

**LITERATURA INFANTIL Y ¿FORMACIÓN EN VALORES?  
APROXIMACIÓN PROBLÉMICA DESDE EL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS  
DOCUMENTADAS**

**KAREM LORENA CÁRDENAS DAZA**

**ASESOR: JHOAN MANUEL GARCÍA FRANCO**

**INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL PRESENTADA PARA OPTAR EL  
TÍTULO DE LICENCIADA EN ESPAÑOL E INGLÉS**

**DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**TRABAJO DE GRADO**

**BOGOTÁ D.C**

**2025-2**

## **Agradecimientos:**

A mí, porque, a pesar de todo, nunca me rendí ante ninguna adversidad. He atravesado este proceso con valentía y siempre desde el amor y las ganas de superarme.

A mi mamá, por su infinito amor y por ser mi luz en mis días más oscuros; a mi papá, por enseñarme la perseverancia; a mi abuelo, por mostrarme la fuerza y la dedicación; a Dani, por ser mi otra mitad y mi persona favorita; a mis hermanas, por impulsarme siempre a ser mejor. A mi gato, por salvarme la vida. A mi familia, por su apoyo constante a pesar de todo.

A Valentina, por ser mi compañera en cada lucha y mi polo a tierra; a Ángel, por enseñarme el significado de la amistad; a Miguel, por su infinita comprensión.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por acogerme, brindarme la oportunidad de formarme como profesional y regalarme algunas de las mejores experiencias y personas de mi vida. La educación pública me permitió soñar, valorar y aprender cada día más.

A mis maestros, por ser el ejemplo de aquello que quiero ser en el futuro y de las prácticas que quiero replicar. Al profesor Jhoan García, por su infinita paciencia y por recordarme siempre que pude, puedo y podré.

A quienes estuvieron, están y estarán.

Gracias totales.

## **Dedicatoria:**

Para Maye, por amarme durante toda su vida y por enseñarme a ser una mujer fuerte y llena de virtudes. Doy gracias a la vida por permitirme acompañarte durante tu paso por esta tierra; la más afortunada fui yo al crecer y formarme junto a la mejor mujer del mundo.

Espero que, dondequiera que estés, te sientas orgullosa de mí y de la mujer en la que me estoy convirtiendo. Cada logro, cada risa, cada lágrima y cada experiencia va dedicada en su totalidad a ti. Porque tener una nieta profesional fue tu sueño desde siempre, y porque pude cumplírtelo, incluso si la vida no nos permitió vivirlo y celebrarlo juntas.

Te amo por siempre; te recuerdo con todo el amor del mundo y deseo que estés feliz. Aquí sigo bailando nuestras canciones y recordando tus chistes e infinitos dichos.

Siempre estás en mi mente y en mi corazón.

## Contenido

<b>Capítulo I - Delimitación del problema .....</b>	<b>1</b>
1.1. Temáticas arraigadas al problema de investigación .....	1
1.2. Planteamiento del problema de investigación .....	6
1.2.1. Selección y pertinencia de la documentación a trabajar .....	9
1.3. Pregunta de investigación .....	12
1.4. Objetivos .....	12
1.4.1. Objetivo General.....	12
1.4.2. Objetivos específicos .....	12
<b>Capítulo II – Marco conceptual .....</b>	<b>13</b>
2.1. Perspectiva general sobre la Literatura Infantil.....	13
2.2. Debates frente el vínculo establecido entre LI y formación en valores ..	18
2.3. Didáctica de la LI, estrategias de enseñanza y educación literaria .....	24
<b>Capítulo III – Marco metodológico.....</b>	<b>27</b>
3.1. Enfoque y tipo de investigación.....	27
3.2. Fases de investigación .....	28
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	30
3.4. Técnicas para el análisis de información .....	32
<b>Capítulo IV – Hallazgos de la base documental .....</b>	<b>33</b>
4.1 Entre definiciones y autores: nociones y concepciones de literatura y LI en el corpus.....	34
4.1.1. Autores y campos que sustentan las concepciones de literatura y LI en el corpus .....	34
4.1.2. Definiciones implícitas y explícitas de literatura y LI en el corpus ..	38
4.1.3. Análisis de las tendencias encontradas en el corpus .....	44
4.2. ¿Educar, conmover o formar?: Relaciones establecidas en el corpus entre LI y la formación en valores, formación conductual y relación con la emocionalidad.....	46
4.2.1. LI y formación en valores: ¿Qué valores identificamos en el corpus? .....	47
4.2.2. Respecto a la LI y la formación conductual.....	49
4.2.3. Frente a la literatura infantil y emocionalidad .....	51
4.2.4. Análisis de las tendencias encontradas en el corpus.....	54
4.3. ¿Qué se leyó?: Acervo literario encontrado en el corpus.....	59
4.4. Intenciones y mediaciones: finalidades formativas, estrategias y recursos en las prácticas pedagógicas del corpus .....	61
4.4.1. ¿Qué finalidades formativas y sus derivadas encontramos en el corpus? .....	61

