

POESÍA LÍRICA Y CACIONERO POPULAR INFANTIL

XIOMARA VANESSA RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

ASESOR

JOSÉ IGNACIO CORREA MEDINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ D.C., 2024

Resumen

Este trabajo presenta los hallazgos del proceso de investigación cuyo propósito fundamental fue determinar el aporte de un cancionero infantil en el desarrollo del goce estético en el aula. La relevancia de este estudio se fundamenta en la necesidad de introducir en el ámbito educativo una nueva visión que contemple la poesía lírica desde la tradición oral. La intervención empleó la metodología de investigación-acción y se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de quinto grado del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Los resultados indican que el cancionero infantil no solo promueve el goce estético, también estimula la imaginación y la creatividad, lo que respalda la importancia de incluir este recurso en el currículo escolar, dado su carácter diverso y riqueza en elementos lúdicos e imaginativos.

Palabras clave: Poesía lírica, cancionero infantil, estética, tradición oral, imaginación, creación.

Abstract

This paper presents the findings of the research process whose main purpose was to determine the contribution of a children's songbook in the development of aesthetic pleasure in the classroom. The relevance of this research is based on the need to introduce in the educational environment a new vision that contemplates lyrical poetry from the oral tradition. The intervention employed action-research methodology and was carried out with a group of fifth grade students of the Liceo Femenino Mercedes Nariño. The results indicate the children's songbook not only promotes aesthetic pleasure, but also stimulates imagination and creativity, which supports the importance of including this resource in the school curriculum, given its diverse nature and richness in ludic and imaginative elements.

Key words: Lyric poetry, children's songbook, aesthetics, oral tradition, imagination, creation.

Tabla de contenido

1. Contextualización y planteamiento	1
1.1. Contextualización	1
1.1.1. Contexto local	1
1.1.2. Contexto institucional	2
1.2. Participantes	4
1.3. Diagnóstico	6
1.3.1. Lectoescritura.....	6
1.3.2. Oralidad.....	7
1.4. Justificación	9
1.5. Delimitación del problema.....	10
1.6. Objetivos	12
2. Marco conceptual.....	13
2.1. Referentes conceptuales.....	16
2.1.1. Cancionero infantil.....	16
2.1.2. Poesía lírica.....	20
2.1.3. Goce estético.....	22
3. Diseño metodológico	26
3.1. Tipo de investigación.....	26
3.1.1. Fases de la investigación acción	28
3.2. Enfoque de la investigación.....	30
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	30
3.3.1. Observación participante	30
3.3.2. Diario de campo.....	31
3.3.3. Encuesta	32
3.3.4. Diagnóstico	32
3.3.5. Rúbrica.....	34
3.3.6. Taller.....	34
3.4. Consideraciones éticas	35
4. Propuesta de intervención.....	37
4.1. Diseño de la propuesta de intervención	37
4.2. Fases de la intervención.....	38
4.3. Estrategias para la potenciación de la experiencia estética.....	42
4.3.1. Lectura	42
4.3.2. Escritura	43

4.4. Evaluación.....	44
5. Análisis de datos.....	45
5.1. Procedimiento de análisis de datos	45
5.2. Categorías de análisis.....	46
5.2.1. Categoría 1: Experiencia estética.....	47
5.2.2. Categoría 2: Efectos estéticos	52
5.2.3. Categoría 3: Perspectiva sobre la poesía.....	55
6. Conclusiones e implicaciones	62
6.1. Conclusiones	62
6.2. Implicaciones	65
Referencias	67
Anexos	72

Lista de tablas

Tabla 1. Intervención, fase I.....	39
Tabla 2. Intervención, fase II	41
Tabla 3. Categorías y subcategorías de análisis.....	46

Lista de figuras

Figura 1. Temas seleccionados para la creación de textos poéticos	51
Figura 2. Gusto por la poesía antes y después de la exploración del cancionero infantil	56
Figura 3. Potenciación de la creatividad después del cancionero infantil	57
Figura 4. Experiencia general con el cancionero infantil	59

1. Contextualización y planteamiento

El siguiente apartado presenta una caracterización detallada de la población sujeto de investigación, correspondiente al curso 504 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para el efecto, se presentará una descripción de las condiciones del contexto local, institucional y la población escolar, incluyendo características cognitivas, culturales y discursivas de las estudiantes. Asimismo, se presentará la justificación, que abordará la relevancia del tema de investigación y su contribución. Esto llevará a la delimitación del proyecto, definiendo sus alcances. Finalmente, se expondrán los objetivos que guiaron el estudio.

1.1. Contextualización

1.1.1. Contexto local

En términos generales, el Liceo Femenino Mercedes Nariño hace parte de la localidad 18 de Rafael Uribe Uribe, ubicada en el sur oriente de la ciudad de Bogotá. En sus primeros años, la localidad se conformó por barrios obreros, sin embargo, más adelante surgieron urbanizaciones desarrolladas por el Estado. En la actualidad, la población alcanza los 380.000 habitantes, lo que la convierte en una de las más pobladas de Bogotá. De igual manera, es una de las más jóvenes, ya que representa el 4,6% de población menor de 14 años de la ciudad.

También cuenta con una amplia infraestructura que se enfoca en atender las necesidades de los habitantes en diversos ámbitos. En el aspecto educativo, dispone de 28 colegios que proveen educación a la población estudiantil local. La zona cuenta con 19 parques, incluyendo el Parque Gustavo Restrepo y Entre Nubes, un parque ecológico que promueve el cuidado del

medio ambiente. La cultura también constituye un factor en el que se destaca, contando con la Biblioteca Pública Rafael Uribe Uribe, y el Teatro El Retablo. Adicionalmente, la localidad dispone de un punto de Gestión Cultural Local (PGCL) de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte del Distrito, cuyo objetivo es promover actividades artísticas, culturales y deportivas en la comunidad.

El Liceo se ubica en el barrio San José Sur, el cual limita con dos avenidas principales: la Primera de Mayo y la Avenida Caracas. La ubicación estratégica de la institución, junto con una buena conectividad al sistema de transporte público, facilita la movilidad hacia distintas áreas de la ciudad. Esta condición es una de las razones por las cuales la institución atrae a estudiantes de diferentes localidades. Dicho lo anterior, el sector es una zona residencial y comercial, en la que predominan los estratos socioeconómicos medio y bajo. En materia de infraestructura, cuenta con centros educativos, establecimientos comerciales como tiendas, supermercados, panaderías, restaurantes, etc., y el parque central San José, un lugar popular para las actividades al aire libre.

1.1.2. Contexto institucional

El Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución pública que desde sus orígenes se ha dedicado a la formación de mujeres, desempeñando un papel significativo en la educación de la comunidad. Actualmente, la institución cuenta con dos jornadas regulares (mañana y tarde) y dos adicionales (nocturna y sabatina). Estas últimas, de carácter mixto, dan cabida a poblaciones diversas, como extraedad y desplazados por la violencia.

Atendiendo a su compromiso con la formación académica, la institución cuenta con una orientación en valores que se refleja a través del enfoque pedagógico de tipo práctico, conocido como *del hacer*, el cual tiene como objetivo principal la acción y la interacción entre las personas, promoviendo la cultura y el reconocimiento mutuo. Su propósito es fomentar valores como el respeto a la vida, la no violencia, la libertad, la equidad, la justicia, y la solidaridad en todos los ámbitos educativos. A través de la Misión institucional, se promueve la formación holística de los estudiantes mediante el respeto, la honestidad, la autonomía, etc., con el fin de construir un proyecto de vida que transforme el contexto de las propias estudiantes. En consonancia con lo anterior, la Visión institucional prevé que, para 2025, el Liceo será reconocido por la excelencia de sus egresadas, por sus valores y su conocimiento de las diversas áreas, incluyendo el dominio de idiomas, ciencias, artes, etc.

Para alcanzar los objetivos establecidos en la Misión y Visión institucionales, el colegio lleva a cabo proyectos y acciones orientadas a la consecución de esos objetivos. En la actualidad, se encuentra en etapa de transición para la acreditación del programa de *Bachillerato Internacional* (BI). Otra iniciativa implementada es el programa de plurilingüismo, enfocado en promover la educación en francés e inglés. Es relevante destacar que la institución se encuentra acreditada en la enseñanza del idioma francés. Del mismo modo, y en el marco del desarrollo integral de la comunidad estudiantil, la institución ha incorporado el *Plan nacional de lectura, escritura y oralidad* (PILEO) como herramienta para mejorar las habilidades de lectura, escritura y oralidad, adaptado a las necesidades del estudiantado.

A la luz de lo mencionado, los planes de estudio de los distintos grados son diseñados en sintonía con los aspectos abordados previamente. El plan curricular para la población sujeto de investigación (curso 504) aborda cinco campos principales: comunicación, matemáticas, ciencias, estudios sociales y expresión corporal. Cada uno de estos aspectos se aborda en cuatro etapas que abarcan: la democracia y la paz, la salud y el bienestar, la sostenibilidad y la globalización. Respecto al campo comunicativo se contempla la identificación de categorías gramaticales y el género lírico con sus elementos constitutivos, el reconocimiento de los géneros literarios y la exploración de diferentes clases de género dramático y sus elementos. Se contempla que, al finalizar grado quinto, las estudiantes comprendan un texto de manera literal, inferencial y crítica, que elaboren textos coherentes, que consoliden hábitos lectores (gusto e interés) y que sean capaces de leer con fluidez.

1.2. Participantes

La presente investigación se desarrolló con un grupo de 28 estudiantes de entre 8 y 11 años, de quinto grado de primaria en la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño. En términos de género y nacionalidad la población es homogénea, dado que estuvo compuesta en su totalidad por niñas colombianas. En cuanto a lugar de residencia, el 45% de la población vive en barrios aledaños a la institución. Mientras que la población restante 55% vive en otras localidades (Usme, Bosa, Santafé, etc.). El nivel socioeconómico de las estudiantes se encuentra en nivel I (19%) y nivel II (81%).

Por su parte, las preferencias de la población varían en cuanto a las actividades de entretenimiento y culturales que eligen realizar. Respecto a las actividades extracurriculares, el

33% de las estudiantes manifestó que disfruta viendo películas o series, mientras que el 22% prefiere la lectura como su actividad favorita. Por otro lado, el 44% prefiere actividades más tranquilas, como dormir, usar el celular o jugar videojuegos. En cuanto a las actividades culturales, el 52% de las estudiantes indicó que asisten regularmente a cine o teatro, mientras que el 26% prefiere visitar bibliotecas. Por otro lado, el 22% de la población encuestada mostró interés en asistir a lugares como centros comerciales, museos y festivales culturales. Es importante destacar que las estudiantes también aprovechan los diversos espacios que brinda la institución. En su mayoría las estudiantes participan activamente en la orquesta filarmónica, donde se dedican a la práctica de diversos instrumentos. Este compromiso con la música se complementa con su participación en actividades deportivas, siendo el patinaje una de las disciplinas en las que más se involucran.

En relación con la motivación en la clase de español y el gusto por temas relacionados con la materia, la población estudiantil tiene diferentes percepciones. El 56% mencionó sentirse bastante motivada para aprender en la clase de español y el 41% manifestó sentirse motivada en algunas ocasiones. En relación con la lectura, la escritura y la oralidad, se observa que hay un alto interés y gusto por estas actividades. El 70% de la población expresó que le agrada bastante leer; mientras que el 85% indicó que disfruta escribir historias. En esta misma línea, la mitad de la población, es decir, el 52% mencionó que le gusta bastante contar historias en voz alta, no obstante, el 48% restante afirmó gustarle esta actividad en menor medida.

1.3. Diagnóstico

Para este trabajo de investigación, se llevó a cabo una prueba diagnóstica (Anexo 1) que abarcó las habilidades de lectura, escritura y oralidad con el objetivo de identificar diversas características cognitivas y discursivas de las estudiantes en relación con estas áreas específicas. El diseño de dicha prueba se realizó siguiendo lo dispuesto en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (MEN, 2003). En línea, se diseñó una rúbrica (Anexo 2) que permitiera evaluar cada habilidad para ello, se establecieron criterios cualitativos, descripción detallada de los niveles de desempeño en cada criterio evaluado y de carácter cuantitativo, escalas de valoración divididas en tres niveles: alto, intermedio y básico en las áreas de lectura, escritura y oralidad.

1.3.1. Lectoescritura

En cuanto a la habilidad de lectura, la prueba contempló tres niveles de competencia: literal, reconocimiento de la información explícita del texto; inferencial, reconocimiento de la información implícita del texto y crítico, evaluación de la información del texto. En primer lugar, en el nivel literal, el 68% de las estudiantes identificaron datos, hechos, detalles y acontecimientos concretos que se presentaban en el texto. En segundo lugar, a nivel inferencial un 44% identificó la información implícita del texto en la mayoría de los casos y el 40% tuvo un nivel destacado, aparte de rescatar la información implícita del texto, fue capaz de hacer inferencias precisas y relevantes que enriquecieron la comprensión de este. En relación con la dimensión crítica sólo el 28% demostró ser capaz de analizar, interpretar y evaluar el contenido del texto. En consecuencia, es importante señalar que la mayoría de las estudiantes alcanza los

niveles de comprensión literal e inferencial de la lectura, no obstante, se evidenció debilidades en el nivel crítico.

Por otro lado, en la habilidad de escritura se consideraron cuatro aspectos: ortografía, escritura correcta de las palabras; gramática, uso correcto de las reglas gramaticales; puntuación, uso de signos ortográficos; y estructura del texto, organización de las ideas en párrafos. Los resultados indicaron que el 56% cometió algunos errores ortográficos, sin embargo, estos no afectaron la comprensión del texto. El 76% cumplió con las reglas básicas de gramática, permitiendo una lectura comprensible sin errores graves. El 52% de las estudiantes presentó una organización clara de las ideas, con una introducción que contextualizó el tema, un cuerpo que desarrolló las ideas y una conclusión que resumió algunos de los puntos clave. Dicho esto, se evidenció que las estudiantes mostraron un desempeño acorde con su nivel académico, no obstante, se identificó un aspecto de dificultad en el uso de la puntuación, ya que el 52% de las estudiantes no la empleó adecuadamente en sus textos.

1.3.2. Oralidad

Por último, y en relación con el aspecto de la oralidad, el diagnóstico abordó cuatro aspectos fundamentales: las pausas, interrupciones en el transcurso de la lectura; la entonación, matices y transmisión de los significados del contenido; la intensidad, referida a la fuerza o volumen con que se pronunció el enunciado; y el lenguaje no verbal, que abarcó las expresiones, gestos y posturas durante la lectura.

Los resultados revelaron varios puntos débiles en el discurso, en tanto el 58% de las estudiantes presentó pausas inadecuadas durante la lectura, muletillas y otros factores que entorpecieron la comprensión. Esto podría atribuirse a la inseguridad que experimentaron al leer en voz alta frente a sus compañeras. Por otra parte, la intensidad de la voz del 54% de las estudiantes fue baja, lo que impidió que el oyente pudiera captar apropiadamente el contenido del mensaje. Asimismo, el 81% de las estudiantes presentó dificultades para mantener una entonación adecuada, especialmente en oraciones exclamativas e interrogativas, lo que dificultó la comprensión e interpretación del mensaje por parte de las oyentes, ya que no se clarificaron ni matizaron los significados del texto. En relación con el lenguaje no verbal, el 62% no lo utilizó para enfatizar su discurso, evidenciando posturas rígidas y escasas expresiones faciales durante la declamación, lo que impidió determinar si el contenido del mensaje fue comprendido por el lector.

Retomando lo expuesto, se hace evidente que, por un lado, las estudiantes no enfrentan mayores problemas en cuanto a la escritura, incluyendo la estructura, ortografía y reglas básicas de gramática. Sin embargo, se observa una desconexión en la capacidad de producir textos propios, ya que, mayormente, se limitan a copiar o transcribir cuentos preexistentes. Por otro lado, en cuanto a la oralidad, las estudiantes se limitan a recitar poemas, pero no logran establecer una conexión emocional con el texto ni interpretar su significado. Desde este panorama, la presente investigación adquiere relevancia al abordar estas dificultades a través de la creación de un cancionero infantil, buscando fomentar el goce estético de la poesía lírica, esto con el propósito de enriquecer la experiencia literaria de las estudiantes.

1.4. Justificación

Esta investigación se centró en estudiar los aportes de un cancionero infantil popular al desarrollo del goce estético y, con él, al acercamiento lúdico a la poesía lírica. La elección se justifica a partir de la observación detallada que reveló la falta de un interés manifiesto por parte de las estudiantes del curso 504 en apreciar los aspectos estéticos de la poesía, el cual puede atribuirse en buena medida al enfoque predominante del plan de estudios, que se concentra en los aspectos técnicos y teóricos de la lírica, haciendo hincapié en el aprendizaje de elementos estructurales. Estas afirmaciones se han fundamentado en el diagnóstico realizado y en los registros detallados en los diarios de campo. Al mismo tiempo, se identificó una falta de conexión personal por parte de las estudiantes al no lograr relacionar la lírica con sus propias experiencias.

La decisión de abordar la poesía lírica a través de un cancionero infantil se sustenta en la premisa de que este recurso tiene el potencial de cultivar el interés y fomentar el goce estético de las estudiantes al fusionar la riqueza estética de la poesía lírica con la diversidad y familiaridad del cancionero infantil, como se podrá apreciar más adelante. Sumado a lo anterior, el cancionero infantil cambia la perspectiva tradicional desde la cual se aborda la poesía lírica en el ámbito educativo. En lugar de presentar la poesía como algo abstracto o difícil de entender, este recurso crea un puente que conecta las emociones de las estudiantes con la lírica. Esto puede ayudar a superar posibles barreras percibidas y fomentar una apreciación más vívida de la poesía.

En el ámbito local y nacional la investigación resulta pertinente en la medida en que, por un lado, al enfocarse en la poesía lírica popular de tradición infantil, se reconocen y valoran las

expresiones literarias y culturales propias de la infancia y de las comunidades locales. Esto no solo enriquece la comprensión de la diversidad cultural y lingüística, sino también promueve una educación inclusiva y respetuosa de las voces y tradiciones populares. Por otro lado, se busca contribuir al desarrollo y fortalecimiento de las competencias planteadas en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje*, promoviendo el desarrollo de las habilidades literarias en las estudiantes, en línea con las metas y expectativas planteadas por el MEN.

