

Contribución a la interpretación de cuentos infantiles desde la diversidad cultural.

Laura Alejandra Salcedo Valenzuela

Trabajo de grado

Asesor:

Edilson Silva Liévano

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en español e inglés

Bogotá, Colombia

2025

Tabla de contenido

Introducción	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1 <i>Caracterización</i>	3
1.2 <i>Problemática</i>	6
1.3 Objetivos	8
1.3.1 Objetivo general	8
1.3.2 Objetivos específicos	9
II. CONTEXTO CONCEPTUAL.....	10
2.1 Antecedentes de formación en competencia literaria	10
1.2 Marco teórico	21
<i>Otredad</i>	21
<i>Sujeto</i>	23
<i>Identidad</i>	23
<i>Lectura</i>	25
<i>Literatura infantil</i>	27
<i>Cuento</i>	29
<i>Diversidad</i>	31
<i>Diálogo</i>	32
III. DISEÑO METODOLÓGICO	33
3.1 Fases de la investigación	36
<i>Fase 1: Caracterización</i>	36
<i>Fase 2: Diseño</i>	36
<i>Fase 3: Implementación</i>	37
3.2 Técnica de recolección de datos	37
IV. SISTEMATIZACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN	38
4.1 ¿Qué está aconteciendo aquí?	38
<i>Transformando visiones de mundo</i>	41
<i>Dialogando se conoce mejor al otro y Argumentando desde edades tempranas</i>	50
<i>La mediación de la literatura todo se hace mejor.</i>	55
4.2 ¿Qué significa esa experiencia para los participantes?	57
4.3 ¿Cómo esas acciones en el microcosmos del aula se relacionan con dimensiones más amplias?	60

V. CONCLUSIONES	69
5. ANEXOS	74
<i>Anexo A Matriz de Vester</i>	74
<i>Anexo B Diarios de campo</i>	74
<i>Anexo C Encuesta a las niñas</i>	75
<i>Anexo D Prueba diagnóstica</i>	76
<i>Anexo E Entrevista docente</i>	76
<i>Anexo F matrices de sistematización de datos</i>	78

Tabla 1	39
Tabla 2	41
Tabla 3	46
Tabla 4	50
Tabla 5	53
Tabla 6	55

Agradecimientos

Quiero agradecer primero a Dios por darme la oportunidad de estudiar la docencia en la Universidad Pedagógica Nacional, seguidamente a mi mamá y hermana quienes estuvieron ahí desde el comienzo apoyándome y animándome cada día durante estos cinco años de carrera, en los cuales fueron subidas y altibajos, preocupaciones y alegrías en cada semestre.

Por otro lado, agradecer a mi amigo Miguel Ángel Ortiz con el que compartí desde el semestre uno donde entramos en pandemia y fue un apoyo incondicional para los ánimos en las clases, las peleas y risas que vivimos en el aula y fuera de ella y que ahora estamos culminando esta etapa tan bonita en nuestras vidas y que continuaremos en el futuro con muchos más éxitos.

Por último, agradecer a mis docentes quienes me ayudaron a crecer personal y profesionalmente, en especial mi asesor de tesis Edilson Silva Liévano quien me ayudó en cada paso para mejorar y aprender lo maravillosa y esencial que es la literatura. Asimismo, las docentes Magda Patricia Bogotá y Lyda Molina quienes me demostraron que la docencia no es sólo ponerte al frente del aula y hablar, sino por el contrario, ser empático, respetuoso y que se puede lograr enseñar a partir del juego, de actividades lúdicas y no solo pensar en exámenes, que existen otras maneras de evaluar al estudiante, donde se incluya lo cualitativo y cuantitativo.

Resumen

El trabajo de investigación se desarrolló en el Liceo Femenino Mercedes Nariño con estudiantes de segundo de primaria, cuyo objetivo fue la formación en la diversidad cultural mediante textos literarios sobre la diferencia en diferentes contextos socio culturales. Para ello, se sustentó bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo y enfoque investigación-acción por su carácter transformador. Partiendo de un enfoque cualitativo, se utilizaron distintos instrumentos de recolección: diarios de campo, matriz de Vester, entrevistas, intervenciones pedagógicas, sistematización de información y análisis de contenido. Se tomó el constructivismo para las intervenciones didácticas, caracterizadas por cuentos infantiles, poemas acerca de la diversidad literaria y cultural. Finalmente, se analizaron los datos recurriendo a los enunciados por las estudiantes y los productos como cuentos cortos que creaban las niñas, su correspondiente interpretación de categorías que emergieron durante las intervenciones, la significación del proyecto para las participantes, conclusiones vinculadas a dimensiones más amplias y recomendaciones.

Palabras clave: Diversidad, cuentos, otredad, literatura infantil, diálogo.

Summary

The research was conducted at the Mercedes Nariño Girls' High School with second-grade students. The objective was to provide cultural diversity education through literary texts about differences in different sociocultural contexts. To conclude, the research was based on the hermeneutic-interpretative paradigm and action research approach due to its transformative nature. Based on a qualitative approach, various collection instruments were used: field journals, the Vester matrix, interviews, pedagogical interventions, data systematization, and content analysis. Constructivism was adopted for didactic

interventions, characterized by children's stories and poems about literary and cultural diversity. Finally, the data were analyzed using the students' statements and products, such as short stories created by the girls, their corresponding interpretation of the categories that emerged during the interventions, the significance of the project for the participants, conclusions linked to broader dimensions, and recommendations.

Key words: Diversity, children's literature, dialogue, otherness, tales.

Introducción

Este trabajo de grado intitulado *Contribución a la interpretación de cuentos infantiles desde la diversidad cultural* busca desde una perspectiva dentro de la pedagogía y la didáctica de la literatura involucrar a las niñas en la literatura desde un proceso vivido y participativo, en el que los estudiantes forman parte activa del aprendizaje. El trabajo es el resultado de un proceso de mediación-implementación en el aula, una investigación y una práctica que implicó procesos de lectura con los estudiantes. En relación con la lectura y siguiendo a Pipkin y Reynoso, (2010) entendemos que:

La lectura es una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto (...) La lectura es la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimientos del lector. (Pipkin y Reynoso, 2010, p. 10)

Este trabajo de grado se sustenta en lo anterior, pues sigue un proceso sistemático que inició con ejercicios de caracterización para detectar las principales problemáticas de las estudiantes y vincularlas con los intereses del docente en formación. Con base a lo anterior, se diseñaron unidades didácticas dirigidas a abordar las dificultades identificadas. Las intervenciones en el aula generaron una serie de documentos, resultados y datos que nutrieron el análisis, donde permitió responder la pregunta de investigación, los objetivos y evaluar si la problemática inicial fue resuelta.

Además de lo anterior, se realizó un proceso de sistematización para documentar lo observado en cada clase y analizar los resultados obtenidos a partir de los trabajos de las estudiantes. Este proceso buscó responder tres preguntas fundamentales:

1) “¿qué está aconteciendo aquí?” 2) “¿Qué significan esas acciones para las personas involucradas en ellas?” y 3) “Y, cómo esas acciones que tienen lugar en un microcosmos como el aula de clase se relacionan con dimensiones de naturaleza macrosocial en diversos niveles: el sistema local en la que la escuela está insertada, la ciudad y la comunidad nacional. (Bortoni-Ricardo, 2008, p, 41)

Frente a estas preguntas, el trabajo que el lector dispone a leer se estructura con aspectos de la formulación del proyecto de investigación, seguido de tres acápites que responden a cada pregunta como parte de un ejercicio investigativo cualitativo en el que investigar implica antes que constatar, construir los significados necesarios con tres acentos particulares.

La primera pregunta nos remite al acotamiento en el aula, los datos provienen del ejercicio de mediación a través de secuencia didácticas, de la interacción en el aula a partir de las situaciones propuestas para una práctica de lectura y tiene un acento mayoritariamente puesto en la construcción teórica a partir de la formulación inicial.

La segunda se responde desde las experiencias de los participantes, incluyendo al investigador que participa en el proceso de formación como maestro y aporta la subjetividad en la construcción de los significados que proviene de los demás participantes. A diferencia del acápite anterior, el acento está puesto en la narración, comprensión e interpretación de los enunciados proferidos por los participantes.

La tercera pregunta permitió analizar cómo lo ocurrido en clase configura un microcosmos en el que convergen diversas áreas del conocimiento abordadas en este trabajo: lingüística, competencia literaria, y educación en la diversidad.

Al final se llega a las conclusiones, y con ellas se plantea que la lectura de cuentos infantiles contribuye mucho a comprender la diversidad cultural, a medida que se avanzaba en la mediación, las estudiantes comprendieron que no todos somos iguales, que existen diferentes tipos de diferencias, que la diversidad inicia donde se reconoce la existencia del otro con características propias, y que no se necesita aceptación

Igualmente se observa que el espacio ofreció un ambiente seguro para reflexionar, argumentar, dialogar en torno a significados múltiples formas de la diversidad: étnica, cultural, literaria. Debe anotarse que pueden existir muchas más formas de la diversidad, religiosa, política, de género, etc. Sin embargo, según mostramos a lo largo del trabajo, ese fue nuestro alcance.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 *Caracterización*

El colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño IED es una institución educativa femenina pública ubicada en la ciudad de Bogotá, en la localidad de Rafael Uribe Uribe, barrio San José Sur 01, específicamente en la Av. Caracas # 23 - 24 sur. También, ofrece servicios educativos en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y educación media en jornada mañana, tarde y nocturna en esta última se encuentran las mujeres que están terminando su bachillerato que no lograron terminarlo en otro momento.

Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2021), la localidad de Rafael Uribe Uribe cuenta con aproximadamente 384.930 habitantes, lo cual representa el 4,9% de la población de la ciudad. En cuanto a infraestructura, se encuentran 2 hospitales, 19 parques, 1 centro comercial, 1 biblioteca pública y 84 colegios privados, 28 públicos. Los datos indican que entre 2014 y 2018, la tasa de cobertura educativa del sector se ha mantenido alrededor de 119,7% de reprobación del 8,0% y deserción del 2,3%.

Por otra parte, el manual de convivencia tiene como Proyecto Educativo Institucional (PEI) buscar la formación integral de sus estudiantes, enfocados en cultivar habilidades de pensamiento crítico y creativo. Además, estimular valores de respeto, honestidad, solidaridad, identidad y autonomía para convivir en la sociedad y el desarrollo de su propósito de vida. La institución fundamenta su filosofía en los principios de ética, el reconocimiento a la diversidad, asimismo, se compromete con preservar el medio ambiente, mejorar lo científico, técnico y tecnológico de Colombia.

En este sentido, la institución adopta el constructivismo como modelo pedagógico, que se enfoca en el individuo y su comprensión del mundo. Además, hace énfasis en el desarrollo de procesos mentales avanzados que tienen lugar tanto en el ámbito social y en el individual. La educación se basa en enfoques contemporáneos y críticos, humanista y participativo que destaca y vincula el crecimiento personal y la habilidad para impactar en el entorno circundante, desde el respeto a los DDHH y la participación democrática activa y responsable para la sana convivencia.

En lo que respecta a los asuntos académicos en el área de español y Literatura el Liceo cuenta con 4 horas semanales. Adicionalmente, con una biblioteca dentro de su infraestructura, tiene un salón tecnológico, diversos salones de los cursos de primaria, en

estos no se posee televisores, hay dos oficinas con 2 coordinadoras una para la educación de primera infancia y la otra de bachillerato, una rectoría, también, dos porterías para la entrada y salida de las estudiantes. Es considerable, resaltar que en las aulas se hace rotación de maestras ya no hay una sola profesora dando todas las materias.

Adicionalmente, teniendo en cuenta los criterios de evaluación se espera que las niñas puedan construir historias cortas a partir de una o más imágenes, que demuestren seguridad para expresarse ante el grupo y que avance en la lectoescritura y el reconocimiento de su nombre. Asimismo, que tomen dictados con facilidad trabajando las consonantes y vocales trabajadas en clase, que escuchen cuentos y grafiquen realizando la comprensión lectora. Esto se ha trabajado durante todo el año y al final ejecutar una valoración que demuestre todas estas habilidades y capacidades.

El colegio se centra en los derechos básicos de aprendizaje del lenguaje para construir historias, reconocer las oraciones escuchadas en clase por docentes y compañeros, donde producen textos cortos para comunicar sus ideas y relacionar los sonidos con los grafemas para poder escribir y decirlo después, y se enfoca en que las niñas relacionen las imágenes con lo escrito, para así comentarlas a todos.

En las observaciones, el aula de clases es un segundo de 33 niñas, donde se inició con las pequeñas en primero, para comenzar con la investigación se realizaron encuestas ([Ver anexo C](#)), una entrevista a la docente ([Ver anexo E](#)) y una prueba diagnóstica, con ello se pudo evidenciar que no se les leen libros en casa y tampoco tienen costumbre de ir a la biblioteca porque les interesa ir. De igual forma, la maestra dice que es conveniente establecer rutinas de lectura para que aparezca el placer y atracción hacia la literatura. En este grado no se tiene competencia lectora, pues en las encuestas me preguntaban que no

entendían que decía o no sabían que responder, desde allí se puede analizar que en el contexto cultural y social de las estudiantes no hay una costumbre lectora ni de los padres ni de las infantas, el único espacio para leer es en el colegio y cuando se deja las tareas en el hogar, pero no hay constancia.

En cambio, se está generando un aburrimiento o una desmotivación en la lectura porque no se crea una dinámica donde las niñas puedan escribir una historia pequeña o lean por interés propio, sino simplemente se impone los textos y la escritura, así las pequeñas no van a tener un ánimo por el aprendizaje, aunque muchas cuando se hacía la pregunta de por qué les gusta las historias decían que aprendían a leer, pero la realidad de esta respuesta no se evidencia, pues la motivación en las nociones de analizar y apreciar la literatura como una forma de descubrir otras perspectivas y gusto por ello no se demuestra.

Adicionalmente, leyendo el manual de convivencia lo que se espera de las niñas que estudian en el Liceo y los criterios de evaluación de español y literatura para las pequeñas de primer grado, se puede identificar o analizar que hay un alejamiento acerca de esas metas que se quiere, pero las chicas no están comprendiendo la lectura porque se atrasan en los dictados, no identifican todas las letras combinadas con otras, ni las palabras, no hay construcciones de historias, no hay comprensión lectora y si no hay gran gusto por lo literario, es un poco más difícil generar un agrado y un entendimiento del lector cuando se está forzando algo.

1.2 Problemática

La literatura se constituye como un desafío complejo, ya que muchas instituciones están preocupadas porque los niños aprendan a comprender e interpretar los textos literarios

críticamente, pero esto no siempre sucede, pues los estudiantes solo logran niveles de lectura literal. Así que, contribuir a que las estudiantes puedan dialogar sobre las formas diferentes de ser, actuar, pensar o sentir en los ámbitos culturales en los que se desenvuelven, es un aporte que desde la literatura puede hacerse en los procesos de formación.

Para ello, es importante pensar, reflexionar y analizar cómo se está trabajando la formación literaria y la competencia intercultural como forma de aprender a vivir con los otros. En esa medida, en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, aunque se enseña a leer desde preescolar y tienen el componente de literatura desde los primeros grados, no se evidencia una competencia lectora que supere los elementos puramente literales del texto.

Para descubrir el incidente investigativo se realizó una matriz de Vester ([Ver anexo A](#)) donde se podía lograr identificar de manera más clara las problemáticas o necesidades de las niñas, para así encaminar el proyecto de investigación hacia la interpretación y el diálogo sobre la diversidad cultural como parte de la educación literaria. Pedro Cerrillo en su libro *Literatura infantil y juvenil y educación literaria* (2005) sostiene que, “la lectura literaria nos transportará siempre a disímiles visiones, en el que viviremos aventuras reales o fantásticas” (Cerrillo, 2005, p. 12). Para entender que en nuestro contexto hay diversas personas con habilidades diferentes a las de uno.

Asimismo, aunque la diversidad ha sido un tema de conversación durante años, siempre ha estado presente. Sin embargo, no se ha abordado de manera amplia en el aula desde los primeros grados, donde es fundamental destacar y reflexionar sobre la importancia de reconocer al otro como diferente. Además, existen diversas miradas, perspectivas y opiniones que no siempre se consideran plenamente en el espacio escolar.

De esta manera, la pluralidad se manifiesta en múltiples interacciones con los demás, permitiendo conocer y aprender de diferentes culturas, costumbres, vocabulario y formas de vestir. Este concepto puede tener un significado distinto para cada persona: puede parecer pequeño para algunos y muy significativo para otros. Así, el aula y otros espacios de la institución educativa se convierten en escenarios donde se construyen significados a partir de la convivencia y el intercambio de experiencias.

También es factible hablar de la otredad o el reconocimiento de esta, porque, esto implica entender, percibir, reconocer que el otro es diferente a mí. Lo cual implica una relación ética con el otro que involucra no solo el reconocimiento de la diferencia sino la aceptación de la diversidad en los límites del respeto y lo aceptable de su origen étnico, sus cosmovisiones, sistemas de valores, entre otros.

En esta medida es fundamental pensar, reflexionar, cuestionar sobre este tema que no es abordado en la mayoría de las instituciones educativas, ya sea oralmente, en la cultura escrita o incluso en la literatura misma. Por ello, se aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la interpretación de cuentos infantiles al diálogo sobre la diversidad cultural?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Fortalecer la interpretación de cuentos infantiles desde un enfoque dialógico con la diversidad cultural.

1.3.2 Objetivos específicos

- Seleccionar un corpus literario que incluya obras donde la diversidad cultural y literaria formen parte de la cosmovisión que la obra propone.
- Diseñar estrategias de lectura (lectura en voz alta, silente, colaborativa, preparada) para la comprensión e interpretación de textos literarios
- Diseñar cuatro unidades didácticas que desarrollen la competencia de interpretación literaria, mediante un enfoque dialógico que relacione los textos con su contexto cultural.
- Sistematizar la experiencia de lectura realizada en la intervención pedagógica.

1.4. Justificación

Este trabajo de investigación, además de abordar la educación literaria y las competencias del lenguaje como la lectura, la oralidad, la escucha y el diálogo, proporciona un espacio para cuestionar las visiones esencialistas de la cultura que se centran en concepciones cerradas sobre la raza, la nacionalidad y las costumbres, ignorando otras maneras de ser en el mundo. Asimismo, introduce una perspectiva sobre el otro diferente para reconocerlo y comprenderlo mediante la mediación de la literatura y la representación literaria.

Por ello, se trabajará con una diversidad de géneros literarios infantiles que permita iniciar la discusión desde el punto de vista de los propios participantes y no a partir de afirmaciones del maestro. Esto responde a un enfoque que busca una mayor participación del estudiante o agencia desde la Investigación Acción. Se espera que las estudiantes entiendan que la cultura es cambiante, polifónica y diversa, a la vez que forman la experiencia literaria.