4.4.2. ¿Qué estrategias implementaron las maestras en formación? .....	64
4.4.3. ¿Qué recursos formaron nuestro corpus documental?.....	67
4.4.4. Análisis de las intenciones y mediaciones expuestas en la base documental .....	69
<b>Capítulo V: Conclusiones .....</b>	<b>72</b>
Marco Referencial.....	76
Anexos .....	79
Anexo 1. Ficha de lectura .....	79
Anexo 2. Ficha de tematización .....	80
Anexo 3. Entrevista a un experto.....	81
Anexo 4. Tablas de clasificación del acervo literario perteneciente al corpus .....	84

## **Resumen**

Este análisis documental de corte cualitativo analizó trece trabajos de pregrado (2020–2023) de la Universidad Pedagógica Nacional que emplean la Literatura Infantil (LI) para promover el desarrollo moral, emocional y conductual en primaria. Asimismo, revisó propuestas pedagógicas —secuencias didácticas, proyectos e innovaciones— con cuentos, libros álbum y libros ilustrados. El análisis, en tres fases, abordó concepciones sobre literatura y LI, su vínculo con la formación en valores y emocionalidad, y finalidades formativas, estrategias y recursos. La triangulación con el marco conceptual y una entrevista a un experto evidenció avances en experiencias estéticas, críticas y afectivas, así como tensiones por su uso instrumental en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Literatura infantil, desarrollo moral, emocional y conductual, estrategias, recursos, finalidades formativas.

## **Abstract**

This qualitative documentary study analyzed thirteen undergraduate works (2020–2023) from the Universidad Pedagógica Nacional that use Children’s Literature (CL) to promote moral, emotional, and behavioral development in primary education. It reviewed pedagogical proposals—didactic sequences, projects, and innovations—featuring short stories, picture books, and illustrated books. The analysis, in three phases, addressed conceptions of literature and CL, their link to values education and emotionality, and educational purposes, strategies, and resources. Triangulation with the conceptual framework and an expert interview revealed advances in aesthetic, critical, and affective reading experiences, as well as tensions from its instrumental use in the school context.

**Keywords:** Children’s literature, moral, emotional, and behavioral development, strategies, resources, educational purposes.

## **Capítulo I - Delimitación del problema**

### **1.1. Temáticas arraigadas al problema de investigación**

Históricamente, el contenido de los libros de texto en Colombia ha sido marcado por tendencias específicas, las cuales responden a ideologías e imaginarios propios de cada época. Con el paso del tiempo, la educación se ha permeado por diferentes corrientes, como lo es el caso de la Regeneración. En este periodo, según Erlam (2001), se contemplaban dos características principales: por un lado, el análisis y la capacidad de observación; y por otro, “las normas morales estereotipadas con la intención de formar buenos ciudadanos y patriotas, mediante representaciones de animales que caracterizaban la bondad y la maldad” (p. 140). El elemento mencionado por el autor hace referencia a la fábula, un componente esencial de la literatura infantil.

De acuerdo con Cervera (1991), la LI consta de expresiones artísticas o recreativas que tienen como fin captar el interés infantil (p.11). A su vez, Robledo (2012) rememora que históricamente este tipo de literatura ha sido subordinada por las metas educativas, primando en ellas un componente moral sobre el creativo. La mención de estas posturas hace un llamado a la reflexión sobre nuestro contexto local tanto en pasado como en presente, puesto que persisten tensiones entre la función didáctica atribuida a estas obras y su dimensión estética. En este sentido, al ser nuestro estudio un análisis documental, dicho contraste corresponde a un eje relevante en la descripción y análisis del corpus escogido para la investigación.

Retomando datos históricos como lo fue la Regeneración, durante la Colonia la LI fue empleada como recurso didáctico, focalizado a la moralización. Dicho asunto plantea un interrogante central para nuestra investigación: ¿La LI corresponde a un espacio de desarrollo artístico y lúdico para sus lectores o, en contraste, es un recurso subordinado a la formación en valores? Resulta significativo llevar esta cuestión al análisis nuestra base documental, ya que las autoras ofrecen una gran diversidad de ideas y concepciones que nutren nuestro trabajo investigativo, puesto que en el ámbito educativo, aunque no es

mencionado con frecuencia, no se manifiesta una noción clara sobre el trasfondo o la importancia que el concepto de LI implica para la formación de los estudiantes en sus primeros niveles de alfabetización.

El anterior asunto refleja que el carácter moralizante atribuido a la LI no es un suceso reciente. En tiempos de la Colonia, surgieron materiales como *La Citolegia*, uno de los primeros libros de enseñanza lectoescritora. Según Erlam (2001), “Las citolegias eran cuadros o gráficos que acompañados de vocablos servían para el aprendizaje de las primeras letras. Las citolegias fueron antecedentes de los textos de lectura propiamente dichos” (p. 133). El recurso expuesto, además de fortalecer procesos académicos, contaba con un componente religioso, como lo ejemplificamos por medio de la edición de 1940, la cual contenía el subtítulo “*Reglas de Conducta*”. En este apartado, se advertía al lector sobre la importancia de seguir buenos pasos, venerar a los sacerdotes, respetar y obedecer a los padres reflejaba una buena reputación (p.26). Mediante esto, se buscaba formar en los estudiantes una conducta acorde con las normas sociales, reforzando en ese entonces aspectos como las leyes contra la vagancia.<sup>1</sup>

Dado el anterior panorama histórico, una de nuestras motivaciones investigativas consiste en el reconocimiento de los componentes morales asignados a la literatura, generando una dicotomía entre la didactización y la visión estética. De acuerdo con Cervera (1989):

Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés (p. 159).

