.

El hecho de que en Colombia una de las maneras de hacer accesible la Literatura infantil al niño sea a través de la escuela (Díaz, 1999)⁸; hace necesario preguntarse por esos criterios y objetivos formativos que han estructurado los maestros con la lectura de la LI. Dado que los vacíos en términos académicos de esta literatura, no han evitado que siga siendo utilizada por los maestros sin que un respaldo epistemológico defina el porqué, el para qué y el cómo de la lectura de la LI en las aulas de clase.

Si los maestros han considerado la LI como una herramienta significativa en los niveles educativos iniciales, es preciso cuestionarse qué factores han estado involucrados en esta selección en la que las editoriales con el incremento en el mercado de la LIJ (Literatura infantil y juvenil) o el MEN con los planes nacionales de lectura y escritura pueden estar interfiriendo. En este sentido, sea el factor comercial o las normativas educativas elementos que impulsen el uso de la LI, es importante reconocer qué otros componentes han despertado el interés del maestro de optar por estas obras.

No es habitual que una literatura considerada de orden menor y sin un consenso crítico que evalué su concepto y defina unos criterios para su selección despierte interés en los maestros; salvo que estos últimos hayan advertido un valor en ella para cumplir unos objetivos formativos específicos, estableciendo su propio marco teórico de criterios de selección.

Se hace esencial por ende preguntarse ¿cuáles han sido los criterios para elegir la LI que se lee en el aula?, ¿quién ha sido el encargado directo de definir la función de la LI en el aula?, ¿a quién le ha correspondido la tarea de su difusión y selección dentro del aula?

⁸ Gloria Cecilia Díaz; narradora y poetisa colombiana especializada en literatura infantil y juvenil. En 2006, recibió el Premio Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil por el conjunto de su obra, otorgado por Ediciones SM de Madrid, el CERLALC, la OEI, el IBBY y la UNESCO.

Los antecedentes⁹ para esta investigación dan indicios que permiten percibir que, desde los centros educativos públicos el maestro es quien propone y selecciona esta literatura, bien sea en función de unas políticas públicas, del P.E.I, o desde sus propias teorías pedagógicas e investigativas entre otras que sería pertinente conocer. Incluso la imagen del maestro en la literatura se ha configurado desde diferentes perspectivas; Cervera (1991) por ejemplo lo ha concebido como el regulador de los contactos del niño con la literatura; Rojas (2018)¹⁰ por su parte, señala a los maestros como los intermediarios críticos directos entre la obra literaria y el estudiante. Cerillo (2013), concibe al mediador de lectura como el promotor de los hábitos de lectura, el coordinador y facilitador de la selección de obras según la edad y los intereses de sus destinatarios, y el responsable de preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura, entre otros. Siguiendo estos ejemplos, es posible suponer que el rol del maestro en el aula debe estar orientado a ser un mediador, promotor y seleccionador de la LI. Lo que genera cuestionamientos como: ¿cuáles son los roles y funciones que desempeña el maestro en la LI?, ¿por qué se ha concebido a los maestros como promotores de lectura y seleccionadores críticos de la LI? ¿Qué diferencia un profesor de un mediador?

Ahora bien, si los maestros desde su propia autonomía y necesidad han seleccionado críticamente la LI, es porque han hallado en ella unas características particulares para atender unos fines educativos, lo que lleva a preguntarnos ¿qué propósitos formativos persigue el maestro con el uso de la LI en la escuela? así como ¿qué nociones, definiciones y valoraciones ha formado el maestro de la literatura infantil?

⁹ Ver apartado denominado (Antecedentes investigativos) allí se amplía como en la actualidad los maestros se sirven de LI, para crear proyectos educativos de intervención en los ciclos iniciales de 14 instituciones públicas de Colombia.

¹⁰ Derly Rojas Camargo; licenciada en Humanidades e Idiomas, de la Universidad Libre de Colombia. Estudiante de la Maestría en Literatura, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Las preguntas antes expuestas en relación con los criterios de selección que se forman de la LI en la escuela, las finalidades formativas y el rol que cumple el maestro, hacen esencial una investigación que se pregunte por esos intermediarios directos, que a partir de sus experiencias en las aulas de clase han desarrollado un rol crítico; al plantear unos parámetros para realizar una selección consciente de la LI con el fin de alcanzar unos objetivos educativos particulares. Así, esta investigación busca a través de experiencias docentes documentadas en niveles educativos iniciales de instituciones públicas, responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los criterios de selección literaria y los propósitos formativos que han guiado a las maestras de 15 experiencias documentadas a escoger la literatura infantil, como recuso en la educación preescolar y básica primaria de las instituciones públicas de Bogotá?

1.3. Selección, sustentación y pertinencia del corpus a trabajar

La selección del corpus que analizara esta investigación, se hizo a través de un rastreo documental, en el que por medio de unas categorías específicas se eligieron 15 documentos¹¹. Las experiencias documentadas debían proceder en primer lugar de maestros con trayectoria que hicieran uso de LI, con el objetivo de alcanzar unos propósitos particulares dentro de los ciclos iniciales (preescolar- básica primaria). Además, estas debían haber sido llevadas a cabo dentro de instituciones públicas de la ciudad de Bogotá para de esta manera delimitar la muestra, eligiendo experiencias cuyas características a nivel educativo y social fueran semejantes.

Cabe destacar que la mayoría del corpus documental se concibe como monografías o trabajos de grado de maestría, que por ser documentos enmarcados dentro de la categoría investigación-acción-educativa (IAE) permiten dar cuenta de los objetivos y el problema planteado para este análisis documental así:

¹¹ Véase el anexo 1 denominado: Ficha bibliográfica de experiencias documentadas

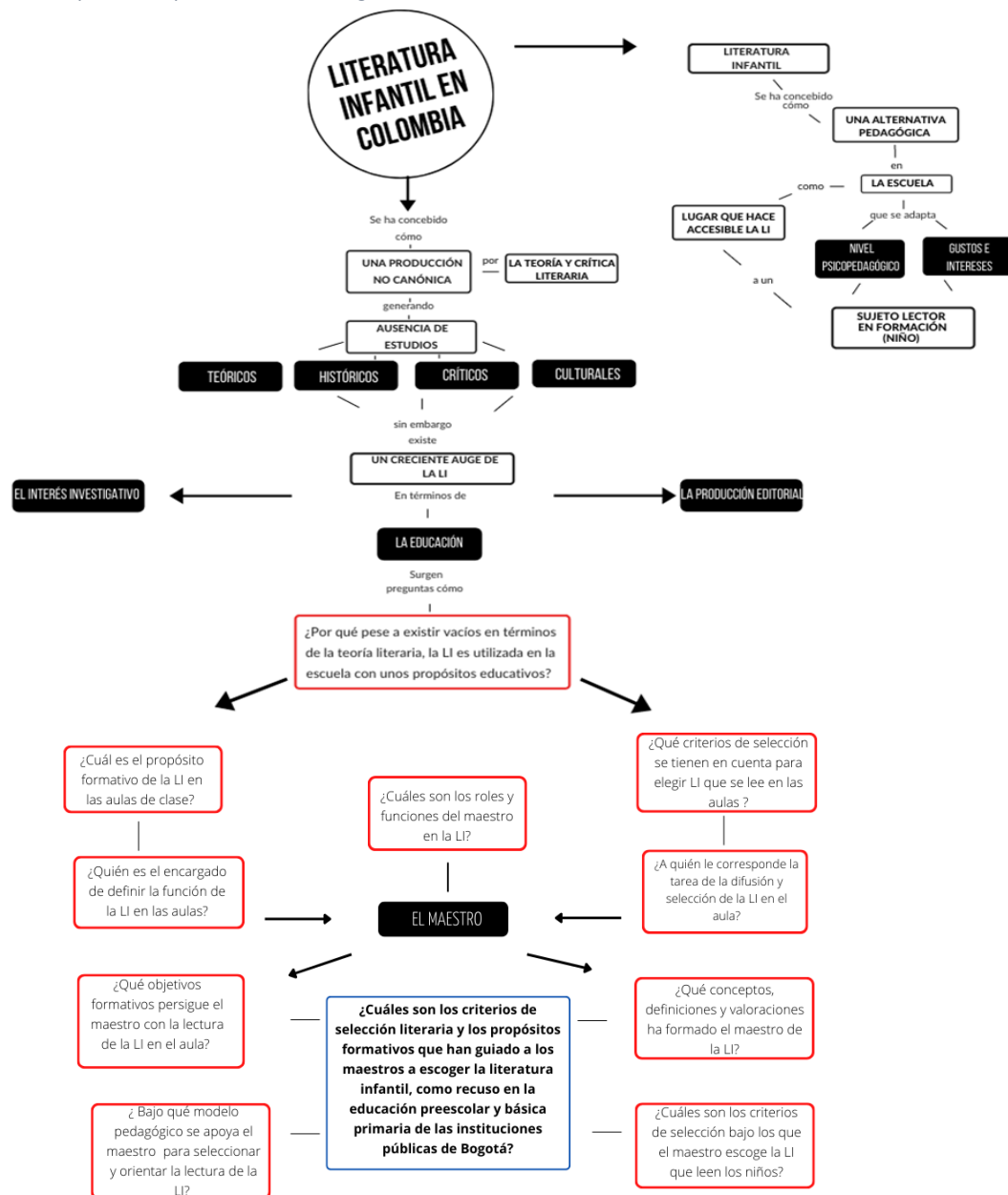
En primer lugar, estas experiencias parten de un problema de investigación que surge de la observación que los maestros hacen en el aula de clase, en la que proponen unos objetivos claros orientados al uso de la LI para atender dicha problemática. Por ejemplo, en el trabajo de maestría titulado: *Desarrollo de la Oralidad y la Escucha en los Niños de Preescolar del Primer Ciclo a Partir de la Literatura Infantil (2018)*, elaborado por Carmen Leonor López Cerón; el problema que impulsa a la autora en su investigación es poder propiciarle al niño de preescolar diversas experiencias motivantes por medio de la LI para así potenciar sus procesos de oralidad y escucha.

Estas indagaciones, también se caracterizan por tener un marco teórico y una bibliografía definida que respaldan el porqué del uso y la selección de la LI en sus investigaciones. Al respecto, la experiencia antes señalada sustenta desde su marco teórico y bibliográfico que, la LI atrae la mirada de los niños al permitirles disfrutar y crear mundos posibles por medio de la sonoridad y el sentido de la complejidad literaria que fortalece la oralidad y escucha del niño.

Los resultados y conclusiones son de igual modo relevantes porque ponen a prueba el marco teórico de estas experiencias, dejan visualizar las valoraciones personales de los maestros frente a esta literatura y permiten ver los roles que asumen los docentes en este proceso.

Es así, como el problema de investigación, los objetivos, el marco teórico, el análisis, los resultados y la bibliografía propuestos por los docentes en estas experiencias (en el que señalan el por qué encuentran la LI como un recurso para atender un fin educativo particular) arrojan datos valiosos para esta investigación, que permiten entender cuáles son esos criterios de selección que los maestros configuran con el uso de la LI, al mismo tiempo que facilitan visibilizar cuáles son los propósitos formativos que orientan la lectura de esta literatura en el aula de clase.

Ilustración 1. Esquema del problema de investigación



1.4 Pregunta de investigación

La siguiente pregunta es la que conducirá el análisis de la presente investigación: **¿Cuáles son los criterios de selección literaria y los propósitos formativos que han guiado a los maestros de 15 experiencias documentadas a escoger la literatura infantil, como recurso en la educación preescolar y básica primaria de las instituciones públicas de Bogotá?**

1.5. Objetivos de la investigación

1.1.1. Objetivo general

Analizar a través de 15 experiencias documentadas los criterios de selección literaria y las intenciones formativas que conducen a los maestros a elegir la literatura infantil en la educación preescolar y básica primaria.

1.1.2. Objetivos específicos

- Establecer las nociones, definiciones y valoraciones que han formado los maestros en torno a la literatura infantil en 15 experiencias docentes documentadas.
- Identificar los criterios de selección de los maestros al momento de elegir la literatura infantil en 15 experiencias docentes documentadas.
- Definir los propósitos formativos que persiguen los maestros con el uso de la literatura infantil en 15 experiencias docentes documentadas.

1.6. Justificación

Como maestra en formación, que deberá asumir la tarea de determinar qué tipo de literatura podría contribuir al desarrollo educativo de sus alumnos, es importante preguntarse por la LI, una literatura cuyo auge en términos mercantiles y educativos no se relaciona con los estudios académicos que apenas se están formando sobre ella. De modo que, una investigación que permita dilucidar desde el ámbito educativo cómo se ha configurado la noción de LI, cuáles han sido sus criterios de selección y sus finalidades dentro de la escuela, permite dar pistas a los futuros docentes del porqué una literatura que otros han adjudicado como marginal en la actualidad despierta un interés epistemológico, comercial, y educativo, entre los investigadores, las editoriales y esencialmente entre la escuela y los maestros, ya que el reciente apogeo de esta literatura hace necesaria y hasta urgente la clarificación de su visión pedagógica.

Que en Colombia aún no exista un consenso que permita valorar y por tanto formar estudios académicos en torno a la LI, hace pertinente cuestionarse al menos desde la escuela, como ese contexto en el que el niño tiene uno de sus primeros contactos con la literatura y desde el maestro concretamente, como ese intermediario directo entre la obra literaria y el niño ¿por qué, pese a no existir un acuerdo de lo que debería ser una crítica de la LI en Colombia, esta literatura sigue siendo utilizada bajo unos pretextos educativos dentro del aula de clase?

Es claro que los docentes siguen empleando la LI con unos objetivos formativos, porque han emprendido la tarea de aproximarse y analizar estas obras literarias, encontrando en ellas elementos adecuados para desarrollar el ejercicio de su labor. Puesto que, a falta de una crítica especializada de la literatura infantil, alguien debe continuar diciendo al menos desde el quehacer pedagógico, qué obras pueden contribuir a la infancia y cómo se le pueden ofrecer al niño.

Teniendo en cuenta la función que ha asumido el maestro de seleccionar la LI en el aula, es esencial plantear una investigación que establezca tendencias en relación con los criterios de selección, los propósitos formativos y el rol docente que el maestro colombiano ha formado con el uso de la LI. Nociones que, para esta investigación pretenden ser dilucidadas a través de experiencias docentes documentadas en los grados de preescolar y básica primaria, como esos niveles educativos iniciales en los que la literatura infantil por sus características, permite iniciar al niño en el reconocimiento de las peculiaridades de lo literario, así como contribuir a su formación en diversos aspectos.

En consecuencia, la propuesta investigativa que se expone no solo ayuda a entender el reciente auge de esta literatura. También, permite a los maestros en formación comprender la importancia de su futuro rol, mientras brinda indicios del cómo se podría asumir ese papel y da

respuestas del por qué la LI podría ser o no un buen recurso para el ejercicio de su labor en la educación inicial.

Capítulo II: En torno a la literatura infantil

En este capítulo se sitúan los antecedentes que permitieron dar cuenta del estado actual de conocimiento del estudio en cuestión. Estos antecedentes se dividen en dos secciones que buscan comprender individualmente y a detalle dos cuestiones ¿cuál es la incidencia actual del uso de la LI en las aulas de las escuelas públicas de Bogotá? y ¿qué investigaciones de corte similar a este análisis documental en relación con los criterios de selección literaria y los propósitos formativos existen en torno a la LI?

Por otra parte, este capítulo también enmarca los principales referentes teóricos que fueron útiles para conocer y sustentar las perspectivas desde las cuales se han abordado y construido los conceptos que para esta investigación son fundamentales. Por lo tanto, en este apartado se propone un diálogo entre los autores y la voz de la investigadora en el que se asume una posición con respecto a los conceptos planteados.

2.1. Antecedentes investigativos

2.1.1. ¿Cuál es la incidencia actual del uso de la LI en las aulas de las escuelas públicas de Bogotá?

Para el desarrollo de esta investigación, era necesario identificar si en la actualidad la LI tiene un papel importante dentro de las escuelas públicas de Bogotá. Reconocer este factor facilita aseverar no solo que la LI es utilizada con fines educativos por los maestros, sino que, además, proporciona respuestas a las cuestiones en torno al por qué y el para qué de su uso generalizado para atender la educación de la primaria infancia.

La selección para estos antecedentes se definió bajo unos criterios, espaciales, temporales y temáticos. En primer lugar, cabe destacar que estas investigaciones se ubican en los últimos 7 años (2014-2021) en la ciudad de Bogotá y son en su mayoría monografías o trabajos de grado, en los que maestros en formación se sirven de LI para crear proyectos educativos de intervención en instituciones públicas. Se seleccionaron un número de 14 documentos ¹²que por sus características dan cuenta de los siguientes énfasis. Las que priorizan en el desarrollo de competencias comunicativas, las que atienden el tema de los hábitos lectores y, finalmente, estarían los proyectos que se focalizan en la competencia estética y la formación en valores.

Las investigaciones más frecuentes, fueron aquellas en que los maestros encontraron dificultades en la producción escrita y la expresión oral. 7 propuestas de intervención pedagógica de las 14 analizadas implementaron el uso de la LI como herramienta para el fortalecimiento de estas competencias en niños de educación inicial. A modo de ejemplo, las investigaciones de Gómez et al. (2014) y Ordóñez et al. (2018) manifiestan que emplearon la LI como estrategia didáctica dinamizadora que permitió incentivar en los niños no solo la adquisición de habilidades lectoras y escritoras, sino también la generación de espacios de esparcimiento donde tenían la oportunidad de contar sus propias historias de vida. Por su parte, Romero (2019) y Cárdenas (2020) en sus propuestas encontraron que el uso de la LI que involucra los gustos, intereses y/o preocupaciones de los estudiantes, les permitía comunicarse a través de conversaciones en las que expresaban su voz interior mientras avanzaban en el desarrollo de la oralidad. Estas investigaciones permiten entrever que la motivación que despierta la LI en los niños, ha llevado a los maestros a seleccionarla para atender las debilidades de los estudiantes en esta esta área.

¹² Ver anexo denominado (Ficha bibliográfica de antecedentes)

Otra de las intervenciones pedagógicas más frecuentes son aquellas dirigidas a *fortalecer las competencias comunicativas en su etapa de recepción*, ya que los maestros han percibido debilidades en los procesos de escucha, interpretación y desarrollo del pensamiento crítico. Investigaciones como la de Trujillo (2020) que concibe a la LI como una herramienta que crea mundos en los que los estudiantes se ven reflejados, intenta desarrollar un enfoque interpretativo en el que además de comprender los textos, los estudiantes experimenten sus propias vivencias y emociones en él. Por otra parte, la investigación de Gonzáles et al. (2019) se centró en la escucha activa como una de las habilidades de comunicación más importantes para la interacción entre individuos. En el que la LI era percibida como una herramienta significativa en este proceso, al potenciar las experiencias sensibles de los estudiantes dando paso a la imaginación, la fantasía y los mundos posibles. Estas propuestas son también una constante que demuestran el interés, valor y uso que le han dado los maestros a la LI por ser generadoras de experiencias estéticas.

El fomento de hábitos de lectura también ha sido esencial a la hora de utilizar esta literatura, como es posible percibir en los trabajos de Plazas (2019) y Castro et al. (2019) quienes enfocados en el campo de la educación literaria buscan promocionar la lectura a través de la LI, al estar relacionada con las necesidades, intereses y gustos de los niños, aspectos que de acuerdo con estas propuestas favorecen en la formación de un lector literario.

Por último, *desarrollar la competencia estética y formar en valores*, aunque sea de los intereses menos perceptibles dentro de las intervenciones pedagógicas, es del mismo modo una alternativa que guía la lectura de la LI como se muestra en los trabajos investigativos de Riaño et al. (2018) y Ordoñez et al. (2018). En las que se enuncia que la LI abordada desde un enfoque cultural, contribuía a potenciar y fortalecer la experiencia estética, la cual brinda la posibilidad de construir las habilidades humanas de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a la literatura. Así mismo, hallaron una necesidad por fortalecer los valores en el aula,

descubriendo que los textos narrativos infantiles podrían ser de gran utilidad en el desarrollo de valores para la convivencia tales como: el respeto, la tolerancia, la cooperación, la democracia, la autonomía, entre otros.

Las investigaciones antes nombradas dan cuenta que en la actualidad la LI tiene un lugar destacado dentro las escuelas públicas, especialmente dentro los ciclos iniciales al ser utilizada como herramienta formativa dentro del aula de clase. Estos trabajos no solo reflejan el uso de la LI en la escuela, sino que también permiten ampliar el panorama en la búsqueda de experiencias documentadas de docentes con trayectoria, que den respuesta a las preguntas por los criterios de selección literaria y los propósitos formativos que persigue el maestro con el uso de la LI.

2.1.2. ¿Qué investigaciones existen en relación con los criterios de selección literaria y los propósitos formativos en torno a la LI?

Los antecedentes que se muestran a continuación son investigaciones cuyas temáticas; Literatura infantil, docentes y educación inicial, están relacionadas con el presente análisis documental. Indagaciones que permitieron reconocer hasta dónde se ha llegado y qué vacíos han quedado en relación al tema que se pretende abordar.

La investigación denominada Relato Pedagógico la Literatura Infantil Un Mundo Mágico Para Potenciar Lectores Autónomos (2021), es una narración pedagógica en la que los autores presentan las voces de tres maestras, las cuales a través de sus experiencias como docentes hacen un llamado a la reflexión para incorporar en las prácticas pedagógicas la LI, percibida como un recurso para; potenciar hábitos de lectura, desarrollar la capacidad intelectual, el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad de los niños. Está investigación llevada a cabo a través de entrevistas, recopila experiencias docentes que dan cuenta del valor de la LI en la educación.

Ahora bien, el trabajo de grado titulado *La Literatura en la Educación Inicial. Una Revisión Documental (2020)*, busca comprender de qué manera se ha impartido la literatura en los ciclos iniciales de educación según los trabajos de grado de la Universidad Javeriana de los últimos cinco años. Estas investigaciones resaltan que la LI dentro del ámbito académico ha sido un elemento clave para que los niños desarrollen su lenguaje y capacidad comunicativa. Lo que demuestra la existencia de un interés por el uso de la LI en la educación.

Por otro lado, el trabajo de maestría en docencia llamado *Estrategias Docentes Para la Lectura Crítica de Cuentos Maravillosos Con Niños de Ciclo Inicial - Nivel Preescolar (2018)*, analiza las estrategias empleadas por los docentes para iniciar a los niños de primeros ciclos en la lectura crítica de cuentos maravillosos. Las investigadoras seleccionaron a una experta en LI, específicamente en el género cuento, a un profesional (tallerista, bibliotecario, promotor de lectura), a un orientador de la lectura crítica del cuento infantil y por último a dos docentes de aula de ciclo inicial que tuviesen experiencias en la lectura de cuento infantil con una intencionalidad pedagógica. Todo esto con el fin de identificar, describir y definir las actividades de lectura realizadas por los docentes en el ciclo inicial y conocer los elementos que constituían una estrategia docente enfocada a la lectura crítica de cuentos maravillosos. Por consiguiente, este trabajo pone su atención en la LI y en los métodos que emplean los diferentes intermediarios para orientar una lectura crítica de la LI.

En resumen, estos antecedentes extienden la mirada investigativa en tanto la relación de estas investigaciones con la literatura infantil, los docentes y la educación inicial, ha girado en torno a develar qué conceptos han formado de la LI los maestros, de qué manera ha sido esta literatura una constante dentro de la educación inicial y, finalmente, bajo qué métodos los distintos mediadores han orientado su lectura crítica en la escuela. Si bien ya se han realizado investigaciones en relación con esta literatura y los sujetos que hacen uso de ella para alcanzar un fin educativo en

los ciclos iniciales, aún no se ha desarrollado un análisis documental que permita establecer tendencias con respecto a los criterios de selección literaria y los propósitos formativos que han guiado al maestro a seleccionar la LI, como recurso en los ciclos iniciales de los colegios públicos de Bogotá.

2.2. Marco conceptual

El presente apartado enmarca las bases teóricas que proporcionaron un marco de referencia y soporte para sustentar el trabajo investigativo. Una revisión teórica inscrita en la LI específicamente en su concepto, historia, tendencias y problemas, permitió conocer las perspectivas e investigaciones nacionales e internacionales desde las cuales se ha abordado el tema de esta literatura. De ahí que, el siguiente marco conceptual sea desarrollado desde la idea general de LI hasta abordar su relación directa con la escuela y el maestro.

2.2.1. ¿Qué dicen los teóricos sobre la Literatura infantil?

La literatura infantil se ha concebido de acuerdo con Cervera (1991)¹³ cómo una manifestación artística que, a partir de palabras creativas o lúdicas que se relacionan constantemente con los niveles de lenguaje en el que se encuentra el niño da respuesta a sus necesidades íntimas. Cerillo (2013) enuncia que la literatura infantil y Juvenil (LIJ) es aquella que se ha dirigido a unos lectores cuyo desarrollo cognitivo apenas ha iniciado, debido a que para él es una literatura propiamente dicha, que beneficia a la infancia “no sólo porque es el primer contacto del niño con la creación literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico” (Cerillo P, 2013, p.52). Mendoza (2010)

¹⁴ señala que la LIJ se ha planteado como esas primeras obras iniciativas al mundo de la cultura

¹³ Cervera Borrás, Juan. Reconocido profesor, investigador y escritor español de literatura infantil.