II. CONTEXTO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes de formación en competencia literaria

A continuación, se presenta la revisión sistemática de la literatura, RSL, que se identificó bajo la orientación de la pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la interpretación de cuentos infantiles al diálogo sobre la diversidad cultural? Los artículos revisados fueron un total de 15 antecedentes que corresponden a comunicaciones de habla hispana sin importar la nacionalidad, en una delimitación temporal que cubriera los últimos 10 años, y que involucraran trabajos en el aula desde un horizonte de la literatura y de la educación literaria, así como la formación de la competencia literaria desde un enfoque comunicativo o intercultural. Asimismo, este escrito busca establecer un diálogo con diversas tesis y autores que han investigado y reflexionado sobre la enseñanza de esta competencia.

La investigación *El papel de la literatura en la formación de los estudiantes del grado quinto de la educación básica primaria desde la perspectiva de los libros de texto del área del lenguaje en el periodo 2020-2022* de Richard Uribe y Verónica Sánchez (2022) de la Universidad Pontificia Bolivariana analizan el papel de la literatura en la escuela, específicamente en primaria, pues mediante los libros quieren comprender cómo se va tejiendo la formación en la escuela.

Un canon literario que, en ocasiones, parece lejano para los profesores y los estudiantes, en la medida en que se determina el trabajo con unas obras específicas que responden a unas taxonomías de lo que debería saber un estudiante sobre la literatura en determinado grado de escolaridad [...] la selección y el abordaje de

obras literarias se configura en relación con unos imaginarios sociales y culturales que instan a leer determinados textos. (págs. 12-13)

Sin embargo, este proyecto investigativo busco comprender y entender que, más allá del marco tradicional de la enseñanza en literatura, las obras literarias pueden contribuir en la pedagogía, ya que permite a los estudiantes interrogarse, generar argumentos, reflexionar, relacionar y construir su cotidianidad.

Por otro lado, Juliet Acevedo y German Gómez en su trabajo *Literatura e inclusión: influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia* (2021) de la Universidad de Antioquia, ellos plantean un análisis documental acerca como libros y artículos relacionados con temas de inclusión y formación lectora permiten la comprensión de la realidad colectiva e individual de los estudiantes.

El encuentro con la literatura en lugares, como el aula de clase, en el que se concentran o congregan varios individuos, propicia la interacción, el juego, el diálogo con el otro que comparte nuestra identidad y puede asumirse como nuestro reflejo. Ese es, por tanto, el valor agregado de la formación lectora y de la interacción con la literatura. (p. 12)

Desde la perspectiva de los investigadores, la lectura o formación literaria configuran espacios propicios para la interacción que favorecen el reconocimiento de las diversidades en el aula. De este modo, se promueve la construcción y transformación de significados compartidos en relación con el mundo cotidiano de las niñas.

Ahora bien, Angela Cubilla y su proyecto *La diversidad cultural y la interculturalidad a través de los cuentos en un aula de tercero de educación infantil* (2023) presenta un estudio

acerca de la literatura infantil para relacionar aspectos de la diversidad cultural y como los niños pueden ser más conscientes, generar pensamiento crítico y ser más independientes al estar formados en interculturalidad, por ello se tiene en cuenta el cuento para esta formación.

El cuento es una herramienta muy potente que puede ayudarnos a enseñar en valores, a favorecer su desarrollo integral, a estimular su imaginación y creatividad, a que empaticen con el mundo y diferencien entre lo bueno y lo malo desarrollando un pensamiento crítico. (p. 41)

La idea de Cubilla destaca el papel fundamental de la literatura en la formación de las niñas, ya que permite un desarrollo en lo personal y educativo de cada uno y considera la diversidad e interculturalidad como parte de una experiencia compartida en el proceso educativo de cada una.

Otro rasgo, Ludis Soracá y José Varela en su investigación *Literatura infantil intercultural como promoción de respeto a la diversidad* (2024) proponen que la literatura infantil intercultural promueva respeto por la inclusión en estudiantes de transición.

la literatura infantil intercultural logra evocaciones que se traducen en la imaginación del niño, siendo parte activa de los personajes que cobran vida en las distintas historias que se relatan en la literatura diseñada. (p. 10)

En esta línea, la literatura infantil evoca una gran contribución en la formación literaria de las niñas. Su presencia en el aula permite generar imaginación, creatividad, pensamiento crítico e influye de manera positiva en los estudiantes porque favorece actitudes de respeto y aceptación frente a la diversidad presente en el entorno escolar.

Desde el punto de vista, de Jessica Bulla y Angie García y su trabajo *La lectura en voz alta desde de la literatura infantil étnica afrocolombiana para la formación de lectores en el grado primero del colegio Antonio Nariño* (2021) de la Universidad Libre de Colombia ellas buscan un goce estético por la literatura infantil, en esta se enfoca mucho más en la literatura étnica para fortalecer las identidades culturales.

En la implementación de la estrategia se incluyeron dos títeres, una niña y un niño de 7 años, lo que fortaleció la identidad étnica afrocolombiana, por lo que los niños de grado primero lograron la aceptación del origen. (Bulla y García, 2021, p. 85)

Al incluir, juegos y libros en el aula permitió abordar la literatura desde una dimensión lúdica y estética, favoreciendo el interés de los niños por explorar nuevas culturas. En este contexto, se destaca la iniciativa de los estudiantes al proponer materiales afrocolombianos, lo cual amplió las posibilidades de valoración y reconocimiento de la cultura afro.

Por otro lado, Angelica Cajicá y su investigación *Hacia el reconocimiento de la diversidad cultural presente en el grado 202 desde el descubrimiento de américa hasta la actualidad I.E.D. ACACIA II* (2018) presento en su proyecto una intervención con estudiantes de segundo grado de primaria para un reconocimiento de la diversidad cultural, “se reitera que las diferencias hacen parte del ser humano y son esta las que nos hacen especiales, únicos y, como se nombra en la última intervención, las diferencias son normales y enriquecen la vida”. (p. 67).

En este trabajo, aunque no se trata de literatura, sino de la formación en diversidad cultural, se reconoce la importancia de abordar estas temáticas en contextos escolares.

Especialmente, en un país caracterizado por su diversidad étnica, cultural y natural, para así generar espacios de diálogo en torno a estas diferencias.

Ahora bien, la investigación *Literatura y diversidad en la formación docente: el aula de Magisterio como espacio de reflexión* de Rosa Pardo y Miquel Oltra-Albiach (2022) presentan las ideas y creencias que tienen los estudiantes de Magisterio frente a la literatura infantil como herramienta sobre diversidades “la literatura para niños y jóvenes es una potente herramienta en la educación intercultural, puesto que favorece el conocimiento de otras realidades” (Oltra-Albiach y Pardo, 2022, p. 2). Si bien en algunos contextos la literatura es percibida como una herramienta, más que una contribución esencial en la formación de los niños, la investigación permitió comprender que su abordaje puede facilitar procesos de acercamiento a la interculturalidad.

Somos conscientes de que la ampliación y aplicación de la experiencia también implica la coordinación entre el colectivo docente, cuestión que no siempre es fácil. El desarrollo de los contenidos de las guías docentes de las asignaturas se usa como un contrato inamovible y una excusa perfecta para no implicarse en estas prácticas docentes. (p. 10)

Según lo planteado por Pardo y Oltra-Albiach, uno de los retos que enfrentan los docentes en la enseñanza de la literatura en educación primaria es la limitada disponibilidad de materiales que integren la diversidad cultural. Al transformar las prácticas pedagógicas en el aula, se amplían las perspectivas de los estudiantes sobre la diversidad, lo que contribuye a prevenir actitudes de exclusión y a fomentar una comprensión más inclusiva en el grupo escolar.

En cambio, Lina Urrutia y su proyecto *Concepciones de diversidad cultural en estudiantes de grado segundo de educación básica primaria* (2020) al igual que el trabajo de Angelica Cajicá, Urrutia busca interpretar las concepciones que tienen los estudiantes de segundo frente a la diversidad cultural

Las diferencias pueden ser un motivo para la exclusión o la discriminación.

También, expresan de manera verbal y escrita que al presenciar situaciones de este tipo pueden sentir empatía y proponer acciones de solidaridad para aquellos que lo necesiten sin importar las diferencias. (Urrutia, 2020, p. 66)

La idea de la docente en formación permite reflexionar sobre la baja concepción de los niños frente a la diversidad cultural antes y durante su práctica pedagógica, pero considera que no estaban alejados de la realidad que existía el sexo, la raza y gustos de los demás, y así se parte para hacer una práctica pedagógica buena para generar diálogos entre niños y docente para valorar las diferencias y ser empáticos con los otros.

Otro rasgo, la investigación *Literatura infantil intercultural en Colombia: en busca de nuevos modelos de formación* de Fernanda Escobar (2019) se enfoca en revisar la literatura infantil en Colombia principalmente en el aspecto cultural, pues es esencial saber cómo esta muestra o abarca temas de distintas culturas y diversidad, con esto se logra entender y generar diálogos, reflexiones y construcciones de significados frente a las diferentes regiones del país.

La mayoría de los libros de temática cultural son escritos por los mismos miembros de las distintas culturas que se están representando en ellos. También hay textos realizados por personas de otros grupos. Precisamente, por este último tipo de

escritores es que surge la preocupación por la autenticidad de la realidad cultural que se está encarnando en los textos. (p. 11)

La idea de Escobar es entender que muchas veces la literatura se escribe por parte de otros escritores que no tienen acercamiento total de la cultura o diversidad que hay en Colombia, por ello puede generar poca legitimidad en los libros.

Aplicar un modelo de literatura infantil intercultural en Colombia que no solo sea apropiado para el país, sino que además sea beneficioso para el panorama social, cultural y político actual. Ya que este modelo intercultural pretende que por medio de él tengan cabida las tradiciones y problemas actuales de las comunidades; que se estudien y cuiden las formas de representación. (p. 65)

Por ello, hay que tener en cuenta que la literatura infantil intercultural debe ser estudiada antes de ser presentada en el aula, para que los estudiantes se acerquen más y entiendan en el país en el que viven.

No obstante, María Lombarte en su proyecto *Literatura infantil de tradición oral: trabajamos la multiculturalidad y la igualdad*. (2022) de la Universidad de Zaragoza presenta en su proyecto la literatura infantil de tradición oral mediante la observación y análisis de literatura oral árabe, pues está enfocada principalmente en como las canciones, la poesía, los cuentos se diferencian entre lenguas y así potenciar la multiculturalidad.

El interés por conocer una lengua nueva a la hora de aprender canciones árabes. Una vez, seleccionados los textos para trabajar, debemos destacar la importancia por la atención y la comprensión de estos recursos literarios. (p. 21)

Esta propuesta, resulto significativa, ya que tuvieron en cuenta diferentes géneros literarios con el propósito de visibilizar la riqueza y diversidad de lenguas, escrituras y formas de expresión.

Por otro lado, Martín del Pozo, María Ángeles y Débora Rascón en el trabajo *La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje servicio para la formación integral del futuro maestro* (2015) presentan un análisis frente a la instrucción de la literatura y su contribución a la formación integral de los docentes.

Educación Literaria, asume el objetivo de hacer de los alumnos lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la lectura de textos literarios. (p. 5)

Los estudiantes, presentan una idea que se llama Aprendizaje Servicio Solidario (APS) una propuesta que involucra la formación integral de los docentes y los estudiantes en las aulas y así desarrollar la competencia literaria en cada uno, porque tienen en cuenta los contextos sociales y culturales, además se tienen en cuenta la personalidad de cada uno para tal formación.

Ahora bien, Ginna Quirá y Yesenia Pinillo en su proyecto titulado *Fortalecer los procesos de lectura y escritura en niños del grado cuarto (4°) del centro educativo intercultural SATH FINXI DXI'J "CAMINO DE SABIDURÍA"* (2023) se enfocan en la comprensión de lectura y escritura a niños de cuarto de primaria, donde se permitieron

indagar en la interculturalidad y las competencias frente a la escritura y lectura que tienen los estudiantes.

Se fortalece de manera significativa los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del grado cuarto representando una contribución valiosa al mejoramiento de la calidad educativa y al desarrollo integral de los estudiantes, brindándoles herramientas sólidas para su desempeño académico y personal. (p. 103)

Entonces, las investigadoras al proponer libros que se acerquen a la realidad del país los estudiantes muestran interés y participación frente a su realidad, porque lo relacionan con experiencias propias y esto permite buscar la manera de la docente para enseñar y mejorar comprensión lectora y la escritura de los estudiantes, además teniendo en cuenta elementos de interculturalidad, generando así reflexiones y diálogos frente a la diversidad.

Siguiendo con los antecedentes, Yennifer Parra en su investigación *Lectura literaria y experiencia estética en tiempos de crisis. Una propuesta desde el taller pedagógico* (2021) de la Universidad Distrital busco fomentar el goce estético de la literatura y orientar procesos de la competencia literaria, pues cabe resaltar que en el contexto social existe poco disfrute frente a la lectura y no se permite reflexionar acerca las crisis existentes en el mundo tales como: la violencia, la política, la pobreza, el hambre y la exclusión.

Lo que no quiere decir que en la literatura clásica no haya textos que valga la pena asumir en el aula, sino que, si estos no se conectan, no se contextualizan y no se abordan desde la mirada actual y la búsqueda vital del lector no logran aportar a un desarrollo de hábitos de lectura y de lectura como experiencia, que sirvan de

plataforma para generar lectores: críticos, autónomos, curiosos y creativos. (Parra, 2021, p. 16)

En el contexto actual, marcado por el predominio de la tecnología, se plantea la necesidad de una selección consciente de las obras literarias que se trabajan en el aula. Esta selección puede desempeñar un papel clave en la formación de los estudiantes, permitiéndoles reflexionar sobre problemáticas sociales que afectan al país y que, en ocasiones, no les resultan evidentes. Asimismo, vincular dichas experiencias con los textos literarios puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y el gusto por la lectura.

Por otro lado, Lady Riaño en su proyecto *El uso de literatura diversa en el aula: propuesta culturalmente receptiva para hablantes de herencia hispana en programas de inmersión dual en Carolina del Norte, USA*. (2021) propuso la literatura diversa para la enseñanza del español, esto es importante, ya que permite el aprendizaje de un nuevo idioma y nuevas culturas.

La mejor manera de incluir las variedades culturales y lingüísticas en beneficio de la enseñanza de una segunda lengua y sobre todo para promover el reconocimiento de la diversidad cultural de la población escolar, como artefacto para promover la aceptación y el respeto a la diversidad. (p. 6)

Frente a la idea de Riaño, al trabajar con libros hispanos para la enseñanza del español a estudiantes extranjeros, logra mostrar la gran diversidad y variedad que hay de géneros literarios y maneras de escribir, especialmente si se trabaja también con libros escritos por

indígenas o diferentes comunidades, así esto promueve diálogos frente a las experiencias del estudiantado donde comparan su entorno y el de otros.

Finalmente, Lucía Chocanova en su investigación *Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil* (2015) trabajo de análisis de concepciones acerca de la literatura intercultural, especialmente la infantil y juvenil, pues en muchas ocasiones, existe un imaginario frente a que los libros tienen una voluntad de influir en cómo se debe actuar en el mundo “la LIJ que se delimita como intercultural en este contexto es aquella que se construye en torno al tema de las relaciones entre los grupos culturales y que vehicula los valores de tolerancia y respeto” (p. 11).

Esta idea, permite entender que la literatura no solo influye en las personas de qué hacer, cómo actuar o qué decir en los diferentes contextos, sino por el contrario, es reflexionar acerca de las identidades de los demás para construir relaciones solidas que conduzcan al respeto y la empatía.

En síntesis, las fuentes revisadas coinciden en destacar la importancia de la literatura como un medio para fomentar el diálogo, la reflexión, la comprensión y la interpretación de la realidad social, educativa y familiar en niños y jóvenes. A través de la literatura, ellos desarrollan un pensamiento crítico sobre su entorno y, lo que es aún más relevante, aprenden a reconocer y valorar la diversidad de ideas, opiniones, culturas y experiencias. Por ello, la literatura es fundamental que influya en el desarrollo de los niños, aportando a su crecimiento personal y social.

1.2 Marco teórico

Otredad

Este concepto es muy amplio, pues tiene diferentes perspectivas y miradas. Tomando en cuenta al filósofo Emmanuel Levinas, quien menciona

Otro con una alteridad que constituye el contenido mismo de lo Otro. Otro de una alteridad que no limita al Mismo, porque al limitar al Mismo, lo Otro no sería rigurosamente Otro: por la comunidad de la frontera, sería, en el interior del sistema, todavía el Mismo. (Levinas, 2002, p.62).

Esto significa una relación de responsabilidad y alteridad entre el yo y el otro, desafiando las nociones tradicionales del yo que tienden a encerrarse en sí mismo y a reducir la realidad a lo que puede comprender y controlar. Ahora bien, Todorov se refiere a la otredad de la siguiente manera:

Uno puede descubrir a los otros en uno mismo, darse cuenta de que no somos una sustancia homogénea y radicalmente extraña a todo lo que no es uno mismo: yo es otro. Pero los otros también son yos: sujetos como yo. (Todorov, 1987, p. 5)

Todorov invita a reflexionar sobre la interconexión entre los individuos, pues no solo es considerar cómo los otros forman parte de nuestra identidad, sino también al reconocer que, en esencia, todos compartimos una humanidad común. Esta perspectiva nos lleva a comprender que nuestras diferencias no son barreras, sino puentes hacia el entendimiento y la empatía, permitiéndonos ver a los demás no como entidades ajenas, sino como reflejos de nosotros mismos. Así, en lugar de temer la alteridad, podemos encontrar en ella una fuente de riqueza que enriquece nuestra propia existencia.

Mijaíl Bajtín, en el texto *Estética de la creación verbal* (1982), otorga gran importancia a la cuestión de la otredad en al menos varios aspectos fundamentales. En primer lugar, la actitud hacia el otro define el objeto y su estructura, es decir, esto compete a la manera como nos posicionamos frente al algo o alguien (“el otro”), ya sea dentro de la literatura o fuera de ella, si se abandona esta relación entonces las cosas o las personas existen en el mundo de una manera independiente, pero no dentro del sistema de relaciones.