Finalmente, al investigar y generar conocimiento en el campo de la poesía lírica, se busca fortalecer las prácticas educativas en relación con la literatura, fomentando la apreciación estética de las estudiantes. Es importante destacar que el tema abordado en la presente investigación, i.e. la poesía lírica de tradición oral ha recibido escasa atención investigativa. Esto se debe en gran medida, al poco interés que reviste la literatura popular en los planes de estudio y a una prevalencia de enfoques más centrados en la literatura canónica. Ahora bien, al abordar un tema poco explorado, la investigación tiene el potencial de abrir nuevas perspectivas en el campo de la pedagogía del lenguaje y la literatura, pues, al integrar la poesía lírica popular en los programas educativos se pueden desarrollar enfoques pedagógicos más cercanos a la realidad de las estudiantes.

1.5. Delimitación del problema

En el ámbito escolar, la literatura (y la poesía lírica, naturalmente) suele abordarse casi, siempre desde enfoques que priorizan la enseñanza de la historia literaria y los aspectos técnicos de forma y estructura. A menudo, se utiliza con fines utilitarios o como herramienta para la enseñanza de conocimientos gramaticales (Rodríguez et al., 2022). Aunque este método también

hace parte de la formación literaria al proporcionar una base técnica sólida, a su vez limita la expresión individual y la creatividad, lo que contrasta con enfoques más flexibles que buscan promover la libertad creativa y la apreciación subjetiva del estudiante. Además, es común que en el ámbito educativo se aborde la poesía desde la literatura canónica, descuidando la riqueza de la literatura popular y la tradición oral. En relación con lo anterior, Sánchez (2013) sostiene que, si bien es crucial tener un canon educativo para la formación literaria de los niños, también es imperativo incluir composiciones del cancionero popular infantil en la estructura curricular de la educación primaria, ya que este recurso promueve la integración de los niños en la cultura colectiva. En esta misma línea, el cancionero infantil resulta relevante dentro del contexto educativo y el ámbito literario. Al respecto, Cerrillo (2005) plantea que

El uso del cancionero infantil en la escuela contribuirá, con toda certeza, al desarrollo creativo de las destrezas expresivas de los niños, a superar dificultades ortológicas, a fomentar sus habilidades poéticas, a crear sólidos hábitos lectores e incluso a practicar determinadas estructuras gramaticales. Por otro lado, el cancionero infantil es un maravilloso antídoto, emocionante y vital, contra abusos de la enseñanza de las teorías gramaticales (p.158).

De manera similar, Calvo (2015) sostiene que la poesía desempeña un papel fundamental y enriquecedor en el desarrollo infantil, ya que facilita la exploración del entorno y el aprendizaje. A través de la poesía, los niños se involucran en un proceso continuo de integración en la cultura que los rodea mediante los cantos narrativos. Sin embargo, la autora advierte que, en el ámbito escolar, la poesía a menudo se utiliza de forma instrumental, lo que puede desvirtuar su esencia. Por ello, es esencial recordar que el verdadero valor de la poesía radica en su

naturaleza intrínseca, más allá de los fines que se le pretenden asignar. En este sentido, Calvo también defiende la inclusión de otras formas poéticas, como canciones, dichos y rimas, que son igualmente relevantes y enriquecedoras al abordar la poesía en el aula. A la luz de lo anteriormente expuesto, surge la pregunta orientadora de la presente investigación: *¿Cuál es el aporte de un cancionero infantil al desarrollo del goce estético de las estudiantes del curso 504 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?*

1.6. Objetivos

Objetivo general

Determinar el aporte de un cancionero infantil al desarrollo del goce estético de las estudiantes del curso 504 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Objetivos específicos

1. Caracterizar las manifestaciones emocionales de las estudiantes frente a la lírica del cancionero infantil.
2. Valorar los efectos estéticos de un cancionero infantil sobre las estudiantes.
3. Establecer cómo la interacción con el cancionero infantil puede transformar la actitud de las estudiantes hacia la poesía en el ámbito escolar.

2. Marco conceptual

En este apartado, por un lado, se exploran estudios efectuados en relación con el tema de la presente investigación. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda en diversos repositorios de acceso abierto y en bases de datos especializadas para hallar investigaciones relacionadas con la poesía lírica y el cancionero infantil, categorías propias de la investigación. Esta búsqueda se enfocó en estudios recientes y relevantes, que proporcionaron información actualizada.

Asimismo, se presenta un acercamiento conceptual a diferentes denominaciones que permitieron sustentar la investigación. En este orden de ideas, el análisis inicia con conceptos generales para profundizar gradualmente en otros términos específicos y relacionados con los conceptos principales, explorando su definición y las diversas clasificaciones que existen.

1.1. Antecedentes del problema

La primera investigación abordada en el ámbito internacional tiene como título *El género lírico en educación infantil: implementación de una propuesta didáctica* (Nogales, 2018) realizada en la Universidad de Valladolid, España. El objetivo principal se basó en diseñar una propuesta didáctica para niños de educación infantil para fomentar la valoración del género lírico, incluyendo adivinanzas, refranes y poemas. La metodología utilizada abarcó grupos interactivos, asambleas y el trabajo por proyectos y rincones. Además, contempló la participación y colaboración de los padres para establecer vínculos entre la familia y la escuela. Los resultados de la investigación evidencian que el género lírico funciona como recurso didáctico y lúdico que, a su vez, mejora el aprendizaje de los estudiantes.

Una segunda investigación se titula *Género lírico: concepciones hacia una didáctica de la comprensión y la posibilidad creativa de experimentar la poesía como condición para la proyección ulterior de la visión del mundo* (González y Ortega, 2013) de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. El objetivo se centró en el desarrollo de la subjetividad y creatividad de estudiantes de primer año medio (9°) a través de un método didáctico que vinculó la poesía con su realidad e intereses, lo cual permitiría abrirse a diversas visiones de mundo y mejorar su capacidad de comprensión. La propuesta incluyó el análisis hermenéutico del libro INRI del poeta chileno Raúl Zurita, así como estrategias pedagógicas que articulaban la creatividad y la experiencia con la adquisición de nuevos conocimientos. El resultado demostró que la poesía es una herramienta valiosa para el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades como la inferencia, interpretación y creatividad.

En el marco de la investigación nacional se examinaron dos estudios. El primero titulado: *El género lírico como expresión literaria que estimula y favorece la competencia poética* (Nova, 2014) de la Universidad Santo Tomás, Bucaramanga. El objetivo apuntó a crear una propuesta educativa que fomentara la competencia poética al considerar la riqueza cultural e histórica de las estudiantes del colegio universitario el Socorro. La planeación pedagógica inició con una fase conformada por 5 talleres con el objeto de propiciar al estudiante los contenidos teóricos y prácticos relacionados con el género lírico (estrofa, rima, métrica, figuras literarias, etc.); posteriormente, se transitó por cuatro fases lineales y secuenciales que permitieron llevar un proceso escalonado y dirigido, iniciando con la planeación; seguidamente, la redacción y, por último, la evaluación, para así llegar a la elaboración de textos poéticos. La propuesta

pedagógica además de contribuir al proceso educativo del estudiantado también funcionó como estrategia para favorecer y beneficiar el desarrollo social y cultural de la región.

Finalmente, y en el marco local, se halló la investigación *Revolución lírica: El freestyle rap y el aprendizaje significativo de la poesía* (Arias, 2022) de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. El objetivo del estudio se enfocó en el diseño de una propuesta de innovación educativa digital centrada en el aprendizaje de la poesía a través del freestyle. La metodología utilizada en el trabajo consistió en la construcción de una página de internet como recurso didáctico para la enseñanza del género lírico, desde una perspectiva contextual y con el uso del rap. Los hallazgos evidenciaron que la página Revolución lírica se constituyó en una herramienta novedosa y atractiva que permitió abordar la poesía a partir de la cotidianidad de los estudiantes.

Los estudios anteriores brindaron un panorama general de la lírica desde diversas perspectivas y contextos, lo cual aporta al enriquecimiento de este campo de estudio y la presente investigación. Por ejemplo, en el estudio de Nogales (2018) se evidencia la contribución de las composiciones como adivinanzas, refranes y poesía en la valoración del género lírico en el contexto de educación infantil. Por su parte, González y Ortega (2013) demuestran cómo la poesía desarrolla la comprensión lectora en el contexto educativo de primer año medio. En el caso de Nova (2014), el género lírico es utilizado como herramienta didáctica para la estimulación de la competencia poética a través del reconocimiento de la cultura e historia en estudiantes de secundaria. Finalmente, en el estudio de Arias (2022) se brinda una perspectiva enriquecedora sobre cómo el freestyle (rap) contribuye al aprendizaje de la poesía desde un enfoque no convencional.

En contraste con los estudios previos, la presente investigación se centró en determinar el aporte de un cancionero infantil al goce estético de la poesía lírica. Si bien todos los estudios convergen en el género lírico o la poesía lírica, se observa que existen diferencias significativas en cuanto a la metodología y objetivos. En el estudio de Nogales (2018) se abordó conceptos del cancionero infantil, pero con un propósito diferente, la valoración del género lírico. En Nova (2014), se tomó elementos del género lírico desde una perspectiva teórica, considerándolos no como un fin, sino como un paso que permitiera alcanzar el objetivo propuesto, la estimulación de la competencia poética. En contraste, González y Ortega (2013) enfatizan el desarrollo de la comprensión lectora. Por otro lado, el estudio de Arias (2022) exploró la poesía en forma de rap como una propuesta innovadora utilizando medios digitales, recurso que no fue utilizado en esta investigación. Además, se destaca que las poblaciones son distintas a las del presente proyecto, lo cual implica tomar con distancia los resultados. No obstante, permiten tener un punto de referencia para la presente investigación.

2.1. Referentes conceptuales

2.1.1. Cancionero infantil

De acuerdo con Cerrillo (2005), el cancionero infantil abarca todas aquellas composiciones líricas populares de tradición infantil transmitidas oralmente de una generación a otra, las cuales contienen un gran valor lingüístico literario. Estas composiciones se caracterizan por la oralidad, como vía de trasmisión, y la tradición cultural propia de la colectividad. Aunque existen numerosas manifestaciones literarias populares, muchas de ellas se han perdido con el tiempo debido al enfoque de la literatura en composiciones escritas y no en aquellas transmitidas oralmente. Ahora bien, resulta indispensable definir el concepto de *infantil* antes de abordar la

clasificación del cancionero infantil. Las composiciones líricas populares consideradas infantiles son aquellas diseñadas exclusivamente para ser utilizadas por niños, o en las cuales estos desempeñan un papel fundamental, ya sea como intérpretes o como protagonistas. Asimismo, son estos los que han participado en la aceptación y continuidad de la obra folclórica, no únicamente como miembros de una comunidad, sino también como un grupo con sus propios intereses, prácticas y gustos. (Cerrillo, 2005). Por su parte, Pastoriza (1962) señala que el término "infantil" está relacionado con la infancia y distingue en la literatura infantil dos tipos: la escrita por los niños, que refleja su perspectiva, y la elaborada por adultos, dirigida especialmente a ellos.

Tras haber aclarado este aspecto, surge una discusión en relación con la clasificación del cancionero infantil, ya que no existen criterios homogéneos para agrupar estas composiciones y esto varía de acuerdo con cada autor. La clasificación propuesta por Cerrillo incluye diversas categorías, donde cada una está compuesta de composiciones que existen de forma independiente entre sí, debido a su uso en contextos y con propósitos distintos. Estas categorías abarcan nanas o canciones de cuna, adivinanzas, juegos mímicos, canciones escenificadas, oraciones, retahílas o fórmulas para echar suertes, burlas y trabalenguas. Aunque la lírica popular de tradición infantil abarca una variedad de composiciones, la presente investigación abordó: adivinanzas, retahílas, trabalenguas, poemas y canciones infantiles dadas las características de la población.

Según Miaja (2005), la adivinanza es una forma breve de composición lírica de naturaleza popular y tradicional. Su esencia radica en ser un ejercicio intelectual, un juego desafiante en el que se reta a alguien de manera ingeniosa a resolver un enigma o problema

breve, que puede o no incluir una pista, a veces verdadera, otra falsa o implícita. Otra definición es la propuesta por Cerrillo (2000), quien establece, la adivinanza como una forma de composición lírica popular y tradicional que contiene un breve enunciado con diferentes características, conjeturas o imágenes de algo que no se menciona directamente y que requiere ser descubierto mediante hipótesis de solución. En este orden de ideas, la adivinanza es una de las composiciones más difundidas dentro de la lírica tradicional popular. Esto se debe a su capacidad de adaptarse y renovarse a lo largo del tiempo, en respuesta a diversas circunstancias sociales, históricas y culturales.

Por otro lado, Cerrillo y Sánchez (2017) determinan que las retahílas son composiciones ilógicas que acompañan el inicio de juegos y designan quién comienza a actuar o asume un papel determinado. Por esta razón deben ser interpretadas entre líneas ya que contienen significados inesperados. Estas composiciones se basan en la recreación lúdica del lenguaje utilizado, más allá de posibles significados lógicos se caracterizan por el sinsentido. Al respecto Pelegrín (2008) menciona:

La retahíla es la poesía lúdica, de escasos o múltiples elementos; el decir poético de los niños, de escasa comprensión lógica. La palabra acompaña al juego, convirtiéndose ella misma en juego, y es tratada como un juguete rítmico oral, dando paso a libres asociaciones fónicas (p. 208).

Asimismo, los trabalenguas, según Cerrillo (2000), son composiciones lúdicas que combinan juegos de sonidos y palabras con una pronunciación complicada y, en muchos casos

sin un significado lógico. Estas creaciones poseen un ritmo característico que las acerca al ámbito de la lírica, ya que su musicalidad y cadencia son aspectos esenciales para su recitación. Su objetivo es retar a otra persona a pronunciarlos sin errores, generando risas y diversión cuando esto no se logra. Además de entretener, los trabalenguas promueven la interacción social, estimulan el lenguaje oral y fortalecen habilidades cognitivas tales como la atención.

Según Vásquez (2006), el poema se distingue por diversas características. En primer lugar, resalta su valioso valor musical, el uso del lenguaje y la presencia de ricas figuras literarias. Sin embargo, este autor va más allá al destacar que el poema no se limita a proporcionar una excelencia intrínseca en el manejo de las palabras, sino que tiene la capacidad de elevar la sensibilidad del lector. Este proceso implica ampliar la perspectiva del lector hacia nuevos horizontes y experiencias. De manera similar, García (2000) afirma que el poema representa una oportunidad para imaginar y crear mundos distintos tanto a través de la lectura como de la escritura. Desde su perspectiva, la verdadera riqueza de la experiencia poética se revela al sumergirse en la sonoridad de las palabras, la visualización de las imágenes y las preguntas y secretos que se encuentran en las palabras de un poema.

En cuanto a las canciones infantiles, Pelegrín (1999) las presenta como una síntesis de varios actos expresivos, que abarcan tanto el lenguaje verbal como el gestual y el sonoro. Estas canciones no solo sirven como entretenimiento; también encapsulan y representan la memoria cultural en sí mismas. Pelegrín sostiene que los niños no solo se sumergen en las rimas con las que juegan de manera inconsciente, también exploran el discurso lógico presente en algunas canciones infantiles. Por su parte, Cerrillo (2000) destaca que las canciones infantiles poseen una

rica y amplia gama de elementos literarios, tanto en formas como en estructura. Dicho lo anterior, estas composiciones no solo son simples expresiones artísticas, también portadoras de significados y elementos culturales que los niños, a través de su interacción con ellas, contribuyen a preservar y transmitir.

En conclusión, el cancionero infantil se erige como un recurso valioso que enriquece y fortalece la lírica a través de un enfoque lúdico. Estas expresiones literarias, profundamente enraizadas en la tradición oral, no solo fomentan el disfrute por la poesía lírica, también estimulan la imaginación y nutren la creatividad de los niños. De este modo, estas experiencias van más allá de lo meramente académico, celebrando la belleza y la diversidad de la expresión artística en sus múltiples formas.

2.1.2. Poesía lírica

Aristóteles (344 A.C. /1946) en su obra *Poética* sostenía que la poesía tenía dos causas fundamentales. Por un lado, la mimesis, dado que es una característica natural en los seres humanos desde la infancia, ya que los humanos son seres imitadores y aprenden a través de esta. Por otro lado, el placer que surge de la reproducción imitativa en el arte, incluso cuando se trata de representaciones desagradables. Basándose en estos principios, Aristóteles estableció dos géneros fundamentales: la tragedia y la comedia. En virtud de lo expuesto, la lírica se relegó como un género histórico menor en comparación con las grandes creaciones trágicas y épicas. Esto se debe en parte al hecho de que la lírica no se ajustaba a los principios establecidos por Aristóteles, ya que carecía de la imitación creativa de la realidad, en contraste con el drama y la narrativa.

De hecho, esta es una de las características distintivas de la poesía lírica, ya que no se centra en la representación de una historia en sentido estricto, sino que se enfoca en una variedad de temas desde una perspectiva subjetiva. De acuerdo con Aguiar e Silva (1972), la lírica se distingue de la narrativa y el drama al centrarse en las emociones, pensamientos y experiencias personales, en contraste con la representación del mundo objetivo y la acción humana en relación con la realidad externa. Al respecto, este autor advierte que:

La poesía lírica no nace del ansia o de la necesidad de describir lo real que se extiende ante el yo, ni del deseo de crear sujetos independientes del yo del poeta lírico, o de contar una acción en que se opongan el mundo y el hombre, o los hombres entre sí. La lírica arraiga en la revelación y en la profundización del propio yo, en la imposición del ritmo, de la tonalidad, de las dimensiones, en fin, de ese mismo yo, a toda la realidad (p.180).

En una línea de pensamiento similar, Hegel, en su *Introducción a la Estética* (1973), define la poesía como "el arte general, el más comprensivo, aquel que ha conseguido elevarse a la más alta espiritualidad" (pág. 145). En este contexto, la poesía explora dimensiones profundas de la experiencia humana y no se limita a reflejar emociones superficiales; más bien, invita a la reflexión sobre temas universales y trascendentales. Adicionalmente, el autor señala que en la poesía el espíritu se libera de los materiales sensibles, lo que implica que no se restringe a describir la realidad tal como es. En lugar de ello, el poeta utiliza estos materiales, en este caso, las palabras, como herramientas para expresar ideas y sentimientos que trascienden la mera observación. Igualmente, Hegel establece una distinción entre signo y símbolo, destacando que

los signos son neutros y carecen de valor intrínseco, lo que otorga al poeta el poder de determinar su significado.