¹⁴ Antonio Mendoza Fillola; Licenciado en Filología Románica-Hispánica y en Historia del Arte Hispánico. Doctor en Filosofía y Letras.

literaria, ya que “son las primeras manifestaciones (orales o escritas) estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo y que son las mediadoras del primer encuentro del lector con el sistema semiótico de literatura” (p.1)

Teniendo en cuenta las perspectivas en torno a esta literatura, es posible decir que la LI ha sido pensada como ese primer contacto del niño o del sujeto en desarrollo con su cultura y su lengua. La cual surge como menciona Díaz (1999) y Cervera (1991) en el momento en que se comienza a considerar al niño ya no como un hombre en miniatura o como un futuro hombre, sino como un ser con identidad propia, digno de respeto, y con unas necesidades específicas, cuya literatura debe caracterizarse por estar relacionada con sus capacidades, sus posibilidades de recepción literaria y sus gustos e intereses. Aspectos que permiten iniciar al niño en el reconocimiento de las peculiaridades de lo literario (lenguaje, temas, géneros, símbolos, etc.) (Núñez, 2009)¹⁵ lo que denota que una de las diferencias fundamentales de la LI es la especificidad del público al que se dirige.

2.2.2. ¿Cómo han abordado los estudios literarios la literatura infantil?

La crítica e investigación son elementos fundamentales para valorar y enjuiciar estilos, periodos, movimientos, autores y obras. No obstante, de acuerdo con Cerillo (2013) la LI ha sido ignorada durante mucho tiempo por la crítica literaria, la historia y la filología; de manera que, cuando se ha valorado y enjuiciado ha sido a partir de criterios pedagógicos o doctrinales, y no literarios. Esto se debe, a la fuerte conexión que ha existido entre LI y escuela; ya que al menos desde sus inicios (siglos XVII y XVIII) según Rodari, (citado por Borja et al.,2011) la LI fue sierva de la

¹⁵ María Pilar Núñez Delgado; Doctora en Filología Hispánica, profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Directora del Grupo de Investigación "Etimo" del Plan Andaluz de Investigación.

pedagogía y la didáctica dirigiéndose fundamentalmente a un niño escolar, cuya literatura en principio le fue asequible solo como un instrumento de formación y de instrucción.

Esta concepción de la LI como un medio portador de tendencias didactizantes y moralizantes, generó que la teoría crítica y literaria encargada de crear criterios de valoración y distinguir categorías entre diversas manifestaciones literarias, la considerará como una sub-literatura. Aquello produjo de acuerdo con Sánchez C (2015), que los teóricos literarios se desentendieran de ella al considerar que “por su cercanía a la pedagogía, debía pertenecer a esa área, es decir, se lavaban las manos y la consideraban carente de valor estético y poco fiable para ganarse el derecho de ser considerada un objeto de estudio serio” (p.161)

En relación con la LI “Hace décadas que la escuela abrió sus puertas a un corpus no didáctico de libros y también hace tiempo que se ha establecido un amplio abanico de actividades de lectura muy diversificadas, inter y extra escolares” (Colomer, 2010, p.96) con el propósito de ganar méritos suficientes para atraer la mirada de la crítica literaria, al demostrar como también señala Cerillo (2013), que las características que pueden ser propias de la LI no son ajenas al conjunto de la literatura mayor. Lo anterior teniendo en cuenta que “en una y en otra literatura podemos encontrar estructuras organizativas y procedimientos estilísticos similares; o que en ambas literaturas se suelen reflejar las corrientes sociales y culturales que, en cada momento, predominan” (Cerillo P, 2013, p.38).

Aunque en la actualidad los estudios literarios en torno a la LI se han intensificado y se han creado programas culturales, revistas de investigación, encuentros internacionales, etc. De acuerdo con autores como Mínguez (2015)¹⁶, la crítica de la LI no ha tenido el auge que correspondería a su

¹⁶ Xavier Mínguez López; escritor valenciano dedicado sobre todo a la literatura infantil y juvenil. Es licenciado en Filología Catalana por la Universidad de Valencia donde da clases de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha trabajado como periodista y crítico literario

crecimiento en términos de producción. Cerillo (2013) a su vez enuncia, que si bien un reconocimiento de la LIJ empezó a ser visible cuando las editoriales comenzaron a interesarse por publicar libros escritos para un público infantil y adolescente; el aumento editorial de esta literatura que hasta ahora ha sido significativo, no se compara con los estudios, la crítica y las investigaciones que se han desarrollado en torno a ella. Siguiendo esta misma idea Borja et al., (2011) menciona que en Colombia producir libros para un público lector infantil o juvenil se ha constituido como un buen negocio. Sin embargo, no se ha consolidado una crítica de LI que defina su concepto, su propósito y los diferentes procesos que deberían intervenir en la creación, edición, difusión y lectura de estos libros. Esto hace importante una crítica rigurosa y bien fundamentada que permita definir la LI en todos sus posibles campos de estudio, por eso es indispensable “reconstruir las huellas de la crítica sobre literatura infantil colombiana, materiales que están muy dispersos y para los cuales todavía no hay un criterio de selección y catalogación” (Sánchez C, 2015, p.162)

En suma, preguntarse qué tanto de una crítica para la LI se ha formulado a través de los centros educativos es pertinente, si se considera que de todas las disciplinas fue la pedagogía la que primero se ocupó de esta literatura, pues en principio solo existía bajo la forma educativa o popular (López, 1989).¹⁷ De tal manera, conocer la relación entre LI y los procesos de formación del niño ayudará a explicar a través de la mirada del docente, los criterios a partir de los cuales se ha creado y elegido la literatura que se lee en las aulas. Porque si algo es claro es que la ausencia de crítica por parte de los estudios literarios, no ha sido un impedimento para que los maestros sigan sirviéndose de la LI para educar a la primera infancia.

¹⁷ Amando López Valero; es Doctor en Filología Románica. En la actualidad es Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Es autor de numerosas publicaciones relacionadas con el ámbito de lo educativo y más concretamente con la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

2.2.3. La literatura infantil y sus propósitos formativos en el aula

Hablar de Literatura Infantil también supone reflexionar sobre el papel de la escuela tanto en su configuración como en su difusión, e implica preguntarse igualmente cómo se ha desarrollado este concepto y qué uso se le ha dado. De acuerdo con Cervera (1991), Díaz (1999) y Mínguez (2012) se debe reconocer que una de las maneras de hacer accesible la LI al niño ha sido a través de la escuela, considerada como ese centro promotor por excelencia del libro infantil. Desde sus inicios la LI se ha constituido como una alternativa práctica dentro de la educación inicial, debido a que el público al que se dirige se encuentra en un proceso de formación¹⁸ y supone unos niveles diferentes en su capacidad de comprensión lectora y de recepción literaria. Así, esta literatura ha surgido unida a unos intereses educativos, lo que permite entender por qué Rodari (citado por Borja et al., 2011) señala que la pedagogía ha sido una de las primeras ciencias en interesarse y ocuparse de ella.

Cabe resaltar que La LI dentro del aula de clase ha sido encaminada a diferentes objetivos formativos. Por ejemplo, Sánchez (2000) y Núñez (2009) señalan que la LI en principio se caracterizó como un instrumento escolar didactizante y moralizante, consecuencia de la conexión histórica entre escuela, infancia y literatura, por lo que durante mucho tiempo y en varios autores e intermediarios, el criterio de producción y selección de las obras se mantuvo en el reconocimiento de un carácter pedagógico y moral (Borja et al., 2011). Un claro ejemplo en el contexto colombiano de acuerdo con Díaz (1999) y Sánchez (2000) ha sido la poesía y fabulas de Rafael Pombo, cuyas obras se enmarcaron en la LI; obras que de acuerdo con Díaz (1999) fueron utilizadas para formar en “los valores que la sociedad buscaba inculcar a los niños: el amor a la familia, el patriotismo, la

¹⁸ Tomemos por caso la obra *Orbis Sensualium pictus* de Comenio o el mundo en imágenes. Se trata del primer libro de texto con fines educativos para enseñar a niños el mundo a partir de imágenes en la escuela. No se trata de literatura infantil; sin embargo, como expone García (2022), es Comenio quien insiste en incorporar la tecnología del libro en la escuela; es Comenio quien insiste en que, con los libros, los niños también aprenden; y es Comenio quien comienza a tejer una disposición regulatoria en torno a la enseñanza de la lectura.

obediencia ciega a los padres, a los maestros, a las instituciones civiles y religiosas, en resumen a todo tipo de autoridad” (p.128) convirtiendo a la LI en un instrumento para moldear al niño y someterlo a la autoridad del adulto. En consecuencia, formar en valores bajo un discurso moralizador ha sido o fue una constante que definió esta literatura y provocó como se mencionaba anteriormente su marginalización.

Siguiendo este orden de ideas, Sánchez (2000) enuncia que el libro de literatura infantil en Colombia también ha sido utilizado como instrumento en el desarrollo de la competencia comunicativa. Las escuelas considerando los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje propuestos por el MEN (2006), se han servido de la LI para desarrollar en los ciclos iniciales las competencias básicas de comunicación en sus facetas de producción, recepción e interacción. Mendoza (2010) y Mínguez (2015) por otro lado, consideran que el principal aporte de la LIJ al ámbito educativo es su contribución a la formación de la competencia literaria. Se trata de obras dotadas de una caracterización semiótica de categoría estética, que se adecuan a los intereses lectores y al grado de desarrollo de las capacidades receptoras de un lector implícito o modelo.

Núñez (2009) manifiesta que la LI también ha constituido una herramienta para fomentar y estimular el hábito de la lectura, en vista de que estas obras han sido esenciales para potenciar la imaginación y la creatividad de los niños gracias a la fascinación que ejerce el tiempo, el espacio y los personajes extraordinarios que suelen presentarse en ella. Colomer (1991) menciona que la LIJ ha penetrado con tal fuerza en el ciclo educativo, que ha sido utilizada en la formación lectora por medio de actividades de incitación a la lectura y de creación de hábitos lectores, debido a que esta literatura resulta apropiada para la familiarización con el texto. Además, Mendoza (2010) afirma que las obras de la LIJ fomentan el hábito lector, el cual sirve como medio para el desarrollo de experiencias lectoras que se integran en la competencia literaria.

En definitiva, aunque la LI haya intentado desligarse de las intenciones pedagógicas, didácticas y moralistas, para encajar dentro de los estudios literarios, coincidimos con Cervera (1991) cuando menciona que:

no puede ignorarse que la literatura infantil, como toda obra de arte, ejerce sobre el individuo su influjo pedagógico o educativo, ya sea por la contribución a la formación de su pensamiento, ya por los modelos que le presenta, ya por las aportaciones de tipo intelectual que le depara. (p.339)

Así, las características que posee la LI relativas a las capacidades de recepción de unos destinatarios particulares la han puesto en un lugar destacado dentro de la escuela, esencialmente dentro la educación de la primera infancia. Considerando que los propósitos formativos que hasta ahora la han orientado van desde formar en valores bajo un discurso moralizador, hasta desarrollar competencias comunicativas y hábitos lectores, entre otros aspectos formativos que sería pertinente conocer. Teniendo en cuenta que el reciente auge de la LI hace necesaria y hasta urgente la clarificación de su visión pedagógica en la escuela y en sus aulas.

2.2.4. El papel del maestro en la literatura infantil

Entender cuál ha sido el rol del maestro dentro de la LI, nos lleva a pensar en la manera en la que ha sido denominado por los diferentes teóricos y estudiosos de esta literatura. Le han designado como regulador, mediador, intermediario crítico, prescriptor¹⁹, entre otros. No obstante, más allá de estos títulos hay algo en lo que convergen estos autores, y es en que el maestro sin importar como sea nombrado cumple un papel fundamental en la interacción entre la obra literaria y el niño.

¹⁹ Cabe aclarar que estos conceptos también se utilizan para designar a los padres y bibliotecarios como esos otros entes a los que también les compete la tarea de difusión de la LI

La tarea del maestro en la LI, siguiendo a Mendoza (2004) y Cerillo P (2013) ha sido la de servir como un agente motivador a través de la lúdica y la estética que generan estas obras, para que los alumnos se acerquen más a la literatura y tengan un adecuado grado de comprensión lectora. De acuerdo con Mendoza (2004), las funciones del profesor literatura de la actualidad dependen de la concepción que este tenga sobre el hecho literario, de los aportes de las distintas tendencias/perspectivas teóricas y, en especial, de los fines que se propone como objeto de su actividad respecto al tipo de formación que considera como más pertinente para sus alumnos.

De manera que, el maestro en la actualidad enmarcándose en el campo de la educación literaria ya no percibe a la literatura como un contenido de enseñanza, sino como una herramienta que permite acercar a los niños de manera placentera con la lectura. Esto ha hecho que sus objetivos educativos se orienten a la creación y fomento de hábitos lectores, y su rol esté dirigido al de ser un promotor.

Según Cerillo (2013) y Gutiérrez (2016) ²⁰el maestro es también visto como un mediador crítico, ya que es su función hacer una selección consciente de la LI, la cual debe adaptarse a la edad y a los intereses de los destinatarios. Esto implica que el maestro rigurosamente debe seleccionar aquellos libros que le convienen al lector joven y asimismo rechazar aquellos que no. Frente a esto Gutiérrez (2016) señala que el docente debe disponer de una formación literaria y didáctica permanente:

sobre el proceso y las habilidades lectoras, sobre el canon de lecturas, la teoría y práctica de la animación lectora, la LIJ y sus mecanismos editoriales, la contextualización histórica de la LIJ y la evolución psicológica del individuo en relación con la lectura (p.53)

²⁰ Raquel Gutiérrez Sebastián; es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid y doctora en Filología por la Universidad de Santiago de Compostela. Autora de libros, artículos de revistas y colaboraciones en monografías acerca de la literatura de los siglos XIX y XX.

No obstante, Sánchez (2000) menciona que algunas veces en las universidades que forman licenciados y maestros para educación básica primaria, no se enseña, ni se lee, ni se trabaja sistemáticamente la literatura infantil y juvenil lo que genera múltiples problemas dado que

De un lado impide o distorsiona la formación de criterios en la selección de obras, autores, libros según los grados, las edades y el nivel cognitivo de los estudiantes (...). De otro, convierte al maestro o maestra en potencial instrumento del dogma, de la publicidad editorial, de las modas y los best-séllers (p.6)

Si bien existen grupos y semilleros investigativos que en la actualidad atienden este tema, no está demás cuestionar de dónde obtiene el maestro el conocimiento y los criterios para seleccionar esta literatura, cuando no existe un consenso que defina dichos parámetros y, el maestro no obtiene los elementos necesarios para formar una crítica y análisis adecuado.

En suma, la LI ha transformado la manera en la que ahora se concibe al maestro, otorgándole nuevos títulos como los de mediador, crítico, animador, motivador, etc. lo que ha implicado a su vez un cambio en los propósitos formativos que hoy el docente plantea para atender dicha literatura en las aulas. Finalmente, el ascenso de la LI también ha supuesto nuevos retos para los maestros en la definición de criterios para su selección.

Capítulo III: Marco Metodológico

Este capítulo contiene el diseño metodológico del presente trabajo. En el que se describe el enfoque y tipo de investigación, así como las fases a través de las cuales se analizaron, interpretaron y presentaron los resultados del objeto de estudio. Además, en él se define las técnicas e instrumentos que sirvieron de base para la recolección y análisis de la información.

3.1. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo, el cual privilegia el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que forman parte de las realidades estudiadas. Esto permite examinar diversos elementos, comportamientos, experiencias y situaciones de actores en sus contextos cotidianos (Vasilachis, 2006) que posibilitan interpretar y encontrar sentido a distintos fenómenos que suceden. De ahí que esta exploración sea cualitativa, en vista de que una de sus prioridades es conocer las interpretaciones subjetivas que han configurado 15 experiencias docentes sobre la LI, en la realidad escolar en la que se encuentran inmersas.

Esta revisión, constituye un análisis documental sobre la producción investigativa de un determinado fenómeno en este caso la LI. Su ejecución se lleva a cabo a través de una técnica documental en la que la búsqueda, lectura y análisis de una bibliografía particularmente seleccionada dan cuenta de qué se ha hecho, hasta dónde se ha llegado, cuáles han sido las problemáticas y cuáles las tendencias en torno a un objeto de estudio específico. Esto permite, consolidar un conocimiento crítico y crear nuevos escenarios de formación e investigación en el campo de interés (Guevara, 2016). Para este caso, es importante hacer un análisis y rastreo de 15 experiencias docentes documentadas, que definan los criterios de selección literaria y los propósitos formativos que los maestros han concebido con el uso de la LI.

La presente indagación es descriptiva, en tanto su interés radica en hacer una descripción organizada y completa al definir, clasificar, catalogar o caracterizar un objeto de estudio en particular (en este caso la LI junto a los criterios de selección y los propósitos formativos que establecen las maestras de 15 documentos). De acuerdo con Sabino (1992), “Las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes.” (p.44). Por lo que, para esta indagación fue

necesario realizar una descripción y sistematización de los documentos a analizar, basado en unos criterios ²¹que dieran respuesta a los tres objetivos que para esta investigación fueron propuestos.

3.2. Fases de la investigación

Quecedo R y Castaño C (2022) declaran que las fases de un proceso de investigación cualitativa “Hacen referencia a un conjunto de tareas relacionadas entre sí que representan, bajo una perspectiva analítica, las áreas de decisión más representativas de un proceso de investigación cualitativa y que no necesariamente se han de desarrollar en orden lineal (Goetz y LeCompte, 1984)” (p.14) Así, este proceso investigativo implicó una serie de actividades, representadas a través de 4 fases, las cuales permitieron desarrollar de forma lógica este proyecto de investigación.

La fase inicial contempló la identificación y análisis del problema de estudio, en el que se planteó los límites específicos que orientaron esta investigación. Esto implicó la búsqueda, recopilación y organización de un inventario de fuentes de información a través de la elaboración de RAE's. Una reflexión producto del análisis de estos antecedentes, permitió no solo reconocer las problemáticas que se han planteado en relación con la LI, sino además formular nuevas preguntas como, por ejemplo, ¿cuáles han sido los criterios para elegir la LI que se lee en el aula?, ¿qué propósitos formativos persigue el maestro con el uso de la LI en el aula ?, ¿cuáles son los roles y funciones que desempeña el maestro en la LI? etc. que orientaron las bases de esta indagación.

Una vez seleccionado y delimitado el objeto de estudio, que en este caso se dirigió a los criterios de selección y propósitos formativos que han establecido las maestras de 15 experiencias documentadas con el uso de la LI. Fue pertinente pasar a una fase de recolección y selección de la información, la cual brindó elementos para responder a la pregunta problema y a los objetivos.

²¹ Revisar la tabla denominada Matriz categorial

Gracias a una revisión documental por medio de repositorios universitarios y bajo los criterios de selección antes definidos, se recopilaron (por medio de una ficha bibliográfica) 15 experiencias documentadas²², las cuales se convirtieron en las unidades de análisis para este estado de arte.

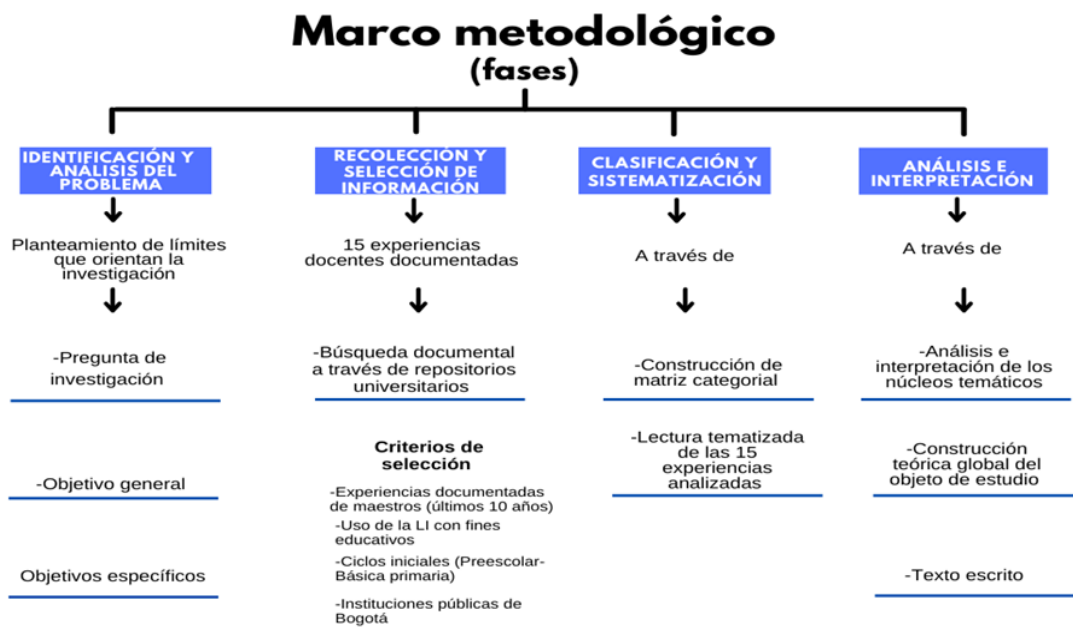
Fue necesario plantear además una fase analítica que implicó la clasificación y sistematización de la información, a partir de la construcción de una matriz categorial. En la que se definieron categorías que a su vez constituían subcategorías, para así presentar de manera detallada y organizada las perspectivas que se formularon en cada una de las experiencias antes recopiladas.

Esta fase implicó a su vez una lectura tematizada, llevada a cabo a través del instrumento de tematización propuesto por el Grupo investigativo de Historia de la práctica Pedagógica en Colombia. La cuál es un ejercicio metódico que consiste en hacer una lectura sistemática y transversal de todos los documentos que forman parte del corpus. Esto permitió seleccionar en las 15 experiencias docentes, no solo las principales temáticas propuestas en la matriz categorial, para así visualizar sus similitudes y diferencias, sino además concebir nuevos tópicos que permitieran formular nuevas bases dentro de la investigación.

Siguiendo este orden, y después de hacer un vaciado de la información, fue prescindible llevar a cabo un análisis e interpretación de cada uno de los núcleos temáticos, que permitió hacer una construcción teórica global del objeto de investigación. Esta fase brindó elementos para dar respuesta a la pregunta problema y a los objetivos planteados, al mismo tiempo que ayudó a formar nuevos conocimientos y preguntas en relación con la temática esbozada.

²² El número de artículos corresponde al mínimo establecido por el Comité de Práctica del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional

Ilustración 2. Diagrama de la investigación



(Diagrama de la investigación, fuente: Elaboración propia)

3.3. Técnicas e instrumentos

Las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de la información, fueron fundamentadas para sistematizar de manera ordenada y precisa cada una de las unidades de análisis claves para el desarrollo adecuado del presente trabajo,

La técnica más importante para esta investigación fue la del análisis documental, la cual “consiste en la identificación, recogida y análisis de documentos relacionados con el hecho o contexto estudiado. En este caso, la información no nos la dan las personas investigadas directamente, sino (...) sus trabajos escritos” (Berenguera et al., 2014, p.126) gracias a esta técnica se hizo una recolección de datos a través de fuentes como artículos, libros, revistas, trabajos de investigación, experiencias documentadas, etc. Para luego, realizar un proceso de interpretación y análisis de los documentos y su contenido, recuperando y sistematizando así la información más

importante de cada texto leído. Todo esto, se hizo a través de un documento secundario que terminó actuando como intermediario o instrumento de búsqueda.

Para cada una de las fases de esta investigación fue necesaria esta técnica, por ser una investigación en la que la construcción de análisis de tipo documental prima. Cabe aclarar que el uso de esta técnica demandó la creación de unos instrumentos de recolección de la información, los cuales se presentan a continuación.

Para la primera fase que constituía la identificación y análisis del problema de estudio, la creación de RAE's fue esencial, ya que este instrumento "Tiene por objeto reducir a un simple esquema un determinado texto con el fin de localizar y ordenar sus ideas fundamentales, de acuerdo con un plan lógico que se ha trazado el lector." (Alarico, 1996, p. 154-155). Gracias a la estructura que maneja esta herramienta, fue posible sintetizar los conceptos, planteamientos e ideas más relevantes de cada uno de los artículos y libros que fueron leídos para determinar el problema de investigación en relación con la LI. La construcción de estos RAE permitió además rescatar concepciones que más adelante se convirtieron en el marco teórico de esta indagación.

Otro instrumento fundamental fue la ficha bibliográfica²³. Esta es una herramienta básica de investigación, que permite registrar estructuradamente cada una de las fuentes que serán consultadas para la realización del trabajo. En este caso, la ficha bibliográfica permite recopilar sobre la base de unos criterios, las experiencias docentes documentadas que más se adaptan a los propósitos de este trabajo investigativo.

Por último, por medio de una matriz categorial o matriz de análisis, se formuló unas categorías y subcategorías que permitieron orientar la clasificación y sistematización de las 15 experiencias documentadas antes seleccionadas. En vista de que esa técnica de recolección permite crear criterios para reagrupar conceptos, con base a los núcleos temáticos propuestos.