---

<sup>1</sup> Ley del 3 de mayo de 1826, la cual, dentro de la normatividad educativa define como peligro social a personas que no cumplieren con la escuela obligatoria establecida en la época junto a aspectos como la higiene (Guzmán, 2016, p. 130).

La perspectiva del autor surge hace más de treinta años, por lo cual cabría cuestionarnos: ¿se mantiene en la actualidad una visión de la Literatura Infantil como un objeto eminentemente didáctico en el ámbito educativo? Resulta relevante estudiar la posición didáctica de la LI expuesta en los documentos, ya que esto enriquecería sumamente el análisis de las experiencias de las docentes en formación, dando cuenta de su práctica pedagógica en este caso, ligada a la lectura de obras infantiles.

Conforme a lo anterior, la limitación didáctica expuesta conllevó a que este tipo de literatura sea considerada como “marginal” desde la perspectiva de autores como Orozco, et al. (2015), quienes consideran que se le connota de esta forma debido a que:

Su apego a una interpretación más de carácter pedagógico y moral en relación con la identificación de niños y jóvenes como sujetos en formación, y por ello no se la reconoce como parte de la literatura ‘mayor’ colombiana” (p. 88).

En relación con esta idea, Díaz (1999) sostiene que, “si se ha visto al niño como alguien fácilmente influenciado, la literatura dirigida a él tenía que ser moralista y didáctica, sirviendo como una herramienta más para moldearlo y someterlo a la autoridad del adulto” (p. 124). En complemento, Orozco, et al. (2010) manifiestan que la LI es entendida en calidad de “un medio portador de tendencias didactizantes y moralizantes, lo que tiende a distanciar al texto literario infantil de su público objetivo y lo relega a la categoría de “material escolar” (p. 172). Para los autores, la lectura literaria en el aula ha sido permeada por las finalidades formativas y un entorno, en donde se expone al infante a obras que enfatizan en buenos comportamientos, valores positivos, moralidad y manejo de las emociones; esto generado por el auge y difusión de la LI actualmente.

Sin embargo, es menester cuestionarnos sobre cuál es el abordaje que se le da a este tipo de literatura en el aula, ¿de qué maneras puede articularse la LI con la formación en valores? Desde el punto de vista escolar, la LI se concibe como un recurso que contiene elementos que pretenden generar conexiones entre literatura y moralidad partiendo de



diversas reflexiones o enseñanzas que deje consigo la pieza literaria al infante. Según Robledo (1998) esta perspectiva se refiere a que, históricamente, son escasos o específicos los momentos en los que la LI “ha logrado manifestarse como reflejo de un imaginario social, que considere al niño un lector independiente, capaz de disfrutar una obra como sujeto cultural, más allá de las intenciones pedagógicas, didácticas o moralistas de los adultos” (p.45).

A esta perspectiva moral y conductual, le sumamos la relación construida entre LI e inteligencia emocional, la cual es percibida como el uso de obras literarias que “conecten emocionalmente con los participantes, donde ellos se vean reflejados en la historia” (Cova, 2018, p. 16). Dicha premisa puede ejemplificarse por medio de los cuentos de hadas, ya que sus narrativas permiten al lector identificarse con héroes y antagonistas, ofreciéndoles modelos de conductas cercanos a sus realidades individuales (Thames, 1985, citado en Cervera, 1989, p.164). Si bien estas prácticas favorecen al desarrollo de dimensiones emocionales como la empatía o la resiliencia, pueden llegar a perpetuar la visión del niño desde el rol de sujeto pasivo, pues se le concibe desde el papel de receptor en cuanto a aspectos relacionados con formación en valores y emociones, más no desde la visión de un lector que resignifica o interpreta las obras literarias, limitando su disfrute hacia estas y la exploración de su propio panorama del mundo.

Esta perspectiva sugiere que al mantener al sujeto ajeno de su proceso lector individual, se le limita también a la construcción de sus propios significados y conclusiones a partir de las lecturas. Se tiende a emplear a la LI como un recurso de sensibilización para los alumnos en cuanto a problemáticas del aula y al desarrollo de procesos individuales que van de la mano con la inteligencia emocional, los cuales incluyen tanto el progreso de habilidades emocionales en cuanto a la aceptación de los demás y la difusión de valores como la empatía, el respeto, la tolerancia, entre otros, evidenciando esto en nuestra base documental.