Es esencial destacar que, a lo largo del tiempo, los conceptos de "poesía" y "lírica" han experimentado variaciones históricas. La lírica, en su origen, se remonta a la antigua Grecia, donde los poetas líricos utilizaban la lira para recitar o cantar sus composiciones en festivales y eventos públicos, lo que dio origen a su nombre. Sin embargo, la consolidación de estos términos tuvo lugar en el período romántico, como lo señala Guerrero (2014), donde el movimiento romántico desempeñó un papel crucial en la consolidación del género lírico al unificarlo bajo una categoría general. De manera similar, Cerrillo y Luján (2010) aseguran que el concepto contemporáneo de poesía, identificado con la lírica, se origina principalmente en el romanticismo y la revolución artística y literaria del siglo XIX. Durante este período, se fusionaron los distintos "géneros líricos" en una categoría genérica, y el término "poesía" en general se redujo para vincularlo con la práctica de un nuevo género, la "lírica".

2.1.3. Goce estético

Desde la época de la Grecia clásica, es posible rastrear el goce estético. En su obra *Poética*, Aristóteles (344 A.C. / 1946) establece un vínculo entre el origen de la poesía y la experiencia. Señala que, aunque algunos objetos pueden ser desagradables de contemplar, el arte ofrece un placer al observar sus representaciones. Este placer surge tanto de la observación de la realidad como de la habilidad del artista para capturarla. Además, Aristóteles manifiesta que la poesía trágica tiene el poder de purgar las emociones, permitiendo a las personas experimentar una catarsis. Al respecto, menciona:

La tragedia reproducción de acciones esforzadas perfectas, grandiosas en deleitoso lenguaje, cada peculiar deleite en su correspondiente parte; imitación de varones en acción, no simple recitado; e imitación que determine entre conmiseración y terror el término medio en que los afectos adquieren estado de pureza (1450 a).

A la luz de lo anterior, la tragedia se configura como una representación de acciones heroicas, expresadas en un lenguaje poético que busca no sólo narrar, sino evocar emociones intensas en el público. Al presenciar el sufrimiento y las luchas de los personajes trágicos, los espectadores se ven inmersos en una experiencia que genera tanto compasión como terror. Este dualismo conduce a la *catarsis*, un proceso de liberación emocional y espiritual que se produce cuando estas emociones son evocadas y luego purgadas a través de la vivencia teatral.

Otra perspectiva sobre la estética es la visión hegeliana, donde se establece una distinción fundamental en relación con el concepto de *estética*. Según Hegel (1989), el término por sí solo se considera superficial ya que no abarca todas las dimensiones de lo bello; se enfoca más en las sensaciones que producen las obras de arte en los individuos. Dicho esto, para el autor la expresión más precisa para referirse a esta disciplina es la "filosofía del arte bello", ya que implica que la estética debe considerar no solo las sensaciones que el arte provoca, sino también los principios y el significado del arte en sí mismo. Este autor sostiene que la belleza del arte surge del espíritu, lo que implica una creación consciente y libre. Esta belleza es considerada superior porque, a diferencia de la belleza natural, que es el resultado de procesos naturales, la belleza artística es una manifestación de la libertad y la creatividad humana.

Posteriormente, Jauss (1986) establece una distinción inicial entre el placer estético y el placer común o sensorial, que está exclusivamente ligado a los sentidos. Mientras que el placer puramente sensorial encuentra su satisfacción en el ámbito de los sentidos, el placer estético, trasciende esta esfera. Desde la perspectiva de la *teoría de la experiencia estética*, Jauss expresa que esta se configura como un acto de liberación de la carga del mundo real, siendo esencial para abrirse a otro mundo. Esta liberación se manifiesta a través de tres funciones fundamentales. En primer lugar, la *poiesis* que hace referencia a la experiencia estético-productiva que se corresponde con la definición hegeliana del arte. Según esta definición, el ser humano puede satisfacer su necesidad general de existir y sentirse en casa en el mundo a través de la creación (Jauss, 1986). Esto se logra al transformar el mundo exterior en una obra propia, logrando así una profunda conexión con este.

Por su parte, la *aisthesis* se refiere a la experiencia estético-receptiva en la que el placer estético emana del acto de observar y reconocer, así como del reconocer al observar. En el centro de la *aisthesis*, se resalta la importancia de "ver de una manera nueva". Esta experiencia capacita a la persona para experimentar el mundo de una manera más enriquecedora y placentera, lo que se traduce en una apreciación más profunda de los objetos artísticos, naturales y culturales. Este énfasis en "ver de una manera nueva" libera al individuo de la linealidad del tiempo presente, permitiéndole escapar de la restricción que este impone (Jauss, 1986).

La *catarsis*, en su aspecto estético-comunicativo, desempeña un papel fundamental. Esta experiencia brinda al espectador la oportunidad de distanciarse de sus roles cotidianos y, al

mismo tiempo, identificarse con elementos inalcanzables o anhelados en la vida. La *catarsis*, en este sentido, se refiere al placer que se experimenta al vivir emociones personales a través de la retórica o la poesía, lo que puede resultar en la modificación de convicciones y en la liberación de las emociones del espectador. Además, se destaca el papel social del arte al comunicar y justificar normas de conducta, al tiempo que ofrece un escape de las preocupaciones prácticas y opresiones de la vida cotidiana, otorgando al individuo una sensación de libertad estética y placer mediante la apreciación de las emociones ajenas (Jauss,1986).

En este contexto, es importante destacar que las tres categorías mencionadas no deben considerarse en una jerarquía rígida, sino como funciones independientes que se relacionan (Jauss,1986). Es decir, el artista puede cambiar su enfoque de creador a observador o lector, experimentando la transición de la creación a la percepción. Cuando los lectores interpretan una obra, se hace evidente la diferencia entre la intención original del autor y la recepción. La relación causal entre la creación y la liberación emocional puede dirigirse al receptor o al propio autor. La función catártica no es la única que transmite la capacidad comunicativa en la experiencia estética; la percepción también puede comunicar la comprensión del mundo. Además, la actividad perceptiva puede convertirse en creación cuando el observador reflexiona sobre su propia identidad en relación con la obra.

3. Diseño metodológico

En el marco de la metodología de la presente investigación, el siguiente apartado proporciona una descripción detallada del tipo de investigación y enfoque adoptados de acuerdo con los propósitos de este proyecto. Además, se abordarán las fases empleadas durante el desarrollo de la investigación, así como el conjunto de técnicas e instrumentos de recolección de datos seleccionados de acuerdo con la naturaleza de este.

3.1. Tipo de investigación

El presente trabajo se desarrolló bajo la metodología de la Investigación Acción en virtud de su enfoque de transformar y mejorar problemas relacionados con las prácticas educativas a través de la reflexión crítica y colaboración activa del investigador y la comunidad educativa. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la Investigación Acción (IA) es un modo de auto indagación grupal que tiene el propósito fundamental de mejorar las prácticas educativas y, paralelamente, comprender esas prácticas y las situaciones dónde suceden. La IA se caracteriza por ser colaboradora y participativa, surge de preocupaciones colectivas en torno a programas de mejora escolar, desarrollo profesional y desarrollo de políticas y prácticas. Implica la participación de los miembros de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, directivos, padres de familia, etc. Asimismo, es crítica y reflexiva, dado que exige evaluar las ideas, presunciones y prácticas educativas, creando comunidades que forjan un análisis racional y evaluador del sistema educativo. Induce a los individuos a meditar sobre sus prácticas, circunstancias, acciones y consecuencias y la incidencia en sus propias vidas.

Por su parte, Elliott (1993) define la IA como un enfoque que combina la reflexión teórica y el análisis de una situación social con la acción práctica para mejorar la calidad de esta. En el terreno educativo, el objetivo esencial de la IA se enfoca en mejorar y transformar la práctica educativa, el mejoramiento reside en implantar principios que representan sus propósitos, es decir, la educación como fin de la enseñanza. Asimismo, es sustancial en la mejora de la práctica contemplar el proceso y el producto. Por ejemplo, el desempeño académico de los alumnos puede ser un reflejo de la competencia del profesorado, en otras palabras, existe una relación causal. Otro elemento fundamental, es su carácter colaborativo, dado que implica la participación de los actores con el fin de comprender las situaciones educativas en las que se desarrolla la práctica educativa.

De acuerdo con las posturas de Kemmis y McTaggart (1988) y Elliott (1993), la investigación acción en educación surge de la reflexión de una problemática colectiva y tiene como propósito fundamental el mejoramiento y transformación de las prácticas educativas. Estos autores coinciden en que una de las características fundamentales de la IA es su carácter participativo, dado que reconoce la importancia de la interacción de los sujetos en los procesos de construcción y reconstrucción de la labor educativa de la escuela, el sistema y la comunidad. En línea con el objetivo de mejorar y transformar la práctica social y educativa y, al mismo tiempo, lograr una comprensión más profunda de dicha práctica, este proyecto implementó la metodología de investigación acción.

3.1.1. Fases de la investigación acción

Las fases de la investigación acción constituyen un proceso cíclico de reflexión y acción en el marco de una problemática en un contexto particular. En el campo educativo esta metodología es conveniente debido a su incidencia en la mejora de la práctica educativa y la superación de problemas que se presentan en dicho entorno. Dada la pertinencia, la presente investigación adoptó las fases de los modelos de Elliott (1993) y Kemmis (1988), lo cual implicó la identificación del problema, la reflexión sobre la causa del problema, la planificación, la implementación de una solución y la evaluación de los resultados. A continuación, se describe detalladamente cada una de estas fases:

La presente intervención, en tanto fundada en la investigación acción, inicia con la fase I, la cual consistió en seleccionar la idea general. En esta fase, se adelantó una reflexión rigurosa para identificar la situación que se pretendía mejorar o transformar. Para seleccionar el tema, se establecieron pautas específicas que incluyeron la condición de que la situación de referencia tuviera impacto en la acción y la necesidad de cambiar o mejorar dicha situación.

La fase II implicó el análisis de la situación. En esta etapa, se expuso detalladamente el origen de los hechos relacionados con la situación por mejorar o modificar, abordando todos los posibles aspectos que desencadenan el problema. Posteriormente, se clarificaron los sucesos de la situación, preguntándose cómo surgieron y qué relación tuvieron con las situaciones descritas. Finalmente, se realizó un análisis crítico de la problemática para comprenderla en profundidad y proponer soluciones adecuadas.

La fase III contempló la estructuración del plan. En esta etapa, en primer lugar, se revisó la idea general a través del análisis de la situación y la causa del problema, utilizando como recursos la revisión de la literatura y los diarios de campo. En segundo lugar, se identificaron los problemas o limitaciones de la situación, analizando los datos recopilados en los diarios de campo con el propósito de identificar patrones y tendencias relevantes relacionados con los problemas o desafíos identificados. En tercer lugar, se establecieron acuerdos y compromisos con los diferentes componentes de la comunidad educativa mediante un consentimiento informado (Anexo 3). Posteriormente, se identificaron y seleccionaron los recursos materiales (instalaciones, recursos físicos) y de información necesarios para adelantar la investigación. Finalmente, se revisó y actualizó el conocimiento existente sobre el tema de investigación seleccionando modelos y teorías contemporáneas que dilucidaron el problema de investigación.

Finalmente, la fase IV de la presente investigación abarcó el desarrollo de las siguientes etapas de acción. Es decir, decidir las acciones que deben continuar y de qué manera serían supervisadas. Para ello, se utilizaron técnicas de observación desde diferentes perspectivas, empleando herramientas como la observación participante, el análisis de documentos para recopilar información y datos de diferentes fuentes, con el propósito de obtener una visión holística del problema. Del mismo modo, se utilizaron técnicas que dieran cuenta de los efectos de la acción, entre las cuales se incluyó la observación para la evaluación de cambios en el comportamiento tras la implementación, así como la realización de encuestas. La implementación de las fases de investigación acción permitió trabajar de manera colaborativa con la población educativa (estudiantes y docentes) de tal manera que los participantes asumieran un rol activo durante el proceso de investigación.

3.2. Enfoque de la investigación

En consonancia con lo anterior y considerando el contexto educativo, se decidió emplear un enfoque que permitiera una mayor comprensión de los fenómenos que subyacen a la práctica educativa. Por esta razón, se utilizó un enfoque cualitativo que propició un estudio riguroso y permitió obtener información precisa y detallada sobre el problema de investigación. Este enfoque posibilitó describir percepciones, opiniones y comportamientos de la población a través de la observación participante, el diario de campo, material audiovisual, entrevistas y el análisis de documentos, como el plan de estudios. Adicionalmente, se recopilaron datos cualitativos mediante cuestionarios y prueba diagnóstica, que operaron como apoyo en distintas fases de la investigación.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación se implementaron para recopilar información relevante que permitiera abordar el problema planteado y alcanzar los objetivos formulados. En consonancia con el enfoque cualitativo adoptado en este proyecto, se utilizaron instrumentos de recolección de información de la misma naturaleza, tal como se detalla a continuación.

3.3.1. Observación participante

La observación participante representa una técnica que involucra la intervención activa del investigador en el contexto donde se lleva a cabo la investigación. En el marco de la IA, la observación funciona como un recurso para obtener información precisa del problema o

situación con el fin de identificar soluciones o mejoras. De acuerdo con Schön (1992), la observación participante contribuye a la práctica del profesorado, dado que le permite reflexionar sobre su propia práctica con el propósito de mejorarla. En este sentido, la observación participante implicó involucrarse en el entorno social de la población para obtener una comprensión detallada del problema de investigación. Durante la observación se prestó atención a los comportamientos, reacciones e interacciones de las estudiantes, tomando nota de lo escuchado y observado en los diarios de campo. Asimismo, se participó en las actividades del grupo a través de conversaciones lo cual permitió una mayor comprensión del comportamiento de la población. Finalmente, se realizó una reflexión concienzuda sobre lo observado, analizando las narraciones plasmadas en el diario de campo.

3.3.2. Diario de campo

El diario de campo se configura como una herramienta permanente para recoger información relevante que ayuda a comprender mejor la situación y el problema planteado en una investigación. De acuerdo con Elliot (1993), el diario debe contener narraciones sobre los acontecimientos, reacciones, interpretaciones, hipótesis, explicaciones y sentimientos del observador. Al mismo tiempo, se deben seguir pautas durante la realización de los diarios las cuales consisten en describir detalladamente los escenarios y actividades, registrar detalles subyacentes al discurso como inflexiones, lenguaje no verbal, movimientos corporales y registrar de manera objetiva lo observado. A la luz de lo anterior, el diseño de diario de campo contempló la narración de los hechos a través de la observación detallada y objetiva del entorno. Posterior a la observación, se identificó el tema o concepto central de los hechos observados, creando categorías que permitieran la organización y análisis de la información. Lo anterior, implicó

interpretar la situación observada e identificar las causas y consecuencias que subyacen de los hechos. Por último, y a partir de la información obtenida, surgieron hipótesis y preguntas de la situación, relacionadas con el problema de investigación (Anexo 4).

3.3.3. Encuesta

La encuesta se considera un instrumento de recolección de información que permite obtener información precisa y detallada sobre conocimientos, comportamientos, actitudes y opiniones de un grupo de sujetos en torno a un problema en específico (Elliott, 1993). El diseño del instrumento de registro contempla considerar las condiciones de los encuestados, determinar las categorías que se pretende medir u observar, dimensionar el tiempo y determinar el formato. En la presente investigación se elaboró una encuesta de caracterización de la población participante para determinar datos de identificación (sexo, edad, condiciones socioeconómicas, etc.), necesidades básicas (fisiológicas) y actitudes y conocimientos relacionados con el problema de investigación (Anexo 5). Asimismo, se elaboró una encuesta final con el fin de recoger las experiencias de las estudiantes durante la intervención (Anexo 6).

3.3.4. Diagnóstico

La prueba diagnóstica se emplea en procesos de evaluación educativa, y generalmente se aplica al inicio del proceso de evaluación relacionado con la enseñanza y el aprendizaje (Casanova, 1998). El objetivo fundamental es determinar el nivel de conocimiento, las habilidades y fortalezas de la población en un área particular de aprendizaje, para posteriormente tomar decisiones respecto a la planificación del proceso didáctico y el diseño de estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades del alumnado.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo elaboró e implementó una prueba diagnóstica, con el propósito de identificar las habilidades y comprensión de las estudiantes en las áreas de lectura, escritura y oralidad. El diseño de las pruebas se realizó en concordancia con los criterios de los factores de producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura y medios de comunicación y otros sistemas simbólicos de grado quinto, definidos en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (MEN, 2003). Asimismo, la implementación de la prueba diagnóstica contribuyó a la identificación del problema de investigación.

Por un lado, el diagnóstico de lectoescritura se diseñó utilizando preguntas de selección múltiple y abiertas. Los aspectos evaluados en el área de lectura incluyeron: I) identificar las partes de un texto, como palabras, frases, enunciados, etc.; II) comprender la forma en que se conectan las partes del texto para darle un sentido global; III) reflexionar sobre el texto evaluando su contenido de manera crítica. Los dos primeros aspectos mencionados se enfocaron en la capacidad de comprender el texto, mientras que el tercero en la capacidad de desarrollar una opinión crítica y comprender la intención del autor. Asimismo, en el área de escritura se evaluó la producción de un texto estructurado, empleando secuencias lógicas y uso adecuado de la gramática.

Por su parte, la prueba de oralidad se organizó en tres segmentos: lectura en voz alta, lectura de trabalenguas y declamación de poemas. Los aspectos evaluados abarcaron la elocución del discurso, considerando factores como pausas, intensidad, entonación, así como el lenguaje no

verbal que incluyó la observación de gestos, postura y expresiones faciales que pudieran capturar las manifestaciones de las estudiantes durante la lectura.