²³ Véase el anexo 1 denominado: Ficha bibliográfica de experiencias documentadas

Tabla 1. Matriz categorial

Objetivo	categoría	Subcategoría	Pregunta orientadora	Pertinencia para la investigación
Establecer los conceptos definiciones y valoraciones que han formado los maestros en torno a la literatura infantil, en las 15 experiencias docentes documentadas	Literatura Infantil	Noción	¿Qué noción, definición y valoración tiene el maestro de la LI?	Establecer las nociones, junto con las definiciones que los maestros en las experiencias forman de la LI, permite reconocer las valoraciones que de manera general, guían al maestro a considerar estas obras literarias, como un recurso viable dentro de la educación inicial.
		Definición		
		Valoración		
Identificar los criterios de selección de los maestros al momento de elegir la literatura infantil, en las 15 experiencias docentes documentadas	Criterios de selección	Presupuestos teóricos	¿En qué autores, presupuestos teóricos o conceptuales se apoya el maestro para definir y seleccionar la LI?	Identificar los presupuestos teóricos, que los maestros utilizan en los 15 documentos seleccionados, posibilita determinar, si los educadores realmente se valen de entes de autoridad y presupuestos teóricos y conceptuales no solo para definir la LI, sino también, para seleccionarla.
		Criterios de selección	¿Cuáles son los criterios de selección del maestro al momento de elegir las obras de LI?	Dilucidar cuáles son y de dónde provienen los criterios de selección de la LI, pone de manifiesto como la falta de un consenso crítico en torno a LI, no ha sido un impedimento para que los maestros formulen su propio marco teórico de criterios de selección.
Definir los propósitos formativos que persiguen los maestros con el uso de la literatura infantil, en las 15 experiencias docentes documentadas	Propósitos Formativos	Modelo pedagógico	¿Qué modelo pedagógico es utilizado para seleccionar y orientar la lectura de la LI?	Definir el modelo pedagógico que es utilizado en cada una de las experiencias documentadas, permite reconocer si los maestros en las experiencias se valen de éste, para orientar y seleccionar la lectura de la LI en la educación inicial
		Propósitos formativos	¿Cuáles son los propósitos formativos que espera alcanzar el maestro con la lectura de la LI?	Conocer los fines formativos que busca lograr el maestro con la lectura de esta literatura, permite vislumbrar cuáles son esas características propias de la LI que de acuerdo con los docentes aportan al desarrollo formativo de la primera infancia.
		Rol del maestro	¿Cuál son los roles que desempeña el maestro en la LI?	Caracterizar los roles del maestro en la LI, contribuye a entender cual es el papel que realmente juega el educador en la formación de la primera infancia, a través de esta literatura. Además, ayuda a visualizar si este ha asumido realmente un rol crítico, emprendido la tarea de analizar y seleccionar estas obras literarias

(Matriz categorial, fuente: elaboración propia)

El desarrollo de la matriz categorial se acompaña de la elaboración de un instrumento de tematización²⁴, el cual se puede entender como una suerte de rúbrica en la que por medio de una lectura sistematizada se sitúa indiscriminadamente diversos tópicos y definiciones que surgen de un documento a analizar. Una vez desarrollada la rúbrica, esta permitió identificar por medio de una lectura transversal las líneas temáticas, los conceptos, los autores, las tendencias y los lugares de encuentro y desencuentro emergentes que se hallaron para el caso de esta investigación en 15 experiencias documentadas.

²⁴ Este instrumento fue propuesto y diseñado por el grupo de historia de la práctica pedagógica en Colombia.

Tabla 2. Instrumento de tematización

Nombre del documento	Tema	Cita	Comentarios
Secuencias didácticas como estrategia pedagógica	Literatura Infantil	la literatura infantil hoy debe ocupar el espacio y reconocimiento que merece para encantar a los niños en el disfrute y la conducción de mundos posibles como una experiencia de vida agradable por medio de los cuentos, la poesía, las obras escénicas, la sonoridad y sentido de la complejidad literaria que fortalece la oralidad y escucha del niño de preescolar del primer ciclo en la escuela, familia y entorno que le rodea como individuo que se interrelaciona en las distintas prácticas sociales del lenguaje. (p.6)	En este apartado se puede resaltar la concepción y valoración que la maestra da a la literatura infantil como herramienta que fortalece la oralidad y la escucha
	Escuela	la escuela desempeña un papel válido y primordial al ser facilitadora de los espacios y procesos de experiencias enriquecedoras, soportadas tanto en lo oral como en lo escrito y se ve la necesidad de crear dinámicas pedagógicas con las cuales el niño debe ir adquiriendo cultura, mediada por el texto al que se le debe reconocer el lugar que merece, acompañado de las diversas manifestaciones literarias que les debe permitir a los	En este apartado se resalta a la escuela como ese lugar que propicia el encuentro del niño con la literatura, pero además se señala que es la encargada de diseñar propuestas didácticas basadas en los intereses y necesidades de los
Creer Leyendo En La Educación Inicial: Una Experiencia Pedagógica Con Niños Y Niñas Del Grado Transición De La Concepción CED	la lectura	la lectura debe ser propuesta como un acto dinámico, vivo, que permita a los estudiantes aprender la significación profunda de lo que leen. La lectura no debe convertirse en un acto de memorización y de cumplimiento de una obligación, debe ser una forma de encontrarse con otros mundos, con otras realidades que permitan aportar a su vivencia (Freire, 1991). (p.17)	En esta experiencia la maestra no concibe a la literatura como un contenido de enseñanza, sino como una herramienta que permite acercar a los niños de manera placentera con la lectura.
	hábitos lectores	Es por ello necesario que el lenguaje en todas sus dimensiones sea potenciado en los niños y niñas, especialmente en la edad preescolar, ya que, si en esta edad se consolidan hábitos y gustos hacia el proceso lector, es más factible que alcancen un mejor desarrollo y potencialicen sus demás habilidades comunicativas, cognitivas y sociales. En la consecución de este objetivo el acercamiento a la literatura infantil, es de suma importancia puesto que esta facilita la construcción de sentidos del mundo y el apropiarse de la cultura (p.18)	Los objetivos educativos de esta experiencia están orientados al desarrollo de habilidades comunicativas a través de la construcción del fomento de hábitos lectores, en la que la LI aparece como puente para lograr tal propósito pues se percibira como una herramienta que genera gusto hacia el proceso lector
La literatura en la educación inicial: Un Encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizaje	Docente de educación inicial	el docente de Educación Inicial, como mediador de los procesos de lectura y escritura literaria, debe ser conocedor de la teoría y las técnicas, no para transmitirla en forma directa a sus estudiantes, sino para vivenciarla en las prácticas de lectura y creación que se desarrollan en el aula. Al ser conocedor de los elementos que intervienen en el acto creativo, puede estimular y despertar la sensibilidad y el gusto que provoca el sentir la literatura desde el aula. (p.78)	Las autoras ven al docente como un mediador de lectura y escritura haciendo énfasis en que este debe conocer la teoría y las técnicas para así contrastarlas en la realidad de la aula en que se encuentra inmerso y de este modo ser capaz de estimular y despertar el gusto por la lectura literaria

(Ejemplo del instrumento de tematización, fuente: elaboración propia)

Capítulo IV: Análisis y resultados de la investigación

Este capítulo, presenta los resultados del análisis de las 15 experiencias docentes documentadas previamente elegidas a partir de unos criterios de selección²⁵. La conformación de este corpus y la construcción de una matriz categorial, en la que se definieron unas categorías, subcategorías y preguntas. Además de una lectura sistemática y transversal de cada una de las experiencias documentadas, brindaron los elementos necesarios para dar respuesta a la pregunta problema y a los objetivos que para este análisis documental se formularon.

Cada uno de los objetivos es desarrollado a través de las preguntas formuladas en la matriz categorial, de manera que a cada objetivo le corresponde un interrogante o más de uno. Finalmente, La síntesis de los resultados de estos cuestionamientos son expresados por medio de tablas y gráficas conjuntamente.

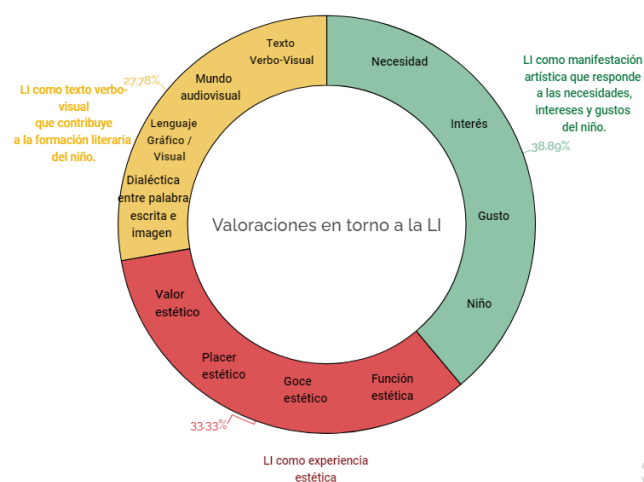
4.1 ¿Qué nociones, definiciones, y valoraciones han formado las maestras del corpus analizado en torno a la literatura infantil?

²⁵ Véase el apartado denominado: 1.3 Selección, sustentación y pertinencia del corpus a trabajar

Los resultados que aquí se muestran, atienden al primer objetivo de la investigación (establecer las nociones definiciones y valoraciones que han formado los maestros en torno a la literatura infantil, en 15 experiencias documentadas) y dan respuesta a las preguntas de la categoría literatura infantil propuesta en la matriz categorial. Estos resultados parten del instrumento de tematización y, por tanto, de un ejercicio de lectura transversal que cruzó las 15 experiencias docentes documentadas. Así fue posible encontrar temáticas que constituían tendencias y diferencias en torno a las nociones, definiciones y valoraciones que han formado los maestros en torno a la literatura infantil.

Para dar respuesta a la pregunta de la categoría Literatura Infantil, acerca de **¿Qué nociones, definiciones y valoraciones tiene el maestro de la LI?** Fue necesario organizar la información recopilada en el instrumento de tematización, en una gráfica que permitiera triangular de forma estructurada la manera en que los maestros dentro de las 15 experiencias han percibido la LI. Por ende, la siguiente gráfica es un reflejo de los resultados obtenidos.

Ilustración 3. Nociones, definiciones y valoraciones de la LI²⁶



²⁶Cada uno de los colores que se señalan en la ilustración, corresponden a un conjunto de nociones orientadas al tema de la LI. Nociones que por su constancia y relevancia dentro de la lectura tematizada de las 15 experiencias documentadas (como lo muestra la *tabla 3* y la *tabla 4*), fueron extraídos para dar lugar a sus definiciones y por tanto a la formación general de unas valoraciones en torno a la LI. Cabe añadir, que los porcentajes que aparecen no hacen parte del objeto de análisis, se proponen simplemente con fines ilustrativos para reflejar las mayores tendencias.

Esta gráfica sintetiza las nociones ²⁷que las docentes enuncian en sus experiencias documentadas cuando se refieren al tema de LI, de acuerdo con el RAE, el término noción es entendido como el conocimiento o idea elemental que se tiene en relación con algo. En este caso, las palabras que aparecen en la gráfica, son un conjunto de nociones básicas, que permiten interpretar el conocimiento actual que las maestras de las 15 experiencias tienen de la LI.

La intención de que las nociones aparezcan clasificadas por colores dentro del esquema, se debe a la conexión entre sus definiciones. A modo de clarificación, las nociones agrupadas en color rojo Experiencia Literaria, Experiencia de lectura, Función estética, Valor estético, Placer estético, Goce estético, Lenguaje artístico. Son ideas primarias que en conjunto son utilizadas para hablar de la LI como “experiencia estética”, perspectiva que para esta investigación se convierte en una valoración general sobre la LI, al concentrar estas nociones primarias. Lo mismo sucede con los colores verde, azul y morado, que integran otras nociones y por tanto conforman otras valoraciones.

Si bien las maestras dentro de los documentos analizados utilizan unas nociones para hablar de la LI, esto no quiere decir que siempre exista una preocupación por definir las²⁸. Para las educadoras en las 15 experiencias, hablar de la LI es más un acto de repetición conceptual de lo que exponen los teóricos e investigadores, que una verdadera tarea por comprender cómo están entendiendo la LI. Pese a lo mencionado, la falta de definiciones, no fue un impedimento para agrupar estas nociones, y así partir de ellas para conformar las valoraciones que se muestran en la gráfica y que se desarrollan a continuación.

²⁷ Estas nociones fueron tomadas de la lectura temática hecha de las 15 experiencias docentes documentadas, las cuales fueron recopiladas por medio de tablas. Véase la *tabla 3* y la *tabla 4 ubicada en los anexos*, estas evidencian citas exactas de lo que mencionan los maestros en sus documentos en relación con la LI.

²⁸ La *tabla 3* ubicada en los anexos demuestra el poco interés de los maestros de las 15 experiencias por definir estas nociones.

4.1.1. Literatura infantil como manifestación artística que responde a las necesidades, intereses y gustos del niño.

La lectura transversal del instrumento de tematización, y su posterior clasificación en gráficas, permitió identificar que en 7 experiencias documentadas de las 15 analizadas, prevalecían las nociones de Necesidad, Interés, Gusto y Niño” (*La tabla 4* muestra a detalle la manera en que las maestras se expresan de la LI y como en cada descripción aparece al menos una vez, uno de las nociones mencionados anteriormente). Es posible con esto denotar que las docentes en los documentos analizados, de acuerdo a la EXP 1²⁹, están entiendo la LI como un nuevo corpus literario que responde a las necesidades, intereses y gustos de los niños, rompiendo así con aquel texto fragmentado, supeditado a fines moralistas y de valores, que lleva a dejar de lado el gusto por la lectura. En consonancia con lo que expone la EXP 3, los personajes, los lenguajes artísticos y los elementos visuales que posee la LI, brindan una experiencia literaria con la cual se puede generar en los educandos interés por este escenario.

En el corpus analizado las maestras perciben al niño como un sujeto en desarrollo, que necesita un tipo de literatura que se relacione no solo con su capacidad receptiva, sino que además tenga en cuenta sus necesidades educativas actuales enfocadas en los procesos lectores, escriturales, interpretativos, orales, etc., desde lo cognitivo, lo socioafectivo y lo físico-creativo. Que se vincule a sus intereses; es decir, que los textos aborden temáticas, personajes y contextos que se relacionen con las realidades del niño. A modo de ejemplo, la EXP 4 seleccionó el cuento de “Franklin va a la escuela” porque este transportó a los niños a ese primer día en el que ellos tuvieron que enfrentarse con esa nueva experiencia de entrar al colegio “Con estas y otras historias los

²⁹ Entiéndase de ahora en adelante por EXP las siglas de “experiencia” y por el número, el orden que le corresponde a cada experiencia documentada docente, en el *anexo 1* denominado *Ficha bibliográfica de experiencias documentadas*.

estudiantes pusieron en escena su capacidad de poner en contexto lo que leían o escuchaban leer. Compararse con un personaje, encontrar semejanzas y diferencias y contrastar sus vivencias” (Valderrama, 2017, p.126).

Por último, se espera que esta literatura atienda a los gustos del niño, mejor dicho, que responda a las motivaciones que causan placer o agrado en él. Aquí es necesario hacer una distinción entre el concepto de gusto y el de interés. De acuerdo con la Orientación Educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (OEUA) (2018) “El interés se distingue por algo que te produce curiosidad y le atribuyes una importancia mayor que al resto de las cosas. El gusto produce placer, entretenimiento y reconforta realizarlo.” (p.4). En este caso son las imágenes que se incorporan en la LI las que despiertan el gusto en el niño³⁰. Al respecto la EXP 7 expone que “se ha podido observar en los niños, que cuando se les lee o cuando ellos hacen la lectura de imágenes, dejan ver el gusto por lo que sucede en los cuentos” (Benavides et al., 2015, p.19). Así a simple vista, la LI parece ser la respuesta para las maestras del corpus analizado, a todo lo que exige el infante en relación con su desarrollo.

No obstante, considerando que, dentro de las experiencias documentadas, las definiciones con respecto a la valoración que le dan las maestras a la LI no son claras, cabe preguntarse cómo están entiendo estas nociones que parecen ser una tendencia cuando de LI se trata. En definitiva, las preguntas que emergen son ¿cómo entender que una literatura que atiende al niño en sus necesidades, gustos e intereses, puede a su vez disponer de todos los elementos y características de una literatura mayor, para hacer frente a la educación de la primera infancia? ¿qué sucede cuando la literatura es capaz de responder a las necesidades del niño en términos formativos, por ejemplo, pero no encaja con sus intereses y gustos?, o cuando en busca de atender esos intereses

³⁰ Véase el apartado 4.1.3 denominado la LI como texto verbo-visual que contribuye a la formación literaria del niño” en el que se expone a detalle por que la LI despierta el gusto y placer en el niño.

se termina proponiendo una literatura que nada tiene que ver con las necesidades formativas que el niño requiere en el momento, ¿deja entonces una obra de ser literatura infantil cuando no se ocupa de estas concepciones en conjunto?, están acaso los maestros entendiendo inadvertidamente la LI como una suerte de mercancía que es susceptible de ser abandonada cuando no se ajusta a los intereses, gustos y necesidades de quien lee (Molina y García, 2020).

4.1.2. La literatura infantil como experiencia estética.

Otra de las tendencias que destaca en los documentos, es la de asociar a la LI como experiencia estética. En la que 6 experiencias documentadas de las 15 analizadas refieren nociones como Experiencia estética, Función estética, Valor estético, Placer estético, Goce estético como lo evidencia la *tabla 3*. las maestras en las experiencias analizadas, siguiendo el hilo de la EXP 8, conciben la LI como un texto dotado de lenguaje y valores artísticos que desarrollan la sensibilidad y los sentidos del niño, posibilitándole experimentar un placer y goce estético por la lectura. Este argumento se relaciona con el de la EXP 11, cuya autora expone que la finalidad de la literatura infantil es recrear mundos viables que despierten el interés e incentiven el goce estético de la lectura en los más pequeños. Prácticamente, como enuncia la EXP 2, las maestras dentro del corpus evaluado consideran que “la literatura infantil hoy debe ocupar el espacio y reconocimiento que merece para encantar a los niños en el disfrute y la conducción de mundos posibles como una experiencia de vida agradable” (López, 2018, p.6)

Algunas maestras dentro de las experiencias, como la EXP 11 se valen de teorías como la estética de la recepción para definir a la LI como aquella que despierta y forma la sensibilidad literaria de los estudiantes. Desde este enfoque se espera que niñas y niños se conviertan en lectores capaces de gozar y disfrutar con las obras literarias. La EXP 12 desde la perspectiva de Altamirano (2012), habla de que la tarea del “mediador”, en este caso el maestro, es la de transmitir

un sentimiento estético por la literatura, a través del contagio o la provocación literaria, con el fin de que el lector viva y disfrute con ella.

No obstante, es preciso reconocer hasta qué punto puede el maestro realmente contagiar esta experiencia estética a través de la LI ¿no es acaso un acto individual de cada ser definir aquello que lo conduce o no al placer y al disfrute? Por otro lado, es necesario cuestionar hasta dónde la sensibilidad estética que se espera formar con la LI, no termina convirtiéndola en un mero producto de consumo y entretenimiento, en una obra de ficción que solo sirve para el disfrute y el placer, pero que no conduce a nuevos niveles de interpretación y del pensamiento. Frente a estos cuestionamientos la experiencia EXP12 citando a Sánchez Fortún (2003) considera que las obras literarias infantiles “representan un material didáctico idóneo que pone al niño en contacto con la cultura literaria y estimula, siempre desde una perspectiva lúdico-creativa, el desarrollo de la competencia lecto-literaria, la formación de la sensibilidad estética y el dominio de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas.” (Pérez & Ruiz, 2019, p.89)

De esta forma, la función estética de la LI que están entendiendo las maestras en los documentos, puede a su vez estar orientada a “educar al mismo tiempo que entretener” como lo expone la EXP8. En este caso, se podría hablar de un argumento en miras hacia una educación literaria, en la que el goce y el placer juegan un papel decisivo en la adquisición de la competencia comunicativa. Aun así, no está demás interrogar si es realmente posible crear un equilibrio entre experiencia estética y educación sin que un propósito termine despojando al otro.

4.1.3. LI como texto verbo-visual que contribuye a la formación literaria del niño

Otra de las valoraciones que las maestras han destacado en la LI, es la relación marcada entre texto e imagen. De acuerdo a 5 experiencias de las 15 analizadas, estas obras no solo conducen a una experiencia estética, sino que también contribuyen a la formación del niño. De manera que

nociones como Texto Verbo-visual, Mundo audiovisual, Lenguaje Gráfico/ visual, Dialéctica entre palabra escrita e imagen, son constantes en algunos de los documentos analizados al momento de definir la LI³¹.

Una de las características que más sobresale en esta literatura (especialmente en el libro álbum y en el cuento) en relación con el corpus analizado, son esas interconexiones entre palabra e imagen que resultan importantes en la infancia. Una etapa en la que generalmente el niño está iniciando en la aprehensión del código escrito y necesita valerse de otros lenguajes, en este caso gráficos, para crear un sentido global del texto. Al respecto la EXP 12 basada en Amo Sánchez-Fortún (2003), señala que el tema de la imagen en la literatura es de suma importancia porque se sabe que los niños empiezan a hacer comprensión de textos a través de elementos visuales. Por ello, antes de saber descodificar el código escrito, son capaces de dar sentido al texto mediante las imágenes.

La EXP 2 y la EXP3 mencionan que, la riqueza gráfica e ilustrativa con la que cuenta la LI le brinda al niño vivir variadas experiencias en torno al arte, la lúdica y la estética. Lo anterior se relaciona con esa preocupación marcada que se muestra de considerar a la LI como un texto que conduce al niño al goce y el disfrute. Frente a ello, la EXP 15 menciona que aplicó un cuestionario a sus estudiantes en la que descubrió que “el libro álbum es una excelente alternativa que sirve como transición entre el mundo audiovisual que (...) abre ese espacio de lectura en donde cabe la diversión, la emoción, la sensación de gusto y placer” (Puerto, 2015, p.18). Afirmando que la imagen es ese factor definitivo que responde al gusto del niño. Esto lleva a considerar que las incorporaciones de formas, figuras, personajes, etc. que se representan gráficamente en los textos, han sido elementos definitivos para atraer e interesar al lector del siglo XXI (como sostiene

³¹ Estas nociones fueron tomadas de la lectura temática hecha de las 15 experiencias docentes documentadas las cuales fueron recopiladas por medio de una tabla. Véase la tabla 4 ubicada en los anexos, esta evidencia citas exactas de lo que mencionan los maestros en sus documentos en relación a la valoración de LI como texto verbo-visual.

Tabernero citada en Plazas, 2018). Un lector que de acuerdo a las EXP 15, está inmerso en un mundo tecnológico que se le presenta de manera audiovisual y constante, en el cual la LI pretende intervenir al menos a través de la representación icónica de imágenes.

Se hace relevante cuestionar aquí, si el interés marcado en las experiencias por hacer uso de una literatura que genere placer a través de ilustraciones, está guiado por la construcción de una cultura de libros saturada de poco texto y muchas imágenes llamativas, cuya única pretensión es precisamente la de atraer e interesar al niño. De ser así, la importancia de construir una conexión entre texto e imagen que lleve al lector a nuevas formas de interpretación, podría estar quedando relegada al uso de la imagen como elemento meramente decorativo y de atracción. No obstante, la EXP 4 aboga que la LI en las aulas de clase

no puede estar sujeta a ser el texto llamativo con el cual se ameniza una hora de clase, sino que por el contrario, se debe aprovechar su riqueza gráfica y textual, para cautivar lectores, que más allá de reconocer “lo bonito” de las ilustraciones, encuentren en ellas la posibilidad de involucrarse en una lectura significativa, experiencial y transformadora, en la que texto e imagen reconstituyen nuevos sentidos para el sujeto que lee. (Valderrama, 2017, p.24)

Esto pone de manifiesto que el uso de materiales ilustrados en las experiencias no solo está pensado para atraer, entretener y generar gusto y placer, sino también para educar en procesos encaminados a desarrollar competencias interpretativas.

En resumen, las valoraciones que las maestras dan a la LI en estos apartados, están compuestas de diferentes nociones que terminan vinculándose entre sí para declarar que las características que posee la LI, la convierten en un recurso o herramienta ³²esencial en la educación

³² Las experiencias se refieren a la LI con los conceptos de herramienta o recurso, para designar que esta es un elemento que permite resolver una necesidad o llevar a cabo un trabajo determinado en el área de la educación inicial.

inicial. Aun así, hace falta entender de dónde provienen estas nociones puesto que no es azar que todas las experiencias analizadas hablen desde términos similares para referirse a la LI.

4.2 ¿En qué autores presupuestos teóricos o conceptuales se apoyan las maestras del corpus seleccionado para seleccionar la LI?

Una vez exploradas las valoraciones se hacía necesario comprender el fundamento teórico de base en los que las experiencias se apoyan, para así reconocer los autores y referentes conceptuales que les permitieron centrar y formular sus ideas. Gracias a una lectura transversal del instrumento de tematización, fue posible dar respuesta a la primera pregunta del segundo objetivo

¿En qué autores, presupuestos teóricos o conceptuales se apoya el maestro para definir y seleccionar la LI?

4.2.1. Autores que refieren el tema de la literatura infantil

Este apartado se clasifica en 3 grupos los investigadores enfocados en el tema de la LI, los escritores de obras infantiles y los investigadores colombianos. Los cuales fueron los entes de autoridad más utilizados en las 15 experiencias analizadas para hablar al respecto de la LI.

La *tabla 5*³³, permite distinguir cómo las maestras del corpus analizado han basado sus experiencias en investigadores que han dedicado sus estudios a responder el tema de la LI, tanto en sus características, como en sus posibles usos dentro del desarrollo de la infancia. Por ejemplo, Escalante & Caldera (2008) citados en la EXP 7, señalan a la LI como “aquella que pudiendo tener o no al niño como protagonista, refleja sus emociones y experiencias” (Benavides et al., 2015, p.54). Mendoza (2001) citado en la EXP 12, enuncia que por “Literatura Infantil se entiende un conjunto de obras de carácter artístico-literario, caracterizado por estar conformado por un material amplio

³³ Véase la tabla 5 ubicada en los anexos la cual recopila los entes de autoridad en los que se basaron las 15 experiencias docentes documentadas para hablar de la LI.

y multiforme, mediante el cual los lectores más jóvenes entran en contacto con la cultura literaria” (Pérez & Ruiz, 2019, p.69). Por otro lado, Colomer (2005) referida en la EXP 2, declara que “la lectura de cuentos a los niños incide en aspectos tales como el desarrollo del vocabulario, la comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito y la motivación para querer leer” (López, 2018, p.61).