Tan solo después de comprender esta reacción fundamental del autor hacia su personaje, después de entender el principio mismo de su visión del personaje, la que lo genera como un todo determinado en todos sus momentos, se podrá introducir un estricto orden en la definición de la forma y el contenido de los tipos de personajes (Bajtín, 1982, p. 16)

En segundo lugar, la relación con el otro es productiva en cuanto ser empáticos con las penas del otro se hace significativo cuando se experimentan como tuyas, dentro de la categoría del otro, generando consuelo y ayuda. La referencia a lo vivido en relación con el otro es crucial para el conocimiento ético y estético. La actividad estética propiamente dicha comienza cuando regresamos a nosotros mismos desde nuestro lugar fuera, es decir en la relación con el otro sin que el otro pueda ser suplantado o vivido por mí, pero sí comprendido de manera empática y emocional, como si uno fuera el otro, aunque nunca llegue a serlo.

Hablando estrictamente, la vivencia pura relacionada con la pérdida de su propio lugar, fuera del otro, es difícil que se posibilite y en todo caso, es absolutamente inútil y desprovista de sentido. Viviendo las penas del otro, las vivo precisamente como

suyas, dentro de la categoría del otro, y mi reacción frente a la pena no es un grito sino una palabra de consuelo y acto de ayuda. (Bajtín, 1982, p. 31)

Estos dos aspectos planteados por Mijaíl Bajtín resultan relevantes para el trabajo, pues, la lectura de cuentos infantiles desde la diversidad cultural se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la empatía, el respeto y la comprensión intercultural. A través de la interacción dialógica con "los otros" representados en las narraciones, los niños no solo amplían su visión del mundo, sino que también construyen un sentido ético y estético que valora la riqueza de la diversidad humana.

Sujeto

El concepto de sujeto es complejo y ha evolucionado a través del tiempo, pues teniendo en cuenta a Stuart Hall “concierno a concepciones cambiantes del sujeto humano visto como una figura discursiva” (Hall, 2003, p. 369). Lo que indica que el sujeto es producto de procesos de significación y representación. Esto implica que nuestra identidad está en constante construcción y es, en esencia, subjetiva. Además, el sujeto es una representación de diversos contextos sociales e históricos. En este sentido, Hall describe el “sujeto de la Ilustración” (Hall, 2003, p. 364), como una concepción unificada e individualizada, que con el tiempo ha evolucionado, fortaleciendo la interacción entre el yo y la sociedad para la construcción de la identidad, así como su representación en los medios de comunicación y otras instituciones.

Identidad

Desde la perspectiva de Bajtín, la identidad no es una entidad autónoma ni autocontenida, sino que se constituye y comprende fundamentalmente a través de la interacción con otras

conciencias. Es decir, es mediante la palabra de los otros que se construye un mundo y una comprensión de nosotros mismos, lo cual otorga valor y matices a nuestras palabras y acciones en relación con los demás. Este planteamiento se esclarece en la siguiente cita: “El hombre no dispone de un territorio soberano interno, sino que está, todo él y siempre, en la frontera; al mirar en su interior, el hombre encuentra los ojos del otro o ve con los ojos del otro” (Bajtín, 1982, p. 328). Así, desde la literatura, se entiende que la identidad se construye a partir de la mirada del otro, ya que, al sumergirse en el mundo de los libros, el lector se enfrenta a momentos de comprensión, reflexión y construcción de significados sobre la vida misma, generando así tensión e interacción entre los sujetos y la literatura.

Desde la perspectiva de Leonor Arfuch, la identidad se concibe como un fenómeno relacional, discursivo, contingente y posicional. En un mundo que funciona como una red social caracterizada por la diversidad y la multiplicidad, las experiencias de los sujetos se reconfiguran constantemente dentro de un marco espaciotemporal. Este proceso se entiende como un viaje en permanente transformación, moldeado tanto por la naturaleza como por la diferencia del otro. Como señala Arfuch:

Toda identidad –o identificación–, en tanto relacional, supone un otro que no es ‘lo mismo’ y a partir del cual puede afirmar su diferencia. Ninguna estará determinada en sí misma, en una clausura donde se enfrentará a otras. (Arfuch, 2005, p. 31)

Se comprende que el otro desempeña un papel fundamental en la configuración del contexto de cada sujeto, ya que es a través de la diferencia de lo distinto y se construye una identidad relacional, establecida en diálogo y conexión con los demás.

Jullien François, en su libro *No hay identidad cultural*, sostiene que “en la diferencia encontramos siempre la identidad” (François, 2016, p. 25). Como opina este filósofo, la identidad cultural no es aquella que pretende ser igual y que todos sean similares, debido a que las culturas están en constantes cambios, estos generan una identidad. Adicional, según François “la transformación es un principio de lo cultural y es por eso no se puede hablar de una identidad cultural de una cultura” (François, 2016, p. 25). Teniendo en cuenta, al filósofo la identidad cultural no se puede entender del todo estática o fija en la cultura, pues esta es dinámica, transformadora y que mantiene en constante evolución para cada persona.

Lectura

La lectura permite entender e interpretar el mundo porque es la manera de acceder a los significantes que lo componen y los significados que se elaboran en el devenir histórico de la humanidad. Entonces, según Felipe Garrido “la lectura deja de ser un instrumento para el estudio y el trabajo, se vuelve un fin en ella misma y puede hacernos demasiado libres (Garrido, 2004, p. 25). En este sentido, no se trata solo de asignar lecturas y repetir lo que el texto dice y educar meramente para el trabajo, sino es importante formar para que cada lector se involucre activamente en la experiencia lectora. La lectura en voz alta, el diálogo y la escucha activa son estrategias clave para fomentar reflexiones y una construcción de significado a partir del texto.

Ahora bien, pasamos a la filóloga, doctora y docente Teresa Colomer y su libro *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* donde se abarca la función de la lectura. Pues, según Colomer “la lectura es gestada en el seno de las familias de las clases acomodadas para intentar traspasarlas a la escuela o la biblioteca infantil” (Colomer, 2010, p. 62). Pues bien, la lectura debe ser transmitida en las familias para que tengan acceso a

mundos posibles, imaginación, creatividad y mejorar la escritura al ingresar a la escuela. Asimismo, Colomer afirma que “los esfuerzos en favor de la lectura han logrado muchos avances y el acceso de los niños a los libros es ahora más generalizado que nunca” (Colomer, 2010, p. 62).

Cabe mencionar que la docente Sandra del Pilar Rodríguez (2014) menciona en su libro *Ingresar a la cultura escrita* tres estrategias de lectura: la lectura en voz alta del docente, lectura compartida y lectura para la comprensión, estas pueden orientar a una mejora en la lectura de las niñas de segundo grado y su formación, también en la participación necesaria para formular hipótesis, inferencias y mejorar esos niveles de lectura.

Seguidamente, Pipkin y Reynoso definen que “la lectura es una actividad cognoscitiva, que implica una reacción constructiva en la que interactúan texto y lector” (Pipkin y Reynoso, 2010, p. 10). Teniendo en cuenta esta afirmación es importante que los estudiantes comiencen con una interacción mínima con el libro, donde pueden construir hipótesis y significados del mundo.

Siguiendo, la lectura debe ser un entorno propicio para que los lectores sientan las bases para formarse de manera entusiastas y perspicaces. Tal como señala Aidan Chambers “la lectura debe ocurrir en algún lado, y todo lector sabe que en dónde leemos afecta el cómo leemos: con qué placer, disposición y concentración” (Chambers, 1991, p. 13). Por ello, es importante generar un ambiente de lectura favorable que se erige como un factor crucial para cultivar en los niños el hábito y el amor por la lectura, así como la capacidad de reflexionar sobre lo leído.

Asimismo, leer no solo es pasar los ojos por las palabras y letras, sino que va más allá, un disfrute de la lectura, contar la historia que se está leyendo.

Leer no solo significa pasar nuestros ojos por las palabras impresas para descifrarlas. [...] El éxito de leer llega desde el momento en que escogen un libro y le prestan atención y pueda leer las palabras en voz alta, mientras se ve el libro.

(Chambers, 1991, p. 18)

Por esta razón, un buen ambiente de lectura abarca diversos elementos interconectados, desde la cuidadosa selección y la fácil disponibilidad de libros hasta la adecuación de los espacios físicos, la asignación de tiempo dedicado a la lectura y la promoción de la interacción social en torno a los textos.

Literatura infantil

La literatura infantil es un concepto amplio que ha sido abordado desde diversas perspectivas por distintos autores. Su importancia comienza a manifestarse desde la primera infancia, tanto en el hogar como en la escuela. Sin embargo, son los maestros quienes introducen a los niños en la literatura, les permiten explorar nuevos horizontes, imaginar mundos posibles y desarrollar su creatividad mediante la lectura. Por eso, Teresa Colomer y Duran mencionan que “la literatura infantil se ofrece como un andamiaje que tiene en cuenta las posibilidades comprensivas del receptor y que despliega un amplio abanico de ayudas para su inicio a la lectura” (Colomer, Duran, 2000, p. 213). Además, que con ella se logra hacer interrogantes sobre el mundo y más sin son niños de 5, 6 o 7 años son mucho más curiosos acerca de su entorno y utilizan mucho su narrativa.

Seguidamente, Juan Cervera en su libro *Teoría de la literatura infantil* la define como: “aquella que integra todas las manifestaciones y actividades que tiene como base la palabra finalidad artística o lúdica que interesen al niño” (Cervera, 1992, p. 11). La riqueza de la literatura infantil al considerar no solo los textos escritos, sino también otras formas de expresión basadas en la palabra con fines artísticos o lúdicos. Sin embargo, su amplitud puede generar interpretaciones diversas sobre qué obras realmente pertenecen a este ámbito. Aunque esta visión incluye múltiples manifestaciones, también plantea el reto de definir límites claros dentro del género. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se debe hacer una pequeña selección sobre la literatura que se lleva al aula de clase, donde se opte porque si sea literatura y sea apta para los niños.

Además, la relación con el lenguaje es fundamental, ya que es en este proceso donde los niños comienzan a desarrollar e integrar sus habilidades en escritura, habla, escucha y lectura. A través de la literatura, no solo exploran estos aspectos, sino que también construyen narrativas propias e interactúan con otros, compartiendo sus percepciones sobre personajes, aventuras, villanos y mundos imaginarios.

Ahora bien, para Hunt, la literatura infantil se revela como un término en disputa, carente de una definición única y estable, influenciado profundamente por la naturaleza cambiante del propio concepto de infancia.

Considerar la historia de los libros infantiles, el tipo de infancia para el que fueron pensados —es decir, el tipo de infancia que definieron— varía considerablemente.

Los libros infantiles para niños de clase trabajadora en muchas sociedades del pasado parecen ser mucho más autoritarios y severos que los libros infantiles.

(Hunt, 1991, p. 94)

Hunt cuestiona, los criterios de buen gusto aplicados a este ámbito, sugiriendo que a menudo resultan irrelevantes frente a la recepción masiva y visceral de los lectores. La perspectiva de Hunt invita así a reconsiderar la literatura infantil no a través de definiciones superficiales, sino en función de su uso y, fundamentalmente, desde la perspectiva del niño como su destinatario primordial.

La literatura infantil padece este problema, con la dificultad añadida de que no podemos saber cómo la lee un niño: como una experiencia “literaria” o como una experiencia funcional. [...] el libro infantil puede definirse en términos del lector implícito. Saber si el libro esta enteramente del lado del niño, o ya sea que fomente su desarrollo o se dirija directamente a él. (Hunt, 1991, p. 100)

La perspectiva de Hunt invita así a reconsiderar la literatura infantil no a través de definiciones superficiales, sino en función de su uso y, fundamentalmente, desde la perspectiva del niño como su destinatario primordial.

Cuento

El cuento es del género narrativo y permite a todos contar historias que han sucedido, que suceden o podrían suceder en la realidad o en lo real maravilloso. Pues, tal como la estudiante Rosalinda Marín Villa de la Universidad Pedagógica Nacional en su trabajo de grado en el *Desarrollo del lenguaje oral a través de cuentos en niños preescolar* define cuento como “narración oral o escrita que conjuga tanto el tiempo y el espacio con elementos ya sean fantásticos o reales” (Marín, 2016, p. 17). Sin embargo, aunque resalta la función estética y expresiva del lenguaje, deja abierta la discusión sobre los límites entre la literatura infantil y otros tipos de narrativas breves. Además, si bien el uso de símbolos

puede enriquecer la comprensión de las emociones y acciones humanas, su interpretación puede variar según el contexto y la edad del lector.

Por otro lado, Miriam Noemí Di Gerónimo citando a Cortázar quien define cuento como “una esfera; es algo que tiene un ciclo perfecto e implacable; algo que empieza y termina satisfactoriamente como la esfera en que ninguna molécula puede estar fuera de sus límites precisos” (Gerónimo, citando a Cortázar, s.f, p. 3). Pues, el cuento es autónomo y representa la literatura literaria, también abre su propia entidad, para convertirlo en un signo estético que lo desliga del autor, del referente y lo transforma en algo estético.

Continuando, se trae a María Teresa Andruetto quien en su texto no explicita una definición formal del cuento como género literario delimitado, ya que ella trae el mundo narrativo porque sus reflexiones sobre la naturaleza y la función de la ficción iluminan profundamente nuestra comprensión de este y otras formas narrativas breves. Entonces, para Andruetto, el relato, se erige como una herramienta esencial para la introspección, un espejo en el que reconocemos nuestras complejidades humanas.

Los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir acerca de lo más profundamente humano [...] Un relato es un viaje que nos remite al territorio de otro o de otros, una manera entonces de expandir los límites de nuestra experiencia, accediendo a un fragmento de mundo que no es el nuestro. (Andruetto, 2009, p. 1)

Por consiguiente, a través del viaje que propone cada narración, nos adentramos en territorios ajenos, expandiendo los confines de nuestra propia existencia y permitiéndonos vislumbrar facetas sutiles y hasta ahora desconocidas de lo humano. En este sentido, el

cuento, como relato conciso y significativo, participa plenamente de esta capacidad de trascender nuestra realidad inmediata y acceder a otras vidas y mundos posibles.

Diversidad

Este término se cree que se sabe de manera clara al escucharlo, como es la diferencia y tener empatía con el otro, pero en realidad es más amplio que esas definiciones que se le da a un concepto tan grande, por ejemplo, la UNESCO la define como “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades” (UNESCO, 2006, p. 13). Pues, se entiende que cada región, persona, comunidad o grupo se comunican de diversas maneras y tienen múltiples maneras de ser y actuar. Además, hay que tener en cuenta que la diversidad cultural conforma algo socioeconómico y político y tienen relaciones con las estructuras o la jerarquización de poderes que influyen en el territorio teniendo en ocasiones conflictos y diferencias culturales entre los grupos.

Asimismo, teniendo estos conflictos o diferencias de poder muchos de estos grupos no tienen posibilidades de expresarse libremente dependiendo de sus juicios o valores y esto genera que se adapten al mundo político donde tienen voz y voto el que tiene más poder o tiene una estabilidad económica mejor que los demás. Ahora, teniendo en cuenta a la estudiante Mónica Rodríguez Cancio de la Universidad de Vigo define la diversidad como “el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, presente, de las diferencias de lo más próximo” (Cancio, 2022, p. 1).

Esto se relaciona con el lenguaje, pues es algo universal y diverso, así como el lenguaje tiene diferentes acentos, palabras, léxicos, grafemas, la diversidad también es heterogéneo y

el lenguaje constituye como una médula o el todo de la identidad, la memoria y la transmisión del conocimiento.

Diálogo

El diálogo es una forma esencial de comunicación humana que permite el intercambio de ideas, pensamientos y emociones entre individuos. Más que un simple acto de hablar y escuchar, el diálogo implica un proceso de construcción mutua en el que cada interlocutor reconoce la existencia, perspectivas y valores del otro. En este sentido Paulo Freire define el diálogo como “el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu” (Freire, 1970, p. 71).

Por ello, se convierte en una influencia clave para la comprensión, el respeto y la convivencia, pues fomenta la empatía y el reconocimiento de la diversidad. Asimismo, menciona Freire que “el diálogo es una exigencia existencial, pues es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Freire, 1970, p. 71) Es así como, mediante el diálogo, las personas no solo expresan sus propios puntos de vista, sino que también entienden y comprenden a valorar las experiencias y realidades ajenas, fortaleciendo los lazos sociales y promoviendo una cultura de paz.

Entendiendo finalmente, que la otredad entendida desde la ética de Levinas y la interdependencia subjetiva de Todorov, revela que la construcción del sujeto es discursivo y mutable, pues solo es posible mediante la relación con el otro, tal como señala Bajtín, la identidad se define en la frontera dialógica donde las personas encuentran y ven el mundo en los ojos del otro.

Esta identidad relacional se nutre de la diversidad, ya que, al reconocer al otro como legítimo sujeto de diferencia y no como mero reflejo del yo, se activa un diálogo basado en la empatía y la transformación mutua. En este proceso, la lectura opera como un puente: los cuentos, con su estructura estética y narrativa, ya que no solo exponen a los niños a mundos culturalmente diversos, sino que los interpelan como sujetos activos capaces de cuestionar, imaginar y reconfigurar su lugar en un entramado social plural.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

Ante la problemática planteada al inicio del proyecto y considerando el contexto de las estudiantes, esta investigación se enmarcó en la investigación-acción y el enfoque hermenéutico-interpretativo. Es fundamental acompañarlas en este proceso que inician en sus vidas, brindándoles estrategias didácticas que fomentan el diálogo y les permitan transformar su visión de mundo y generar construcciones de significados esenciales para la práctica y la investigación. De este modo, lograron transmitir, actitudes, valores, expectativas, conocimientos sobre la diversidad, la formación lingüística y competencia literaria.

En vista de, la comunicación es un aspecto esencial en su entorno, estas estrategias contribuirán a fortalecer sus habilidades comunicativas. Además, les permitió acercarse a la lectura con mayor entusiasmo, descubriendo en la literatura una fuente de aprendizaje y exploración más allá de su realidad inmediata.

Ahora bien, el paradigma elegido en este proyecto fue el hermenéutico-interpretativo. Para comprenderlo mejor, se toma como referencia la definición propuesta por Hans-Georg Gadamer

la hermenéutica debe entenderse desde lo individual y lo individual desde el todo, [...] Constatamos ahí que es preciso construir una frase antes de tratar de comprender las distintas partes de la frase en su significado lingüístico. [...] Así pues, la hermenéutica tiene siempre la misión de crear un acuerdo que no existía o era incorrecto. (Gadamer, 2000, págs. 63, 64).

Este paradigma depende del contexto social y cultural de las personas, por lo que resulta clave en el trabajo con niñas de primer ciclo, dado que su formación está en constante cambio y cada una posee características de aprendizaje diversas. Adicionalmente, esto permite una comprensión e interpretación como fenómenos fundamentales de la existencia humana y la experiencia del mundo. Por ello, se valoran las experiencias vividas de los sujetos y se funden múltiples interpretaciones y fusiones de ideas que se enriquecen en el tiempo y esto permitió transformar la conciencia de docentes y estudiantes involucrados en la investigación.