3.3.5. Rúbrica

La rúbrica funciona como una herramienta de evaluación implementada en procesos educativos, en ella se establecen de manera detallada los criterios, aspectos y objetivos específicos de una tarea, trabajo, proyecto, etc., (Stevens & Levi, 2005). La rúbrica proporciona criterios concisos que permiten una evaluación objetiva del desempeño. Al mismo tiempo, permite que el sujeto evaluado esté previamente informado, lo cual asegura una evaluación transparente y equitativa. Considerando lo mencionado anteriormente, el presente trabajo diseñó rúbricas para evaluar las habilidades de lectura, escritura, y oralidad. Por lo cual, se establecieron criterios y se proporcionó una descripción detallada de lo que se espera en cada nivel, dichos criterios se evaluaron utilizando escalas de valoración. Para las tres habilidades mencionadas, previamente, se establecieron tres niveles: destacado, básico y débil. Adicionalmente, en la elaboración se consideraron los factores de producción textual, comprensión e interpretación textual y literatura de los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (MEN, 2003).

3.3.6. Taller

Según Ander (1992), el taller se configura como un entorno educativo colaborativo centrado en la práctica conjunta. En el ámbito literario, la perspectiva de Vásquez (2006), enfatiza la necesidad de abordar este concepto de manera específica, evitando su confusión con actividades grupales genéricas en la práctica educativa. Es esencial destacar que el taller no se reduce a una actividad grupal común, más bien, representa una didáctica rigurosa que requiere

una planificación cuidadosa en sus fases de preproducción y posproducción. La convergencia entre las visiones de ambos autores revela un enfoque integral del taller como un entorno dinámico y colaborativo. Vásquez introduce la idea esencial de la mimesis, promoviendo una imitación creativa que va más allá de la simple reproducción, incentivando la variación y combinación para que el aprendiz forje su propio estilo. Su énfasis en la *poiesis*, es decir, la creación y producción, se alinea con la visión de Ander, quien destaca la importancia del aprendizaje práctico a través de la ejecución concreta. Asimismo, resalta que el taller permite integrar docencia, investigación y práctica en un proceso educativo único, donde estas instancias se fusionan de manera global. En este enfoque, la reflexión teórica surge de la experiencia práctica, y la teoría orienta la acción. En conjunto, estas perspectivas subrayan la relevancia del taller como un espacio educativo holístico, donde la colaboración y la integración de distintas instancias potencian el aprendizaje y la creatividad literaria. Considerando las especificidades y particularidades inherentes al taller, es importante señalar que esta investigación no solo reconoció, sino que también incorporó cuidadosamente esta herramienta como parte integral de las clases (Anexo 7).

3.4. Consideraciones éticas

El procedimiento en IA contempla principios éticos que guían la investigación, dado que las acciones del investigador están inmersas en una organización social establecida (Kemmis y McTaggart, 1988). Desde esta perspectiva, la confidencialidad, privacidad, respeto y transparencia son fundamentales durante toda la investigación puesto que protegen a los sujetos participantes. En coherencia con lo anterior, esta investigación se alineó con dichos principios, por lo que se implementaron las siguientes medidas. En primer lugar, se presentaron claramente

los objetivos de la investigación para asegurar que la población los comprendiera. Esto facilitó la obtención del permiso por escrito (consentimiento informado) necesario para llevar a cabo el estudio. Asimismo, la información y los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos se gestionaron de manera confidencial, garantizando la privacidad de las participantes.

4. Propuesta de intervención

En el marco del proyecto, se diseñó una propuesta pedagógica que integró un conjunto de estrategias, actividades y acciones organizadas en dos fases, desarrolladas a través del taller, las cuales se alinearon con el proyecto de investigación y, al mismo tiempo, se complementaron con el plan de estudios, el cual contemplaba el abordaje del género lírico. Para dicha propuesta, se prestó especial atención al diseño, que incluyó los objetivos, contenidos, actividades, material de apoyo, duración de la intervención y estrategias de evaluación.

4.1. Diseño de la propuesta de intervención

A la luz de los objetivos de esta investigación, la propuesta se diseñó con un enfoque lúdico. Según Bruner (1986), entre otras características, el juego actúa como un medio para la exploración y la invención, lo que estimula el desarrollo cognitivo de los niños. Partiendo de esta idea, se implementaron estrategias de esta naturaleza, con el objetivo de fomentar el desarrollo del goce estético en las estudiantes, en lugar de centrarse en el aprendizaje de conceptos o estructuras de la poesía lírica.

Desde esta perspectiva, se estableció un corpus que incluyó composiciones populares de tradición infantil. Un aspecto fundamental en este proceso fue la selección de los textos, los cuales fueron elegidos de acuerdo con una serie de criterios propuestos por la docente-investigadora. Principalmente, se optó por trabajar con textos extraídos de la tradición oral, tales como adivinanzas, refranes, dichos, canciones infantiles, trabalenguas y poemas, algunos de los cuales pertenecen al folclore colombiano. Esta elección enriqueció el proceso educativo y también permitió valorar la importancia de la tradición oral y comprender la cultura colectiva,

abarcando no solo lo regional y nacional, sino también expandiéndose hacia otras culturas. Además, se priorizó la selección de textos que estimularan la creatividad de las estudiantes por lo cual se eligieron aquellos que facilitarían el desarrollo de sus capacidades imaginativas, promoviendo así la expresión libre y personal. Finalmente, se eligieron textos que resonaran con la realidad de las estudiantes, con el objetivo de facilitar una conexión entre el texto-lector. Esta selección buscó que las estudiantes no solo se identificaran con los temas abordados, sino que también pudieran relacionarse emocionalmente con el texto literario, enriqueciendo así su experiencia de lectura y promoviendo un entendimiento profundo del contenido.

El repertorio utilizado consistió en textos de autores anónimos, ya que, como se mencionó, han sido transmitidos a través de la tradición oral. No obstante, se complementó con composiciones de destacados exponentes en el campo de la poesía universal, como Pedro Cerrillo, Federico García-Lorca, Gloria Fuertes, Gabriela Mistral, Antonio Machado, Gerardo Diego, Mario Benedetti y Gustavo Adolfo Bécquer, entre otros. Además, se aprovecharon recursos adicionales de páginas web relevantes, como *Colombia Aprende*, que destacan las voces de Colombia a través de materiales propios del folclore nacional.

4.2. Fases de la intervención

La intervención se realizó en dos fases. La primera, incluyó seis sesiones, en la cual se abordaron diversas formas poéticas literarias, como retahílas, adivinanzas, trabalenguas, odas y canciones infantiles del folclore colombiano y otras culturas. En la segunda se incorporaron las rondas infantiles, acompañadas de juegos tradicionales. La primera fase tuvo lugar durante el segundo semestre del año, cuando las estudiantes cursaban cuarto grado, mientras que la segunda

se llevó a cabo en el primer semestre del quinto grado. A lo largo del proceso, se llevaron a cabo ajustes y reestructuraciones progresivas adaptadas a las necesidades del curso.

Durante esta fase exploratoria (tabla 1), las estudiantes realizaron un primer acercamiento a la lírica de una manera lúdica. A través de la selección de un repertorio diverso de composiciones, se proporcionó un primer contacto con la riqueza y diversidad de la poesía y la música. Las actividades diseñadas no solo buscaban introducir conceptos básicos como la estructura y el ritmo, sino principalmente fomentar la expresión creativa y la imaginación de las estudiantes. Este enfoque permitió crear un ambiente estimulante en el cual las estudiantes pudieron explorar libremente sus emociones y experiencias a través de la interpretación de las letras, melodías y juego de palabras. Lo más destacado de este encuentro literario fue la libertad que se les otorgó a las estudiantes para explorar y expresarse sin inhibiciones. A través de juegos, conversaciones y actividades interactivas, se les invitó a sumergirse en el mundo de la lírica, a descubrir sus propias voces y a compartir sus experiencias.

Tabla 1

Intervención, fase I

Sesión y fecha	Tema	Objetivo general	Descripción
1 (22/08/23)	Ritmo y musicalidad	Promover el goce estético a través de la experiencia de la lírica, centrándose en la musicalidad y el ritmo.	Exploración de la lírica en canciones infantiles, analizando cómo la musicalidad y el ritmo contribuyen a la experiencia estética y emocional del oyente.
2 (12/09/23)	Retahílas	Reconocer el papel de las retahílas en la cultura popular a través de su análisis.	Análisis del contenido poético de retahílas de la cultura nacional, explorando el simbolismo y la imaginería que emplean para transmitir mensajes y narrativas, así como su relevancia en la cultura infantil.

3 (19/09/23)	Adivinanzas	Fomentar la imaginación y el pensamiento deductivo a través de las adivinanzas populares.	Abordaje de las adivinanzas del folclore latinoamericano como una forma lúdica de expresión lírica, explorando la intersección entre el juego, el pensamiento lógico y la apreciación estética.
4 (26/09/23)	Trabalenguas	Reflexionar sobre el propósito y la función de los trabalenguas en la literatura y la comunicación, resaltando su importancia cultural.	Exploración de trabalenguas desde una perspectiva cultural, sumergida en la diversidad y la riqueza de las tradiciones lingüísticas y folclóricas de una comunidad.
5 (03/10/23)	Odas	Estimular la creatividad y enriquecer la expresión emocional a través de la poesía.	Apreciación de poemas líricos a través de los sentidos y la experiencia personal, fomentando la conexión íntima entre las vivencias y percepciones.
6 (07/11/23)	Canciones infantiles	Reflexionar sobre las letras de las canciones infantiles, explorando cómo estas resuenan con las experiencias propias.	Exploración de la poesía lírica a través de las letras infantiles, descubriendo la imaginación y la conexión entre el contenido poético y el goce estético.
7 (14/11/23)	Ilustraciones	Comprender cómo las imágenes pueden complementar y enriquecer el significado de las palabras.	Elaboración de ilustraciones de las composiciones líricas, creando una simbiosis entre la palabra y la imagen.

Fuente: Elaboración propia

En la segunda fase (tabla 2) se fortaleció el énfasis en la creación de composiciones líricas propias a través de diversas actividades que brindaron a las estudiantes la oportunidad de imaginar y compartir sus experiencias. Esta etapa representó un avance importante, ya que se centró de manera más específica en las manifestaciones y la escucha activa de las estudiantes. A través de actividades diseñadas para estimular su creatividad y expresión personal, se promovió un ambiente en el cual las estudiantes pudieran explorar sus emociones, reflexionar sobre sus vivencias y dar forma a sus propias composiciones líricas. Este enfoque no solo permitió un mayor desarrollo de las habilidades creativas y de escritura de las estudiantes, sino que también les brindó la oportunidad de expresarse de manera sincera, fortaleciendo así su conexión con la lírica y enriqueciendo su experiencia estética.

Tabla 2*Intervención, fase II*

Sesión y fecha	Tema	Objetivo general	Descripción
1 (03/03/24)	Rondas y juegos infantiles	Valorar la importancia de la música en los juegos y rondas tradicionales como una forma de expresión cultural y social.	Exploración de juegos tradicionales de la cultura local, promoviendo la imaginación y goce a través de su contenido.
2 (11/03/24)	Dichos populares	Reconocer el papel de los refranes en la literatura oral, explorando su origen, significado y transmisión cultural.	Exploración y creación de dichos populares de la cultura colombiana a través de pictogramas, apreciando el uso del lenguaje creativo y poético.
3 (08/04/24)	Trabalenguas con anagramas	Fomentar la creatividad a través de la creación y resolución de trabalenguas que empleen anagramas, promoviendo así la habilidad para jugar con la estructura y sonido de las palabras.	Creación de trabalenguas a través de anagramas, estimulando la creatividad, la concentración y el pensamiento analítico.
4 (15/04/24)	Adivinanzas	Estimular el desarrollo de habilidades creativas, analíticas y emocionales mediante la práctica reflexiva y la creación de adivinanzas.	Creación de adivinanzas, promoviendo el pensamiento creativo, el trabajo en equipo y la expresión artística, así como la apreciación del lenguaje.
5 (22/04/24)	Poemas	Fomentar la conexión entre la poesía y la fotografía como formas de expresión artística.	Expresión de experiencias personales, sentimientos y emociones surgidos a partir del poema, fomentando el autodescubrimiento y la reflexión.
6 (06/05/24)	Letras infantiles	Comprender cómo la música puede influir en las emociones y cómo estas pueden ser utilizadas para transmitir mensajes importantes sobre temas sociales como los derechos de los niños.	Comprensión de la música y las letras infantiles, conectando los sentimientos personales y fomentando la conexión personal.

Fuente: Elaboración propia

4.3. Estrategias para la potenciación de la experiencia estética

En la elaboración de la propuesta de intervención, se priorizaron estrategias diseñadas para potenciar la experiencia estética de las estudiantes. Desde esta perspectiva, se consideró que el enfoque debía trascender la construcción de conocimientos en lectura y escritura. Y en su lugar, se propuso la implementación de un conjunto de recursos que enriquecieran la dimensión emocional, imaginativa y perceptiva de las estudiantes a través de una variedad de actividades lúdicas que actuaron como fuente de motivación.

4.3.1. Lectura

Considerando que los textos utilizados, pertenecen a la tradición oral, se optó por implementar estrategias de lectura que preservaran la oralidad. En este contexto, Cerrillo (2010) señala que “la lectura de determinados textos, sobre todo los poéticos, siempre estará sometida a sus sonidos, a su ritmo y a su música, alcanzando sentido pleno cuando es escuchada en voz alta” (p. 51). Por su parte, Vásquez (2006) destaca que la lectura dramatizada es una herramienta clave para captar la atención del público, ya que, a través del encanto del oído, se logra conectar al ser humano con el mundo de la imaginación.

En este sentido, el uso de estas estrategias propició un espacio en el que las emociones y sentimientos de la lectora dotaron de significado a los textos leídos. Al mismo tiempo, la lectora actuó como intérprete, utilizando la sonoridad que caracteriza a los textos poéticos para quienes escuchaban. Esta dinámica permitió a las oyentes captar matices que enriquecieron su interpretación y apreciación del contenido y, a su vez, facilitaron la conexión con sus propias emociones y sentimientos. Además, la lectura en voz alta, combinada con la lectura comentada,

promovió discusiones colectivas y posibilitó la expresión de las emociones suscitadas por el texto. Esto brindó a las estudiantes la oportunidad de explorar diversas perspectivas y profundizar en su apreciación del lenguaje poético.

4.3.2. Escritura

La estrategia para la escritura se fundamentó desde una perspectiva creativa que fomentó una relación estética con el lenguaje y estimuló la experiencia estética. De acuerdo con Rodari (2016), el acto de inventar historias trasciende el simple uso de las palabras, convirtiéndose en un proceso en el que la imaginación productiva y la fantasía creativa se entrelazan para generar narrativas que no solo entretienen, sino que también desafían la percepción de la realidad. Al escribir, se activan las experiencias personales, vocabulario, subconsciente e ideas que conforman la visión del mundo.

Considerando este principio, se emplearon diferentes técnicas que favorecieran la creatividad en la escritura. Por ejemplo, la reescritura a partir de la lectura de un texto, que, como menciona Sánchez (2013), esta técnica resulta favorable para fomentar la imaginación, ya que permite a los estudiantes generar nuevos textos basados en obras existentes, creando a su vez un contexto que refleja su realidad individual. Además, el autor señala que trabajar sobre la base de diversos tipos de composiciones de un cancionero infantil potencia la creatividad de los alumnos, promoviendo un ambiente en el que la invención y la expresión personal son valoradas. Asimismo, se exploró el lenguaje y sus posibilidades a través de la escritura, utilizando como base anagramas, pictogramas, palabras polisémicas, etc. Estas técnicas, al integrarse en el

proceso de escritura, no solo ampliaron las posibilidades expresivas, sino que también promovieron un enfoque lúdico hacia la creación literaria.

4.4. Evaluación

En relación con la evaluación, se implementó un enfoque integral que contempló la observación sistemática de las actividades realizadas tanto de manera individual como grupal. Este método permitió obtener una visión clara de la participación de las estudiantes durante el proceso. Además, se llevó a cabo la recopilación de trabajos realizados a lo largo del curso, que incluía una variedad de elementos como composiciones escritas, ilustraciones, comentarios reflexivos y guías de trabajo. Esta recopilación no solo sirvió como un registro de las actividades realizadas, sino que también proporcionó evidencia tangible del proceso de las estudiantes.

El propósito de esta evaluación fue doble: en primer lugar, monitorear el avance de las estudiantes en términos de creatividad, comprensión y expresión de ideas; en segundo lugar, fomentar la autoevaluación y la reflexión crítica sobre su propio proceso. Al recopilar y analizar estas producciones, se buscó identificar fortalezas y áreas de mejora, lo que permitió ajustar la intervención pedagógica de acuerdo con las necesidades específicas del grupo. Este enfoque evaluativo no sólo facilitó un seguimiento continuo del progreso de las estudiantes, sino que también promovió un ambiente colaborativo, en el que la realimentación y el intercambio de ideas enriquecieron la experiencia.

5. Análisis de datos

Este análisis presentará las categorías definidas a partir de la confrontación entre la fundamentación teórica del estudio y los datos empíricos recopilados. Este proceso facilitó la identificación de patrones, tendencias y relaciones entre la realidad observada y la teoría, lo cual contribuyó a la comprensión de los resultados obtenidos y a la consecución de los objetivos planteados inicialmente.

5.1. Procedimiento de análisis de datos

El corpus de este trabajo está constituido por una variedad de registros, que incluyeron prueba de diagnóstico, entrevista, encuesta, material audiovisual, guías de trabajo, etc., lo que proporcionó una base de datos amplia y diversa. Para el análisis de esta información, se hizo uso de algunos aportes de la teoría fundamentada, enfoque metodológico que permitió una confrontación sistemática entre las teorías preexistentes y los datos recopilados. Esta metodología fortaleció la premisa de que las teorías que sustentarán el ejercicio investigativo surgen como exigencia de los datos mismos, lo que facilitó la generación de nuevos conocimientos y mejoró la comprensión del fenómeno estudiado (Strauss & Corbin, 2002; Vasilachis, 2006).

Siguiendo a Strauss & Corbin (2002), se emplearon algunas técnicas de codificación, a saber: la codificación abierta facilitó la identificación de conceptos emergentes en los datos, lo que permitió una exploración de sus propiedades y dimensiones. Esta etapa inicial fue fundamental para descifrar patrones y tendencias relevantes, proporcionando una base sólida para el posterior análisis. Posteriormente, se implementó la codificación axial, que se centró en

relacionar las categorías con sus respectivas subcategorías. Este proceso analítico permitió examinar cómo las categorías se articulaban en función de sus características comunes, proporcionando una visión más integral del conjunto de datos. Finalmente, se llevó a cabo la codificación selectiva, cuyo objetivo fue integrar y clarificar las categorías principales. Este proceso permitió consolidar las ideas fundamentales emergentes del análisis, asegurando que las categorías identificadas fueran coherentes y reflejaran de manera precisa los datos recopilados.

