

**LA MEDIACIÓN DE LECTURA LITERARIA DEL LIBRO ÁLBUM:
UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN GRADO SEGUNDO DEL COLEGIO
LICEO HERMANO MIGUEL LA SALLE**

TUTOR:

PROF. JOSÉ IGNACIO GALEANO BORDA

REALIZADO POR:

ANA VERÓNICA GÓMEZ CÁRDENAS

ZHARICK VALENTINA SÁNCHEZ FUQUENE

DANIELA TRUJILLO NARVÁEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C.

2025

Tabla de contenidos

| | |
|--|----|
| Introducción | 4 |
| 1. El LHEMI: Problematicando nuestra práctica educativa | 8 |
| 2. Leer, un trayecto que nos inspira a trabajar la mediación de lectura literaria del libro álbum: La conformación de nuestro interés..... | 14 |
| 3. Preliminares de la propuesta..... | 20 |
| 3.1. Pregunta central | 29 |
| 3.1.1. Preguntas Secundarias | 29 |
| 3.2. Objetivos..... | 29 |
| 3.2.1. Objetivo General..... | 29 |
| 3.2.2. Objetivos específicos..... | 29 |
| 4. Antecedentes..... | 31 |
| 4.1. Lectura literaria | 31 |
| 4.2. Mediación de lectura literaria y sus estrategias | 36 |
| 4.3. El papel del mediador | 39 |
| 4.4. La importancia de los criterios de selección | 45 |
| 5. Marco conceptual | 48 |
| 5.1. Literatura infantil | 49 |
| 5.1.1. Un acercamiento a la literatura..... | 49 |
| 5.1.2. Educación literaria..... | 51 |
| 5.2. El libro álbum y su valor pedagógico | 53 |
| 5.2.1. Un recorrido histórico del libro álbum | 54 |
| 5.2.2. Un recorrido por Colombia..... | 57 |
| 5.2.3. Características del libro álbum | 60 |
| 5.3. La mediación de lectura literaria y sus estrategias..... | 65 |
| 5.3.1. La lectura literaria..... | 65 |
| 5.3.2. La mediación de lectura literaria | 69 |
| 5.3.3. Estrategias de mediación | 71 |
| 5.4. La formación como mediador de lectura | 76 |
| 5.5. Criterios de selección de libros | 78 |
| 6. Metodología..... | 81 |
| 6.1. Línea de investigación..... | 81 |

| | |
|--|-----|
| 6.2. Modalidad de trabajo de grado..... | 84 |
| 6.3. Enfoque de investigación | 86 |
| 6.4. Población..... | 86 |
| 6.5. Instrumentos para la recolección de información | 88 |
| 7. Propuesta Pedagógica..... | 90 |
| 8. Análisis | 105 |
| 8.1. Acervo cultural..... | 106 |
| 8.2. Estrategias y experiencias | 113 |
| 8.3. El libro álbum como desafío lector | 123 |
| 8.4. Lo que nos lleva a elegir un verdadero libro..... | 128 |
| 8.5. Un recorrido significativo como mediadoras de lectura | 135 |
| 8.6. Una movilización inesperada | 142 |
| 9. Conclusiones..... | 147 |
| Referencias..... | 151 |

Índice de tablas

| | |
|---|--------------------------------------|
| Tabla 1 Resumen de la propuesta pedagógica | ¡Error! Marcador no definido. |
| Tabla 2 Resumen de la fase 1 de la propuesta pedagógica ... | ¡Error! Marcador no definido. |
| Tabla 3 Resumen de la fase 2 de la propuesta pedagógica ... | ¡Error! Marcador no definido. |
| Tabla 4 Resumen de la fase 3 de la propuesta pedagógica ... | ¡Error! Marcador no definido. |

Lista de figuras

| | |
|--|--------------------------------------|
| Figura 1 Mapa de la biblioteca del LHEMI..... | 10 |
| Figura 2 Producción escrita de Federico | 120 |
| Figura 3 Producción escrita de Valentina | ¡Error! Marcador no definido. |
| Figura 4 Producción escrita de Jerónimo | 122 |

Introducción

Este trabajo de grado está basado en la mediación de lectura literaria del libro álbum con niños y niñas de segundo de primaria, donde a partir de diversas estrategias de mediación buscamos que el niño y la niña afiance su relación con la literatura infantil, además, encontramos el libro álbum como un recurso pedagógico fundamental para nuestro trabajo de grado, ya que este permite que los niños y niñas construyan significados a partir de la interacción entre imagen y texto.

De igual forma, este es un trabajo de grado adscrito a la línea de investigación *Pensamientos, Creencias y Saberes del profesor en Educación Infantil*, en lo cual se hace esencial reconocer el saber y las concepciones de nosotras como maestras en formación respecto a cómo se concibe la literatura en las instituciones y nuestro papel con relación a esta, teniendo una construcción como mediadoras de lectura, donde nuestros saberes y creencias se desarrollaron en la práctica y en la implementación de nuestra propuesta pedagógica.

Por otra parte, es necesario mencionar que este documento se desarrolla en diferentes apartados que dan cuenta de la investigación realizada, donde, encontramos como primer apartado la contextualización, resaltando que nuestra práctica pedagógica se desarrolla en la institución educativa LHEMI (Liceo Hermano Miguel La Salle), observando allí el lugar que tiene la literatura y encontrando que esta hace parte de la vida de los estudiantes en la institución.

Seguido a esto, está la conformación de nuestro interés, esta parte de nuestras propias vivencias en torno a la literatura y cómo desde allí se encuentran nuestros primeros

acercamientos en la formación como mediadoras. Luego, se encuentra la problematización, un apartado que da cuenta del motivo por el cual nuestro trabajo de grado debe ser en mediación de lectura literaria, siendo apoyado teóricamente por diferentes autores como Felipe Munita (2017, 2020), Yolanda Reyes (2020), Teresa Colomer (2005), entre otros, que permiten fundamentar la importancia de la mediación de lectura literaria en la vida de los niños y niñas.

A continuación, se presenta la pregunta central, las preguntas secundarias, así como el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales están centrados en los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar e implementar una propuesta pedagógica en torno a la mediación de lectura literaria, siendo el pilar central que guía en la construcción de la propuesta pedagógica, dándole así un sentido a nuestra investigación.

Asimismo, se encontrarán los antecedentes, estos fueron realizados a partir de una búsqueda de diferentes trabajos de grado y artículos de investigación relacionados al tema de nuestro trabajo investigativo, encontrando aquí cuatro (4) subtítulos centrales en relación al tema que aborda nuestra propuesta: Lectura literaria, Mediación de lectura y sus estrategias, El papel del mediador y La importancia de los criterios de selección.

Luego, se encuentra el marco conceptual, este está dividido en cinco (5) ejes centrales: Literatura Infantil, El libro álbum y su valor pedagógico, La mediación de lectura literaria y sus estrategias, La formación como mediador de lectura y Los criterios de selección. De igual forma, en este capítulo se encuentran las bases teóricas de nuestro trabajo de grado, las cuales están sustentadas desde autores como Felipe Munita (2020, 2021), Louise Rosenblat (2002), Michele Petit (1999), Teresa Colomer (2005, 2010), Yolanda Reyes (2020), Aidan Chambers

(2007,2009, 2010), Natalia Fiore (2018), Fanuel Díaz (2015), Elizabeth Fitzgerald (1995), Martina Fittipaldi (2012), entre otros.

El siguiente apartado, es la metodología, en la cual damos cuenta de la modalidad de nuestro trabajo de grado, basándose este en una propuesta pedagógica, mencionando brevemente los instrumentos que se usaron en el diseño y recolección de la información de la misma.

Posteriormente, se encontrará una breve descripción de lo que es el diseño de nuestra propuesta pedagógica, resaltando que esta se encuentra dividida en tres fases: la primera contó con tres sesiones, la segunda con cinco y la tercera con cuatro intervenciones, todas estas fueron implementadas en el grado segundo.

Seguidamente, se encuentra el apartado de análisis, en este se recogen las reflexiones y los análisis realizados durante la implementación de nuestra propuesta pedagógica, esta está basada en el diálogo entre el diseño de la propuesta, la información recolectada a través de los diarios de campo, el marco conceptual y nuestra voz como maestras y mediadoras.

Por último, encontramos las conclusiones, donde se resaltan los principales hallazgos, evidenciando que la lectura literaria trasciende y se constituye en una experiencia estética, simbólica y emocional, los cuales posibilitan el encuentro consigo mismo y con los otros. Asimismo, encontramos que la mediación de lectura literaria es ante todo un encuentro, donde la maestra- mediadora se convierte en ese puente entre el libro álbum y los niños y niñas, donde ofrece su voz y se convierte en ese vehículo que despierta el acto de leer en ellos y ellas, en la cual comprendimos que solo quien ha sido permeado por la literatura puede transmitir a otros ese mismo placer.

Igualmente, el libro álbum fue el recurso pedagógico fundamental para nuestro trabajo de grado, teniendo en cuenta que a partir de la lectura de sus ilustraciones, los niños y niñas lograron interpretar emociones, relacionar la narración con su cotidianidad, llevándolos a desarrollar una mirada más reflexiva y crítica hacia las piezas literarias, en la cual el libro álbum se transformó en un espacio donde el arte, la estética y la literatura se entrelazan, permitiendo que la experiencia lectora fuera vivida con imaginación y curiosidad.

Finalmente, durante la implementación de la propuesta pedagógica se identificaron estrategias de mediación de lectura literaria, entre las cuales se destacan la lectura en voz alta, la cual se convirtió en una herramienta fundamental que permitió dar vida a las historias, involucrando la voz, gestos y emociones como elementos que capturan la atención de los niños y niñas, también está la conversación literaria que promovió espacios de diálogo donde cada lector pudo expresar libremente sus ideas, preguntas e interpretaciones y por último está la escritura, la cual permitió que los niños transformaran la experiencia lectora en creación, dando continuidad a los mundos posibles descubiertos en los libros.

1. El LHEMI: Problematicando nuestra práctica educativa

En este apartado encontraremos en primera instancia una breve descripción del lugar en donde se desarrolla nuestra práctica pedagógica, resaltando como esta se encuentra dividida, mencionando que grados acompañamos y las dinámicas que allí se encuentran. De igual forma, y basado en nuestro proyecto de grado, damos cuenta de cómo es vista la literatura, reconociéndola desde los lugares en los cuales se ve inmersa y el papel de los docentes en torno a esta.

El colegio Liceo Hermano Miguel La Salle o LHEMI (de ahora en adelante se usará esta sigla), se encuentra ubicado en la Cr 52 64A-99, de la ciudad de Bogotá, Barrio San Miguel. Es una institución de carácter privado, donde asisten niños y niñas de estratos socioeconómicos 4 y 5. Tiene como proyecto educativo institucional “La formación de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad” y su finalidad es la de “brindar una formación humana, cristiana y académica de calidad”, mediante un Proyecto Educativo Institucional que busca la formación integral” (PEI LHEMI, 2023, p.7).

Igualmente, el LHEMI se identifica por tener valores como la fe, la fraternidad, el servicio, la justicia y el compromiso, brindando así una educación de calidad, reconociéndose por su alto desempeño en las pruebas saber 11.

Esta institución abarca desde el grado preescolar hasta once, donde están organizados en tres divisiones: la primera va de octavo a once, la segunda de cuarto a séptimo y la tercera va de transición a tercero.

El Liceo maneja un programa de inglés gracias a un convenio realizado con la universidad de Oxford, en donde se proporcionan pruebas y capacitaciones a toda la

institución que “enfoca al liceo a mantener un alto nivel de competencia y actualiza los estándares requeridos por el programa nacional de bilingüismo” (PEI LHEMI, 2023, p.7).

Además de ello, en los grados de décimo y once se dan cuatro énfasis académicos, los cuales escogen los estudiantes acordes con el interés que tengan acerca de su carrera profesional. De igual forma, el grado once tiene el programa de inmersión universitaria gracias al convenio que tiene el colegio con 16 universidades privadas de Bogotá D.C.

Ahora bien, la institución educativa cuenta con diversos espacios como las zonas verdes para el juego libre, salón de música, danzas y arte, un restaurante, biblioteca, dos auditorios, capilla y aulas que cuentan con una buena indumentaria como lo son las mesas y sillas de los niños con un tamaño acorde a sus edades, un tablero y herramientas tecnológicas como el computador y proyector, los cuales, son usados en gran parte de los espacios académicos como un medio donde las maestras escriben desde un archivo en Word o en diapositivas las actividades a realizar con los niños.

En ese sentido, como maestras en formación realizamos el acompañamiento a la tercera división en los grados de primero y segundo, estamos presentes en cada una de las diversas clases que los estudiantes tienen y en sus descansos, siendo este un momento vital para nuestra formación debido a que hemos podido crear vínculos con ellos y ellas a través del juego.

En tanto nuestro trabajo de grado se centra en la medicación de lectura, pasaremos a dar cuenta de su presencia en la institución. En el grado segundo se ha observado y analizado el lugar que tiene la literatura en la institución y los diferentes procesos que se dan entorno a ello, encontrando que algunos niños y niñas tienen el hábito de leer de

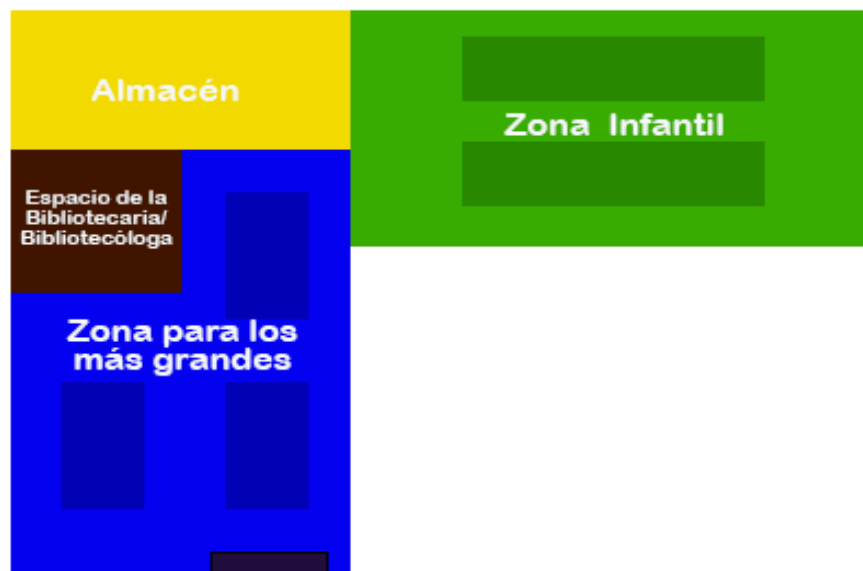
manera autónoma dentro del aula o en el descanso, pues, tienen un gusto por esta y el deseo de tener un libro en sus manos. Sin embargo, no se generan espacios destinados y enriquecidos para ello, puesto que, los maestros tienen más atención en aspectos como la escritura sin componentes como el placer generado en el acto leer.¹

Pasaremos a describir la conformación física de los espacios de lectura. Como lo vemos en la **Figura 1**, la biblioteca es un espacio en forma de L, ubicada junto a la sala de profesores y la cooperativa, esta se encuentra dividida en tres zonas, la infantil, la cual tiene dos mesas pequeñas con sus respectivas sillas, algunos muebles y estanterías, todo al alcance de los niños. También se encuentra el área de los estudiantes de la primera y segunda división, esta está constituida por 3 mesas con sus respectivas sillas, una estantería de libros con dos espacios cómodos para sentarse en su estructura y la recepción donde mayormente se encuentra la bibliotecaria. Por último, encontramos un cuarto donde se resguardan varios libros de los mismos ejemplares.

Figura 1

Mapa de la biblioteca del LHEMI.

¹ Estas afirmaciones se dan a partir de nuestra observación como maestras en formación y se registra en nuestros diarios de campo.



Nota. El gráfico representa el orden estructural de la biblioteca de institución. Fuente. De las autoras (s.f.).

Al mismo tiempo, la biblioteca contiene una gran variedad de libros y obras literarias de fácil acceso para todos los estudiantes, siendo estas acordes con sus edades y diferentes gustos de ellos y ellas, en ello, se recalca que se encuentran diversos autores dentro del catálogo, en este caso, acerca de literatura infantil encontramos un total de quinientas treinta cuatro obras y cada una de estas posee varios ejemplares.

Es necesario recalcar que en los espacios de los descansos se ha visto el interés de algunos estudiantes del grado segundo por visitar la biblioteca y sacar algún libro de su agrado en préstamo para leerlo en sus casas, donde algunos de ellos han mencionado el gusto que tienen por el autor Oliver Jeffers, resaltando que les llama la atención las ilustraciones y la historia que en la obra se narra.

No obstante, cabe aclarar que la biblioteca es un espacio poco utilizado por parte de los docentes, pues, al dialogar con la encargada nos comentó que este lugar es usado exclusivamente por las profesoras de español en el área de plan lector, este se desarrolla en tres momentos a lo largo del año, donde se hace uso de un libro de diferente género para cada corte, siendo estos escogidos por la profesora. Cabe recalcar, que este espacio busca que los estudiantes mejoren su habilidad de comprensión lectora y que a su vez fortalezcan las temáticas vistas en la asignatura de español.

Por otro lado, la literatura no es solo vista en el área de español, dado que, abarca otras asignaturas como lo es educación emocional, donde la profesora usualmente le gusta leer un cuento o proyectar el video de una historia para iniciar su clase, otro ejemplo de este es la materia de reading comprehension, en la cual están mirando la lectura de fábulas en inglés, resaltando el hecho de que en el sistema de evaluación establecido por la institución en los documentos oficiales, afirma que “los maestros, como lectores y escritores competentes, promueven la lectura en cada una de sus clases; haciendo de ésta un goce. La lectura hace parte de la vida en la comunidad lasallista” (SIEE, 2023, p. 34).

Por último, se resalta la labor que realizan los docentes de la institución, dado que reconocen la importancia que tiene la literatura, sin embargo, desde lo que hemos percibido y observado en nuestra práctica pedagógica, hemos identificado que, en el desarrollo de las diferentes prácticas relacionadas con la lectura y la literatura, esta no se hace de una forma en la cual se aproveche todo el valor rico y estético que esta posee, dado que los libros son proyectados para entretener o para mostrar un tema en específico. Por lo anterior, consideramos necesario que los maestros apropien el sentido de las prácticas relacionadas con la mediación de lectura literaria, para que así adquieran un saber respecto a ello y den

paso a la flexibilidad, donde tengan en cuenta los intereses y necesidades que tienen los niños y niñas por la literatura, pues, esto hace que se logre crear una dinámica que combine el disfrute de los niños por medio del interés con la enseñanza.

2. Leer, un trayecto que nos inspira a trabajar la mediación de lectura literaria del libro álbum: La conformación de nuestro interés

En este apartado se va a encontrar un relato que hace referencia a nuestra experiencia escolar y formativa vivenciada en relación con la literatura, la mediación de la lectura y el trabajo pedagógico con la infancia, mostrando así los aciertos y dificultades y resaltando nuestros primeros pasos como mediadoras, siendo un capítulo que refleja la motivación para realizar esta propuesta pedagógica sobre mediación de lectura literaria.

Acorde con nuestras experiencias se constata que la familia se transforma en ese primer mediador de lectura, ya que, fueron ellos quienes nos leían diferentes historias u obras, guiando nuestro proceso inicial del placer literario, haciendo que tuviésemos un acercamiento y un gusto por el acto de leer de manera libre, pues había un deseo por tomar una obra en nuestras manos y leerla sin importar que no se poseyera la identificación del código letrado, teniendo así una inclinación por leer las imágenes que los libros poseían, dado que, estas nos acercaban al relato.

Al pasar los años y encontrándonos en un momento donde otros espacios se hacen presentes como la escuela, dando lugar a los diferentes autores como Rafael Pombo, aquel autor tradicional siempre presente en las lecturas escolares de todos los niños y niñas, siendo estas recordadas con agrado, pues nos invitaban a reflexionar y a cuestionarnos acerca de la vida de los diferentes personajes.

Además, en el ámbito escolar encontrábamos los diferentes juegos de palabras como los trabalenguas y las adivinanzas, que daban lugar a la imaginación y al desarrollo de habilidades cognitivas como la concentración, permitiendo que nosotras tuviésemos un acercamiento a las diferentes tipologías textuales, mientras se tejían redes de significación y

sentido, invitándonos ello también a los ejercicios intertextuales, pues, buscábamos respuestas en nuestro entorno, mientras se nos era presentado un mundo lleno de posibilidades y de transformación.

De igual forma, en la época de bachillerato aun logramos ver cómo los maestros ocupan un papel importante en torno a la literatura, pero no solamente en el ámbito oral, sino que también entra el campo de lo escritural, puesto que una docente fue una gran inspiración para la creación de una página web con todos los cuentos, historias y obras creadas, sumergiéndose en un juego de combinación de palabras que da paso a la creatividad espontánea y a la creación de piezas literarias únicas.

En este mismo sentido, encontramos también experiencias no tan gratas relacionadas con la literatura, puesto que, los maestros y maestras tenían como proyecto que los estudiantes tuvieran una cercanía con los libros durante los 4 períodos que se manejaban en el año, donde, ellos y ellas eran quienes decidían lo que había que leer sin tener en cuenta que géneros literarios llamaban más la atención, además de ello, tenían que elaborar una reseña que diera cuenta de que trataba cada obra literaria, siendo esto una dinámica que se tornaba un poco aburrida porque no se hacía una profundización crítica, reflexiva y analítica de lo que ocurría allí, por tanto no se veía la lectura como un goce sino más como una tarea que se debía cumplir.

Al ingresar a la universidad para formarnos como futuras maestras, uno de esos primeros espacios que habitamos fueron los jardines infantiles, estos nos permitieron dar cuenta de que los niños y niñas tienen un gran interés por la literatura, dado que, ellos y ellas lo hacían de manera autónoma, pues, contaban con una biblioteca que estaba al frente del salón, donde le proponían a la maestra que ellos querían leer uno de esos cuentos,

aunque hasta ese momento estaban adquiriendo el código letrado, esto no fue impedimento para que lo compartieran con sus compañeros, pues, lo narraban a través de las ilustraciones que este contenía.

Además, en el primer jardín infantil observamos que la literatura no tenía un lugar de relevancia, evidenciando que las maestras veían los libros como un medio para entretener o distraer a los estudiantes, más no porque se viera su valor rico y pedagógico, siendo esto una afirmación en torno a lo escrito en nuestros diarios de campo (Diario de campo: Relatando experiencias, Sánchez, 2023-1).

Al mismo tiempo, es relevante mencionar que en quinto semestre, en nuestra práctica encontramos que en los escenarios educativos como el colegio, se presentan dinámicas similares respecto al lugar de la literatura infantil, pues, no se permite a los niños y niñas que exploren los libros en sitios como la biblioteca, puesto que, estos son espacios que están en el olvido o son usados para la enseñanza de contenidos específicos, especialmente para la materia de español, lo cual hace que se pierda la esencia, estética y riqueza literaria, puesto que, se les brindan libros, donde, “todo está excesivamente claro, por lo que queda sistemáticamente hurtada la posibilidad lúdica de aventurarse a descubrir lo que permanece oculto” (Núñez, 2009, p.11).

Ahora bien, en nuestra formación como maestras se nos permitió darnos cuenta de la relevancia que tiene la literatura, entendiendo esta como aquella que abre el mundo y permite el conocimiento de la realidad que nos rodea, dando lugar a los cuestionamientos, a la imaginación, la creatividad, la interpretación, análisis y reflexión, observando como esta permite que la infancia se sienta identificada.

No obstante, este conocimiento nos llevó a problematizar el lugar que tiene la literatura dentro de las aulas, dado que tanto en nuestras experiencias como en el desarrollo de la práctica pedagógica, hemos evidenciado que se ha invisibilizado por parte de los maestros y maestras titulares, debido a que no hay un espacio adecuado para que los niños y niñas tengan un acercamiento aprovechable y una experiencia lectora de goce y disfrute, olvidando que la experiencia literaria permite abrir una ventana a nuevas posibilidades y potencia la capacidad innata de asombro.

Por otra parte, consideramos necesario mencionar nuestra formación inicial como mediadoras de lectura literaria, la cual comenzó en tercer semestre de la universidad, justo en el momento en que nos dábamos cuenta del lugar que tiene la literatura en la vida de los niños y las niñas, y a su vez, evidenciábamos cómo esta era invisibilizada dentro de la institución, por lo cual, surgió un interés por incluir dentro de nuestras planeaciones la lectura literaria.

Fue gracias a los diferentes espacios académicos que pudimos evidenciar la importancia de la mediación de lectura, siendo el espacio enriquecido de comunicación y lenguaje uno de ellos, ya que, la docente llevaba a la sesión de clase libros de la colección de Buenas Noches para explicarnos como hacer de la lectura una experiencia grata para los niños, recalcando la importancia de que ellos realicen inferencias a partir de la portada y a lo largo de la lectura, permitiendo el diálogo con ellos y ellas, dando lugar a sus cuestionamientos y brindando la posibilidad de hacer ejercicios intertextuales, es decir, relacionar la lectura realizada con otras que los estudiantes hayan hecho.

Asimismo, en el Seminario Taller de literatura infantil la docente realizó múltiples ejercicios con diferentes cuentos que tocaban diversos temas que hacen parte de nuestra

cotidianidad, mostrando la relevancia de conocer diferentes autores de literatura infantil y de esta manera ir formando nuestro acervo literario. Del mismo modo, nos hizo ver que no todo puede ser llamado literatura infantil, pues hay unos parámetros en cuanto a la simbología y la estética de la narración e imágenes, dado que, aunque parezcan ser textos muy sencillos deben proponer un reto al lector.

A su vez, en este seminario pudimos aprender acerca de una de las estrategias de mediación: la lectura en voz alta, siendo esta entendida como la forma de dar vida a la narración, donde es importante que el mediador tenga una preparación como lo es conocer bien el cuento que va a leer, para así proyectar su voz y dar lugar a que el receptor se sumerja en la historia, otorgando una formación de hábitos lectores para ir así desarrollando una competencia literaria, pues, finalmente como lo menciona Petit (2015):

el sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. (p.21)

Igualmente, las experiencias literarias que hemos venido realizando en estos semestres, nos ha permitido darnos cuenta de que el libro álbum se convierte en una forma de ampliar el mundo de los niños y las niñas, además de que propone un reto interpretativo para ellos, pues sus imágenes están llenas de múltiples símbolos ocultos, otorgando la posibilidad de que los estudiantes relacionen sus propias vivencias con las de la narración, dando paso a la identificación de emociones.

No obstante, en nuestros primeros acercamientos al libro álbum veíamos este como una oportunidad de acercar a los niños y las niñas a la literatura solo por el hecho de que era llamativo para ellos por sus ilustraciones y el poco texto que este tiene, siendo el uso de este un reto para nosotras como maestras en formación, pues, quizás al inicio por falta de conocimiento no dábamos lugar a la lectura de imágenes y a su vez no se permitía dar paso a las inferencias y cuestionamientos de los niños.

En conclusión, evidenciamos que el docente toma el papel de mediador cuando se propone experiencias literarias, encontrando así una necesidad como maestras en formación de reconocer y buscar las diferentes estrategias para la mediación de lectura literaria, y encontrando la importancia de ser buenas lectoras, pues, como lo menciona Ospina (2016), “es imposible irradiar el amor a los libros sin haberse transformado antes en un buen lector” (p.166).

3. Preliminares de la propuesta

A continuación, se hace énfasis en algunos aspectos esenciales que hacen parte de la problematización, es decir, de aquellas cosas que nos llevaron a cuestionarnos y por las cuales decidimos realizar nuestro proyecto de grado en mediación de lectura literaria teniendo el libro álbum como un elemento fundamental. Esto se da a partir de nuestra voz como maestras en formación y de algunos referentes teóricos que nos permitieron fundamentar nuestra problematización, encontrando a los siguientes autores en este apartado: María Pilar Nuñez (2009), Felipe Munita (2017, 2020), Enrique Riquelme (2011), Teresa Colomer (2005), Yolanda Reyes (2020), Gemma Lluch (2010).

A su vez, este capítulo finaliza presentando la pregunta central y las preguntas secundarias, así como el objetivo general y los objetivos específicos, siendo ello nuestro norte en el desarrollo de nuestro proyecto investigativo.

La literatura infantil es sumamente necesaria y juega un papel fundamental dentro de la educación y los diferentes espacios que habitan los niños y las niñas, pues, con esta ellos y ellas pueden sentirse identificados al tratar diversos temas relacionados con su cotidianidad, lo que permite tener una interpretación más amplia de su realidad y del mundo que les rodea.

Además de ello, la literatura tiene un lenguaje rico y diversas formas de expresión, brindando de esta forma un valor estético y artístico a la obra, posibilitando que ellos y ellas puedan mejorar sus habilidades lingüísticas y su capacidad comunicativa.

De igual manera, se recalca que la literatura infantil “es, ante todo, una fuente de placer, pero es también un medio de enriquecer la experiencia individual de cada niño al

permitirle la creación de otros mundos y otros seres” (Nuñez, 2009, p.13), abriendo de esta forma una mirada más allá de la realidad que vincula y da paso a la imaginación y creatividad.

A su vez, esta va tejiendo un vínculo significativo entre las obras literarias, el mediador y el autor, lo que hace posible que los niños y niñas puedan sentirse identificados con esos relatos que están allí, otorgando la oportunidad de que ellos y ellas puedan procesar sus propias emociones, llevándolos a comprender y entender lo que está pasando a su alrededor.