Son en certeza este tipo de declaraciones las que llaman la atención de las maestras, y las que indican que no parten de un vacío teórico para valorar y proponer la LI dentro del aula, sino que contrario a ello, parece residir en el educador un interés por indagar sobre presupuestos que sustenten y formulen nuevos conceptos alrededor de la LI.

Asimismo, surge una tendencia en las experiencias documentadas, por servirse de escritores de obras infantiles como lo son Yolanda Reyes, Jairo Buitrago, Luis Fernando Macías, Fanuel Hanán Díaz, etc. Se trata de autores que, a través de la creación de esta literatura, dan pistas y apreciaciones desde su perspectiva artística con respecto a la estructura y la funcionalidad que han concebido para la LI. Por eso las experiencias analizadas guían sus valoraciones basadas en estos escritores, ya que al ser los creadores directos de estas obras los conciben como fuentes primarias que tienen la potestad de argumentar con que finalidad debería ser utilizada la LI.

Por ejemplo, la EXP 6 expone que su “investigación, se llevó a cabo mediante la implementación de talleres literarios, estructurados tomando como referente los planteamientos de Yolanda Reyes (2007) en cuanto al uso de la literatura en edad preescolar” (Sanabria, 2017, p.23). Lo que prueba que tomar la LI como herramienta en su propuesta educativa, no ha sido una decisión al azar, sino que ha sido guiada por las premisas que ha configurado esta autora sobre el uso de estas obras en las aulas. Lo mismo acontece en otras experiencias y con otros escritores que también son percibidos como entes de autoridad.

Por otra parte, el acercamiento a investigadores y escritores especialmente colombianos, como lo son: Villalba, G (2016), Vásquez, F. (2014), Macías, L. (2013), Enciso, A. (2019), Alonso, A y Borja, M (2018). Pone en evidencia, que en Colombia existe un interés actual por atender el tema de la LI que, si bien es cierto, no siempre responde a cuestiones referentes a la selección y crítica de obras infantiles, si muestra una preocupación por abordar sus conceptos, sus características, su periodización, su labor en la escuela, y sus problemas dentro la literatura colombiana. Como ejemplo, la EXP 12 basada en Alonso y Borja, (2018) manifiesta que

En el marco de la literatura infantil colombiana, se han hecho esfuerzos de participación a nivel internacional, por lo que se han posicionado autores como Triunfo Arciniegas³⁴, Ivar Da Coll ³⁵y Dipacho³⁶, entre otros; adicionalmente, es importante tener en cuenta que se reconoce a la literatura colombiana como “(...) arte verbal y manifestación de nuestra diversidad cultural (...)” (Alonso y Borja, 2018, p. 32). Lo anterior hace evidente que las producciones estéticas colombianas han empezado a buscar un lugar dentro de la literatura, poniendo de manifiesto la cultura propia como elemento artístico fundamental. (Pérez & Ruiz, 2019, p.70)

Esto nos lleva a entender que, la LI no ha sido un concepto aislado para los especialistas en literatura del país, sino que contrario a esto, el creciente auge de las obras infantiles ha fomentado un sinnúmero de cuestiones y nociones, que pretenden hacer frente al asunto de la LI en el contexto colombiano. Son así estas investigaciones realizadas por académicos, de las que se valen algunas

³⁴ Es un escritor colombiano licenciado de la Universidad de Pamplona. Fue galardonado con el Premio Enka de Literatura Infantil y con el Premio Nacional de Literatura Infantil, de Colombia.

³⁵ Nació en Bogotá, Colombia tiene una prolífica carrera como escritor e ilustrador de libros para niños. Recibió el Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil

³⁶Dipacho, seudónimo de Diego Francisco Sánchez Rodríguez, es un autor e ilustrador colombiano de libros infantiles, diseñador gráfico y músico.

maestras de los documentos analizados para hablar y seleccionar la LI en sus experiencias educativas.

4.2.2. Presupuestos enmarcados en el concepto de educación literaria

Dentro de la investigación, además de un rastreo de entes de autoridad, era necesario reconocer el marco teórico o conceptual en el que se sitúan las nociones que formulan las experiencias documentadas sobre la LI, ya que solo así es posible reconocer la manera en que la LI ha sido investigada y concebida por los maestros.

Fue en consecuencia la forma en que las 15 experiencias documentadas se expresaban de la LI y la funcionalidad que le asignaban, lo que condujo a considerar que se encontraban bajo la nueva perspectiva metodológica de la didáctica de la literatura, denominada como educación literaria.

Esta vertiente según Colomer (1991) pretende pasar de una enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, a una educación literaria orientada a la formación de una competencia específica de lectura. Parte de la idea de desarrollar la competencia literaria, a través de la comprensión y el disfrute que los estudiantes obtienen de la literatura. De acuerdo con la EXP1

Asumir el nuevo modelo de educación literaria desde la escuela consiste en lograr un equilibrio por una parte entre la importancia de favorecer y promocionar el disfrute y la implicación personal de leer textos literarios desde la construcción de hábitos lectores y por otro lado en aprender a desarrollar y avanzar en la actitud interpretativa. (Plazas, 2019, p.37)

Es preciso comparar esta interpretación, con las valoraciones que se formaron de la LI en las experiencias docentes. En la que surge una constante, por hablar de la LI como una manifestación artística, que por estar relacionada con los gustos intereses y necesidades del niño, llaman su atención provocando en él una experiencia estética, que a su vez permite la formación de un lector literario, es decir, que el maestro basa su práctica en una pedagogía del placer para desarrollar la competencia comunicativa en el estudiante.

De este modo, el concepto de educación literaria, que da protagonismo al aprendizaje autónomo e intenta combinar el placer por la literatura junto con el desarrollo de la competencia comunicativa, ha sido utilizado por las maestras de las 15 experiencias para formular sus propias valoraciones y criterios de selección en torno a la LI. No es coincidencia, que algunos documentos analizados como la EXP 2 hagan valoraciones declarando que

la literatura infantil hoy debe ocupar el espacio y reconocimiento que merece para encantar a los niños en el disfrute y la conducción de mundos posibles como una experiencia de vida agradable (...) que fortalece la oralidad y escucha del niño de preescolar (...) como individuo que se interrelaciona en las distintas prácticas sociales del lenguaje. (López, 2018, p.6)

4.2.3. Presupuestos enmarcados en la teoría del aprendizaje significativo

Finalmente, el aprendizaje significativo de Ausubel es una de las teorías desde la corriente del constructivismo que más resaltan en las experiencias documentadas. La EXP 10 manifiesta que “ese aprendizaje al que Ausubel le llama significativo no sólo se construye desde lo que cada uno sabe y conoce, sino que se valida aún más en la medida en que quien aprende le encuentre sentido” (De la cruz et al., 2015, p.121) Básicamente, en esta teoría el aprendizaje de contenidos tiene que ser lo más significativo posible; es decir, que el estudiante que aprende tiene que atribuir un sentido o importancia relevante a los contenidos nuevos. Porque como menciona la EXP13, al ser el niño

protagonista de su aprendizaje, este tiene la disposición de aprender sólo aquello a lo que le encuentra relevancia.

Es por eso que esta propensión que sobresale dentro de las experiencias documentadas de utilizar la teoría del aprendizaje significativo, lleva a pensar en la insistencia dentro de los documentos de hablar de la LI como experiencia estética; es decir, como una literatura que le permite al niño experimentar un placer y goce por la lectura, y que en relación con la educación literaria puede llevarlo a la formación de una competencia comunicativa específica. Esto indica que las maestras dentro de las experiencias analizadas están seleccionando la LI porque la “satisfacción” que genera ésta en el estudiante, la convierte en una herramienta que crea una experiencia placentera, lo que conduce al niño a un aprendizaje significativo.

Por su parte, Rodríguez M (2011) expone que para que se genere una experiencia significativa debe a su vez existir un material potencialmente significativo “Esto requiere: que el material tenga significado lógico, es decir, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, de manera no arbitraria y sustantiva.” (p.32) No sorprende entonces, que dentro de los 15 documentos analizados la LI sea pensada como ese material lógico que genera un aprendizaje relevante en el estudiante, al estar relacionada con sus capacidades, gustos, intereses y posibilidades de recepción literaria, aspectos que, de acuerdo a las experiencias documentadas, permiten iniciar al niño en el reconocimiento de las peculiaridades de lo literario.

4.3 ¿Cuáles son los criterios de selección de las maestras del corpus analizado al momento de elegir las obras de LI?

Esta última pregunta responde a la cuestión número dos del segundo objetivo de la matriz categorial (Identificar los criterios de selección de los maestros al momento de elegir la literatura infantil en las 15 experiencias docentes documentadas) y resulta una de la más importante dentro

del proceso de investigación. Ya que brindó los elementos necesarios para comprender como las maestras dentro de las experiencias han creado su propio marco teórico de criterios de selección, para determinar las obras que serían fundamentales dentro de cada uno de los procesos formativos que se llevaron a cabo en las aulas. Al igual que en preguntas anteriores, se puso en práctica un método de lectura sistematizada y de triangulación, que permitió organizar la información y dar cuenta de lo que las experiencias docentes mencionaban. Si bien fue un proceso complejo considerando que las maestras no siempre explican a detalle sus métodos de selección, proporcionaron indicios para crear la clasificación que a continuación se muestra.

Ilustración 4. Criterios de selección de LI³⁷



³⁷ Los colores que se muestran en la ilustración, corresponden a los criterios de selección encontrados en cada una de las 15 experiencias documentadas, como lo muestra la *tabla 6*. Por otro lado, los números que aparecen reflejan la cantidad de experiencias que refieren a dichos criterios. Cabe añadir, que algunas experiencias hacen alusión a más de un criterio, por lo que no es casualidad que se encuentren inmersas en más de un grupo, como lo refleja la *tabla 6*. Por último, hay que resaltar que los porcentajes que aparecen no hacen parte del objeto de análisis, se proponen simplemente con fines ilustrativos para reflejar las mayores tendencias.

4.3.1. Criterios de selección basados en los gustos, intereses y necesidades del alumno

En el apartado sobre las valoraciones que las maestras del corpus daban de la LI, se discutía que un factor que llamaba la atención era que estas obras estuvieran relacionadas con los gustos, intereses y necesidades del alumno. Conforme las experiencias fueron arrojando nuevos datos, fue posible ratificar que además de ser una valoración era un criterio, incluso uno de los más importantes a la hora de elegir las obras infantiles. La tabla 6 ³⁸y la gráfica posterior en su sección de color azul muestra como 6 de las 15 experiencias analizadas, refieren que para la selección de las obras literarias que utilizarían en sus propuestas educativas era indispensable tener en cuenta este criterio. Un ejemplo claro, es la EXP 7 la cual enuncia y cito

se debe seleccionar una colección de libros que esté acorde con las edades de los niños, sus intereses, motivaciones y necesidades para generar en las aulas contextos “activos de alfabetismo”, de manera que ayuden a la formación de lectores y productores de textos (Corredor et al., 2015, p.56)

Para reconocer los gustos e intereses de los niños y así poder hacer una selección basada en estos aspectos, algunas de las experiencias realizaron cuestionarios y votaciones. La EXP 13 llevó a cabo una encuesta denominada “Encuesta a estudiantes” que “Buscó identificar motivaciones, gustos e intereses de los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje con relación a los procesos de lectura y producción de textos” (Ariza, et al., 2020, p.137). La EXP4 por su parte, a través de un proceso de votación de 3 libros seleccionados previamente por ella, dejaba que sus alumnos definieran lo que se iba a leer en el aula. Según esta experiencia “Se puso de manifiesto el derecho

³⁸ La lectura temática hecha de las 15 experiencias docentes documentadas, las cuales fueron recopiladas por medio de la tabla 6 ubicada en los anexos, evidencia citas exactas de lo que mencionan las maestras en sus documentos en relación con los criterios de selección basados en los gustos, intereses y necesidades del alumno.

a elegir, en este caso lo que se quería leer; a dejarse llevar por los propios criterios para seleccionar aquella obra que por una u otra razón captó su atención” (Valderrama, 2017, p.128). Lo que evidencia que este criterio de selección no fue configurado por las maestras del corpus a través de simples especulaciones.

Sin embargo, esta forma de seleccionar la LI lleva a considerar que en las experiencias analizadas no hay una definición concreta por lo que se debería leer en el aula; sino que más bien, lo que se presenta con insistencia es partir de las necesidades de los estudiantes y de sus gustos e intereses. De acuerdo con Molina & García (2020) en la actualidad todo parece ser bienvenido a la hora de formar lectores y escritores, por lo que el problema del canon escolar ha quedado como una preocupación secundaria. En este marco pareciera ser que para las maestras toda la literatura que se ajusta al gusto, al interés y a la necesidad del alumno es funcional, mientras que aquella que no, es susceptible de ser rechazada. Es como si una obra por el simple hecho de ser del interés del niño, ya contará con todas las características literarias necesarias, para ayudar a formar lectores y productores de textos, como lo enuncia la EXP7.

Esa preocupación por querer crear una experiencia estética del goce y el disfrute, sin dar prioridad a un verdadero saber de por medio, podría convertir a la LI en una literatura de simple consumo y entretenimiento. Tendría el maestro entonces, que intentar superar esa barrera que reduce a la LI, a ser un simple objeto de entretención.

4.3.2. Criterios de selección basados en las edades y capacidad lingüística de los alumnos

Para las maestras dentro del corpus analizado, la LI aparece con el reconocimiento del niño cuyo sujeto si se habla desde el desarrollo cognitivo de Piaget y Vygotsky, como muchas educadoras dentro de sus experiencias lo hacen, trasciende por unas etapas cognoscitivas en las que el lenguaje

va progresando paulatinamente. Esto ha suscitado que las educadoras seleccionen la LI³⁹ que, por sus características como el uso de un lenguaje sencillo, intenta dirigirse a unos lectores cuyo desarrollo apenas empieza.

Así, en 5 de las 15 experiencias analizadas como muestra la sección morada de la gráfica. Las maestras entienden que el niño a lo largo de todo el proceso que suponen los periodos de la infancia, pasa por distintos niveles que son progresivos en su capacidad de comprensión lectora y de recepción literaria, por lo que creen indispensable que los textos literarios que se les ofrecen a los niños deben corresponder a los niveles en que se encuentran. En relación a lo expuesto, la EXP 13 dentro de su investigación refiere que

Al realizar las lecturas de cuentos a los niños por parte de la maestra y los padres de familia, demostraron y asimilaron que estos poseen un sentido propio en sí, realizan comprensiones en su nivel de niños, en su propio lenguaje, en sus propios conceptos, haciendo una lectura de ese mundo que sienten y viven lo que les permite irse construyendo como sujetos en esa relación estrecha con el lenguaje (Ariza et al., 2020, p.88)

Lo señalado anteriormente muestra que, para algunas experiencias es natural adecuar la LI desde un punto de vista lingüístico y desde un punto de vista de la construcción de la infancia. Aun así, no está de más poner en entredicho si esta elección de obras guiada al uso de un lenguaje sencillo y accesible para al niño, no supone más bien una reducción del ámbito lingüístico y por tanto interpretativo del infante.

³⁹ (véase la *tabla 6*) La lectura temática hecha de las 15 experiencias docentes documentadas, las cuales fueron recopiladas por medio de la tabla 6 ubicada en los anexos, evidencia citas exactas de lo que mencionan los maestros en sus documentos en relación con los criterios de selección basados en las necesidades y capacidades lingüísticas de los alumnos

Valdría la pena poner en debate cuál es la función de utilizar textos que empleen un lenguaje sencillo frente a un lenguaje más complejo, y qué supone esto frente al desarrollo de los niños. O acaso, como señala Mínguez (2015), los educadores dentro de sus criterios deberían “velar para que los textos no se simplifiquen artificial e innecesariamente. Un texto bien escrito, aunque con un lenguaje más complejo, es más comprensible que un texto mal escrito que utilice estructuras y vocabulario más simples” (p.32).

4.3.3. Los alumnos como sujetos activos en la selección de literatura infantil

Aparece aquí una forma de percibir al niño como un ente capaz de tomar sus propias elecciones cuando de escoger la LI se trata. Este hecho parece estar relacionado con la tendencia que se encuentra en las experiencias docentes, de elegir la corriente pedagógica del constructivismo para guiar sus trabajos. Corriente en la que el alumno es considerado como un ser capaz de construir su propio conocimiento, resultado de las experiencias anteriores obtenidas en el medio que le rodea. Básicamente, en las aulas constructivistas se crean entornos colaborativos en las que tanto el alumno como el educador participan activamente (Coloma & Tafur, 1999)

Dicho esto, las maestras incorporan a los niños y niñas en el proceso de selección de la literatura, proceso en el que también buscan por supuesto, conocer los intereses y gustos del niño. A modo de ejemplo la EXP3 señala que sus alumnos “participan activamente de manera individual o colectiva en la selección de los libros que quieren oír, leer o escribir” (Bautista & Vargas, 2017, p.31) este proceso colaborativo de selección según la experiencia, hace que se elijan textos que terminan generando conexiones emocionales en los niños, desde sus experiencias, intereses, y contextos sociales y culturales.

Con lo anterior, nos interrogamos qué tendría que hacer el maestro en términos de perspectiva pedagógica para que el niño tenga la posibilidad de elegir dentro del proceso educativo

la literatura que quiere leer. Qué elementos en términos de saber puede brindarle el maestro a sus estudiantes para que hagan una selección consciente de la literatura que no esté únicamente orientada al gusto e interés.

Consideramos entonces, que esta preocupación de hacer al niño participe en el proceso de selección, responde no solo a una corriente pedagógica, sino a un énfasis marcado como ya se ha visto de reconocer las motivaciones, intereses y gustos del estudiante, para alcanzar una experiencia de literatura significativa en la que el goce y el disfrute primen.

4.3.4. Criterios de selección basados en entes de autoridad

Se esperaría que, en la clasificación de criterios de selección aquellos basados en los entes de autoridad fueran los que más prevalecieran. Pese a todo, la gráfica en la sección verde y la tabla 6 ⁴⁰muestran cómo solo la EXP 5 y la EXP 6 contemplan algunos autores para guiarse en sus elecciones.

En primer lugar, La EXP 5 tiene en cuenta a Fundalectura (una fundación colombiana sin ánimo de lucro que atiende temas relacionados con la literatura infantil y juvenil, creando comités de valoración y recomendación de libros infantiles), que pretenden ser una guía para la selección de este tipo de textos. Por otra parte, la EXP 6 considera a la colombiana Rocío Vélez Restrepo de Piedrahita, escritora de novelas, crónicas y crítica literaria quien señala en su libro *Guía de Literatura infantil* (1991) que

para seleccionar de algún modo las obras para niños se debe tener en cuenta: libros con textos, que no sean exclusivamente didácticos, con una calidad literaria óptima, cuyo idioma

⁴⁰ (véase la tabla 6) La lectura temática hecha de las 15 experiencias docentes documentadas, las cuales fueron recopiladas por medio de la tabla 6 ubicada en los anexos, evidencia citas exactas de lo que mencionan los maestros en sus documentos en relación con los criterios de selección basados en entes de autoridad.

enriquezca al lector por sus sonoridad, variedad y naturalidad ; que utilice un vocabulario amplio dirigido a un ser inteligente que emerge de la ignorancia, sin imágenes repugnantes que produzcan un efecto desagradable de rechazo por parte del lector, o sea, respetando el buen gusto, con sencillez y claridad (Sanabria, 2017, p.38)

Por último, la EXP 6 también menciona a la escritora colombiana Yolanda Reyes, cuya clasificación de la LI, le permite a la maestra escoger un libro por cada una de las tipologías que expone, esto convierte la tipificación que la autora hace de la literatura, en un criterio de selección.

En resumen, el hecho de que los entes de autoridad no sean una constante en la elección de libros, deja ver que la falta de un consenso crítico que defina las pautas en la selección de obras infantiles, no ha sido una limitación para que los maestros estructuren sus propios criterios. Sin embargo, la ausencia de concertación crítica no debe convertirse en una excusa para que el educador no explore presupuestos teóricos que le ayuden a sentar bases para formular parámetros en la selección de la LI.

4.3.5. Criterios de selección basados en las experiencias literarias previas de los maestros

Otro de los criterios que surge en menor medida, como muestra la gráfica, es el de tener en cuenta las experiencias literarias del maestro. La EXP 1 menciona y citó “Esta experiencia inicia con la selección de los libros, en este caso la mediadora los elige a partir de lo que a ella le entusiasma” (Plazas, 2019, p.88). La docente quien se percibe así misma como mediadora, señala que su práctica inicia con la elección de la LI la cual elige a partir de lo que a ella le emociona. Este argumento tiene sentido en tanto la educadora en el proceso de selección de libros hace un recorrido de múltiples lecturas, muchas de ellas seguramente significativas para ella, que la llevan a considerar ciertos textos.

Aun así, llegar a tener en cuenta solo la experiencia literaria del maestro podría llegar a ser contraproducente. Por lo que el docente desde una postura crítica debe intentar desligarse de aquellos criterios personales y subjetivos, que se encuentran permeados por una cultura de consumo. Cultura que en ocasiones pareciera enunciar que solo aquello que llama la atención y el interés del niño puede ser bueno para su educación. Así, el maestro puede valerse de su experiencia literaria para seleccionar la LI, siempre y cuando, sea capaz de discernir lo que es bueno para el niño social, intelectual y educacionalmente, más allá de lo que el mercado infantil a simple vista le propone.

4.3.6. Escritura de obras infantiles por parte de los maestros

Si bien este apartado no se puede considerar como un criterio, se debe destacar la voluntad por parte de la maestra de la EXP11 quien decide elaborar sus propios libros de LI para así atender las características del grupo con el que trabajaba. Un ejemplo es su cuento el “Espantapájaros” creado para niños de 5 años del grado transición, el cual está inspirado en las características del grupo, sus intereses y el tema del proyecto “Juegos y juguetes”.

La anterior ejemplificación, muestra cómo la autonomía que toma la educadora deja de relegarle toda la responsabilidad de la creación de la literatura a las editoriales. No obstante, aunque esta iniciativa desdibuja la labor de la selección para instaurar la de la creación, la elaboración autónoma de material didáctico no deja de enfocarse por ello en los intereses, gustos y capacidades receptoras de los alumnos. Esto demuestra que una obra que se construye bajo dichos criterios, no solo es considerada parte de LI, sino también es bienvenida para ser trabajada en el aula de clase.

Propósitos formativos que persigue el maestro con el uso de la Literatura Infantil

Los resultados que se muestran a continuación, corresponden al tercer objetivo de la investigación (Definir los propósitos formativos que persiguen los maestros con el uso de la

literatura infantil, en las 15 experiencias docentes documentadas) y en consecuencia dan respuesta a las preguntas formuladas dentro de la categoría objetivos formativos de la matriz categorial. El contenido que aquí se expone, parte igualmente del instrumento de tematización elaborado gracias a la lectura sistemática de las 15 experiencias docentes documentadas. En la que la clasificación de la información por medio de diversas ilustraciones, permitió reconocer el modelo pedagógico bajo el cual se selecciona la LI y se define su uso dentro del aula. Además, de ayudar a determinar los roles y los propósitos formativos que espera alcanzar el maestro con la lectura de la LI.

4.4 El constructivismo como modelo pedagógico hegemónico dentro del corpus analizado

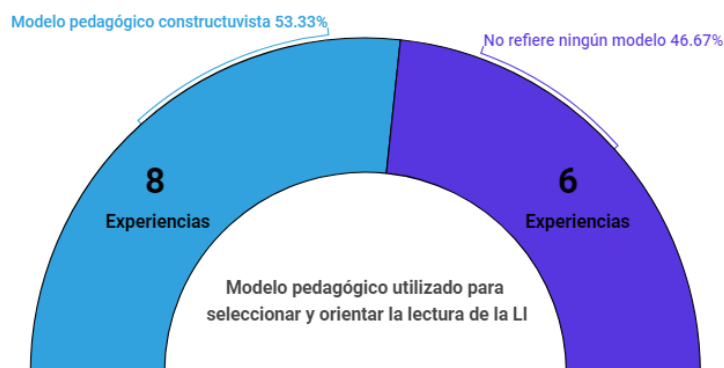
Antes de hablar de los objetivos formativos que las maestras dentro del corpus seleccionado buscaban alcanzar, era prescindible escrutar el modelo pedagógico bajo el cual se sugería que los niños debían leer la literatura infantil en el aula y cual debía ser su orientación. La pregunta acerca de **¿Qué modelo pedagógico es utilizado para seleccionar y orientar la lectura de la LI?** era determinante puesto que el modelo pedagógico se establece como una suerte de lineamientos que definen el propósito y los objetivos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente a esto, el Instituto Nacional para Sordos INSOR (2006) citado en Vives, M. (2016) menciona que

la adopción de un modelo pedagógico es necesaria para responder a las necesidades de un contexto, de una comunidad particular y de un momento histórico frente a unos sujetos, una situación social, económica y política determinada. Si una propuesta no construye y adopta un enfoque pedagógico, las prácticas pueden constituirse en aspectos y actividades sin sentido (p. 23)

Si bien existen numerosas teorías y modelos pedagógicos de amplio conocimiento, los maestros tienden a centrarse en acoger un solo modelo pedagógico o teórico, incluso en ocasiones toman varias teorías o modelos coherentes entre sí, para configuran un enfoque específico. En el

caso de las 15 experiencias analizadas el modelo pedagógico constructivista se consolidó como hegemónico, ya que apareció como la única posibilidad que le permitió a las docentes asumir una posición frente a la selección y orientación de la LI en el aula de clase.