5.2. Categorías de análisis

Los resultados de la investigación se organizaron en tres categorías de análisis 1. Experiencia estética, 2. Efectos estéticos y 3. Perspectivas sobre la poesía (tabla 3). Las categorías surgieron a partir de la confrontación entre la teoría expuesta y los datos empíricos recolectados durante el estudio, una vez analizadas, permitieron responder los objetivos planteados en la investigación.

Tabla 3

Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Experiencia estética	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación emocional con el texto ● Conexión entre el texto y las vivencias del lector
Efectos estéticos	<ul style="list-style-type: none"> ● Imaginación ● Construcción de mundos posibles a través del texto
Perspectivas sobre la poesía	<ul style="list-style-type: none"> ● Gusto por la poesía ● Potenciación de la creatividad y la motivación

Fuente: Elaboración propia

5.2.1. Categoría 1: Experiencia estética

Esta primera categoría se centra en el encuentro experiencial con las composiciones del cancionero infantil y en la forma en que este se conectó con la esfera emocional de las estudiantes. Esta interacción entre experiencia y emociones les facilitó la exploración y reflexión sobre sus vivencias, lo que a su vez enriqueció su apreciación estética y profundizó su vínculo con la poesía.

5.2.1.1. Subcategoría 1: Relación emocional con el texto

La experiencia a través de la lectura de textos literarios no solo implica un encuentro intelectual con el texto, sino que también despierta una amplia gama de sentimientos y emociones en el lector. Larrosa (2008) señala que la experiencia es un proceso que está intrínsecamente ligado a una serie de emociones y sentimientos diversos que surgen durante las experiencias personales y actúan como vehículos para la transformación, ya que desafían e impulsan a crecer al ser humano y conectarse con el mundo que habita. Partiendo de lo anterior, se analizó la esfera emocional que emerge a partir del encuentro con el texto.

Al analizar las emociones experimentadas al escuchar canciones infantiles, emergen diversas percepciones. En la fase I del estudio, cuando se exploraron estas canciones, las estudiantes manifestaron sentimientos adversos, expresando comentarios como “Es música para bebés” y “Prefiero otro tipo de música”¹. Estos comentarios sugieren una desconexión con el contenido musical, lo cual podría relacionarse con las dificultades para comprender las canciones o una falta de interés en ellas. Estas reacciones son similares a las que se experimentan al leer un

¹ Cfr. Diario de campo, anexo 8

texto complejo o que no despierta interés, donde las emociones predominantes son el aburrimiento, la confusión o el malestar. Al respecto, Holland (1975), menciona que, si un lector no muestra ninguna reacción ante una obra literaria o tiene una respuesta negativa, esto puede indicar que no ha logrado apropiarse de la obra para reinterpretarla a través de su propia experiencia. Esta falta de conexión se atribuye, en gran medida, a que las estudiantes mostraban una preferencia por otros géneros musicales, lo que restringía su disposición para disfrutar de la música infantil.

En la fase dos, se propuso incluir canciones infantiles que, aunque mantuvieran su carácter, abordaran temas con los que las estudiantes pudieran identificarse. Esto resultó en cambios positivos y una mayor receptividad hacia este tipo de composiciones. Durante la sesión del 6 de mayo de 2024², al preguntar qué emociones habían experimentado al escuchar la canción, algunas estudiantes mencionaron haber sentido tristeza, rabia y miedo. Además, se indagó si la música evocaba recuerdos relacionados con sus vivencias personales. En este sentido, compartieron: **E3**: “Malos momentos”; **E13**: “Recuerdos bonitos con personas que no están”; y **E7**: “Nostalgia por recuerdos de la infancia”. A la luz de estas respuestas, se evidencia cómo la música evoca una amplia gama de emociones y recuerdos, tanto dolorosos como felices. Se observó que la música tiene el poder de resaltar experiencias difíciles y, al mismo tiempo, revivir memorias agradables, actuando como un vehículo para la reflexión emocional y el consuelo.

² Cfr. Diario de campo, anexo 9

Asimismo, en la lectura y creación de trabalenguas las estudiantes experimentaron una mezcla de emociones. En las respuestas obtenidas durante el taller No. 8. Por ejemplo, **E25** expresó: “Porque al escuchar un trabalenguas me sentí muy inspirada para hacer el mío al crear el mío me sentí creativa”. Este comentario refleja cómo la lectura de trabalenguas despierta su creatividad y la impulsa a crear sus propias obras. Sin embargo, esta experiencia no está exenta de desafíos. Algunas estudiantes también mencionaron sentirse frustradas durante la lectura, evidenciando los desafíos que pueden surgir al enfrentarse a textos intrincados.

Una estudiante comentó **E16**: “Me sentí diferente como creativa y frustrada al mismo tiempo” (anexo 10). Esta dualidad de sentimientos ilustra que la lectura de trabalenguas no solo proporciona momentos de inspiración, sino que también introduce obstáculos que pueden resultar desafiantes. Por un lado, la creatividad al interactuar con estos textos permitió a las estudiantes explorar su imaginación y expresarse de maneras novedosas, generando un sentido de logro y satisfacción al crear sus propias obras. Este aspecto positivo fomentó un ambiente de libertad y experimentación, donde las estudiantes se sintieron motivadas a jugar con el lenguaje y las palabras. Esta tensión entre la búsqueda de la creatividad y los desafíos, como la frustración, generó una experiencia enriquecedora, ya que las estudiantes experimentaron entre estos extremos.

5.2.1.2. Subcategoría 2: Conexión entre el texto y las vivencias del lector

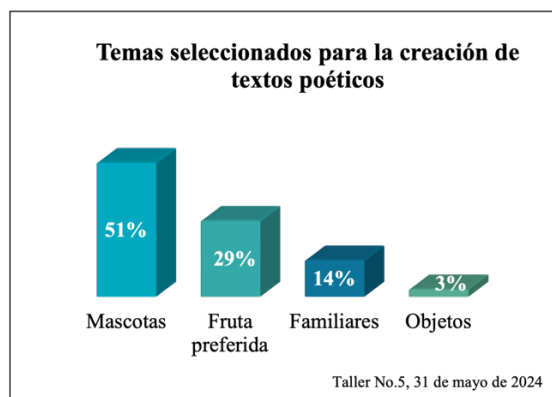
La relación texto-lector implica que este se convierta en coautor, ya que reescribe el texto original a través de sus propios recursos afectivos y cognitivos. Por lo tanto, el lector aporta su propia experiencia, ideas, pensamientos, valores, etc., lo cual repercute en la interpretación del

texto. Según Holland (1975), cada acto de lectura es constructivo y genera algo nuevo y personal; si no fuera así, no habría una lectura real. En este sentido, el encuentro con una obra literaria puede reflejar diversos aspectos de la vida del lector.

De este modo, al analizar la relación entre el texto y el lector, cada estudiante lo construyó a partir de su conexión afectiva individual. Algunas manifestaron una conexión directa con las experiencias de sufrimiento y consuelo expresadas en el poema. En particular, destacaron la importancia de la resiliencia y el apoyo emocional, subrayando cómo estos elementos resonaban con sus propias vivencias (taller 5). Una de ellas mencionó, **E16**: “Sí. Porque es un ejemplo de no rendirme con las tablas, de practicar en francés o practicar un instrumento”. Algunas estudiantes relacionaron las experiencias del poema con desafíos personales y la importancia del apoyo familiar. Así lo manifiesta una estudiante, **E23**: “Sí, porque llevo seis años sin ver a mi mamá, gracias a mi papá por darme todo y a mi familia por ayudarme y ojalá vuelva a ver a mi mamá que está en España” (anexo 11). Tomando en cuenta lo anterior, es evidente que las experiencias personales y el contexto de cada estudiante desempeñó un papel fundamental en el encuentro con el texto, ya que les permitió encontrar resonancia a través de sus propias vivencias. Asimismo, esta tendencia se evidenció de manera notable en la composición de textos propios, donde las estudiantes vincularon sus escritos con su vida personal a través de sus intereses, conexiones afectivas y experiencias (figura 1).

Figura 1

Temas seleccionados para la creación de textos poéticos



Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, la lectura de poemas, combinada con la asociación de vivencias propias permitió que las estudiantes no solo expresaran su historia personal, sino que también liberaran sus sentimientos a través de esta. Esta conexión individual con el texto generó un ambiente propicio para reflexionar sobre sus experiencias y, al mismo tiempo, facilitó la expresión de sus sentimientos. Esto se relaciona con la experiencia estética de Jauss (2002), quien señala constituye una dualidad de liberación, tanto *de* como *para*, *la catarsis*. Una de ellas afirma, **E11**: “Me sentí triste y feliz porque me duele ver a esas personas sufrir y feliz porque me desahogue” (anexo 11). Por otra parte, una estudiante dedica el poema a sus padres y hermana, compartiendo su dolor por las dificultades económicas y las tensiones familiares que enfrentan. Su llanto durante este proceso puede interpretarse como una liberación emocional, donde la expresión de sus preocupaciones y frustraciones proporciona un alivio temporal a su angustia acumulada, **E24**: “Yo se lo dedico a mis papás y a mi hermana porque en estos momentos estamos mal económicamente y porque han intentado rendirse, y por eso hay muchas peleas en

mi casa. Y a mi hermana, porque es un poco mayor y pues le toca soportar e intentar solucionar los problemas de mis papás para qué no estén así”.

Por otro lado, otra estudiante se dedica el poema a sí misma, revelando sus luchas internas con la autoestima y la autocrítica. Su confesión de sentirse mal consigo misma y tener pensamientos autodestructivos puede entenderse como un intento de liberación emocional, donde la expresión de sus sentimientos de inadecuación y autoevaluación le permite confrontar y procesar sus emociones de manera constructiva. **E26:** “A mí misma porque acepto que a veces me siento muy mal. A veces yo misma me golpeé mucho por lo que siento que no soy lo suficientemente buena para algunas personas y siento que yo no debería de existir o no debería estar aquí. Así que también por eso”³.

En ambos casos, la dedicatoria del poema a personas cercanas o a sí mismas actúa como un vehículo para expresar y confrontar emociones difíciles, lo que sugiere un proceso de *catarsis* a través de la lectura poética. Este proceso ayudó a las estudiantes a liberar tensiones emocionales, encontrar consuelo en la expresión artística y promover un mayor entendimiento de sí mismas y de su cotidianidad, a partir de la experiencia estética.

5.2.2. Categoría 2: Efectos estéticos

Con el ánimo de profundizar en el efecto estético, recordemos la teoría de Iser (1987), quien afirma que es resultado de la experiencia de leer un texto y puede entenderse como un proceso dialéctico que resulta de la interacción lector-texto. Esta relación es dinámica, es decir,

³ Cfr. Diario de campo, anexo 12

el texto no es un elemento estático; su efecto emerge en la interacción con el lector, quien interpreta y responde al texto. En última instancia, el efecto estético constituye el impacto que experimenta el lector al interactuar con el texto. Es importante recalcar que el texto es la causa inicial de este efecto; no obstante, es el lector quien, a través de su participación, concreta la realización de este. Lo anterior genera que el lector adopte nuevas actitudes, horizontes y perspectivas a medida que interactúa con el texto.

5.2.2.1. Subcategoría 1: Imaginación

Larrosa (2008) sostiene que la imaginación es un componente crucial de la lectura y le atribuye tres características fundamentales. En sus palabras, señala: “La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma” (p. 23). Además, para este autor, la imaginación no debe restringirse a la esfera subjetiva ni asociarse únicamente con conceptos como irrealidad, ficción, fantasía o alucinación. En cambio, se encuentra en una intersección entre lo real e imaginario, lo sensible e inteligible, etc.

Al considerar la primera característica de la imaginación relacionada con producir realidad, la propuesta de crear trabalenguas a partir de anagramas y palabras polisémicas evidencia lo postulado por Larrosa (2008). Por ejemplo, en el taller 3, una estudiante presentó la siguiente composición utilizando como base la palabra “genio”: **E21** dijo: “El genio tiene mucho mal genio porque le dijeron que era un mal genio y se negó a ser el genio”. Esta afirmación juega con la ironía al atribuir cualidades humanas a un personaje ficticio, estableciendo así un puente entre lo imaginario (fantástico) y la realidad. Otro ejemplo se encuentra en la composición de **E23**: “Alan es alérgico a la lana y cuando le muestran una lana se echa a la cama”. Esta creación,

basada en el anagrama "Alan - lana", evoca una situación humorística que relaciona la alergia de Alan con la acción de echarse a la cama (anexo 13). Lo expuesto demuestra que la imaginación no sólo propicia la creación de realidades alternativas, tal como sugiere Larrosa, sino que, en nuestro caso, también permitió a las estudiantes explorar nuevas perspectivas y enriquecer su experiencia lectora.

5.2.2.2. Subcategoría 2: Construcción de mundos posibles a través de los textos

Una tercera característica que Larrosa (2008) menciona es el carácter transformativo de la realidad que se manifiesta a través de la imaginación. Esta capacidad permite a los individuos reconfigurar su entorno y reinterpretar sus experiencias, generando nuevas posibilidades y significados. Así, la imaginación no solo crea nuevas realidades, sino que también modifica y enriquece las existentes.

En este sentido, a través de la reescritura de canciones infantiles, las estudiantes emplearon su imaginación para desarrollar realidades alternativas que surgían de su contexto cotidiano. Esta práctica no solo les permitió explorar nuevas interpretaciones, sino que también desafió las convenciones establecidas, reflejando así su capacidad para reinventar su entorno y expandir sus horizontes (taller 6). Una de las estudiantes, **E20**, expresó lo siguiente: “En mi mundo, las hojas de los árboles son negras. En mi mundo, las encías son los dientes y los dientes son las encías”. Esta declaración refleja un enfoque innovador y libre que desafía las concepciones tradicionales de la realidad. La misma estudiante continúa su creación, agregando: “En mi mundo, los árboles están de cabeza y en la escuela, los profesores son estudiantes y los estudiantes son profesores”. Esta inversión de roles y características permite a las estudiantes

explorar nuevas formas de pensar y percibir su entorno. Asimismo, **E3** contribuye con: “Me dijeron que en el mundo al revés, las ardillas caminan con la cola en vez de con los pies. En el mundo al revés, se ven unicornios en vez de cien pies” (anexo 14).

En conjunto, estas expresiones creativas ilustran cómo la imaginación puede desafiar normas establecidas y fomentar la creación de realidades alternativas. En estos mundos imaginarios, las características se transforman o invierten completamente, lo que no solo enriquece su experiencia creativa, sino que también sugiere maneras de subvertir los órdenes establecidos por el poder dominante.

5.2.3. Categoría 3: Perspectiva sobre la poesía

En esta categoría, se exploran las distintas perspectivas de las estudiantes sobre la poesía, con el objetivo de comprender cómo estas visiones afectan su valoración de la lírica. Se busca profundizar en aspectos como el gusto e interés por la poesía. Además, se analiza el impacto de la exposición al cancionero infantil en la creatividad y motivación de las estudiantes a lo largo de la intervención.

5.2.3.1. Subcategoría 1: Gusto por la poesía

Los gustos e intereses de las estudiantes son factores relevantes que influyeron en su percepción de la poesía. Al finalizar la intervención, se realizó un análisis del gusto por la poesía mediante un cuestionario final que indagó sobre sus preferencias antes y después de la exploración del cancionero infantil. La mayoría de las respuestas revelaron que, previo a la

intervención, las estudiantes mantenían actitudes tanto positivas como negativas hacia este género literario (figura 2).

Frente a la pregunta sobre si les gustaba la poesía antes de la exploración del cancionero infantil, algunas estudiantes compartieron sus experiencias. **E29** mencionó: "Sí, solo que no estaba acostumbrada a hacerlo", lo que indica un interés que no se había traducido en una práctica regular. **E24**, por su parte, afirmó: "Sí, pero no hacía tanta poesía", sugiriendo una exposición limitada a esta forma de arte. Asimismo, es fundamental considerar las voces de aquellas estudiantes que manifestaron una falta de aprecio por la poesía. **E17** expresó: "No me gustaba porque me parecía aburrido", mientras que **E20** comentó: "No me gustaba la poesía porque casi no la escuchaba" (anexo 15). Estas respuestas evidencian una resistencia que podría estar vinculada a la falta de experiencias significativas con la poesía.

Figura 2

Gusto por la poesía antes y después de la exploración del cancionero infantil



Fuente: Elaboración propia

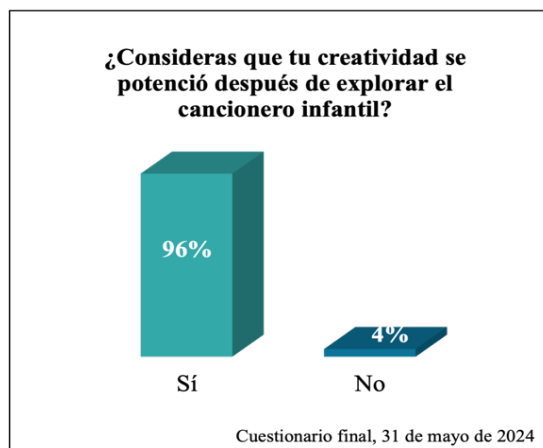
Posteriormente, se planteó la misma pregunta en presente: ¿te gusta la poesía después de explorar el cancionero infantil? Las respuestas revelaron que muchas de ellas mantenían un gusto por la poesía, y este había aumentado (Figura 2). En particular, las estudiantes que compartieron opiniones favorables mencionaron: **E29** dijo: “Sí, intento hacerlo más seguido”, mientras que **E24** afirmó: “Ahora me gusta más y escribo más”. Estos testimonios sugieren que, tras su interacción con el cancionero infantil, su aprecio por la poesía se potenció. Por otro lado, las estudiantes que inicialmente tenían una visión negativa también mostraron cambios positivos. **E17** comentó: “Sí, porque nunca lo había hecho”, y **E20** añadió: “Ahora me gusta porque me parece bonita” (anexo 15). Estas declaraciones evidencian una transformación notable en el gusto de las estudiantes, ya que aquellas que antes consideraban la poesía aburrida o se sentían desconectadas han podido vivir una experiencia más enriquecedora a través del cancionero infantil.