Por consiguiente, es importante recalcar que la literatura infantil está conformada por “obras muy bien trabajadas, sutiles, poéticas, que ofrecen excelentes espacios de reflexión crítica y de diálogo acerca de esas realidades” (Munita, 2020, p. 59), pues, permite que los niños y niñas puedan entablar una discusión, hacer preguntas, adquirir conocimientos de su propia cultura y de otras, lo que los lleva a explorar nuevas perspectivas e ideas.

Por otro lado, en la escuela es necesario que se den espacios formativos y pedagógicos de educación literaria, en tanto todas las posibilidades de desarrollo humano que esta conlleva, pero además porque este tipo de educación busca “favorecer el avance en la competencia interpretativa; por otra, promover la construcción de hábitos lectores, así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos” (Munita, 2017, p. 385), en la que los estudiantes adquieran habilidades de interpretación y comprensión lectora, generando de esta forma un gusto por el acto de leer.

En ese sentido, en el lugar en el que desarrollamos nuestra práctica pedagógica a lo largo del espacio de profundización hemos evidenciado cómo la literatura hace parte de la vida escolar y la comunidad educativa se vincula con ella. Destacamos este hecho como maestras en formación, pues se le da la relevancia para la vida de los estudiantes, lo que ha hecho que esta sea vista en diversos espacios del currículo como las asignaturas de español, educación emocional, reading comprehension y filosofía.

No obstante, hemos evidenciado algunas formas en las que la literatura es instrumentalizada. Nos cuestionamos cuando observamos cómo se usa la literatura para dar inicio a las clases, para motivar un tema, lo cual no es una práctica negativa, pero no trasciende el espacio de lo literario. Asimismo, la literatura aparece en los planes lectores, aunque se deja como espacio para introducir a los niños en determinado tema, para enseñar un contenido, o simplemente como un método de entretención, pero no se le da un lugar en el que los niños puedan interactuar con la presencia de lo literario y puedan ser escuchadas sus interpretaciones, compartidas sus opiniones, inferencias y preguntas, dejando de lado lo que conlleva una educación literaria y evidenciando que no se genera un ambiente para la mediación de lectura. No hay un acercamiento a las piezas literarias ni una conexión con estas.

Para nosotras es evidente que la institución hace grandes esfuerzos para propiciar vinculaciones con los libros y espacios lectores, pero se debe trabajar para dar sentido a esos espacios y dotar de saber pedagógico sobre la mediación de la lectura literaria: poner en el centro de la práctica pedagógica con los libros la comprensión precisamente del hecho literario como objeto para conocerlo, interesarse en lo que representa para la vida, para disfrutar de este arte, para analizarlo.

De aquí, surge la idea de la mediación de lectura literaria, pues esta se convierte en una oportunidad para brindar espacios amenos y gratos a las infancias, dado que, ello “facilita los primeros acercamientos del niño al libro, en un proceso en el que priman la afectividad y la creación de un momento de lectura acogedor y gratificante” (Munita y Riquelme, 2011, p.273), permitiendo que desde los primeros años se genere un vínculo con el libro, donde, los niños y niñas puedan llegar a identificarse con lo que se presenta, expresando sus opiniones, preguntas e inferencias, dado que, es importante la voz de cada uno y una en un lugar seguro de apropiación y de respeto a la palabra.

Asimismo, se ha evidenciado cómo el maestro dentro del aula juega un papel importante en el proceso de acercar al niño al libro, siendo el concepto de mediación el que “explica mucho mejor la labor de múltiples actores sociales y educativos, cuyo trabajo está orientado a ayudar a otros a disfrutar leyendo” (Munita, 2020, p.40), donde el docente es quien toma el papel como mediador, proporcionando ese acercamiento de la literatura a sus estudiantes y generando experiencias literarias que brindan un acercamiento a la interpretación y comprensión de diversas obras, mientras, se generan espacios que permitan la construcción de diversos significados, en los cuáles, el foco de atención son los diferentes procesos del lector.

En ello, es importante recalcar que dentro del LHEMI el maestro, aunque hace uso de la literatura en sus momentos de clase, ve esta como un medio para enseñar un contenido específico o para entretener, lo que nos lleva a problematizar el hecho de que son los docentes quienes por lo general acercan a los estudiantes a los textos y, por ende, vemos necesario que se realicen experiencias significativas que permitan que se cree un vínculo entre el lector y el libro.

De igual manera, basado en nuestra observación hacia los maestros y maestras y el uso que ellos le dan a la literatura, podemos decir que la mayoría de ellos no cuentan con una formación de mediación lectora, lo que hace que sea un poco más complejo para ellos y ellas buscar estrategias que permitan tener una conexión con los estudiantes, el autor y la obra, para ello se hace necesario que los docentes puedan tener la posibilidad de acercarse a nuevas posibilidades que se tienen hoy en día para formarse en mediación de lectura literaria, generando así experiencias literarias significativas.

Paralelamente, consideramos relevante mencionar que los maestros dentro de la institución en su gran mayoría no hacen uso de los libros en físico, a pesar de tener una biblioteca rica en libros, sino que usan el proyector para presentarles la narración, ocasionando que finalmente no se vea ese acercamiento a la obra y se pierdan aspectos importantes que se van desarrollando al tener la obra en las manos de los docentes y los estudiantes, pues consideramos que el profesor como mediador debe ser quien proyecte con su voz las historias contenidas en los libros, además de dar la posibilidad de que los niños y las niñas vean de cerca cada una de las ilustraciones página tras página y así poder darle vida dando una nueva forma de lectura y una nueva significación a la obra.

Con base en ello, el mediador es quien permite que los infantes tengan una experiencia literaria, dando relevancia a la formación y tejido de vínculos con diferentes piezas literarias, de manera que, se genera un diálogo entorno al análisis de lo narrado, en tanto, se va favoreciendo el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y reflexivo, siendo el mediador quien otorga a “las nuevas generaciones transitar las posibilidades de comprensión del mundo y disfrute de la vida que les abre la literatura” (Colomer, 2005, p.1).

Por otra parte, se resalta que dentro del aula de clase se ha visto el gusto que tienen los niños y las niñas por los libros álbum, notando una preferencia especial hacia estos, dado que sus ilustraciones son llamativas y de su agrado, no obstante, se encuentra que los maestros no dan relevancia a este interés de ellos y ellas dejándolo de lado, restando la importancia que este tiene.

Ahora bien, los libros álbum, como lo menciona Reyes (2020):

son museos al alcance de los niños, y la mirada sensible y lúcida con la que los pequeños interpretan el sin número de detalles verbales y no verbales parece decirnos que la literatura infantil a veces “lee” a los niños de una forma mucho más compleja y les propone exigencias mucho mayores de las que alcanzamos a proponerles los adultos cercanos. (p. 86).

En ello, se recalca que dentro de la institución el libro álbum no se usa en físico, sino que se proyecta el video de este por medio del video beam, quitando la posibilidad de la lectura de imágenes, lo que a su vez ocasiona que no se dé lugar a inferencias e interpretaciones de las mismas, restándole el valor rico y simbólico que este posee.

De igual manera, es importante destacar las ilustraciones dentro del libro álbum, puesto que no solo se usan de una manera decorativa dentro de estos, sino que juegan un papel fundamental en la interpretación y comprensión de la obra literaria, así como lo menciona Lluch (2010) “propician en los lectores un encuentro con el arte, con sus formas de ver, pensar y expresar, con su lenguaje y sus técnicas” (p. 58), brindando así la posibilidad de que los niños y niñas se enfrenten a diversos estilos de expresión visual, lo que permite enriquecer su capacidad de análisis, creatividad y observación.

Considerando que los libros álbum presentan esa vinculación entre imagen y palabra, consideramos que son piezas esenciales para que los niños y niñas puedan ir enriqueciendo su lenguaje y vayan adquiriendo una comprensión lectora, a su vez estos favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas, dado que, permiten el juego con palabras llevándolos a hacer inferencias y cuestionamientos.

Asimismo, que se acerquen a conocer la presencia de las imágenes que contienen un trabajo artístico, que cuentan historias y dicen cosas profundas sobre el ser humano y la vida, así como esa relación con el lenguaje literario, que también es estético, y que en su conjunción se presentan sentidos y significados elaborados, enriquecidos, profundos, complejos.

Comprendiendo que el libro álbum trata temas relacionados con la realidad y las experiencias cotidianas, permitiendo una conexión con estos, siendo esto lo que da paso a una experiencia literaria llena de placer, brindando la oportunidad de reflexionar, cuestionarse e inferir sobre esto, recalcando aquí las estrategias que usa el mediador para que esta se pueda llevar de una manera amena.

Además, es relevante decir que los libros álbum abren un mundo de posibilidades dándole la oportunidad al mediador de generar una discusión literaria en torno a las diferentes interpretaciones y redes de significación que se tejen alrededor de la obra junto con los niños y niñas.

Con todo lo anterior, nosotras como futuras maestras consideramos importante basar nuestro proyecto en la mediación de lectura literaria, implementando diversas estrategias dentro de la institución en la cual desarrollamos la práctica pedagógica, dando lugar a la

lectura literaria como ese factor que está presente dentro del aula, otorgando experiencias significativas alrededor de estrategias de mediación de lectura literaria del libro álbum, posibilitando que los estudiantes se identifiquen con diversas obras.

Igualmente, vemos relevante implementar dentro de la institución espacios de lectura literaria, donde nosotras como maestras seamos esas mediadoras que les permitan a los niños establecer un vínculo con las obras literarias y a su vez transmitirles el placer por la lectura, por lo cual vemos la necesidad de que los docentes de allí vean estas estrategias como posibilidades para implementar en sus clases, dejando en ellos la reflexión acerca de que la literatura no es un medio netamente para enseñar, sino que posee una gran variedad de posibilidades.

De igual forma, vemos el uso de los libros álbum como una necesidad en las aulas, pues al tenerlo presente brinda la posibilidad de que los estudiantes hagan la lectura de las imágenes, interpretando y descubriendo los símbolos que están puedan llegar a tener, permitiendo generar y desarrollar habilidades de análisis, reflexión, comprensión, interpretación e inferencias de las mismas, y a su vez ver como la ilustración y el texto se van complementando, descubriendo así diversos sentidos y llevando a un acercamiento a la obra, teniendo así una conexión con la literatura.

Por consiguiente, para nosotras es esencial dejar una huella significativa en los niños y niñas alrededor de la literatura, por ende, se hace relevante que nuestras experiencias se realicen a partir del amor y el gusto por la lectura, donde hagamos en primera instancia ese reconocimiento de la variedad de posibilidades que la literatura infantil ofrece, y en segundo lugar que podamos implementar estrategias de mediación que

abran paso no solo a nuestra formación sino también que brinde la posibilidad de que los niños y niñas anhelen tener una obra en sus manos, anhelen leer.

En resumen, como maestras en formación encontramos importante el planteamiento de un trabajo de grado acerca de la mediación de lectura literaria, puesto que esta es una oportunidad de generar experiencias literarias significativas, donde el niño crea un vínculo con el libro, permitiendo relacionar su vida diaria con lo que encuentra allí narrado, ampliando su mirada del mundo y encontrando allí un refugio y una forma de crear mundos posibles, dando paso a su creatividad e imaginación.

Por último, es importante recalcar que en este trabajo de investigación buscamos formarnos como mediadoras de lectura literaria, teniendo en cuenta las diferentes estrategias de mediación, posibilitando que los niños y niñas adquieran el gusto y el disfrute por la literatura, generando como maestras dentro del aula una formación literaria, es decir, un fortalecimiento de las habilidades de interpretación y comprensión lectora.

Partiendo de lo anterior, damos paso a presentar la pregunta central de nuestro trabajo de investigación, así como las preguntas secundarias que permitirán guiar de mejor forma aspectos esenciales de nuestro proceso investigativo. Del mismo modo, se encontrará el objetivo general y los objetivos específicos que serán fijados como norte de nuestro trabajo de grado.

3.1. Pregunta central

¿Qué aspectos se deben considerar, analizar y reflexionar para la construcción de una propuesta pedagógica para la mediación de lectura literaria del libro álbum con niños y niñas de segundo de primaria del colegio Liceo Hermano Miguel la Salle?

3.1.1. Preguntas Secundarias

- ¿Qué elementos conceptuales caracterizan la mediación escolar de lectura literaria del libro álbum?
- ¿Qué estrategias se pueden considerar para la mediación de lectura literaria del libro álbum en niños y niñas de primaria?
- ¿Cuáles son las características del mediador de lectura literaria del libro álbum?
- ¿Qué características se deben tener presentes para la selección de libros álbum?

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo General

Identificar y analizar aspectos conceptuales y prácticos en la formulación y desarrollo de una propuesta pedagógica de mediación de lectura literaria del libro álbum con niños y niñas de segundo de primaria del colegio Liceo Hermano Miguel La Salle.

3.2.2. Objetivos específicos

- Conceptualizar la mediación de lectura literaria y su relación con el libro álbum.

- Definir los criterios para la selección de libros álbum y analizar las obras conforme a estos como requisito para la mediación de lectura literaria.
- Diseñar e implementar una propuesta de mediación de lectura literaria del libro álbum dirigida a niños de segundo de primaria.
- Analizar la experiencia formativa como mediadoras de lectura desarrollada en la implementación de la propuesta pedagógica.

4. Antecedentes

En este capítulo, buscamos realizar un acercamiento a los antecedentes mediante documentos que aportan a nuestro trabajo de grado y que nos llevan a reflexionar y cuestionar algunos asuntos con respecto a nuestra investigación. Presentaremos seis (6) trabajos de investigación y cuatro (4) artículos de investigación, estos, fueron realizados entre los años 2015 a 2023, y se encuentran distribuidos en cuatro subtítulos: Lectura literaria, Mediación de lectura y sus estrategias, El papel del mediador y La importancia de los criterios de selección. Al finalizar la presentación de estos, se realiza un balance crítico que da cuenta de los vacíos que encontramos y que nuestra investigación vendría a cubrir.

4.1. Lectura literaria

A continuación, se presentan dos trabajos de grado y un artículo de investigación, los cuales hicieron un acercamiento y aporte al abordaje de la lectura literaria, siendo ello un asunto clave para el desarrollo de nuestro trabajo de grado.

En primer lugar, encontramos el trabajo de grado de pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana: *La lectura de literatura como práctica educativa más allá de la escuela. Análisis documental del programa Leer es volar de la Secretaría de Cultura de Bogotá, entre los años 2016 a 2021*, fue realizado por Marlen Garzón Scarpetta y publicado en el repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana en el 2021. Fue elaborado bajo la modalidad de corte cualitativo, dado que está dirigida a la interpretación y análisis sobre el lugar de la lectura literaria

como una práctica educativa dentro del programa de la Secretaría de Cultura de Bogotá, el cual se denomina "Leer es volar", entre los años 2016 - 2021.

Este trabajo de grado buscó analizar lo realizado por el programa "Leer es volar", en lo cual se evidenció que la lectura literaria permite que el lector se sumerja, fortaleciendo sus habilidades cognitivas, dado que, este proceso de adentrarse en la historia implica concentración, análisis e imaginación, mostrando como las experiencias literarias se dan cuando el lector logra relacionar su vida diaria con los acontecimientos de la narración.

Del mismo modo, se menciona que en la mediación de lectura se hace necesario que el mediador conozca las particularidades de aquellos a quienes va a dirigirse, siendo también aquella persona que guía los procesos lectores, brindando la posibilidad de que los sujetos fortalezcan su capacidad interpretativa y de análisis, así como dar lugar para que el acervo literario se amplíe.

Este trabajo de grado nos dio claridad acerca de lo que promueve la lectura literaria, siendo esta un proceso que desarrolla los procesos cognitivos de los estudiantes, pues da paso a la imaginación, la interpretación y el análisis, siendo estos factores claves en el momento en el que el lector se sumerge dentro de la historia. Además, como maestras en formación encontramos que como mediadoras debemos promover esas experiencias significativas que promuevan el adentrarse en la historia y posibilitar la lectura literaria, así como reconocer que los sujetos poseen un acervo literario, pero que a partir de las estrategias que implementemos podemos contribuir para que este acervo literario se amplíe.

En segundo lugar, está el trabajo de grado *Reflexiones sobre la lectura literaria con la primera infancia. Una secuencia didáctica dirigida a niños de 4 a 5 años*, este es un

trabajo de pregrado de la Licenciatura en Educación Infantil, fue realizado por Gabriela Garzón en el 2023 y se encuentra en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. Fue elaborado bajo la modalidad de propuesta de intervención pedagógica, basada en la construcción y aplicación parcial de una secuencia didáctica diseñada para promover experiencias de lectura literaria en el aula. Todo esto propuesto y desarrollado en el Jardín Infantil Aeiotü Pasadena en la ciudad de Bogotá.

Este trabajo de grado se basa en presentar la importancia de la lectura literaria en la primera infancia, evidenciando que a través de esta los niños y niñas descubren nuevas formas de pensar, sentir y relacionarse con el mundo, fortaleciendo y potenciando su desarrollo integral, viendo la literatura como una experiencia estética, bella y simbólica que permite ampliar el lenguaje y la imaginación, logrando generar la empatía, la curiosidad y la reflexión.

Adicionalmente, la lectura en voz alta se puede convertir en una estrategia pedagógica poderosa cuando se realiza conscientemente con el proceso propio de la sensibilidad, intención y apertura, pues al realizar cada una de las lecturas compartidas se convierten en un momento de encuentro donde las voces, los gestos y las miradas crean un espacio de confianza y disfrute, en estos espacios los niños viven las historias, las interpretan, las recrean y desarrollan una relación personal con los libros y con quienes los acompañan en el proceso.

Por otro lado, el papel del maestro mediador va más allá de transmitir un texto, sino que su papel es generar aquellas condiciones propias para que la literatura se empiece a visualizar, despierte emociones, preguntas y nuevas formas de comprender el mundo,

nuestros contextos y lo que nos rodea. El mediador es quien abre el camino, quien facilita el diálogo y convierte el aula en un escenario donde la palabra toma la importancia que merece y se convierte en experiencia. Para ello, el maestro también debe ser lector, sentir la literatura como un lenguaje vivo que lo transforma y que puede transformar a los demás.

De igual forma, el trabajo resalta la importancia de ofrecer a los niños libros de calidad literaria, que les permitan entrar en contacto con diversos estilos, temas y estéticas, pues un buen libro invita a sentir, imaginar y pensar.

A partir de este trabajo de grado, podemos decir que la literatura no debe ser vista desde un punto pedagógico, sino como un medio que abre posibilidades a la imaginación y a su vez a la realidad, encontrando que la lectura literaria no solo contribuye al desarrollo del lenguaje, la imaginación y la sensibilidad, sino que también fortalece el vínculo emocional entre los lectores, los libros y el mediador.

Además, nos hace reflexionar como maestras y mediadoras acerca de que somos las encargadas de generar espacios donde la palabra y la voz de los niños y niñas se unen para enriquecer las experiencias lectoras, y no solo eso, nos hace cuestionarnos sobre el hecho de que nosotras debemos ser las primeras afectadas por la obra.

Igualmente, se hace evidente que es el mediador quien debe ofrecer libros de calidad literaria, que den paso a un pensamiento crítico y a la curiosidad, destacando de esta manera que el docente, al asumirse como mediador, lector y guía transforma el salón en un lugar de diálogo.

Encontramos además el artículo de investigación denominado *Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia*, este fue realizado por Mabel Guiñez y Elizabeth Martínez y fue publicado en la revista de Estudios Pedagógicos de la Universidad Austral de Chile Valdivia en el 2015. Fue elaborado bajo la modalidad de enfoque cualitativo y se desarrolló por medio de estudios de casos de dos grupos de estudiantes pertenecientes a 3° y 4° del Colegio Adventista de la ciudad de Valdivia.

Este artículo se basa en la lectura literaria como aquella que posibilita aprender sobre lo que nos rodea, fortaleciendo de igual forma la imaginación y la fantasía, asimilando aquellos aspectos propios de la cultura. Además, este artículo resalta que las obras literarias se construyen por el lector, pues es él quien crea un espacio y un mundo propio a partir de la narración, donde tiene presente sus propias vivencias, poniéndolas en diálogo con lo que el cuento le transmite y/o le enseña, enriqueciendo su mundo psíquico y a su vez acercándolo a su entorno, pues, los libros no ponen distancia entre el mundo y el lector, sino que al contrario le permite ampliarlo y enriquecerlo.

De aquí, es importante decir que este artículo nos ayudó a acercarnos al concepto de lectura literaria, mirando esta como una posibilidad en la que los niños y niñas pueden ampliar su mundo psíquico y construirse como sujetos lectores. No obstante, es importante decir que nos ayudó a ver la lectura literaria como una experiencia personal, dado que a partir de las vivencias y en lo que rodea al sujeto lector, este le brinda su propia interpretación.

4.2. Mediación de lectura literaria y sus estrategias

Aquí encontraremos dos trabajos de grado, el primero brinda un acercamiento a la mediación de lectura literaria y en el segundo se aborda la lectura en voz alta como una estrategia fundamental en la mediación de lectura.

Como primer trabajo de grado encontramos *Los sentidos de la mediación de lectura literaria: De las aulas a las redes sociales*, este es un trabajo de pregrado de la Licenciatura en Educación Infantil elaborado por María Daza, Magdalena Mendoza, Leidy Leal y Laura Trujillo en el 2021, se encuentra publicado en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional y fue elaborado bajo la modalidad de propuesta pedagógica con niños y niñas de transición a tercero, donde tuvieron en cuenta las experiencias realizadas de manera presencial en el colegio Escuela Nacional de Comercio como las estrategias de mediación en las redes sociales, dando lugar a la creación de un material audio visual denominado TeLeo.

Es importante recalcar que este trabajo de grado abarca diversos conceptos encontrando en primer lugar el de lectura literaria, viendo esta como una experiencia personal, que permite expandir la imaginación y da paso a la identificación en la forma de estar y ser en el mundo. Adicionalmente, se encuentra la mediación de lectura literaria como esa construcción de espacios cargados de afectividad que permiten tejer un vínculo entre los niños y las piezas literarias. Igualmente, encontramos el mediador de lectura literaria, en este caso este papel lo desempeña el maestro en educación infantil, siendo él quien construye puentes entre los estudiantes y los libros. Asimismo, entre la mediación de lectura literaria se encuentran las estrategias de mediación, en este caso las autoras se

basaron en la lectura en voz alta, resaltando que la voz genera un acercamiento con la literatura al estar cargada de afectividad, dando paso a que la palabra, la narración y los sucesos cobren vida.

Por último, es importante mencionar que esta propuesta pedagógica se adaptó al medio social en redes a raíz de la pandemia, en la cual las autoras hicieron un reconocimiento a la literatura no desde el aula sino desde lo virtual, donde se acogieron a nuevos lectores, pues, la lectura en voz alta viajaba y atravesaba las pantallas, generando que no solo los niños y niñas construyeran un vínculo con la literatura, sino que además las familias, los bibliotecarios y los maestros.

A partir de este trabajo de grado, tuvimos un acercamiento al concepto de mediación de lectura literaria, viendo además que como maestras en educación infantil asumimos el rol de mediadoras de lectura, donde vimos la importancia de cuestionarnos lo que es verdaderamente la literatura infantil y la relevancia que tiene el generar espacios amenos para la lectura. Además, por medio de este trabajo encontramos como una estrategia fundamental la lectura en voz alta, resaltando aquí que, es por medio de nuestra voz que la historia cobra vida, siendo este un medio que da paso a la imaginación de los niños y niñas.

En segundo lugar, está el trabajo de grado *Lectura en voz alta: una propuesta didáctica dinamizadora del goce estético y la interpretación de la literatura infantil* elaborado por Laura Espitia y Sulay Muñoz, es un trabajo de pregrado de la Licenciatura en Educación Infantil publicado en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2020. Fue realizado bajo la modalidad de propuesta pedagógica, fundamentada en el diseño, desarrollo y análisis de una secuencia didáctica aplicada con un grupo de niños y niñas de primero y segundo de la IED Ciudadela Educativa de Bosa, permitiendo observar

las prácticas de lectura, registrar las interacciones y comprender los procesos de interpretación que emergen durante la experiencia.

Este trabajo usa la lectura en voz alta como eje central y medio para potenciar el disfrute estético y la interpretación literaria, iniciando con la idea de que la lectura no debe enseñarse de manera instrumentalizada, sino que debe verse como un acto sensible, donde el maestro como mediador y lector apasionado que presta su voz y acompañado de silencios, tonos y gestos acercan al niño a despertar su emoción e interés, convirtiendo la lectura en una experiencia conjunta.

Además, en estos espacios se complementaron las lecturas en voz alta con experiencias de expresión artística y juego simbólico, lo que permitió ampliar la experiencia literaria más allá del texto leído. Estos momentos de creación se consolidaron como un componente esencial de la propuesta, permitiendo a los niños pasar de ser simplemente receptores de la palabra a constructores de nuevos relatos escritos propiamente por ellos.

En conjunto, los contenidos del trabajo evidencian que la lectura en voz alta no solo desarrolla competencias lingüísticas, sino que forma sujetos sensibles y pensantes, capaces de disfrutar del arte de la palabra y de construir comunidad a través de ella.

Respecto a este trabajo de grado, encontramos la lectura en voz alta como una estrategia de mediación fundamental, dado que por medio de esta se da a conocer la obra literaria, dando vida por medio de la voz a cada uno de los sucesos. Asimismo, la lectura en voz alta favorece el disfrute estético, la interpretación y la construcción de sentido en los niños y niñas, siendo el maestro mediador, a través de su voz, gestos y emociones un puente

entre el lector y las obras literarias, donde la lectura se vive como una experiencia sensible, transformadora y compartida.

4.3. El papel del mediador

En esta parte encontraremos en primera instancia un trabajo de grado de maestría, en segundo lugar, un trabajo de grado y, por último, se encontrarán dos artículos de investigación, todos estos realizaron un aporte fundamental en lo que fue el descubrimiento del rol que tiene el mediador, así como de las concepciones que tienen los maestros respecto a este papel tan esencial a desarrollar en el aula.

En primer lugar, encontramos el trabajo de grado de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna: *El Papel del Mediador de Lectura Literaria en el Ámbito Escolar*, elaborado por José Alexander García Peña y publicado en el repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el 2020, el cual fue realizado bajo la modalidad de indagación por el papel del mediador literario a partir del análisis de la narrativa autobiográfica, donde se recoge la experiencia como docente de lengua, describiendo la acción del mediador literario en distintos contextos académicos mediante una perspectiva reflexiva de aspectos personales, vivenciales, éticos emocionales y políticos como expresión singular de la práctica docente.

En este sentido, esta investigación toma como objeto de estudio la experiencia docente del autor como mediador literario en el ámbito escolar, dado que es quien facilita ese encuentro entre los lectores y las obras literarias, ofreciendo la posibilidad de explorar mundos posibles e imaginarios y vivir experiencias significativas a través del goce de la

lectura, esto se puede hacer desde ese gusto y placer que tiene el mediador por mostrar un mundo lleno de posibilidades, pues su papel va más allá del aula, promoviendo espacios alternativos que permiten explorar otros géneros literarios y poder sentir esa curiosidad por conocer un poco más sobre esta, fortaleciendo así su vínculo con la literatura.

Además de ello, el mediador debe ser un buen narrador y lector crítico de historias, pues, es quien permite vivir la experiencia de lectura literaria a los niños y niñas generando así una transformación de su mundo, donde, cada pieza literaria que se narra aborda las diversas problemáticas de nuestra realidad, dado que, muchas veces nos podemos sentir identificados con lo que se está narrando y como esta lectura literaria llega a hacer una experiencia personal, además es quien debe buscar las estrategias, por esto se debe empezar por que el mismo lea la obra, se cuestione y reflexione si esto transmite algo y si esto permite que los estudiantes puedan tener otra perspectiva del mundo y como esto da la posibilidad de llegar hasta su interior.

Asimismo, el mediador de lectura literaria requiere una formación sólida y teórica que le permita seleccionar, comprender e interpretar las piezas literarias de una manera autónoma y a su vez ir desarrollando un pensamiento analítico y reflexivo, lo cual les va a permitir acercarse y apropiarse de un acervo cultural, para que así otros puedan disfrutar y tener un placer por esta.

Por último, es necesario decir que las piezas literarias permiten y dan la posibilidad de construir la identidad de los lectores, donde encuentran interrogantes y hacen una búsqueda de posibles respuestas que permiten tener una visión y una percepción de manera personal sobre la vida, dado que, poco a poco se da una transformación de su pensamiento

gracias a esa reconstrucción de imaginario que se dan por medio de esos nuevos hallazgos literarios que hacen.

Este trabajo de grado nos aporta elementos fundamentales para la comprensión de nuestro rol como docentes y mediadoras en los procesos de lectura literaria, debido a que la mediación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debemos propiciar una experiencia estética, personal, reflexiva y analítica que acerque a los estudiantes al placer de leer.

Asimismo, nos enfatiza que nosotras como mediadoras necesitamos un saber ser y un saber hacer, lo cual implica formarnos como un lector sensible que se permea por las obras literarias, que es crítico y reflexivo y que a su vez es capaz de generar espacios de diálogo permitiendo de esta manera que los niños y niñas puedan sentir que la literatura es una experiencia transformadora.

En segundo lugar, el trabajo de grado de pregrado de la Licenciatura en español e inglés: *Literatrónicos: acercamiento al libro álbum desde la mediación tecnológica*, realizado por Eyleen Bernal, publicado en el año 2021 y obtenido del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, fue elaborado en la modalidad de monografía materializada en la herramienta “Literatrónicos”, una plataforma digital que integra los talleres multimedia diseñados para la lectura del libro álbum. A través de ella, se promueve el reconocimiento de los elementos narrativos, visuales y simbólicos de las obras, fomentando la interpretación y la construcción de sentido mediante la interacción entre texto e imagen.