En el corpus documental escogido, encontramos estos asuntos como lo es el caso de Roldán (2023) quien emplea la LI para fomentar el reconocimiento del otro como raíz del

respeto y la alteridad, mientras que Manjarres (2022) centra su propuesta en la resiliencia con relación a la capacidad de afrontar situaciones adversas mediante la lectura de libros álbum. Dicha documentación fue determinante en el momento de la selección de la base documental, ya que, nos suscitan interrogantes como ¿Tienen estas corrientes un vínculo tan establecido como podemos llegar a imaginarnos? ¿cómo pueden los estudiantes interiorizar estos valores y expresar su emocionalidad por medio de la LI?

Resulta significativo mencionar que actualmente en Colombia, la LI ha adquirido una notable difusión y reconocimiento, en gran medida por los eventos orientados a promoverla junto a la Literatura Juvenil. Según los estudios de la Cámara del Libro entre 2018 y 2022, la disponibilidad de libros dirigidos a niños y adolescentes mostró una tendencia fluctuante: una disminución en 2019 (de 4.793 títulos editados a 3.935), un incremento en 2020 (4.295), seguido de otro descenso en 2021 (2.584) y una leve recuperación del 13,9 % en 2022 (2.944).

En la siguiente tabla, exponemos algunos de los eventos más destacados en los últimos años, donde la LI fue objeto de difusión y discusión:

Año	Evento	Finalidad
2023	Feria Internacional del Libro (FilBo) - "Congreso de libros para niños y niñas" <sup>2</sup>	Transmisión a los asistentes la idea de que los libros están dirigidos por y para los niños.
	17° Festival de Libros para Niños y Jóvenes <sup>3</sup>	Acercamiento de niños, jóvenes y adultos a la LLJ4. Discusión sobre herramientas digitales para desarrollo y la promoción de la LI.
2024	Feria Internacional del Libro (FilBo) – Conversatorio "¿Las emociones distinguen entre niños y niñas?"	Abordaje de las perspectivas de género y la inteligencia emocional en la infancia mediante la lectura literaria.
	Editorial Panamericana – Conversatorio "Los retos de crear y divulgar libros para niños"	Análisis de los retos de escribir y difundir la LI actualmente, así como sus temáticas, formas, formatos, etc.
	Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte – Conversatorio "Relatos de memoria para niños y niñas: literatura infantil y memoria" <sup>5</sup>	Abordaje de la relación de la relación entre la LI y el conflicto armado, así como la importancia de la memoria en la LI.

Tabla 1. Eventos que representan el auge actual de la LI en Colombia. Elaboración propia.

<sup>2</sup> Tomado de: "En Feria del Libro 2023, la literatura infantil y juvenil enaltece las narrativas para los menores". Noticias Caracol.

<sup>3</sup> Organizado por la Cámara Colombiana del Libro y e IDARTES (Instituto Distrital de las Artes)

<sup>4</sup> Literatura infantil y juvenil.

<sup>5</sup> Evento perteneciente al CMPR (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación).

En el marco de este auge, nuestra investigación pretende determinar el vínculo que se ha construido entre la LI y la formación en valores. Nos preguntamos: ¿se emplea la LI en la formación moral de los estudiantes? En caso afirmativo, ¿cómo se utiliza en el aula para alcanzar estos fines? De igual forma, así como exponen los eventos recientes, ¿qué relación guarda hoy la LI con la emocionalidad en la población infantil y cómo la abordan los maestros en formación en las experiencias a analizar? Estas son algunas de las interrogantes que orientaron la revisión del corpus seleccionado.

### **1.2. Planteamiento del problema de investigación**

Inicialmente, encontramos fundamental señalar que nuestros intereses investigativos surgen de las observaciones realizadas en el aula a lo largo de mi proceso formativo, a partir de las cuales se fundamentó el planteamiento del problema de investigación. Al contemplar las prácticas pedagógicas de las maestras titulares durante la caracterización del grupo asignado<sup>6</sup>, se estableció que la Literatura Infantil era implementada como recurso pedagógico para favorecer la comprensión y el aprendizaje de enseñanzas morales o conductuales transmitidas por los personajes de las narrativas así como la emocionalidad recreada en estos, siendo las experiencias lectoras de los estudiantes mediadas por las docentes titulares. La investigación surge de la inquietud académica y formativa frente a las finalidades formativas en las que la LI se implementa en el aula de clase, articulando dichas reflexiones con el análisis de las prácticas pedagógicas evidenciadas en el corpus documental.

Ahora bien, nuestro estudio corresponde a la modalidad de análisis documental construido a partir de un balance realizado en el Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. Con base en este, notamos que diversos documentos pertenecientes a la línea de investigación-acción, recurrieron a la LI como recurso pedagógico para promover diferentes

---

<sup>6</sup> Dicha caracterización y observación en el aula se llevó a cabo en el marco del espacio "Praxis pedagógico – investigativa: proyecto. El grupo asignado fue grado segundo del Colegio Prado Veraniego Sede B.

valores o conductas positivas a los lectores. Considerando esto, nuestro interés se centra en indagar de qué manera la LI es vinculada con la moral, las conductas y la emocionalidad a partir de las finalidades formativas que le asignaron, en este caso, las maestras en formación.