5.2.3.2. Potenciación de la creatividad y la motivación

En el contexto de la intervención, se indagó sobre la creatividad y la motivación de las estudiantes. En primera instancia, se les preguntó si consideraban que su capacidad creativa había aumentado tras la exploración del cancionero infantil. Los testimonios obtenidos proporcionan una perspectiva valiosa sobre el impacto de esta experiencia en su proceso creativo (figura 3).

Figura 3

Potenciación de la creatividad después del cancionero infantil



Fuente: Elaboración propia

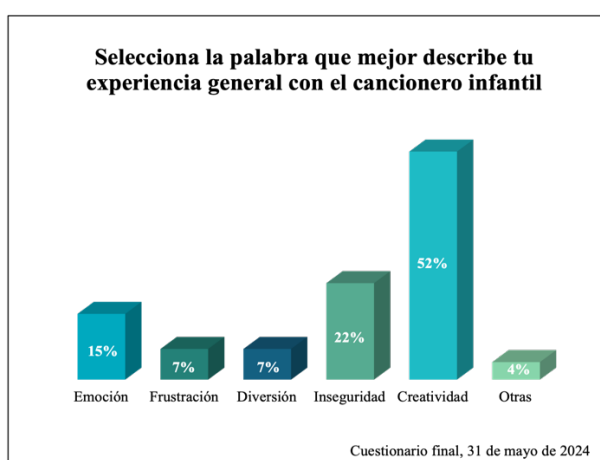
Una estudiante, **E7** afirmó: Sí, lo he sentido ya que antes componía canciones que no me gustaban, pero ahora sí, gracias a los ejercicios. Esta declaración sugiere que, a través de las actividades propuestas, las estudiantes han encontrado una voz más auténtica en su expresión creativa. La comparación entre sus composiciones anteriores y las actuales indica una evolución en su confianza y satisfacción personal, lo que es fundamental para el desarrollo del goce estético.

Por otro lado, **E25** expresó: “Sí, porque mientras hacía el poema me inspiré para hacer muchos más” (anexo 16). El interés por participar en procesos creativos no solo resulta en una única obra, sino que también actúa como un catalizador para la producción de nuevas composiciones. Este fenómeno es indicativo de un aumento en la motivación intrínseca, ya que las estudiantes son conscientes de la existencia de un impulso para continuar escribiendo. De manera correlativa, se exploró la experiencia general de las estudiantes. Para ello, se les preguntó cuál palabra describía mejor su experiencia con el cancionero infantil. Un 52% de la

población indicó sentirse creativa (Figura 4). Este resultado subraya el impacto positivo de la actividad en la creatividad de las estudiantes, sugiriendo que la exploración del cancionero infantil no sólo estimuló su capacidad creativa, sino que también les permitió expresar sus sentimientos y pensamientos.

Figura 4

Experiencia general con el cancionero infantil

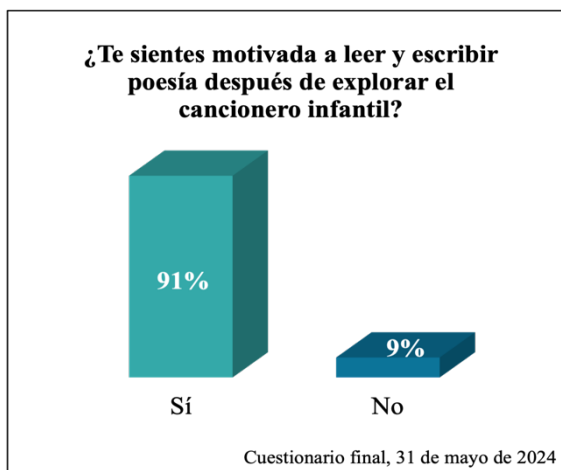


Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la motivación también desempeñó un papel crucial en la experiencia de las estudiantes, ya que reflejó el impacto después de la exploración del cancionero. En este contexto, se le preguntó a la población si, tras la intervención, se sentían motivadas a seguir leyendo o escribiendo poesía. (Figura 5). Las respuestas obtenidas revelaron un notable aumento en su motivación y una mayor apertura hacia estas prácticas literarias. Esto sugiere que el cancionero infantil potenció la motivación de las estudiantes durante la intervención y podría servir como un aliciente para que las estudiantes continúen explorando el mundo de la poesía.

Figura 5

Aumento de la motivación después del cancionero infantil



Fuente: Elaboración propia

En concordancia con lo anterior, las estudiantes manifestaron lo siguiente. **E26** afirmó: “Sí, me siento más liberada e inspirada para crear cosas”. Esta declaración sugiere que la intervención ha fomentado un sentido de libertad creativa. La sensación de estar "liberada" indica que la estudiante superó barreras internas que las limitaban previamente, permitiéndoles explorar su imaginación y expresarse sin restricciones. **E29** agregó: “Sí, de hecho, estoy escribiendo canciones” (anexo 17). Esta respuesta destaca un compromiso activo con la creación, lo que sugiere que la intervención ha tenido un impacto directo en su práctica artística. La transición de una postura pasiva a una activa en el proceso de escritura indica un crecimiento en su confianza y entusiasmo por la poesía.

Por su parte, **E3** comentó: “Yo sí escribiría alguna poesía, un poema. En algún día que me sienta estresada, triste o enojada. Para poder como desahogarme en esas palabras, en el

poema, pues poder escribir todo lo que siento y después poder leerlo”⁴. Esta respuesta revela una comprensión profunda de la poesía como un medio de *catarsis* y autoconocimiento. La relación entre sus emociones y la escritura sugiere que la estudiante ahora reconoce el valor estético de la poesía, lo que puede enriquecer no solo su vida artística, sino también su bienestar emocional.

⁴ Fragmento de entrevista final, 20 de mayo de 2024.

6. Conclusiones e implicaciones

Este último capítulo presenta las conclusiones derivadas del trabajo de investigación, las cuales sintetizan los hallazgos más relevantes obtenidos a lo largo del estudio. A través de un análisis de los datos recolectados y de la aplicación de enfoques teóricos pertinentes, se logró identificar el impacto del cancionero infantil en el desarrollo estético de las estudiantes. En este sentido, se buscó proporcionar un panorama que enriquezca la comprensión del fenómeno estudiado y sugiera posibles implicaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas.

6.1. Conclusiones

Como se ha expuesto, el objetivo principal de este proyecto de investigación fue determinar el aporte de un cancionero infantil al desarrollo del goce estético de las estudiantes del curso 504 del Liceo Femenino Mercedes Nariño y, para alcanzarlo, se establecieron tres objetivos específicos. 1. Caracterizar las manifestaciones emocionales de las estudiantes frente a la lírica del cancionero infantil; 2. Valorar los efectos estéticos de un cancionero infantil sobre las estudiantes; y 3. Establecer cómo la interacción con el cancionero infantil puede transformar la actitud de las estudiantes hacia la poesía en el ámbito escolar. En consecuencia, a continuación, se presentan y discuten los hallazgos en relación con cada uno de los puntos establecidos.

En primer lugar, los hallazgos revelan que el cancionero infantil desempeñó un papel crucial en la dimensión emocional de las estudiantes, puesto que, a través de las composiciones líricas, se facilitó una conexión emocional profunda entre el texto y el lector, especialmente

cuando las estudiantes lograron identificar relaciones significativas con sus propias vivencias. Cuanta mayor cantidad de elementos se asociaban con su realidad cotidiana, mayor era la estimulación de su imaginación y su capacidad de conexión con el contenido. Es en este punto de convergencia, donde se entrelazan las experiencias personales y el contenido del cancionero, surge la experiencia estética. Este fenómeno no sólo profundizó su apreciación de la poesía, sino también les proporcionó un medio para explorar y expresar sus emociones. De este modo, el cancionero trascendió su función de constituir un recurso literario, convirtiéndose en un espacio para la reflexión personal. Este proceso favoreció un desarrollo en conjunto de su sensibilidad estética y emocional, permitiendo a las estudiantes conectar plenamente con el mundo que las rodea.

Asimismo, durante la interacción con el cancionero infantil, las estudiantes lograron otorgar mayores perspectivas de significación a su lectura, lo que, a su vez, incidió en la existencia de efectos estéticos. Este proceso implicó que las estudiantes no solo leyeran las composiciones, sino que también conectaran emocionalmente con ellas, generando un sentido de empoderamiento. Dicho de otra manera, se sintieron capaces de construir e imaginar nuevas realidades a partir de los estímulos que les ofrecían los textos. A medida que las estudiantes se adentraron en la poesía, experimentaron una satisfacción estética al captar la significación del contenido. Esto sugiere que su experiencia lectora no fue superficial y convirtió en una exploración auténtica del sentido del objeto estético. En este sentido, se apropiaron cognitivamente los textos, y a su vez, establecieron una conexión emocional profunda, en la que la imaginación y la creatividad desempeñaron un papel clave.

En relación con el tercer objetivo, se evidenció que el cancionero infantil no solo transformó la percepción de la poesía, también potenció la creatividad y la imaginación de las estudiantes. Aunque inicialmente se observó una aversión hacia las composiciones líricas, especialmente hacia las canciones infantiles, con el tiempo este rechazo comenzó a transformarse en aproximaciones lúdicas y placenteras que propiciaron una familiaridad con los textos que, sumada al contexto compartido de sus experiencias, facilitó una apreciación más profunda de las producciones líricas. Este cambio de actitud sugiere una evolución positiva en la percepción de la poesía, que transitó de una postura aversiva a una más receptiva. Asimismo, las composiciones del cancionero actuaron como una fuente de motivación, estimulando la creatividad y la imaginación de las estudiantes. A medida que se relacionaban con el contenido, se sintieron inspiradas a escribir sus propias composiciones líricas, lo que les permitió no solo expresar sus emociones, sino también explorar y dar forma a sus vivencias a través de la poesía. Asimismo, el aumento en la motivación y la apertura hacia la poesía también puede ser visto como un indicativo de que las estudiantes se sienten más seguras al explorar su propio lenguaje y estilo poético, lo cual es esencial en el desarrollo del goce estético.

Expuesto lo anterior, se evidencia que el cancionero infantil constituyó un recurso valioso para fomentar el goce estético a partir de la poesía lírica. A través de estos textos de tradición oral, las estudiantes desarrollaron una sensibilidad especial hacia la poesía, lo que enriqueció su apreciación del arte lírico. Al incorporar imágenes abstractas, figuras retóricas y un juego creativo con el lenguaje, se estimuló la imaginación de las estudiantes, permitiéndoles explorar nuevas formas de percibir el mundo. Esta interacción no solo amplía su horizonte literario, sino

que también posibilitó su experiencia emocional, favoreciendo un vínculo más profundo con la poesía y promoviendo un desarrollo integral en su apreciación estética.

Como información complementaria de los resultados de este trabajo y del cumplimiento de los objetivos planteados, se generó un producto colectivo denominado *Niña, imaginación y palabra*, el cual es un cancionero elaborado por las estudiantes del curso 504 del Liceo femenino Mercedes Nariño (Anexo 18 y, en caso de que se desee consultarlo en su totalidad, puede dirigirse al siguiente enlace: [Cancionero infantil - Niña, imaginación y palabra.pdf](#)).

6.2. Implicaciones

A nivel institucional, la investigación contribuyó posibilitó un acercamiento lúdico y placentero, abordando el género lírico desde una perspectiva inventiva. En lugar de centrarse exclusivamente en los elementos estructurales, el proyecto promovió una comprensión más profunda de la poesía. Por otro lado, se observó un notable fortalecimiento en la apreciación estética de las estudiantes en relación con la lírica, lo que sugiere que la inclusión de un recurso como el cancionero infantil puede enriquecer considerablemente el currículo educativo. Este enfoque también favoreció el desarrollo de habilidades creativas e imaginativas, lo que se tradujo en una mayor disposición para expresarse a través de la escritura lírica, incrementando así su confianza personal. Es relevante destacar que, al inicio del proyecto, las estudiantes presentaban dificultades para relacionar la poesía con sus propias experiencias, lo que resalta el impacto positivo de esta intervención en su percepción y aprecio por el género poético. En un contexto más amplio, los resultados del proyecto abren la puerta a futuras investigaciones sobre el impacto de la literatura infantil en la formación emocional y creativa de los jóvenes, lo que -sin

lugar a duda- destaca la relevancia del arte en la educación y sus aportes evidentes a la formación de sujetos integrales en lo intelectual y lo emocional.

Referencias

- Aguiar e Silva, V.M. (1975). *Teoría de la literatura*. Gredos.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (16 de mayo de 2023). *Localidad de Rafael Uribe Uribe*.
<https://bogota.gov.co/mi-ciudad/localidades/rafael-uribe-uribe>
- Alcaldía Local de Rafael Uribe. (16 de mayo de 2023). *Conociendo mi localidad*.
<http://www.rafaeluribe.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Alcaldía Local de Rafael Uribe. (16 de mayo de 2023). *Punto de Gestión Cultural Local - Rafael Uribe Uribe*. <http://www.rafaeluribe.gov.co/milocalidad/punto-gestion-cultural-local-rafael-uribe-uribe>
- Ander-Egg, E. (1990). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Arias, E. (2022). *Revolución lírica: El freestyle rap y el aprendizaje significativo de la poesía*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17920>
- Aristóteles. (2007). *Poética*. (S. Albano, Trad.). Gradifco.
- Aristóteles. (1946). *Poética*. (J. García Bacca, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Calvo, M. (2015). *La poesía en la escuela*. Fondo de cultura económica.
- Bruner, J. (1986). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Perspectivas: revista trimestral de educación, XVI, 1. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069206_spa
- Cerrillo, P. (2000). *Adivinanzas populares españolas. Estudio y Antología*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P (2000). *A la rueda, rueda... Antología de folclore latinoamericano*. Anaya.

- Cerrillo, P. (2005). *La voz de la memoria: estudio sobre el cancionero popular infantil*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2010). *Lectura, literatura y educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., & Luján, Á. (2010): *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., & Sánchez, C. (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Síntesis S.A.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (Morata, Trad.). Morata. (Obra original publicada en 1991).
- García, L. (2002). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Comeros.
- González, V., & Ortega, A. (2013). *Género lírico: concepciones hacia una didáctica de la comprensión y posibilidad creativa de experimentar la poesía como condición para la proyección ulterior de la visión del mundo*. [Tesis de pregrado, Universidad academia de Humanismo Cristiano].
<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/1818>
- Guerrero, G. (2014). *Teorías de lírica*. Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G.W.F. (1973). *Introducción a la estética*. (Edicions 62, Trad.). Península. (Obra original publicada en 1835).
- Hegel, G.W.F. (1989). *Lecciones de estética*. (R. Gabas, Trad.). Edicions 62. (Obra original publicada en 1845).

- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético* (M. Barbeito Trad.). Taurus.
(Obra original publicada en 1976).
- Jauss, H.R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. (J. Siles & E. Fernández, Trad(s)). Taurus. (Obra original publicada en 1977).
- Jauss, H.R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. (D. Innerarity, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1975).
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación- acción*. (R. Salcedo, Trad.). Laertes. (Obra original publicada en 2017).
- Larrosa, J. (2008). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño. (16 de mayo de 2023). *Manual de Convivencia*.
<https://liceofemeninomercedesn.edupage.org>
- Miaja de la Peña, M. (2005). *La adivinanza. Sentido y pervivencia*. Acta Poética, 26(1-2).
<https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2005.1-2.178>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- Nogales, M. (2018). *El género lírico en educación infantil: implementación didáctica*. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid].
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30791>
- Nova, M. (2014). *El género lírico como expresión artística que estimula y favorece la competencia poética*. [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás].
<http://hdl.handle.net/11634/20221>

Holland, N. (1975). *5 Readers Reading*. Yale University Press.

<https://ufdc.ufl.edu/UF00002629/00001/images>

Pastoriza, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Kapelusz.

Pelegrín, A. (1993). *Juegos y poesía popular en la literatura infantil-juvenil*.

[Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

<http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/H/3/AH3039401.pdf>

Rodari, G. (2016). *La escuela de la fantasía*. Editorial Laboratorio Educativo.

Rodríguez Pardo, E., Montes Romero, D., & Benavides Ramírez, V. (2022).

Problemáticas en la enseñanza de la literatura infantil y juvenil. Reddifusión, 2(3), 24–46.

Sánchez, C. (2013). *Poesía, infancia y educación: El Cancionero Popular Infantil en la*

Escuela 2.0. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (16 de mayo de 2023). *Punto de Gestión*

Cultural Local - Rafael Uribe Uribe, (PGCL - RUU).

<https://ant.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/punto-de-gestion-cultural-local-rafael-uribe-uribe-pgcl-ruu>

Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (16 de mayo de 2023). *El Liceo Femenino de*


Cundinamarca Mercedes Nariño cumplió 106 años de cumplió 106 años de historia y empoderamiento femenino.

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/el-liceo-femenino-de-cundinamarca-mercedes-narino-cumplio-106-anos-de-historia-y

- Stevens, D., & Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Stylus Publishing.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E, Zimmerman, Trad.). Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1990).
- Unidad Administrativa de Catastro Distrital [UAECD]. (16 de mayo de 2023). *Dinámica de la construcción por usos de la localidad de Rafael Uribe*.
<https://www.catastrobogota.gov.co/sites/default/files/archivos/rafael%20uribe%20uribe.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Anexos⁵

Anexo 1. Diagnóstico de lectoescritura





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LIC. ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

DIAGNÓSTICO
LECTOESCRITURA

4°

Nombre: _____ **Grado:** _____

Lectura de cuento 

 **¡Atención!** Lee atentamente el siguiente texto

Rodolfo el reno


Hace mucho tiempo, había un reno llamado Rudolph (Rudolf), el único reno en el mundo que tenía una gran nariz roja. Naturalmente la gente le llamaba “Rodolfo, el reno de la nariz roja”. Rodolfo estaba terriblemente avergonzado por su enorme nariz tan peculiar, los otros renos se burlaban de él, su padre, su madre y su hermana también sentían pena por la desdicha de Rudolph. Incluso él mismo se sentía muy apenado.

Una noche en víspera de Navidad, Santa Claus estaba preparando su trineo, alistando a todos sus renos, Dasher, Prancer, Vixen y los otros para dar la vuelta alrededor del mundo, llevando regalos a los niños. Pero de pronto una terrible tormenta se desató y la neblina cubrió toda la tierra, evitando que los renos pudieran remontar el vuelo y Santa sabía que con tanta niebla no podría encontrar una sola chimenea.