Metodológicamente, la propuesta se enmarca en un enfoque orientado a la innovación pedagógica, pues, aunque no se implementa directamente en aula debido a las condiciones de aislamiento de la pandemia, se presenta como una estrategia adaptable a entornos digitales escolares, diseñando así una unidad didáctica estructurada en fases de exploración, interpretación y evaluación, desarrollada a través de talleres multimedia. En este proceso, el niño es considerado un lector activo y protagonista de su aprendizaje, capaz de construir significados desde sus experiencias, inferencias y validaciones personales, lo que contribuye a una comprensión más profunda y participativa del texto literario, promoviendo el reconocimiento de los elementos narrativos, visuales y simbólicos de las obras, que fomentan la interpretación y construcción de sentido.

Asimismo, esto potencia la autonomía lectora al ofrecer un entorno asincrónico que permite a los niños y niñas avanzar a su propio ritmo de lectura, generando una relación más personal, estética y emocional con la lectura. La propuesta reconoce las condiciones tecnológicas actuales y la familiaridad de los niños con los dispositivos digitales, planteando una mediación docente que acompañe el proceso interpretativo desde la sensibilidad, la retroalimentación y la apertura a diversas formas de comprensión.

En torno a esto, reconocemos como desde la virtualidad en espacios y momentos que lo requieran, la mediación de lectura también se puede generar, siempre y cuando se encuentre un mediador que presente las diversas estrategias y que conciba al niño como un lector que genera inferencias, interpretaciones y aportaciones en torno a la lectura.

Ahora bien, el artículo de investigación *La Importancia de la mediación Lectora en los Textos Literarios para Estudiantes* realizado por Andrea Aldaz, Pedro Agual, Ana Cárdenas, Elizabeth De la Cruz y Ricardo Pante, el cual fue publicado en el año 2021 en la

revista científica multidisciplinar Ciencia Latina y elaborado bajo la modalidad de enfoque cualitativo, en lo cual realizaron entrevistas y cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes, buscó conocer las preferencias lectoras, las dificultades de comprensión y las percepciones sobre la mediación en el aula.

En este artículo se presenta una investigación sobre la mediación lectora como un elemento clave en el desarrollo integral y educativo de los estudiantes, especialmente en el ámbito literario, al promover la comprensión lectora, el pensamiento crítico y el amor por la lectura, siendo fundamental la capacitación de docentes en mediación para que así puedan fomentar en los estudiantes una conexión significativa con los textos. Además, se hace necesario que el maestro como mediador conozca las preferencias lectoras de los estudiantes con el fin de poder diseñar estrategias acordes a ello.

Por último, el artículo investigativo llega a la conclusión de que es necesario tener y generar espacios como los clubes de lectura que promuevan una experiencia significativa y participativa en torno a textos literarios.

En este artículo investigativo, encontramos una base teórica reflexiva para nuestro trabajo de grado, que resalta el papel del maestro como mediador de lectura literaria, entendiéndolo no solo como un transmisor de conocimiento, sino como guía, acompañante y facilitador de experiencias significativas de literatura. Asimismo, este documento nos permite comprender que la mediación lectora traspasa la enseñanza tradicional de la lectura, convirtiéndose en un proceso educativo que fomenta la comprensión profunda de los textos y el pensamiento crítico. Además, también es importante decir que este artículo nos permitió darnos cuenta de que debemos saber las preferencias lectoras de los niños y niñas manteniendo así el interés de los estudiantes.

Finalmente, encontramos el artículo *Literatura infantil y mediación lectora. Concepciones y creencias del profesorado en formación* elaborado por Mariana Leguizamón, Daniel Rodríguez y Lina Raga y publicado en el repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el 2023. Fue realizado bajo la modalidad de un enfoque cualitativo basado en la aplicación de cuestionarios y entrevistas a estudiantes de profesorado, donde se analizan sus percepciones, experiencias previas con la lectura y su comprensión del rol del mediador, realizando de esta forma un análisis desde una perspectiva interpretativa y reflexiva sobre el discurso de los participantes.

En este sentido, este artículo se analiza desde las concepciones y creencias que poseen los futuros docentes sobre la literatura infantil y la mediación lectora, explorando cómo estas influyen en sus prácticas educativas y en su formación inicial como mediadores de lectura, en la cual es esencial mencionar que la mediación lectora es una práctica fundamental para formar lectores sensibles, críticos, reflexivos y creativos, dando paso a que los futuros maestros vayan construyendo una formación más sólida y vivencial, brindando la posibilidad de que se conecten personalmente con la literatura infantil y les permita comprender su valor cultural, emocional y educativo.

De igual modo, la lectura debe promover el diálogo, la imaginación y la empatía, y no limitarse a ser una herramienta de enseñanza, dando paso de salirse de la realidad y abrir nuevas perspectivas de concebir esta. Además, en la formación inicial es importante fortalecer las experiencias lectoras compartidas, análisis literarios reflexivos y espacios de mediación en el aula, siendo el mediador quien acompaña y guía de inicio a fin la lectura.

Este artículo, nos llevó a pensar cuales eran esas concepciones y creencias que teníamos sobre la literatura infantil y el papel que debíamos desarrollar al ser mediadoras

de lectura literaria, influyendo así a la hora de realizar nuestra propuesta pedagógica. Asimismo, este documento nos permitió reconocer el valor pedagógico que tiene la literatura, ayudándonos a darnos cuenta de que sigue existiendo una mirada moralizante sobre esta, dejando de lado su estética, su oralidad y la multimodalidad, donde la mayoría solo lo utiliza con el fin de enseñar algo, más no para que se le propongan retos al lector, evitando que este se sumerja dentro de la historia, se identifique con los personajes y se le abran mundos posibles.

4.4. La importancia de los criterios de selección

Aquí encontraremos un artículo de investigación que nos hizo reflexionar y cuestionar mayormente la importancia que se debe dar a la hora de seleccionar un buen libro, siendo este un aporte fundamental a la hora de desarrollar nuestra propuesta pedagógica.

El artículo *Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis sobre sus creencias sobre la literatura infantil*, realizado por María Piñero y Ana Macho y publicado en el 2020 en el Profesorado- Revista del currículum y formación del profesorado, este fue elaborado bajo la metodología mixta (cualitativo-cuantitativa), donde se aplicaron dos cuestionarios (uno abierto y uno cerrado) a una muestra de 145 estudiantes de Magisterio de Educación Infantil, el propósito de esta fue conocer sus creencias sobre la selección de lecturas literarias para la educación literaria y la animación lectora en la etapa de educación infantil.

En esta investigación se realizó un estudio sobre los maestros en formación, la cual reveló que, aunque son conscientes de la importancia de adaptar las obras literarias infantiles al destinatario, muchos carecen de criterios para valorar la adecuación de los textos, además de esto, se descubrió que tienen muy poca formación en literatura y su didáctica para valorar críticamente las piezas, sin embargo, en los resultados se reflejó que se instrumentaliza la literatura infantil, donde es más relevante lo educativo y lo moralizador que el placer lector y la riqueza estética que este tiene, por esto se hace necesario que los maestros como mediadores puedan formarse para así seleccionar lo que es literatura infantil.

Este artículo concluye que se hace necesario preparar a los futuros docentes como mediadores, para ello es importante hacerse de bases sólidas acerca de la literatura, formando su criterio para que puedan seleccionar obras de calidad literaria, mostrando la relevancia que tiene la literatura en la vida de las personas, por ende, se considera primordial ofrecer experiencias literarias a los maestros en formación, para que ellos puedan vivir el placer y el goce del acto de leer.

Basándonos en este artículo, encontramos importante como maestras y mediadoras investigar acerca de los criterios de selección para así escoger obras literarias de calidad y así tener bases que nos permitan saber qué obra si es literatura infantil y cual no, realizando de esta forma experiencias significativas y transformadoras para el lector y a su vez permitiendo que nosotras como mediadoras fortalezcamos nuestro propio vínculo con la literatura, para que así podamos guiar la mediación lectora con niños y niñas de una manera más fructífera.

Con este último antecedente, damos paso a un balance crítico respecto a los vacíos que logramos identificar y que en nuestro trabajo de investigación nos permitimos avanzar en su estudio. El primero de estos, son las diferentes estrategias de mediación, pues, solo encontramos en los trabajos y artículos de investigación lo referido a la lectura en voz alta, pero no se encuentra alusión hacia la conversación literaria, biografía lectora y discusión literaria, los cuales son aspectos que están presentes en el desarrollo de nuestra propuesta.

De igual forma, vemos que el mayor vacío en los antecedentes encontrados es el libro álbum, dado que, en los trabajos y artículos de investigación hallados no encontramos ninguno que hiciera referencia directa al abordaje de este, a pesar de que se nombra o se trabaja desde otros intereses, y teniendo en cuenta que el libro álbum es uno de nuestros pilares en esta investigación, se puede decir que este es uno de los mayores aporte en la investigación.

Con este balance, damos por finalizado este apartado y damos paso a nuestro marco teórico que aporta los diferentes conceptos esenciales de nuestro trabajo de grado a partir de diferentes autores.

5. Marco conceptual

En este capítulo encontraremos los ejes centrales y conceptuales de nuestra propuesta pedagógica, iniciando con el apartado de literatura infantil, que a su vez se encuentra dividido en un acercamiento al concepto de literatura infantil y en una descripción a lo que hace referencia la educación literaria, sustentados estos teóricamente en los siguientes autores: María Pilar Núñez (2009), José Manuel De Amo (2003) y Felipe Munita (2017).

Asimismo, encontramos como siguiente eje el libro álbum, el cual tiene los siguientes subtítulos: un recorrido histórico del libro álbum, un recorrido por Colombia y características del libro álbum, los cuales están basados teóricamente en autores como Ivonne Lonna (2015), Marta Larragueta (2021), Zully Pardo (2009), Yolanda Reyes (2020), Marta Plazas, Fernando Vásquez, Uri Shulevitz (2005), Adriana Fontana (2018) y Florencia Ortiz (2018).

Como siguiente apartado encontramos la mediación de lectura literaria y sus estrategias de mediación, el cual se divide en la lectura literaria, la mediación de lectura y las estrategias de mediación, y esta a su vez se divide en la lectura en voz alta, conversación literaria, discusión literaria y escritura creativa. Este eje central se encuentra basado en autores como Louise Rosenblatt (2002), Laura Carrillo y Daniela Castiblanco (2021), Mabel Condemarín (2001), Yolanda Reyes (2020), Michelle Petit (1999), Felipe Munita (2017, 2020, 2021), Mireia Manresa (2012), Teresa Colomer (2005), Antonio Mendoza (2008), Aidan Chambers (2009, 2010), Jim Trelease (2005), Galia Ospina (2016), Natalia Fiore (2018) y Martina Fittipaldi (2012).

De igual manera, como siguiente apartado encontramos el eje central en torno a la formación como mediador de lectura y en donde nos hemos basado en autores como Michelle Petit (1999), Juan Camilo Tobón (2020) y Felipe Munita (2021).

Y finalizando, como último apartado encontramos los criterios de selección en donde autores como Elizabeth Fitzgerald (1995), Fanuel Díaz (2015) y Teresa Colomer (2010) son una base conceptual para este eje central.

5.1. Literatura infantil

5.1.1. Un acercamiento a la literatura

Desde finales del siglo XIX, el surgimiento del interés por el niño como lector generó un propósito de adoctrinamiento al sujeto como receptor a partir de la creación de obras específicas, donde la transmisión de principios básicos de la cultura y la sociedad invisibilizaron y olvidaron el componente estético, cuestión que explica porque el concepto de “literatura infantil” en parte ha tenido una serie de ideas que hacen difícil su definición, pues se ha llegado a creer que el agregar el término infantil a la literatura limita su esencia.

Debido a que se hace más énfasis en el término infantil, se cree que la literatura para los niños está diseñada para enseñar un determinado contenido, tal como lo menciona Núñez (2009) “son libros que no tienen como finalidad hacer literatura, que no buscan el placer del texto, sino la transmisión de una serie de conocimientos” (p. 9), razón por la cual, se hace necesario romper con la idea y concepción de instrumentalización, puesto que, la literatura tiene un fin en sí misma, donde, es posible un encuentro del lector con la obra,

mientras, se construyen diferentes mundos gracias a la posibilidad de fantasear y sumergirse en ello.

Se discute además que la literatura infantil promociona imágenes alusivas a personajes de películas, programas de televisión, cuentos para colorear con historias, entre otros, lo cual, conlleva solo a un uso comercial desde lo que se considera llamativo para los niños y niñas, sin embargo, con base en una perspectiva crítica se justifica que esto refleja intenciones mercantiles para vender en masa, rebajando así el valor y la esencia de la literatura como arte.

Sin embargo, es importante recalcar el hecho de que a pesar de que la literatura infantil tenga como destinatario a los niños y las niñas no significa que estos deban ser textos simples y empobrecidos en su lenguaje, sino como lo menciona De Amo Sánchez Fortún (2003) la literatura infantil se refiere a obras artísticas destinadas a los niños, permitiendo que el lector se sienta identificado, puesto que el personaje principal por lo general es un niño y esto hace que él o ella sienta un placer catártico, es decir, liberador, pues el sentirse identificado da paso al conocimiento y la interpretación de su realidad.

El concepto de literatura infantil se puede definir como aquellas obras de calidad estética, artística y de lenguaje elaborado, sencillo y adecuado que tienen como destinatario los niños y las niñas. Estas obras están llenas de multiplicidad de sentidos y significados, proponiendo retos al lector y sumergiéndolos en la cultura literaria (Colomer, 2005).

Adicionalmente, la literatura infantil permite que los niños adquieran habilidades de comprensión e interpretación lectora, ampliando y adquiriendo así su competencia literaria y desarrollando a su vez su capacidad creativa y de imaginación, pues les permite crear

mundos posibles, identificándose además con los personajes de la historia, lo cual genera que ellos y ellas interpreten de mejor manera su realidad.

Asimismo, esta permite que los niños y niñas desarrollen sus habilidades comunicativas, pues ellos van adquiriendo nuevo vocabulario y a su vez van mejorando su competencia literaria, dado que, el lector para leer una obra ya posee algunos conocimientos de base y a medida que va adquiriendo más, mayor será la complejidad de los textos y mayor será su habilidad de comprensión e interpretación.

De igual manera, es importante recalcar esa relación que hay entre la obra, el mediador y el lector, pues, estos autores juegan un papel fundamental, dado que, desde allí es que se empiezan a realizar experiencias literarias significativas que generen placer y disfrute de estas, donde, los niños y niñas puedan hacer sus interpretaciones y a su vez puedan ir desarrollando su competencia lecto literaria por medio de la adquisición de hábitos lectores, los cuales son acompañados por el mediador.

Por último, la literatura infantil posee un potencial didáctico, este conlleva a una implicación formativa y a un ejercicio reflexivo, que dan lugar a la lectura crítica que hace el sujeto de la realidad, llevando al lector a construir el mensaje de la obra y establecer un vínculo con esta.

5.1.2. Educación literaria

En la escuela se ha observado como la literatura cumple un rol importante, pues se ve como algo esencial en el aprendizaje de todo ser humano, sin embargo, se hace uso de esta como un medio estrictamente para enseñar, lo que ha ocasionado que los estudiantes

vean el leer como algo que no tiene sentido y que debe cumplirse para poder obtener una calificación.

Es por ello, que se considera relevante implementar en el ámbito educativo la educación literaria, dado que uno de sus principales objetivos es que los estudiantes desarrollen sus habilidades y competencias literarias al sentar las bases que facilitaran la comprensión, análisis e interpretación de diferentes códigos pertenecientes a diversas obras.

En ese sentido, se hizo evidente la necesidad de una transformación al pasar de la enseñanza de la literatura a la educación literaria, puesto que, no se trata solo de leer, sino de vivir una experiencia, poniendo en cuestión la mirada general que en las escuelas se tiene de la literatura como una herramienta didáctica que pretende enseñar y dar todo explícito al lector, evidenciando así que las obras literarias son instrumentalizadas, mientras se resta el goce y el disfrute por estas.

Con base en lo anterior, se hace necesario observar la literatura como aquella que permite ampliar el panorama y el mundo que habitan los niños y las niñas, pues, es importante que en el aula se brinde una educación literaria de calidad, debido a que esta consiste en otorgar experiencias gratificantes alrededor de diversas obras literarias, donde, los estudiantes puedan sumergirse y dar lugar a sus interpretaciones, mientras se construyen a sí mismos.

Además de ello, se considera necesario que primero el maestro como mediador tenga esta formación estética y encuentro con el arte de la palabra, puesto que, de esta manera podrá involucrar y transmitir el goce por el acto de leer, encontrando que el profesor amateur es aquel que enseña desde lo que le apasiona para así poderlo transmitir a sus estudiantes.

Ahora bien, la educación literaria según Munita (2017), busca favorecer la competencia interpretativa y la construcción de hábitos lectores, pues finalmente se busca que los estudiantes adquieran un gusto y un placer por leer, más no que vean este hecho de una manera obligatoria.

Adicionalmente, la educación literaria da lugar a la apropiación de la cultura, debido a que en muchas obras se abordan temas sociales e históricos, donde, los estudiantes pueden hacer un ejercicio intertextual relacionando sus propios conocimientos con lo que está allí planteado, mientras comprenden y amplían su perspectiva acerca de la sociedad y el mundo en el que convivimos.

Finalmente, la educación literaria ofrece la posibilidad de que los niños y niñas desarrollen su habilidad comunicativa, pues, al involucrarse en la lectura pueden encontrar y adquirir nuevo vocabulario, mejorando a su vez la capacidad expresiva y fortaleciendo de esta manera su lenguaje, propiciando en ellos y ellas, la comprensión e interpretación, generando así un pensamiento crítico y reflexivo, pues como lo señala Núñez (2009) “lo que se entiende por educación literaria constituye, de este modo, un complejo conjunto de objetivos que afecta a todas las dimensiones del ser humano” (p.14).

5.2. El libro álbum y su valor pedagógico

Antes de iniciar a revisar aspectos característicos del libro álbum, queremos iniciar dando un panorama histórico de este. Primero, se realiza desde una perspectiva a nivel general, luego desde un punto enfocado en lo que fue su recorrido en Colombia. Por último, realizamos un acercamiento a los aspectos que caracterizan el libro álbum.

5.2.1. *Un recorrido histórico del libro álbum*

El libro álbum ha tenido una larga trayectoria para llegar a ser reconocido como lo que es en la actualidad, este recorrido parte con el reconocimiento de los intereses de los niños y niñas en el siglo XVII, así como lo menciona Lonna (2015), fue Comenius, Locke, La Fontaine y Rousseau quienes mostraron que los niños tienen intereses diferentes a los de los adultos, lo cual insidió en buscar alternativas para dar a conocer los temas en torno a la moral y las buenas costumbres a través de alternativas diferentes, para ello se empezó hacer uso de la imagen junto a la narración con un sentido didáctico, ocasionando que el lector se cautivara y comprendiera el tema tratado de manera efectiva, incluso esto permitió que las personas analfabetas pudiesen tener un acercamiento a las narraciones a través de la ilustración.

Por otra parte, se empezó a ver un fuerte interés por la concepción que se tenía sobre la literatura infantil, siendo John Newbery uno de los primeros autores en repensar lo que realmente debía ser considerado como libros para niños, como lo menciona Larragueta (2021), Newbery se interesó por los cambios en la concepción de literatura infantil, apoyando una de las ideas de John Locke que mencionaban que la literatura debía realizarse por placer, convirtiendo así a Newbery en uno de los pioneros de la literatura infantil al no solo por acompañar el texto con imágenes, sino que además por publicar y vender libros para público infantil. En ello, cabe mencionar que uno de los hechos más importante de este autor fue su libro “A Little Pocket Book” publicado en 1744.

Con el paso del tiempo, se empezó a hacer uso de imágenes en las obras de literatura infantil, por lo cual se considera necesario hacer mención de la evolución de estas, pues el desarrollo artístico de las imágenes y la mejora de su calidad contribuiría a lo que se

conocería más tarde como libro álbum, siendo Basedow, Bertuch y Bewick, como lo menciona Lonna (2015), los autores que aportaron en este hecho.

Acorde con lo anterior, fue en la segunda mitad del siglo XVIII, como lo plantea Larragueta (2021), que Thomas Bewick junto a su hermano John perfeccionaron el grabado en madera, permitiendo que las ilustraciones tuviesen gran cantidad de detalles, a pesar de que fuera a blanco y negro. A finales de siglo XVIII, los escritores y artistas empezaron a usar el color, donde algunas obras como “Songs of Innocence” y “Songs of Experience” de William Blake, contenían ilustraciones realizadas y coloreadas a mano por el mismo autor.

No obstante, las publicaciones de las obras que contenían imágenes coloreadas a mano no lograban el alcance que se quería para ese entonces, por esta razón la evolución de las técnicas de impresión significó mucho en la expansión de la literatura infantil. Uno de los grandes aportes para ello fue el de Godefrov Engelmann, como lo menciona Larragueta (2021), que en 1837 hizo uso de la cromolitografía para mejorar los acabados a color dando una notable calidad a las ilustraciones.

Por otro lado, el autor Walter Crane, quien como lo menciona Larragueta (2021), tenía una concepción de libro como un producto total, planteó no solo darle importancia al diseño de las páginas, sino que se debía prestar atención a la portada, contraportada y las guardas, dado que estas también contribuían a la construcción de la historia.

Del mismo modo, Randolph Caldecott dio relevancia a la composición entre texto e imagen, “llegando a generar una simbiosis en la que era necesario verlas como un todo para poder captar el mensaje en su totalidad” (Larragueta, 2021, p. 165). Por este aporte, este

autor fue considerado como el creador del libro álbum, pues en las obras creadas por él, realizaba una distribución en la que texto e imagen se complementaban entre sí.

En el siglo XX, se empezó a ver la disciplina del diseño como una respuesta a las necesidades de la sociedad, dado que se hacía relevante la comunicación de manera visual, es decir, lo que se conoce hoy como publicidad, lo que causó ver el arte como un lenguaje y un medio para transmitir códigos de fácil interpretación para la comunidad. Con base en esto, el diseño empezó a fortalecer la ilustración en los libros, viendo estas como un medio para comunicar hechos actuales por medio de códigos visuales que permitían que los lectores interpretaran. Del mismo modo, en este mismo siglo surgió la impresión a cuatro colores, dando paso a la palabra álbum por primera vez con los cuentos de Babar de Jean Brunhoff, ya que en estos la imagen fue la que tuvo más relevancia que el mismo texto.

Igualmente, las narrativas empezaron a tener en cuenta los gustos de los niños y los jóvenes, siendo ello una forma de cautivar al público mencionado y a su vez a los adultos, donde las ilustraciones comenzaron a cobrar mayor importancia al ser cada vez más minuciosas, teniendo en cuenta que en este período se le dio relevancia a la estética visual, por lo cual se empezaron a ver diferentes posibilidades al combinar formas y colores, permitiendo que la imagen transmitiera un mensaje que el lector interpretara y descifrara.

Por último, cabe decir que el libro álbum ha tenido un amplio recorrido, pero que este lo ha llevado a un gran reconocimiento, donde continúa desarrollándose como uno de los géneros de literatura infantil más destacados en la actualidad, incluso en las bibliotecas se encuentran en un lugar especial con estanterías dedicadas a este, asimismo, dentro de la educación ha cobrado gran importancia al ser un género que cautiva a la infancia y permite el desarrollo de proyectos pedagógicos, posibilitando de manera enriquecedora el

acercamiento de la literatura a los niños y niñas, logrando de esta forma vínculos significativos.

5.2.2. Un recorrido por Colombia

Como ya se mencionó, el libro álbum ha tenido un largo trayecto histórico que lo ha venido conformando en lo que es actualmente, dado que ya se ha realizado un acercamiento a esto, ahora lo que se busca es brindar una aproximación a lo que ha sido el recorrido del libro álbum en Colombia, el cual está ligado a lo que se ha reconocido como literatura infantil que a su vez se encuentra anclado a lo que fue el reconocimiento de la infancia en el país.

Durante la primera mitad del siglo XX, Colombia se caracterizó por la lucha entre los partidos políticos, esto ocasionó que las personas buscaran formas alternativas de comunicación, viendo el periódico y las revistas como una forma sencilla de alcanzar esto, lo que llevo, como lo menciona Pardo (2009), a que los primeros ilustradores y publicistas tuvieran un impulso y un medio para promocionar el trabajo que realizaban.

En ello, Pardo (2009), destaca al poeta José Restrepo Rivero y a su hermano Jesús, quienes realizaron varias publicaciones en numerosas revistas, asimismo, vincularon la ilustración con la poesía dando lugar a increíbles obras que hacían ver a la imagen y al texto como un todo, siendo ello innovador en Colombia, dado que se consideraba la imagen como un adorno y en esta ocasión se hacía notar como un complemento. El primer poema ilustrado de la forma ya descrita fue “La balada del miedo”, publicado en 1918 en la revista Cromos.

Entre 1936 y 1938, se empieza a evidenciar el reconocimiento social, cultural y político de los niños, viéndolos como sujetos diferentes a los adultos y dignos de ser receptores de publicaciones propias para ellos, es por esto que se da lugar a la publicación de la primera revista infantil denominada “Rin-Rin”. Esta buscaba reemplazar los libros escolares, por lo tanto, contenía temáticas acerca de la higienización, los valores familiares y los buenos hábitos de alimentación (Pardo, 2009).

En cuanto autores pioneros de la ilustración para literatura infantil, encontramos a Sergio Trujillo Magnenat (proveniente del departamento de Caldas), quien hizo trabajos de escultura y diseño industrial, siendo uno de los principales autores del diseño gráfico y la ilustración. Participó en la revista “Rin- Rin” realizando las ilustraciones de las carátulas, así como las del interior, resaltando en ello, que este autor buscaba con sus ilustraciones reconocer a su país y plasmarlo a través de ellas (Pardo, 2009).

Luego de un tiempo, se empezó a ver la literatura infantil como algo realmente fundamental para los niños y niñas, como lo menciona Pardo (2009), esto causó que editoriales empezaran a ver relevante la literatura infantil, siendo Carlos Valencia Editores la primera editorial colombiana en tener toda una colección de libros de literatura infantil. Adicionalmente, esta editorial se interesó por encontrar autores dedicados a la literatura para niños, e ilustradores colombianos que pudiesen ilustrar los libros acordes con su narrativa.

Seguido de ello, surgió la colección de Ivar Da Coll, llamada “Eusebio”, “esta colección fue la primera en darles mucho espacio a las ilustraciones como parte determinante en el texto, promoviendo un carácter secuencial entre imagen y texto” (Pardo, 2009, p. 100). Asimismo, esta colección significó un reto grande, debido a que la editorial

no tenía el conocimiento respecto a editar obras de literatura infantil, esto llevo a que la editorial tuviese mucha libertad al respecto. Igualmente, el tema económico se convirtió en un factor principal en la publicación de obras de literatura infantil, dado que como no se podían vender obras tan costosas para niños, significaba que los libros debían de ser pequeños.

En 1984, la editorial Kapelusz-Barco de papel de Argentina abrió una sede transitoria en Colombia, marcando un hecho importante en lo que llegaría a reconocerse como libro-álbum. Esta editorial, trajo consigo un trabajo de la ilustración a color, llegándose a considerar la tipografía como “un elemento de expresión narrativa; así que, con distintos tamaños de letra y frases intercaladas con imágenes, se compusieron páginas dinámicas” (Pardo, 2009, p. 101).

En cuanto a los ilustradores, aunque ellos hacían grandiosas ilustraciones, les faltaba mucho en lo que querían comunicar, por lo cual en 1983, “el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) y la Asociación Colombiana del Libro Infantil y Juvenil (Aclij) abrieron el Curso Subregional sobre Diseño e Ilustración del Libro” (Pardo, 2009, p. 102), donde, el ilustrador brasileño Gian Calvi empezó a enseñar que la ilustración debía ser una prolongación del texto, permitiendo ser leída e interpretada, siendo un curso que llevó a la reflexión de lo que realmente se debía expresar por medio de la imagen.

Con ello, empezaron a sumarse un gran número de ilustradores interesados en literatura infantil, lo que dio lugar para que Valencia Editores y Kapelusz-Barco de papel empezaran la publicación de colecciones de libros ilustrados, siendo ello como lo afirma Pardo (2009), “la cuna del libro-álbum colombiano” (p. 102).

Otro aspecto a resaltar fue que la editorial Norma contrató a Silvia Castrillón como la directora editorial de la literatura infantil, siendo ella quien planteó una mirada diferente hacia la literatura infantil y originando de esta forma los primeros libros álbum en Colombia (Pardo, 2009).

La primera colección que marcó la historia del libro álbum en Colombia fue Chigüiro de Ivar Da Coll, en los cuales se mostró por primera vez imágenes bien estructuradas, donde no había texto, pero la ilustración narraba una historia claramente, incluso fue una colección apropiada para los más pequeños, quienes con solo ver la imagen podían entender claramente de que trataba la historia. Además de ello, esta colección despertaba el interés lector y daba paso a la lectura de imágenes de manera enriquecida (Pardo, 2009).

Para finalizar, se puede decir que los libros álbum y en general la literatura infantil es relativamente nueva en Colombia, donde en la actualidad el principal reto se encuentra en generar hábitos lectores, no obstante, el libro álbum en Colombia ha venido ganando reconocimiento por despertar el interés lector de los niños y niñas, haciéndolo un género llamativo que puede seguir marcando la historia en los procesos lectores de la primera infancia.