Para el diseño de estas estrategias didácticas orientadas al diálogo sobre la diversidad con la contribución de la literatura infantil, se llevaron a cabo tres momentos clave. Primero, se realizaron observaciones en el aula y se registraron en diarios de campo ([Ver anexo B](#)) para comprender mejor las necesidades de las niñas e identificar el problema. En segundo lugar, se aplicó una prueba diagnóstica ([Ver anexo D](#)) con preguntas diseñadas para evaluar su nivel de comprensión sobre los conceptos de diversidad y literatura. A partir de estos hallazgos, se buscó mejorar y responder de manera efectiva a esta necesidad en el aula.

Finalmente, se diseñaron cuatro unidades didácticas definidas por Mar Rodríguez Romero de la revista *Signos* “constituyen las herramientas más cercanas a las decisiones

más enraizadas en la práctica del aula. En el repercuten las decisiones tomadas en los contextos en que se incluye el aula y en él están implicados los autores principales” (SIGNOS, 1991, p. 6). Estas unidades cada una consistían en una o dos sesiones de intervención, en las que se trabajaron distintos cuentos que fomentan el diálogo, la reflexión e interpretación sobre la diversidad. De esta manera, la literatura infantil se convirtió en una contribución e influencia fundamental para promover la educación en la diversidad y la competencia literaria en estudiantes de segundo grado de primaria.

El enfoque elegido fue la investigación-acción, pues busca encontrar soluciones prácticas y adaptadas a las necesidades específicas del grupo de estudio. En este sentido, según Kurt Lewin la investigación es: “comparativa sobre las condiciones y los efectos de diversas formas de acción social y una investigación de acción social” (Lewin, 1946, p. 2). Por lo tanto, este enfoque permite intervenir en la realidad y ajustarse a las necesidades del contexto. Aunque enfrenta desafíos como la subjetividad y la dificultad de medición. Sin embargo, su valor radica en la integración entre teoría y práctica, impulsando transformaciones concretas. Empero, requiere un equilibrio entre flexibilidad y rigor metodológico para garantizar resultados sólidos, pese a que se está vivenciando en el ahora.

De igual forma, se eligió el enfoque de la investigación cualitativa, esta es definida por Packer como “una reconceptualización radical de las ciencias sociales como manera de investigación en la cual trabajamos con la finalidad de transformar nuestras formas de vida” (Packer, 2018, p. 4). Entonces, este enfoque permite estudiar y explorar las experiencias subjetivas de la investigación de manera más objetiva. Asimismo, Packer menciona que esta investigación “provee solo descripciones, es subjetiva, estudia experiencias y puede solo generar hipótesis” (Packer, 2018, p. 21). Por esta razón, se tomó este enfoque para el

proyecto porque permitió recoger experiencias y perspectivas frente a la diversidad y literatura por parte de las estudiantes porque así se logró enriquecer los datos obtenidos y generar mayores narrativas.

3.1 Fases de la investigación

Fase 1: Caracterización

En esta primera fase, se caracterizó y exploró el problema de investigación para identificar las dificultades de las estudiantes de segundo grado del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello, se recopiló información a través de la observación, entrevistas con la docente, caracterización de la institución y la aplicación de una prueba diagnóstica diseñada por la docente en formación. Estas herramientas permitieron comprender los desafíos que presentaron las niñas en clase con relación a la literatura y el concepto de diversidad.

Fase 2: Diseño

Para esta segunda fase, se diseñaron y propusieron estrategias para fortalecer el diálogo sobre la diversidad, utilizando la literatura como influencia y contribución clave en el aula. Para ello, se elaboraron cuatro unidades didácticas implementadas en el aula, seleccionando cuidadosamente los cuentos que trabajaran la diversidad literaria y cultural, asimismo planificando actividades que fomentaron la reflexión y la interacción en torno a la diversidad.

Fase 3: Implementación

En esta tercera fase, se implementaron y ejecutaron las unidades didácticas diseñadas en la etapa anterior, esto teniendo en cuenta un enfoque en el fortalecimiento de la formación lingüística. Para ello, se consideró la competencia comunicativa y lingüística de las niñas en relación con la diversidad y la literatura. Resaltando su importancia en el aprendizaje, además, se realizó un análisis cualitativo del proceso para identificar mejoras en las estudiantes y, si fue necesario ajustar las unidades didácticas a medida que se progresaba en la práctica.

3.2 Técnica de recolección de datos

Para el análisis de los datos en esta investigación, se empleó la triangulación, la cual Denzin la define como “el uso de múltiples métodos en el estudio del mismo objeto y un proceso que involucra diversas fuentes de datos, investigadores, teorías y metodologías” (Denzin, 2009, p. 316). Esta técnica permitió obtener una visión más completa en la recolección de información, considerando la teoría, trabajos de grado previos y la experiencia en el aula. Asimismo, facilitó el enriquecimiento del análisis y la identificación de relaciones entre las variables estudiadas, evaluando la pertinencia de sus costumbres e identidad, de igual forma el impacto de la investigación en la educación y el desarrollo personal.

Además, se elaboraron dos matrices ([Ver anexo F](#)) para el análisis de los datos de la investigación, tomando en cuenta las entrevistas experienciales con las niñas, los diarios de campo y los productos realizados en clase. Estos elementos permitieron fortalecer y justificar la problemática identificada al inicio del proyecto, al tiempo que se enriquece el

análisis con teoría, a partir de las categorías y subcategorías emergentes durante la implementación.

IV. SISTEMATIZACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

A continuación, se presenta la respuesta a las tres preguntas desde la concepción de Stella Ricardo-Bortoni, los objetivos y pregunta que se plantearon al inicio del proyecto de investigación.

4.1 ¿Qué está aconteciendo aquí?

Para responder a los objetivos planteados al inicio del proyecto, se contextualiza el trabajo realizado durante la fase de implementación. En primer lugar, se abordó el primer objetivo específico: Seleccionar un corpus literario que incluya obras donde la diversidad cultural forme parte de la cosmovisión que la obra propone. Esta propuesta se basó en cuatro unidades didácticas estructuradas en torno a cuentos infantiles que fomentan la diversidad, la formación del sujeto y el reconocimiento del otro. De igual forma, el segundo objetivo se basó en el diseño de las unidades didácticas las cuales incluyeron elementos clave como el contexto, que permitieron comprender las experiencias y características del alumnado; objetivos claros que orientan el aprendizaje; contenidos con un enfoque cultural y pedagógico; estrategias dinámicas para fortalecer la enseñanza; materiales de apoyo adecuados y una observación continua del proceso.

A continuación, se presenta el corpus trabajado durante la implementación, los objetivos de cada unidad y la relevancia de esta actividad en función de las acciones desarrolladas.

Tabla 1

Corpus literario trabajado durante la implementación

Corpus	Subcategorías iniciales	Subcategorías emergentes
Unidad Didáctica 1. <i>Orejas de Mariposa</i> , Luisa Aguilar	Aceptación	Conformismo
Objetivo	Percibir mediante un cuento las diferencias que cada persona tiene en su cuerpo para así poder comprender la otredad.	
Relevancia	Desde las diferencias en nosotros mismos se busca entender que somos diferentes y tenemos en nuestros cuerpos algo que nos hace especiales.	
Unidad Didáctica 2. <i>Goldi, una princesa diferente</i> , Pedro Pablo Sacristán	Estereotipos	Aceptación
Objetivo	Reconocer los diversos cuerpos que existen en cada parte del mundo.	
Relevancia	Desde las diferencias en nosotros mismos y se busca entender que somos diferentes y tenemos en nuestros cuerpos algo que nos hace princesas.	
Unidad Didáctica 3. <i>Cirilo, el cocodrilo</i> , Almudena Taboada	Etnicidad	Racismo
Objetivo de la Unidad	Comprender que los colores en las personas nos vuelven únicos en la sociedad.	
Relevancia	Desde los colores de las personas se busca entender que existe la diversidad y múltiples colores.	
Unidad Didáctica 4. <i>Cajita de fósforos</i> , Adolfo Córdova.	Géneros literarios	Poesía, etnicidad

Objetivo de esta unidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la valoración de la diversidad cultural y étnica en Colombia. 2. Fomentar el respeto, la inclusión y la valoración de todas las personas desde la primera infancia. 3. Desarrollar la comprensión lectora y el gusto por la lectura en los niños. 4. Fomentar la comunicación comunicativa en las niñas.
Relevancia	<p>En los colegios no hay mucha educación hacia la diversidad étnica y cultural, además entendiendo que vivimos en un país tan diverso con su flora, fauna y la gran diversidad cultural que cada persona tiene en diferentes sitios del país. Por tal razón, al traer este cuento llamado Una Morena en la ronda se trae rondas juegos y cuentos en otros idiomas, también para mostrar que no tenemos un único idioma y que tenemos comunidades indígenas con diferentes costumbres y cultura. Adicional, conocer los géneros literarios, la importancia de los diversos tipos de literatura que existen.</p>

Seguidamente, se hizo el análisis de contenido basado en diversos insumos e instrumentos utilizados para recopilar información, como las interacciones sociales en el aula, los productos desarrollados por las estudiantes y las entrevistas realizadas con ellas. Este análisis permitió identificar las siguientes generalizaciones: la transformación de visiones de mundo, lo que implica la construcción de un punto de vista ético-literario; el diálogo como medio para comprender mejor al otro y valorar la diversidad; el desarrollo temprano de habilidades argumentativas para la formación de una postura crítica; y, finalmente, el papel de la literatura como mediadora en el aprendizaje, potenciando su impacto. Estas líneas de sentido, surgidas de la interpretación, configuran el universo de respuestas posibles a la pregunta: ¿qué está aconteciendo aquí?

Transformando visiones de mundo

Tabla 2

Análisis de contenido

Segmentación- participantes -Unidad didáctica 1.	Interpretación
"Todas las personas somos diferentes" (p1, p10, p7, p6)	Reconocimiento de la diversidad como una característica inherente al ser humano.
"Tienen diferentes colores y formas" (p1, p4, p6, p14)	Se reconoce las diferencias de las mariposas como algo único del insecto e incluso de las personas.
No hay que burlarnos de las personas por no ser iguales a nosotras. (p2, p3, p6)	Afirmación de un principio ético que aboga por el respeto y la empatía
La literatura nos enseña a leer y a aprender a escribir mejor" (p7)	Afirmación de un principio ético que aboga por el respeto y la empatía
"También nos ayuda a conocer cosas nuevas" (p10, p2, p5)	Identificación del valor formativo de la literatura en la ampliación de horizontes culturales y cognitivos.
"No podemos ser envidiosas con nuestras amigas" (p10, p15, p2, p8)	Se puede analizar desde una perspectiva sociocultural y psicológica. Pues se considera cómo las dinámicas de competencia y comparación que influyen en las relaciones interpersonales, especialmente en contextos de la diversidad cultural.

La primera intervención se llevó a cabo en marzo de 2024 con las estudiantes de segundo grado. En esta sesión inicial, se exploraron los temas relacionados con la diversidad que se comenzaron a desarrollar en marzo, abril y mayo. Para ello, se inició con el cuento *Orejas de mariposa*, de Luisa Aguilar, una historia que aborda las distintas formas en que pueden presentarse los cuerpos y cómo cada persona enfrenta las burlas de los demás. A través de este diálogo, se promovió la reflexión sobre la autoaceptación y la diversidad, permitiendo a las participantes profundizar en estos valores.

Como parte de la creación del ambiente de aprendizaje, se entregó a las estudiantes una mariposa de diversos colores y formas, lo que permitió generar un diálogo sobre sus características. Esta actividad inicial pretendía preparar el escenario para la exploración del tema central del cuento. Durante la conversación, surgieron enunciados como “Tienen diferentes colores y formas” (p1, p4, p6, p14) y “No hay que burlarnos de las personas por no ser iguales a nosotras” (p2, p3, p6), los cuales reflejaron una comprensión emergente sobre la diversidad y el respeto hacia el otro.

Tras la lectura, los enunciados se tornaron a una noción de diferencia y las dinámicas de relación con los demás, evidenciando, así como la literatura en el aula no solo permitió abordar el reconocimiento de la diversidad, sino que también fomentó la reflexión crítica y el desarrollo de valores como la empatía y el respeto.

Desde una perspectiva teórica, la aceptación social puede analizarse a la luz de la *Teoría de la Aceptación Social* de Aronson, quien sostiene que “somos animales sociales que vivimos en un estado de tensión entre los valores asociados a la individualidad y valores asociados con la conformidad” (Aronson, 1972, p. 30). En este contexto, los enunciados expresados por las estudiantes, como “Todas las personas somos diferentes” (p1, p10, p7, p6), “No hay que burlarnos de las personas por no ser iguales a nosotras” (p2, p3, p6) y “No debemos ser envidiosas con nuestras amigas” (p10, p15, p2, p8), evidenciaron pequeñas construcciones tempranas de conciencia sobre la diversidad, la empatía, la pertenencia y el respeto.

De igual manera, siguiendo el pensamiento de Levinas (2002) asumir la responsabilidad de reconocer al Otro permite cuestionar lo tradicional y ampliar la comprensión del ser más allá de sus propios límites. Este reconocimiento lo sitúa en un contexto donde puede

comprender, aprender, reflexionar y construir nuevas identidades. Del mismo modo, Todorov (1982) menciona la importancia de la interconexión para reconocer y valorar entidades distintas a las nuestras. De esta manera, dichos enunciados no solo reflejaron un proceso de interiorización de valores, sino que también permitieron comprender cómo la literatura y el diálogo en el aula pueden funcionar como mediadores en la formación de actitudes más inclusivas y reflexivas.

A nivel escolar, esta presión social suele manifestarse a través del *bullying*, fenómeno que no solo evidencia dinámicas de poder entre pares, sino que también distorsiona el proceso de construcción identitaria que describe Jullien François (2016). Para el filósofo, la identidad es un devenir constante, que se nutre del diálogo con los otros; sin embargo, el *bullying* corrompe este espacio relacional, imponiendo etiquetas rígidas que cristalizan la identidad en roles opresivos. Justamente en las aulas, donde la identidad debería florecer como un proyecto abierto —mediado por la interacción con los pares, el entorno familiar y la cultura escolar—, el acoso (*bullying*) la reduce a estereotipos que niegan su carácter dinámico.

Por ello, la escuela debería ser el ámbito donde explorar y comprender el yo debería ser una construcción tal como propone Jullien François (2016), puede convertirse, en un escenario que fuerza identidades cerradas y sufrientes. De ahí la urgencia de intervenciones pedagógicas que, estén alineadas con una visión procesual de la identidad. De igual forma que desarmen estas fijaciones y restauren el aula como espacio de encuentro y transformación mutua.

Desde la perspectiva de Leonor Arfuch (2005), la identidad se construye a partir del reconocimiento de la diferencia. Desde esta perspectiva, las estudiantes, mediante la

lectura del libro, experimentaron un proceso de transformación y reconfiguración identitaria, ya que se tomaron en cuenta tanto sus experiencias previas como aquellas posteriores a la clase. Este proceso les permitió construir su identidad al comprender que se enfrentan constantemente a la alteridad, a lo diferente. Lo que implicó un diálogo continuo entre lo propio y lo ajeno, entre lo conocido y lo desconocido. Así, la literatura, los libros se convirtieron en un espacio de reflexión y autoconocimiento que facilitó la integración de nuevas perspectivas en la construcción de su ser.

Desde la teoría de Bajtín (1982) sobre la otredad, se destacó la relevancia de reconocer al otro como un sujeto dotado de experiencias y emociones propias. Pues, este enfoque se enfocó en partir desde lo externo, es decir, desde la interacción con el otro, considerando aspectos éticos y empáticos para comprender que las diferencias son fundamentales en la construcción de la individualidad y la singularidad en un mundo en constante transformación. En el ámbito de la lectura y las reflexiones generadas en el aula, esta perspectiva adquirió especial significado, pues las estudiantes identificaron la alteridad y asimilar que cada persona está constituida por una identidad, costumbres, raíces y alteridades irrepetibles, que enriquecen su comprensión del mundo y de sí mismas.

Asimismo, el diálogo generado en clase permitió anticipar respuestas y establecer relaciones dialógicas entre el docente, las estudiantes y el texto literario. Para así, favorecer un proceso de construcción de significado colectivo, una mayor sensibilización hacia la diversidad y un intercambio de ideas teniendo en cuenta la relación que existe entre el yo-tu como bien lo dice Paulo Freire (1970).

El análisis de estos factores resaltó la importancia de fomentar en las niñas una valoración crítica y empática de las diferencias, promoviendo un entorno en el que la

diversidad y la individualidad sean reconocidas y celebradas en lugar de reprimirlas. No obstante, esta construcción no se dio de manera explícita, sino que se facilitó a través de la mediación de la lectura, un proceso en el que intervienen el lector literario, el texto y la construcción de significado, entendiendo también que fue un proceso para lograr esta interpretación de los cuentos y la diversidad cultural.

En este sentido, las propias estudiantes reconocieron que “la literatura también nos ayuda a conocer cosas nuevas” (p10, p2, p5), lo que evidencia el papel fundamental de la literatura como contribución y una influencia esencial para la exploración y el aprendizaje. A partir de ello, surgió la interrogante sobre cómo las niñas elaboraron y construyeron el significado a lo largo de este proceso, lo que abrió nuevas posibilidades para la reflexión y el análisis en el ámbito educativo.

Desde la perspectiva de Wolfgang Iser, el papel del lector puede entenderse como “un proceso de un efecto cambiante, sus estructuras adquieren finalidad, en cuanto son capaces de producir actos en cuyo desarrollo tiene lugar una traducibilidad del texto a la conciencia del lector” (Iser, 1987, p. 176). En este sentido, la lectura no solo implicaba la recepción de un mensaje, sino un proceso activo de múltiples interpretaciones y elaboraciones de significados. Asimismo, Pipkin y Reynoso (2010) destacaban que la lectura implicaba una reacción constructiva en la que interactúan texto y lector, esto refuerza la idea de que el acto de leer es un diálogo constante con el libro y el mundo. Entonces, desde estas concepciones, la literatura configuró un espacio de transformación en el que las estudiantes interpretaban significados, modificaban y ampliaban su visión del mundo mediante la experiencia literaria, relacionándola con sus experiencias reales.