De pronto, Rudolph apareció para ver que sucedía, su gran nariz brillaba como nunca. Santa sintió que esa era la respuesta a su problema, así que llamó a Rudolph y lo colocó al frente del trineo, adelante de todos los demás renos, como líder. Con esa gran nariz como guía los venados pronto remontaron el vuelo y Rudolph condujo a Santa a cada una de las chimeneas.


Esa terrible noche ni la lluvia, los truenos, la nieve o la niebla pudieron detener a Rudolph que con su gran nariz roja iluminó el camino. Y así fue como Rudolph se convirtió en el reno más querido y admirado de todos, esa gran nariz que un día lo hizo sentir tan mal, hoy era la envidia de todos en el mundo de los renos.

Santa Claus les dijo a todos los renos que Rudolph había sido el héroe y desde ese día Rudolph pudo vivir sereno y feliz.




Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos-para-aprender>





1



⁵ De acuerdo con las exigencias formales de este trabajo, solo se transcriben algunos de los instrumentos y datos acopiados durante el proceso. Quien esté interesado en conocer la totalidad, puede remitirse al enlace: [Trabajo de grado](#)



¡Atención! Responde las siguientes preguntas. Marca con una X la respuesta que elegiste

1. ¿Por qué los demás renos se burlaban de Rudolph?

- A. Porque era el más pequeño de todos.
- B. Porque tenía una gran nariz roja.
- C. Porque no podía volar como los demás renos.
- D. Porque no sabía conducir el trineo de Santa Claus

2. ¿Cómo se sintió Rudolph cuando Santa lo puso al frente del trineo?

- A. Avergonzado.
- B. Feliz.
- C. Triste.
- D. Enfadado.

3. ¿Cómo se sintió Rudolph cuando Santa Claus lo eligió como líder del trineo? Justifica tu respuesta

4. ¿Qué hizo Rudolph durante la noche de Navidad?

- A. Se quedó en su casa mientras los demás renos trabajaban.
- B. Ayudó a Santa Claus a encontrar las chimeneas con su gran nariz roja.
- C. Se escondió de los demás renos porque se sentía avergonzado.
- D. Comió muchas galletas y leche en cada casa que visitaron.

5. ¿Qué aprendió Rudolph al final de la historia?

- A. Aprender a volar como los demás renos.
- B. Que su gran nariz roja lo hacía diferente, pero también lo hacía especial.
- C. Que debía esconder su gran nariz roja para que los demás renos no se burlaran de él.
- D. Que nunca podría ser un héroe como los demás renos.

6. ¿Cuál de las siguientes palabras podría reemplazar el término “desdicha”?

- A. Suerte
- B. Felicidad
- C. Infortunio
- D. Alegría



Anexo 2. Rúbrica lectura

Aspectos	Nivel 3 Destacado	Nivel 2 Básico	Nivel Débil
Comprensión general	Demuestra una comprensión completa del texto, identificando la idea principal y todos los detalles importantes.	Comprende la idea principal del texto y la mayoría de los detalles importantes.	El lector tiene dificultades para comprender la idea principal y/o los detalles importantes del texto.
Reconocimiento de información implícita	Reconoce la información implícita del texto, y es capaz de hacer inferencias relevantes que enriquecen la comprensión del texto.	Identifica la información implícita del texto en la mayoría de los casos.	El lector tiene dificultades para identificar la información implícita del texto.
Dominio de términos y sinónimos	Demuestra dominio de los términos y sinónimos utilizados en el texto, lo que le permite comprender el contenido de manera integral.	Comprende los términos principales del texto y puede identificar algunos sinónimos del texto.	El lector tiene dificultades para comprender los términos principales del texto y no identifica sinónimos, lo que dificulta la comprensión del texto.
Análisis de imágenes	Identifica y analiza las imágenes, relacionándolas con el contenido del texto de manera coherente.	Identifica algunas imágenes que ilustran el contenido del texto.	El lector presenta dificultades para identificar la función de las imágenes en la construcción del sentido global del texto.
Lectura crítica	Analiza con profundidad los argumentos, las ideas subyacentes, las intenciones del autor y las implicaciones del texto.	Analiza de manera superficial algunos argumentos e ideas subyacentes.	El lector no analiza ni identifica los argumentos, las ideas subyacentes o las intenciones del autor

Anexo 3. Consentimiento informado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

_____ Ciudad y fecha, identificado con C.C. C.E. No. expedida en _____, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo 4. Diario de campo

DIARIO DE CAMPO N° 5




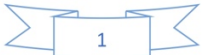

Fecha: 03/10/23

Propósito de la sesión: Estimular la creatividad y enriquecer la expresión emocional a través de la poesía y reconocer el valor estético inherente en la forma poética de la oda.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
INSTITUCIÓN: Liceo Femenino Mercedes Nariño

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>La clase inicia con la actividad de introducción, que consiste en la lectura de un poema de Gloria Fuertes titulado "¿Cómo dibujar a un niño?". Durante el desarrollo de la actividad, surgen diversas preguntas por parte de los estudiantes. Una estudiante cuestiona por qué el poema menciona a un niño en lugar de una niña, mientras que otros indagan sobre el significado de ciertas palabras como "pantalón vaquero", "camiseta americana" o "barquillo".</p> <p>C.I. Cabe destacar que el poema tiene variaciones regionales en el idioma que pueden presentar desafíos para las estudiantes ya que no están familiarizadas con ciertos términos específicos de esa región.</p> <p>La siguiente actividad se centra en una caja misteriosa y comienza con la explicación de las instrucciones, designando a dos monitoras para apoyar a los estudiantes. La dinámica consiste en que cada estudiante, con los ojos vendados, use sus sentidos para identificar el objeto dentro de la caja. Aunque la mayoría prefiere explorar mediante el tacto y el olfato, solo una estudiante se atreve a probar el objeto. Al final, logran identificar que dentro hay una manzana y una cebolla. A continuación, se les pide que asocien cada objeto con la oda correspondiente escrita en el tablero (oda a la cebolla y manzana, Pablo Neruda). Algunas estudiantes realizan asociaciones como las siguientes: "En la oda se menciona lo que cae de un árbol, por lo tanto, debe ser la manzana, ya que la cebolla crece en la tierra." Otra estudiante añade que "el poema hace referencia a las capas de la cebolla, dado que esta tiene muchas".</p> <p>Se da paso a la extensión de la actividad anterior, la escritura de odas, en esta actividad se evidencia incertidumbre sobre qué escribir. Algunas tienen claro qué las dedicaran a sus familiares, amigos, madres o personas especiales en sus vidas. Sin embargo, otras estudiantes manifiestan no saber, algunos comentarios: "no sé qué escribir" o "¿a quién le escribo?". Por otro lado, algunas estudiantes deciden escribir las odas a sus familiares, algunos comentarios: "se la voy a hacer a mi mamá" o "quiere hacer el poema a mi prima, qué quiero mucho". Otras optan por seguir el ejemplo de las odas ilustrativas o escribir sobre sus frutas preferidas o mascotas.</p> <p>Durante la actividad, las estudiantes buscan ayuda, ya que tienen dificultades para encontrar palabras que rimen con términos como por ejemplo: "rosa" o "madre". También surgen inquietudes como: ¿Qué tan largo tiene que ser el poema? o ¿tiene que tener título?</p> <p>C.I. En un momento de pausa, algunas estudiantes, motivadas por una compañera, deciden probar la cebolla en un acto de valentía o competencia, ya que una de sus compañeras lo hizo previamente.</p> <p>Al dar cierre a la clase, algunas estudiantes expresan su satisfacción con la actividad sensorial. Algunos comentarios incluyen: "Me gustó la actividad de la manzana y la cebolla porque pude relacionarla con el poema del tablero". Sin embargo, también se registran opiniones, como: "No me gustó la cebolla porque es fea, pero sí el poema".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones • Competencia • Educación literaria y cultural • Estereotipos • Lúdica 	<ul style="list-style-type: none"> • En la actividad de la caja misteriosa, la mayoría de las estudiantes mostró interés al tocar y oler los objetos, aunque la negativa a probarlos reveló ciertos temores individuales. Sin embargo, al asociar los objetos con las odas, demostraron notables habilidades deductivas y de creatividad. • En la fase de creación de odas, algunas estudiantes manifestaron indecisión sobre el tema, eligiendo dedicar sus composiciones a personas especiales, mascotas o frutas favoritas. La búsqueda de ayuda revela la necesidad de orientación en aspectos como la identificación de rimas y ritmo. • Las diferentes opiniones sobre la cebolla, considerada fea por una estudiante pero elogiada en el contexto del poema, resaltan la subjetividad de las experiencias y la diversidad de perspectivas en el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se podría considerar la inclusión de más actividades sensoriales para estimular la creatividad y la conexión emocional con las composiciones líricas. • La elección de dedicar las odas a familiares, amigos o incluso a frutas y mascotas muestra que las experiencias personales son una fuente rica de inspiración para las estudiantes. En el proyecto, se podría fomentar la exploración de estas temáticas personales (la valentía y la superación de obstáculos) como punto de partida para la creación poética. • La pregunta de por qué se menciona a un niño en lugar de una niña en el poema inicial podría llevar a una reflexión sobre la diversidad de temas en la poesía infantil. Se podría animar a los estudiantes a explorar una variedad de temas que reflejen la diversidad en sus composiciones.

Anexo 5. Encuesta de caracterización

		UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LIC. ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS	ENCUESTA CARACTERIZACIÓN	4°
Nombre: _____		Grado: _____		
 ¡Atención! Lee atentamente la pregunta y luego marca con una X la respuesta que elegiste.				
1. ¿Cuál es tu género? A. Mujer B. Hombre C. No sé D. Otro ¿cuál? _____		2. ¿Cuál es tu edad? A. 8 años B. 9 años C. 10 años D. Otro ¿cuál? _____		
3. ¿Cuál es tu país de origen? A. Colombia B. Venezuela C. No sé D. Otro ¿cuál? _____		4. ¿Tienes alguna discapacidad? A. Física B. Mental C. No D. Prefiero no decirlo		
5. ¿Tienes hermanos o hermanas? A. Si, tengo hermanos B. No, soy hijo único C. No sé D. Prefiero no decirlo		6. ¿Dónde vives? _____		
 ¡Atención! Para responder las preguntas de la 7 a la 9. Puedes marcar más de una opción				
7. ¿Quién vive contigo en tu casa? Puedes marcar más de una opción. <input type="checkbox"/> Mamá <input type="checkbox"/> Papá <input type="checkbox"/> Hermanos <input type="checkbox"/> Abuelos <input type="checkbox"/> Otro ¿cuál? _____		8. ¿Con cuáles servicios públicos cuentas en tu casa? Puedes marcar más de una opción. <input type="checkbox"/> Electricidad (luz) <input type="checkbox"/> Agua y alcantarillado <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Gas natural <input type="checkbox"/> Otro ¿cuál? _____		
				



9. ¿Qué comidas consumes al día? Puedes marcar más de una opción.

- Desayuno
- Almuerzo
- Onces
- Comida
- Otro ¿cuál? _____

10. ¿Cuál es tu pasatiempo favorito para hacer en tu tiempo libre? Marca con una X la respuesta que elegiste.

- A. Leer
- B. Ver películas o series
- C. Jugar videojuegos
- D. Practicar algún deporte
- E. Otro ¿cuál? _____

11. ¿Qué tipo de actividades culturales te gustan hacer en tu tiempo libre? Marca con una X la respuesta que elegiste

- A. Ir al teatro o al cine
- B. Asistir a conciertos o festivales de música
- C. Visitar museos o exposiciones
- D. Visitar bibliotecas
- E. Otro ¿cuál? _____



¡Atención! Lee atentamente la pregunta y luego marca con una X la casilla que elegiste

12. ¿En qué medida te sientes motivado/a para aprender en la clase de español?

- 1 - No me siento motivado/a
- 2 - Me siento a veces motivado/a
- 3 - Me siento bastante motivado/a

13. ¿En qué medida te gusta leer? Por ejemplo, cuentos, poemas etc.

- 1 - No me gusta nada
- 2 - Me da igual leer o no leer
- 3 - Me gusta bastante

14. ¿En qué medida te gusta escribir? Por ejemplo, cuentos, historias etc.

- 1 - No me gusta nada
- 2 - Me da igual escribir o no escribir
- 3 - Me gusta bastante

15. ¿Qué tanto te gusta contar historias en voz alta? Por ejemplo, cuentos, adivinanzas etc.

- 1 - No me gusta nada
- 2 - Me gusta más o menos
- 3 - Me gusta bastante

Preguntas	Antes de la intervención	Durante la Intervención	Después de la Intervención
1. ¿Te gustaba la poesía antes de explorar el cancionero infantil? y ¿te gusta ahora? Explica.	X		X
2. ¿Qué pensabas antes sobre las canciones, poemas, trabalenguas y adivinanzas? ¿Qué piensas ahora?	X		X
3. ¿Qué parte del cancionero infantil te pareció más divertida o interesante?		X	
4. ¿Recuerdas alguna composición que te haya gustado durante las clases? ¿Cuál y por qué?		X	
5. ¿Has sentido que tu creatividad ha aumentado después de explorar el cancionero infantil? Si o no. Explica.			X
6. ¿Te sientes más motivada ahora para leer o escribir poesía?			X

Anexo 7. Taller

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
EL REINO DEL REVÉS



NOMBRE: _____ CURSO: _____

El Reino del Revés

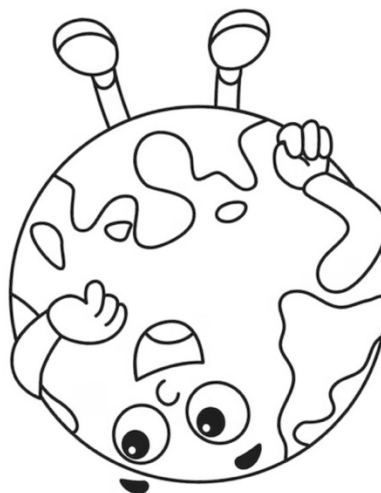
Me dijeron que en el Reino del Revés
Nada el pájaro y vuela el pez
Que los gatos no hacen miau y dicen yes
Porque estudian mucho inglés.

Vamos a ver cómo es
El Reino del Revés
Vamos a ver cómo es
El Reino del Revés.

Me dijeron que en el Reino del Revés
Nadie baila con los pies
Que un ladrón es vigilante y otro es juez
Y que dos y dos son tres.

Vamos a ver cómo es
El Reino del Revés
Vamos a ver cómo es
El Reino del Revés.

Me dijeron que en el Reino del Revés
Cabe un oso en una nuez
Que usan barbas y bigotes los bebés
Y que un año dura un mes.



Si pudieras escribir tu propia canción sobre un mundo de revés,
¿cómo sería?

Título:

PALABRA FINAL: _____


Anexo 8. Diario de campo No. 1, fase I (ritmo y musicalidad)

<p>DIARIO DE CAMPO: No. 6 FECHA: 06/05/24 TEMA DE LA SESIÓN: CANCIONES INFANTILES</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA INSTITUCIÓN: LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO</p>
<p>OBSERVACIÓN</p>	
<p>La clase inicia informando a las estudiantes que se trabajarán canciones infantiles. Sin embargo, se aclara que estas canciones son diferentes a las que se han escuchado en sesiones anteriores, ya que algunas alumnas habían expresado su descontento por considerarlas adecuadas solo para bebés. Una estudiante (E29) señala que, al estar en la preadolescencia, no le gusta este tipo de composiciones. Por otro lado, otra estudiante (E24) menciona que a ella sí le gustan las canciones infantiles, como "La Vaca Lola". En ese momento, otras alumnas se suman al sentir de esta última.</p> <p>Paralelamente, en el tablero se plantea la pregunta: "¿Qué género musical te gusta?" A algunas estudiantes les cuesta expresar sus gustos debido a la vergüenza ante posibles burlas. Sin embargo, se les anima a participar, enfatizando que todas las opiniones son válidas y se trata de un ejercicio inclusivo. Se elige a una monitora encargada de escribir en el tablero los géneros musicales mencionados. Entre los ejemplos citados están reggaetón, bachata, rock en español, vallenato, música en francés, K-pop, música clásica y rap consciente. Se evidencia que, por mayoría de votos, el reggaetón es el género musical más escuchado por las estudiantes.</p> <p>A continuación, se da inicio a la actividad de desarrollo, que consiste en escuchar y luego conversar sobre la canción "Qué canten los niños". Se designa a una monitora para reproducir el video. Al finalizar la proyección, se pregunta a las estudiantes si conocían la canción. La mitad del salón afirma que sí, mientras que el resto dice que no. Luego, se les piden sus primeras impresiones sobre la canción. Algunas respuestas son: E21: "Esta canción habla de Dios y de los niños"; E25: "Esta canción representa mi infancia"; E16: "Habla sobre la injusticia"; E29: "Se trata de alzar la voz por los niños"; y E17: "Niños secuestrados o abusados".</p> <p>Nota: Se observa que la estudiante (E25), encargada de reproducir los videos, se encuentra llorando. Al preguntarle, menciona que la canción le recuerda algo, pero no desea compartirlo en ese momento.</p> <p>A continuación, surgen dos preguntas: qué sentimientos les produce la canción y si alguna se identifica o evoca alguna situación personal. En respuesta a la primera pregunta, algunas alumnas mencionan: E18: "Rabia"; E12: "Tranquilidad"; E15: "Miedo"; y E24: "Todas las emociones". En relación a la segunda pregunta, E29 responde: "Injusticia"; E3: "Malos momentos"; E13: "Recuerdos bonitos con personas que no están"; y E7: "Nostalgia por recuerdos de la infancia".</p> <p>Lo anterior lleva a que las estudiantes quieran compartir historias personales, comenzando el relato por una de ellas.</p> <p>Nota: Las demás estudiantes se encuentran atentas, escuchando la historia narrada por su compañera. La estudiante llora en algunos momentos mientras relata su experiencia, ya que, como ella misma manifestó, es una situación difícil.</p> <p style="text-align: right;">Fragmento de diario de clase</p>	

Anexo 9. Diario de campo No. 6, fase II (canciones infantiles)