5.2.3. Características del libro álbum

Dentro de las diversas variaciones de la literatura infantil, se encuentra un género bastante llamativo para los niños y las niñas, pues su imagen y texto dan paso al descubrimiento de símbolos ocultos y a la construcción de diversas interpretaciones, este ha

sido denominado libro álbum, el cual en palabras de Reyes (2020) es “un género de la literatura infantil en el que las palabras y las ilustraciones se complementan mutuamente para construir, mediante el diálogo creativo entre ambas, el sentido del texto” (p.85).

Ahora bien, en el libro álbum los elementos materiales que lo componen, es decir su estructura física, también juega un papel importante, puesto que, como lo menciona Vásquez (2014), “cada elemento material del libro álbum comunica cosas diferentes e invita a una lectura particular” (p. 339), es decir, cada uno de los aspectos físicos deben ser concebidos como un todo, dado que, estos aportan componentes y significados acerca de la narración.

En ese sentido, encontramos la portada y la contraportada, las cuales en primera instancia brindan el nombre del libro, así como alguna ilustración en relación a la historia que permite empezar a realizar inferencias de lo que la obra puede tratar, o como lo denomina Colomer et al. (citado por Plazas, 2019), son “una puerta que nos invita a entrar en el mundo ficcional” (p. 53).

Además, encontramos las guardas, que como lo plantea Plazas (2019), pasaron de ser un simple papel de encuadernación a cumplir un rol comunicativo, permitiendo brindar información de lo que se va a encontrar en la narración o de la finalización de la misma. Igualmente, Bosh y Durán (citado por Plazas, 2019), mencionan que en estas se pueden encontrar los personajes principales o secundarios, el tema de lo que trata el libro, o incluso informar acerca del contexto de la historia. También, las guardas iniciales pueden mostrar una situación previa a la historia y las guardas finales pueden ilustrar como los acontecimientos se han transformado en el transcurso de la narración.

De igual manera, está la página y la doble página, que como lo menciona Colomer (2010), son el espacio de la lectura que pueden contener similitudes o diferencias entre la información que está contenida en ambas partes, lo otro que puede ocurrir es que el texto y la imagen de una página invadan la otra o que solamente en una página se contenga toda la secuencia.

Conviene señalar, que hay varias maneras en la distribución entre texto e imagen, por ello, Sophie van der Linden (citado por Colomer, 2010) hace mención de la siguiente clasificación:

- **Disociación:** Es la manera más tradicional que se propone, en este, la imagen está situada en la página derecha y el texto en la izquierda, proporcionando un ritmo lento de lectura, puesto que, el texto y la ilustración se observan de manera alterna, es decir, uno después del otro.
- **Asociación:** En este, el texto y la imagen comparten la página, en la cual, la forma en que estos se disponen puede proporcionar efectos determinados, así como la imagen puede brindar la interpretación de lo que el texto está haciendo referencia.
- **Espacios compartimentados:** Esta hace alusión a la técnica del comic, es decir, organizar la narración en viñetas.
- **Conjunción:** En esta, la imagen y el texto se unen para formar una sola composición de la historia, por lo cual, se hace difícil saber que leer primero, pues todo en la página se encuentra integrado.

Por otra parte, el libro álbum “se basa en el principio de que la ilustración y el texto deben hacer parte de un todo narrativo, fusionando en muchos casos el papel del ilustrador

y el del autor.” (Pardo, 2009, p. 93), viendo de esta manera como la imagen que se encuentra en el libro va ligada plenamente con el texto debido a su relación interdependiente, pues “en un verdadero libro-álbum, las palabras no se sostienen por si solas. Sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras” (Shulevitz, 2005, p.9).

En ello, cabe decir que es importante que tanto el ilustrador como el escritor mantengan un diálogo, pues como lo menciona Lonna (2015), si la imagen y la palabra no se complementan entre sí, sino que uno sobresale más que el otro, el mensaje y los diversos significados que debería tener como tal el libro podrían perderse y llegaría a ser un libro ilustrado más que un libro álbum.

En el libro álbum, la imagen es la que le da sentido a la narración, es lo primordial y lo que lo hace ser lo que es, así como lo plantea Shulevitz (2005), al mencionar que las ilustraciones son las que brindan la información que las palabras omiten, ensanchando así la narración y brindando detalles que permiten entender lo que la obra quiere decir, dando paso a que la imagen sea leída.

Adicionalmente, en las imágenes se encuentra una multiplicidad de significados e interpretaciones, brindando una estética y riqueza al libro, dado que, como lo menciona Shulevitz (2005) “son las imágenes las que aportan los detalles específicos. De hecho, las palabras no repiten lo que muestra la ilustración y viceversa. Su relación es de contrapunteo: se complementan y se completan unas a otras” (p. 10).

Al mismo tiempo, es necesario mencionar que el texto que acompaña las ilustraciones en los libros álbum se caracteriza como lo dice Fontana (2018) por ser corto y

sencillo, pero que ello no le quita la importancia que este tiene, dado que estas palabras cuentan con diversas figuras literarias como la metáfora, la hipérbole y la personificación, que abren paso a la evocación de emociones e invitan al lector a sumergirse en la historia.

De igual forma, es relevante decir que el libro álbum da la posibilidad de hacer ejercicios intertextuales, pues, permite conocer las diversas problemáticas en las que están inmersos los infantes, les brindan la oportunidad de tener una mirada más allá de solo observar la imagen-palabra, dado que, como lo nombra Reyes (2020) “las posibilidades estéticas que les ofrecen estos libros enriquecen su mirada, apoyan su capacidad interpretativa y les permiten explorar el universo del arte” (p. 86).

A partir de esto, logramos ver cómo la estructura y diseños en los libros álbum como nos da a entender Fontana (2018), se encuentra codificado y organizado en la ilustración, reforzando la emocionalidad y el sentimiento que este puede transmitir y dando un orden a la significación de cada una de estas, las cuales le son presentadas al lector y revelan todos aquellos detalles que ya se encuentran en cada una de las obras.

Del mismo modo, el libro álbum otorga la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas como la concentración y la memoria, dado que, da lugar a que el niño realice inferencias, permitiendo de esta forma un ejercicio de anticipación al leer la imagen, así mismo da paso a que se generen diversas interpretaciones, puesto que, se debe ver “el libro-álbum como artificio hecho de múltiples lenguajes, pero también como modos de ser leído. Libros que abren caminos interpretativos múltiples y expectantes de un lector que los ponga a jugar” (Ortiz, 2018, p. 229).

Por último, cabe decir que los niños y niñas mediante la lectura del libro álbum dan cuenta de su capacidad de análisis a partir de las inferencias y cuestionamientos que puedan surgir a partir de la observación de las ilustraciones y los textos cortos que ahí se encuentran, evidenciando que “así como sucede con el cine, en el libro álbum es indispensable ver la imagen y contrastarla con el lenguaje verbal y, en ese cruce de caminos, surgen múltiples posibilidades interpretativas” (Reyes, 2020, p. 86).

5.3. La mediación de lectura literaria y sus estrategias

Para comenzar, queremos brindar un acercamiento a conceptos centrales que hacen parte de la mediación de lectura y sus estrategias, por lo cual, vemos necesario iniciar por un acercamiento al concepto de lectura literaria, seguido a este, estará la mediación de lectura literaria y finalizando encontraremos las estrategias de mediación, las cuales se dividen en lectura en voz alta, conversación literaria, discusión literaria y escritura creativa.

5.3.1. *La lectura literaria*

La comprensión, reflexión y relación con la realidad son aspectos que brinda la lectura literaria, en donde el lector disfruta de esta experiencia, puesto que, ello le permite comprender el mundo que le rodea y tener una cercanía con su cultura, mientras que, a su vez permite que el lector pueda apropiarse del lenguaje a través de las formas narrativas, las emociones y sentimientos que transmiten las historias, lo que otorga la posibilidad de que el lector se involucre activamente, identificándose con los personajes de la historia, pues, como lo define Rosenblatt (2002) “la lectura es, necesariamente, una participación, una experiencia personal” (p. 298).

No se debe dejar de lado que la literatura ofrece la oportunidad de conocer la realidad y de sumergirse en la cultura, permitiéndonos reconocer nuestro entorno y a su vez descubrir nuevos lugares, así como el hecho de que todo esto nos lleva a “reconocernos en lo que leemos; leer es la posibilidad de repensarnos y de repensar la realidad y el mundo que nos rodea” (Castillo, 2024, p. 32).

La lectura literaria en todo su proceso lleva a que nos pensemos y repensemos nuestras vivencias, teniendo en cuenta que a la hora de leer no solo está el lector y el texto, sino que, este diálogo se ve permeado a su vez por las diferentes experiencias del lector, dado que, como lo menciona Castillo (2024), “la lectura, como un acto personal que es, permite un acto de reflexión único sobre el ser, así brinda la oportunidad de aportar a la construcción de ese mundo subjetivo y personal” (p. 42).

Igualmente, la lectura literaria adquiere un sentido aún más amplio cuando se reconoce la relación que tiene con la pedagogía y la didáctica de la literatura, dado que como lo señala Castillo (2024) la formación literaria debe comprenderse desde los saberes disciplinares y pedagógicos-didácticos que tiene el maestro o la maestra, el cual está en un proceso de formación continuo (p.128). Esta perspectiva permite entender la lectura como un proceso formativo que trasciende lo cognitivo y se inscribe en la construcción ética y axiológica de los sujetos.

La literatura, en ese sentido permite que el lector enriquezca sus propias experiencias a partir de lo que otros han experimentado, viéndose ello reflejado en cada uno de los textos de diversos autores y que, así como lo menciona Castillo (2024), “todas esas experiencias entran a alimentar la experiencia del lector” (p. 43), aportando todo esto no solo a su personalidad, sino que también a esa construcción como ciudadano.

Asimismo, Castillo (2024) menciona la importancia de “centrar la educación literaria en el encuentro mismo entre el estudiante y el texto” (p.133), donde la experiencia literaria tiene una incidencia directa en la formación personal, cultural e identitaria del lector, puesto que esta propicia encuentros con el texto y permite el diálogo con este, favoreciendo que cada lector construya sus propios sentidos desde sus experiencias.

Por otro lado, la lectura literaria implica el prestar atención y sumergirse dentro de la historia, dando paso a la imaginación y creatividad, para así “despertar la capacidad de fantasía para trasladarse a otros tiempos y a otros lugares; de involucrarse en tramas que transforman y permiten vivir otras vidas. En otras palabras, facilitan el desarrollo de las facultades intelectuales, las emociones y la imaginación” (Carrillo & Castiblanco, 2021, p. 53), y a su vez se potencializan procesos cognitivos como la concentración y el análisis.

Ahora bien, como lo plantea Condemarín (2001) la lectura literaria “constituye una experiencia gozosa que ilumina el conocimiento, proporciona sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios que jamás conocerían personalmente, y apropiarse de los testimonios dados por variadas personas, en otros tiempos y lugares” (p. 1), dando paso a la interpretación y comprensión que permiten que el lector teja redes de significación y a su vez se dé lugar a la construcción de sentidos.

Además, se destaca la competencia literaria como objetivo principal en la formación del lector, siendo esto esencial, debido a que desde la perspectiva de Mendoza Fillola (citado por Castillo 2024), es allí donde el lector “establece su valoración e interpretación del texto” (pp.45-46). De esta manera, la lectura literaria aporta en la formación de lectores críticos capaces de construir sentidos, valorar la obra y disfrutar de la experiencia estética.

Adicionalmente, la literatura se convierte en esa posibilidad de crear mundos posibles lo que permite que el lector pueda vivir experiencias cognitivas y emocionales llevándolo a ampliar su comprensión del entorno y de sí mismo, donde cabe resaltar lo mencionado por Winnicott (citado por Reyes, 2020), quien “considera a la literatura como uno de esos “lugares de descanso” que mantiene separadas e interrelacionadas a la vez la realidad interna y la exterior” (p. 93).

A su vez, Reyes (2020) afirma que “desde el momento en que los padres imaginan a sus hijos hasta que ellos están listos para leer de forma autónoma, hay un largo recorrido que requiere de la presencia y amorosa guía de los adultos” (p. 14). Esta concepción resalta que la lectura no necesariamente tiene que empezar con la alfabetización, sino en un espacio en el que haya interacciones lingüísticas y afectivas que anteceden al libro. Así, el lugar donde están los niños y niñas inmersos en la comunicación de los adultos se convierten en un espacio simbólico, empezándose así a formar las primeras experiencias de significados.

En esto, cabe decir que la experiencia literaria está presente en cada momento de la vida: “alegra la niñez, sorprende y enamora en la juventud, asombra y emociona en la madurez y nos vuelve al pasado con nostalgia en la edad dorada de la vejez” (Castillo, 2024, p. 34), convirtiéndose en esa presencia simbólica que acompaña y abraza con las palabras, ayudándonos a reconciliarnos con los demás y devolviéndonos la esperanza en nuestro diario vivir, dentro de cada situación y/o dificultad.

De igual modo, al introducir la literatura en el entorno familiar se fortalecen tanto las habilidades cognitivas como el desarrollo emocional de los niños y niñas, al tiempo que se fomenta un sentido de pertenencia simbólica compartida. La lectura en familia se

convierte en un espacio de encuentro y de construcción conjunta de significados, donde los adultos median el acceso al lenguaje, a las emociones y a la imaginación, dado que como lo menciona Rosenblatt (2002) “La obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos” (p. 51).

Por último, es relevante mencionar que la lectura literaria da paso a que los niños y niñas puedan ir construyendo su propia identidad y logren una emocionalidad al sentir lo que leen, dándole un sentido más profundo, además del goce, puesto que como lo menciona Petit (1999) en cuanto al lector, “los libros lo alejan del mundo un momento, pero después el lector regresa a un mundo transformado y ampliado” (p. 5).

5.3.2. La mediación de lectura literaria

Para comenzar, queremos brindar un significado hacia lo que podría referirse el concepto de mediación, en lo cual queremos basarnos en lo que plantea Cardinet (citado por Munita, 2021), quien nos dice que la mediación puede referirse “«sobre la idea del cambio, instaurado por un proceso orientado a crear o revelar los vínculos entre dos objetos, hechos o personas, y a darles sentido gracias a la intermediación de un tercero»” (p.75).

De igual forma, la mediación en lectura literaria puede referirse a un espacio que promueve la interacción entre el lector, el mediador y el libro, estando esto ligado a la teoría de Vygotsky con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), puesto que, esta se define

como "aquello que el niño puede hacer por sí solo y aquello que puede realizar con ayuda de un agente externo" (Munita y Manresa, 2012, p. 120), siendo esto lo que describe mejor el proceso de jalonamiento que realiza el mediador con el niño, para así formar un vínculo con las obras literarias.

Adicionalmente, dentro de la mediación de lectura es el adulto quien crea los diferentes espacios que permiten relacionar a los estudiantes con la literatura, considerando a este como el mediador, teniendo en cuenta "que la noción de mediador ha derivado del vocablo latino *mediāre*, que a su vez proviene de *medius*: que está en medio, en la mitad" (Munita, 2021, p. 74), pues es quien permite generar un acercamiento a los libros y pone los primeros pasos para que los niños poco a poco logren convertirse en lectores, mostrándoles, por medio, de las obras literarias, mundos nuevos y posibles a través de la imaginación, otorgando así una experiencia de lectura literaria significativa.

En ese sentido, el mediador desempeña un papel fundamental como acompañante y guía, jalonando a los niños y niñas hacia niveles más complejos de interpretación y placer, siendo el encargado de crear diferentes espacios, lo que permite que ellos y ellas vayan fortaleciendo su relación con la literatura dado que como lo señala Colomer (2005), " el mediador es quien, mediante su intervención, facilita que el lector se apropie del texto, lo interprete y lo disfrute" (p.37).

No obstante, el mediador no se limita a la recomendación de libros, sino que en su labor, es importante que diseñe espacios que sean acogedores, seleccione libros de manera rigurosa, respondiendo a los intereses y necesidades de los niños y niñas, el dialogue con ellos y ellas antes y después de la lectura, para que así puedan comprender e interpretar mucho mejor la obra y las experiencias que se realizan entorno a la narración permitiendo resignificar lo que ya se había leído, dado que como lo menciona Mendoza (2008) "la

mediación lectora es un acto pedagógico que articula el desarrollo de competencias lingüísticas con la formación del gusto estético" (p.52).

De igual manera, para que la mediación se dé de manera significativa es importante que el mediador pueda transmitir un gusto por la literatura; su propio placer es lo que va brindando la posibilidad de que se pueda transmitir el gusto por leer, para así mostrar un mundo lleno de posibilidades, siendo este el primer afectado por el libro al refugiarse en este, dado que como lo afirma Petit (1999) "el papel del mediador, en todo momento, es, en mi opinión, tender puentes" (p.14).

En conclusión, la mediación de lectura literaria es un proceso fundamental para que los niños y niñas pasen de ser oyentes a lectores críticos, analíticos, reflexivos y activos, donde, el mediador es quien actúa como un puente, posibilitando que ellos y ellas tengan un acercamiento y apropiación de la literatura, explorando mundos nuevos y posibles, convirtiendo así la lectura en una experiencia transformadora.

5.3.3. Estrategias de mediación

El mediador debe implementar diversas estrategias de mediación de lectura para poder presentar el libro con toda su riqueza sin perder ninguna de sus posibilidades, invitando de esta forma a que el receptor tenga un gusto por leer, favoreciendo el proceso de relación entre el lector y el texto.

Dentro de las estrategias de mediación, encontramos las que se mencionan a continuación:

La lectura en voz alta. Esta permite que la letra impresa cobre vida, por lo tanto, quien media la lectura debe ser un buen narrador y orador de historias para así hacer vivir el relato, activando así la magia de este al transmitir las emociones que cada suceso otorga, así como lo plantea Chambers (2009):

debemos saber cómo convertir la palabra en acción, en el sonido de ideas y conversaciones entre personajes, mientras damos a cada “escena”, a cada secuencia el ritmo correcto (lento o rápido o con una pausa) para convertir la información impresa en un drama vivo. (p. 79)

Adicionalmente, la lectura en voz alta da lugar a que los niños y las niñas desarrollen su competencia literaria y su capacidad de escucha, mostrándoles a su vez que leer es posible, pues, “escuchar libros leídos en voz alta nos prepara para una tarea más difícil, la de leer independientemente textos impresos” (Chambers, 2010, p.21).

Paralelamente, Trelease (2005) menciona tres razones por las cuales se considera importante la lectura en voz alta:

1) se crea una conexión placentera entre el niño y el libro; 2) tanto el niño como el adulto están aprendiendo algo del libro que comparten -doble aprendizaje- y 3) el adulto vierte sonidos y sílabas llamadas palabras en el oído del niño. (p.84)

Por tanto, la lectura en voz alta se convierte en una forma de acercar las letras a los niños, siendo a su vez una manera de permitir que ellos se apropien del mundo que les rodea y que amplíen el conocimiento que tienen sobre este, a su vez es una posibilidad de mostrar los diversos géneros literarios que hay y de mostrar una verdadera experiencia literaria.

Por lo cual, se considera que la lectura en voz alta abre un mundo de posibilidades, permitiendo transformar aquello que se encuentra alrededor, dado que, leer “es un acto de creación. Abrir un libro es darle vida, hacer que sus signos nos hablen” (Ospina, 2016, p.155), siendo esto una oportunidad para enriquecer la experiencia literaria y dar paso a un momento de imaginación que conecta personas, crea mundos, genera vínculos y crea disfrute hacia la literatura, pues, permite sumergirse dentro de la obra.

Conversación literaria. Hace referencia a un diálogo completo que según Fiore (2018) complementa la lectura en voz alta pues en “ambas recuperan una forma de lectura colectiva que reivindica el sentido plural de los textos y la construcción dialógica de significados” (p. 48), basándose así en un intercambio de ideas en donde las interpretaciones, sentimientos y experiencias relacionadas toman importancia a la hora de realizar una lectura, siendo estas expresadas de manera colectiva.

A partir de este intercambio de ideas Fittipaldi (2012) citando a Madura (1995) que adicionalmente cita y se guía en torno a diversos autores, nos muestra una clasificación de respuestas en las que el niño y la niña se ven inmersos, estas se distribuyen entre:

- *Las respuestas descriptivas:* estas recogen las diversas temáticas habladas antes de la conversación además de las imágenes mostradas.
- *Las respuestas interpretativas:* estas se relacionan con las trayectorias personales de los lectores.
- *Las tendencias temáticas:* son aquellas en las que el lector comunica todo lo relacionado a las diversas temáticas que la obra nos muestra, como lo son los estilos, técnicas de dibujo, técnicas y estilos del autor, entre otros.

Discusión literaria. Puede definirse como “un diálogo cooperativo basado en la confrontación de diversos puntos de vista, en el respeto y consideración de la opinión del otro, y en la progresiva construcción de acuerdos y consensos en el marco de un razonamiento colectivo” (Munita, 2017, p.388), permitiendo generar espacios gratos y de confianza a partir de una comunicación acerca de las diversas obras literarias, dado que, es muy importante escuchar las inquietudes, preguntas e interpretaciones de los estudiantes, ya que, cada uno y una tiene perspectivas u opiniones diferentes sobre el libro.

A partir de estos diálogos, el niño y la niña en su papel como lectores pueden generar diversos puntos de vista en torno a la obra que en ese momento se está leyendo, generando así, como lo habla Fittipaldi (2012), basándose en Kieffer (1995) diversas formas de expresar sus pensamientos en torno a lo planteado al momento de presentarse una discusión literaria. A partir de esto, los puntos de vista del lector sobre la obra se clasifican de la siguiente manera:

- Informativos, que son los que centran su respuesta en las propias ilustraciones de la obra, siendo más de ámbito descriptivo.
- Heurísticos, siendo los que generan inferencias al momento de formular su respuesta en torno al tema a tratar, especulando en torno a las diversas características y puntos del autor.
- Imaginativos, en donde el lector cree estar presente dentro de la obra y responde a los temas como si el conociera los pensamientos y sentimientos de los personajes.
- Personal, que responde en torno a sus experiencias reales.

Biografía lectora: Esta es una estrategia de mediación en la cual los estudiantes deben contar, escribir o narrar aquellos aspectos que han hecho parte de su historia lectora, es decir, se trata de redactar las experiencias alrededor de la lectura, las emociones y vivencias que por obligación o gusto han experimentado (Tobón, 2020).

De igual forma, como lo menciona Tobón (2020), la autobiografía lectora permite que el sujeto se reconozca como lector, reflexionando y analizando como ha vivenciado este proceso, concientizándose sobre aquellas posibilidades que la literatura le ha ofrecido y destacando los detalles con los que más se ha identificado.

Por último, esta estrategia de mediación permite a los maestros reconocer el recorrido lector de sus estudiantes, siendo una forma de ver los aciertos y desafíos en su trayectoria, así como sus intereses a la hora de leer, siendo ello un aspecto esencial a la hora de implementar otras estrategias de mediación de lectura.

Escritura: Aunque no pareciera, la lectura y la escritura están estrechamente relacionadas, dado que el leer abre paso a escribir y escribir con un sentido literario, en lo cual no se puede dejar de lado la afirmación realizada por Munita (2020) al decir que “«el camino por el cual se llega a la escritura es el de la lectura»” (p. 62).

Del mismo modo, la escritura al estar estrechamente vinculada a la lectura cumple un papel fundamental como estrategia de mediación, pues se plantea como un proceso que acompaña y ayuda en la apropiación de prácticas relacionadas con diversos tipos de texto, donde el propósito comunicativo en la producción escritural contribuye un aspecto muy relevante (Munita, 2020).

Por último, cabe recalcar que el ejercicio escritural que los estudiantes realizan a partir de un libro permite la exploración profunda de la obra literaria, plasmando allí sus pensamientos e ideas en torno a la narración, siendo ello un aspecto personal que contribuye en su construcción como lector.

5.4. La formación como mediador de lectura

Como maestras en formación, encontramos la necesidad de ahondar en este apartado, dado que para realizar una experiencia de mediación de lectura literaria requerimos de una formación para ello, como lo menciona Petit (1999), es un adulto, en este caso un docente el que transmite esa pasión y ese deseo por leer.

No obstante, encontramos importante reconocer nuestras creencias y concepciones acerca del maestro como mediador, ya que, “los profesores mediadores de lectura poseen concepciones, representaciones y creencias sobre la lectura y la escritura, la literatura y las formas como se aprenden y enseñan, lo cual constituye un factor de peso y muy relevante a la hora de poner en escena sus prácticas docentes” (Galeano, s.f, p.2), desencadenando desde allí diferentes experiencias que harán parte de lo que significa asumir el rol de mediador de lectura literaria.

Con base en ello, una de las estrategias que aporta a nuestra formación como mediadoras es la autobiografía lectora, esta se refiere a un enfoque metodológico que nos lleva a reflexionar y narrar nuestras propias experiencias como lectoras, basándonos en el estudio de historias de vida, permitiéndonos explorar las trayectorias lectoras que influyen en nuestra identidad profesional y a su vez en las prácticas pedagógicas.

En el ámbito de la didáctica de la lectura, la autobiografía lectora se convierte en un recurso esencial para transformar la práctica docente, puesto que esta permite generar conciencia sobre el propio proceso lector, así como lo plantea Moriña (como se citó en Tobón, 2020) “narrar la historia de una vida es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de una narración”.

En esto, es importante decir que la autobiografía lectora contribuye en la formación como mediador al permitirle reconocer como ha venido siendo su trayectoria lectora, así como el vínculo que tiene con esta y el acervo literario que posee, identificando aquellos aspectos que necesita fortalecer para así poder contribuir al desarrollo de lectores críticos, analíticos y reflexivos.

Por otra parte, el maestro en formación requiere de sustentos teóricos que aporten en su formación como mediador, algo que muchas veces en la preparación de la docencia no se evidencia, como lo menciona Munita (2021), la formación como maestros que se dedicarán a la enseñanza o emplearán en sus clases la literatura encuentran una insuficiencia dividida en dos aspectos, siendo el primero la falta de contenidos disciplinares en las carreras relacionadas a la educación infantil y de primaria, y el segundo, una ausencia de contenidos propios sobre el tema en la formación secundaria.

Asimismo, ponemos a consideración que uno de los aspectos a destacar dentro de nuestra formación como mediadoras, es el de expandir nuestro conocimiento sobre diferentes obras literarias, ya que, para la mediación se hace necesario ampliar nuestro acervo, lo cual implica indagar más sobre autores de literatura infantil, pues, según Munita (2021) es de vital importancia la construcción de un saber que permita “al mediador afinar

su mirada sobre las obras y, así, construir valoraciones que tengan un mayor interés desde una perspectiva de la mediación lectora” (p. 223).

Para finalizar, recalcamos la importancia de fomentar una verdadera pasión por la literatura en los estudiantes, donde es fundamental que los mediadores de lectura literaria comprendan que leer no se trata de adquirir habilidades técnicas, sino que abre las puertas a un universo lleno de posibilidades, por lo cual los maestros y maestras no solo se deben basar en transmitir conocimientos, sino que también juegan un papel esencial en este proceso, dado que, despiertan en los estudiantes la curiosidad y el deseo por explorar la literatura, lo cual genera un vínculo significativo con ello, ofreciéndoles la capacidad de descubrir los mensajes ocultos y que a su vez los niños y niñas se vayan convirtiendo en seres críticos, analíticos y reflexivos.

5.5. Criterios de selección de libros

Este apartado surge con la necesidad de reconocer que no todo libro predestinado para niños puede ser considerado literatura, por lo cual, vemos necesario ahondar acerca de aquellos criterios que permiten reconocer si es o no literatura infantil. En ello, nosotras como lectoras y futuras mediadoras encontramos la necesidad de evaluar aquellos libros que deseamos usar en nuestra propuesta y reconocer si estos son, en definitiva, obras de arte, sin embargo, Fitzgerald (1995) nos invita a no solo pensar en el libro sino también en aquel para quien va dirigido, es decir, los niños y las niñas.

A partir de allí, encontramos que al momento de leer un libro no solo debemos cuestionar este, sino que debemos mirar cómo esta obra puede impactar en la vida de los

estudiantes, teniendo en cuenta que “el principal objetivo de la literatura es deleitar, es decir, encantar” (Fitzgerald, 1995, p.8), además, al momento de nosotras leer un libro debemos observar que cumpla con ciertas características básicas que den paso a reconocer que verdaderamente la obra es literatura infantil.

Con base en ello, podemos mencionar que la selección de libros para niños y jóvenes es una tarea compleja que requiere considerar diversos criterios, ya que no se trata simplemente de elegir títulos atractivos, sino de valorar la calidad literaria, la adecuación a las capacidades del lector y la diversidad de funciones que un libro puede cumplir, por lo cual se hace necesario realizar un análisis, pues este como lo plantea Díaz (2015), permite reconocer si en verdad es una obra literaria.

En todo esto, se hace necesario tener presente que la calidad de un libro se basa en la riqueza y precisión del lenguaje, la estructura narrativa y la ilustración, donde se debe evitar el uso de estereotipos y lugares comunes, y que se busque favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de diferentes perspectivas.

Ahora bien, como lo plantea Fitzgerald (1995), un buen libro debe llevar al lector a identificarse con los personajes, a verse reflejado en sus acciones y emociones, mostrando así esas situaciones cotidianas de los estudiantes; también un buen libro en cuanto a su estructura debe estar bien redactado y que, dé paso a las interpretaciones del lector, sacándolo de esta forma de su realidad y dándole paso a la imaginación. Asimismo, un buen libro debe dar respuesta a las necesidades de su receptor, en este caso los niños y las niñas, y porque no, un buen libro es aquel que “permite que nos entreguemos de forma completa, nos olvidemos del mundo y mantengamos el deseo de volver a él, aun cuando lo hayamos terminado... ese, realmente, es un buen libro” (Díaz, 2015, p. 15).