A partir de las observaciones en el aula, se evidenció un cambio progresivo en la manera en que las estudiantes percibían la diversidad de cuerpos y formas en las personas. En este sentido, y en relación con la construcción de una visión de mundo, resulta pertinente la reflexión de Joan-Carles Mèlich, quien, desde la educación ética y la literatura, sostiene que esta constituye “una formación de una razón imaginativa, que sea capaz de narrar sentidos, de inventar sentidos, en plural, porque nunca hay en la vida humana un único sentido” (Mèlich, 2003, p. 37). Desde esta perspectiva, la experiencia literaria en el aula facilitó la comprensión de la diversidad y permitió a las estudiantes desarrollar líneas de sentido que enriquecieron su capacidad para argumentar, opinar y expresar su visión sobre las manifestaciones culturales de su contexto.

La segunda unidad didáctica implementada en el aula se enmarcó en la línea de sentido *Transformando visiones de mundo*, dado que propició un espacio de diálogo sobre los cuerpos y las construcciones de género y una transformación sobre la concepción que se tenía frente a la diversidad y la literatura. Para analizar estas percepciones, se elaboró una tabla con los estudiantes y su respectiva interpretación, lo que permitió un análisis de contenido orientado a comprender cómo las niñas construyeron y resignificaban sus ideas en torno a estos temas de gran importancia en la investigación.

Tabla 3

Análisis de contenido Unidad didáctica #2

Segmentación	Interpretación
“Todos los cuerpos son bonitos” (p1) (p2) (p3) (p4)	Promueven la aceptación corporal y desalientan la comparación entre niñas.
“No debemos ser envidiosas por los cuerpos de las otras” (p2)	Promueven la aceptación corporal y desalientan la comparación entre niñas.

<p>“Somos hermosas como Diosito nos hizo” (p5) (p8) (p12)</p>	<p>Introduce un componente religioso que refuerza la auto aceptación desde una perspectiva espiritual.</p>
---	--

En el desarrollo de la segunda unidad didáctica, se trabajó con el cuento *Goldi, una princesa diferente*, a partir del cual surgieron enunciados como “Todos los cuerpos son bonitos” (p1, p2, p3, p4), lo que evidenció una postura de aceptación corporal entre el alumnado. Además, esta reflexión se relaciona con la construcción de la aceptación social y los roles de género en la infancia, permitiendo cuestionar los estereotipos presentes en la literatura. En este sentido, el cuento promovió el análisis crítico sobre la representación de las "princesas" y los "príncipes", tradicionalmente asociados a determinadas formas corporales, comportamientos, maneras de sentir y pensar.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente la reflexión de María Inés Monjas y Juan García sobre la aceptación social en la infancia. Los autores señalan que:

la aceptación social de las chicas en su grupo de iguales, la evidencia disponible no es muy clara; algunas investigaciones apuntan a que tienen aceptación social más baja que los chicos, quienes ocupan los puestos de líderes o estrellas, incluso en edades preescolares. (Monjas & García, 2005, p. 3)

Esta afirmación permitió analizar cómo, desde edades tempranas, los roles de género configuran las dinámicas sociales y condicionan la percepción del liderazgo en la infancia. En este sentido, se hace evidente la necesidad de problematizar estos modelos desde la literatura infantil y la educación, promoviendo narrativas que desafíen los estereotipos y favorezcan una representación más equitativa de la diversidad de identidades y experiencias.

Si bien estos enunciados reflejaron una intención clara de fomentar la aceptación y el reconocimiento de la diversidad, también evidenciaron el impacto de valores culturales y creencias en la construcción de la autoimagen. La afirmación “Todos los cuerpos son bonitos” (p1, p2, p3, p4) muestra una apertura hacia la diversidad corporal, mientras que “Somos hermosas como Diosito nos hizo” (p5, p8, p12) resalta la influencia de la fe en la percepción del cuerpo. Estas reflexiones sugieren transformar cómo las estudiantes comprenden y expresan la identidad, permitiéndoles construir significados que integran la aceptación personal y las influencias socioculturales que las rodean, aunque no es algo relevante en el trabajo investigativo (la religión), sino que es importante recalcar las ideas, opiniones de las niñas, porque permitió una transformación de sus perspectivas del mundo y las diferencias.

Teniendo en cuenta la relación entre lo teórico y lo práctico, en el aula de clase se realizó una conversación con las participantes, donde cada diálogo, enunciado e intervención por parte de ellas fueron herramientas inmediatas de intervención pedagógica o social, el cual permitieron generar un cambio positivo y una percepción más amplia al ver que no todas las “princesas” se deben ver o comportar de cierta manera para tener una identidad propia, es decir comportarse de una u otra forma. Frente a Jullien François (2016), se explica que la identidad es una transformación y que mediante la diferencia siempre se encuentra identidad y maneras de ser. Por ello, esto enriquece el análisis al mostrar cómo los mensajes prácticos, aunque bien intencionados, se insertan en un contexto más amplio de desigualdad y expectativas de género.

Es importante mencionar que esta unidad didáctica permitió configurar al sujeto, pues desde Hall (2003) el sujeto es discursivo, porque está en constante comunicación,

construcción, representación y significación en los contextos sociales, culturales, escolares, y familiares; además, ya no es alguien individualizado, sino tiene una relación interna y externa, para construir su identidad.

La literatura y su pedagogía desempeñan un papel fundamental en la transformación de visiones, permitiendo comprender, aprender y conocer al Otro y a la sociedad. En este sentido, Joan-Carlo Melich, en su obra *La sabiduría de lo incierto* (2003), nos acerca a la educación literaria y su importancia en el rol docente, destacando cómo esta facilita la enseñanza de la literatura a jóvenes y niños. A continuación, se presenta una cita textual del autor:

La pedagogía que se inspira en una razón literaria sabe que no hay respuestas dadas, que en educación poco o nada se sabe de antemano. Una razón literaria no es una razón que conoce la verdad a priori. La razón literaria padece experiencias. La razón literaria está abierta a la sorpresa, al cambio, en una palabra, a la alteridad, al acontecimiento del otro. Por eso, una razón literaria es una razón atenta a la palabra del otro, habla para alguien que no solamente tiene orejas sino también boca.

(Melich, 2003, p. 5)

Frente a la cita, la educación literaria debe ser una razón, una puerta para cada persona cercana a este mundo e incluso los docentes deben mediarla para que cada lector no crea siempre que lo que lee es literatura y tiene una única respuesta o significado, pues en esto se permite construir significados y más experiencias en la vida de cada lector.

Por lo tanto, este análisis de contenido muestra un intento por abordar la autoestima infantil desde un lenguaje accesible y positivo, pero se queda corto al no cuestionar las

estructuras sociales que moldean las percepciones de las niñas sobre sí mismas. La incorporación del marco teórico enriquece el análisis al evidenciar cómo estas frases prácticas operan dentro de un contexto social más amplio y a menudo limitante, que requiere una transformación más profunda para lograr cambios sostenibles en la percepción y el comportamiento.

Dialogando se conoce mejor al otro y Argumentando desde edades tempranas

Siguiendo con el análisis de contenido, se transita hacia la construcción de sentido a través del diálogo, ya que el intercambio comunicativo permite conocer mejor al Otro. Mediante la competencia comunicativa, los estudiantes deben formular preguntas, conversar, opinar, argumentar y reflexionar, entre otras acciones, para comprender su entorno y el conocimiento que adquieren. Por ello, se llevó a cabo un análisis de los enunciados y del producto elaborado en la tercera unidad didáctica.

Tabla 4

Análisis de contenido Unidad didáctica #3

Segmentación	Interpretación
"Todos tenemos color de piel diferente" (p1) (p2) (p5) (p10)	Promueve la aceptación de la diversidad en el entorno escolar.
"Cada persona es diferente y tiene diferencias en su cuerpo como en orejas de mariposa" (p3) (p7) (p11)	Resalta la unicidad de cada individuo en términos físicos.
"Los colores de las personas no es para reírnos" (p11) (p16) (p2)	Aboga por la eliminación de las burlas relacionadas con las diferencias físicas.

En la tercera unidad didáctica, se trabajó con el cuento *Cirilo, el cocodrilo*, a partir del cual surgieron enunciados como: "Todos tenemos un color de piel diferente" (p1, p2, p5, p10) y "Los colores de las personas no son motivo de burla" (p11, p16, p2). Estas expresiones, observadas en el aula, reflejaron un intento de fomentar la aceptación y la

diversidad desde una etapa temprana. Sin embargo, también se evidenció la necesidad de una intervención educativa, ya que temas como el racismo y la etnicidad no se abordan de manera explícita en clase.

En el contexto colombiano, donde existen diversas comunidades indígenas, es fundamental incorporar estos temas en la enseñanza. Además, el racismo y la construcción de la aceptación están presentes desde la infancia. Un ejemplo es la tendencia a asociar el color de piel con tonos claros al colorear en los dibujos de las estudiantes, lo que pone de manifiesto la normalización de la blancura y la exclusión de otras tonalidades.

Ahora, según Frantz Fanon quien menciona

El negro antillano es esclavo de esta imposición cultural. Tras haber sido esclavo del blanco, se auto esclaviza. El negro es, en toda la acepción del término, una víctima de la civilización blanca. [...] Que existe una división jerárquica y donde el blanco es alguien que es humano y el negro es inferior y esto se ha creado en la psique del negro mediante la imposición cultural y la socialización. (Fanon, 1952, p. 163)

A partir de la cita de Fanon sobre el racismo estructural, se evidencia cómo las narrativas culturales y lingüísticas perpetúan jerarquías raciales que influyen en la percepción infantil sobre las diferencias de color de piel. Ejemplos prácticos, como la expresión "préstame el color piel" o las burlas relacionadas con diferencias físicas, reflejan problemáticas cotidianas en el aula que los niños tienden a normalizar debido a influencias culturales y sociales. En este sentido, la asociación exclusiva del tono claro, similar al durazno, como el único color piel excluyendo otras tonalidades, reforzando la idea de que solo un tipo de piel representa a toda la sociedad.

Además, es fundamental comprender que el sujeto atraviesa diversos procesos de significación y representación dentro de múltiples contextos socioculturales, educativos y familiares. Por ello, la interacción entre niños en la escuela juega un papel clave en la formación, el diálogo y la transformación de las percepciones sobre aquellos que consideran diferentes. En este sentido, Hall (2003) destaca que, el sujeto a través del diálogo y la comunicación está expuesto a conocer e interrelacionarse con los demás.

Frente a lo anterior, el diálogo entre las niñas fue fundamental, ya que permitió formular preguntas, aclarar ideas y generar reflexiones que ampliaron la comprensión de las diferencias en el contexto en el que se desenvuelven, como lo es en el escolar, familiar y socio cultural. Como señala Paulo Freire (1970), el diálogo fomenta la solidaridad y la empatía al reconocer la acción del otro. Teniendo en cuenta esta afirmación, se facilitó la construcción de argumentaciones, aunque de manera incipiente. A pesar de que, a la edad de 7 u 8 años, la capacidad de argumentación e inferencias no está plenamente desarrollada, se pudo observar, a través de las respuestas al inicio, durante y después de la lectura, un progreso en su habilidad comunicativa, pues lograron establecer conexiones, lo que evidenció un avance en su pensamiento crítico y en su comprensión de la alteridad.

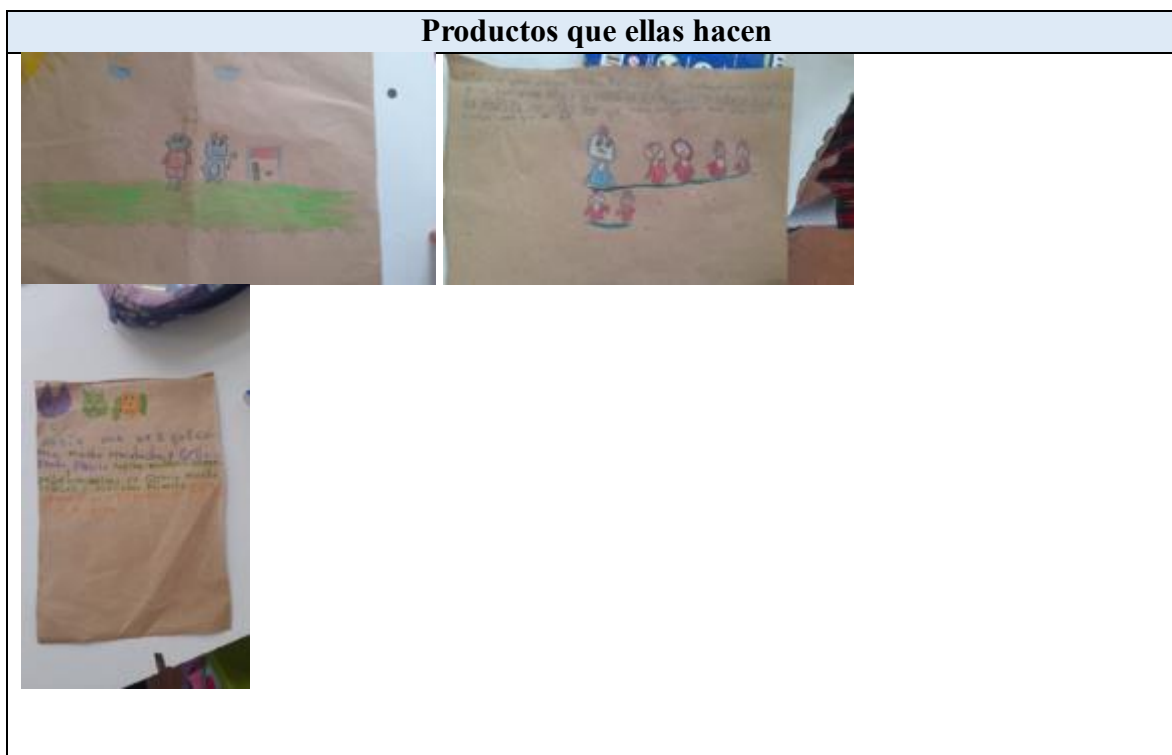
Desde el rol docente, el fomentar el diálogo en el aula, es fundamental para promover la diversidad y combatir los prejuicios. Sin embargo, esto no siempre implica dismantelar las estructuras subyacentes que perpetúan el racismo y la discriminación. Por ello, las intervenciones educativas fueron más allá de frases simplistas, cuestionando las narrativas hegemónicas, estimulando el pensamiento crítico y valorando activamente todas las identidades y tonalidades de piel. Como docente en formación, también es clave dialogar

con la literatura para comprender al otro y entender que se está en constante relación con aquel que no es igual a mí y cuya piel tiene un color diferente.

La intervención ilustró una propuesta educativa integral en la que se logró dialogar sobre las diferencias en el color de piel, así como expresiones cotidianas de discriminación y las dinámicas de poder que las sustentan. Si bien los enunciados prácticos representaron un punto de partida valioso, es fundamental respaldarlos con un marco teórico y metodológico que permitieron generar un cambio profundo en la percepción de la diversidad y la aceptación. En esta línea, las ideas de Fanon, François, Bajtín, Hall y otros teóricos mencionados en la investigación constituyeron herramientas clave para reflexionar críticamente sobre el impacto de las estructuras sociales y lingüísticas en las interacciones dentro del aula, y sobre cómo transformarlas para construir un entorno más inclusivo.

Tabla 5

Evidencia de productos que las estudiantes realizaron



A partir del análisis de la anterior tabla con los cuentos elaborados por las estudiantes, se examinó el impacto que tuvo el cuento *Cirilo, el cocodrilo*. Este libro inspiró un conversatorio en el que las niñas reflexionaron sobre cómo la literatura puede transmitir valores esenciales para la vida cotidiana. A través del diálogo, se resaltó la importancia de aceptar las diferencias individuales, el color, la manera de pensar y sentir, para así reconocerlas como una fortaleza en lugar de una desventaja. Además, la creación y discusión de los cuentos en el aula permitieron a las niñas internalizar los mensajes del texto original, personalizarlos y aplicarlos a sus propias narrativas. Este proceso no solo refuerza el aprendizaje, sino que también fomenta la construcción de significados, el diálogo y el conocimiento del otro.

Desde una perspectiva teórica, Freire dice que mediante el diálogo entre docente y estudiante también se educa, logró comprender la educación como un proceso transformador en el que los implicados interactuaban y construían significados de manera conjunta, desplazando la autoridad impuesta. Además, los principios de la educación inclusiva y los enfoques literarios como herramientas de cambio social se hicieron evidentes en esta dinámica, particularmente en la creación de cuentos. Tanto la literatura como el aprendizaje colaborativo funcionaron como vehículos para dismantelar prejuicios y fomentar la aceptación de la diversidad.

Por ello, la lectura del cuento *Cirilo el cocodrilo* como base para un conversatorio y una actividad creativa demostró cómo la literatura logró ser una contribución poderosa para abordar la diversidad, la inclusión y el trabajo en equipo. A través de esta experiencia, las niñas no solo reflexionaron sobre la importancia de aceptar las diferencias, sino que también vivenciaron el valor de la colaboración para alcanzar un objetivo común. Esta

actividad logró una integración efectiva entre teoría y práctica, aunque su impacto a largo plazo podría potenciarse mediante estrategias complementarias.

La mediación de la literatura todo se hace mejor.

Continuando en las líneas de sentido que emergieron en las interacciones dentro del aula, se destacó la mediación de la literatura como un elemento clave en el desarrollo de las clases y el crecimiento del proyecto de investigación. Puesto que la literatura ha estado presente en todos los análisis de contenido y ha sido fundamental en la construcción de la enseñanza – aprendizaje. Finalmente, en la última unidad didáctica realizada en noviembre de 2024, su impacto fue más significativo, ya que un libro más extenso permitió profundizar en el diálogo e interacción con la literatura para entender y comprender la diversidad.

Tabla 6

Análisis de contenido Unidad didáctica #4

Segmentación	Interpretación
“No tenemos el mismo color de piel” (p1) (p3) (p7)	Reconoce la diversidad física entre las personas, específicamente en términos de color de piel.
"Nuestros gustos nos hacen diferentes" (p10) (p4) (p12)	Destaca que las preferencias individuales en aspectos como comida, música, ropa, o actividades varían entre las personas, lo cual forma parte de lo que las hace únicas.

En la última sesión se comenzó con un juego acompañado de música tradicional colombiana de distintas regiones del país. Esta estrategia buscaba acercar a las estudiantes al cuento y familiarizarlas con los sonidos y lenguajes propios de cada región. Para ello, se utilizó un mapa de Colombia en el que se señalaron las distintas zonas geográficas y se compartió música representativa, con especial énfasis en los ritmos del Chocó, San Andrés Islas y la región Caribe.