En específico, uno de los objetivos centrales de estos proyectos corresponde al abordaje de conflictos internos en el aula, con el fin de reducir problemáticas como el acoso escolar mediante la lectura literaria de fábulas, cuentos o libros álbum, cuyas moralejas intervengan en el comportamiento del estudiante. Así, posicionamos a la LI en vista de un recurso considerable que trae consigo la influencia en la percepción del alumno tanto en su individualidad como en su rol en la sociedad, partiendo de que esta establece normas de conducta, moralidad y, actualmente, emocionalidad. Según las metas formativas que se les atribuyan, estas obras fomentan la reflexión sobre la superación personal y la autopercepción a partir de los sentimientos y emociones que despiertan en este. Nuestro principal interés consiste en identificar el papel atribuido a la LI en procesos de moralización y conducta, al igual que en la inteligencia emocional entre los niños y niñas correspondientes a las poblaciones del corpus. Nuestra iniciativa surgió en la revisión de antecedentes vinculados con el objeto de estudio.

La temática discutida en este estudio resulta relevante para la comunidad educativa colombiana, ya que permite comprender cómo la literatura puede integrarse en los procesos formativos. Con esta premisa, Cárdenas (2009) señala que su papel debe influir en la “educación de un hombre integral mediante actitudes positivas y valores, el cuestionamiento del saber, el deseo de aprender, los puntos de vista, las perspectivas, la argumentación, el espíritu crítico y la acción práctica” (p. 12). Dicha postura sustenta la relación de la literatura en la sociedad en aspectos como actitudes y valores implicados en la formación del ser humano, expuesto o no a estímulos exteriores —en este caso, la LI como herramienta didáctica implicada con la moral, conducta y emocionalidad— para establecer una finalidad de aprendizaje la importancia de las buenas conductas y la implementación de enseñanzas expuestas en textos narrativos.

Ahora bien, aunque implementar la LI con los fines mencionados anteriormente no representaría un problema, la cuestión principal es indagar qué relaciones construyeron las autoras frente a la LI y la formación en valores, considerándola un recurso en el aula para desarrollar en los estudiantes ciertos comportamientos o percepciones del mundo a través de la lectura en clase. Nos resulta crucial examinar cómo se selecciona el tipo de literatura con el propósito de orientar estos procesos personales y colectivos, en un contexto en el que el estudiante se está formando como sujeto social e individual.

En nuestro análisis documental se abordan las múltiples perspectivas de los maestros en formación a partir de su experiencia en la enseñanza de la lengua. Mediante la descripción del corpus indagaremos el estado de la cuestión acerca de la relación entre la LI y la formación en valores. El análisis de la información recogida permite descubrir verdades expuestas por los autores y, así, nos enfocaremos en cómo la LI se ha abordado en proyectos de investigación-acción realizados en colegios afiliados a las facultades de Humanidades y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. La finalidad es analizar las prácticas y enfoques empleados, junto con los resultados obtenidos, y explorar diversas nociones presentes en otras modalidades de investigación, como el análisis de experiencias documentadas y la monografía.

Esta indagación permitirá identificar tendencias, brechas y áreas de oportunidad en la investigación acerca de las nociones que existen frente a la didactización de la Literatura Infantil, además de responder cuestionamientos evocados en la selección del corpus: ¿Cómo orientan la literatura a estos procesos formativos?, ¿desde qué tipo de actividades, estrategias y presupuestos didácticos son implementados por parte de los maestros en formación con el fin de llegar a los objetivos planteados en los documentos del corpus?

Nuestro estudio resulta de interés tanto para maestros como para maestros en formación cuya tendencia radique en implementar la LI en sus proyectos de grado. En mi experiencia formativa, esta base documental correspondió a un punto de partida y referencia para el génesis de mi investigación, ya que considero de suma importancia las experiencias

de mis compañeras que, en su proceso formativo enfrentaron vivencias y situaciones diferentes en los planteamientos de sus proyectos, aspecto que encuentro muy valioso para caracterizar y analizar sus documentos. Finalmente, este análisis documental puede resultar útil para investigadores educativos interesados en ampliar el estudio sobre la LI y el aporte que se le atribuye al ámbito pedagógico, aportando a un avance del conocimiento en esta área.

### **1.2.1. Selección y pertinencia de la documentación a trabajar**

Para este estudio, describimos y analizamos un total de trece documentos de pregrado que emplearon la LI como recurso de concientización para los estudiantes, al igual que el abordaje de problemáticas en el aula y fomentar procesos de reconocimiento emocional y de la otredad, la resiliencia, la identidad, entre otros. En las modalidades encontradas, destacamos la investigación-acción, las cuales implementan propuestas pedagógicas centradas en obras infantiles. Respecto a otras líneas, encontramos una monografía que explora los criterios de selección de LI, la mediación literaria, y la construcción de un acervo literario en dos colegios de Bogotá. Igualmente, incluimos una investigación narrativa que, por medio de voces de maestros y bibliotecarios, abordó la LI desde el goce estético y su valor como alimento emocional. Finalmente, agregamos un análisis documental que recopiló experiencias y propósitos formativos asociados a la selección de literatura para niños.