Del mismo modo, otro aspecto para tener en cuenta en la selección de libros es que estos permitan como lo menciona Díaz (2015), establecer vínculos con el arte, los pensamientos científicos y filosóficos, la historia, las vivencias cotidianas y otros diversos aspectos que pueden llegar a tener las obras.

Adicionalmente, se debe observar en la obra la posibilidad de que abra nuevos mundos a la mente y la imaginación del niño, cautivando y fomentando su curiosidad y a su vez, las obras deben satisfacer “plenamente las necesidades literarias de los niños y niñas, quienes solo tienen una vez la edad para leerlos como niños” (Colomer, 2010, p. 190).

Asimismo, se hace necesario reconocer la necesidad de adaptar la selección de libros a la edad y las capacidades de los lectores, dado que es importante conocer las experiencias lectoras de cada niño y niña para poder ofrecerles las lecturas más adecuadas a sus intereses y nivel de comprensión, para esto es necesario que el mediador o el maestro construya un gran acervo literario, teniendo en cuenta las características que posee cada pieza literaria y a su vez el análisis y la reflexión que se realiza con cada una.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta en la selección de libros es la ilustración, dado que, como lo plantea Díaz esta debe (2015), brindar un significado y un código que permita ser leído e interpretado por el lector, y que además debe ser un complemento de los diálogos y otorgar significados más allá de lo que el texto menciona, pues la relación entre la imagen con el texto y la narrativa juegan un papel fundamental.

En definitiva, podemos decir que la selección de libros infantiles y juveniles debe ser un proceso reflexivo que priorice la calidad literaria, la adecuación al lector y la diversidad de funciones que los libros pueden cumplir, siendo ello una tarea que requiere

tiempo y serenidad, pero que resulta fundamental para fomentar el amor por la lectura y el desarrollo integral de los niños y niñas.

6. Metodología

A continuación, se da paso a presentar la metodología de nuestro trabajo de grado, encontrando en primera instancia la línea de investigación a la cual se adscribe el trabajo, como segundo apartado, se hallará la modalidad en la que este fue realizado. Luego, estará el enfoque de investigación, así como la población con la que se realizó la implementación. Por último, se describirán los diferentes instrumentos que usamos para la implementación de nuestra propuesta, así como aquellos que se utilizaron para la recolección de información de la misma.

6.1. Línea de investigación

Nuestro trabajo de grado se encuentra adscrito a la Línea de investigación: *Pensamiento, creencias y saberes del profesor en educación infantil*, puesto que pretendemos visibilizar la movilización de nuestro pensamiento que da paso a la construcción de un saber propio, en este caso, centrado en nuestro trabajo como mediadoras de lectura literaria.

Con base en esto, nuestra investigación partió de nuestras creencias acerca de la literatura, encontrando que estas fueron nutridas con base en nuestras experiencias en torno escolares y familiares, no obstante, en nuestra formación como maestras, esas creencias y

pensamientos se fueron movilizando a partir del enriquecimiento disciplinar y práctico, que tenía un efecto en los pensamientos que configuraban nuestra acción en el aula.

En ello, Munita (2014) plantea que:

Toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica, pero poco a poco se complejiza el objeto de estudio, y se abren nuevos focos de atención para su mejor comprensión (valiéndose también de nuevos enfoques teóricos y metodológicos para abordarlos). (p. 85)

Por otra parte, en nuestro trabajo, el lugar de la escritura es central y esta manera reflexionada de utilizar el lenguaje permite la reelaboración de nuestros pensamientos sobre la práctica de la mediación de lectura. En ese sentido, cabe resaltar el ejercicio escritural como una acción consciente, evidenciándose esto en la realización del marco conceptual, así como del diseño de la propuesta pedagógica en las planeaciones, y las formas de registrar nuestra experiencia por medio de diarios de campo y fichas de caracterización de las obras, donde se va consolidando la construcción de nuestro saber docente.

Asimismo, la escritura al ser un ejercicio reflexivo permite la movilización del pensamiento del profesor. En esto, cabe decir que la Línea de investigación de Pensamientos, Creencias y Saberes del profesor, se constituye de tres problemas investigativos, los cuales se ven reflejados a lo largo del trabajo:

- Pensamiento preactivo y posactivo: En este, encontramos gran relación con nuestro trabajo, dado que, en el primero (pensamiento preactivo) se encuentra la planificación docente que en nuestra forma de pensar y analizar la vemos como todas aquellas ideas que como maestras tuvimos a la hora de realizar el diseño

de la propuesta, plasmando en ello nuestro pensamiento y nuestro saber acerca de la mediación de lectura literaria y el trabajo con el libro álbum.

En cuanto al pensamiento posactivo, está referido en aquellas reflexiones que como maestras registramos en los diarios de campo, así como en el análisis expuesto en este trabajo. Este trabajo reflexivo que se da al momento de pensar en la acción pedagógica nos permite configurar una manera de pensar y de actuar que en retrospectiva, vemos con claridad los desplazamientos que se dan entre las creencias exploradas al comienzo del trabajo y las formas en las que se consolida nuestro pensamiento, ahora como un saber propio de la formación como maestras en educación infantil.

- **Pensamiento interactivo:** Este pensamiento se ve expuesto en la implementación de la propuesta, dado que, este se refiere a la interacción que se da entre el maestro, los estudiantes y el aula, en este caso, nosotras en la implementación de nuestra propuesta tomamos decisiones respecto a lo planeado, es decir, decidimos como disponer los materiales en el aula, como organizar a los estudiantes, así como que estrategias de mediación se iban a usar y cómo abordaríamos el libro álbum, entre otros aspectos. Hablamos de la acción propia del docente, de las fugaces, pero importantes, espacios de reflexión en la práctica misma, de las decisiones a las que nos vimos abocadas a tomar de acuerdo a los elementos conceptuales y prácticos que iban constituyéndose en nosotras.
- **Creencias del profesor:** Estas se ven reflejadas en los dos apartados anteriores, puesto que, las creencias nos acompañan en nuestra configuración como maestras y se ven expuestas en todo lo que esto conlleva, en donde es necesario

tener presente que “las creencias y saberes de un docente no se limitan a la formación profesional que ha recibido, sino que se forman gracias a la acción de un conjunto muy heterogéneo de espacios de influencia (Munita, 2014, p. 88).

6.2. Modalidad de trabajo de grado

Nuestro trabajo de grado está enmarcado en la modalidad de Proyecto pedagógico, que preferimos abordar con la expresión Propuesta pedagógica, y que implica una construcción teórico práctica para dar respuesta a la problematización de un contexto en particular. Por ello, el abordaje de la investigación procura movilizar las maneras de pensar de maestras en formación desde un trabajo que implique la acción docente y la reflexión sobre la propia práctica pedagógica. En ese sentido, se hace necesario tener presente como lo menciona Ávila (2005), que la investigación es un proceso de indagación, el cual parte de preguntas, motivaciones, finalidades y sentidos, en lo que la acción en la práctica cobra todo un sentido, pues es desde allí que se observa las diferentes necesidades y problemáticas que se encuentran en el aula, siendo ello el punto de partida para indagar, reflexionar y analizar.

Lo anterior, se puede denominar como investigación-acción pedagógica, la cual es entendida como un proceso de reflexión, transformación y evaluación de la práctica educativa, donde se concibe al maestro o maestra como un investigador de su propio quehacer, que es capaz de reconstruir su práctica a partir de hacer un análisis crítico del entorno (Restrepo, 2004).

De acuerdo con Restrepo (2004), la investigación acción pedagógica es un método que permite relacionar teoría y práctica para la nueva construcción de saberes pedagógicos,

en la cual este afirma que la metodología se orienta a “la transformación de prácticas sociales más que a la generación de conocimiento nuevo” (p.50), lo que la convierte en una herramienta fundamental para mejorar el quehacer del profesor. Esta modalidad hace posible que el maestro, observe, analice y reflexione, para que así pueda reestructurar su práctica.

Es por ello, que a partir de lo que hemos evidenciado dentro de la institución acerca de la mediación de lectura literaria, consideramos que nuestro trabajo de grado se desarrollará a través de una investigación relacionada directamente con la práctica, es decir, como lo plantea Ávila (2005), una investigación en educación, la cual está directamente involucrada con los sujetos, en este caso, se pretende realizar una serie de intervenciones acerca de las estrategias de mediación de lectura literaria que promuevan el enriquecimiento del placer y el gusto literario en el aula.

Por otro lado, al problematizar el lugar de la literatura infantil dentro de los diversos espacios en los que se ha llevado a cabo la práctica, nos llevó a pensar en un proyecto pedagógico, siendo esta nuestra modalidad de trabajo de grado, puesto que, como lo plantea Ávila (2005), “el sujeto que diseña las prácticas y las despliega al ponerlas en escena, es el mismo que vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas y las preguntas que “surgen” de los agujeros y de los intersticios de su práctica” (p. 505), siendo ello un núcleo fundamental de la investigación acción pedagógica.

Con base en lo anterior, podemos decir que nuestra propuesta pedagógica nació a partir de una problematización que surgió basada en nuestra observación hacia el lugar que se le da a la literatura en el espacio en el que desarrollamos nuestra práctica pedagógica de profundización, en esto tuvimos en cuenta los saberes adquiridos a lo largo de nuestra

formación, lo cual nos llevó a plantear una pregunta y un objetivo central, desarrollándose estos a partir del diseño de una serie de doce intervenciones, las cuales fueron implementadas en el aula con los niños y niñas de grado segundo.

Adicionalmente, el proyecto pedagógico enriquece nuestra formación como mediadoras de lectura y a su vez generar experiencias significativas de literatura para los niños y niñas, estableciendo así puentes entre los estudiantes y las obras literarias. Por último, esta modalidad nos permite ensanchar nuestro saber respecto a la literatura infantil a través de las diferentes sesiones que se realizaron, haciendo notar a los diversos maestros que acompañaron el proyecto la importancia del manejo de la literatura infantil en las aulas de clase y en la cotidianidad de los estudiantes.

6.3. Enfoque de investigación

La propuesta pedagógica está constituida bajo el paradigma cualitativo descriptivo e interpretativo de la investigación, pues como nos menciona Restrepo (1996), esta contiene una forma inmersiva, es decir, como maestras nos encontramos dentro del aula y observamos lo que sucede allí con interaccionismo simbólico que le apunta a la investigación acción, buscando lograr un análisis y una comprensión de aquellos retos o metas planteadas por medio de la escucha, la observación y la reflexión.

6.4. Población

Nuestra propuesta pedagógica se llevó a cabo con el grado segundo, específicamente en los salones 201 y 202, a continuación, brindamos la caracterización de los niños y niñas de cada una de las aulas:

- **Salón 201:** El grado 201, está conformado por 22 niños y niñas, entre la edad de seis y siete años. Las maestras titulares de este curso son Anita Benavides y Angie Pardo. Lo que caracteriza a los niños y niñas de este grupo es que les gusta estar en movimiento, les gusta jugar con sus pares y la comunicación entre ellos es muy compleja porque les cuesta escuchar, sin embargo, en las asignaturas son muy participativos y activos, son muy curiosos, les gusta realizar preguntas sobre todo lo que hay a su alrededor.
- **Salón 202:** Está conformado por doce niños y diez niñas, con un rango de edad entre 7 y 8 años. Las maestras titulares son Alejandra Villalba y Paula Acevedo. Es un curso que se cuestiona y siente curiosidad por explorar y conocer el mundo que les rodea, les gusta compartir con sus pares y apoyarse entre sí, aunque algunas veces llegan a la construcción de conocimientos de manera colectiva, si les cuesta respetar y escuchar las ideas y opiniones de los demás. Además, parten de sus propias experiencias para participar durante las clases, aunque algunas veces les cuesta seguir ordenes se puede considerar que es un grupo activo y participativo que se expresa por medio del dibujo y la palabra. Respecto a la literatura, es un curso que ha mostrado tener un gusto hacia ella, donde se resalta que varias de las niñas de este salón suelen frecuentar la biblioteca para sacar libros en préstamo de allí, siendo el autor Oliver Jeffers, el de su preferencia, de igual forma, hay un niño que suele llevar casi diario el libro “Mikecrack”, el cual lee al finalizar alguna de las actividades de clase.

6.5. Instrumentos para la recolección de información

En la investigación acción pedagógica, Ávila (2005), plantea que el ejercicio escritural es una forma para que el maestro de cuenta de lo que desea realizar en el aula, así como una forma de reflexionar y analizar lo que ocurrió allí.

A partir de esto, encontramos como primer instrumento en el desarrollo de nuestra propuesta las planeaciones (anexo 1 – formato planeaciones), teniendo en cuenta que el planear la clase se convierte en un asunto fundamental en la práctica pedagógica, siendo ello una indicación de que la clase no inicia cuando el profesor entra en el aula, sino que empieza desde que se pregunta lo que quiere realizar, para qué lo va a hacer y cómo va a llevar a cabo eso que quiere alcanzar (Ávila, 2005).

De igual manera, de la mano con las planeaciones encontramos instrumentos como los son las obras de literatura a abordar, junto con sus respectivas fichas de caracterización (anexo 2 – formato fichas de caracterización de los libros álbum), realizadas para reconocer el valor de los libros en aspectos propios que convierten a estos en una verdadera obra de literatura infantil, pues como lo propone Fitzgerald (1995) al escoger un libro, debemos tener en cuenta a quien va dirigido: los niños y las niñas.

Además, las maestras en formación también llevarán un diario de campo divididos entre las grados 201 y 202 (anexo 3 – formato diarios de campo) , donde se evidencien esas observaciones y reflexiones que se dan a partir de los procesos de los estudiantes, pues como lo menciona Vygotsky (citado por Ávila, 2005), “la escritura de las experiencias pedagógicas es una forma de objetivar el lenguaje interior del maestro, ese lenguaje que solo él conoce, cuando conversa consigo mismo, en y desde su subjetividad” (p. 509), dado que, este proceso escritural de reflexión, análisis y observación es fundamental para la

maestra en formación, brindando la posibilidad de que se evalué a sí misma, dando cuenta de lo que puede mejorar en las experiencias y las estrategias que se utilizan dentro del aula.

Para finalizar, de esta propuesta pedagógica se realizó un seguimiento para su análisis a partir de los objetivos planteados, basándose este en la observación, así como en las categorías enmarcadas en el trabajo pedagógico, es decir en las estrategias de mediación, el rol del mediador y el libro álbum como dispositivo pedagógico, donde como maestras en formación esperamos que no solamente se enriquezcan las prácticas de mediación lectora en el aula, sino también que se pueda cultivar amor, interés, reflexión y análisis por la lectura en nuestros estudiantes.

7. Propuesta Pedagógica

En este apartado se busca realizar una descripción del diseño de nuestra propuesta pedagógica, encontrando en un primer instante el propósito general de la propuesta, seguido de este, se encontrará el objetivo de cada una de las fases, así como la estrategia central en la que se basó cada una junto con el número de sesiones que se desarrollaron.

Esta propuesta pedagógica se fundamentó teóricamente haciendo uso de diversos autores que se han trabajado a lo largo de nuestra formación y otros que se han consultado específicamente para el desarrollo de la propuesta, brindándonos la posibilidad de acercarnos a los diferentes conceptos fundamentales que están presentes en esta, estos son: la literatura infantil, la literatura en la escuela, el libro álbum y su valor pedagógico, la mediación de lectura literaria y sus estrategias, la formación como mediador de lectura y los criterios de selección de los libros.

A partir de esto, diseñamos una propuesta pedagógica sobre mediación de lectura literaria del libro álbum para niños y niñas de grado segundo, en esta se llevaron a cabo doce sesiones, las cuales se dividieron en tres fases: la primera se basó en biografías lectoras, reconociendo a los niños y niñas como sujetos lectores y su trayectoria en torno a la lectura. La segunda fase consistió en la conversación literaria sobre los libros álbum, con la que se buscó entablar un diálogo entre las maestras en formación y los estudiantes acerca de la historia narrada en la obra y haciendo énfasis en las ilustraciones. Por último, la tercera fase se trató acerca de los escritos sobre los libros álbum, donde nos basamos en realizar ejercicios que involucran la escritura alrededor de la lectura de una obra.

Cabe destacar, que cada una de las fases van acorde con los objetivos planteados, con el fin de acercar a los estudiantes a la literatura, despertando su interés y curiosidad por

esta, generando un proceso significativo con los estudiantes en torno a la literatura, reconociéndolos como sujetos lectores y afianzando en ellos el gusto por leer.

A continuación, en la **Tabla 1** se mostrará el objetivo general y los objetivos específicos de nuestra propuesta, así como el objetivo central de cada una de las fases:

Tabla 1

Resumen de la propuesta pedagógica

| | |
|--|--|
| Objetivo general: Acercar a los niños y niñas a la literatura por medio de diferentes estrategias de mediación enriquecidas con el libro álbum. | |
| Objetivos secundarios: | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer las habilidades de interpretación y comprensión lectora de los niños y niñas. • Otorgar un espacio para la imaginación y la creatividad. • Transmitir el placer por el acto de leer. • Dar lugar a las inferencias y cuestionamientos alrededor de la lectura. | |
| Fase 1: Biografía lectora y lectura en voz alta. | Identificar la historia lectora de los niños y niñas, reconociendo su acervo literario, las experiencias de lectura que han vivido y que personas han hecho parte de su acercamiento a la literatura. |
| Fase 2: Conversación literaria sobre el libro álbum. | Brindar un espacio para el diálogo y la participación de los niños y niñas alrededor de diversos libros álbum, posibilitando que conversen en torno a las características que este posee, dando paso al análisis de cada una de las obras. |

| | |
|---|---|
| Fase 3: Escritos sobre los libros álbum. | Proporcionar un espacio para la escritura que permita a los niños y niñas mencionar sus opiniones e ideas acerca de los libros álbum, fortaleciendo así su pensamiento analítico y reflexivo. |
|---|---|

Nota: Producción propia, esta explica los objetivos y propósitos principales por fases de la propuesta pedagógica

De acuerdo con esto, es necesario considerar que estas tres fases se encuentran organizadas como un proceso secuencial, en el cual cada fase funcionó como un antecesor que preparaba y guiaba poco a poco el propósito de este proyecto. Inicialmente, el conocer la historia lectora de los niños y niñas es un punto de partida ideal para este trabajo en torno a la lectura que se llevaba con los niños. Avanzando en esto, el trabajo tomo un giro hacia la conversación y análisis en relación con los libros álbum, comenzando un proceso guiado de reconocimiento a aquellos aspectos importantes de los libros como lo son las guardas, las portadas, contraportadas y las ilustraciones, para terminar con un espacio para que los estudiantes con los conocimientos previos revisen y analicen por sí mismos los libros. Finalizando las tres fases y después de todo lo desarrollado anteriormente se da paso a proponer momentos de escritura, en donde todo el proceso llevado se convierte en producciones escritas.

En este mismo sentido, la fase 1 fue el primer conjunto de intervenciones a realizar, esta contó con tres sesiones que tuvieron la biografía lectora y lectura en voz alta como estrategias de mediación centrales, donde se buscó reconocer a los niños y niñas como sujetos lectores que ya vienen constituidos con un acervo y una historia lectora. En la **Tabla**

2 logramos contextualizar el propósito de las tres sesiones, junto con el objetivo general de la fase y las estrategias utilizadas a lo largo de esta.

Tabla 2

Resumen de la fase 1 de la propuesta pedagógica

| Fase 1: Biografía lectora y lectura en voz alta. | | | |
|--|---|---|--|
| Objetivo: Identificar la historia lectora de los niños y niñas, reconociendo su acervo literario, las experiencias de lectura que han vivido y que personas han hecho parte de su acercamiento a la literatura. | | | |
| Sesiones | Objetivo | Libro álbum utilizado | Descripción de la sesión |
| SESIÓN 1: Mi biografía lectora ESTRATEGIA UTILIZADA: Lectura en voz alta y biografía lectora. | Las maestras en formación propiciarán un espacio en el cual los niños y las niñas elaboren una biografía lectora, para que ellos y ellas sean conscientes de cómo ha sido su vida en torno a la lectura, reconociéndose a su vez como lectores. | El libro álbum utilizado en esta sesión fue El increíble niño come libros de Oliver Jeffers pues cuenta con un lenguaje sencillo, que está bien redactado y estructurado, que invita al lector a identificarse con la obra. Además, las ilustraciones y el texto se complementan entre sí, dando paso a la imaginación del lector | Esta sesión se basó en el reconocimiento de la historia lectora de los niños y niñas. Para ello, se hizo uso de una guía, en donde los estudiantes mencionaban los libros que habían leído, sobre qué tema les gusta leer, con quien leen y que aspectos llaman más su atención de un libro. |
| SESIÓN 2: Presentando mi vida lectora | Fomentar un espacio donde los niños y niñas compartan su historia lectora a | Se abordaron los libros que los niños y niñas de segundo llevaron a la sesión. | Para esta sesión, los niños y niñas llevaban libros de sus casas, reconociendo aquellos |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>ESTRATEGIA UTILIZADA : Lectura en voz alta y biografía lectora.</p> | <p>través de los libros que a lo largo de su vida han leído por sí mismos o con ayuda, dando importancia a la trayectoria lectora de los estudiantes.</p> | | <p>libros sobre los que les gusta leer, así como su acervo literario. Además, ellos y ellas, contaban aspectos acerca de sus libros, como con quien los leyeron y quien les regaló este, también compartían que libro leían actualmente.</p> |
| <p>SESIÓN 3: Mi libro favorito. ESTRATEGIA UTILIZADA : Lectura en voz alta y biografía</p> | <p>Generar como maestras en formación un espacio que posibilite a los niños y niñas compartir acerca de su libro favorito, reconociendo de esta forma aquellos aspectos con los cuales los estudiantes se identifican dentro de una historia.</p> | <p>El libro álbum utilizado en esta sesión fue El punto de Peter Reynolds pues cuenta con un lenguaje sencillo y fácil de comprender, que cuenta con una buena estructura, redacción y coherencia, la cual brinda la posibilidad de que el lector se pueda identificar con la historia y sumergirse dentro de ella, igualmente, la ilustración y el texto se complementan entre sí, donde la ilustración permite una mejor comprensión de las emociones de Vashti frente a las situaciones que le van sucediendo.</p> | <p>Para esta sesión, los niños y niñas debían llevar su libro favorito y a partir de este debían pintar la caratula de este, luego compartir de que trataba el libro, quien se lo había regalado y cuál era el motivo por el cual le gustaba.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

Nota: Producción propia, esta explica los objetivos de cada sesión realizada en la fase 1, además de una breve explicación de lo realizado y el libro utilizado.

La fase 2 consistió en el conjunto de intervenciones a realizar, donde la estrategia de mediación central fue la conversación literaria, con esta se buscó profundizar en esos aspectos importantes en el ámbito literario, además de generar un diálogo relacionando a las narrativas y las ilustraciones. Como lo muestra la **Tabla 3**, esta fase cuenta con cinco sesiones, en donde cada una posee un propósito específico que va ligado al objetivo general de la fase.

Tabla 3

Resumen de la fase 2 de la propuesta pedagógica

| Fase 2: Conversación literaria sobre el libro álbum. | | | |
|---|--|--|--|
| Objetivo: Brindar un espacio para el diálogo y la participación de los niños y niñas alrededor de diversos libros álbum, posibilitando que conversen en torno a las características que este posee, dando paso al análisis de cada una de las obras. | | | |
| Sesiones | Objetivo | Libro Álbum utilizado | Descripción de la sesión |
| SESIÓN 1: Anticipándon | Las maestras en formación generarán un espacio dialógico | El libro álbum seleccionado en esta sesión fue Disculpe... ¿es | Para esta sesión, las maestras en formación llevaron un títere |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>os a una historia.</p> <p>ESTRATEGIA UTILIZADA:</p> <p>Lectura dialógica.</p> | <p>con los niños y niñas por medio de preguntas acerca de una obra literaria, dando lugar a que ellos hagan anticipaciones durante la narración de la historia.</p> | <p>usted una bruja? De la autora Emily Horn, este cuenta con un lenguaje sencillo y de fácil comprensión, además posibilita que el lector realice anticipaciones a partir de lo que se va relatando, dando lugar a las inferencias. Igualmente, genera una conexión con el lector y le da la posibilidad de hacer ejercicios intertextuales.</p> | <p>llamado Pancracio y se lo presentaron a los niños y niñas, donde a medida que se realizaba le narración de la obra se iban realizando preguntas de anticipación a lo que seguía durante la historia, donde las ilustraciones fueron esenciales para que pudieran anticiparse a lo que iba a ir sucediendo y para finalizar cada niño y niña le dijo un mensaje corto de despedida a Horacio.</p> |
| <p>SESIÓN 2:</p> <p>Conversando sobre monstruos</p> <p>ESTRATEGIA UTILIZADA:</p> <p>Lectura en voz alta y conversación literaria.</p> | <p>Conversar con los niños y niñas a partir de la narración de un libro álbum, dialogando en torno a los personajes y las ilustraciones de la obra.</p> | <p>El libro álbum abordado en esta sesión fue Donde viven los monstruos del autor Maurice Sendack, el cual contiene un lenguaje accesible para los niños y niñas, donde encontramos que las imágenes se presentan de manera estética y posibilitan al</p> | <p>Para esta sesión se manejó la lectura en voz alta en dos momentos, el primero sin que los niños y niñas tuvieran la oportunidad de ver las ilustraciones, pero con un paisaje sonoro para así darles la oportunidad de que imaginen por ellos</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <p>lector dar sus interpretaciones, además su portada y guardas dan cuenta de la calidad de la obra, pues desde la primera imagen se muestra de que va a tratar esta.</p> | <p>mismos como se ve la historia. Ya para la segunda lectura, además del paisaje sonora. los estudiantes si tuvieron la oportunidad de ver cada una de las ilustraciones y empiecen a reconocer y contrastar su imaginación con lo ya plasmado en la obra. A continuación, se realizó un dialogo en torno a Max, a los monstruos y los diferentes escenarios y escenas presentes en el libro álbum. Por último, se les dio una posibilidad de soñarse su propio mundo de monstruos y dialogarlo con los demás.</p> |
| <p>SESIÓN 3: Hablando sobre mi familia</p> | <p>Las maestras en formación propiciarán un espacio de diálogo para que los estudiantes conversen alrededor de la</p> | <p>El libro álbum que se eligió para esta sesión fue Secretos de Familia de Marisol Misenta, ya que cuenta con un lenguaje sencillo de fácil</p> | <p>Para esta sesión regreso el títere Pancracio para ayudar en la sesión, en esta se le entrego a cada uno de los niños y niñas</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>ESTRATEGIA UTILIZADA: Lectura en voz alta y conversación literaria.</p> | <p>temática de la narración, llevándolos a relacionar lo que sucede en la historia con sus propias vivencias.</p> | <p>comprensión para los niños y niñas, donde las ilustraciones se presentan de manera sencilla y estética lo que da paso a que el lector pueda dar sus propias interpretaciones y pueda hacer una conexión de esta a través de la narración.</p> | <p>unas tarjetas que contenían palabras para que conforme se avanzaba la lectura en voz alta se generaran sonidos o acciones que daban vida. Al terminar se generó un dialogo en relación con los secretos, emociones y experiencias familiares. Para finalizar los y las estudiantes realizaron un dibujo de sus familias y sus particularidades para así socializarlo con los demás.</p> |
| <p>SESIÓN 4: El color de un beso ESTRATEGIA UTILIZADA: Lectura en voz alta y conversación literaria.</p> | <p>Las maestras en formación proporcionarán un espacio que promueva el diálogo con los estudiantes en torno a la pregunta que la narración propone, dando paso a que ellos compartan su opinión al respecto.</p> | <p>El libro álbum que se escogió para esta sesión fue ¿De qué color es un beso? de Roció Bonilla, pues contiene un lenguaje sencillo, además de fácil comprensión para todos los lectores, posibilitando que el libro logre una conexión genuina y amable con Mónica, que es la protagonista y</p> | <p>Para esta sesión se realizó la habitual lectura en voz alta, para luego generar un dialogo en torno a diversas preguntas que ondeaban los colores y las emociones relacionados a ellos, generando una identificación con la obra. Continuando se les entrego una guía de</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | logremos dar nuestras opiniones en torno a sus experiencias. | trabajo en donde los niños y niñas plasmaron su punto de vista en torno a la pregunta ¿Para ti de que color es un beso? Para ya finalizar con su respectiva socialización. |
| SESIÓN 5: Rincones literarios sobre autores. ESTRATEGIA UTILIZADA: Conversación literaria | Las maestras en formación propiciarán un ambiente que invite a los niños y niñas a explorar libros álbum y conocer a sus autores desde las obras. | Se llevaron libros álbum de los autores Peter Reynolds, Amalia Low y Oliver Jeffers. | Para esta última sesión de la fase se organizaron ocho espacios denominados nichos, en donde los niños y niñas de segundo divididos en distintos grupos exploraron los diversos libros y autores, mirando sus características y estética de forma autónoma. Luego se dio una conversación en torno a temas más específicos de cada autor como sus características y su historia. Para terminar, se generó un dialogo más profundo con unas |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | preguntas base que daban comienzo a lo hablado en clase. |
|--|--|--|--|

Nota: Producción propia, esta explica los objetivos de cada sesión realizada en la fase 2, además de una breve explicación a lo realizado y el libro utilizado.

Por último, encontramos la fase 3, siendo el último conjunto de intervenciones realizadas en nuestra propuesta pedagógica, esta se encuentra basada en la escritura creativa, pues busca que los niños y niñas lectores logren plasmar sus ideas sobre las narrativas por medio del discurso escrito, sin embargo, también encontramos estrategias que se complementan como lo son la conversación y la lectura en voz alta. Este espacio consta de 4 sesiones como se verá a continuación en la **Tabla 4**.