A partir de la actividad realizada en el aula, es pertinente citar a Peter Wade, quien aborda el concepto de diversidad étnica, un aspecto clave en la sesión, dado que la discusión sobre diversidad cultural llevó a reflexionar también sobre la diversidad étnica. Wade define la etnicidad como “una construcción social para las identificaciones de la diferencia y la igualdad” (Wade, 2000, p. 21), lo que hace referencia a las diferencias culturales entre grupos de personas, comúnmente vinculadas a su lugar de origen. No obstante, es importante resaltar que la diversidad étnica no es estática, sino que puede incorporar distintas influencias culturales según las interacciones y los contextos en los que se desarrolla.

Cabe destacar que la literatura fue una contribución pedagógica fundamental para reflexionar sobre la diversidad cultural y literaria en Colombia. Ya que, más allá de representarla, la literatura fue una constante construcción porque se incorporaron voces de distintos orígenes, géneros, experiencias y significados. En este sentido, la introducción de textos y discusiones sobre comunidades como San Basilio de Palenque, el Chocó, San Andrés y la región Caribe ampliaron los horizontes de las estudiantes, convirtiéndose en una valiosa mediación que les permitió valorar y comprender realidades distintas a las suyas.

Según Teresa Colomer (2000), es fundamental presentar y enseñar la literatura en niños, ya que considera las posibilidades comprensivas del receptor para interactuar en el aula de clase, en casa y con la sociedad. Por ello, también se resaltó cómo la diversidad étnica y literaria permitieron conocer y comprender las distintas manifestaciones culturales, al tiempo que se interconectan como herramientas para reflexionar sobre las diferencias humanas y las identidades.

En el contexto colombiano, la literatura actúa como un puente que acerca a los estudiantes a la riqueza cultural del país, fomentando una educación inclusiva que desafía estereotipos y promueve la empatía. Por tal razón, este enfoque evidencio cómo la teoría puede integrarse de manera efectiva en la práctica educativa, transformando percepciones y fortaleciendo el entendimiento intercultural.

4.2 ¿Qué significa esa experiencia para los participantes?

La diversidad en la literatura: entender la relación entre diversidad y literatura, y cómo abordarla en un curso de segundo de primaria, puede representar un desafío. Sin embargo, el proceso de comprensión, diálogo y transmisión de esta conexión comenzaron con preguntas clave dirigidas a las estudiantes: ¿Qué entienden por literatura? ¿Qué significa para ustedes la diversidad? Donde sus respuestas, llenas de creatividad e ingenio, permitieron trazar las líneas de sentido mencionadas anteriormente, proporcionando un punto de partida para la reflexión y el aprendizaje. Adicionalmente, se permitió trazar otras líneas para entender mejor esta experiencia para las participantes y la docente en formación:

Percepción frente a la literatura y diversidad

Un lector común percibe la literatura y la diversidad como signos o partes diferentes de un todo, pero su objetivo es aprender a leer y escribir. Además, la literatura puede ser un día especial como un cumpleaños, Navidad o el Halloween. (p1, p10, p4), esto dicho por las niñas en el aula de clase. La diversidad es como la diversión porque suena divertido, es algo de los animales (p4, p2, p10, p7, p8). Esta generación e interacción espontánea entre las estudiantes y el docente, así como una construcción de sentidos y significados permitió

acercar a los estudiantes a una comprensión del papel de la literatura en la vida del sujeto lector.

Interacción frente a los textos literarios

La lectura puede ser una obligación académica, pero su acercamiento va más allá de la normatividad, pues acerca a las estudiantes a dialogar y transformar sus visiones de mundo y significados, pues les generan nuevas preguntas o les generan reflexiones en su contexto social y cultural, hace entender que todas las personas son diferentes (p1, p10, p7, p6) y que los libros permitieron reflexionar sobre los cuerpos y la envidia del otro, más empáticos con los demás (p2).

Los enfoques de lectura y respuesta de las participantes permitieron obtener una visión clara de cómo comprenden la literatura y la diversidad, conceptos que anteriormente no estaban del todo definidos en su pensamiento. Como señala Wolfgang Iser “la literatura es un proceso de efecto cambiante, cuyas estructuras adquieren finalidad en la medida en que son capaces de generar actos que, en su desarrollo, permiten la traducción del texto a la conciencia del lector” (Iser, 1987, p. 176). Este planteamiento es fundamental para entender cómo, mediante la interacción con los textos, las niñas transformaron y enriquecieron su percepción de la literatura y de la diversidad, integrando nuevas perspectivas que se tradujeron en una mayor comprensión de sí mismas y de los demás.

Pensar en las respuestas, se puede considerar que las estudiantes veían los dos conceptos un poco separados, ya que también se les preguntó si esos dos pueden estar relacionados a lo que ellas dijeron: “No” (p10, p4, p3, p12, p1), pues la escuela separa diversidad y literatura, y que estas no pueden estar conectadas entre sí. Pero los textos literarios no son

solo para comunicar algo y dar una única visión o percepción del mundo que nos rodea, sino por el contrario tiene más sentidos y construye diferentes significados, pues según Packer

Ningún texto tiene una única interpretación, correcta. El significado de un texto es un efecto que se consigue al leerlo, efecto que será para cada persona, en diferentes situaciones y distintas percepciones. [...] no es un sencillo significado en sí, sino una fuente de posibilidades de significado que pueden ser llevadas a cabo por futuros interpretes en cuanto investiguen desde diferentes perspectivas. (Packer, 2018, p. 129).

Por lo tanto, la literatura no solo es un medio de información, como se discutió con las estudiantes durante las clases y los textos literarios seleccionados al inicio de la investigación. Pues, esta experiencia permitió a las participantes ampliar sus percepciones y reconocer la estrecha relación entre la literatura y la diversidad, comprendiendo que su propósito trasciende el simple aprendizaje de la lectura y la escritura. Es más, lograron descubrir que la diferencia puede ser un elemento enriquecedor e incluso lúdico, como lo expresó una de las estudiantes al afirmar: “La diferencia o diversidad es divertida porque no todos somos iguales” (p4). Considerando, este enunciado recogido en una entrevista hacia el final de la implementación demostró que se consiguió ampliar y transformar su concepción inicial, la cual, en un principio, carecía de claridad y profundidad.

Es importante mencionar que, durante el proceso de implementación y planeación de las clases se tenía pensado varias estrategias de formación literaria donde se presentaba los diversos autores, maneras de escritura o literatura como poesía, cuentos, cantos, fábulas, mitos, leyendas, villancicos, entre otros. Estos para lograr mostrar la diversidad literaria que

existe en el mundo de la escritura, pero por temas de tiempo y atención de las niñas no se logró, este fue un inconveniente durante la práctica pedagógica. La solución que se dio fue adaptar y cambiar las unidades didácticas, incluso planeando pocas unidades para las intervenciones. Sin embargo, no afectó de manera tan grande el proceso y el proyecto de lo que se quería alcanzar en un principio.

4.3 ¿Cómo esas acciones en el microcosmos del aula se relacionan con dimensiones más amplias?

Ahora bien, es fundamental abordar la pregunta de investigación que surgió al inicio del proyecto: ¿Cómo contribuye la interpretación de cuentos infantiles al diálogo sobre la diversidad cultural? Para ello, es necesario examinar diversas perspectivas en torno a la literatura infantil y su impacto en el desarrollo de niños y jóvenes. En este sentido, Cerrillo señala que:

A través de la literatura se ha cumplido una función socializadora, pues cada lector puede explorar diferentes temas del progreso, leer el mundo, las injusticias, la diversidad cultural y los sentimientos humanos, así permite a cada persona expresar sus emociones y entender el de los demás, sabiendo que hay un Otro. (Cerrillo, 2015 p. 28).

La cita de Cerrillo resulta fundamental en la vida de niños, jóvenes y adultos, pues la literatura no solo fomenta la empatía y la comprensión del mundo exterior, sino que también abre espacios para explorar narrativas que permiten compartir historias y experiencias. Esto contribuyó a valorar las perspectivas, ideas, opiniones e identidades que cada niña tiene frente a estas temáticas. Asimismo, la literatura aborda un medio de

entretenimiento, aprendizaje y formación estética en los niños para el desarrollo del pensamiento crítico, donde también se pueda incluir temas como la diversidad, la igualdad, la justicia y el progreso en la sociedad.

En este sentido, la competencia literaria permitió que las estudiantes emprendieran un viaje de preguntas, incógnitas y reflexiones, comprendiendo que el mundo es vasto y que cada persona con la que interactuamos día a día tiene algo valioso que aportar a los diferentes contextos culturales, sociales, familiares y escolares.

Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional (2014) destaca que la literatura infantil desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños, ya que fomenta el pensamiento crítico, la creatividad, la imaginación y la comprensión de la realidad, de igual manera se menciona que “es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños” (MEN, 2014, p. 12). Por ello, contribuye al fortalecimiento de las habilidades lingüísticas, la conexión con la historia, la cultura y la formación de una comunidad lectora.

Por eso, se puede deducir que la literatura es una influencia poderosa para comprender el mundo desde múltiples perspectivas, permitiendo así que los individuos exploren sus emociones, identidad, historia y cultura, entre otros aspectos. En relación con eso, la práctica de la lectura no solo facilita la construcción de significados sobre el mundo, sino que también promueve el desarrollo del pensamiento crítico y el diálogo reflexivo. En particular, esta actividad potencio la competencia comunicativa en las niñas, al brindarles herramientas para expresarse e interactuar de manera efectiva, de igual forma, permitió

deconstruir los valores culturales, observando nuestro mundo desde un punto de vista literario.

Continuando, Bruner recalca que, mediante la literatura, los niños acceden a la herencia simbólica de su cultura, tanto a través de los libros como de la tradición oral. Esto les permite reconocerse como constructores de significado y portadores de una identidad cultural:

Parece ser un universal humano que consideremos ciertas formas de experiencia interpretada como realidades objetivas y definidas, en lugar de "cosas de la mente". Y existe la creencia generalizada, tanto entre la gente común como entre los científicos, de que quienes se consideran "nominados" para tal estatus objetivo reflejan ciertas predisposiciones naturales o innatas a pensar e interpretar el mundo de una manera particular. [...] Los niños están adaptados para entrar en el mundo de las acciones humanas. No es absolutamente sorprendente que el niño entre al mundo del lenguaje y de la cultura con una preparación para encontrar, o inventar formas sistemáticas y las formas lingüísticas. (Bruner, 1996, p. 29)

Según la cita, los niños tienen una capacidad amplia para comunicarse, interactuar, participar con los demás, y entender el mundo de diversas maneras, pues ellos siempre están constantemente contando sus experiencias y aventuras por más pequeñas que sean. Por ejemplo, en el aula de clase, las niñas estuvieron contando y narrando sus experiencias durante las preguntas e intervenciones durante cinco sesiones, adicionalmente realizaron reflexiones frente a los libros que se leían. De ahí la

importancia de proporcionar a las niñas entornos ricos en estímulos sociales y lingüísticos.

Seguidamente, la autora Cecilia Barjou en su libro *Literatura, imaginación y silencio* (2020) hace referencia a la literatura infantil como híbrida pues en esta se convergen diversas influencias, géneros y discursos. Ella sostiene que, por ejemplo, “el libro álbum como criatura anfibia que pone en diálogo lenguajes disímiles es una evidencia de que la hibridación es una enorme generadora de búsquedas experimentales en los lenguajes artísticos” (Barjou, 2020, p. 77). Pues mediante, la imagen juega un papel fundamental dándole una dimensión visual que complementa el texto escrito, así entre la ilustración y la palabra dialogan y permite al niño crear una lectura única, abriendo su creatividad e imaginación, yendo más allá de lo que dice meramente el libro y poniéndose en los zapatos de los personajes.

Seguidamente, se recalca la importancia de la competencia lingüística, pues es un aprendizaje necesario en la educación de los niños y jóvenes, ya que permite la construcción de las palabras para poder comunicar algo con el otro e incluso consigo mismo, según Carlos Lomas “la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un saber hacer cosas con las palabras) y no solo la adquisición — casi siempre efímera — de conocimientos académicos sobre la gramática de una lengua”. (Lomas, 2014, p.11). Por ello, esta mirada comunicativa de la enseñanza del lenguaje busca contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas, enfocándose en los conocimientos, las habilidades, las estrategias y las actitudes necesarias para ello.

Continuando con las dimensiones, es importante recalcar la educación en la diversidad y observar cómo esta es fundamental en las escuelas, pues si se toma en cuenta la propuesta de Howard Gardner (1987), según la cual cada sujeto es poseedor de inteligencias múltiples con habilidades, fortalezas, actitudes, culturas e identidades diferentes, entonces no debería desconocerse el contexto cultural en el que el niño ha crecido, y del mismo modo proponer estrategias pedagógicas que mejoren sus posibilidades no solo de desarrollar las inteligencias, sino sus competencias comunicativas, entre ellas la competencia literaria.

Crear un modelo de cómo se pueden reforzar las competencias intelectuales en diversos ambientes culturales. Solo con este tipo de esfuerzos se podrá determinar si las teorías del aprendizaje y la enseñanza pueden cruzar fácilmente las fronteras nacionales o si hay que rediseñarlas en forma continua según las particularidades de cada cultura. (Gardner, 1987, p. 27)

A partir de los aportes teóricos revisados y la experiencia práctica desarrollada con los estudiantes de segundo grado de primaria, este proyecto de investigación tuvo gran valor para los sujetos involucrados: docente titular, estudiantes y docente en formación. Para tal intención, se realizó una pequeña entrevista a las estudiantes, por grupos focales, adicionalmente la docente titular mencionó que las intervenciones fueron enriquecedoras tanto para ella como para las estudiantes en el aula de clase, estas lograron evidenciar que la literatura infantil desempeña un papel fundamental en el crecimiento personal y académico de los niños.

Sumando lo anterior, la educación y la competencia literaria son fundamentales en los colegios, ya que la literatura es un recurso cultural, con historias, narraciones, experiencias

compartidas mediante palabras de escritores que nos remiten a diferentes contextos culturales. Como sostiene Pedro Cerillo:

Enseñar literatura es enseñar algo que, en sí mismo, es complejo y susceptible de variadas realizaciones e interpretaciones, lo que dificulta la adquisición de la competencia literaria. (...) La enseñanza de la literatura, debe basarse en la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma, la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de esa lectura, la concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria, la atención a la experiencia literaria previa. (Cerrillo, 2016, p. 37)

Los libros trabajados durante la implementación acercaron a las niñas a la apreciación del texto literario, se sintieron validadas en sus posibilidades interpretativas, fueron en lo posible influenciados por el sistema de valores presentes configurados como valor estético de los textos leídos tales como la amistad, la empatía, el racismo, la diversidad, el miedo o la superación, ya que reflejan la realidad en la que viven.

De igual forma, aunque la literatura abarca ambos géneros, los cuentos infantiles, en su mayoría, no alejan al lector de la realidad; por el contrario, lo acercan a ella, promoviendo el desarrollo de un pensamiento crítico esencial en una sociedad que valora la comunicación y el análisis reflexivo. Sin embargo, en el ámbito escolar, especialmente en los grados de primaria, aún predomina un enfoque literal en la enseñanza de la literatura, limitando la capacidad de los niños para inferir, argumentar o criticar. Esto contrasta con lo observado en niveles superiores, como el bachillerato, donde se comienza a fomentar la argumentación y el análisis crítico de obras literarias.

Además, el proyecto se enfocó en la competencia literaria, pues esta era esencial para entender como los niños comprenden, utilizan y analizan los textos literarios en el aula de

clase para que con estos logren construir significados, reflexionar y hacer lecturas del mundo. Como bien lo menciona Teresa Colomer (2014)

Extraer información de un texto, interpretarla aportando conocimientos propios y pudiendo utilizar la lectura para algún propósito determinado o reflexionar sobre el texto y su lectura, acciones que hay que saber aplicar sobre diferentes tipos de texto y en situaciones habituales en nuestras sociedades. (p. 114)

Por eso, las escuelas deben considerar esta competencia, porque aparte de que se forma al alumno en competencia comunicativa, se forma en competencia literaria, ya que se genera diálogos, reflexiones y lecturas de mundo entre estudiantes, docentes, familiares y sociedad. Además, que a partir de esto se incluyen las experiencias vividas por los participantes.

Añadiendo lo anterior, es preciso tener en cuenta que, para esta formación, hay que saber que conocimientos tiene el estudiante frente a la literatura para entender como comenzar con su aprendizaje, para ello se “cuenta con el beneficio del conocimiento real de las prácticas lectoras de los adolescentes, que han empezado a indagar en lo que hacen realmente los alumnos cuando intentan entender el texto” (Teresa Colomer, 2014, p. 115). Por ello, se realizan diagnósticos y planes didácticos de literatura para esta formación, según lo observado en las aulas con los estudiantes, también hay que considerar en varias ocasiones los gustos de los jóvenes para el aprendizaje para generar goce y gusto por las obras literarias.

En general, las estudiantes reconocieron a medida de la práctica los criterios de la diversidad y la literatura y su gran influencia en su vida cotidiana, pues se apropiaron de las historias, contando experiencias del colegio y de la familia. Al preguntar sobre la diversidad, las participantes la consideraron divertida al principio, pero luego la

entendieron de manera fundamental e importante en su contexto social y cultural porque les permitió reflexionar que hay un Otro, hay una identidad, pero que esta no se construye sin considerar la empatía.

La experiencia con los cuatro libros implementados en clase evidenció que la literatura puede ser una influencia poderosa para que los estudiantes dialoguen, reflexionen y expresen sus opiniones sobre temas como la diversidad y la alteridad, entendiendo que existe un otro. En este sentido, la literatura no solo contribuye a la formación académica, sino que también prepara a los niños para interactuar en una sociedad plural y compleja.

En ese sentido que nos hemos acercado a un currículo que valora la experiencia del lector literario para lograr abordar la importancia del aprendizaje del niño, su experiencia y la acción educativa que tiene en la escuela. Por ello Shirley Grundy (1991) menciona que hay que buscar un “currículum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación” (p. 21). Porque, es a partir de estas que se incluyen los procesos de interpretación y de sentido frente al mundo. Por eso, Grundy hace énfasis en que hay que tener en cuenta un *Curriculum como práctica* porque es ahí donde “imperan el interés práctico y se resalta la acción o la práctica y no algún producto” (p. 95).

Por tal razón, es que la práctica educativa se fue alineando con las experiencias de las niñas y los libros para así reflexionar, construir, dialogar y darle sentido a lo que se entendía por diversidad cultural, porque mediante este currículum experiencial o como la autora lo llama *Curriculum como práctica* es cuando se involucra activamente y se centra especialmente en el contexto socio cultural y familiar de las estudiantes para así apuntar a una visión de mundo donde la experiencia es una parte fundamental en la educación de las estudiantes.