En el corpus, este tipo de obras literarias se destaca como un elemento central en las actividades propuestas en las investigaciones. Estos documentos, provenientes del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional y realizados en colegios con convenios con la universidad, abarcan un período de cuatro años (2020-2023)<sup>7</sup>. Todos ellos se centran

---

<sup>7</sup> En el caso del año 2021, según el balance realizado para la selección del corpus, no encontramos documentos que desarrollen la temática a analizar.

en estudiantes de primaria y pertenecen a las Facultades de Humanidades y Educación, específicamente a las Licenciaturas en español e inglés, español y lenguas extranjeras y pedagogía infantil.

Para empezar, el reconocimiento de los objetivos, justificaciones y planteamientos de los problemas de investigación, junto con las dinámicas de los maestros en formación, desempeñan un papel importante en la selección documental para este análisis. Estos elementos nos brindan una visión global de las metas de los estudios en donde se relaciona a la LI con propósitos formativos, implementación de recursos y estrategias, y alcances deseados para cumplir con las metas planteadas. Nuestra base documental recoge investigaciones que a partir de los marcos conceptuales y bibliografía construida en estas, sustentan el uso de la LI y su relación con la formación en valores. Los enfoques de investigación narrativa, análisis de experiencias documentadas y monografía permiten reconocer el rol de la LI desde las experiencias de otros maestros y expertos en literatura, mientras que los estudios de investigación-acción, detallan fases, acciones y obras seleccionadas con el fin de desarrollar secuencias didácticas, proyectos pedagógicos, entre otros.

En conjunto, estos documentos recogen resultados y conclusiones que resaltan la voz de las maestras en formación, quienes emplean la LI para explorar la emocionalidad, identificar problemáticas en el aula y aportar sus perspectivas sobre el uso didáctico y el papel asignado a la LI en la formación en valores, específicamente en educación primaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, el corpus seleccionado para el presente análisis documental corresponde a lo expuesto en la siguiente tabla:

Año	Título del documento	Autor(es)	Grado/Modalidad
2023	La Literatura Culturalmente Relevante como Estrategia Formativa de la Alteridad.	Laura Cristina Parra Gutiérrez	2°
	Literatura infantil como vehículo de reflexión sobre el reconocimiento del otro.	Adriana Lizeth Roldán Hernández	4°
	La vida en forma de libro, una propuesta pedagógica para vivir e interactuar con los otros a partir de los talleres literarios.	Laura Vanessa Corredor Benedetti, Kimberlyn Tatiana Rojas Pérez Karen Dayana Sanabria López	Jardín

	Reflexiones sobre la lectura literaria con la primera infancia. Una secuencia didáctica dirigida a niños de 4 a 5 años.	Gabriela Slovokna Lozano Garzón	Jardín
2022	El Libro Álbum: Recurso para Desarrollar Procesos Resilientes.	Carlet Julitza Manjarres Madrid	Primera infancia
	La educación emocional y la literatura infantil como un binomio que construye educación para la vida.	Karen Julieth Velazco Ortiz, Laura Daniela Espinoza Esquivel	1°
	El taller literario como estrategia para potenciar los vínculos afectivos de los niños y niñas del grado 503 de la IED colegio Aquileo Parra.	Helen Alexa Rojas Montenegro	5°
	Criterios de selección de libros para niños, la conformación del acervo literario y la mediación de lectura literaria en el Instituto Pedagógico Nacional y el Colegio Minuto de Dios.	Natalia Alba Barreto, Eliana Fernanda Corredor Sánchez, Mónica Alejandra Lara Silva, Wendy Natalia Rodríguez Oyuela	Monografía
	Literatura infantil: Criterios de selección y propósitos formativos a partir de experiencias docentes documentadas.	Gisel Natalia Peña Cuesta	Análisis de experiencias documentadas
	Fortalecer el reconocimiento emocional de los niños y las niñas del jardín infantil Torre Fuerte a través de la lectura en voz alta de literatura infantil.	Dayan Lizeth Cardona Villa, Gina Fernanda Reyes Contreras	Jardín
2020	Experiencias de Literatura Infantil a tres voces: Entre goce estético y alimento emocional.	María Antonieta Mora Bravo	Investigación narrativa
	La literatura infantil: una experiencia hacia la expresión de la voz interior a través de lo oral y escrito.	Juliet Melissa Cárdenas Bernal	3°
	Literatura infantil e interpretación literaria: una propuesta didáctica basada en la lectura literaria.	Leidy Katherine Trujillo Ararat	5°

Tabla 2. Ficha bibliográfica de base documental. Elaboración propia.

De acuerdo con la anterior tabla, estos documentos evidencian la relación entre la LI y la formación en valores. Por ejemplo, en el documento de Roldán (2023), la autora concluye que, implementando la LI como vehículo de reflexión sobre el reconocimiento del otro, precisando que "por medio de la lectura de cuentos de literatura infantil podemos incentivar los valores en los estudiantes" (p. 60). De igual manera, el vínculo establecido entre la emocionalidad y la LI se refleja en el trabajo de Manjarres (2022), en donde la autora describe su propuesta enfocada en el desarrollo de capacidades resilientes en los estudiantes. Manjarres (2022) señala que su investigación busca "explorar los elementos en las obras y su contenido, que abarcan cualidades emocionales y aspectos creativos que contribuyen a la construcción de la resiliencia" (p. 4).