Tabla 4

Resumen Fase 3 de la propuesta pedagógica

| Fase 3: Escritos sobre los libros álbum. | | | |
|--|--|---|---|
| Objetivo: Proporcionar un espacio para la escritura que permita a los niños y niñas mencionar sus opiniones e ideas acerca de los libros álbum, fortaleciendo así su pensamiento analítico y reflexivo. | | | |
| Sesiones | Objetivo | Libro Álbum utilizado | Descripción de la sesión |
| SESIÓN 1: Una carta para Tito y Pepita. | Las maestras en formación propiciarán un espacio que incentive a los niños y niñas a la escritura de | El libro álbum seleccionado para esta sesión fue Tito y Pepita de Amalia Low, este su texto es sencillo y | En esta sesión, todo se encaminó a partir de la llegada de un paquete que traía el libro álbum trabajado. Se realizó la |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>ESTRATEGIA UTILIZADA:</p> <p>Lectura en voz alta y escritura.</p> | <p>una carta para que de esta manera puedan darle continuidad a la historia.</p> | <p>maneja el género literario lírico como lo es el poema, además es una obra que divierte con su relato y permite identificarse con esas construcciones del vínculo de la amistad. De igual forma, es una obra muy completa que mantienen su coherencia y conexión en la historia de principio fin, donde su portada, contraportada y guardas están inmersamente relacionadas con la historia.</p> | <p>lectura en voz alta, generando un diálogo alrededor de las cartas y rimas presentes en la historia. Esto permitió iniciar una reflexión mediante preguntas sobre si los niños y niñas conocían las cartas, si alguna vez habían escrito o recibido una. Finalmente, los estudiantes realizaron una carta dirigida a los personajes, buscando dar continuidad a la historia presentada.</p> |
| <p>SESIÓN 2:</p> <p>Queridos crayones.</p> | <p>Las maestras en formación fomentarán un espacio de lectura que permita a los niños y niñas tener en cuenta a los personajes de la historia, dando paso a la realización de un ejercicio escritural que resalte aspectos centrales de los personajes.</p> | <p>El libro álbum escogido para esta sesión fue El día en que los crayones renunciaron de Drew Daywalt e ilustrado por Olivier Jeffers, este cuenta con un lenguaje sencillo, que está bien redactado y estructurado, que invita a imaginarse la historia. Además, las ilustraciones y el texto se complementan entre sí y</p> | <p>En esta sesión, de igual manera que la anterior, inició con la llegada de un paquete enviado por los crayones. Se realizó la lectura en voz alta y se abrió un diálogo en torno a aquellas situaciones que vivían los crayones, reflexionando sobre las emociones, inconformidades y usos dentro de la narrativa.</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | genera un disfrute propio y ameno al lector. | Para finalizar, los estudiantes realizaron un escrito libre sobre uno o varios crayones, integrando sus propias interpretaciones y dando voz a los personajes desde la escritura. |
| SESIÓN 3: Reseña literaria sobre mi libro álbum favorito. | Las maestras en formación generarán un espacio de lectura literaria que permita a los niños y niñas escribir una reseña literaria sobre su libro álbum favorito, invitándolos a compartir esta con sus compañeros de grado tercero. | Se llevaron todos los libros utilizados en las sesiones anteriores. | En esta sesión, se dispusieron nuevamente todos los libros álbum explorados durante la propuesta, invitando a los niños y niñas a revisarlos, reconociendo sus historias y obras favoritas. Luego se dio paso a la conversación en donde se socializo aquellos descubrimientos en torno a los libros que más llamaban su atención y consideraban “favoritos”. Para finalizar la sesión y en base a lo dialogado se realizaron procesos de escritura por medio de reseñas describiendo aspectos como personajes, ilustraciones, historia y |

| | | | |
|--|--|------------|---|
| | | | sensaciones generadas realizar la lectura de este. |
| SESIÓN 4: Compartiendo mi reseña literaria. | Las maestras en formación generarán un espacio significativo que permita a los niños y niñas conversar sobre aquellos aspectos literarios que han aprendido a lo largo de la propuesta pedagógica. | No Aplica. | En esta sesión final, los estudiantes tuvieron la oportunidad compartir sus reseñas literarias con un grupo de estudiantes de tercero, organizados en pequeños equipos mezclados, los niños y niñas de segundo leyeron sus reseñas, para que los de tercero comentaban y formulaban preguntas. Luego se logró dialogar sobre los libros, reconocer aprendizajes y vincular experiencias lectoras entre cursos. Finalmente, de regreso al salón, se realizó un cierre más reflexivo con los niños participantes del proyecto sobre lo aprendido en las sesiones y la experiencia vivida al compartir sus escritos con niños más grandes. |

Nota: Producción propia, esta explica los objetivos de cada sesión realizada en la fase 3, además de una breve explicación de lo realizado y el libro utilizado.

Con esta fase, damos por terminada la descripción de lo que fue el diseño de nuestra propuesta pedagógica, así como la división que esta tuvo y en qué consistió cada una de las fases. A continuación, presentamos el capítulo del análisis del desarrollo de nuestra propuesta pedagógica.

8. Análisis

El presente apartado, tiene como propósito presentar el análisis derivado de la implementación de nuestra propuesta pedagógica. Entendemos estos análisis como un espacio de reflexión pedagógica en torno a la vida lectora y literaria de los estudiantes del grado segundo y de su acercamiento a los libros álbum.

La organización de este apartado se encuentra basada en seis categorías que surgieron a partir de la implementación y la información recogida de esta y que se derivan de la lectura relacional con el marco conceptual. Esta lectura relacional, lo es porque la vinculamos con los datos contruidos y registrados en cada uno de los instrumentos que trabajamos a lo largo de la propuesta, como lo son las planeaciones, los diarios de campo y las fichas de caracterización. De este modo, vemos relevante nuestro análisis en las siguientes categorías: acervo literario, estrategias y experiencias, el libro álbum como desafío lector, lo que nos lleva a elegir un verdadero libro, un recorrido significativo como mediadoras de lectura y una movilización inesperada.

Cada capítulo establece un diálogo permanente con los referentes teóricos que fundamentan nuestra propuesta pedagógica, entre los cuales se encuentran aportaciones de autores como Felipe Munita (2020, 2021) Mariana Valencia, Daniel Rodríguez y Lina Raga (2023), Elizabeth Fitzgerald (1995), Beatriz Robledo (2017), Aidan Chambers (2009), Uri Shulevitz (2005), Ana De la Cruz (2020), Mabel Guiñez y Elizabeth Martínez (2015), Adriana Fontana (2018), Zully Pardo (2009), Martina Fittipaldi (2012), Galia Ospina (2016), Natalia Fiore (2018), Louise Rosenblatt (2002), Michèle Petit (1999), Teresa Colomer (2005, 2012), Fanuel Diaz (2015), y Yolanda Reyes (2020). Estos referentes conceptuales permitieron comprender, analizar y reflexionar la experiencia propuesta,

desde una mirada académica y crítica. Para la construcción del análisis realizamos una triangulación de informaciones provenientes de: el sustento teórico, la información recogida durante la propuesta por medio de los instrumentos y nuestra voz como maestras en formación y autoras del trabajo y que representa el saber que hemos construido. Tratamos de presentar de manera articulada las construcciones que emergen desde las tensiones conceptuales y prácticas, los aprendizajes en la mediación, y las interpretaciones sobre lo que es esta práctica pedagógica de leer literatura con los niños y las niñas. De este modo, se buscó realizar un análisis integral que pusiera en relación la teoría, la práctica y nuestra propia reflexión pedagógica.

8.1. Acervo literario

En este apartado, buscamos un acercamiento y análisis en torno al acervo literario que los estudiantes de grado segundo poseían y cómo este se fue ampliando a partir de nuestra propuesta pedagógica, así como el reconocimiento de su trayectoria lectora y su construcción como sujetos lectores.

Para empezar, vemos la importancia de aclarar el significado de acervo literario, este se puede definir como ese patrimonio de textos y saberes literarios, es decir, el conjunto de obras, conocimientos, estilos, géneros, autores y tradiciones que hacen parte de la herencia literaria. En otras palabras, el acervo literario representa la memoria cultural que se ha construido a través del tiempo por medio de la literatura.

Ahora bien, la lectura literaria brinda la posibilidad a los niños y niñas de sumergirse dentro de la historia, de imaginar, de identificarse, de ver la realidad desde una

perspectiva distinta, donde encontramos en este caso a los estudiantes de grado segundo, quienes desde la primera sesión de nuestra propuesta pedagógica nos mostraban un interés por la lectura y conforme avanzábamos en las sesiones reafirmábamos esta evidencia.

Para ampliar lo anterior, queremos resaltar las planeaciones 1 y 2 de la fase 1 (anexo 4 – Planeaciones Fase 1), en las cuales nos permitimos reconocer la trayectoria lectora de los estudiantes del grado segundo, encontrando en el desarrollo de estas sesiones, como se registra en el Diario de campo N°1 de 201 y 202 (anexo 8 – Fase 1 – Diarios de campo 201 y anexo 11 – Fase 1 – Diarios de campo 202), que ellos y ellas tienen diferentes gustos literarios como lo son los libros de dinosaurios, de fantasía, de naturaleza y de ciencia, donde se hace evidente que desde sus casas se están construyendo como lectores y que a su vez es notorio el acervo literario que poseen, relacionando esto con lo que plantea Reyes (2020) al mencionar que “cada persona, de cualquier edad, va armando su propio equipaje de “libros imprescindibles” y que se trata, afortunadamente, de un criterio muy personal y subjetivo” (p. 16-17).

Este interés, asegura que la literatura no solo se presenta en lo escolar, sino que también es algo que está presente en la cotidianidad de los estudiantes de 201 y 202, lo cual da paso para que ellos y ellas puedan transformar y tener una mirada más amplia sobre el mundo, en lo cual, Rosenblatt (2002) afirma que “la lectura es, necesariamente, una participación, una experiencia personal” (p. 298).

En este punto se puede resaltar al grado 202, pues en la segunda sesión la docente titular del área se le presentaron algunos inconvenientes al solicitar los libros a los niños y niñas, ocasionando que los estudiantes no llevarán las obras que tienen en casa para el desarrollo de la sesión (como se registra en el Diario de campo N°2 de 202, anexo 11 –

Fase 1 – Diarios de campo 202), donde somos conscientes de que en algunas ocasiones en un proyecto de este tipo no todo se da acorde con lo establecido. Sin embargo, a pesar de lo ocurrido, logramos evidenciar una nueva perspectiva en torno al acervo lector de los estudiantes, pero no desde sus propios libros, si no, dándose paso a partir de algunas obras prestadas por la biblioteca, siendo los propios niños los que relacionaban estos libros dispuestos con algunos textos literarios que tenían en casa, en lo cual mencionaban quien se los había leído y si tenían un gusto por este.

A partir de esto, encontramos pertinente mencionar que durante el desarrollo de nuestra propuesta y teniendo en cuenta la sesión descrita anteriormente, recalamos que la biblioteca de la institución cuenta con un amplio número de obras literarias para la infancia, de diversos autores como Oliver Jeffers, Anthony Brown, Jairo Buitrago, Isol, entre otros. Lo que a su vez generó que los grados 201 y 202 las reconocieran, llegando a mostrar un gusto en particular por el autor Oliver Jeffers, conociendo obras literarias de este y siendo las más reconocidas por los niños y niñas las siguientes: *Arriba y abajo*, *Como atrapar una estrella*, *Perdido y encontrado*, *El increíble niño come libros* y *De vuelta a casa*.

Por otra parte, consideramos importante mencionar la sesión 5 de la fase 2 (Anexo 5 – Planeaciones Fase 2) , ya que en esta se realizaron nichos literarios que permitían la exploración de obras de tres autores diferentes que fueron Amalia Low, Peter Reynolds y Oliver Jeffers, donde en cada nicho se encontraban 4 piezas literarias de cada uno, allí se les presentó la biografía, donde se mencionaron datos interesantes como sus obras más relevantes y sus estudios, lo que generó un gran interés en los estudiantes.

Durante la exploración de las obras, cada maestra estaba observando y escuchando lo que los niños y niñas expresaban, en lo que resaltamos a Karen quien observaba cada

detalle de las ilustraciones como los gestos y la emoción de los personajes, de igual manera pasó con las guardas del libro *El Museo* de Susan Verde e ilustrador Peter Reynolds, pues al inicio las guardas solo tenían cuadros, pero no tenían pinturas, y al final las guardas ya tenían pinturas, donde expresó “esta es la Mona Lisa”. De igual forma, cuando Karen llegó al nicho de Oliver Jeffers fue la única niña en comentar que el personaje principal, es decir, el niño, se repetía constantemente en los libros e imágenes que ella veía, y que esto pasaba de igual manera con el pingüino, compartiendo este hecho con uno de sus compañeros.

En cuanto a esta experiencia y relacionándola con otros espacios de nuestra propuesta, podemos recalcar que permitió que los estudiantes conocieran a los autores, así como sus obras, dándose así, una oportunidad que dio paso a la ampliación de su acervo literario, donde resaltamos que en la sesión 1 de la fase 3 (anexo 6 – Planeaciones Fase 3), al mostrarles el libro de *Tito y Pepita* de Amalia Low (ficha de caracterización N° 7, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libro álbum), los estudiantes mencionaron con gran entusiasmo la autora y contaron aspectos sobre ella (como se menciona en el diario de campo N°9 de 202, anexo 13 – Fase 3 - Diarios de campo 202), agregando además que esta autora la habían conocido en el campamento refiriéndose así a los nichos literarios.

Otro aspecto fundamental a resaltar se dio en la sesión 4 de la fase 3 (anexo 6 – Planeaciones Fase 3), dado que en esta los estudiantes debían compartir sus reseñas literarias sobre su libro álbum favorito, durante este ejercicio de compartir con sus compañeros de tercero, queremos mencionar a Juan Martín quien no solo compartió su reseña, sino que además les contó a los estudiantes de tercero sobre otros de los libros vistos a lo largo de la propuesta, en lo cual mencionaba el nombre de cada uno y de que autor eran. Igualmente, en el cierre de la propuesta se preguntó si después de cada una de

las sesiones les gustaba más la literatura (como se registra en el diario de campo N°12 de 202, anexo 13 – Fase 3 – Diarios de campo 202), donde Juan Martín dijo que sí debido a que le había dado la oportunidad de conocer más autores, Karen mencionó que la había enganchado y que quería conocer más libros para así poder conocer más personas, más autores e ilustradores; Catalina también dijo que más para conocer más y para conocer unos autores que sean nuevos, para poder leer y hacer voces en los dibujitos, por último queremos resaltar la respuesta de José Manuel quién mencionó que más porque los libros no solamente son para aprender sino para divertirse.

Con base en lo anterior, se puede evidenciar que durante el desarrollo de nuestra propuesta se dio lugar a que el acervo literario de los niños y niñas se enriqueciera y se ampliara, pues brindó la oportunidad de que los estudiantes conocieran sobre algunos autores como lo fue Amalia Low, así como de diferentes libros álbum, siendo esto enriquecido por medio de experiencias significativas que dieron paso a cautivar el interés de los estudiantes.

Adicionalmente, en la tercera sesión de la fase 1 de nuestra propuesta pedagógica (anexo 4 – Planeaciones Fase 1), los niños y niñas de 201 y 202 llevaron cada uno su libro favorito, en lo cual nos comentaban que estos se los habían regalado sus padres u otro familiar, donde logramos ver la importancia de la familia como aquella que ve el interés en que los estudiantes tengan un acercamiento directo con la literatura, pues son quienes les compran los libros acorde a sus intereses, siendo el acompañamiento de ellos importante, pues, son quienes asientan las primeras bases en la construcción de sujetos lectores, resaltando lo mencionado por Yolanda Reyes (2020), quien nos dice que “la guía y la

presencia afectiva del adulto que lee son el “único método” para mantener viva la fe en los poderes de desciframiento de los libros” (p. 114).

Del mismo modo, en la sesión de la fase 2 planeación 3 (anexo 5 – Planeaciones Fase 2), encontramos que el libro álbum *Secreto de familia* de Isol (ficha de caracterización N°5, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), fue muy agradable para los niños y niñas de 201 y 202, ya que, las ilustraciones y el texto dieron paso a que ellos y ellas se identificarán con el personaje principal de la historia, siendo la pregunta clave en esta sesión ¿Qué secretos conocen de su familia?, la cual dio paso a la participación de los niños y niñas (como se evidencia en el Diario de campo N°5 de 201 y 202, anexo 9 – Fase 2 – Diarios de campo 201 y anexo 12 – Fase 2 – Diarios de campo 202), donde, Catalina contestó que su mamá era una medusa porque dormía con un gorro y que eran osos perezosos, María Isabel, expresó que cuando amanecía su cabello parecía un puercoespín y Joaquín mencionó que su papá roncaba en las noches, donde en esta, el grado 201 dijo que los secretos eran malos y los relacionaron con regalos o sorpresas.

En cuanto a lo anterior, podemos decir que esta sesión brindó la posibilidad de que los estudiantes tuvieran una conexión con este libro, dado que narra lo que sucede con las familias en la mañana a la hora despertar, llevándolos así a imaginar con que animal representarían a su familia, siendo relevante citar lo planteado por Reyes (2020), quien menciona que la literatura “permite ser otros y ser nosotros mismos, descubrir que podemos pensarnos, nombrarnos, soñarnos, encontrarnos, conovernos y descifrarnos en ese gran texto escrito a tantas voces por una infinidad de autores a lo largo de la historia” (p. 15).

Por último, creemos indispensable resaltar cuando una obra es del agrado de todos o genera un impacto en los y las lectoras, pues Díaz (2015) nos menciona que la obra

“permite que nos entreguemos de forma completa, nos olvidemos del mundo y mantengamos el deseo de volver a él, aun cuando lo hayamos terminado... ese, realmente, es un buen libro” (p. 15). Todo esto logramos evidenciarlo con el libro *Tito y Pepita* de Amalia Low (ficha de caracterización N°7, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), ya que desde que se presentó en la Sesión 1 de la Fase 3 llamada “Una carta a Tito y Pepita” (anexo 6 – Planeaciones Fase 3), se convirtió en la obra sensación y estelar, a tal punto de que en la sesión 3 de la fase 3 (anexo 6 – Planeaciones Fase 3), más de la mitad de los niños del grado 202 realizaran su reseña sobre esta obra (Todo esto se ve evidenciado en el Diario de Campo N°11 de 202, anexo 13 – Fase 3 – Diarios de campo 202). Además de ello, en la sesión 4 de la fase 3 (anexo 6 – Planeaciones Fase 3), muchos de los niños mencionaron que el libro que más les había gustado era *Tito y Pepita* de Amalia Low (ficha de caracterización N°7, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), solicitando que se leyera una vez más al terminar la sesión (como se menciona en el Diario de Campo N°12, anexo 13 – Fase 3 – Diarios de campo 202), de igual forma, la lectura de este fue pedida en otros espacios fuera de la propuesta pedagógica. Asimismo, es necesario mencionar a José Manuel, quien fue a nuestro parecer al que más le emocionó esta obra, a tal punto de convertirse en su libro favorito y mencionarlo constantemente.

En conclusión, a lo largo de todas las sesiones realizadas con todos los niños y niñas de segundo, pudimos resaltar el interés por la lectura, pues, en todas las obras trabajadas siempre encontrábamos el hecho de que varios de los niños nos comentaban que poseían el libro o ya lo habían leído, recibiendo así grandes aportes en todas las experiencias, encontrando en ellos una gran trayectoria lectora y un gran gusto hacia la literatura.

Además de ello, encontramos cómo el acervo lector con que ya venían fue visibilizado y adicionalmente ampliado con todas las obras traídas por nosotras a lo largo del proyecto.

8.2. Estrategias y experiencias

La mediación de lectura literaria nos llevó a pensar en aquellas estrategias y experiencias que como mediadoras de lectura debíamos realizar para que los niños y niñas pudiesen tener un acercamiento a la literatura de forma más significativa, teniendo en cuenta que nosotras como maestras y mediadoras somos las que extendemos ese puente entre los estudiantes y las obras literarias.

En ello, encontramos como relevante los encuentros con los niños para cada intervención, donde vemos el ejemplo del grado 202, con quienes se implementó la propuesta en el espacio de plan lector y a medida en que esta fue avanzando, evidenciamos que los estudiantes ya nos esperaban con entusiasmo, preguntándonos si nosotras realizaríamos el plan lector y emocionándose por ese hecho, incluso si nos veían en un espacio distinto a este nos comentaban que ese día no tenían plan lector, siendo esto un indicio de que tenían claridad en que espacios íbamos a leerles, pues finalmente la “lectura es, ante todo, una cuestión de encuentros” (Munita, 2021, p. 82).

Además de ello, encontramos como un medio oportuno nuestra voz, siendo la lectura en voz alta nuestro medio principal para transmitir y dar a conocer la historia, siendo esta utilizada en ocho de las doce sesiones, pues no hay que olvidar lo dicho por Chambers (2009), “debemos saber cómo convertir la palabra impresa en acción, en el sonido de ideas y conversaciones entre personajes, mientras damos a cada “escena” a cada

secuencia, el ritmo correcto (lento o rápido o con una pausa) para convertir la información impresa en un drama vivo” (Chambers, 2009, p. 79).

En torno a esto consideramos importante resaltar aquellas sesiones en las que observamos que la lectura en voz alta se dio de una manera agradable y divertida tanto para los niños como para nosotras como mediadoras. Encontrando en esto los libros de *Tito y Pepita* de Amalia Low (ficha de caracterización N°7, anexo 7 - Fichas de caracterización de los libros álbum), *El día en que los crayones renunciaron* de Drew Daywalt (ficha de caracterización N°8, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum) y *Secreto de familia* de Isol (ficha de caracterización N°5, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), pues, en estos se sintió un buen manejo de la voz, permitiendo así transmitir toda la riqueza de la narración de este, mostrando también por medio de la lectura en voz alta el disfrute que se tenía por leer este libro, en lo cual encontramos que como mediadoras que la lectura en voz alta debe hacerse de tal forma que el oyente tenga la sensación del drama (Chambers, 2009).

Respecto a la lectura en voz alta, resaltamos como maestras y mediadoras que es una estrategia fundamental, dado que es la que permite hacer vivo el relato, encontrando desde la implementación que efectivamente es así: por medio de la voz logramos transmitir esas sensaciones, emociones y vivencias del personaje, haciendo que este cobre vida, igualmente las modulaciones en la voz, como el jugar con las tonalidades de bajo o alto proporcionaron una dinámica que permitió que los niños y niñas se sumergieran en la obra.

De igual forma encontramos el libro de *¿De qué color es un beso?* de Rocío Bonilla (ficha de caracterización N°6, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), en el cual durante la lectura los estudiantes tuvieron la iniciativa de mencionar su

interpretación de las ilustraciones a medida que se les leía, siendo esto una forma de enriquecer la lectura en voz alta y poniéndole voz a las que no poseían texto. Asimismo, al decirles el título del libro a los estudiantes, el cual es una pregunta, empezaron a dar su opinión de manera autónoma, dado que como lo menciona Colomer (2012) cuando se les presenta libros a los niños y niñas comienzan un proceso de interpretación de las historias mediante el diálogo, el cual ocurre en un lugar ameno y acogedor, en el que las ilustraciones se convierten en ese primer elemento interesante y significativo para los niños y niñas y del mismo modo todos los participantes aportan sus ideas y tienen en cuenta la del otro en un espacio donde la comprensión se construye colectivamente.

Adicionalmente, encontramos la obra *Disculpe... ¿es usted una bruja?* De Emily Horn (ficha de caracterización N°3. anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), en la cual se realizó una lectura dialógica, esta se diferencia de la lectura en voz alta, ya que, durante la narración se proponen preguntas, en este caso estas permitían escuchar las inferencias y anticipaciones de los estudiantes acerca de lo podría ocurrir a lo largo de la historia, generando un ambiente ameno, en donde las predicciones y las respuestas aciertas generaron alegría e incertidumbre.

Del mismo modo, también nos parece pertinente mencionar aquellas obras en las que no se logró una lectura en voz alta con la que nos encontremos satisfechas, como lo fue *El increíble niño come libros* de Oliver Jeffers (ficha de caracterización N°1, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), ya que diversos factores como lo eran la falta de leer el libro antes de la sesión y tener los nervios de ser la primera intervención, generaron un ambiente tenso y de distracción, reconociendo y recordando la importancia de una lectura previa para saber de su historia y predisponer como se va a leer, relacionándolo

a lo menciona Chambers (2009) donde nos menciona que “nunca les lea un cuento a los niños hasta que no lo haya leído usted mismo” (p.86), siendo esta una norma fundamental a la hora de realizar lectura en voz alta.

La obra literaria *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (ficha de caracterización N°4, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum) fue uno de los libros álbum menos interesante para los niños y niñas, sin embargo, para que esto sucediera, pasaron varios inconvenientes durante la sesión, uno de estos fue que al momento de leerles la pieza literaria sin mostrarles las ilustraciones, ocasionó que se perdiera el interés y la disposición de los estudiantes, otro factor que influyó fue el tiempo, siendo este un limitante para culminar la experiencia, otro aspecto que nos parece importante resaltar es que las ilustraciones no fueron agradables para los estudiantes, lo que afectó que la narración del libro álbum, no se diera de la manera en que se esperaba.

Igualmente, encontramos en la lectura en voz alta una forma de llevar a los niños y niñas a conversar sobre la obra, llegando a lo que se denomina conversación literaria, en lo cual evidenciamos un gran acierto y una estrategia muy interesante para trabajar, pues como lo menciona Fittipaldi (2012) cuando generamos una conversación encontramos una gran variedad de lectores, pues como sabes las respuestas en torno a textos literarios que dan son casi infinitas, ya que estas varían alrededor de varios aspectos que van cambiando en torno a la edad, al contexto cultural, a las subjetividades propias de cada uno en cuanto a sus propias experiencias y al momento y modo en el que se está leyendo y conversando. Respecto a esto, podemos reconocer como cada uno de los estudiantes del grado segundo presentaban sus propias respuestas y aportes en torno a lo que se conversaba a lo largo de las sesiones, ya que en varias ocasiones algunos centraban sus reacciones en la obra, otros

lo relacionaban a sus experiencias comparando lo que sucedía con los personajes de la historia, asimismo, surgieron conversaciones y respuestas en cuanto a las ilustraciones y asociándolo con otros textos realizando un ejercicio intertextual .

Con lo anterior, es relevante mencionar que la estrategia que utilizamos en las planeaciones de la fase 2 (anexo 5 – Planeaciones Fase 2) fue conversación literaria, la cual nos llevó a saber y a cuestionarnos qué preguntas se podían realizar en cada sesión acorde con el libro álbum que se había escogido, permitiendo realizar un análisis profundo de cada una de las obras literarias, ya que, debíamos proponer preguntas que fueran coherentes con el libro álbum y que por supuesto los niños y niñas pudieran responder, pero a su vez el generar preguntas sobre una obra literaria “trata también de una situación exigente, ya que el texto no resulta demasiado transparente, desafía a los niños y estos desean que sus aportaciones para alcanzar un significado satisfactorio sean valoradas positivamente por los demás” (Colomer, 2012, p. 88).

Con base en lo anterior, queremos resaltar la sesión 4 de la fase 2 (anexo 5 – Planeaciones Fase 2), en la cual se dialogó tanto en 201 como en 202 alrededor de la pregunta ¿De qué color es un beso?, dado que, fue una pregunta que generó bastante interés en los niños y niñas, participando activamente desde que se dijo el título de este, pues empezaron a dar su opinión sin todavía haberles narrado ni hecho las preguntas. De igual forma, durante la narración se les iba mostrando cada ilustración para que la observaran de manera detallada, encontrando que dentro de esta obra literaria algunas de las imágenes no poseían un texto, donde los mismos niños y niñas fueron quienes les dieron voz a estas, lo que permitió dar cuenta de que ellos y ellas participaron significativamente, construyendo relatos de manera colectiva a partir de lo que interpretaban.

Esta experiencia no solo fomentó la participación espontánea, sino que también potenció la imaginación, la argumentación y la escucha activa entre pares. Asimismo, permitió que cada estudiante expresara su forma particular de concebir un “beso” a través de los colores, vinculando la lectura con sus vivencias afectivas, pues al momento de realizarles la pregunta ¿Para ustedes de qué color es un beso? en lo cual los estudiantes contestaron este interrogante a partir del color de labial que usa su mamá.

De igual modo, encontramos al grado 202 en la sesión dos de la fase dos (anexo 5 – Planeaciones Fase 2), donde se realizó la conversación en torno al libro *Dónde viven los monstruos* de Maurice Sendak (ficha de caracterización N°4, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), que consideramos fue la intervención en donde la conversación no se pudo dar de ninguna manera, pues la dispersión del curso y la falta de tiempo fueron los grandes detonantes para que la planeación no se desarrollara ni se lograra convertir en aquel diálogo planteado para este espacio. Esto nos lleva a exaltar que el tiempo es uno de los mayores aspectos para que una conversación literaria no se dé de la mejor manera, pues reduce y limita la oportunidad de que los niños y niñas generen y compartan sus respuestas que son lo más importante en esta estrategia.

En todo esto, como mediadoras de lectura encontramos clave el brindar la palabra al mayor número de estudiantes posibles, pues esto permite que la sesión se enriquezca y sea a su vez dirigida por las participaciones de los niños y niñas, donde como mediadoras no debemos olvidar el hecho de “construir un espacio de “confianza” en el que las intervenciones de sus estudiantes sean tenidas en cuenta” (Fiore, 2018, p.46).