La literatura contribuyó al diálogo sobre la diversidad, generando significados en las niñas al aprender nuevas culturas, nuevas costumbres y palabras por las que se trabajaron durante un año y medio porque les permitió ser creativas, imaginativas, críticas y libres al realizar los productos solicitados para la siguiente sesión, pero fueron más en términos de diálogo, de participación.

Esto recuerda las palabras de Cerrillo (2007) cuando se refiere a que la literatura es producto de la creación del hombre y que los textos literarios no son objetivos y pueden interpretarse de maneras diversas dependiendo del contexto y la época en que se leen estos. “preocupación por el lector, como ser humano, como ciudadano, como consumidor cultural, en definitiva, como persona que construye su identidad desde las lecturas” (p.7). Por tal razón, era importante por parte del docente en formación usar los diferentes textos literarios infantiles que hablaran de la diversidad, para así lograr un medio de conocimiento, transformación, un diálogo y formador en las estudiantes. Para lograr esto, se trabajó en un papel participativo con las niñas para que ellas mismas le dieran un valor significativo a la literatura y la diversidad, pues se relacionaba mucho con la realidad, además de llenar los vacíos que tenían frente a la literatura y diversidad cultural. En palabras de Packer (2018) “la interpretación no es inherentemente subjetiva, pues es un diálogo con otros para buscar aclarar posturas personales” (p.131), esto permite desarrollar una comprensión más clara y amplia de lo que se tenía pensado, es decir, el significado aparece como un hecho intersubjetivo, transaccional, dialógico y colaborativo.

El acompañamiento del asesor de práctica y la docente titular fue esencial para desarrollar y cumplir con los objetivos y la pregunta de investigación, porque cada

observación y sugerencia permitió avanzar en el proyecto de investigación, pues cabe señalar que los docentes conocían la literatura y la diversidad, señalando que en el ciclo 1 de la educación faltan estos términos en la escuela.

En cuanto a la literatura, las obras escogidas fueron de preferencia del docente en formación y consensuadas con el asesor. Gracias a la formación literaria del tesista se lograban conversaciones con el tutor sobre textos literarios infantiles y que fueran de la diversidad cultural, generando esto una mayor facilidad en la planeación e implementación de las Unidades Didácticas. El efecto de ello fue el desenvolvimiento en las clases con un punto de vista literario, un enfoque dialógico, argumentativo en el marco de la diversidad cultural, es decir, el uso de sus diversos recursos (François, 2017) tales como la lengua, las literaturas, la oralidad, la escucha, el diálogo, la argumentación.

V. CONCLUSIONES

Esta investigación desde la práctica demostró que la literatura infantil, cuando se aborda desde enfoques constructivistas y hermenéutico-interpretativos, se convierte en una mediación poderosa para desarrollar la competencia literaria y fomentar la comprensión de la diversidad cultural con niñas de primaria. Desde la perspectiva constructivista, se evidenció cómo las estudiantes iban construyendo activamente su aprendizaje al relacionar los contenidos de los cuentos con sus experiencias personales y contextos socioculturales.

El enfoque hermenéutico-interpretativo, por su parte, permitió que las niñas no solo comprendieran los textos de manera superficial, sino que generaran interpretaciones profundas donde reconocían y valoraban las diferencias culturales presentes en las narrativas. Por eso, este proceso de mediación literaria facilitó el desarrollo de

competencias clave como: (1) la comprensión lectora crítica, (2) la capacidad de análisis intercultural, y (3) la expresión de ideas complejas sobre diversidad.

Sumado a lo anterior, es necesario afirmar que la corriente del constructivismo y el enfoque hermenéutico-interpretativo juega un gran papel en la construcción del significado y el sentido de los textos leídos. Al trabajar las obras literarias junto a las estudiantes, se lograron los objetivos propuestos al inicio de la investigación y se respondió la pregunta inicial, donde se identificó la contribución de los cuentos infantiles para el diálogo en diversidad cultural.

Particularmente, se observó cómo las estudiantes lograron transferir estos aprendizajes a su vida cotidiana, demostrando mayor empatía hacia sus compañeras de diferentes orígenes y mostrando curiosidad por conocer otras realidades culturales. También, estos hallazgos corroboraron que la literatura infantil, mediada pedagógicamente, puede ser un vehículo excepcional para formar ciudadanas que desde los primeros años de escolaridad sean conscientes de la pluralidad social y alteridad que existe en el mundo.

Entendiendo esto, hubo un gran avance de la transformación que tuvieron las niñas en el aula de clase frente a la percepción que tenía con literatura y diversidad. De este modo, se usaron los procesos de diálogo (Freire, 1970) para que hubiera una relación del yo-tu y un encuentro de reflexión sobre las acciones que tiene cada sujeto en sí mismo y el de los demás. Igualmente, se contribuyó la perspectiva social del conocimiento de la identidad, que sostiene el filósofo Jullien François (2016) y la diversidad desde la UNESCO (2006).

Esto se dio gracias a la creación de ambientes de lectura, tal como lo exponía la docente Sandra del Pilar Rodríguez (2014), esto con la finalidad de fortalecer las competencias

literarias de las niñas, competencias lingüísticas para que puedan comprender y reflexionar acerca de la gran diversidad que existe en el mundo.

En relación con lo anterior, se logró asumir la educación lingüística (Lomas, 2014) y educación en la diversidad (Gardner, 1983), el primero basado en las competencias comunicativas que se enfocan en las habilidades que van desarrollando cada sujeto en el ámbito escolar, cultural y social, entendido como “el aprendizaje de un saber hacer cosas con las palabras” (Lomas, 2014, p.11), lograr romper las estructuras tradicionales de que los niños no logran argumentar o construir una oración basándose en una obra literaria.

No obstante, la educación en la diversidad se logró entender que los individuos tienen diferentes fortalezas, habilidades y actitudes para relacionarse con los demás, adicional, Gardner, propone “una escuela centrada en el individuo” (Gardner, 1983, p. 10). Pues, se evalúa el perfil de inteligencia de cada niño, reconociendo que no todos aprenden del mismo modo. Entonces se utilizan herramientas y estrategias que permitan identificar sus fortalezas, habilidades y áreas de oportunidad de mejora en su educación. Esto también haría parte de la diversidad, ya que somos heterogéneos en las maneras de aprender, en nuestras identidades, en las habilidades desarrolladas, es decir, no somos estandarizables.

Sumado a lo anterior, se logró una iniciativa orientada a fortalecer las competencias comunicativas de las estudiantes, fomentando no solo el diálogo entre ellas, sino también con la docente titular y la docente en formación. Este enfoque promovió construcciones de múltiples relaciones interpersonales y extra personales más sólidas, al tiempo que incentivó mayor conciencia sobre la diversidad cultural y gran relevancia de la literatura en sus vidas.

Asimismo, se observó que las estudiantes lograron transformaciones significativas en sus percepciones y visiones del mundo. A través de la personificación presente en algunos cuentos por ejemplo en *Cirilo, el cocodrilo*, las niñas alcanzaron a establecer conexiones entre estas historias y su realidad sociocultural, escolar y familiar. Este proceso les permitió reflexionar críticamente y comparar las situaciones narrativas con su contexto cotidiano, ampliando así su comprensión del mundo que las rodea.

No obstante, el reconocimiento de los elementos de diversidad no limitó a una sola identificación, sino que adquirió un papel central en el proceso de aprendizaje. Puesto que, las estudiantes atribuyeron un valor significativo a la diversidad y a la literatura, formulando preguntas y respuestas ingeniosas que destacaban su importancia en su contexto. Por tanto, este enfoque permitió evidenciar un progreso notable en sus opiniones, y argumentaciones, ya que generaron incógnitas y exclamaciones creativas relacionadas con la literatura y la diversidad cultural.

Al comparar las intervenciones iniciales con las realizadas al final del proyecto, se observó una evolución en sus ideas sobre la formación en diversidad, demostrando así una mayor profundidad y madurez en sus análisis. Un ejemplo de ello se evidenció durante las actividades de lectura en voz alta y compartida, donde las estudiantes expresaron experiencias personales vinculadas a su entorno escolar. Pues, este avance fue posible gracias a las obras literarias seleccionadas y a los diálogos constructivos surgidos durante las sesiones, que no solo cumplieron con los objetivos planteados en la segunda y cuarta unidad didáctica, sino que contribuyeron a lograr las metas establecidas en la primera y tercera unidad.

Otro resultado a resaltar fue el desarrollo del análisis crítico por parte de las estudiantes frente a las preguntas planteadas por la docente titular y la docente en formación. Porque las niñas expresaban sus puntos de vista con respeto, valorando cada idea u opinión compartida, lo que contribuyó a crear un ambiente de diálogo constructivo y pacífico. Además, se observó que, al leer las respuestas de sus compañeras, las estudiantes comprendían que la diversidad de perspectivas enriquece la construcción de nuevos significados. Este proceso les permitió reflexionar sobre la importancia de la pluralidad de ideas y entender que existen múltiples interpretaciones que surgen a partir del intercambio y la reflexión colectiva.

Para finalizar, el proyecto investigativo se nutrió de diversas nociones que provienen de la competencia literaria, de las nociones de diversidad, de la teoría de la cognición, el enfoque comunicativo y el aprendizaje de los niños (Lomas 2014) y (Freire, 1970), orientadas a la formación del sujeto.

5. ANEXOS

Anexo A Matriz de Vester

La siguiente matriz se realizó con el fin de identificar la problemática del aula de clase, colocando un valor numérico de mayor necesidad para realizar el proyecto de investigación con las estudiantes. Mediante esta se identificó un leve goce de la literatura y poco conocimiento acerca de la diversidad y su importancia en diferentes contextos socio culturales, familiares y escolares.

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
4	Caso: Observación 1...				1										
5	¿Qué grado de causa tiene el problema 1 sobre el problema 2? (...)			2											
6	¿Qué grado de causa de 0 a 3 tiene la baja implicación de los sujetos sobre la lectura como transcripción?			3											
7													ACTIVOS		
8	Problemas temática seleccionada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
9	Baja implicación de los sujetos en el proceso	0	2	1	2	3	2	2	2	3	0	0	17		
10	La lectura como memorización	2	0	3	3	3	3	1	3	3	0	0	21		
11	La enseñanza de leer por método silábico	1	3	0	1	3	3	3	1	3	0	0	18		
12	La lectura no genera imaginación y creatividad	1	3	3	0	2	1	1	2	3	0	0	16		
13	No hay gusto y goce por la literatura (lectura)	2	3	3	3	0	3	3	3	3	0	0	23		
14	Falta de dinámica y didáctica de la clase	2	3	1	1	3	0	2	3	2	0	0	17		
15	Se cansan para escribir y leer	2	1	3	1	3	1	0	3	3	0	0	17		
16	No hay un hábito para ir a la biblioteca	2	2	1	3	3	1	2	0	3	0	0	17		
17	No hay comprensión por la lectura	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	24		
18	Falta de dialogo e interpretacion en los libros	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	27		
19		0													
20		18	23	21	20	26	20	20	23	26	0				
21															



Anexo A.xlsx

Anexo B Diarios de campo

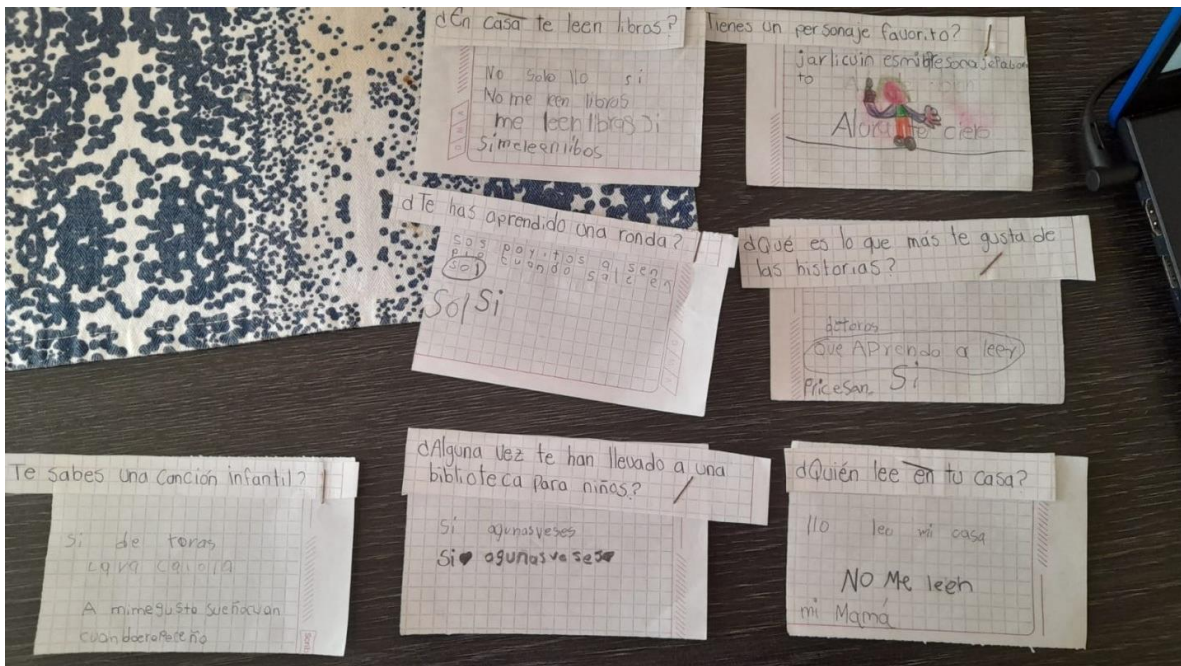
Se adjunta los diarios de campo sobre las observaciones realizadas durante la práctica educativa, desde el 2023-2 al 2024-2

Fecha	05/04/2024	Fecha	14/05/2024
Institución	Liceo Femenino Mercedes Barrios	Institución	Liceo Femenino Mercedes Barrios
Hora inicio: 8:00 am	Hora finalización: 9:40 am	Hora inicio: 8:30 am	Hora finalización: 9:30 am
Registro de discurso		Registro de discurso	Análisis
Se comienza la clase a las 8:10 am la maestra entrega guías sobre las combinaciones para que las niñas sigan estudiando y practiquen la vista en clase, las niñas cada vez que llega al salón me piden que si les voy a leer un cuento, eso quiere decir que las niñas se están interesando en la literatura y en el aprendizaje de este yo que pueden entender de cada cuento leído en implementación, cuando se dice que no hay se enojan conmigo que ¿por qué no les lees? Esto es así hasta que me voy, diciéndome que la otra clase que voy debo llevar un cuento.		Siendo las 8:30 am se da inicio a la clase (4 implementación) se comenta preguntando a las niñas ¿qué palabras hemos aprendido?, ellas responden: " la diversidad, inclusión, exclusión" me comentan además los libros: "Goli, orjes de mariposas, la casa de los cerdos (libro de los cerdos). De igual forma comento que en la diversidad se abarca varias cosas como la diversidad cultural e incluso la diversidad literaria que estos aspectos son importantes porque en la cultura nosotros estamos entendiendo que en el mundo hay muchas culturas, razas, religiones y costumbres que nos hacen diferentes de los demás, mientras que con la diversidad literaria estamos aprendiendo y conociendo un poco más que hay autores que escriben de muchas formas y son de diferentes países a lo que menciono a Rafael Pombo quien es colombiano, Anthony Browne quien es inglés y Lucía Aguilar que es española, todos estos escritores tienen muchas maneras de escribir y mostramos un poco más la literatura y nos lleva a imaginarnos muchas cosas cuando leemos. Luego, se pasa a cada niña un fragmento de la historia que será Cirilo, el cocodrilo comentamos qué creen que Luca a tener al libro, las niñas dicen que él probablemente	Es importante resaltar que las niñas ya están comenzando a comprender la diversidad y la importancia de la literatura y que nos agota esta en nuestras vidas, pero quisiera resaltar que se está cayendo en la forma de enseñar tradicional y decirles a las niñas "menos arri... ba, manos aba... jo" eso muchas veces se puede considerar un poco doctrinal de que los niños no puedan hablar, opinar y deben de quedarse callados en su sitio. Se debe comenzar a implementar o hacer participar el cuento con shows de títeres, juegos, teatro para que se salga un poco de lo rutinario de la clase.



Anexo B.xlsx

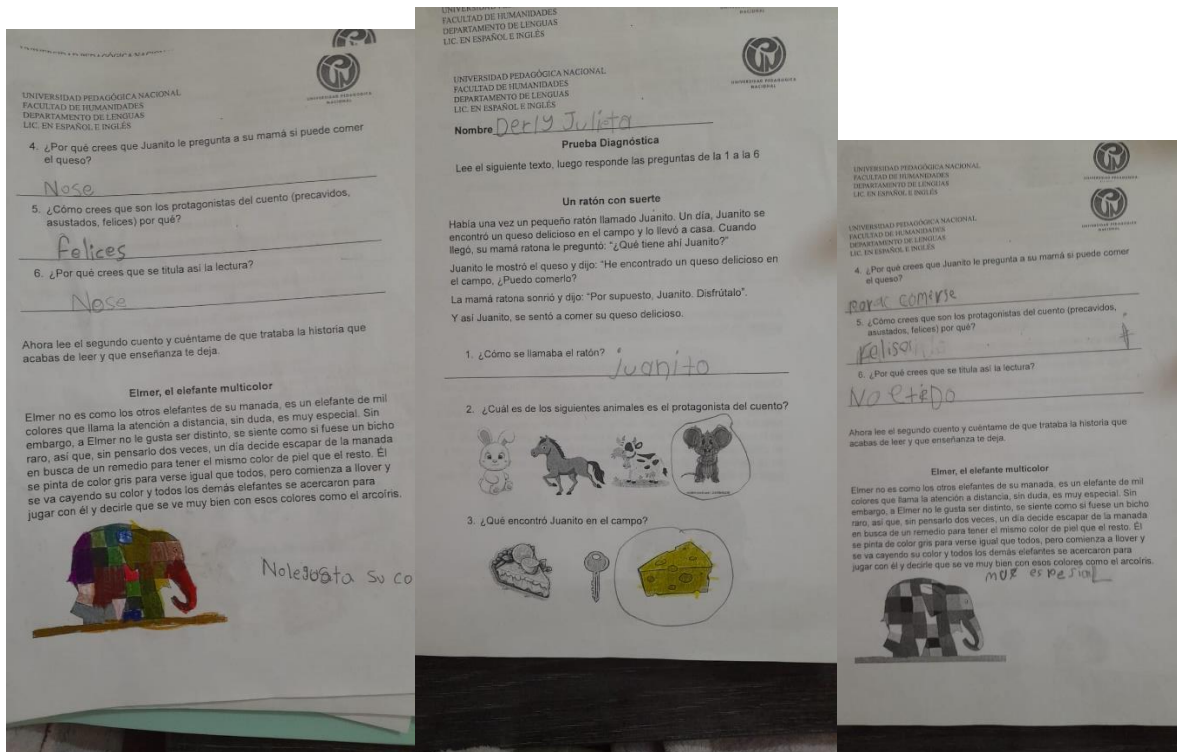
Anexo C Encuesta a las niñas: Se realizaron 7 preguntas, para ello que se aplicó para las estudiantes cortes de papel con las preguntas y ellas escribían la respuesta que consideraban, no se realizó un *forms*, puesto que son muy pequeñas para realizarla desde algo digital y no tienen celular para llegar a responderlo. Aquí adjunto las fotos como fue esta estrategia.