En consonancia con lo anterior, el presente estudio se enfoca en detallar las perspectivas asociadas a la LI, "concebida como un género distinto dentro del ámbito de los estudios literarios, íntimamente vinculado con la pedagogía" (López, A. & Guerrero, P, 1993, p.188). Se priorizaron los procesos conductuales, moralizantes y emocionales otorgados a



esta literatura, así como la emocionalidad que en estas obras se refleja e imparte a los estudiantes a partir de las finalidades formativas atribuidas por la escuela hacia la LI.

### **1.3. Pregunta de investigación**

De acuerdo con lo expuesto y en consonancia con las motivaciones y preguntas secundarias de este análisis documental —centradas en identificar las finalidades formativas con que se implementa la LI en el aula y en el acervo literario construido a partir de la base documental—, el principal propósito de este análisis documental es establecer la relación entre la LI y la formación en valores, considerando dimensiones morales, conductuales y emocionales. En consecuencia, la pregunta que orienta este proyecto es: ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre la Literatura Infantil y la formación en valores en 13 proyectos de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional teniendo en cuenta las nociones construidas sobre la LI y las finalidades formativas desarrolladas en la base documental?

### **1.4. Objetivos**

#### **1.4.1. Objetivo General**

Describir y analizar la relación entre la Literatura Infantil y la formación en valores partiendo de aspectos como nociones sobre literatura y la LI, finalidades formativas, estrategias y recursos didácticos expuestos en 13 proyectos de pregrado ubicados en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

#### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Identificar las nociones/concepciones de literatura y literatura infantil expuestas en la base documental seleccionada.
- Determinar valores, emociones, conductas expuestas en la base documental, además de sus denominaciones como positivas y negativas.
- Reconocer las finalidades formativas, así como las estrategias y recursos didácticos implementados en el desarrollo de los documentos pertenecientes al corpus seleccionado.

## Capítulo II – Marco conceptual

En este apartado, presentamos las bases conceptuales que sustentan nuestro marco referencial. Por lo tanto, realizaremos una revisión teórica del concepto de la LI desde varias perspectivas, examinamos algunos debates en torno a la relación entre la LI y la formación en valores, los cuales resaltan la importancia del manejo de emociones y la distinción entre buenas y malas conductas. También, vinculamos la educación literaria con la formación en valores, finalizando con la didáctica de la literatura y pedagogía de la literatura.

### 2.1. Perspectiva general sobre la Literatura Infantil

Inicialmente, consideramos de suma importancia indagar acerca de los orígenes del concepto de literatura infantil partiendo del desarrollo y avance que ha demostrado históricamente. Según Robledo<sup>8</sup> (2012), este tipo de obras corresponde a “la producción literaria dirigida específicamente a los niños como lectores, no solo como estudiantes o aprendices tuvo origen en Europa a mediados del siglo XIX, en América Latina entre finales del XIX y principios del XX” (p. 10). De igual forma, encontramos que la LI se concibe como un objeto de estudio reciente que parte desde el punto de vista del adulto, generando una valoración cultural sobre la infancia.

En el contexto colombiano, el papel del infante como lector ha tenido que adaptarse a diferentes políticas educativas que, con el pasar del tiempo, han contribuido al desarrollo de este concepto. Una de estas medidas, mencionadas por la autora surge en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública sancionada en 1870, del cual fueron tomadas influencias de la escuela activa, corriente pedagógica en donde “se valora al niño con su capacidad de aprender a través de los sentidos y se da importancia a la primera infancia” (Robledo, 2012, p. 10). En retroceso, a partir de la Constitución de 1886, la iglesia toma nuevamente la

---

<sup>8</sup> Escritora, profesora e investigadora colombiana especializada en el campo de la LIJ, procesos de mediación y formación lectora. La autora orienta una perspectiva colombiana frente a la conceptualización del término de Literatura Infantil, lo cual nos resulta valioso para la investigación pues, esta perspectiva local enriquece y sitúa el rol de este tipo de literatura en nuestro país.

organización de la educación en Colombia, generando el arraigo educativo al ámbito eclesiástico, contemplando una vez más un punto de vista conservador.

En esta perspectiva, el origen de la LI en Colombia se atribuye a un suceso de la modernidad, concretamente en los años treinta del siglo pasado, relacionándola con el desarrollo y ámbito cultural en el que se desenvuelve el niño y la desvinculación de la Literatura Infantil y la escuela. Sin embargo, Robledo (2012) manifiesta que no es sino hasta la década de 1970 cuando la LI genera presencia en los circuitos culturales, impulsada por editoriales y otros sectores que reconocen al infante tanto en un rol de lector activo y creativo así como de consumidor destacado (p.11). El panorama histórico expuesto anteriormente nos resulta de gran importancia para nuestro estudio, puesto que permite comprender la forma en la que se ha configurado este concepto que, en la actualidad, sustenta las reflexiones y prácticas recogidas en nuestras trece experiencias analizadas, partiendo de que la tradición histórica vincula a la LI con la formación en valores.