Por otro lado, encontramos la escritura en relación con los libros álbum, como nuestra última estrategia de mediación, esta consiste en realizar ejercicios escriturales en

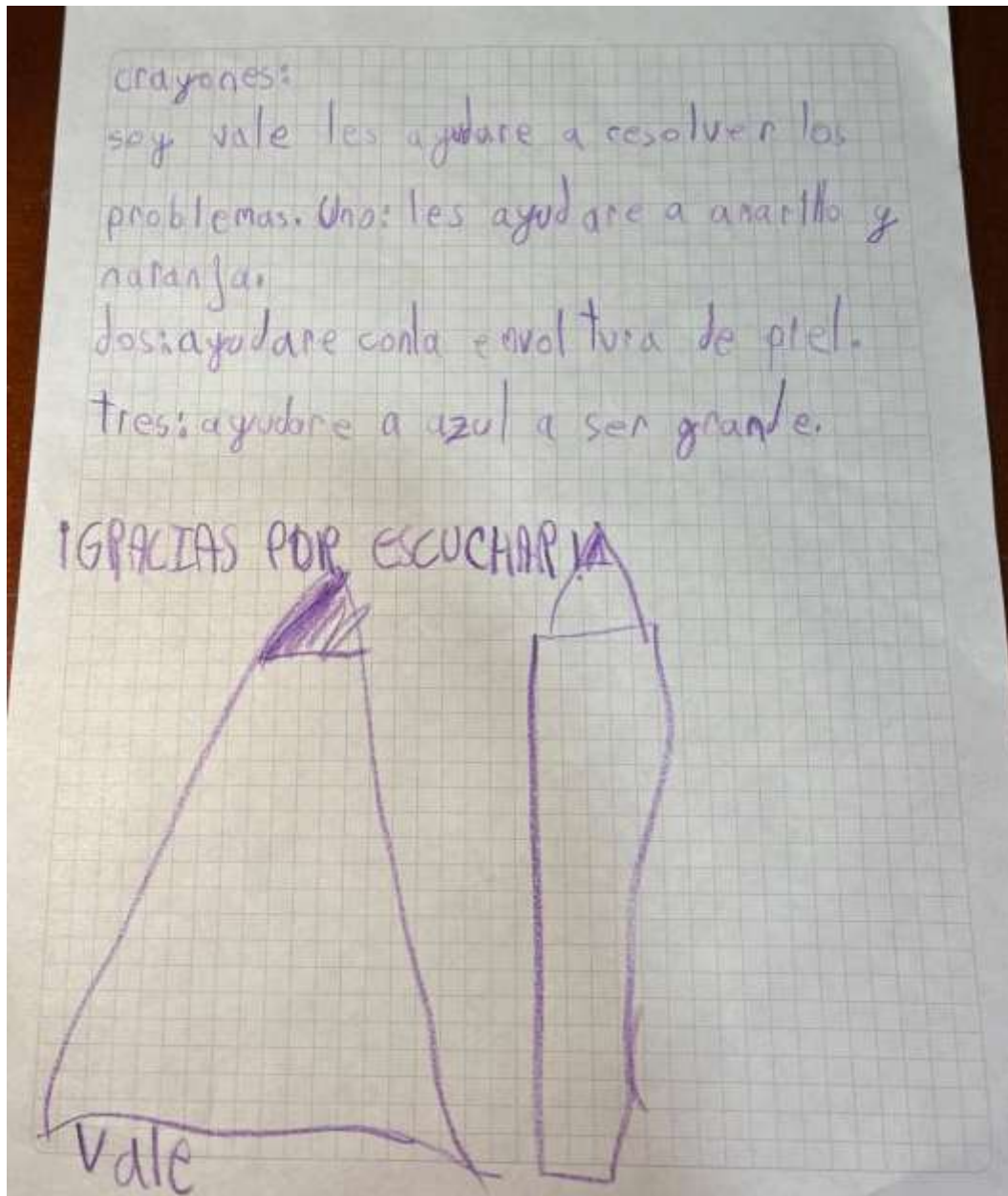
torno a una obra literaria, en nuestro caso, nos basamos más en escritos hacia los personajes y en la realización de una reseña literaria acerca de su libro álbum favorito. En esto, cabe decir que los ejercicios escriturales ofrecen “una serie de ayudas que permiten al estudiante explorar nuevas formas de manipulación del lenguaje y, por tanto, progresar en sus capacidades para hacer un determinado uso (literario, en este caso) de la lengua” (Munita, 2020, p. 62).

Esta estrategia de mediación fue implementada en la fase 3 de nuestra propuesta pedagógica, siendo su primera sesión la de *Tito y Pepita* de Amalia Low (ficha de caracterización N°7, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros de álbum), en la cual el ejercicio escritural (como se evidencia en la planeación 1 de la fase 3, anexo 6 – Planeaciones Fase 3), fue escribir una carta a los personajes para así continuar la historia, sin embargo, una de las dificultades que encontramos en esta sesión fue el dar la indicación de realizar una carta, dado que los niños y niñas se enfocaron en mandar una carta y por lo tanto esperaban una respuesta a esta, donde consideramos que se perdió parte del sentido literario que debía tener la experiencia escritural.

Ahora bien, en la sesión 2 de la fase 3 (anexo 6 – Planeaciones Fase 3) hicimos uso de la obra *El día en que los crayones renunciaron* de Drew Daywalt (ficha de caracterización N°8, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), donde evidenciamos un ejercicio escritural con un mayor sentido literario, pues este se basó en realizar un escrito para los crayones, de modo que los estudiantes escribieron de manera libre a los personajes del libro, basándose en todos los crayones o en solo algunos en particular (como se evidencia en la figura 2, 3 y 4), sobre todo en aquellos que tenían un inconveniente mayor que los otros, encontrando así que la escritura como estrategia de

Figura 3

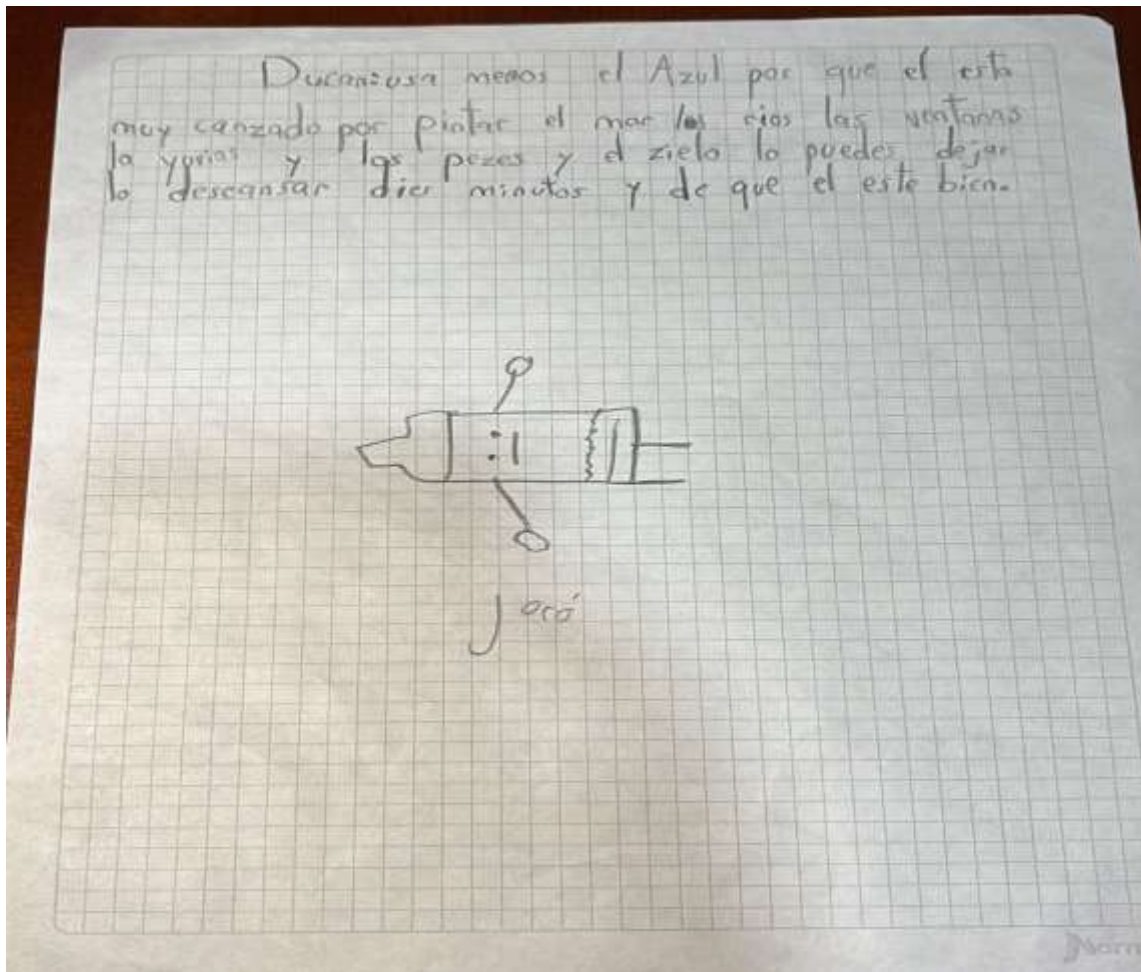
Producción escrita de Valentina.



Nota. Producción escrita elaborada por Valentina acerca del libro álbum “El día en que los crayones renunciaron” de Drew Daywalt. Fuente: Foto tomada por Sánchez, Z. (2025).

Figura 4

Producción escrita de Jerónimo.



Nota. Producción escrita elaborada por Jerónimomo acerca del libro álbum “El día en que los crayones renunciaron” de Drew Daywalt. Fuente: Foto tomada por Sánchez, Z. (2025).

Por último, pero no menos importante, encontramos la sesión 3 de la fase 3 (anexo 6 – Planeaciones Fase 3), esta se basó en la realización de una reseña literaria, en la cual los estudiantes escribieron el nombre de su libro álbum favorito, el autor, un breve resumen de

la obra y la razón por la que era su obra favorita, siendo este un ejercicio guiado por las maestras en formación en cuanto a los aspectos que debían escribir en su reseña, por lo demás fueron los estudiantes quienes escogieron el libro y escribieron con gran deleite de que trataba, así como el por qué les había gustado, agregando además dibujos alusivos acerca de la obra. En ello, es importante decir que los ejercicios escriturales permiten como lo menciona Munita (2020) “explorar de manera cada vez más profunda su reacción personal con los textos, y de paso está abriendo con ello un espacio de socialización entre lectores y de refuerzo de su autoimagen como lector” (p. 78).

Adicionalmente, encontramos relevante decir que la estrategia de mediación de escritura creativa permite que los niños y niñas den otro uso al lenguaje pero de manera sentida y profunda, además, brinda la posibilidad de que los estudiantes al escribir y dibujar acorde con la obra trabajada den cuenta de aquellos aspectos fundamentales de la narración, ya que, finalmente “la producción de textos con variados propósitos comunicativos constituye un eje muy relevante” (Munita, 2020, p. 64), posibilitando el dar su propia perspectiva a partir de sus interpretaciones.

8.3. El libro álbum como desafío lector

La literatura posee una gran variedad de géneros que a su vez comprenden diferentes características, pero nosotras después de la revisión tanto del contexto, gusto y necesidades, tomamos la decisión de que el libro álbum sería la mejor opción y con la que más nos sentiríamos cómodas y preparadas para llevar a cabo nuestra propuesta pedagógica, en la cual vimos los resultados desde un primer momento.

Como percepciones iniciales veíamos al libro álbum como una simple obra literaria sencilla para niños y mientras conforme íbamos aprendiendo sobre ello y reconociendo sus características, se nos mostró que en definitiva no se trataba de simplicidad sino de sencillez, pues como menciona Fontana (2018) “al mismo tiempo, los libros álbumes suelen caracterizarse por la brevedad y la sencillez del lenguaje textual” (p.55). Sin embargo, también aprendimos que esta sencillez se caracterizaba por la complejidad que esta tiene cuando se profundiza y se interpreta.

En ese sentido, queremos mencionar primero la razón por la cual escogimos el libro álbum. Este género de la literatura infantil tan especial la conocimos en el espacio académico de Literatura Infantil, lo que nos llevó a ver a profundidad, la riqueza que contenía, llamando nuestra atención la relación que existe entre la imagen y el texto escrito, donde ambos no solo se complementan, sino que ambas cosas permiten ser leídas, pues como lo menciona Pardo (2009) este “se basa en el principio de que la ilustración y el texto deben hacer parte de un todo narrativo, fusionando en muchos casos el papel del ilustrador y el del autor.” (p. 93), viendo de esta manera como la imagen que se encuentra en el libro va unida con el texto, pues, tienen una relación interdependiente.

Además, estas obras literarias no se leen porque sí, sino que cada libro álbum cuenta con símbolos ocultos que le ponen retos cognitivos y estéticos al lector, siendo estos aspectos los que nos llevaron a elegir el libro álbum como una parte fundamental de nuestra propuesta pedagógica. Asimismo, contienen metáforas visuales y narrativas, que da paso a una lectura activa, consciente y reflexiva, dado que no solo se trata únicamente de que llamen la atención por sus ilustraciones, como lo menciona Reyes (2020) “las posibilidades

estéticas que les ofrecen estos libros enriquecen su mirada, apoyan su capacidad interpretativa y les permiten explorar el universo del arte” (p. 86).

Para continuar, es necesario empezar a recalcar todo lo realizado en torno a los libros álbum en el desarrollo de la propuesta con los estudiantes de grado 201 y 202, encontrando en primer lugar la sesión 1 de la fase 1 (anexo 4 – Planeaciones Fase 1), pues en esta, la guía de biografía lectora preguntaba qué era lo que más les llamaba la atención de un libro, evidenciando a través de esto que en la gran mayoría de los niños y niñas el factor que más les atrae de un libro son sus ilustraciones, resaltando así que la decisión de realizar la propuesta pedagógica con libro álbum lograba ser correcta y un gran acierto que animaría a los estudiantes a escuchar la narración y trabajar en las futuras sesiones.

De igual modo, este aspecto resulta importante para la propuesta pedagógica, ya que en todas las experiencias que realizamos están orientadas al trabajo con libro álbum, pues, este dispositivo pedagógico combina de manera intencional la narración con lo visual, lo que da paso a que los estudiantes construyan un sentido no solo desde lo escritural, sino también a partir de la interpretación de las imágenes, dado que como lo afirma Colomer (2005) " las imágenes desempeñan un papel decisivo en el inicio del lector, no solo porque atraen sino, porque permiten construir sentido y acompañar la comprensión" (p.87).

Adicionalmente la experiencia que se vivió dentro del aula y fuera de ella, da constancia de que los libros cuando incluyen imágenes más enriquecidas y estéticas, la participación y la disposición que tiene el grupo es más amplia y además se genera un ambiente más abierto al diálogo y a la imaginación.

Con base en lo anterior, podemos ejemplificar esto por medio de la sesión 2 de la fase 2 (anexo 5 – Planeaciones Fase 2), desarrollando en esta la obra *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, (ficha de caracterización N° 4, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum) siendo una intervención que se dio de manera favorable en el grado 202, pues en este se logró concretar la mayoría de lo propuesto, ya que desde el primer momento se logró generar un conjunto de inferencias, como en el momento en que vieron la portada por primera vez después de leerles el libro sin enseñar las imágenes, las y los niños relacionaron al monstruo de la portada con Max, el protagonista de la obra. Sin embargo, a pesar de que todo se diera de la forma esperada, también encontramos comentarios despreciativos en torno a las ilustraciones, dado que se escuchaban opiniones sobre como los monstruos eran unos miedosos o que los monstruos no daban miedo, si no que daban asco. Por último, decidimos exaltar que en esta sesión los niños y niñas se veían muy interesados en tocar el libro, siendo la única vez que pedían con gran emoción poder pasar sus manos por las páginas, infiriendo que para ellos la obra parecía tener alguna textura o algún relieve en la zona donde se veían los monstruos, resaltando las imágenes artística y estéticamente bien logradas.

En contraste, en el grado 201 el libro álbum *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (ficha de caracterización N°4, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum) no fue bien recibido por los niños y niñas, pues se encontró que las ilustraciones no lograron ser lo suficientemente llamativas para captar su atención, de hecho, de estas mencionaron que no tenían sentido, en relación a lo que se estaba narrando, resaltando aquí a Joaquín que fue uno de los primeros niños en decir esto y promoviendo que los demás apoyaran su comentario (como se menciona en el diario de campo N°4 de 201, anexo 9 –

Fase 2 – Diarios de campo 201). Además de esto, el grado comentó que las ilustraciones en general no fueron de su agrado, generando que el grupo no tuviera la disposición para ver el libro junto con sus imágenes, de estar atentos a la lectura y que la planeación no lograra completarse.

Aparte de esto, queremos resaltar aquellos aspectos que vinculan a los niños y niñas de segundo de primaria con lo relacionado a la mediación de lectura literaria del libro álbum, encontrando aspectos como los que se vivieron en la sesión 1 de la fase 2 (anexo 5 – Planeaciones Fase 2), en la que los niños y niñas podían realizar anticipaciones, siendo esto un claro ejemplo de lo que sería el durante la lectura, dando paso para que los estudiantes basados en las imágenes pudiesen mencionar aquello que podría suceder y relacionando ello con las inferencias.

De igual forma, en la sesión 4 de la fase 2 (anexo 5 – Planeaciones Fase 2), en la cual el libro a trabajar fue *¿De qué color es un beso?* de Rocío Bonilla (ficha de caracterización N°6, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), donde las imágenes de este fueron de gran interés para los estudiantes de grado segundo (como se menciona en el diario de campo N°7 de 201 y en el diario de campo N°8 de 202, anexo 9 – Fase 2 – Diarios de campo 201 y anexo 12 – Fase 2 – Diarios de campo 202), ya que, durante la lectura realizaban inferencias a partir de la visualización de la imagen, siendo ello reflejado desde el momento en el que se mostró la portada, dado que ellos empezaron a comentar sobre que podría tratar el libro, así como a responder la pregunta que su mismo nombre indica: *¿De qué color es un beso?* de Rocío Bonilla (ficha de caracterización N°6, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum). Asimismo, las páginas que no tenían texto, como la del color marrón, fueron los mismos estudiantes quienes le brindaron

voz a esta, solamente observaron y dijeron lo que estaba sucediendo. En todo esto, encontramos importante decir que en este libro álbum se puede resaltar lo dicho por Shulevitz (2005) “en un verdadero libro-álbum, las palabras no se sostienen por si solas. Sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras” (p.9).

Para finalizar, es importante retomar aspectos esenciales acerca del libro álbum, como lo son que este no es un simple material para niños, sino que, por el contrario, son obras enriquecidas que permiten que el lector dé su interpretación, posibilitando la lectura de imágenes, pues estas complementan la palabra escrita, en lo que realizan un ejercicio interdependiente que propone de esta forma un reto al lector al invitarlo a descubrir toda aquella riqueza que posee, en lo que estamos de acuerdo con lo mencionado por De la Cruz (2020), quien nos dice que “el libro-álbum presenta un formato atractivo para los lectores, siendo fundamental que el lenguaje textual y visual interaccionen y se retroalimenten para crear un proceso de interpretación o lectura conjunta en el que el lector y receptor de la imagen le aporta sentido” (p. 4).

8.4. Lo que nos lleva a elegir un verdadero libro

Nada se hace al azar, todo es premeditado y seleccionado por una razón y esto genera resultados, todo se ve reflejado a lo largo de lo realizado. Durante toda la construcción de la propuesta pedagógica, tuvimos la necesidad de escoger algunos libros que serían presentados, así que nos tomamos a la tarea de hacer la selección de diversos autores y obras que a partir de algunos intereses se decidieron como los indicados, pues

esto se basa en el “por qué y cómo nos encanta este libro y qué podría convertirlo en una fuente de deleite para los niños” (Fitzgerald, 1995, p.8).

En esto, cabe agregar que algunos de los libros trabajados en cada una de las sesiones los escogimos porque los habíamos visto en los espacios académicos de Comunicación y lenguaje II, Literatura infantil y Didáctica de la literatura infantil, en estas asignaturas los libros de *Secreto de familia* de Isol (ficha de caracterización N°5, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, (ficha de caracterización N°4, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), *Disculpe... ¿es usted una bruja?* De Emily Horn (ficha de caracterización N°3, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), *Tito y Pepita* de Amalia Low (ficha de caracterización N° 7, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), *El increíble niño come libros* de Oliver Jeffers (ficha de caracterización N°1, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum) y *El día en que los crayones renunciaron* de Drew Daywalt (ficha de caracterización N°8, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), llamaron nuestra atención y se convirtieron en una posible opción para escogerlos para nuestra propuesta pedagógica, todos estos al ser leídos previamente generaron un gusto y una experiencia previa que es llevada luego a los niños y niñas, pues como lo menciona Petit (1999) “Para transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, hay que haberlo experimentado” (p.10)

Adicionalmente, la maestra del espacio académico de literatura infantil compartió con nosotros una carpeta que contenía diferentes libros álbum, revisando esta, encontramos como posibles opciones a trabajar los libros de *El punto* de Peter Reynolds (ficha de caracterización N°2, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum) y *¿De qué*

color es un beso? de Rocío Bonilla (ficha de caracterización N°6, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum).

Para tomar una decisión respecto a la selección de los libros álbum, encontramos importante investigar un poco acerca de los criterios que se deben tener en cuenta para seleccionar un libro de literatura infantil y en este caso libros álbum, teniendo como referente a Díaz (2015), quien nos menciona que:

el análisis sirve para reconocer la calidad de un libro, y en su sentido último consolidar la formación de lectores en la medida que los libros de calidad aseguran no solo un ejercicio lector pleno sino también estético, y un encuentro afortunado con la palabra escrita (p. 13).

A partir de esto, realizamos un análisis muy riguroso, donde para poder seleccionar las obras debíamos investigar varios autores que mencionaran esos criterios fundamentales, siendo esta una tarea compleja, ya que no se trata únicamente de que tenga un título atractivo, sino de valorar la calidad literaria, la adecuación a las capacidades del lector y la diversidad de funciones que un libro puede cumplir, pues como lo menciona Fitzgerald (1995) debemos aspirar “a lo mejor para nuestros jóvenes clientes, debemos perfeccionar nuestras habilidades críticas, a la vez que recordamos a quienes están dirigidos estos libros” (p. 8).

Respecto a esto, encontramos necesario mencionar como los nueve criterios que se escogieron para el análisis de cada pieza literaria, poseen una gran importancia al momento de escoger los libros. Entre ellos, logramos destacar aquella relación entre ilustración y texto, así como la conexión entre las portadas, las guardas y todos los elementos que

conforman la obra en su totalidad, que nos posibilitan conectarlo con otros textos ya leídos o que simplemente nos permiten reconocer esa posibilidad de identificarnos con los personajes, sus historias y contextos. Todo esto viéndose evidenciado de manera concreta a lo largo de nuestras intervenciones, dado que notamos como los niños y las niñas son capaces de reconocer aquellos aspectos que en un inicio se consideraron correctos plantearse.

En cuanto a lo anterior, queremos resaltar algunos de los criterios que se destacaron en cada uno de los libros álbum trabajados en las sesiones con los grados 201 y 202. Encontramos como primer libro *El increíble niño come libros* de Oliver Jeffers (ficha de caracterización N°1, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), en el cual, las imágenes fueron el gran protagonista, ya que complementaba el texto y cumplía un papel muy importante dentro de la narración, asimismo, se resaltó que este cuenta con un lenguaje sencillo y fácil de comprender para los niños y niñas, pero lo que más asombro causó en los estudiantes de 201 y 202, fue la contraportada, pues esta contaba con un mordisco.

Igualmente, encontramos que el libro álbum *El punto* de Peter Reynolds (ficha de caracterización N°2, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), permitió que los niños y niñas se identificaran con la historia y el personaje principal. En la ficha de caracterización N°3 (anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum) que es la de la obra *Disculpe... ¿es usted una bruja?* de Emily Horn, encontramos que este permitía realizar un ejercicio intertextual y efectivamente los estudiantes hicieron esto al relacionar la historia del libro con Harry Potter, además de esto, les llamó mucho la atención el personaje de Horacio por ser un gato negro.

El siguiente libro álbum fue *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (ficha de caracterización N°4, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), a pesar, de que sus criterios lo acreditaban como un libro de calidad literaria, en el curso 201 no fueron agradables las imágenes, por otro lado, en el salón 202, les llamó mucho la atención la calidad estética que tenían las ilustraciones, pues daban la sensación de tener texturas, ocasionando que los niños y niñas desearán tocar las páginas del libro álbum donde aparecían los monstruos.

En la ficha de caracterización N°5 (anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum) que es la que corresponde a la obra de *Secreto de familia* de Isol, encontramos que era una obra que permitía identificarse con la historia y con aquellos aspectos que en familia suceden, notando que los estudiantes de 201 y 202 relacionaron sus propias vivencias con lo que le pasaba a la niña, mencionando cómo son ellos y su familia cuando se levantan, evidenciando que es un libro que permite identificarse con aquellos secretos y cosas que solo en casa conocemos. Adicionalmente, las imágenes complementaban la palabra escrita e ilustraban con gran detalle los aspectos descritos en la historia, siendo esto de gran interés a la hora de observarlas.

De igual forma, encontramos el libro álbum *¿De qué color es un beso?* de Rocío Bonilla, siendo su ficha de caracterización la N°6 (anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), en la cual evidenciamos que uno de los aspectos más destacados era que la imagen brindaba un panorama más amplio de lo que la palabra escrita menciona, respecto a esto cabe resaltar que los estudiantes a partir de las ilustraciones realizaron anticipaciones e inferencias de lo que podría venir en la historia, de igual forma, permitió

que le dieran voz a las ilustraciones que no tenían texto, así como permitió que los niños y niñas dieran sus propias interpretaciones de la imagen a partir de lo que se narraba.

Seguido a esto, encontramos a *Tito y Pepita* de Amalia Low (ficha de caracterización N°7, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), este se destacó principalmente por el texto que rimaba y por el acontecimiento entre los dos personajes, siendo su pelea por medio de poemas escritos en cartas lo más característico. Por último, encontramos el libro de *El día en que los crayones renunciaron* de Drew Daywalt (ficha de caracterización N°8, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), este se caracterizó principalmente por sus personajes, los cuales son crayones y por su temática acerca de renunciar por no darles el uso que ellos quieren, relacionando ello con el tema laboral.

Con base en lo anterior, podemos decir que la selección de libros y los criterios en los que nos basamos para ello fueron acertados durante el desarrollo de la propuesta, dado que se evidenció cómo los niños y niñas se integraban y se interesaban por escuchar la lectura del libro, en lo cual realizaban inferencias, se identificaban con las experiencias de los personajes, hacían ejercicios intertextuales y realizaban lectura e interpretación de imágenes, siendo estas características importantes a la hora de seleccionar un libro, notando así que la mayoría de los criterios se veían reflejados al momento de trabajar el libro, donde se puede decir en palabras de Fitzgerald (1995) que

Una historia valiosa satisface las necesidades profundas e inconscientes de casi todo el mundo. No sabemos, no podemos estar seguros de que el mundo real es bueno. Pero el mundo de una excelente historia es bueno de una manera u otra. Deseamos permanecer allí todo el tiempo que podamos (p. 10).

No obstante, y como ya se mencionó la obra *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (ficha de caracterización N°4, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum) no fue llamativa para los estudiantes de 201, aunque nosotras como maestras en formación encontramos que cumplía con ocho de los criterios de selección, evidenciamos al momento de leerlo que no se tuvo la reacción esperada de parte de los estudiantes, ya que este no fue de su agrado, notando un rechazo hacia la escucha de la lectura de este, encontrando como un principal factor el desagrado hacia las imágenes y algunas partes de la narración.

De lo anterior, podemos decir que consideramos que, aunque la obra sea de calidad, esta puede que no sea bien recibida por el público a la que se está dando, en nuestro caso, quizás la obra no era acorde con la edad de los estudiantes o simplemente no satisfizo el gusto lector de ellos y ellas.

Por otro lado, encontramos importante también mencionar la selección de aquellos escritores e ilustradores utilizados en la planeación 5 de la fase 2 (anexo 5 – Planeaciones Fase 2), denominada “Rincones literarios sobre autores”, pues en esta se tomó la decisión de escoger en primer lugar a Oliver Jeffers, escritor e ilustrador irlandés, gracias al gran interés y gusto por leerlo que habían mostrado los niños en experiencias pasadas y nuestro propio interés al haber trabajado algunas de sus obras, además de la estética y significado de cada uno de sus libros álbum, reconociendo que “el principal objetivo de la literatura es deleitar, es decir, encantar” (Fitzgerald, 1995, p.8). Para el segundo autor, por el gran humor que maneja y las rimas características de todas sus obras y teniendo en cuenta que es de nuestro país, Amalia Low fue la próxima autora escogida. Y, por último, pero no menos importante en esta selección decidimos que Peter Reynolds sería el ilustrador y escritor

selecto para estos nichos literarios por la sensibilidad que transmiten sus libros, además de que se caracterizan por ser propensos a que tanto niños como adultos se logran sentir identificados.

Para finalizar, es necesario recalcar la importancia que tiene este apartado, ya que nos permite dar cuenta de la relevancia que tiene el analizar si un libro es de calidad, dado que no es un ejercicio que se deba realizar a la ligera, sino que por el contrario es bastante relevante tomarse el tiempo de analizar y revisar de manera rigurosa si cumple con cada uno de los criterios, en nuestro caso, logramos ver que conforme se realizaban todas las experiencias se lograban ver los resultados de nuestro arduo trabajo de lo que es realmente elegir un verdadero libro.