Encuestas
estudiantes.docx

Anexo D Prueba diagnóstica: Aplicada a las estudiantes de primer grado de la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño. El objetivo de esta prueba fue mirar la comprensión lectora de las estudiantes incluyendo los tres niveles: literal, inferencial y crítico.



Anexo E Entrevista docente

Para esta ocasión no se realizó una entrevista directa con la docente, ya que no había tiempo y ella manifestó que no querían que la grabaran, entonces que, si podía hacer mejor un forms y se lo enviaba, por lo tanto, eso hice, adjunto las respuestas.

¿Cómo se concibe la literatura en la institución?

1 respuesta

Se busca introducir a las niñas a través de cuentos e historias cortas. Fomentar el amor por la lectura, desarrollar la comprensión oral y estimular la imaginación mediante relatos sencillos. Además, se incorporan actividades que promueven la interacción con el texto, como preguntas sobre la historia o la identificación de personajes. La idea es crear una base sólida para el desarrollo de habilidades literarias más avanzadas en los siguientes grados.

¿Para usted qué sería la educación literaria?

1 respuesta

Orientar el proceso educativo para desarrollar las habilidades relacionadas con la comprensión, apreciación y análisis de la literatura, involucrando la enseñanza de la lectura crítica y la exploración de diversos géneros literarios. También es importante fomentar el pensamiento reflexivo y la expresión creativa a través de la escritura.

¿Maestra, cuénteme, qué debería hacer un maestro en formación para la formación de un lector literario en el aula de clase?

1 respuesta

Seleccionar textos atractivos, elegir libros y materiales que capten el interés de las estudiantes y se adecuen a sus niveles de lectura.

Promover la idea de que "la lectura es un placer".

Establecer rutinas de lectura.

Conectar la lectura con la vida real.

Fomentar la Lectura Independiente.

¿Podría contarme sobre qué estrategias pedagógica o didácticas, emplea para el desarrollo de la competencia literaria con sus estudiantes?

1 respuesta

Las que te recomendé en la pregunta anterior.

¿Cree que la competencia literaria se debe enseñar desde preescolar o desde primero? ¿Por qué?

1 respuesta

Si, Porque se crean hábitos y se enamora a los niños de la literatura desde el inicio de su proceso alfabetizador; lo que a su vez facilita o encamina este proceso, se complementan.

¿Qué tan importante cree que es la influencia de la familia y la escuela para que los niños tengan un hábito de lectura?

1 respuesta

Total, si estos hábitos no hacen parte de los miembros de su familia difícilmente el niño lo hace un hábito. Se limita el niño a la influencia de la escuela y ellos por lo general siguen el ejemplo de las personas más cercanas.

¿Cómo cree que siendo un lector literario los niños desarrollen la imaginación y la creatividad en su entorno?

1 respuesta

Los niños son muy creativos y cuando se les muestra que la literatura es una puerta para ello se van expresar con todo lo que se les ocurra, será su principal forma de expresión.

Anexo F matrices de sistematización de datos

En esta ocasión se realizaron dos matrices incluidas en Excel para analizar y desglosar mejor los datos, conclusiones de cada producto o sesión realizada en el aula de clase y transcribirlas en el proyecto de manera más académica y organizada.

Intercambio en el aula	Entrevistas con las estudiantes	Productos que ellas hacen
<p>¿Cómo las intervenciones de historias con comentarios sobre los cuentos, la diversidad literaria, como por ejemplo: "Todos los personajes somos diferentes" (p1), "No hay que burlarnos de las personas por ser iguales a nosotros" (p2, p3, p4). La literatura nos ayuda a aprender a escribir mejor" (p5). "También nos ayuda a conocer cosas nuevas" (p6, p7, p8). Estas intervenciones permiten ampliar más sobre el concepto de diversidad literaria y cómo esta es una parte muy importante en la vida de las niñas y las personas para aprender, comprender y dialogar sobre temas tan cruciales en el entorno educativo, social y familiar de los jóvenes. Además, esta intervención ayuda y se establece crítica en los roles del género y roles de edad, cuando se cree que una niña no...</p>	<p>Entre sus entrevistas realizadas a niñas del 2013, la docente Leticia Fernanda Morales Huilín, se encuentran declaraciones que evidencian la diversidad y el respeto en el punto de partida para el diálogo de respeto, la individualidad y el reconocimiento del Otro. Por ejemplo, se puede observar los cuentos de Goliath, un proceso ético y (Ojeas de mariposa, este permite a las niñas comprender la diversidad, el respeto de los otros, además, hecho a la línea su propia se hace una exploración de ser más allá y salir del aquí y el ahora en el que está; las estudiantes, entonces, al ser invitadas, así, tienen las perspectivas que forman parte de un concepto que lo hacen más claro al principio de la intervención. Asimismo, se observó para ellas se agrupan en un círculo personal para lo que comentaban: "que se pareciera a leer a escribir" (p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p8) y reconocían a sí mismas como inteligentes, valerosas, osadas, rebeldes e importantes en la vida.</p>	<p>En estos casos, se está convirtiendo y obligando a atender la importancia de la diversidad y la literatura en la vida de cada persona. Pero, también, el momento de intervención que se midió en un producto creado por las niñas basados en el cuento leído inicialmente en la intervención y tematizando el trabajo en equipo y como dijo que los demás apañen y pague de su parte.</p>

cap. 2	Narrativo + argumentativo				
17					
18					
19					
20					
21	<p>Intercambio de las niñas</p> <p>Segmentación</p> <p>habilidades básicas de lenguaje. "También nos ayuda a conocer cosas nuevas" (p10, p2, p3). Identificación del valor formativo de la literatura en la ampliación de horizontes culturales y cognitivos. Conceptos clave identificados en la interpretación: Diversidad: Entendida como una dimensión esencial en la convivencia humana y reflejada en los comentarios de las niñas. Literatura: Vista como un medio para educar, formar y dialogar sobre temas relevantes para la vida personal y social. Características argumentativas observadas:</p>	<p>3. Relación entre los datos y los conceptos teóricos:</p> <p>Diversidad: Los comentarios de las niñas, como "Todos las personas somos diferentes" y "No hay que burlarnos de las personas por no ser iguales a nosotros", reflejan una internalización temprana de valores asociados con el respeto por la diversidad. Esto sugiere que los cuentos utilizados en las intervenciones funcionan como mediaciones efectivas para la reflexión ética y social.</p> <p>Literatura: Las afirmaciones sobre cómo "la literatura nos enseña a leer y a aprender a escribir mejor", "Nos ayuda a conocer cosas nuevas" refuerzan la idea de que la literatura no solo tiene un valor técnico en el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también un papel formativo en la construcción del conocimiento y el pensamiento crítico.</p>	<p>4. Conclusiones</p> <p>Los cuentos literarios usados en las intervenciones no solo promueven el aprendizaje técnico, sino que también promueven reflexiones éticas, sociales y culturales en las niñas. A pesar de la edad temprana, las niñas muestran una notable capacidad argumentativa, especialmente al relacionar conceptos abstractos como diversidad y literatura con sus vivencias cotidianas. La literatura se consolida como un recurso poderoso para estimular el pensamiento crítico, el diálogo y la comprensión mutua desde los primeros años de escolaridad.</p>	<p>Es importante seguir diseñando actividades literarias que permitan abordar temas complejos como la diversidad de manera accesible y significativa para los niños.</p>	
22					

capítulo	tema	tema	tema	tema	tema
15	<p>tema 1: cultura de género, una primera experiencia</p> <p>Categorías: Análisis de género, roles de género.</p> <p>Análisis superficial: Enunciados</p> <p>"Todos los cuerpos son bonitos" (p1) (p2) (p3) (p4). "No debemos ser juzgados por los cuerpos de las otras" (p5) "Somos hermosas como ellas" (p6) (p7) (p8).</p> <p>Según las Moragas y Juan García la adaptación social es aquella donde un niño es querido y rechazado en un grupo, además mencionan el rechazo por parte de las niñas, pues es más evidente que por parte de los niños. Así pues, es notorio que, en nuestro sociedad y en el contexto escolar, sigue existiendo una socialización diferencial en función del sexo con una asignación de roles diferentes para hombres y mujeres según los estereotipos sexuales. Otro aspecto que mencionan García y Moragas son diferencias que hay en la socialización de ambos géneros: a los chicos se les fomenta la inclusión en las relaciones con el sexo opuesto, el comportamiento competitivo y agresivo, el desempeño en puestos de poder y responsabilidad y la defensa de sus derechos, mientras que a las chicas se les enseña a respetar las necesidades de otros, ser la iniciativa al otro sexo, reservarse las opiniones o inhibir sus deseos. (García y Moragas, 2005, p. 3)</p>	<p>tema 2: cultura de género, una primera experiencia</p> <p>Categorías: Análisis de género, roles de género.</p> <p>Análisis superficial: Enunciados</p> <p>"No tenemos el mismo color de piel" (p1) (p2) (p3) (p4) "Nuestros gustos son diferentes" (p2) (p4) (p10) (p1)</p> <p>La diversidad étnica puede ser un concepto de interculturalidad, pero que también se refiere a los grupos coexistentes o grupos étnicos que pertenecen a un mismo territorio y comparten costumbres, lenguas, tradiciones y formas de organización social. Así pues, Stuart Hall, menciona que la diversidad étnica no se limita a una simple enumeración de grupos étnicos. Se trata de un proceso dinámico de "devenir", en constante transformación por el juego de la historia, la cultura y el poder (Hall, 1994, p. 4). Ahora bien, también cabe mencionar sobre la importancia de la diversidad literaria o diversidad en la literatura, pues esta tema que ha cobrado aún más importancia en los últimos años. La literatura nos brinda la oportunidad de explorar diferentes culturas, perspectivas y experiencias, y es crucial que la diversidad sea representada en los libros que leemos. La diversidad incluye no solo la representación de diferentes orígenes étnicos y culturales, sino también la inclusión de diferentes géneros, orientaciones sexuales, administradores de género, discapacidades y edades. La representación de la diversidad en la literatura ayuda a reducir los estereotipos y mejorar la comprensión y la tolerancia hacia grupos marginados. (Llanos et al., 2022)</p>	<p>Análisis profundo</p> <p>Al hacer un recorrido frente a esto para el análisis de esta unidad didáctica es importante resaltar que frente a esta última intervención se trabajó mucho como la diversidad literaria o en este caso la literatura fue una diversificación enorme para comprender, entender y dialogar frente a la diversidad que se presenta en el mundo, pero especialmente se habló en Colombia con las comunidades indígenas, regiones del país que se conocen muchas cosas por ejemplo en la región Caribe (San Basilio del...</p>	<p>Nivel interpretativo: crítico</p>	<p>Nivel interpretativo: crítico</p>

VII. REFERENCIAS

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Luna libros.
- Aronson, E. (1972). *El animal social*. ISBN-10: 1-4292-0316-1. Nueva York.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos, y subjetividades*. Cultura Libre. ISBN: 987-574-053-5.
- Bajtín. M. M. (1982) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores. 968-23-1 III-x. Traducción Tatiana Bubnova.
- Bajour, C. (2020). *Literatura, Imaginación y Silencio Desafíos actuales en mediación de lectura*. BNP: 2020-028. Biblioteca Nacional del Perú.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts London, England.
- Bortoni-Ricardo, Stella, M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola.
- Bulla, V. Jessica, G. (2021). *La lectura en voz alta desde de la literatura infantil étnica afrocolombiana para la formación de lectores en el grado primero del colegio Antonio Nariño*. Universidad Libre de Colombia.
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/19599/La%20lectura%20en%20voz%20alta%20desde%20de%20la%20literatura%20infantil%20%C3%A9tnica%20afrocolombiana%20para%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20lectores%20en%20el%20grado%20primero%20del%20colegio%20Antonio%20Nari%C3%B1o.pdf?sequence=1>
- Cajicá, G. Angelica, M. (2018). *Hacia el reconocimiento de la diversidad cultural presente en el grado 202 desde el descubrimiento de américa hasta la actualidad*. Universidad Externado de Colombia.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/99d98843-3224-45d2-a14e-5d82ea50f025/content>

- Cerrillo, P. (2015). *El lector literario*. Fondo de cultura Económica. Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14738 Ciudad de México.
- Cerrillo, C. Pedro., (2007). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Anthropos.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cervera, Juan. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto. Ediciones mensajero. Sancho de Azpeitia. 2 - 48014 BILBAO. 73 – 48080.
- Chambers, A. (1991). *El ambiente de la lectura*. ISBN 978-968-16-8455-6. Fondo de cultura Económica.
- Chovancova, L. (2015). *Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil*. Universidad de Castilla-La Mancha. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 14, 2015, pp. 28-41.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259142881003>
- Colomer, T. (2010) *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. ISBN: 978-84-975669-6-4. Editorial Síntesis.
- Colomer, Teresa y Durán, Teresa. (2000). *La literatura en la etapa de educación infantil*, en M. Bigas y M. Correig (ed.).
- Escobar, M. F. (2019). *Literatura infantil intercultural en Colombia: en busca de nuevos modelos de formación*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/45531>
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Editions du Seuil, 1952. ISBN: 978-84-460-2795-9.
- Franco, Juliet; Gómez, Germán (2021). *Literatura e inclusión: influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia*. Revista Interamericana de Bibliotecología, 44(2), e335710.
<https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e335710>
- François, J. (2016) *No hay identidad cultural*. Librería Lerner. Éditions de L'Hernue.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Seabury Press.
- García Vera, N., Arango Murcia, Y., Londoño Briceño, J., Sánchez Beltrán, C. (2015). *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Garrido, F. (2004). *Leer el mundo*. Academia mexicana de la lengua.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. Publicado por Basic Books, división de Harper Collins Publisher Inc., Nueva York ISBN: 0-465-02510-2.
- Gadamer, H. G. (2000). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme 1998.
- Gerónimo, M. Noemí. (s.f). *Poética del cuento de Julio Cortázar*.
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2614/digermicorlm30.pdf
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del currículo*. Ediciones Morata. Derechos reservados Depósito Legal: M-11.184-1998 ISBN: 84-7112-358-4.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Comunicación, cultura y medios, Talleres Gráficos color efe. ISBN 950-518-654-1.
- Hincapié, R. A. y Ángel Sánchez, V. (2023). *El papel de la literatura en la formación de los estudiantes del grado quinto de la educación básica primaria desde la perspectiva de los libros de texto del área del lenguaje en el periodo 2020-2022*. Papeles, 15(29), e1513.
- Hunt, P. (1991). *Critica, teoría y literatura infantil*. Le livros.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus Ediciones. ISBN: 84-306-2176-8.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme S.A. García Tejado. 23-27 - E-37007 Salamanca/España.
- Lewin, K. (1946). *Acción-investigación y problemas de las minorías*. Editorial popular.

- Lombarte, T. María. (2022). *Literatura infantil de tradición oral: trabajamos la multiculturalidad y la igualdad*. Universidad Zaragoza.
<https://zaguan.unizar.es/record/120758/files/TAZ-TFG-2022-1724.pdf>
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Ediciones Octaedro
- Marín, V. Rosalinda. (2016). *El desarrollo del lenguaje oral a través de cuentos en niños preescolar*. Secretaría de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín del Pozo, M. Á., & Rascón Estébanez, D. (2015). *La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje servicio para la formación integral del futuro maestro*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19(1), 350-366.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729017>
- Melich, J.C. (2003). *La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MEN. (2014). *La literatura en la educación infantil*. ISBN 9789586916332. Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Monjas, M.^a Inés; Elices, Begoña García Juan-Antonio; Valle Francia, M.; de Benito. *Aceptación social y género en la infancia y adolescencia*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, 2005, pp. 383-393 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España
- Pardo, C. y Oltra-Albiach, Miguel, A. (2022). *Literatura y diversidad en la formación docente: el aula de Magisterio como espacio de reflexión*. Grupo educación y Diversidad. ISSN: 2341-3255. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.12
- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes.
- Parra, Y. M. (2021). *Lectura literaria y experiencia estética en tiempos de crisis. Una propuesta desde el taller pedagógico*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/28625>

- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010) *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Comunicarte. 978-987-602-137-1.
- Quirá, P. G. y Pinillo, O. Y. (2023). *Fortalecer los procesos de lectura y escritura en niños del grado cuarto (4º) del centro educativo intercultural SATH FINXI DXI'J "camino de sabiduría"*. Fundación Universitaria los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/6338>
- Rodríguez, C. Mónica. (2022). *Concepto de diversidad*. Universidad de Vigo.
- Rodríguez, R. M. (1991). *Teoría y práctica de la educación*. SIGNOS. Edita Centro de profesores de Gijón. As – 1507 90.
- Rodríguez, G. Sandra, P. (2014). *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales*. Editorial Kimpres. ISBN: 978-958-58472-0-0
- Riaño, L. C. (2021). *El uso de literatura diversa en el aula: propuesta culturalmente receptiva para hablantes de herencia hispana en programas de inmersión dual en Carolina del Norte, USA*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/59316>
- Sanz, C. Angela. (2023). *La diversidad cultural y la interculturalidad a través de los cuentos en un aula de tercero de educación infantil*. Universidad Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62917>
- Soracá-Bolívar, L. M. y Varela-Herrera, J. O. (2024). *Literatura infantil intercultural como promoción de respeto a la diversidad*. Revista UNIMAR, 42(1), 133-146. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3559>
- Todorov, T. (1982). *La conquista de América. El problema del otro*. Ebookofilo.
- UNESCO. (2006). *G*. Impreso en la UNESCO en París. LD 427-7.
- Urrutia Delgado, L. (2020). *Concepciones de diversidad cultural en estudiantes de grado segundo de educación básica primaria*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11059/12365>
- Uribe Hincapié, R. A. y Ángel Sánchez, V. (2023). *El papel de la literatura en la formación de los estudiantes del grado quinto de la educación básica primaria desde la perspectiva*

de los libros de texto del área del lenguaje en el periodo 2020-2022. Papeles, 15(29), e 1513. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1513>

Wade, P. (2000). *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones Abya-Yala.