Ilustración 5. Modelos pedagógicos⁴¹



La preminencia del uso del modelo constructivista en los documentos analizados, parece surgir de acuerdo a la EXP10 de

la necesidad (...) en el maestro de buscar herramientas pedagógicas para desarrollar su clase, donde se pase de seguir los contenidos de un libro a buscar motivar en cada trabajo la participación activa de los estudiantes, pasando así de un modelo de educación tradicional, a una experiencia de aprendizaje significativo (De la cruz et al., 2015, p.125)

La gráfica anterior muestra que 8 de las 15 experiencias analizadas se respaldan en el constructivismo. Esto se debe a que esta corriente desde su dimensión pedagógica, concibe el aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal y colectiva, el cual parece oponerse a la idea del aprendizaje pasivo de la escuela tradicional. Como ejemplo, la EXP 15 señala

⁴¹ Los colores que se muestran en la ilustración, corresponden al modelo utilizado para seleccionar y orientar la lectura de la LI en cada una de las 15 experiencias documentadas como lo muestra la *tabla 6*. Por otro lado, los números que aparecen reflejan la cantidad de experiencias que refieren o no a un modelo. Hay que resaltar que los porcentajes que aparecen en la gráfica no hacen parte del objeto de análisis, se proponen simplemente con fines ilustrativos para reflejar las mayores tendencias.

que en el proceso de enseñanza y aprendizaje los estudiantes son participantes activos que adoptan y procesan la información de acuerdo a sus expectativas y conocimientos previos. Del mismo modo, la EXP11 enuncia que el estudiante es participe en la construcción del conocimiento a través de la interacción con otros, por lo que dentro de este proceso los niños dejan de ser simples receptores de información, para convertirse en constructores de conocimientos.

El hecho de que este modelo considere al estudiante como un ente activo dentro del proceso educativo, permite reconocer porque la LI tiene un papel fundamental en la educación de la primera infancia. Ya se mencionaba con anterioridad en el marco teórico con Díaz (1999) y Cervera (1991), que la LI surgió precisamente en el momento en que se comenzó a considerar al niño, ya no como un humano en miniatura o como un futuro hombre, sino como un ser con identidad propia digno de respeto y con unas necesidades específicas.

Esto demuestra que las maestras del corpus analizado parten de un modelo constructivista, porque reconocen la figura del niño a nivel social y educativo; como un ente activo dotado de conocimientos previos, cuyo desarrollo aún no ha finalizado y necesita al menos desde el campo literario, una literatura que se adapte a sus posibilidades de recepción literaria para así alcanzar nuevos niveles de aprendizaje. Es el reconocimiento del niño bien sea desde teorías cognoscitivas como las que señalan las experiencias, las que llevan a formular la LI, ya que si se admite la figura del infante es porque también se debe considerar una literatura para él.

Ahora, cuestionarse por qué el constructivismo aparece como la concepción dominante en el terreno educativo en las experiencias analizadas, sigue siendo vital. Todo parece apuntar que las maestras de los documentos, han sentido la premura de hacer uso de un **lenguaje** que cuestione las tan criticadas formas autoritarias de educación, con el fin de “ir más allá de la reproducción de

mecanismos de enseñanza tradicionales, para intentar favorecer un encuentro menos forzado entre la lectura literaria y los estudiantes” EXP4 (Valderrama, 2017, p.9).

Este lenguaje parece ser el “*lenguaje del aprendizaje*” del que habla Biesta G (2016), que desde teorías constructivistas busca que los alumnos sean participantes activos de su propio aprendizaje, mientras el profesor crea las condiciones óptimas y se convierte en un facilitador que lo orienta de forma progresiva durante este proceso. Bajo esta corriente el educador es visto como un facilitador, que en busca de atender unas expectativas y críticas sociales ha relegado su papel en la educación, en la que su función ya no parece ser la de enseñar algo para un determinado propósito, sino la de ser un promotor que construye hábitos lectores a través de una lectura libre y placentera.

En resumen, las diversas experiencias documentadas que se autodefinen como constructivistas, parecen hacer uso de esta corriente como una suerte de discurso que les permite hablar de una práctica educativa abierta y flexible, que se centra en los intereses y necesidades de sus estudiantes y que va en contra de las pedagogías autoritarias. Sin embargo, queda cuestionarse si servirse de un modelo que busca que el estudiante aprenda por sí mismo con una guía mínima del educador, no convierte a los maestros en entes de los que se puede prescindir en la educación Biesta G (2016).

4.5 ¿Cuáles son los propósitos formativos que esperan alcanzar las maestras del corpus seleccionado con la lectura de la LI?

Una vez resuelta la pregunta acerca de los modelos pedagógicos que se referían en las 15 experiencias docentes analizadas, era oportuno resolver la cuestión número dos del tercer objetivo

¿Cuáles son los propósitos formativos que espera alcanzar el maestro con la lectura de la LI?

Conocer los objetivos formativos de las maestras del corpus, parte del interés de vislumbrar cuáles

son esas características propias de la LI que aportan al desarrollo formativo de la primera infancia. Teniendo en cuenta que el reciente auge de la literatura infantil hace necesaria y hasta urgente la clarificación de su visión pedagógica en la escuela, puesto que desde sus inicios estas obras se han constituido como una alternativa práctica dentro de la educación inicial.

Antes de dar lugar al interrogante, es conveniente resolver que se entiende por propósito formativo dentro de la investigación, para ello nos basamos en la perspectiva del profesor Espinal, A (2012)⁴² quien sugiere que

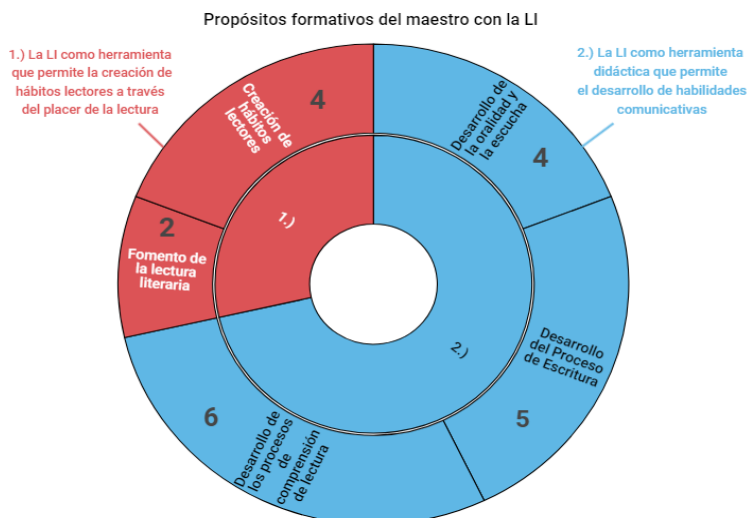
Se entiende como propósito al componente que da intencionalidad y direccionalidad a la planificación. Son una explicación de la aspiración que orienta el quehacer educativo y que expresan los aspectos deseables o que se quieren conseguir. Los propósitos nos permiten tener claro el desde dónde, para qué, el qué, el cómo del proceso pedagógico; el sentido y finalidad que se pretende alcanzar. (sección ¿Propósito o competencia?, párrafo 3)

Así los propósitos formativos, son logros que el maestro espera que el alumno alcance al terminar su proceso educativo, como producto de las experiencias de enseñanza intencionalmente planificadas para tal fin.

*Ilustración 6. Propósitos formativos*⁴³

⁴²Lic. en Educación Física. Lic. En Psicología. Maestro en Ciencias, Especializado en Conducción y Evaluación de Procesos Educativos. Colaborador en la Reforma Integral de la Educación Básica en la DGEF, D.F.

⁴³Los colores que se muestran en la ilustración, corresponden a los grupos en que se clasificaron los propósitos formativos, encontrados en cada una de las 15 experiencias documentadas, como lo muestra la *tabla 8*. Por otro lado, los números que aparecen reflejan la cantidad de experiencias documentadas que refieren a dichos propósitos. Cabe añadir, que algunas experiencias hacen alusión al desarrollo de más de una finalidad, por lo que no es casualidad que se encuentren inmersas en más de un grupo o subgrupo, como lo refleja la *tabla 8*.



La gráfica superior expone dos grupos principales los cuales recopilan los propósitos formativos que guían el uso de la LI en cada una de las 15 experiencias seleccionadas. La agrupación que aquí se muestra, estuvo basada en los propósitos educativos reiterativos que se evidenciaban en uno y otro documento⁴⁴, los cuales terminaron constituyendo tendencias y diferencias dentro de esta perspectiva como se presenta a continuación.

4.5.1. La LI como herramienta que permite la creación de hábitos lectores a través del placer de la lectura

Emerge una preocupación dentro del corpus analizado, de atender la creación de hábitos lectores a través del placer de la lectura. El interés parece radicar en las edades en que se encuentran los niños de educación primaria. El hecho de que se estén iniciado en el proceso de adquisición de la lengua despierta la preocupación del maestro por desarrollar sus habilidades comunicativas, en las que LI y la creación de hábitos lectores juegan un papel relevante. Según la EXP5, es necesario que

⁴⁴ La tabla 8 ubicada en los anexos evidencia citas exactas de lo que mencionan los maestros en sus documentos, en relación con los propósitos formativos.

el lenguaje en todas sus dimensiones sea potenciado en los niños y niñas, especialmente en la edad preescolar, ya que, si en esta edad se consolidan hábitos y gustos hacia el proceso lector, es más factible que alcancen un mejor desarrollo y potencialicen sus demás habilidades comunicativas, cognitivas y sociales. En la consecución de este objetivo el acercamiento a la literatura infantil, es de suma importancia puesto que esta facilita la construcción de sentidos del mundo y el apropiarse de la cultura (Jiménez, 2017 p.18)

Este argumento parece seguir la idea de Cerillo (2013) que en su *libro Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*, refiere que los hábitos lectores deben promoverse cuanto antes en la infancia, considerando que es en este periodo cuando por motivos escolares el individuo tiene una práctica cotidiana con la lectura. Este, además añade que deben ser las instituciones educativas, las encargadas de realizar una buena selección de lecturas escolares que motiven al niño voluntariamente a tomar la decisión de ser lector, más allá de las prácticas programadas en la educación.

En consonancia a lo anterior 6 de las 15 experiencias analizadas contemplan la LI para tal fin, dado que el placer y la gratificación (experiencia estética antes mencionada) que el lector obtiene con la lectura de la LI, constituyen los elementos principales para despertar el amor, gusto, e interés del niño por la literatura.

Documentos como la EXP 4 resaltan la urgencia de “concebir a la lectura literaria, en particular de libros álbum, como oportunidad de viaje imaginario en la que los estudiantes logren, más allá de aprender un código alfabético, valorar por sí mismos el proceso lector como actividad propia del lenguaje” (Valderrama, 2017, p.9) Por su parte, la EXP 1 también recalca la necesidad de abrir espacios en el aula para fomentar la lectura literaria desde el libro álbum, dadas las características y la sinergia que este ofrece entre texto e imagen. Aspectos, que al llamar la atención

y producir una experiencia estética en el infante, le permitirán el ingreso a la sociedad lectora en el que se espera cultiven una necesidad y apropiación por la lectura como práctica social.

Así, las maestras en los documentos analizados consideran que el único modo de crear hábitos lectores perdurables, es a través de una selección de libros orientada a provocar el placer y el gusto por el texto. Alcanzar estos propósitos resultan de sumo interés, puesto que solo a través de ellos de acuerdo con las experiencias analizadas, se pueden cumplir las expectativas académicas que se espera que el niño obtenga una vez finalice su proceso educativo como lo son escuchar, leer, hablar y escribir.

Sin embargo, coincidimos con Colomer (1991) cuando señala que el uso generalizado de la LI en la formación lectora, a través de actividades de incitación a la lectura y de creación de hábitos lectores, supone unos peligros contrapuestos. Puesto que, si

su función continúa inscribiéndose mayoritariamente en el terreno estricto de la motivación lectora, aún en los casos en que su presencia ha desbancado la lectura de cualquier otro texto literario. Ello conlleva la práctica inexistencia de una programación de actividades de análisis y comprensión que pudiera hacer progresivamente explícitos los conocimientos literarios y ayudar de este modo al lector en su tarea de interpretar el texto con una competencia cada vez mayor. (p.24)

4.5.2. La LI como herramienta para el desarrollo de competencias comunicativas

Respecto a este grupo se puede evidenciar en la gráfica y la *tabla 8*⁴⁵, que 11 de las 15 experiencias documentadas señalan dentro sus propósitos formativos el desarrollo de al menos una competencia comunicativa. Antes de precisar lo que en ellas se muestra, es pertinente esclarecer lo

⁴⁵ La tabla 8 ubicada en los anexos evidencia citas exactas de lo que mencionan las maestras en sus documentos, en relación con los propósitos formativos.

que dentro de esta investigación se entiende por este término. Para ello, se toma el argumento de Cruz, E et al., (2018) que en su artículo denominado *Competencias, Estrategias y Habilidades Comunicativas: Un Reto Para La Educación*, señalan que

Los primeros etnógrafos de la comunicación Gumperz y Hymes postularon la existencia de una competencia para la comunicación o competencia comunicativa, que comprende lo que un hablante oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes, y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación. (p.73)

Por el término de competencia comunicativa se puede entender, por ende, el conocimiento que tiene una persona de la lengua, así como la habilidad que posee para utilizarla. Dentro de las competencias comunicativas necesarias para que se dé un acto de interacción asertivo se conciben cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir que se convierten en las herramientas lingüísticas base para poder interactuar dentro de una comunidad sociocultural específica. Una vez claro el concepto de competencia comunicativa, se puede reconocer la pertinencia que le dan las experiencias documentadas a desarrollar y fortalecer dichas habilidades, a través del uso de la LI en la educación inicial.

Para iniciar, una de las competencias con más relevancia es la del desarrollo de la oralidad y la escucha. Al respecto la maestra de la EXP 2 indica que el motivo que lleva a la realización de su investigación, es propiciarle al niño de preescolar diversas experiencias motivantes a partir de la LI. Debido a que, considera que su fortalecimiento genera un proceso comunicativo asertivo dentro del aula que suscita el conocimiento, aprendizaje, fluidez verbal y respeto por el otro, en los niños.

Una preocupación por el desarrollo de la competencia de escritura también se denota en los documentos. Por ejemplo la EXP 3 enuncia que la LI en especial el libro álbum, cumple un papel fundamental en la adquisición de la escritura. Dado que, la experiencia estética que ofrece este tipo de textos en los niños incentiva la imaginación, recrea el pensamiento y desarrolla procesos discursivos, cognitivos y socio afectivos en sus creaciones, los cuales resultan indispensables para promover el inicio de la escritura y por ende el uso social del lenguaje.

Siguiendo este hilo, el mejoramiento de los procesos de comprensión de lectura es el del mismo modo relevante en el corpus examinado. A modo de ilustración, la EXP15 expone que el libro álbum acerca a los estudiantes a experiencias estéticas que implican el reconocimiento de la imagen y de otros códigos de comunicación, los cuales favorecen a su comprensión lectora. Por su parte la EXP 14 declara que, con el fin de fomentar la motivación de los estudiantes en el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora, utilizó el género narrativo de la fábula, la cual deja una moraleja que se puede interpretar fácilmente. La maestra enuncia que pudo acercar de una manera empática a los niños hacia la lectura, generando en ellos un incremento de habilidades sociales básicas para la vida.

En conclusión, el desarrollo de las habilidades comunicativas en su etapa de producción y recepción cumple un papel fundamental en los objetivos formativos de la primera infancia, en el que de nuevo destaca el uso de la LI como experiencia significativa o estética. El placer y la gratificación obtenida por el lector a lo largo de esta literatura, son vistas dentro de las experiencias documentadas como ese motor que impulsa las competencias comunicativas en el estudiante.

No obstante, surge la pregunta con respecto al lugar que el maestro le está dando a los objetivos de aprendizaje que formula, en vista de que parece una constante en los documentos analizados señalar que sin la experiencia estética que brinda la LI, es poco probable crear hábitos

lectores y por ende potenciar las habilidades comunicativas. ¿Qué sucede entonces con el proceso educativo, en este caso con las competencias comunicativas cuando el maestro no logra generar esta experiencia a través de la LI, queda acaso este proceso limitado de algún modo? Y lo más importante, ¿dónde queda el rol del maestro si su función ya no es la de educar en aquellos saberes que el niño no puede obtener por sí solo en espacios diferentes al de la escuela, sino la de ser un promotor de lectura a través del placer y la lúdica?

4.6 Roles que han asumido las maestras del corpus analizado en la literatura infantil

El modelo pedagógico constructivista previamente analizado en los documentos, asume unos roles frente al papel que desempeña el maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En él, el maestro es visto como un facilitador que crea ambientes de aprendizaje significativos en los que el alumno participa activamente. Desde el concepto de educación literaria, las experiencias documentadas también entienden al profesor como un mediador entre la obra literaria y el niño que promueve hábitos de lectura, forma los gustos literarios y se encarga de la adquisición de la competencia literaria del alumno. Frente a estos presupuestos es esencial cuestionarse **¿Cuál es el rol que desempeña el maestro en la LI?** Solo así, es posible concebir los roles que directa o indirectamente asumen las maestras en los 15 documentos analizados.

La tabla que se presenta a continuación resume en conjunto el papel que cada una de las maestras y alumnos adoptó, dentro de las 15 experiencias seleccionadas.

Ilustración 7. Roles en la LI

Roles frente a lectura de la LI en la escuela	
Maestro/a	Alumno/a
Reconoce y selecciona el material adecuado de acuerdo a las edades de los niños, sus intereses, gustos y su potencial comunicativo y cognitivo	Es participe del proceso de selección literaria; dejándose llevar por sus propios criterios para seleccionar aquella obra que por una u otra razón capte su atención
Es un mediador que propicia el encuentro intencional con el texto desde el diálogo, la interpretación y el placer.	Da su punto de vista frente a una situación, plantea hipótesis, participa y expresa sus ideas, opiniones, inquietudes, emociones o sensaciones frente a la lectura
Centra la atención y concentración del niño en la lectura de manera dinámica y creativa para provocar, suggestionar, hechizar, fascinar y sensibilizar las emociones de los niños. / Estimula y despierta la sensibilidad y el gusto que provoca la literatura	Participa en el proceso de otorgarle significado a las imágenes que observa y a la voz que escucha.
Estructura experiencias acorde a los intereses de los niños y propicia ambientes que favorezcan el aprendizaje y potenciamiento de diferentes habilidades, siendo el mediador entre las experiencias y el conocimiento	Crea supuestos, participa activamente, sugiere, pregunta, comenta, evalúa, valora, aprueba, debate, los textos que se le presentan
Posibilita diferentes escenarios de comunicación, que garanticen el acercamiento entre la escuela, la familia y los demás grupos sociales en los que se desarrollen los niños para que el acto de leer, escribir, escuchar y hablar se convierta en acciones más sociales.	Identifica la lectura de la LI como un proceso comunicativo, cognitivo, social.

(Roles en la LI, fuente: Elaboración propia)

Esta tabla enfatiza que en las 15 experiencias el papel del docente ya no está orientado a ser el centro del proceso de enseñanza y educación. Acorde a la EXP1 en la actualidad “la relación de poder del maestro se desdibuja convirtiéndose en un mediador y guía, mientras que los niños asumen un rol activo” (Plazas, 2019, p.75). Por otro lado, la EXP8 expone que el educador debe ser entendido como un facilitador que suscita en el aula ambientes de aprendizaje.

Estos argumentos se relacionan con lo que Biesta G (2012) llama “el nuevo lenguaje del aprendizaje en la educación” que, de acuerdo con él, proviene de los enfoques constructivistas en el que existe una tendencia a referirse a los maestros como “facilitadores del aprendizaje”. Según Biesta G (2012) “el lenguaje del aprendizaje, en particular en su forma constructivista, ha reposicionado al maestro, quien estaba en el corazón del proceso educativo, como alguien que literalmente se hace a un lado para facilitar el aprendizaje de sus “aprendices”. (p.122).

Este paradigma en el que los maestros apoyan y facilitan el aprendizaje del estudiante a través de ambientes y experiencias significativas, también se ve en el papel que juegan las maestras en la LI. La EXP8 menciona que los docentes en el ciclo inicial deben ser los facilitadores de caminos hacia a la lectura, en el que garanticen actividades con sentido que acerquen al estudiante de una manera placentera, útil y frecuente con la literatura. De modo que, las docentes en las experiencias no solo se conciben como puentes de encuentro entre las obras literarias y los niños, sino también como estimuladores y animadores. Sobre esto, la EXP 11 menciona que es función del maestro proponer ambientes, actividades, juegos, y lecturas en voz alta, que se ajusten a las necesidades e intereses particulares de sus estudiantes, para así fomentar y despertar la sensibilidad y el gusto por la literatura.

Sin embargo, esta función de “promoción” que cumple el maestro en la LI en el sentido de despertar el deseo de leer y crear hábitos lectores, parece nublar el rol que cumple el educador en la escuela. Dado que, si su único cometido es el de ser un promotor o guía, existen muchos otros entes como los padres y bibliotecarios que pueden cumplir la tarea de la difusión de esta literatura. De hecho, la EXP2 enuncia que “La escuela debe trabajar juntamente con la familia como mediadoras y promotoras de lectura de los niños y niñas que consolidan sus habilidades y destrezas en el desarrollo de la lectura y escritura” (López, 2018, p.62). Bajo esta perspectiva que acogen algunas experiencias puntualmente la EXP2, es posible decir que cualquiera puede desempeñar la tarea de “promoción” del educador, que incluso podría ser realizada en espacios distintos al de la escuela. Frente a esto, es esencial poner en duda ¿cuál debería ser el rol del maestro en la educación y qué lo diferencia de otros promotores de lectura?

Siguiendo la idea de Biesta G (2012), el asunto de la educación en la escuela no debería ser que los estudiantes aprendan, sino que aprendan algo para determinados propósitos y lo más importante que lo aprendan de alguien. Ya que si la educación se tratará simplemente de aprender

es evidente que los niños aprenden algo todos los días, e incluso en contextos ajenos a la escuela. Mientras que para Biesta G (2012) “aprender de” es algo libre, flexible, e independiente, “ser enseñado por” supone algo que está más allá de nuestro control. Lo ideal en la educación de acuerdo con él, es que el maestro tome una posición diferente en la que se perciba así mismo ya no como el facilitador del aprendizaje, sino como alguien que desempeña un papel central en la definición de aquello que es deseable desde el punto de vista educativo.

En el caso del rol del maestro en la LI, este no debería percibirse como un simple mediador, facilitador o promotor, sino como un ser que basado en su práctica y conocimiento tendría la potestad de formular unos propósitos formativos, si se quiere a partir de esta literatura. Los cuales podrían cumplirlas expectativas e intereses de los niños si quisieran, sin que esto implique que el estudiante caiga en una zona de confort en la que no pueda adquirir aquellos saberes que no se dan por si solos fuera de la escuela.

Lo anterior lleva a reflexionar que las maestras en las experiencias hacen uso del lenguaje del aprendizaje no porque realmente estén entendiendo su concepto, sino porque buscan romper con la idea del maestro autoritario que impone la enseñanza. No obstante, este lenguaje convierte el discurso del educador, siguiendo la idea de Biesta G (2012) en un argumento vacío e inútil. Ya que bajo la perspectiva del facilitador o mediador los maestros no podrían hacer juicios con respecto a lo que es deseable en términos de la educación, lo que los convertiría en “una especie de administradores de procesos de aprendizaje vacíos y sin dirección”. Hecho que desde luego no sucede, teniendo en cuenta que si bien las experiencias hacen uso de este lenguaje se enmarcan bajo una serie de propósitos particulares.

En el intento de reinventar la perspectiva del maestro y alejarlo de las tan criticadas formas autoritarias de educación, los docentes podrían estar desviándose de los propósitos educativos para

dar prioridad a la construcción de ambientes de aprendizaje que interesen al estudiante. Por eso no sorprende que las maestras dentro de las experiencias, crean que, si no utilizan un instrumento que despierte gusto e interés en el niño por la literatura y si no asumen en principio un papel como mediadores y esencialmente como estimuladores, será muy poco probable que el alumno sea capaz de otorgarle significado aquello que lee, en consecuencia, tampoco participará activamente para alcanzar los propósitos planteados.

En definitiva, la labor de enseñanza del educador en las experiencias parece estar supeditada por la de la mediación y la promoción, en que solo a través de un entorno de aprendizaje lleno de estímulos es posible acercar al estudiante con el saber. Esta perspectiva conduce a pensar que cuando se trata de LI, el maestro solo es efectivo en su rol si asume una función como estimulador y promotor.

Hasta este punto el análisis alrededor de 15 experiencias docentes documentadas ha dado respuesta a los ejes centrales que dentro del problema de investigación y los objetivos se plantearon para esta investigación. La lectura tematizada a través de estos documentos permitió entrever la importancia que ha tenido la LI en los procesos formativos de educación inicial. Confirmando que la falta de un consenso crítico que defina unas pautas para su selección, no ha sido una limitación para el uso de esta literatura con fines educativos.

Sorprende que para definir, seleccionar y proponer esta literatura las nociones de “necesidad, gusto e interés” prevalezcan a lo largo de análisis documental como esos pilares que hacen posible la imagen de la LI en las aulas. Esto contrapone la perspectiva que se tenía de la creación de un marco teórico estructurado por parte las maestras de los documentos, para definir la selección literaria. Ya que pareciera ser que sus decisiones con respecto a lo que se debe leer en el aula, no se basan en sus saberes y teorías literarias, sino se enfocan mayoritariamente en el criterio de si al niño le gusta o no. Lo que genera una elección deliberada basada en estas nociones,

en la que parece ser que todo lo que encaja en ellas es digno de ser nombrado Literatura infantil y de ser utilizado en el aula.