<p>DIARIO DE CAMPO: No. 1 FECHA: 05/09/23 TEMA DE LA SESIÓN: RITMO Y MUSICALIDAD (TRABALENGUAS Y CANCIONES INFANTILES)</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA INSTITUCIÓN: LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO</p>
<p>OBSERVACIÓN</p>	
<p>La clase inicia con un ejercicio de introducción, que consiste en realizar diferentes movimientos con las palmas para crear ritmo.</p> <p>Nota: Las estudiantes muestran interés en el ejercicio, lo cual se evidencia en su participación activa.</p> <p>A continuación, se pasa a la actividad de lectura de trabalenguas. Esta consiste en leer trabalenguas de distintos países, como Colombia, México, Argentina y Nicaragua, tomados del libro "A la Rueda Rueda" de Pedro Cerrillo. Las estudiantes encuentran similitudes entre algunos países y el suyo, aunque algunas tienen problemas con la pronunciación.</p> <p>Nota: Algunas estudiantes se animan a contar trabalenguas que conocen a través de sus familiares.</p> <p>Una vez finalizada la lectura de trabalenguas, las estudiantes continúan con la escritura de nuevos trabalenguas en parejas. Sin embargo, surgen dificultades al trabajar en conjunto, ya que algunas no logran entenderse con su compañera.</p> <p>Nota: Se evidencia un problema de convivencia entre las estudiantes. Por un lado, una estudiante tiene dificultades para integrarse a los grupos de trabajo, lo que provoca molestia en sus compañeras debido a su comportamiento. Por otro lado, otra estudiante menciona que una compañera utiliza groserías para dirigirse a ella.</p> <p>A continuación, se inicia la actividad de canciones infantiles, que consiste en escuchar algunas canciones para luego realizar un ejercicio de ritmo y movimiento acorde a la música. Sin embargo, el ejercicio no se desarrolla como se había planeado, ya que las estudiantes manifiestan descontento con la elección de las canciones.</p> <p>Algunos comentarios son: "Esa música es para bebés", "Prefiero reggaetón" y "Me gusta otro tipo de música". No obstante, se opta por mantener la música seleccionada previamente y se modifica la actividad a un baile alrededor de las sillas. Sin embargo, solo aproximadamente 15 estudiantes participan en esta nueva dinámica. En este punto, una estudiante sugiere cambiar la música: "Profe, ponga Macarena".</p> <p>Nota: Al finalizar la clase, las estudiantes continúan con la clase de educación física. La docente de esta área inicia una actividad en el patio, que consiste en un baile en círculo ambientado con música del género reggaetón. En este ejercicio, se evidencia el entusiasmo de las estudiantes, contrastando con el desinterés mostrado en la actividad desarrollada en la clase de Español.</p> <p style="text-align: right;">Fragmento de diario de clase</p>	

Anexo 10. Taller No.3, fase II (trabalenguas con anagramas)

Universidad Pedagógica Nacional		Liceo Femenino Mercedes Nariño		
TRABALENGUAS				
1. ¿Qué encontraste más difícil al escribir el trabalenguas?				
<u>En trabar la lengua</u>				
2. ¿Cómo te sentiste al escuchar y crear trabalenguas con anagramas?				
Creativa	Frustrada	Emocionada	Aburrida	Otra ¿Cuál?
¿ Escribe por qué te sentiste de esta manera?				
<u>Me senti diferente como creativa y frustrada al mismo tiempo</u>				
Universidad Pedagógica Nacional		Liceo Femenino Mercedes Nariño		
TRABALENGUAS				
1. ¿Qué encontraste más difícil al escribir el trabalenguas?				
<u>Para mi fue muy facil.</u>				
2. ¿Cómo te sentiste al escuchar y crear trabalenguas con anagramas?				
Creativa	Frustrada	Emocionada	Aburrida	Otra ¿Cuál?
✓				
¿ Escribe por qué te sentiste de esta manera?				
<u>Por que al escuchar un trabalenguas me senti muy inspirada para ser el mio y al crear el mio me senti creativa.</u>				
<u>Gracias xiomara</u> 				

Anexo 11. Taller No. 5, fase II (poemas)

LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
<p>NOMBRE:</p> <p>1. ¿Qué emociones experimentaste mientras leías el poema?</p> <p>A. Amor B. Confusión C. Alegría D. Tristeza E. Otra ¿Cuál? <u>Confusión</u></p> <p>2. ¿Te identificaste con alguna de las experiencias o temas expresados en alguno de los poemas? Sí o no. Explica.</p> <p><u>Si porque es un ejemplo de no rendirme con las tablas o de practicar en frances de practicar instrumentos.</u></p>
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
<p>NOMBRE:</p> <p>1. ¿Qué emociones experimentaste mientras leías el poema?</p> <p>A. Amor B. Confusión C. <u>Alegría</u> D. Tristeza E. Otra ¿Cuál? _____</p> <p>2. ¿Te identificaste con alguna de las experiencias o temas expresados en alguno de los poemas? Sí o no. Explica.</p> <p><u>Me senti triste y feliz triste porque me duele ver a esas personas sufrir feliz porque me desahoga</u></p>
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
<p>NOMBRE:</p> <p>1. ¿Qué emociones experimentaste mientras leías el poema?</p> <p>A. Amor B. Confusión C. Alegría D. <u>Tristeza</u> E. Otra ¿Cuál? _____</p> <p>2. ¿Te identificaste con alguna de las experiencias o temas expresados en alguno de los poemas? Sí o no. Explica.</p> <p><u>Si porque yo ya llevo 6 años sin ver a mi mama gracias a mi papa por darme todo a mi familia por ayudarme y ojala vuelva a ver a mi mama que esta en España "</u></p>

Anexo 12. Diario de campo No. 5, fase II (poemas)

DIARIO DE CAMPO: No. 5 FECHA: 05/09/23 TEMA DE LA SESIÓN: POEMAS	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA INSTITUCIÓN: LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
OBSERVACIÓN	
<p>La clase comenzó a las 12:30, como de costumbre. Después de los saludos iniciales, se les preguntó a las estudiantes si recordaban lo que habían hecho en la clase pasada. Algunas mencionaron que habían leído adivinanzas y luego escrito una propia, y también recordaron que grabaron videos. Ante la pregunta de si se mostrarían los videos, la respuesta fue afirmativa, aunque se decidió posponerlo para la próxima clase. Algunas estudiantes mostraron desaprobación o manifestaron vergüenza ante esta idea. En ese momento, la profesora titular intervino, resaltando la importancia de aprender observando a los demás.</p> <p>Después de esta discusión, la clase comenzó con la actividad que no se pudo completar en la sesión anterior. Consistía en escribir en un mural los sentimientos que surgieron a partir de las adivinanzas. Luego, se pidió a las estudiantes que pasaran en grupos de tres al frente y compartieran su palabra.</p> <p>Al finalizar la actividad anterior, se dio inicio al tema del día: los poemas. Se les preguntó a las estudiantes si recordaban los poemas trabajados el año pasado, como "Oda a la cebolla". Algunos recuerdos surgieron, como el haber probado una cebolla y una manzana, pero varias no recordaban haber leído los poemas. Además, se les indagó si leían poemas en casa, en el colegio o en eventos como la izada de bandera; todas contestaron un rotundo no, excepto una estudiante que mencionó que su mamá le lee poemas.</p> <p>Se pidió a una estudiante que leyera el poema de Mario Benedetti titulado "No te rindas". Se explicó que el autor es argentino y que la idea de la actividad es prestar atención al poema. Se comenzó con la lectura estrofa por estrofa, haciendo pausas para escuchar las apreciaciones de las estudiantes. Algunas mencionaron: "Trata de no rendirse, a pesar de los obstáculos que pone la vida. Es importante seguir adelante"; "Hay que caer y levantarse"; "Hay que cumplir las metas y sueños y seguir adelante".</p> <p>Nota: Es evidente que la participación aumenta en el salón de clases cuando las estudiantes escuchan a sus compañeras. Sin embargo, una estudiante no respondió a una pregunta porque no estaba prestando atención, y la maestra reiteró la importancia de estar concentradas en las actividades en desarrollo.</p> <p>Al finalizar la lectura del poema y considerando su contenido, se les preguntó a las estudiantes a quién o a quiénes le dedicarían el poema y por qué. Una estudiante (E29) mencionó que se lo dedicaría a su padre y a su mejor amiga del colegio. Explicó que a su padre le dedicaría el poema porque él se esfuerza mucho por sacar a la familia adelante. En ese momento, hizo una pausa, controlando las lágrimas, y luego mencionó que también se lo dedicaría a su mejor amiga, ya que ambas tienen metas similares de ser empresarias, lo que las anima a cumplir sus sueños.</p> <p>Nota: A raíz de la participación de esta compañera, las demás estudiantes se animaron a levantar la mano para participar. Se notó el entusiasmo en el salón, de hecho, se pidió que bajaran las manos ya que todas querían ser las siguientes en compartir su opinión.</p> <p>Asimismo, otras estudiantes compartieron sus dedicatorias. La estudiante E26 dijo: "A la profesora... A mí misma, porque acepto que a veces me siento muy mal. A veces, yo misma me golpeo mucho por lo que siento, y siento que no soy lo suficientemente buena para algunas personas. A veces pienso que no debería existir o no debería estar aquí. Así que también por eso".</p> <p>Por su parte, E24 dedicó el poema a sus papás y a su hermana, explicando: "En estos momentos estamos mal económicamente y ellos han intentado rendirse, lo que ha generado muchas peleas en mi casa. A mi hermana, porque es un poco mayor y le toca soportar e intentar solucionar los problemas de mis papás para que no sean así". (llanto)</p> <p>Nota: Durante las intervenciones, varias estudiantes lloran debido a la intensidad de los temas familiares tratados. Asimismo, se evidencia un gran sentido de empatía entre las alumnas, ya que algunas reconfortan a sus compañeras al escucharlas llorar, ofreciéndoles abrazos e incluso dedicándoles el poema.</p>	
Fragmento de diario de clase	

Anexo 13. Taller No. 3, fase II (trabalenguas con anagramas)

Si pudieras escribir tu propia canción sobre un mundo de revés,
¿cómo sería?

Título: Mi mundo

En mi mundo las hojas de los
arboles son negras en mi mundo
las encías son los dientes y los
dientes las encías en mi mundo
los arboles estan de cabeza y
el colegio los profesores son estudiantes
y los estudiantes profesores.

PALABRA FINAL: may creatiba y feliz

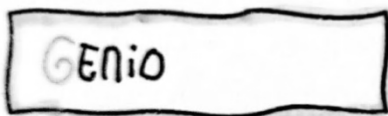

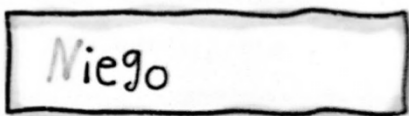


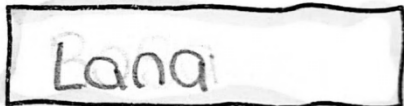
Si pudieras escribir tu propia canción sobre un mundo de revés,
¿cómo sería?

Título: Mi mundo alreves

me dijieron que en el mundo al
reves las ardillas caminan con la
cara en ves que con los pies
y el mundo alreves se ven
unicornios en ves de los piens
y es mi mundo alreves

PALABRA FINAL. feliz emocionada

Anexo 14. Taller No. 6, fase I (canciones infantiles)

Universidad Pedagógica Nacional	Liceo Femenino Mercedes Nariño	
TRABALENGUAS		
1. Selecciona una palabra y a partir de ella crea un anagrama. Escríbelo, a continuación:		
		
2. Escribe un trabalenguas haciendo uso del anagrama anterior.		
<p>El genio hizo mucho mal genio porque le dijeron que era un mal genio y se niego a ser el genio</p>		
Universidad Pedagógica Nacional	Liceo Femenino Mercedes Nariño	
TRABALENGUAS		
1. Selecciona una palabra y a partir de ella crea un anagrama. Escríbelo, a continuación:		
		
2. Escribe un trabalenguas haciendo uso del anagrama anterior.		
<p>alan es alergico a la lana y cuando le muestra una lana se hecha a la cama</p>		

Anexo 15. Cuestionario final (gusto por la poesía antes y después del cancionero infantil)

Preguntas	Antes de la Intervención	Durante la Intervención	Después de la Intervención
1. ¿Te gustaba la poesía antes de aprender sobre el cancionero infantil? y ¿te gusta ahora? Explica.	✓ Sí solo que no acostumbraba a hacerla.		✓ Sí intento hacerlo más seguido
1. ¿Te gustaba la poesía antes de aprender sobre el cancionero infantil? y ¿te gusta ahora? Explica.	✓ Sí pero no hacía tantas poesías		✓ Pues ahora hago más y me gusta más
1. ¿Te gustaba la poesía antes de aprender sobre el cancionero infantil? y ¿te gusta ahora? Explica.	✓ No me gustaba la poesía porque casi no la escuchaba		✓ Y ahora me gusta porque me parece bonita
1. ¿Te gustaba la poesía antes de aprender sobre el cancionero infantil? y ¿te gusta ahora? Explica.	✓ No me gustaba por que me parecía aburrido.		✓ Sí por que nunca lo había echo.

Anexo 16. Cuestionario final (potenciación de la creatividad)

Preguntas	Antes de la Intervención	Durante la Intervención	Después de la Intervención
1. ¿Te gustaba la poesía antes de aprender sobre el cancionero infantil? y ¿te gusta ahora? Explica.	✓ Si por que me encanta la poesia y de todos modos en 3 vi la poesia.		✓ Si me sigue gustando por que me encanta la poesia.
2. ¿Qué pensabas sobre las canciones, poemas, trabalenguas y adivinanzas para niños? Y ¿Qué piensas ahora?	✓ Pensaba que todo lo que vi con xiomara era casi todo nuevo y a la vez fantastico.		✓ A un creo que todo lo que e visto con xiomara es interesante y divertido.
3. ¿Qué parte del cancionero infantil te pareció más divertida o interesante?		✓ Lo mas divertido de caacionero fueron algunas letras de las canciones y lo interesante fue el tipo de canciones.	
4. ¿Recuerdas alguna composición que te haya gustado durante las clases? ¿Cuál y por qué?		✓ No recuerdo no esperen si cuando trabajabamos en equipo para qser un poema y trabalenguas.	
5. ¿Has sentido que tu creatividad ha aumentado después de explorar el cancionero infantil? Si o no. Explica.			✓ Si por que mientras osea el poema me inspire para aser muchos mds.
6. ¿Te sientes más motivada ahora para leer o escribir poesía?			✓ Si por que me encanta la poesia y ver esos tipos de poesia me inspiraron mds.

Preguntas	Antes de la Intervención	Durante la Intervención	Después de la Intervención
1. ¿Te gustaba la poesía antes de aprender sobre el cancionero infantil? y ¿te gusta ahora? Explica.	A mi me gusta desde nase mucho yo que soy compositora y con eso me inspiro para dar me calma.		✓ Si pues me gustaba pero antes no me inspiraba como ahora.
2. ¿Qué pensabas sobre las canciones, poemas, trabalenguas y adivinanzas para niños? Y ¿Qué piensas ahora?	Que son muy lindos y con buen significado ya que tienen mucha interaccion.		✓ Si me gustan mucho los poemas al punto de que yo escribo canciones en base a poemas.
3. ¿Qué parte del cancionero infantil te pareció más divertida o interesante?	Donde propuse traer unos poemas para que todos se inspiraran a su manera.	✓ Donde nos diste a escuchar "que canten los niños" fue algo bonito.	
4. ¿Recuerdas alguna composición que te haya gustado durante las clases? ¿Cuál y por qué?		Una guía que nos entregaron tenia un poema que decia una ave enterrada en mi corazón.	
5. ¿Has sentido que tu creatividad ha aumentado después de explorar el cancionero infantil? Si o no. Explica.			Si lo he sentido ya que antes componia canciones que no me gustaban pero ahora si gracias a los ejercicios.
6. ¿Te sientes más motivada ahora para leer o escribir poesía?			Si y mucho mas ahora me gusta mas lo que compongo.

Anexo 17. Cuestionario final (motivación)

Preguntas	Antes de la Intervención	Durante la Intervención	Después de la Intervención
1. ¿Te gustaba la poesía antes de aprender sobre el cancionero infantil? y ¿te gusta ahora? Explica.	✓ nunca me an gustado las canciones pero me encantan los poemas		✓ las canciones menos después de lo que pasó, pero los poemas más bellos.
2. ¿Qué pensabas sobre las canciones, poemas, trabalenguas y adivinanzas para niños? Y ¿Qué piensas ahora?	✓ poemas los amo y los amare, trabalenguas divertida, adivinanzas chistosas.		✓ pienso lo mismo no hay gran diferencia todo me gusta, menos las canciones.
3. ¿Qué parte del cancionero infantil te pareció más divertida o interesante?		✓ no me gusto nada, es bonita pero es muy nostálgica.	
4. ¿Recuerdas alguna composición que te haya gustado durante las clases? ¿Cuál y por qué?		✓ si me encanto el que ella nos mostro en clase en el celular	
5. ¿Has sentido que tu creatividad ha aumentado después de explorar el cancionero infantil? Si o no. Explica.			✓ si la profesora me impulso a mejorar y me enseño mucho de su cancionero
6. ¿Te sientes más motivada ahora para leer o escribir poesía?			✓ si me siento más liberada y inspirada para crear cosas.

Preguntas	Antes de la Intervención	Durante la Intervención	Después de la Intervención
1. ¿Te gustaba la poesía antes de aprender sobre el cancionero infantil? y ¿te gusta ahora? Explica.	✓ Si solo que no acostumbraba a hacerlo		✓ Si intento hacerlo más seguido
2. ¿Qué pensabas sobre las canciones, poemas, trabalenguas y adivinanzas para niños? Y ¿Qué piensas ahora?	✓ me gustan más las trabalenguas		✓ Si, un poco de todo.
3. ¿Qué parte del cancionero infantil te pareció más divertida o interesante?		✓ Trabalenguas e adivinanzas.	
4. ¿Recuerdas alguna composición que te haya gustado durante las clases? ¿Cuál y por qué?		✓ poema de nunca volveré (no me)	
5. ¿Has sentido que tu creatividad ha aumentado después de explorar el cancionero infantil? Si o no. Explica.			✓ Si Demasiado la imaginación es otra
6. ¿Te sientes más motivada ahora para leer o escribir poesía?			✓ Si, de hecho estoy escribiendo canciones.

Anexo 18. Cancionero infantil (Niña, imaginación y palabra)