8.5. Un recorrido significativo como mediadoras de lectura

En nuestra propuesta pedagógica, además de buscar que los niños y niñas tuviesen un acercamiento a la literatura y propiciar espacios significativos para ellos haciendo uso de diferentes estrategias de mediación, también esperábamos acercarnos al papel que cumple el mediador y poder tener una formación en ello mediante la práctica, así como poner en acción aquellos aspectos propios de nuestra formación como maestras y cómo la realización de nuestra propuesta aportó a ello, es por esto que vemos necesario analizar todos aquellos sucesos que hicieron parte de nosotras y que dejaron huella en este largo recorrido.

Para comenzar, es pertinente enunciar que como maestras en formación realizamos un trabajo de grado adscrito a la línea de investigación *Pensamiento, creencias y saberes del profesor en Educación infantil*, esto da lugar al reconocimiento de que como maestras

en formación tenemos un saber y unas concepciones, en este caso acerca de nuestro rol como mediadoras y que a partir de esto desarrollamos una implementación con niños y niñas de segundo grado, donde se pone en juego el saber y las creencias a la hora de desarrollar cada sesión, por lo cual no hay que dejar de lado estos aspectos, pues finalmente hacen parte de lo que significa ser maestras y mediadoras en educación infantil.

En nuestra formación como mediadoras de lectura literaria, encontramos muy oportuno conocer la trayectoria lectora de los estudiantes de 201 y 202, dado que a lo largo de nuestra formación como maestras hemos aprendido que los niños y niñas llegan a la escuela con un saber previo, donde vemos pertinente reconocer aquellas experiencias y aprendizajes con los que la infancia llega al aula. Teniendo en cuenta este aspecto, consideramos pertinente plantear en la planeación 1 de la fase 1 (anexo 4 – Planeaciones Fase 1) una guía en la que los estudiantes debían escribir los libros que habían leído, su libro favorito, qué es lo que les gusta de un libro y con qué persona leen, así como lo registramos en el Diario de campo N°1 de 201 y 202 (anexos 9 – Fase 1 – Diarios de campo 201 y anexo 11 – Fase 1 – Diarios de campo 202), en donde logramos reconocer a los niños y niñas como sujetos lectores, siendo ello de gran asombro para nosotras como maestras y mediadoras, llevándonos a ver nuestra propuesta como una oportunidad de afianzar su cercanía a la literatura.

Asimismo, en la planeación 2 de la fase 1 (anexo 4 – Planeaciones Fase 1), nos dimos cuenta de que los niños y niñas tienen un acercamiento directo con la literatura, pues al llevar su libro favorito y compartirlo con sus compañeros, brindó la oportunidad de que nosotras reconociéramos que las familias juegan un papel fundamental dentro del proceso lector de los niños y niñas, dado que como se registró en el Diario de campo N°2 de 201

(anexo 9 – Fase 1 – Diarios de campo 201) y en el Diario de campo N°3 de 202 (anexo 11 – Fase 1 – Diarios de campo 202), las familias son el primer puente que tienen los niños y niñas, abriéndoles así un nuevo panorama de ver la realidad y a su vez son facilitadores del acercamiento de la literatura a los niños y niñas, reconociendo que

La mediación, establecida desde el hogar por los seres más cercanos o en la escuela por los profesores, entre otros, es importante porque para que un texto cobre vida necesita de motivación, de curiosidad, de dedicación, de tiempo y de alguien que promueva esto, de alguien que transmita ese gusto por leer (Guiñez y Martínez, 2015, p. 118).

En todo esto, pudimos evidenciar cómo las familias están inmersas en este proceso lector al comprarles libros y leerlos de manera conjunta o individual. Por lo cual, en nuestra formación como maestras, consideramos que es fundamental trabajar junto con las familias los procesos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes para así generar experiencias significativas, siendo participes de la construcción del niño como sujeto cognoscente.

Ahora bien, consideramos importante resaltar que en nuestra formación como maestras evidenciamos la relevancia de generar experiencias significativas que vinculen los intereses de los estudiantes, integrando el gusto y el aprendizaje para así permitir el ensanchamiento de saberes. Estas ideas surgen a partir de que en la propuesta nosotras como mediadoras fuimos las que facilitamos el espacio, el libro y cada uno de los recursos usados durante cada una de las sesiones, dado que como lo menciona Colomer (2005), "el mediador es quien, mediante su intervención, facilita que el lector se apropie del texto, lo interprete y lo disfrute" (p.37).

Además, cabe agregar que los espacios y la organización del salón influía en el desarrollo de las sesiones y en la disposición que tenía el grupo, en lo cual es importante decir que los diseños de ambiente (el cual está descrito en cada una de las planeaciones de cada fase), contribuían de tal forma que permitían a los niños y niñas introducirse en la lectura, donde Robledo (2017), menciona que los espacios permiten que los lectores se apropien de lo que leen, permitiéndole relacionarse con la lectura. En esto, encontramos relevante decir que en el desarrollo de la propuesta hicimos uso de diferentes recursos y organizamos el salón, el auditorio y la biblioteca de forma que el espacio se convirtiera en un lugar propicio para la lectura, siendo la organización de los estudiantes en círculo o en un grupo general reunido cerca de la medidora, encontrando estas formas como aquellas especiales para el disfrute de la lectura.

De lo anterior, encontramos importante decir que como maestras a puertas de ejercer otorgamos gran relevancia al generar espacios acogedores y amenos del aprendizaje, dado que este se considera como el tercer educador y es necesario darle la importancia que merece a la hora de enseñar.

Adicionalmente, reconocemos como a partir de todo este proceso también poco a poco se fue formando un pensamiento y creencia propio de un mediador de lectura, pues en una de nosotras (Valentina Sánchez) al momento de realizar las primeras intervenciones siguió el diseño de ambiente propuesto en las planeaciones, siendo los niños organizados en círculo, sin embargo, la incomodidad de esto llevó a que el salón de 202 fuera organizado de forma distinta, donde en cada sesión se le pidió a los estudiantes reunirse en grupo cerca de la persona que iba a leer, esto llevó a reflexionar y relacionarlo con lo mencionado por Valencia, Rodríguez y Raga (2023) “la reflexión abierta sobre estas tensiones (entre teoría y práctica, y entre creencia y acción) nutre la tradición creciente en torno a la investigación

sobre el asunto, es decir, sobre el pensamiento del profesor” (p. 65), llevándonos a nosotras como maestras a reflexionar sobre la idea de que los maestros no siempre se sienten cómodos con los diversas disposiciones que se presentan para la mediación y asimismo para las diversas organizaciones que se dan en las distintas clases y/o experiencias, llevándonos a la tarea de buscar y probar diversas alternativas y estrategias, brindando un ambiente ameno y listo para las sesiones.

Por otro lado, consideramos necesario mencionar que como maestras encontramos la frustración como una emoción latente en nuestro proceso de formación, ya que, a la hora de desarrollar una planeación si esta no sale conforme a las expectativas que se tienen, genera una sensación de inconformidad hacia lo realizado. Esto, se vio reflejado en el desarrollo de la planeación 1 de la fase 1 (anexo 4 – Planeaciones Fase 1), esta fue implementada por Valentina Sánchez en el grado 202, mencionando en su Diario de campo N°1 de 202 (anexo 11 – Fase 1 – Diarios de campo 202) que fue una experiencia compleja debido a que el curso no tuvo la mejor disposición, lo que ocasionó varios llamados de atención y género una frustración en ella, ya que esperaba que la planeación saliera de una mejor forma.

No obstante, la frustración nos permite como maestras reflexionar sobre lo sucedido y analizar aspectos de mejora, así como estrategias que cautiven la atención de los estudiantes en futuras sesiones, lo que también nos lleva a comprender que no siempre las planeaciones van a salir como se pensaban, pues, la disposición de los estudiantes juega un papel fundamental en el desarrollo de las sesiones.

De igual modo, es importante mostrar lo experimentado por la maestra en formación Verónica Gómez, pues en la sesión 2 de la fase 2 llamada “Conversando sobre monstruos”

(anexo 5 – Planeaciones Fase 2) se sintió frustrada y triste, convirtiéndose en una sesión muy difícil de llevar, ya que durante esta se les llamaba constantemente la atención a los estudiantes, dado que no mostraban una disposición para escuchar la narración, lo cual llevó a pensar si la intervención se estaba realizando mal, llevándonos al análisis y reflexión en torno a cómo estos aspectos generan un saber en la formación como maestras y mediadoras. Viendo así importante

reconocer el hecho de que el estudio de creencias no puede reducirse a su dimensión puramente psicológica. Las instancias sociales, política e interactiva del contexto escolar resultan especialmente importantes para representar las creencias que condicionan o vehiculan el comportamiento del profesor (Valencia, Rodríguez y Raga, 2023, p. 65).

Otro de los aspectos importantes que también identificamos en nuestra formación como maestras es la modulación de la voz, dado que esta juega un papel fundamental a la hora de ingresar al aula y al momento de dirigirnos a los estudiantes, puesto que, por medio de la voz cautivamos la atención de los niños y niñas y al mismo tiempo podemos hacer que ellos pierdan el interés durante la clase, cabe aclarar que no se trata de gritar o no hacerlo, sino que consiste en saber modular y llegar a un nivel medio en donde se escuche y se entienda sin sonar exagerado.

En el desarrollo de la propuesta encontramos grandes retos en relación a la modulación de la voz, pues, nos enfrentábamos al reto de la lectura en voz alta, algo que no fue fácil de manejar, viendo como una necesidad el preparar y ensayar lo que íbamos a leer a los niños y niñas, ya que, había partes que tocaba narrarlas un poco más fuertes, en algunos casos se encontraban preguntas en la narración, donde al momento de leerla tenía

que sonar como tal, favoreciendo así en los estudiantes una mejor comprensión de la obra literaria, pues no hay que dejar de lado lo mencionado por Fox (citado por Ospina, 2016), quien nos dice que se deben hacer diferentes ejercicios o modulaciones con la voz y que finalmente las palabras de las páginas son las que nos guían si debemos hablar bajito o alto, suave o rápido, recalcando que en esto hay que prestar mucha atención a lo que el mismo libro nos propone, por lo cual, como mediadores encontramos la necesidad de siempre ensayar el libro antes de presentarlo en las diferentes sesiones, no obstante, todo esto fue un largo recorrido en nuestro proceso, donde reconocemos que aún nos falta seguir trabajando en ello.

Con lo anterior, es relevante mencionar que, durante la realización de esta experiencia, en los dos cursos, salió de manera diferente, dado que, la maestra en formación que acompaña cada curso era la que generalmente narraba la historia, dado que los estudiantes lo pedían, lo que da cuenta de que los niños y niñas, ya tienen un vínculo significativo con cada maestra, lo que les genera más seguridad y confianza dentro del aula, y que puedan participar de manera activa. Del mismo modo, es relevante mencionar que, durante la realización de nuestra propuesta pedagógica, aunque fue presentada a dos cursos distintos, en cada uno salió de manera diferente, siendo uno de los aspectos más llamativos para nosotras el hecho de que la maestra en formación que acompaña cada grado era la que generalmente narraba la historia, dado que los estudiantes lo pedían de esta forma, lo que da cuenta de que los niños y niñas ya tienen un vínculo significativo con cada maestra, lo que les genera más seguridad y confianza dentro del aula, haciendo que participen de manera activa.

Para finalizar, en nuestro papel como mediadoras y maestras logramos entender que estos roles nos permiten tener una conexión con los estudiantes a través de la literatura y de las diversas experiencias que generamos en el aula, las cuales brindan la posibilidad de irnos construyendo, dándonos cuenta de que somos quienes guían y acompañan un proceso de distintos saberes y de formación, convirtiéndonos en ese facilitador del aprendizaje, permitiendo así un vínculo significativo que a su vez da paso a que los estudiantes se vayan construyendo como sujetos de saber, entendiendo que nuestro papel como maestras es relevante para poder generar experiencias significativas que permitan afianzar vínculos entre el saber y sus vivencias cotidianas, y a su vez como mediadoras al generar un puente entre el libro y el estudiante, donde es importante que nosotras seamos las primeras interesadas por el saber y el conocimiento, así como ser las primeras impactadas por la obra literaria.

8.6. Una movilización inesperada

En este apartado buscamos narrar aquellos aspectos que se evidenciaron junto a las maestras titulares, encontrando un apoyo y aportes significativos de parte de ellas, donde solo una maestra logró involucrarse e interesarse directamente por nuestro proyecto. Asimismo, encontramos relevante mencionar que las docentes titulares tienen su saber y concepción en torno a la literatura y que sus prácticas alrededor de esta van ligadas a esas creencias que poseen.

Para comenzar, es necesario mencionar que la propuesta pedagógica por permisos del colegio se iba a desarrollar exclusivamente con las profesoras titulares de la asignatura de español, por lo cual se le dio a conocer por medio de un escrito de síntesis a cada una

nuestra propuesta, encontrando en la profesora Yamile (profesora de español del grado 201) un gran interés por lo que proponíamos, generando espacios y aportando ideas para llevar a cabo nuestras intervenciones. Sin embargo, se llegó a convertir en un punto algo confuso e incluso frustrante dentro del desarrollo de nuestro proyecto, pues con el tiempo empezó a mostrar cierto recelo y evasión para brindarnos los espacios necesarios en la culminación de nuestra propuesta pedagógica, a pesar de que en varias ocasiones nos prometía organizarlos, terminaba respondiéndonos constantemente que se encontraba atrasada en temas y no lograría darnos espacios.

A partir de esta experiencia logramos comprender cómo la presión familiar y académica hacia los maestros, en torno a “estar al día” con los temas de clase, es una realidad latente en los espacios educativos. No obstante, las constantes promesas incumplidas de la docente fueron un detonante para que en el grado 201 no se lograra desarrollar lo propuesto de la misma forma que en el otro curso.

A pesar de estas dificultades, la situación nos permitió ampliar el alcance de nuestra propuesta, mostrándonos cómo la literatura y los espacios para la mediación de lectura no son espacios ligados al área de español, sino que también es posible llevarlos en asignaturas diversas. En nuestro caso fueron las de filosofía, educación emocional y artes, en donde cada una de las maestras cedieron espacios de sus clases para el desarrollo de algunas sesiones a lo largo de las fases, viéndose mayormente esto con el grado 201.

Adicionalmente, algunas de las maestras de las asignaturas diferentes a las del área de español no solo nos apoyaron cediéndonos su espacio de clase, sino que se involucraron en las sesiones que realizamos con ellas, un ejemplo de ello es la profesora de artes, quien nos cedió uno de sus espacios, en el cual se desarrolló la “Planeación 4 - Fase 2: El color de

un beso” (anexo 5 – Planeaciones Fase 2) con el grado 201, donde participó de manera activa en la experiencia, prestando atención a la lectura y apoyándonos al llevar los niños y niñas a la biblioteca.

De igual forma, encontramos a la profesora de educación emocional, quien nos cedió el espacio en el que realizamos la “Planeación 2 - Fase 3: Queridos crayones” (anexo 6 – Planeaciones Fase 3) en el grado 201, allí, se realizó un ejercicio escritural sobre los crayones, donde los niños y niñas manifestaron que Raúl escribió una grosería en su carta, después de leerla, me pareció importante dialogar y mostrarle la carta a la maestra titular quien me acompañó en esta sesión, quien manifestó que iba hablar con Raúl sobre ello para comprender el trasfondo de esto, además, ella mostró un gusto por esta planeación, mencionando de esta manera que había salido perfecta.

Por otro lado, encontramos a la profesora Angi (docente encargada del área de español del curso 202), a quién también se le hizo entrega del escrito de síntesis de nuestra propuesta, pero no lo recibió con tanto entusiasmo, sin embargo, debido al permiso que se tenía de parte del colegio nos cedió el espacio de plan lector. Aunque al inicio parecía que la maestra no se interesaba mucho por el proyecto, conforme fueron avanzando las experiencias, logró involucrarse directamente con el proceso, hasta el punto en que cuando pedimos su retroalimentación de nuestras sesiones del proyecto (como se menciona en el Diario de campo N°8 de 202, anexo 12 – Fase 2 – Diarios de campo 202), nos comentó que este tipo de experiencias le recordaban a lo que ella realizaba en sus espacios universitarios, pero que al graduarse y por la presión de las notas constantes y los trabajos, había empezado poco a poco a abandonarlo, pero que, gracias a lo que había evidenciado con nuestras sesiones, deseaba tomar la iniciativa para el siguiente año de continuar trabajando

sus espacios de plan lector, inspirándose en las planeaciones que estuvimos desarrollando con los niños y niñas de 202.

Además de ello, la profesora Angi en varias ocasiones al finalizar las sesiones nos decía que nunca perdiéramos eso tan bonito que estábamos realizando, donde se resalta lo que la docente nos dice respecto a lo que pensaba de las sesiones realizadas hasta la Planeación 4 – Fase 2: El color de un beso, mencionándonos que las intervenciones le parecían hermosas y significativas para los niños y niñas, agradeciéndonos por cada una de estas y animándonos a nunca perder esa chispa (como se registra en el Diario de campo N°8 de 202, anexo 12 – Fase 2 – Diarios de campo 202).

Del mismo modo, la docente mostró un gran interés por saber de dónde habíamos sacado uno de los libros álbum que llevamos, este fue *Secreto de familia* de Isol (ficha de caracterización N°5, anexo 7 – Fichas de caracterización de los libros álbum), siendo ello una forma de involucrarse en el proyecto y de acercarse a él, asimismo en la sesión en la que trabajamos ese libro (Planeación 3 – Fase 2, anexo 5 – Planeaciones Fase 2), la docente se sentó en la parte de atrás y estuvo atenta a la lectura, siendo ello una muestra de su entusiasmo por participar de las sesiones.

Por otro lado, destacamos como la docente generó un gran aporte, pues como nos muestra el Diario de campo N°11 de 202 (anexo 13 – Fase 3 – Diarios de campo 202), nos presentó la idea para el primer momento de la última sesión, ya que, ella nos dio la posibilidad de usar el auditorio, además de ofrecernos un espacio de su clase con los y las estudiantes de 302, para que así ellos y ellas lograran escuchar todas las reseñas que los pequeños de 202 habían elaborado, dando importancia a todo lo que habían realizado los niños en estos tres meses de trabajo.

Adicionalmente, la profesora Angi resaltaba siempre cada uno de los recursos que disponíamos para cada una de las sesiones, valorando el esfuerzo y la disposición que teníamos para las intervenciones realizadas, así como el tiempo y el trabajo que todo esto conllevaba.

Para finalizar este apartado, vemos las transformaciones que tuvieron las maestras titulares a lo largo del desarrollo de la propuesta, donde se vio como una docente se mostró poco interesada por el proyecto y resultó totalmente involucrada en él, viendo en ello un mover en su pensamiento respecto a la importancia que le daba a la literatura en la vida de los estudiantes. En contraste, encontramos una docente que mostró con gran entusiasmo el querer participar del proyecto, sin embargo, dio más relevancia el avanzar en temas que al desarrollo de nuestra propuesta, causando ello que otras maestras de asignaturas diferentes a español se involucraran y resaltarán lo importante y lo bonito que es llevar un proyecto en mediación de lectura literaria.

9. Conclusiones

A continuación, queremos resaltar nuestras reflexiones finales a modo de conclusión, en lo cual tendremos en cuenta los objetivos propuestos, así como la pregunta central para el desarrollo de nuestro trabajo, en donde se busca sintetizar los aspectos fundamentales a lo largo del desarrollo de nuestro ejercicio de investigación, así como del desarrollo de nuestra propuesta pedagógica.

Para comenzar, es importante decir que nuestro trabajo de grado nos permitió entender aspectos fundamentales que se desarrollan a partir de la mediación de lectura literaria, entendiendo esta como una forma de formar un puente entre el libro y el niño, evidenciando en ello la responsabilidad que como maestras y mediadoras tenemos.

Ahora bien, encontramos que como mediadoras debíamos ser las primeras afectadas por la obra literaria, convirtiéndonos al mismo tiempo en lectoras enamoradas de la literatura infantil y viendo al libro álbum como aquella puerta que abre un mundo de posibilidades, identificándonos con la historia, los personajes, dando nuestra interpretación y encontrando en ello un deleite fantástico.

Asimismo, a lo largo de nuestro trabajo escritural y sobre todo en la construcción de nuestra propuesta pedagógica, encontramos como nuestro acervo literario se había comenzado a expandir, ya que, logramos conocer diferentes autores y obras literarias con una calidad verdadera, relacionando ello con aquellos aspectos que se deben tener en cuenta para reconocer la calidad de un libro.

Por otra parte, vimos como las estrategias de mediación se convirtieron en ese medio para enamorar y fortalecer los vínculos entre la literatura y los estudiantes,

encontrando en ello nuestra voz como aquel medio esencial para llevar a cabo este acercamiento, donde vimos que el proyectar la voz era proyectar un mundo fantástico e introducir a los niños y niñas en la historia.

Además, durante el desarrollo de este trabajo de grado comprendimos que la mediación de lectura literaria es una experiencia profundamente humana, en la cual está inmersa la sensibilidad, la imaginación y el encuentro con otros, ya que, a partir de nuestra práctica pedagógica descubrimos que mediar la lectura no solamente se basa en leer en voz alta o narrar una historia, sino que brinda la posibilidad de abrir espacios para el diálogo, la curiosidad, el asombro y la construcción conjunta de sentidos, pues, fue en esos momentos de la narración compartida donde pudimos evidenciar y confirmar que la literatura puede transformar la mirada de los niños y las niñas y a su vez la nuestra como mediadoras y maestras en formación.

En respuesta a nuestra pregunta central, evidenciamos que los aspectos que deben considerarse para construir nuestro trabajo de grado sobre la mediación de lectura literaria del libro álbum, parten del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos lectores activos, sensibles y que cuentan con un acervo literario, en la cual ya tienen unas bases que dan paso a que ellos y ellas interpreten e imaginen, allí, aprendimos que el mediador no impone significados, sino que acompaña y guía los descubrimientos, ofrece su voz, su escucha y su presencia para que la experiencia literaria cobre sentido y sea significativa para los lectores.

Al conceptualizar la mediación de lectura literaria y su relación con el libro álbum, comprendimos que este género literario contiene un potencial estético y simbólico muy significativo, dado que, sus ilustraciones no solo complementan el texto, sino que invita al

lector a leerlo con los ojos y la imaginación, ya que, este tiene una coherencia con cada imagen facilitando de esta manera que el lector pueda comprenderlo e interpretarlo de una forma más sencilla, pues, a través del trabajo con estos libros, observamos como los niños y niñas interpretaban las ilustraciones, identificaban las emociones de los personajes y estas los atravesaban, construyendo así historias propias, confirmando de esta manera que la lectura es un acto creativo, reflexivo y analítico que permite que desarrollen un pensamiento crítico.

En cuanto a la selección de los libros álbum, nos parece relevante reconocer la importancia de elegir obras de calidad literaria y artística, que ofrecieran desafíos interpretativos, visuales y narrativos que fueran significativos para los niños y niñas. Esta búsqueda nos llevó a valorar el papel del mediador como lector crítico, pues al momento de elegir los libros álbum fue un proceso complejo, dado que somos las primeras en ser permeadas por la literatura, permitiéndonos de esta manera generar experiencias significativas.

Al diseñar e implementar la propuesta pedagógica, experimentamos la importancia de las estrategias de mediación, como lo son: la biografía lectora, la lectura en voz alta, la conversación literaria y la escritura creativa, convirtiéndose estas en momentos de encuentro, donde los niños expresaron sus ideas, emociones y reflexiones, puesto que, en cada sesión, la literatura fue un puente que nos permitió entrar en su mundo interior y acompañarlos a descubrirse como lectores.

Finalmente, al analizar nuestro papel como mediadoras, reconocimos que también nosotras teníamos unas creencias y concepciones sobre la literatura infantil y que durante esta experiencia nosotras fuimos lectoras en transformación, pues cada lectura, pregunta,

barrera, satisfacción y cada silencio compartido e individual nos permitió crecer y reafirmar nuestra vocación docente. Entendimos que ser mediadoras es ante toda ser lectoras, sentir las narraciones, dejarlas habitar en nosotras y poder compartirlas desde la emoción.

A partir del análisis realizado, consideramos que la propuesta pedagógica tiene el potencial de enriquecer significativamente el proceso lector de los niños y niñas, en el cual consideramos importante sugerir que para el próximo año en la institución esta sea implementada en el plan lector de la tercera división, es decir, desde transición hasta el grado tercero.

Para futuras investigaciones, podría ser interesante que esta propuesta se implementara desde la poesía, cuentos cortos y el género dramático, los cuales permitirán generar oportunidades de exploración literaria, favoreciendo no solo su comprensión lectora, sino que también el desarrollo de su creatividad e imaginación, así como la participación oral y activa por parte de los estudiantes por medio de las experiencias literarias las cuales fortalecen su relación con la literatura.

Para concluir, este proceso nos deja seguridad de que la mediación de lectura literaria a través del libro álbum es una oportunidad y posibilidad para devolverle a la escuela el placer por leer, abrir caminos de sensibilidad y el pensamiento crítico en la infancia, sin olvidar que la literatura nos enseña a mirar, sentir, buscar e imaginar, dado que, comprendimos que cada obra literaria leída, cada historia compartida, cada palabra narrada, escuchada y escrita dejan una huella que trasciende el aula y la transforma en un espacio más acogedor, donde se viven experiencias significativas y a su vez leer juntos es también una forma de construir comunidad.

Referencias

- Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 503-519
- Carrillo, L. S., & Castiblanco, D. (2021). *Caja literaria: lectura, corporalidad, afecto*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castillo, M. (2024). *En torno a la formación literaria del maestro de lengua y literatura*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chambers, A. (2010). *¿Quieres que te cuente un cuento?: una guía para narradores y cuentacuentos* [Banco del libro].
- Chambers, A. (2009). La lectura en voz alta. *El ambiente de la lectura* (pp. 75-89). Fondo de cultura económica.
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). Criterios de valoración y selección de libros infantiles y juveniles. En *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (pp. 189-234). Editorial Síntesis.
- Colomer, T. (2012). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En T. Colomer, & M. Fittipaldi, *La literatura que acoge: Inmigrantes y lectura de álbumes* (pp. 87-118). Banco del libro.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Ministerio de Educación República de Chile.

- De Amo, J. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Ediciones Ajibe.
- Díaz, F. (2015). *Temas de literatura infantil: aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Lugar Editorial.
- Echavarría, C. V., González, L. y Bernal, J. S. (2020). *Propuesta Pedagógica Liceo Hermano Miguel La Salle*.
- Fiore, N. (2018). Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 28-51.
- Fitzgerald, E. (1995). Deleite y definición: elementos básicos para evaluar libros infantiles. *Colección clave sobre la historia, crítica y teoría literaria*. Centro de información y Documentación sobre Literatura Infantil y Lectura, Banco del libro.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. *En Colomer, T & M. Fittipaldi, La literatura que acoge: Inmigrantes y lectura de álbumes (pp.69- 86)*. Banco del libro.
- Fontana, A. (2018). El libro álbum como propuesta de lectura. *Boletín GEC N° 22*, pp 53-79. Instituto Superior Nuestra Señora del Rosario de Lavalle, Argentina
- Galeano, J. (s.f). Sobre el pensamiento del profesorado y los dispositivos de formación en la educación literaria. Ponencia III Coloquio Literatura, memoria e infancia, 2024, Universidad Pedagógica Nacional.

- Larragueta, M. (2021). Orígenes y evolución del libro-álbum en Occidente. Una revisión entre el siglo XVII y el siglo XX. *Didáctica. Lengua y literatura*, 33, 157-172.
- Liceo Hermano Miguel. (2024, 23 mayo). Institución - Liceo Hermano Miguel.
<https://lhemilasalle.edu.co/institucion/>
- Liceo Hermano Miguel La Salle (2023). *Sistema Institucional de Evaluación*.
- Liceo Hermano Miguel La Salle (2023). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Lonna, I. (2015). Narrativa contemporánea: el libro álbum. *Economía creativa* (3), 66-80.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Editorial Trea.
- Mendoza, A. (2008). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Octaedro.
- Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre la mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura infantil: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui* 43(2), 379-392.
- Munita, F. (2021). Yo, mediador (a). Mediación y formación de lectores.
- Munita, F. (2021). *Mediación de la lectura literaria: Una aproximación desde la teoría y la práctica*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Universidad autónoma de Barcelona.
- Munita, F., & Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer, & M. Fittipaldi, *La literatura que acoge: Inmigrantes y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Banco del libro.
- Munita, F. y Riquelme, E. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 37(1), pp. 269-277.
- Núñez, M. (2009). Literatura Infantil: aproximación al concepto, a sus límites y posibilidades. *Enunciación*, 14 (1), 7-21.
- Ortiz, F. (2018). El libro álbum: claves para comprender y expandir su potencial estético. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 226-233.
- Ospina, G. (2016). *El libro álbum. Experiencia de creación y mundos posibles de la lectura en voz alta*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pardo, Z. (2009). Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil colombiana. *Ensayos. Historia y teoría el arte. Universidad Nacional de Colombia*, 16(25), 81-114.
- Petit, M. (1999). El papel de los mediadores. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp. 5-19). Fondo de Cultura Económica.

- Petit, M. (2015). Te presento el mundo. *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (pp. 19-39). Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Plazas, M. (2019). *El aula un punto de encuentro con el libro álbum*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación*. ICFES.
- Reyes, Y. (2020). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Panamericana Editorial.
- Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Colección Alas de Colibrí.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro álbum? *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp.8-13). Banco del Libro.
- Tobón, J. (2020). La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente. *Ciencias sociales y educación* 9(17), 163-173.
- Trelease, J. (2005). *Manual de la lectura en voz alta*. Fundalectura.
- Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación* 19(2), 333-345.