La imagen del maestro y su función también se ve modificada frente al concepto de la LI y las nociones que lo componen, en la que las docentes del corpus analizado ya no se denominan a sí mismas como maestras, sino como promotoras y animadoras de lectura. Esto implica a su vez cambios en los propósitos formativos que se plantean dentro del aula, en la que sin la mediación del placer y el gusto generado por esta literatura pareciera que no se puede hablar de aprendizaje.

Con en el presente análisis documental, queda esperar que los docentes reflexionen sobre su práctica educativa no solo a través de la construcción de este tipo de investigaciones, sino también a partir de la creación de encuentros en los que compartan sus experiencias y se pregunten a sí mismos si los conceptos, valoraciones, y criterios de selección que han formado en torno a esta literatura han sido ideales para cumplir su quehacer pedagógico, o si por el contrario hace falta más discusión e investigación al respecto de este tema.

Capítulo V: Conclusiones de la investigación

Este apartado enmarca las conclusiones finales del análisis documental. En él se discute la necesidad de establecer análisis documentales, seguido de la importancia del trabajo investigativo para la autora, hasta concluir con la reflexión final de los resultados de la investigación.

En primer lugar, se hace hincapié en la necesidad de establecer análisis documentales, ya que su modalidad investigativa resulta clave para determinar el estado en cuestión de las problemáticas que surgen en nuestro contexto. El método de sistematización que implica esta modalidad permitió asumir una postura crítica frente a lo que han dicho las maestras de 15 documentos, sobre los criterios de selección literaria y los procesos formativos que se han formado

con el uso de la LI en las aulas. La responsabilidad que conlleva asumir el reto de trascender el conocimiento existente en estas experiencias, hace que el proceso investigativo que guía esta modalidad no se quede en un simple inventario de conceptos vacíos, sino que se genere con él nuevos problemas e hipótesis de investigación que abran puertas a nuevos conocimientos e interrogantes. Concordamos con Londoño et al., (2014) al enunciar que el análisis documental es en definitiva “un dispositivo de saber que contribuye a la formación crítica, así como al conocimiento disciplinar, temático y metodológico” (p.6).

Por otra parte, como maestra en formación que deberá enfrentar unos retos en su práctica educativa, fue idóneo formular una investigación alrededor de un tema que sobresale en la educación inicial por medio de sus implicados directos. El planteamiento de una investigación sobre los criterios de selección literaria y los propósitos formativos de la LI, llevo a una interpretación crítica de 15 experiencias docentes documentadas que reflejaron unas posiciones ideológicas y epistemológicas del ser y el hacer del maestro frente a esta literatura. Esto abrió un punto de referencia y cuestionamientos para la investigadora de este análisis, al ser esta sistematización no solo un registro de lo que hacen los profesores en su práctica, sino un escenario de confrontación y reflexión constante para el estudiante de licenciatura entre sus procesos de educación y las verdaderas realidades educativas.

Finalmente, las etapas que se llevaron a cabo en esta investigación esencialmente la lectura tematizada de estos documentos, ponen de manifiesto aspectos que ampliaron la mirada investigativa y generaron interrogantes sobre este tema. Para empezar el corpus analizado deja claro que la valoración que se le da a la LI en la educación inicial, está guiada en su mayoría por el interés y el gusto que esta despierta en los niños. La relación entre texto e imagen y las temáticas y personajes relacionadas a sus contextos, parecen ser los elementos que llevan al alumno a una

experiencia estética o placentera con la lectura al ser factores que atraen, entretienen y lo más importante motivan a los niños a leer.

Ante esto, la selección de la LI no se orienta bajo la construcción de un marco teórico estructurado como se creía. Las experiencias reflejan que el problema del canon escolar hoy día es un concepto secundario, puesto que la selección de estas obras están mayoritariamente enfocadas atender el gusto, el interés y la necesidad del alumno. El corpus analizado parece mostrar así que todo es bienvenido a la hora de formar lectores y escritores. No obstante, nos preguntamos si la falta de elementos que permitan formar una crítica y análisis adecuado no es contraproducente, en tanto deja la selección de estas obras a merced de albedríos difíciles de atender como lo son el gusto y el interés, aspectos que se muestran como individuales en cada ser.

Por otro lado, la finalidad de las maestras del corpus analizado por terminar con la idea de la lectura obligatoria, ha generado que los propósitos de la LI en el aula enfocados en la creación de hábitos lectores y el desarrollo de las competencias comunicativas, solo puedan ser posibles a través de una selección de libros orientada a provocar el placer del texto. Lo que lleva a indagar por el lugar que se les da a los propósitos formativos en el aula, teniendo en cuenta que su función continúa inscribiéndose en el terreno estricto de la motivación lectora, donde no hay espacio para nuevos conocimientos si no se atiende primero el gusto.

Por último, gracias al marco teórico esperábamos encontrar como el concepto de LI ha transformado la manera en la que ahora se concibe al maestro. El corpus analizado evidenció como hoy en día el docente ha reinventado su labor para convertirse en un facilitador de espacios y promotor de experiencias de lectura, para hacer frente a esta literatura y los propósitos que implican su uso en el aula.

La función del docente en la literatura, por tanto, ya no es la de enseñar algo para un determinado propósito, sino la de ser un promotor que construye hábitos lectores a través de una lectura libre y placentera. Sin embargo, consideramos que si el maestro no puede proponer lo que es deseable en términos de la educación porque como señala la EXP 13 “El ser humano es protagonista de su aprendizaje y tiene la disposición de aprender sólo aquello a lo que le encuentra sentido” (p.88) queda preguntarse para qué se educa hoy en día si el problema del aprendizaje es pensado como algo exclusivo del individuo tanto así que él elige qué, cómo, cuándo y dónde se aprende basado en sus gustos e intereses.

Con lo anterior no queremos rechazar que el maestro dentro de las experiencias pueda proponer la creación de hábitos lectores y el potenciamiento de las habilidades comunicativas a través de una experiencia estética. Lo que se busca es cuestionar por qué la única forma que han encontrado las maestras del corpus analizado de alcanzar unos propósitos formativos y atender unos intereses sociales, ha sido ante todo siendo promotores y animadores de lectura a través de una selección literaria orientada en los gustos e intereses de los estudiantes.

Qué elementos debería concebir el maestro para potenciar la experiencia estética, en la que teja una relación con su saber que le ayude a reconocer no solo las diferentes posibilidades literarias que existen, sino también las teorías que le permitan abordar estas obras en aula, para así no caer en los lugares comunes en los cuales la lectura se guía simplemente al goce y al disfrute mientras se deja de lado el desarrollo de otros propósitos formativos.

Referencias Bibliográficas

- Acosta Ángel, A., X. (2020). La Literatura en la Educación Inicial. Una Revisión Documental. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/49973>
- Acuña Beltrán, L. F. (2014). *La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición del colegio Usaquéen los cedritos, institución educativa distrital I.E.D* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/11683>
- Alarico, C. (1996). Lenguaje y Comunicación. ISBN 980-230-786-6
- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, 227-244.
- Álvarez, C. (1988). Fundamentos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio. *Folleto - Universidad Central de Las Villas*.
- Ariza Carrillo, M. R. (2020). *El texto narrativo como recurso didáctico y pedagógico para fortalecer el proceso de comprensión lectora y producción textual, en niños del grado tercero en la Institución Educativa Distrital Jairo Aníbal Niño, en Bogotá, D.C.* [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/20523>
- Asociación Colombiana de Literatura Infantil y Juvenil – ACLIJ. (2018) *Libros infantiles y juveniles editados en Colombia*. Bogotá: Cámara de Comercio del libro.
- Ávila, G. M., et al. (2021). Relato Pedagógico. La Literatura Infantil Un Mundo Mágico Para Potenciar Lectores Autónomos [Especialización en pedagogía infantil, Universidad Santiago de Cali].
- Bautista Parra, L., Yara Vargas M. (2017). *El Libro Álbum, una Oportunidad para Iniciar el Proceso de Escritura en Niños de Preescolar* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/5226>
- Benavides Silva, N., et al. (2015). *El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/17753>
- Berenguera, A., Fernández de Sanmamed, MJ., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., & Saura S. (2014). Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa. *Barcelona: Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol)*.
- Bedoya, N. (2021). Entrevista a Beatriz Helena Robledo. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23(2), 385-397. <http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v23n2.94909>
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119.129.

- Borja, M., Galeano, A., & Ferrer, Y. (2011). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios De Literatura Colombiana*, 27, 157-177.
- Calderón, L., Londoño, O., & Maldonado, L. (2014). Guía para Construir Estados del Arte. *International Corporation of Networks of Knowledge (ICONK)*.
- Cárdenas Bernal, J. M. (2020). La literatura infantil: una experiencia hacia la expresión de la voz interior a través de lo oral y escrito [Tesis de trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12152>
- Caro, M., González, M. (2009). Didáctica de la Literatura. La educación literaria. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>
- Castro, D. C., et al. (2019). La literatura no convencional: una oportunidad para potenciar la experiencia de la lectura [Tesis de trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10273>
- Castro Rodríguez, M., Díaz Lugo, L. (2018). Estrategias Docentes Para la Lectura Crítica de Cuentos Maravillosos Con Niños de Ciclo Inicial - Nivel Preescolar [Tesis de Maestría, Universidad de La Salle].
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Ediciones Octaedro, S.L.
<https://elibro-net.hemeroteca.lasalle.edu.co/es/ereader/lasalle/61892?page=15>
- Cervera, J. (1991). Teoría de la literatura infantil. Bilbao: Ed. Mensajero, 1991.
- Coloma, R., Tafur, M. (1999). El Constructivismo y sus Implicaciones en la Educación. *Educación*. Vol. VIII. No 16. <file:///D:/Downloads/Dialnet-ElConstructivismoYSusImplicanciasEnEducacion-5056798.pdf>
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil* nº 168, pp.7-18.
- Colomer, T. (2010). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. *A Forza das minorias. Actas del Congreso IBBY 2010* (pp. 94-102). *Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI)*.
<https://www.oepli.org/desc/pag/Actaslby2010.pdf>
- Contento Betancourt, K. (2019). La literatura infantil como mediadora en los procesos iniciales de argumentación [Tesis de trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10325>
- Correa León, O. I., Zambrano Benavides, F. A. (2020). *La Fábula Como Estrategia Pedagógica: Diseño De Un Programa De Secuencias Didácticas Para La Comprensión Lectora A Través Del Uso De La Fábula* [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].
<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/16832>

- Cruz Rodríguez, A. J., et al. (2015). *Sistematización De La Experiencia “La Maravilla De Los Cuentos”* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomas].
<https://hdl.handle.net/11634/485>
- Cruz, E., Mosquera, M., y Velasco, K. (2018). Competencias, estrategias y habilidades comunicativas: un reto para la educación. <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/3288>
- Díaz, G. (1999). Literatura infantil colombiana. El reconocimiento de su diferencia. In : *América : Cahiers du CRICCAL. Le livre et la lecture*, 23, 123-136.
- Espinal, A. (2012). ¿Construir objetivos, propósitos o competencias? *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - Nº 170 - Julio de 2012*.
- González Cárdenas, P. A., Quintero Ariza, E. P. (2019). De los monstruos y otras monstruosidades: La literatura y las experiencias sensibles como medios fortalecedores de la escucha activa en los niños y niñas de transición 02 del colegio Rafael Bernal Jiménez [Tesis de trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/22111>
- Gómez Arce, L. J., Méndez Salas, S., & Villanueva Barreto, M. (2014). La literatura infantil, como mediación pedagógica para la comprensión y la producción escrita [Tesis de trabajo de grado, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/22
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44),165-179.
- Gutiérrez Sebastián, R. (2016). La literatura infantil: consideraciones generales. *Manual de literatura infantil y educación literaria*. (pp. 49- 59). Editorial de la Universidad de Cantabria
- Jiménez, M. P. (2017). *Crecer leyendo en la educación inicial: una experiencia pedagógica con niños y niñas del grado transición de la Concepción CED*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9882>
- Latorre Cosculluela, C. (2014). Érase una vez... una emoción: La educación emocional a través de los cuentos de hadas [Tesis de Pregrado, Universidad Zaragoza].
<https://zaguan.unizar.es/record/14360/files/TAZ-TFG-2014-531.pdf>
- Leal Ramírez, J. P. (2018). La literatura fantástica colombiana en la escritura creativa [Tesis de trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/11209>
- López, A. (1989). Tendencias en la crítica actual de la Literatura Infantil. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 5, 217–230.
- López Cerón, C. L. (2018). *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/8843>

- Mendoza, A. (2004). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Mendoza, A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Biblioteca Virtual Miguel De Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/>
- Mínguez, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura. *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 10, 87-106.
- Mínguez, X. (2015). "Una crítica para la literatura infantil y juvenil desde la educación literaria". *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 13, 109-126.
- Molina, G., García, J. (2020). El lugar de la literatura en el proceso de práctica pedagógica del departamento de lenguas. Informe final de investigación CIUP.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2) ,1-14.]. ISSN: 1517-9702.
- Núñez, M. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14, 7-21.
- Ordoñez Bravo, M. L., Causil Arcia, P. V. (2018). La narrativa infantil: una experiencia en el aula que promueve la producción escrita y fortalece los valores [Tesis de trabajo de grado, Universidad Libre]. <https://hdl.handle.net/10901/15765>
- Pabón Ortiz, A. V. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas a partir de la experiencia literaria. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/22170>
- Pérez Medellín, S. A., Ruiz Chaparro, P. A. (2019). *La lectura literaria en los procesos orales de niños y niñas entre 7 y 9 años* [Tesis de Maestría, Universidad Javeriana].
<http://hdl.handle.net/10554/46005>
- Plazas, M. (2018). Un encuentro con el libro álbum y sus elementos. Experiencias de investigación en pedagogía de la lengua y la literatura. Memorias X Coloquio Investigación en Lengua y Literatura. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas. Versión digital.
- Plazas Tovar, M. L. (2019). *EL AULA UN PUNTO DE ENCUENTRO CON EL LIBRO ÁLBUM: Una experiencia de promoción de lectura literaria* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/15188>
- Puerto Rubio, M. L. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras la comprensión lectora mediada por el libro álbum* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/2135>

- Quecedo, R., Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14),5-39. ISSN: 1136-1034. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Ramírez Ramos, D. E., Ramírez Ramos, J. R. (2016). *La literatura en la educación inicial: Un Encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomas].
<https://hdl.handle.net/11634/2408>
- Riaño Cabrera, K. J., Velásquez Duque, L. M. (2018). Taller gafutos: Literatura y canción infantil como manifestaciones culturales para el desarrollo de la experiencia estética y la dimensión socioafectiva en niños de 6 a 10 años del programa “cultivarte”, conjunto arrayán en la localidad de bosa [Tesis de trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/12972>
- Robledo, B. (1998). Literatura infantil colombiana. *Literatura infantil y juvenil en América Latina. Educación y biblioteca*, 94, 45-47.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*. Vol. 3, Núm. 1, 2011 – ISSN: 1989- 0966.
- Rojas, D. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, (33), 199-145.
<https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8818>
- Romero Ávila, K. N. (2019). Las experiencias sensibles y la literatura infantil, para contribuir al fortalecimiento del lenguaje y la comunicación en niños y niñas del grado jardín 2 de la I.E.D Rafael Bernal Jiménez sede b [Tesis de trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/23687>
- Rubio, G. (2022). Comenio 350 años después: reflexiones en torno a los libros, la lectura y el estudio. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Sabino, C. (1992). Planteamiento de la investigación. *El proceso de investigación* (pp. 41-44). Recuperado a partir de http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf
- Sanabria Ortiz, C. I. (2017). *La literatura infantil como eje integrador del currículo de ciclo inicial* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana].
<http://hdl.handle.net/10818/29736>
- Sánchez, C. (2000). Recepción de la literatura infantil en la escuela colombiana. *Educación y Biblioteca: Revista de Documentación y Recursos Didácticos*, 12(114), 4–7.
- Sánchez, C. (2015). La academia repara en la literatura para los niños. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, vol. XLIX, núm. 88, 2015.

- Simbaqueba Maldonado, A. (2019). *Transformación de la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de una estrategia didáctica para facilitar la producción escrita en estudiantes del grado de transición* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana].
<http://hdl.handle.net/10818/38375>
- Serna Quintero, E. J., Reyes Rivera, J. K. (2020). El taller literario: una estrategia para fortalecer las habilidades comunicativas en niñas y niños de 6 y 7 años del colegio “Rafael Bernal Jiménez”, Sede B [Tesis de trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/25033>
- Sullà, E. (1998). El debate sobre el canon literario. *El canon literario* (pp. 11-23) ARCO/LIBROS, S.L.
- Valderrama Piza, L.V. (2017). *“Literactuar” con el libro álbum: Una propuesta para la formación de lectores en ciclo uno* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/5168>
- Trujillo, L. K. (2020). Literatura infantil e interpretación literaria: una propuesta didáctica basada en la lectura literaria [Tesis de trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12095>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. Revista Boletín Redipe, 5(11), 40–55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>

Anexos

Anexo 1. Ficha bibliográfica de experiencias documentadas

Título del Documento	Autor (es)	Año	Ciudad	Institución/ Tipo de documento	Problema de Investigación	Contextualización y caracterización de la investigación
EXP #1 El Aula Un Punto De Encuentro Con El Libro Álbum: Una Experiencia De Promoción De Lectura Literaria	Marta Liliana Plazas Tovar	2019	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas /Monografía de grado: Trabajo de Investigación Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna	¿Cómo potenciar la formación de lectores literarios en estudiantes de grado segundo (ciclo uno) de un colegio distrital, a partir de una propuesta de promoción de lectura literaria con base en el libro álbum?	Este proyecto se enmarca en el Colegio Técnico Benjamín Herrera I.E.D, sede B, jornada tarde de Bogotá El grupo escolar que hizo parte de la propuesta de investigación está conformado por un grupo de 27 estudiantes de Ciclo Uno, grado segundo de la jornada tarde, que oscilan entre los 7 y 9 años .
EXP #2 Desarrollo De La Oralidad Y La Escucha En Los Niños De Preescolar Del Primer Ciclo A Partir De La Literatura Infantil	Carmen Leonor López Cerón	2018	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas / Trabajo de investigación tesis de maestría en Comunicación-Educación y Literatura	¿Cómo desarrollar y potenciar los procesos de oralidad y escucha en los niños de preescolar del colegio Divino Maestro sede C, a partir de la literatura infantil en los entornos escolares y familiares?	La población sujeta de estudio vinculada a la investigación, es el grupo de veinte cuatro niños de preescolar, en edades que oscilan entre 5 y 6 años del Colegio con carácter público de la localidad de Usaquén Divino Maestro sede C.
EXP #3 El Libro Álbum, una Oportunidad para Iniciar el Proceso de Escritura en Niños de Preescolar	Leonilde Bautista Parra. Mayra Yara Vargas	2017	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas / Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna	¿De qué manera la exploración y producción de libro álbum favorece el proceso de construcción de la escritura en niños de preescolar, como una posibilidad de expresión, comunicación, representación y recreación del mundo?	los educandos del nivel de transición de la IED Francisco Javier Matiz
EXP #4 “Literactuar” Con El Libro Álbum: Una Propuesta Para La Formación De Lectores En Ciclo Uno	Lina Viviana Valderrama Piza	2017	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas/ Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna	¿Cómo la lectura del libro álbum favorece la formación lectora en estudiantes del ciclo uno del IED Sorrento, sede B, Jornada Tarde?	Esta propuesta de intervención ha sido pensada para una población de estudiantes pertenecientes al IED Sorrento, de grado 1°, 2° y 3° en edades aproximadas entre los 6 a los 9 años .
EXP #5 Crecer Leyendo En La Educación Inicial: Una Experiencia Pedagógica Con Niños Y Niñas Del Grado Transición De La Concepción CED	Martha Patricia Jiménez De Infante	2017	Bogotá	Universidad pedagógica Nacional/Trabajo de grado para optar al título de magister en educación	¿Cómo fomentar en los niños del grado transición del colegio La Concepción CED hábitos y gusto por la lectura, potenciando el desarrollo del pensamiento creativo?	El grado Transición, con el grupo cero-dos de la jornada de la mañana, es quien participa en este trabajo. Este curso cuenta con 23 estudiantes, con edades comprendidas entre los 4 y 5 años ; de los cuales 12 son niños y 11 son niñas. colegio distrital La Concepción CED
EXP #6 La Literatura Infantil Como Eje Integrador Del Currículo De Ciclo Inicial	Claudia Isabel Sanabria Ortiz	2017	Bogotá	UNIVERSIDAD DE LA SABANA/Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Pedagogía	¿Cuál es el aporte de la literatura infantil como estrategia de articulación de las dimensiones del desarrollo de los niños de ciclo inicial del Colegio Cultura Popular?	colegio Cultura Popular, principalmente en los niños de transición Este grupo está conformado por 7 niñas y 15 niños entre los 5 y 6 años ,

<p>EXP #7</p> <p>El Cuento Infantil Una Estrategia Pedagógica Desde La Literatura Para El Desarrollo De Los Procesos De Aprendizaje De La Lectura Y La Escritura</p>	<p>Beatriz Benavides Silva. Nidia Corredor Sierra. Martha Ramos Beltrán</p>	<p>2015</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Universidad de la Sabana / TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL TITULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA</p>	<p>¿Qué impacto tiene la ejecución de una propuesta pedagógica basada en la literatura infantil, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de lectura y escritura convencional de los niños del curso 106 del colegio Gerardo Paredes?</p>	<p>La investigación se realiza en el colegio distrital Gerardo Paredes, ubicado en la localidad 11 Suba, en el grado primero, curso 106, el cual cuenta con 33 estudiantes, 18 niños y 15 niñas, cuyas edades oscilan entre los 6 y 8 años</p>
<p>EXP #8</p> <p>Transformación De La Práctica De Enseñanza A Partir Del Desarrollo De Una Estrategia Didáctica Para Facilitar La Producción Escrita En Estudiantes Del Grado De Transición</p>	<p>Adriana Simbaqueba Maldonado</p>	<p>2019</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Universidad de la Sabana/Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Pedagogía</p>	<p>¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de la escritura con los estudiantes del grado transición B del colegio Fernando Mazuera Villegas sede C jornada tarde, a partir del desarrollo de una estrategia didáctica centrada en la literatura infantil?</p>	<p>La investigación se realiza con estudiantes del grado transición B del colegio Fernando Mazuera Villegas sede C jornada tarde. El grupo lo conforman 24 estudiantes, 11 niños y 13 niñas de grado transición B, en edades de 5 y 6 años,</p>
<p>EXP #9</p> <p>La Secuencia Didáctica Y El Proyecto De Aula Como Herramienta Para Fortalecer La Oralidad En Los Niños Del Grado De Transición Del Colegio Usaquéñ Los Cedritos, Institución Educativa Distrital I.E.D.</p>	<p>Luisa Fernanda Acuña Beltrán</p>	<p>2014</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Universidad de la Sabana/Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Pedagogía</p>	<p>¿cómo incide el Proyecto de Aula y su Secuencia Didáctica en el desarrollo de la oralidad de los niños de Transición del Colegio Usaquéñ Los Cedritos sede "B" localidad de Usaquéñ?</p>	<p>La población total para la investigación son 24 niños del grado transición del nivel preescolar de primera infancia jornada 8 horas. La muestra la componen 9 niñas y 15 niños con edades que oscilan entre los 5 y 6 años.</p>
<p>EXP #10</p> <p>Sistematización De La Experiencia "La Maravilla De Los Cuentos"</p>	<p>Ángela De La Cruz R. Omar Yezid Hernández. Luz Dary Usaquéñ. Dayhann Vanegas M.</p>	<p>2015</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Universidad Santo Tomas / Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación</p>	<p>¿Cómo se implementaron las estrategias didácticas, enfocadas al desarrollo de habilidades comunicativas, en el proyecto "La Maravilla de los Cuentos?"</p>	<p>Los estudiantes del grado primero, del Colegio Pablo de Tarso IED. (Institución Educativa Distrital)</p>
<p>EXP #11</p> <p>La literatura en la educación inicial: Un Encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizaje</p>	<p>Dora Esperanza Ramírez Ramos. Judith Rocío Ramírez Ramos.</p>	<p>2016</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Universidad Santo Tomás Maestría en Estudios Literarios</p>	<p>¿cuál es el papel de la literatura en el universo infantil y dentro de las estrategias pedagógicas en Educación Inicial en los niveles de jardín y transición?</p>	<p>El Colegio Diego Montaña Cuellar IED., ubicado en la localidad 5° de USME. El Colegio Rufino José Cuervo IED. Grados jardín y transición con un rango de edad de 3 a 5 años.</p>

<p>EXP #12</p> <p>La lectura literaria en los procesos orales de niños y niñas entre 7 y 9 años</p>	<p>Shirley Alexandra Pérez Medellín. Paola Alexandra Ruiz Chaparro.</p>	<p>2019</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Pontificia Universidad Javeriana Facultad De Educación</p>	<p>¿Cómo influye la lectura literaria en la producción de discursos orales que involucren procesos de comprensión e interpretación, a partir de una propuesta didáctica orientada a niños entre 7 y 9 años de grado tercero del colegio La Estancia San Isidro Labrador IED de Bogotá?</p>	<p>La investigación fue realizada con un grupo de niños de grado tercero entre 7 y 9 años de la Institución Educativa Distrital La Estancia San Isidro Labrador, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá.</p>
<p>EXP #13</p> <p>El texto narrativo como recurso didáctico y pedagógico para fortalecer el proceso de comprensión lectora y producción textual, en niños del grado tercero en la Institución Educativa Distrital Jairo Aníbal Niño, en Bogotá, D.C.</p>	<p>María Rocío Ariza Carrillo. Enith Silva Silva. Jeimy Carolina Zipa Ibáñez</p>	<p>2020</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Universidad Cooperativa De Colombia / Trabajo de grado presentado como requisito académico para obtener el título de Magister en Dificultades de Aprendizaje</p>	<p>¿De qué manera el texto narrativo fortalece el proceso de comprensión y producción textual, en niños del grado tercero en la Institución Educativa Distrital Jairo Aníbal Niño, en Bogotá, D.C.?</p>	<p>La población corresponde a los estudiantes del grado tercero jornada tarde, y la muestra está conformada por 34 niños del curso 302, constituido por 20 niños y 14 niñas dentro de un rango de edad de 9 a 11 años</p>
<p>EXP #14</p> <p>La Fábula Como Estrategia Pedagógica: Diseño De Un Programa De Secuencias Didácticas Para La Comprensión Lectora A Través Del Uso De La Fábula</p>	<p>Olga Lucia Correa León</p>	<p>2020</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Universidad Cooperativa De Colombia/Proyecto de grado presentado como requisito para optar el título de la Maestría en Problemas de Aprendizaje</p>	<p>¿Determinar la importancia de un programa de secuencias didácticas basadas en la fábula, como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado cuarto del Colegio Alexander Fleming IED?</p>	<p>La población de la investigación está determinada por 98 estudiantes de los cursos cuarto A, B y C del colegio Alexander Fleming, sede B en la localidad Rafael Uribe. El total de la muestra es de 22 estudiantes, 11 niños y 11 niñas, quienes en la actualidad se encuentran cursando el grado 4</p>
<p>EXP #15</p> <p>Leer Con Imágenes, Dibujar Con Palabras La Comprensión Lectora Mediada Por El Libro Álbum</p>	<p>Martha Liliana Puerto Rubio</p>	<p>2015</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Universidad Distrital Francisco José de Caldas / Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna</p>	<p>¿Cómo el libro álbum puede favorecer procesos de comprensión lectora en niños y niñas de ciclo II?</p>	<p>El contexto en el que se realiza el proyecto es un Colegio Distrital, ubicado en la Localidad de Usme, en la periferia de la ciudad de Bogotá. En esta investigación se trabaja con grado cuarto de primaria (II ciclo), con una muestra poblacional de 16 niños y 4 niñas, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 13 años</p>

(Ficha bibliográfica de experiencias documentadas, fuente: elaboración propia)

Anexo 2. Ficha bibliográfica de antecedentes

Título del documento	Autor(es)	Año	Ciudad	Institución	Problema de investigación	Contextualización y caracterización de la investigación	Resumen	URL
El taller literario: una estrategia para fortalecer las habilidades comunicativas en niñas y niños de 6 y 7 años del colegio "Rafael Bernal Jiménez", sede B	Erika Juliana Serna Quintero Jeimmy Katherine Reyes Rivera	2020	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	¿De qué manera la literatura infantil, mediada por los talleres literarios, fortalecen las habilidades comunicativas en las niñas y los niños del curso 102 del colegio Rafael Bernal Jiménez, sede "B"?	institución educativa "Rafael Bernal Jiménez", Sede "B" curso 102. Niños y niñas de 6 a 7 años	El presente proyecto de investigación pedagógica se inscribe en el campo de la metodología cualitativa, el cual, se llevó a cabo en el marco de la línea de Lenguaje, creación y comunicación, en el contexto del Seminario de Investigación y la Práctica Formativa en los periodos académicos del año 2018, de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFC). Aborda la literatura infantil mediada por el taller literario como una estrategia para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en las niñas y los niños del curso 102 del colegio Rafael Bernal Jiménez, sede B. Se gestó en el proyecto pedagógico "Literareando el mundo" el cual fue una invitación a explorar mundos posibles en la literatura infantil, la imaginación y la fantasía como posibilitadora de experiencias comunicativas y sensibles. Partió de una problemática, de donde surge la pregunta problema, el planteamiento de los objetivos y cuerpo de la investigación.	https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2503/3/Investigacion%20de%20tema%20de%20tema%20de%20tema.pdf?sequence=1&isAllowed=y
La literatura infantil, como mediación pedagógica para la comprensión y la producción escrita	Lisseth Johanna Gómez Arce Samantha Méndez Salas Marcela Billanueva Barreto	2014	Bogotá	Universidad de La Salle	¿De qué forma la literatura infantil actúa como mediación pedagógica para la comprensión y la producción escrita, en los niños del ciclo 1 y 2 del Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle?	Estudiantes de tercero con edades entre los 8 a 10 años, todos ellos habitantes de la localidad quinto de Ume. Los catorce estudiantes fueron elegidos por la institución debido a su proceso académico en el área de Lengua Castellana, donde presentaban dificultades a nivel lector y escritor	Este proyecto de investigación se desarrolló con una población de 35 estudiantes del grado 3A que oscilan entre los 7 a 11 años de edad en el colegio Magdalena Ortega de Nariño, los cuales se encuentran ubicados en los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Este, es un colegio público localizado en la ciudad de Bogotá	https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=tesis_y_tesis
La narrativa infantil: una experiencia en el aula que promueve la producción escrita y fortalece los valores	María Lilia Ordoñez Bravo Paola Vanesa Causil Arca	2018	Bogotá	Universidad Libre	¿Cómo influye la narrativa infantil en la producción escrita y en el fortalecimiento de valores en las estudiantes del grado tercero A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño?	Las estudiantes del grado 301 del Liceo Femenino Mercedes Nariño	El presente trabajo de investigación se desarrolló con una población de 35 estudiantes del grado 301 del Liceo Femenino Mercedes Nariño	https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15765/1/ES-3-diciembre%2014-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Literatura infantil e interpretación literaria: una propuesta didáctica basada en la lectura literaria	Jeidy Katherine Trujillo Ararat	2020	Bogotá	Universidad Pedagógica Nacional	¿De qué manera la lectura de literatura infantil fomenta la interpretación literaria en el aula de las estudiantes del grado 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?	Las estudiantes del grado 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño	Este proyecto de investigación se desarrolló con una población de 35 estudiantes del grado 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño	http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20300/12209/1/2059/1/Trujillo%20Katherine%2017Bach%20en%20Pedagogia%20de%20Lectura%20Literaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
La literatura infantil: una experiencia hacia la expresión de la voz interior a través de lo oral y escrito.	Juliet Melissa Cárdenas Bernal	2020	Bogotá	Universidad Pedagógica Nacional	¿De qué manera la lectura de literatura infantil contribuye en la expresión de la propia voz de las estudiantes del grado 302, jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de lo oral y escrito?	La población con la cual se llevó a cabo esta investigación fueron las estudiantes del grado 302 de la jornada mañana, con edades entre los 8 a 10 años, de estrato socioeconómico 1, 2 y 3. Este, es un colegio público localizado en la ciudad de Bogotá	El presente trabajo de investigación-acción tiene como objetivo determinar la incidencia de la literatura infantil en la expresión de la voz interior de las estudiantes tanto de forma oral como escrita. Para llevar a cabo lo anterior, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura mediada de literatura infantil desde la experiencia. Durante el desarrollo de esta se evidenció que el uso de estrategias como: ejercicios de conciencia fonológica, experiencias sensoriales, la ejemplificación y la lectura mediada posibilitaron la experiencia de las estudiantes con el texto, la cual expresaron a través de las conversaciones y la elaboración de un libro con su experiencia literaria y una muestra literaria, donde expresaron su voz interior y los avances en el desarrollo de la escritura y la oralidad.	http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20300/12152/1/Juliet%20Melissa%20C%C3%A1rdenas%20Bernal.pdf?sequence=1&isAllowed=y
La literatura fantástica colombiana en la escritura creativa	Jessica Paola Leal Ramirez	2018	Bogotá	Universidad Pedagógica Nacional	¿De qué manera el uso de la literatura fantástica colombiana y la implementación de la escritura creativa contribuye a la producción escrita de los estudiantes en el grado 401 del colegio Rafael Bernal Jiménez?	La población con la cual se llevó a cabo esta investigación, eran los estudiantes del grado 401 del IED Colegio Rafael Bernal Jiménez, conformado por 35 estudiantes, 19 niñas y 16 niños entre los 9 y 11 años	Este proyecto de investigación se desarrolló con una población de 35 estudiantes del grado 401 del IED Colegio Rafael Bernal Jiménez, conformado por 35 estudiantes, 19 niñas y 16 niños entre los 9 y 11 años	http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20300/12209/1/2209/1/Leal%20Paola.pdf?sequence=1&isAllowed=y
La literatura no convencional: Una oportunidad para potenciar la experiencia de lectura	Diana Catherine Castro Fonseca Sandra Yaneth Díaz Ricardo Andrés Granada Duarte Sandra Liliara Ruiz Galicia	2019	Bogotá	Universidad Pedagógica Nacional	¿Cómo el trabajo pedagógico con literatura no convencional potencia la experiencia lectora en los niños de 202 jornada tarde del Colegio Montebello?	El grupo con el que trabajamos nuestra propuesta pertenece al Colegio Montebello IED, grado 202 de la jornada tarde, sede A. Está conformado por diecinueve niños y diez niñas, entre los siete y diez años	El trabajo de grado que se propone presenta la propuesta pedagógica que se implementó en el Colegio Montebello I.E.D en la ciudad de Bogotá que tiene como propósito central potenciar la lectura a través de la literatura no convencional, por medio del diseño de talleres educativos que posibiliten el reconocimiento de diversos textos y autores de literatura. Este surge a partir de nuestras vivencias, la cual se explica en el primer capítulo, en el que cada uno de los integrantes de este trabajo cuenta su experiencia, la cual se convierte en el punto de partida y el soporte de este trabajo. En el segundo capítulo se presentan las características del entorno de los estudiantes, el cual se denominó "Los contextos que nos llevan a pensar en la literatura infantil. Posteriormente en el Mtro teórico aparecen los aportes de Graciela Montecinos la cual se genera en la literatura infantil y juvenil en bibliografía. Luego se abordan los talleres a través de actividades lúdicas que permitieron la elaboración de aprendizaje colaborativo. Finalmente se encuentra el análisis de la experiencia, la cual busca visibilizar con aportes hacia nuestra práctica.	http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20300/12209/1/2209/1/2209/1/Leal%20Paola.pdf?sequence=1&isAllowed=y
EL ALBA UN PUNTO DE ENCUENTRO CON EL LIBRO ALBUM: Una experiencia de promoción de lectura literaria	Marta Uliana Pizaz Tovar	2019	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	¿Cómo potenciar la formación de lectores literarios en estudiantes de grado segundo (ciclo uno) de un colegio distrital, a partir de una propuesta de promoción de lectura literaria con base en el libro álbum?	Este proyecto se enmarca en el Colegio Técnico Benjamín Herrera I.E.D, sede B, jornada tarde de Bogotá El grupo escolar que hizo parte de la propuesta de investigación está conformado por un grupo de 27 estudiantes de Ciclo Uno, grado segundo de la jornada tarde, que asistían entre los 7 y 9 años de edad.	Experiencia pedagógica que buscó potenciar la formación de un lector literario a través de la promoción de lectura literaria en el espacio de la Hora del Cuento, con estudiantes de segundo, ciclo uno, mediante estrategias centradas en el libro álbum, en una institución educativa distrital de la localidad 16 de Puente Aranda. Presentó un enfoque de corte cualitativo basado en el paradigma interpretativo desde el diseño metodológico de investigación acción.	https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2518/3/Phon%20Tovar%20MartaUliana2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Taller Gafutos: literatura y canción infantil como manifestaciones culturales para el desarrollo de la experiencia estética y la dimensión socioafectiva en niños de 6 a 10 años del programa "Cultivarte", conjunto arrayán en la localidad de bosa.	Karen Johana Riaño Cabrera Luz Mery Velázquez Duque	2018	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	¿Cómo la literatura y la canción infantil, abordadas desde un enfoque cultural en un contexto de diversidad, fortalecen y enriquecen la experiencia estética y la dimensión socio afectiva de los niños y niñas de 6 a 10 años del programa Cultivarte Arrayán de la localidad de Bosa?	El proyecto se vivenció en un espacio de educación no formal llamado Cultivarte (El programa Cultivarte es un espacio no formal ubicado en el barrio Ciudadela el Recreo en la Localidad de Bosa que nace como respuesta a la responsabilidad social del banco Diviendia en asociación con la Constructora Bolívar) con un grupo que soltaba entre 10 y 20 niños entre 6 y 10 años.	El proyecto se vivenció en un espacio de educación no formal llamado Cultivarte (El programa Cultivarte es un espacio no formal ubicado en el barrio Ciudadela el Recreo en la Localidad de Bosa que nace como respuesta a la responsabilidad social del banco Diviendia en asociación con la Constructora Bolívar) con un grupo que soltaba entre 10 y 20 niños entre 6 y 10 años.	https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2518/3/Phon%20Tovar%20MartaUliana2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
De los monstruos y otras monstruosidades: La literatura y las experiencias sensibles como medios fortalecedores de la escucha activa en los niños y niñas de transición 02 del colegio Rafael Bernal Jiménez.	Paula Alejandra González Cárdenas & Erika Paola Quintero Ariza	2019	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	¿Cómo la literatura y las experiencias sensibles actúan como medios fortalecedores de la escucha activa en los niños y niñas de transición 02 del colegio Rafael Bernal Jiménez?	se trabajó con el grupo de transición 02, a cargo de la docente Doris Ramirez con un total de 25 niños, el cual se compuso de 15 niños y 10 niñas, con edades entre 5 y 6 años.	Este proyecto se enmarca en el Colegio Técnico Benjamín Herrera I.E.D, sede B, jornada tarde de Bogotá El grupo escolar que hizo parte de la propuesta de investigación está conformado por un grupo de 27 estudiantes de Ciclo Uno, grado segundo de la jornada tarde, que asistían entre los 7 y 9 años de edad.	https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2518/3/Phon%20Tovar%20MartaUliana2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Las experiencias sensibles y la literatura infantil, para contribuir al fortalecimiento del lenguaje y la comunicación en niños y niñas del grado jardín 2 de la I.E.D Rafael Bernal Jiménez Sede B	Karen Nataly Romero Ávila	2019	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	¿Cómo las experiencias sensibles y la literatura infantil contribuyen al fortalecimiento del lenguaje y la comunicación en niños y niñas del grado jardín 2 de la I.E.D. Rafael Bernal Jiménez, sede B?	COLEGIO: I.E.D. Rafael Bernal Jiménez CURSO: Jardín 2 EDADES: 4 - 5 años	Este proyecto se enmarca en el Colegio Técnico Benjamín Herrera I.E.D, sede B, jornada tarde de Bogotá El grupo escolar que hizo parte de la propuesta de investigación está conformado por un grupo de 27 estudiantes de Ciclo Uno, grado segundo de la jornada tarde, que asistían entre los 7 y 9 años de edad.	https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2518/3/Phon%20Tovar%20MartaUliana2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
El Libro Álbum, una Oportunidad para Iniciar el Proceso de Escritura en Niños de Preescolar	Leonilde Bautista Parra Mayra Yara Vargas	2017	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	¿De qué manera la exploración y producción de libro álbum favorece el proceso de construcción de la escritura en niños de preescolar, como una posibilidad de expresión, comunicación, representación y recreación del mundo?	los educandos del nivel de transición de la IED Francisco Javier Matiz	Este proyecto se enmarca en el Colegio Técnico Benjamín Herrera I.E.D, sede B, jornada tarde de Bogotá El grupo escolar que hizo parte de la propuesta de investigación está conformado por un grupo de 27 estudiantes de Ciclo Uno, grado segundo de la jornada tarde, que asistían entre los 7 y 9 años de edad.	https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2518/3/Phon%20Tovar%20MartaUliana2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas a partir de la experiencia literaria.	Angie Viviana Pabón Ortiz	2019	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	¿Cómo promover la formación y desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas con edades entre 9 y 11 años del colegio Fernando González Ochoa, a partir de la experiencia literaria?	niños y niñas con edades entre 9 y 11 años del colegio Fernando González Ochoa	Este proyecto se enmarca en el Colegio Técnico Benjamín Herrera I.E.D, sede B, jornada tarde de Bogotá El grupo escolar que hizo parte de la propuesta de investigación está conformado por un grupo de 27 estudiantes de Ciclo Uno, grado segundo de la jornada tarde, que asistían entre los 7 y 9 años de edad.	https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2518/3/Phon%20Tovar%20MartaUliana2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(Ficha bibliográfica de antecedentes, fuente: elaboración propia)

Anexo 3. Cronograma de actividades⁴⁶

Cronograma de actividades del proyecto de investigación												
Actividad general	Actividad específica	Semestre 2021 -II			Semestre 2022- I				Semestre 2022-II			
		Sept	Oct	Nov	Feb	Mar	Abril	Mayo	Agost	Sept	Oct	
Fase inicial de identificación y análisis del problema de estudio	Búsqueda, recopilación y organización de un inventario de fuentes de información. (construcción de instrumentos de recolección de datos)	■										
	Selección de temas e interrogantes tentativos para la construcción de un proyecto de investigación	■										
	Definición de un problema de investigación junto con sus objetivos, justificación y viabilidad	■										
Elaboración de un Marco Teórico	Búsqueda, recopilación y organización de un inventario de fuentes de información. (construcción de instrumentos de recolección de datos)		■									
	Selección y elaboración de conceptos y antecedentes que proporcionen un marco de referencia para sustentar el trabajo investigativo		■									
Elaboración de un Marco Metodológico	Definición del enfoque y tipo de investigación		■									
	Descripción de las fases que contempla la investigación junto con las técnicas e instrumentos de recolección de la información		■									
Recolección y selección del corpus a trabajar	Definición de criterios para la selección del corpus			■								
	Revisión documental a través de múltiples bases de datos			■								
	sustentación y pertinencia del corpus a trabajar			■								
Clasificación y sistematización de la información	Construcción de una matriz categorial				■							
	Lectura e interpretación crítica del corpus seleccionado				■	■						
Análisis e interpretación de resultados	Análisis e interpretación de cada uno de los núcleos temáticos					■						
	Construcción teórica global del objeto de investigación						■	■				
	Divulgación de los resultados a través de un texto escrito								■	■	■	

(Cronograma de actividades, fuente: Elaboración propia)

⁴⁶El presente cronograma es tentativo debido a que las fechas estipuladas en el calendario académico pueden estar sujetas a cambios según lo disponga la universidad.

Tabla 3. Nociones, definiciones y valoraciones de la LI

Conceptos	Definiciones	Valoraciones
Necesidad		Literatura infantil como manifestación artística que responde a las necesidades, intereses y gustos del niño.
Interés		
Gusto		
Niño	La propuesta de investigación se genera a partir de la creación de nuevos paradigmas en el reconocimiento del niño como un ser que explora y se interrelaciona no solamente con el ambiente natural que le rodea, sino con su necesidad de coexistir con el otro por medio de su lenguaje, el cual utiliza como un medio para crear y comunicarse. (p.4) EXP2	
Experiencia estética		Literatura infantil como experiencia estética
Valor estético	se identifica el valor estético de la literatura infantil, los niños sienten placer y gozo al interactuar con este tipo de textos, en ellos, encuentran maneras en las que se embellecen las palabras, lo que les permite mantener el interés en el contenido de estos libros. (p.75) EXP8	
Placer estético		
Goce estético	vale la pena pensar que la literatura es una excusa que busca, según Colomer (2006) "...convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático " (p. 25) cuyo fin último sea la formación de lectores y escritores críticos, capaces de utilizar la lectura y la escritura en el	
Función estética		
Texto Verbo-visual		La literatura infantil como elemento cuya relación texto e imagen contribuye a la formación del niño.
Mundo audiovisual		
Lenguaje Gráfico/ visual		
Dialectica entre palabra escrita e		

(Nociones, definiciones y valoraciones de la LI, fuente: Elaboración propia)

Tabla 4. Valoraciones en torno a la LI

Literatura infantil como manifestación artística que responde a las necesidades, intereses y gustos del niño.	Literatura infantil como experiencia estética	La literatura infantil como elemento cuya relación texto e imagen contribuye a la formación del niño.
<p>en el ámbito escolar de hoy en día, el paradigma historicista aún sobrevive en las prácticas. Ejemplo de esta tendencia es la proliferación de libros literarios "políticamente correctos", "donde el autor y las condiciones de su contexto socio-histórico son los criterios que fundamentan el estudio literario en la escuela" (...) o textos que conllevan al desarrollo en las aulas de los contenidos curriculares. Lo anterior implica no correr riesgos con un nuevo corpus literario que responda a las necesidades, intereses y gustos de los niños, niñas y jóvenes como el que nos ofrece la LI en literatura infantil y juvenil, y no aquel texto fragmentado ofrecido por los textos escolares supeditados a fines moralistas y de valores, concepción que lleva a dejar de lado el gusto por la lectura. (p.5) EXP 1</p>	<p>la literatura infantil propicia en los pequeños la capacidad de ingeniar, al recrear la realidad a través de la imaginación, crear universos posibles al realizar escenarios, situaciones, ambientes o personajes en un contexto ficticio o real. Incluso, este género posibilita descubrir el placer puramente estético y en consecuencia interpretar la realidad por medio del arte, y desde allí avivar los sentidos y las sensaciones del ser de manera individual o social, con un objetivo humanizante y subjetivo, ya que lo que para unos es bello para otros no puede serlo, situación que se genera en los pequeños a través de la experiencia literaria. (p.31) EXP 3</p>	<p>De igual importancia es la literatura infantil, en donde los niños empiezan a sentar las bases de su educación literaria en donde las imágenes y las palabras son representaciones relevantes para ellos, interpretan lo simbólico, infieren información, iniciándose en ellos juicios de valor como la diferenciación entre lo malo y lo bueno, lo seguro y lo peligroso, lo bello y lo feo, etc. (Colomer, 2005). (p.63) EXP 2</p>
<p>Los libros álbum, generan gusto por el texto escrito en relación con el dibujo que allí aparece y brindan al niño vivir con este tipo de textos variadas experiencias en torno al arte, la lúdica y la estética. Se puede decir que este tipo de literatura está pensado específicamente para niños más pequeños y aún los más jóvenes (p.34) EXP 3</p>	<p>se identifica el valor estético de la literatura infantil, los niños sienten placer y gozo al interactuar con este tipo de textos, en ellos, encuentran maneras en las que se embellecen las palabras, lo que les permite mantener el interés en el contenido de estos libros. (p.75) EXP 8</p>	<p>La escritura de este tipo de textos se ubica desde una perspectiva estética por su riqueza gráfica e ilustrativa presente en la imagen en relación con la palabra, en donde el color, las formas, figuras, personajes y escenarios mantienen una armonía que invita a la creatividad y estimulan la imaginación. (p.4) EXP 3</p>
<p>La escritura de este tipo de textos se ubica desde una perspectiva estética por su riqueza gráfica e ilustrativa presente en la imagen en relación con la palabra, en donde el color, las formas, figuras, personajes y escenarios mantienen una armonía que invita a la creatividad y estimulan la imaginación. Los lenguajes artísticos, gráficos y visuales que se relacionan en esta tipología textual ofrecen un proceso creativo que se fundamenta en lo social, lo cultural, lo físico, lo natural en permanente interacción. Esta reciprocidad en el libro álbum brinda una experiencia literaria con la cual se puede generar en los educandos interés por este escenario. (p.4) EXP 3</p>	<p>se resalta la función estética de la literatura, puesto que, la manera como se encuentran escritos este tipo de textos, resulta de gran interés para los niños y encuentran placer al disfrutar de su lectura. De manera que, la literatura educa al mismo tiempo que entretiene. Al crear espacios en el aula de clase para el contacto con ella, se abren puertas a la creatividad, al desarrollo de lo imaginario, lo fantástico y lo lleva a descubrir el deleite que brindan estos textos. (p.75) EXP 8</p>	<p>Este artefacto cultural y multimodal se muestra como un texto verbovisual atractivo que le ofrece al sujeto la posibilidad de vivenciar, a partir de su exploración y apropiación, experiencias de lectura en la que se construyen nuevos sentidos a partir de la dialéctica fantástica entablada entre palabra escrita e imágenes. (p.2) EXP 4 (Libro álbum)</p>
<p>Hablar de literatura infantil, hace pensar en mundos mágicos, llenos de fantasía y diversión, por eso es un instrumento que ayuda para encantar a los niños y atraer sus intereses, para facilitarles el acercamiento a la lectura y a la escritura. (p.55) EXP 7</p>	<p>La finalidad de la literatura infantil es recrear mundos viables que brinden a sus lectores la posibilidad de explorar la fantasía, el color, los sentimientos, realidades, relaciones y rupturas con su cotidianidad que permitan despertar el interés por la propia creación, que incentive el goce estético de la lectura, para que los pequeños puedan apropiarse de su entorno, logren desinhibir sus preocupaciones y miedos, recrear y contar historias desde su realidad, lo que les afecta, les alegra, a partir de su manera especial de ver y sentir el mundo y, de esta forma, terminar escribiendo y contando sus propias historias y lo que les interesa. (p.73) EXP 11</p>	<p>A continuación se resalta la importancia del cuento por ser un género narrativo dentro de la literatura infantil, que además capta la atención de los niños por sus imágenes llamativas, por los textos cortos y sencillos; al respecto Colomer (2005) afirma que "la forma en la que están escritos los libros infantiles ayudan a los lectores a dominar muchos aspectos necesarios para la comprensión lectora, en general" (p. 100). (p.56) EXP 7</p>
<p>se resalta la función estética de la literatura, puesto que, la manera como se encuentran escritos este tipo de textos, resulta de gran interés para los niños y encuentran placer al disfrutar de su lectura. De manera que, la literatura educa al mismo tiempo que entretiene. Al crear espacios en el aula de clase para el contacto con ella, se abren puertas a la creatividad, al desarrollo de lo imaginario, lo fantástico y lo lleva a descubrir el deleite que brindan estos textos. (p.75) EXP 8</p>	<p>El libro álbum abre ese espacio de lectura en donde cabe la diversión, la emoción, la sensación de gusto y placer que expresan los estudiantes en las respuestas del cuestionario que se les realizó. (p.18) EXP 15</p>	<p>la necesidad de abrir espacios en el aula para fomentar la lectura literaria desde el libro álbum, dadas las características y la sinergia que este ofrece entre texto e imagen, lo relevante de sus elementos físicos para transmitir una narración y las implicaciones que tiene para los lectores. Por otro lado, es necesario dar respuesta a las necesidades de formar lectores que disfruten y a la vez avancen en la interpretación de los textos de la cultura. (p.19) EXP 1</p>
<p>La finalidad de la literatura infantil es recrear mundos viables que brinden a sus lectores la posibilidad de explorar la fantasía, el color, los sentimientos, realidades, relaciones y rupturas con su cotidianidad que permitan despertar el interés por la propia creación, que incentive el goce estético de la lectura, para que los pequeños puedan apropiarse de su entorno, logren desinhibir sus preocupaciones y miedos, recrear y contar historias desde su realidad, lo que les afecta, les alegra, a partir de su manera especial de ver y sentir el mundo y, de esta forma, terminar escribiendo y contando sus propias historias y lo que les interesa. (p.73) EXP 11</p>	<p>El libro álbum es una manifestación ante todo artística, donde la narrativa inmersa en él, acerca al niño al disfrute, al goce de la palabra escrita y de la ilustración, además de encontrar en los textos una conexión emocional. (p.35) EXP 3</p>	<p>El interés investigativo de potenciar un lector literario desde el libro álbum, es comprender que este tipo de libro exige nuevas formas de interpretación, demandan un lector diferente, puesto que requieren detenerse y observar atentamente las imágenes y el texto. (p.29) EXP 1</p>
<p>Los textos narrativos en primaria cobran vital importancia, puesto que presentan una estructura lingüística sencilla y aparte abordan hechos interesantes llenos de fantasía, los cuales facilitan el entendimiento en este rango de edad. Como se muestra más adelante en las encuestas realizadas para el presente proyecto, se evidencia el gusto de los estudiantes por este tipo de género literario, debido a que permiten explorar pensamientos, sentimientos e intenciones, generando múltiples habilidades comunicativas. Así se intenta cumplir dos funciones desde la práctica escolar, una de corte epistemológico y otra transformadora. (p.108) EXP 13</p>	<p>Este artefacto cultural y multimodal se muestra como un texto verbovisual atractivo que le ofrece al sujeto la posibilidad de vivenciar, a partir de su exploración y apropiación, experiencias de lectura en la que se construyen nuevos sentidos a partir de la dialéctica fantástica entablada entre palabra escrita e imágenes. (p.2) EXP 4 (Libro álbum)</p>	
<p>Tomar el cuento como herramienta, no ha sido una decisión al azar, esta idea surge del interés que manifiestan los niños por los cuentos infantiles y el significado que estos tienen para ellos. En una entrevista en el año 2012, Yolanda Reyes afirmaba que "es importante que los niños se acerquen a la lectura desde muy temprano, porque esa es la nutrición cognitiva y emocional por excelencia, construye el cerebro pero también abre las puertas a mundos posibles". En consonancia con lo anterior, se ha podido observar en los niños, que cuando se les lee o cuando ellos hacen la lectura de imágenes, dejan ver el gusto por lo que sucede en los cuentos, situación que los lleva a imaginar otras historias, a recrear las que se les leen o a crear e inventar otras nuevas. (p.19) EXP 7</p>	<p>la literatura infantil hoy debe ocupar el espacio y reconocimiento que merece para encantar a los niños en el disfrute y la conducción de mundos posibles como una experiencia de vida agradable por medio de los cuentos, la poesía, las obras escénicas, la sonoridad y sentido de la complejidad literaria que fortalece la oralidad y escucha del niño de preescolar del primer ciclo en la escuela, familia y entorno que le rodea como individuo que se interrelaciona en las distintas prácticas sociales del lenguaje. (p.6) EXP 2</p>	
<p>La fábula, que difiere de otros géneros, sobresale por la enseñanza moral a través de los valores que se encuentran en cada una de ellas, que son apreciados para la sociedad en cada momento o tiempo, porque siempre abordan temáticas y problemáticas actuales. Este estilo narrativo se encuentra relacionada con el gusto e interés de los estudiantes y además permite fomentar en ellos, de manera agradable, todo tipo de valores por medio de la moraleja. (p.10) EXP 14</p>	<p>La escritura de este tipo de textos se ubica desde una perspectiva estética por su riqueza gráfica e ilustrativa presente en la imagen en relación con la palabra, en donde el color, las formas, figuras, personajes y escenarios mantienen una armonía que invita a la creatividad y estimulan la imaginación. Los lenguajes artísticos, gráficos y visuales que se relacionan en esta tipología textual ofrecen un proceso creativo que se fundamenta en lo social, lo cultural, lo físico, lo natural en permanente interacción. Esta reciprocidad en el libro álbum brinda una experiencia literaria con la cual se puede generar en los educandos interés por este escenario. (p.4) EXP 3</p>	

(Valoraciones en torno a la LI, fuente: Elaboración propia)

Tabla 5. Presupuestos teóricos y conceptuales

	Teresa Colomer: (ESPAÑA) es una destacada especialista en literatura infantil y juvenil.	EXP2 / EXP8 / EXP11 (Colomer, T. (2005). <i>Andar entre libros.</i>)	EXP4 Colomer, T. y Durán, T. (2001). <i>La literatura en la etapa de educación infantil.</i>	EXP7 Colomer, T. (2005). <i>Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.</i> México, D.F. Fondo de Cultura Económica.	EXP8 (Colomer, T. (2001). <i>La enseñanza de la literatura como construcción de sentido.</i> Revista latinoamericana de lectura. <i>Lectura y vida</i> , 22 (1), 6–23.)	EXP11 (Colomer, T. (2010). <i>La Literatura infantil en la Escuela.</i> En I. N. Dozente, <i>La Formación Docente en Alfabetización Inicial, Literatura infantil y Didáctica</i>	EXP12 (Colomer, T., Silva-Díaz, M.C., & Arellano, V. (2002). <i>Siete leves para valorar las historias infantiles.</i>
	Cecilia Turrión: (ESPAÑA) Editora e investigadora de literatura infantil y juvenil, Máster en Investigación y LU (UAS) y Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UAS).	EXP1 (<i>La ambigüedad de significado en álbum y su lector implícito. El ejemplo del Tínel de Brown.</i>)					
	Rosa Taberner: (ESPAÑA) Es autora de monografías y artículos de investigación que tratan sobre educación literaria, libros y lectores infantiles.	EXP7 (Rosa Taberner (2011) <i>Leer y mirar: Claves para una poética de la recepción del libro álbum y de libro ilustrado</i>)					
	Evelyn Arápe: (MÉXICO) Investigadora de literatura infantil y educación. Ha trabajado en una serie de estudios relacionados con lectura y respuestas lectoras, con niños y jóvenes en diversos contextos internacionales.	EXP4 (<i>Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales</i>)					
	Dilia Escalante de Urrechaga / Reina Caldera de Briceño	EXP7 (Escalante, D. & Caldera, R. (2008). <i>Literatura para niños una forma natural de aprender a leer.</i>)					
	Ana Teberosky: (ARGENTINA). Especialista en temas de lectura, escritura y enseñanza. / Sepúlveda, Angélica: (España) coordinadora de proyectos de investigación e innovación educativa.	EXP7 (Sepúlveda, A y Teberosky, A. (2011). <i>El lenguaje en el primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. Cultura y educación</i> , 23 (1))					
	Baill, Manuela: Doctora en Educación con 25 años de experiencia docente en el área del aprendizaje y desarrollo de la lengua oral y escrita. Investigadora en el área de la aproximación temprana a la lectura. / Gutiérrez, María: (VENEZUELA)	EXP8 (Baill, M., Gutiérrez, M. (2008). <i>Estético de la recepción cuando los pequeños aún no leen. Educere. Artículos arbitrados</i> , 12 (42), 439–445.)					
Investigadores enfocados en el tema de la LU	Josefina Calles: (VENEZUELA) Escritora, investigadora, ensayista y poeta.	EXP8 (Calles, J. (2005). <i>La literatura infantil desarrolla la imaginación comunicativa del lenguaje. revista de educación Laurus</i> , 11 (20), 144–155.)					
	Francisco Javier Linares Cano	EXP8 (Linares, F. (2015). <i>Iniciación a la literatura infantil. Tesis de grado en educación. Universidad de Jaén, Andalucía.</i>)					
	Juan Cervera: (ESPAÑA) Profesor, escritor y director teatral, que dedicó su vida a la investigación y creación para niños	EXP12 (Cervera, J. (1989). <i>Entorno a la literatura infantil. Causa. revista de filología y su didáctica</i> (12), p. 157. <i>Universidad de Valencia.</i>)					
	María Bortolussi	María Bortolussi (1985) (Citado en Amo Sánchez-Fortún, 2003, p. 38) EXP12					
	Antonio Mendoza Fillobo: Investigador enfocado en el tema de la LU y la educación literaria	(Citado en Amo Sánchez-Fortún, 2003, p. 32) EXP12					
	Amo Sánchez-Fortún, José Manuel	EXP12 (Amo Sánchez-Fortún, J. d. (2003). <i>Literatura infantil. Claves para la formación de la competencia literaria.</i> Málaga, España: Ediciones aljibe)					
	Anna Camps: (ESPAÑA) Catedrática de Didáctica de la Lengua. Investigadora sobre la enseñanza de la lengua en Primaria y Secundaria. Ha investigado sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática y la actividad metalingüística como motor del aprendizaje de la lengua.	EXP12 (Camps, A. (2005). <i>Hablar en clase, aprender lengua. Aula de innovación educativa</i>)					
	María Teresa Orozco López: (MÉXICO) Investigadora de Literatura para niños y jóvenes.	EXP3 Orozco, T. (2009). <i>El libro álbum: definición y peculiaridades.</i> México: Universidad de Guadalajara.					
	María Pilar Nuñez: (ESPAÑA) es doctora en Filología y profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la comprensión lectora y de la lengua oral.	Nuñez, P. (2009). <i>Literatura infantil. Aproximaciones al concepto, a sus límites y a sus posibilidades.</i>					
	Fernando Vásquez Rodríguez: (COLOMBIA) Escritor, educador e investigador universitario. Especialista en semiótica, en estrategias de comunicación y en procesos de lecto-escritura.	EXP4 (Vásquez, F. (2014). <i>Elementos para la lectura de un libro álbum. Uninación</i> , (pp. 233-245).)					
Yolanda Reyes: (COLOMBIA) Es una escritora, periodista, promotora de lectura y educadora colombiana. En el campo de la pedagogía centró sus esfuerzos en la enseñanza y desarrollo del gusto por la lectura en la primera infancia.	EXP6 / EXP7 (Reyes, Y. (2007). <i>La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia.</i> Bogotá D.C: Norma.)						
Luis Fernando Macías: (COLOMBIA) Poeta, narrador, ensayista, autor de obras infantiles y editor.	EXP7 Macías, L. (2013). <i>El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes.</i> Bogotá: panamericana editorial						
Jairo Buitrago: (Bogotá Colombia) Escritor de libros para niños, ilustrador e investigador en literatura infantil e historia del cine.	EXP3 (Buitrago, J. (2013). <i>El álbum, un género para niños.</i>)						
Fanuel Hanán Díaz: (VENEZUELA) recibió uno de los premios nacionales de Literatura Infantil Pedroto Botero por su cuento "Hemos llegado a Berlín", que narra la migración desde los ojos de un niño.	EXP15 / EXP3 Hanán Díaz, F. (2007). <i>Leer y mirar el libro álbum, ¿un género en construcción?</i> Bogotá. Ed. Norma.						
Galia Ospina Villalba: (COLOMBIA) Se ha dedicado a la creación de talleres literarios centrados en la temática de la literatura infantil y de la literatura de viajes y la escritura autobiográfica	EXP4 (Villalba, G. O. (2016). <i>El libro álbum: Experiencias de creación y mundos posibles de la lectura en voz alta</i>)						
Rolito Vélez Restrepo de Piedrahíta: (COLOMBIA) Escritora de novelas, crónicas y crítica literaria. Fue Miembro Correspondiente de la Academia Colombiana de la Lengua	EXP6 (Piedrahíta, R. (1991). <i>Guía de literatura infantil.</i> Bogotá D. C. Norma.)						
Miriam Borja Orozco: (COLOMBIA) Investigadora de temas sobre pedagogía, educación, literatura y comunicación. Arturo Alonso Galeano: (COLOMBIA) Coordina proyectos de investigación centrados en la relación Lengua-educación-comunicación, especialmente vinculados con los lenguajes culturales y la producción y circulación estética.	EXP12 Alonso, A y Borja, M. (2018). <i>Literatura infantil y juvenil colombiana: problemas, tendencias, obras y autores (1990-2012).</i> Bogotá: Universidad Distrital						
Adriana Síldey Enciso Moreno: (COLOMBIA)	EXP13 Enciso, A. (2019). <i>Estrategias para la animación de la lectura a través de la literatura infantil de Jairo Anibal Niño.</i>						

(Presupuestos teóricos y conceptuales, fuente: Elaboración propia)

Tabla 6. Criterios de selección de LI

Criterios de selección basados en los gustos, intereses y necesidades del alumno	Criterios de selección basados en las edades y capacidad lingüística de los alumnos	Los alumnos como sujetos activos en la selección de literatura infantil	Criterios de selección basados en entes de autoridad	Criterios de selección basados en las experiencias literarias previas de los maestros.	Escritura de obras infantiles por parte de los maestros
Criterios de configuración didáctica- Interés temático- Es una decisión de la docente teniendo en cuenta el contexto, los gustos e intereses de los niños y una intencionalidad. (p.79)EXP1	Los textos utilizados (cuentos populares tradicionales y cuentos literarios) en los talleres literarios deben ser llamativos acorde a la edad, interés y necesidades de los estudiantes de ciclo inicial, lo que permitirá una motivación continua en la participación del taller. (p.144) EXP6	cuando se realizan lecturas en voz alta y ellos participan activamente de manera individual o colectiva en la selección de los libros que quieren leer o escribir, se genera con estos textos conexiones emocionales desde sus experiencias, intereses, contextos sociales y culturales. (p.21)EXP 3	Fundellectura. (2008). Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes (pp. 39-40). Bogotá. EXPS	Esta experiencia inicia con la selección de los libros, en este caso la mediadora los elige a partir de lo que a ella le entusiasma, decisión que conlleva a un círculo continuo, lo como lo afirma Chambers (2012) que "toda lectura nueva depende de la experiencia previa" (p.86). (p.88) EXP1	"Espantapájaros..." un cuento inédito del género de Genérica Ficción creado por Rodó Ramirez, una de las docentes Investigadoras del presente trabajo de grado (p.118) Este cuento fue creado para niños y niñas de 5 años del grado transición, del Colegio Rufino José Cuervo año 2015. Inspirado en las características del grupo, sus intereses y el tema del proyecto "Juegos y juguetes" (p.120)EXP11
un diario de lectura [...] "proporciono al mediador una información muy valiosa para ajustar la selección de los libros al perfil de sus destinatarios" (p.7) y una asociación muy importante de la autora es que llevar registros en una bitácora permite poder utilizar la información para organizar y prever líneas de progresión para los niños y jóvenes durante todo su escolaridad. (p.100)EXP1	Lo anterior resalta la importancia de contextualizar los textos proporcionados, teniendo en cuenta que se debe seleccionar una colección de libros que esté acorde con las edades de los niños, sus intereses, motivaciones y necesidades para generar en las aulas contextos "activos de alfabetismo", de manera que ayude a la formación de lectores y productores de textos. (p.56)EXP7	A través de un proceso de votación, se seleccionaban de tres libros sugeridos inicialmente por la docente (está basada en aquellos textos que percibí fueron los que más cautivaron a los lectores) [...] En esta estrategia se sometían a votación variados tipos de textos, habían cuentos y canciones ilustradas, libros que contenían rimas, adivinanzas u otras formas literarias obviamente libros álbum. Frente a esto cabe resaltar la notoria elección de este tipo de texto, ya que con insistencia los estudiantes en varias ocasiones se inclinaron a elegir libros, especialmente de autores como Anthony Browne, las cuales indistintamente, en el momento de la votación fueron las más apetecidas y grabados de manos contante sobre otras obras [...] Se puso de manifiesto el derecho a elegir, en este caso lo que se quería leer; a dejarse llevar por los propios criterios para seleccionar aquella obra que por una u otra razón captó su atención y a permitir que otros acudieran a esta actividad para encontrarse en los libros, para involucrarse en ellos y para dejarse llevar en el vaivén de su lectura. (p.128) EXP4	Por lo tanto, Piedrahíta (1995) plantea "para seleccionar de algún modo los libros para niños se debe tener en cuenta: libros con textos, que no sean exclusivamente didácticos, con una calidad literaria óptima, cuyo idioma enriquezca al lector por sus sonoridad, variedad y naturalidad; que utilice un vocabulario amplio dirigido a un ser inteligente que emerge de la ignorancia, sin imágenes repugnantes que produzcan un efecto desagradable de rechazo por parte del lector, ósea, respetando el buen gusto, con sencillez y claridad" (Fig. 16) (p.53) EXP6	ROYRON EL CUCCARÓN MARRÓN(Dora Esperanza Ramírez Ramos) un poema inédito de una de las docentes investigadoras del presente trabajo de grado. El poema presenta una situación muy paradójica a la que enfrentan los pequeños con su ingreso a la escuela (p.122)EXP11.	
Los textos utilizados (cuentos populares tradicionales y cuentos literarios) en los talleres literarios deben ser llamativos acorde a la edad, interés y necesidades de los estudiantes de ciclo inicial, lo que permitirá una motivación continua en la participación del taller. (p.144) EXP6	Cabe aclarar que los cuentos seleccionados para la lectura en voz alta estaban contextualizados con las realidades de los niños, su edad, sus intereses y experiencias cotidianas, lo cual les permitirá como lo expresa Garrido (1989) "Identificarse con los personajes, proyectar sus propios deseos y esperanzas" (p.30) de igual forma proveen un enriquecimiento de su vocabulario, de su capacidad de escucha, de concentración y de expresión oral y escrita. (p.74) EXP7	Como parte del diario viví en las aulas de Educación Inicial, la lectura de cuentos es el momento especial para los niños y las niñas, es considerado como un ritual que requiere de una disposición de los elementos en el aula, adecuar los espacios para el episodio de lectura, asumir una postura y un rol diferente dentro de las diversas actividades del aula [...] Dentro de este ritual se establecen diferentes momentos, hay rituales que se realizan para escoger la obra, dando la oportunidad a cada miembro del grupo de escogerlo también puede ser propuesta por el docente, un invitado, o un labor de un grado mayor al de los niños y las niñas de Educación Inicial. (p.110)EXP11 (Es decir que uno de los rituales de la lectura de cuentos se genera espacios para la selección de la literatura infantil en la que pueden intervenir diferentes agentes entre ellos los niños.)	La implementación de la estrategia de talleres literarios se llevó a cabo durante 12 sesiones, teniendo en cuenta la clasificación que Reyes (2007) da a la literatura infantil (a) cuentos tradicionales b.) Cuentos literarios) y la tipología textual para cada una a.) Aspecto fantástico y contenido real, aspecto real y contenido enfático, aspecto fantástico y contenido simbólico, aspecto real y contenido real, aspecto fantástico y contenido imposible. b.) Refranes, trabalenguas, adivinanzas, fábulas, leyendas, reñales. Un taller por cada una de las tipologías. (p.75)EXP6		
Tomar el cuento como herramienta, no ha sido una decisión al azar, esta idea surge del interés que manifiestan los niños por los cuentos infantiles y el significado que estos tienen para ellos. En una entrevista en el año 2002, Yolanda Reyes afirmaba que "es importante que los niños se acerquen a la lectura desde muy temprano, porque esa es la nutrición cognitiva y emocional por excelencia, construye el cerebro pero también abre las puertas a mundos posibles". En consonancia con lo anterior, se ha podido observar en los niños, que cuando se les lee o cuando ellos hacen la lectura de imágenes, dejan ver el gusto por lo que sucede en los cuentos, situación que los lleva a imaginar otras historias, a recrear las que se les leen o a crear e inventar otras nuevas. (p.10) EXP7	Se hizo posible la implementación de la secuencia didáctica de 9 sesiones, con el trabajo literario de 7 textos, seleccionados teniendo en cuenta la particularidades, gustos, edades y empatía con los autores. (p.122)EXP12	La descripción que se realizó se apoya en una muestra de cuatro libros álbum, uno de ellos seleccionado por la maestra y tres seleccionados por los estudiantes de la selección con la que cuenta el colegio Fabio Luzano Simenelli. (p.59) Los maestros dan la potestad de seleccionar a sus estudiantes los libros álbum que quieren leer) EXP15			
Lo anterior resalta la importancia de contextualizar los textos proporcionados, teniendo en cuenta que se debe seleccionar una colección de libros que esté acorde con las edades de los niños, sus intereses, motivaciones y necesidades para generar en las aulas contextos "activos de alfabetismo", de manera que ayude a la formación de lectores y productores de textos. (p.56)EXP7	Teniendo en cuenta el vínculo del nombre del colegio con el escritor, se eligieron algunas de sus obras para el desarrollo de esta secuencia, las cuales manejan un lenguaje acorde a la edad de los estudiantes y el grado en el que se encuentran y que permitan motivar e introducir al estudiante en un mundo literario de fantasía y creatividad (p.225)EXP13	Dentro de mi experiencia en el trabajo con el libro álbum, he notado que la lectura es mucho más comprometida e interesante para los niños. Ellos tienen la opción de seleccionar los textos que desean leer, sin reducirse al imperativo que supone el uso obligatorio del libro de texto tradicional. (p.86)EXP15			
Cabe aclarar que los cuentos seleccionados para la lectura en voz alta estaban contextualizados con las realidades de los niños, su edad, sus intereses y experiencias cotidianas, lo cual les permitirá como lo expresa Garrido (1989) "Identificarse con los personajes, proyectar sus propios deseos y esperanzas" (p.30) de igual forma proveen un enriquecimiento de su vocabulario, de su capacidad de escucha, de concentración y de expresión oral y escrita. (p.74) EXP7	En el diseño de la secuencia didáctica se abordaron cuatro fábulas de Esopo y cinco fábulas de Rafael Pombo. Dada la versatilidad, sensibilidad, ritmo, musicalidad y humor que tiene cada una de ellas: El león y el ratón, el tigre y el jabalí, la zorra y la cigüeña, la paloma y la hormiga de Esopo. Las cuales se caracterizan por tener un lenguaje sencillo, claro y cotidiano donde predominan las relaciones sociales de los humanos desde una visión irónica del mundo (p.58) EXP14				
Se hizo posible la implementación de la secuencia didáctica de 9 sesiones, con el trabajo literario de 7 textos, seleccionados teniendo en cuenta las particularidades, gustos, edades y empatía con los autores. (p.122)EXP12					
Encuesta a Estudiantes: Busó identificar motivaciones, gustos e intereses de los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje con relación a los procesos de lectura y producción de textos, en estudiantes del grado 302 de la Institución Educativa Distrital Jairo Anbal Niño. (P.137) (Las autoras realizaron una encuesta para identificar los gustos e intereses de los estudiantes en el proceso de lectura y escritura. Cabe preguntarse si esta encuesta fue primordial para hacer la selección de los libros que se leyeron) EXP13					
La literatura colombiana ha estado un tanto olvidada, es por ello que se decidió tomar como escritor insignia a Jairo Anbal Niño, quien, con la ternura del lenguaje sencillo, puede llegar a generar gran motivación en los estudiantes, en su gusto por los libros y a su vez fortalecer la creación de narrativas propias del contexto utilizando un vocabulario sencillo y de fácil comprensión para toda la comunidad educativa. (p.25) (Las autoras señalan que seleccionaron la obra de Jairo Anbal Niño porque es necesario retomar la literatura colombiana y además porque el lenguaje que el autor desarrolla en sus obras se relaciona con en el nivel lingüístico de los niños, con sus gustos, y sus contextos) EXP13					
De acuerdo a la investigación realizada por Fino y los autores (2018) se encontró que la lectura y la comprensión lectora ofrecen ventajas para quienes la toman como una rutina, produce un enriquecimiento del universo interno de la comprensión de otras realidades, adquisición de conocimientos que podrían servir, mejora la fluidez comunicativa, potencia el desarrollo de la capacidad de análisis y resolución de problemas y asociaciones, como también mayor facilidad en el momento de hablar, dar un discurso, exponer ideas, planear por escrito gustos, pensamientos, juicios y comentarios, para esto se debe contar con libros e historias narrativas que se adapten a sus gustos e intereses como necesidades. (p.16) EXP14					
La fábula Debido a la edad escolar en la cual se encuentran los estudiantes de la muestra del presente estudio, es indispensable el uso de un estilo narrativo que sea motivante y llamativo, teniendo en cuenta los gustos e intereses de los educandos, para lo cual se diseñó y se pretende desarrollar una secuencia didáctica basada en el uso de la fábula que fortalezca procesos de comprensión lectora que fortalezca procesos de comprensión lectora. (p.57) EXP14					

(Criterios de selección de LI, fuente: Elaboración propia)