Conforme a la anterior base histórica, nos es pertinente profundizar en las características generales de la LI. Para Cervera<sup>9</sup> (1991), el concepto de LI se refiere a “aquellas expresiones fundamentadas en el uso de la palabra con propósitos artísticos o recreativos, que captan el interés del infante” (p.11). También, el autor alude a que dichas creaciones son reconocidas como un medio que expresa creatividad, específicamente al público infantil. Del mismo modo, propone que este tipo de literatura corresponde a “las necesidades emocionales del niño, lo que la diferencia significativamente de la literatura para adultos. Su objetivo es satisfacer estas necesidades íntimas del niño y no adaptar la literatura existente para adultos” (p.13) perspectiva que se articula con Robledo (2004), quien plantea que en la LI “se refleja necesariamente la concepción que el adulto tiene de la

---

<sup>9</sup> Fue un profesor, director teatral, escritor e investigador originario de España. Especialista en el estudio de la LI y el teatro. Este autor resulta de gran importancia para nuestro estudio, pues realiza una categorización y conceptualización del término “Literatura Infantil” desde la visión de esta como un vehículo de la palabra y la implementación de actividades artísticas, confrontando la idea de la enseñanza moral que se le ha atribuido a la LI históricamente.

infancia y por fortuna esta concepción ha cambiado en los últimos tiempos y a favor de los niños” (p.6).

Según Cervera (1991), los primeros acercamientos del libro encaminado a la LI son los textos didácticos designadas al niño. Un ejemplo de este asunto son los silabarios, recursos que en ese entonces aportaban reflexiones morales o elementos de corte religioso. Del mismo modo, el autor resalta que “el proceso generador de la literatura infantil como corpus diferenciado en el marco de la literatura general no debe desligarse de la forma cómo se han incorporado a él las diversas obras que lo constituyen” (p.18), haciendo posible una clasificación de la LI que corresponde a la literatura ganada, creada para niños e instrumentalizada.

En primer lugar, en la literatura ganada se agrupan las producciones literarias que inicialmente no estaban dirigidas a un público infantil, pero que, con el tiempo, fueron adaptadas por los niños o destinadas a ellos por adultos, en donde encontramos cuentos tradicionales, romances o canciones implementadas en juegos, entre otros. Por su parte, la literatura creada para los niños es escrita directamente para la audiencia infantil en específico, con una diversidad de formas tales como poemas, cuentos o novelas y obras de teatro. En ella se reflejan tendencias y concepciones de la LI que la mantienen emergente para la condición del niño y los cánones del momento. Finalmente, la literatura instrumentalizada se cataloga como un grupo de obras literarias que se implementan en las aulas como extensión de ejercicios de gramática y que carecen de creatividad, así como poseen un esquema elemental que, de acuerdo con Cervera (1991) “No son literatura, aunque a veces así se llamen” (p. 18).

De este modo, en la LI (y en toda literatura) se ofrece al lector un recurso que le permite situarse en el lugar de un personaje afectado por una problemática específica, cuyo interés radica en resolverla. El autor señala que estas conclusiones se encuentran implícitas en el comportamiento de los personajes o, en algunos casos, "están simplemente apuntadas", por lo que el lector debe sentirse motivado a completar la acción (Cervera, 1991, p.22).

Dicha idea vincula el desarrollo de las temáticas en obras de LI con problemáticas, valores y contextos con los que el lector puede identificarse y comprometerse a resolver o a relacionar con su vida cotidiana. El potencial formativo de la LI se refuerza al considerar lo que Larrosa<sup>10</sup> (2006) denomina este fenómeno "principio de alteridad", en el que la experiencia de la lectura implica un encuentro con lo otro, partiendo de que "la experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, mejor dicho, el tránsito de algo que no soy yo" (p. 88). Conforme a esto, Larrosa (2006) manifiesta que "pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que se fusiona con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es" (p. 97).

Desde otra perspectiva, Teresa Colomer<sup>11</sup> en su obra *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (1999), propone una clasificación de las obras literarias dirigidas a niños y adolescentes, organizadas de esta forma: inicialmente, clásicos de la literatura, que corresponden a narraciones con personajes creados antes de 1950, que cuentan con reconocimiento mundial que han adquirido un rol icónico dentro de este género. Transmiten valores universales e incorporan elementos como el misterio, la aventura y las enseñanzas morales, los cuales han hecho que se le confiera un papel significativo en el campo literario.

Como segundo elemento encontramos a la literatura de tradición oral, la cual se construye por medio de cuentos populares, canciones y adivinanzas que se han transferido de generación en generación. Este tipo de obras tienen un papel central en la iniciación literaria, puesto que introduce a los individuos a un contexto cultural y simbólico con el fin de facilitar su comprensión de mundo y la internalización de conocimientos sobre las

---

<sup>10</sup> Pedagogo y docente de filosofía en la educación de origen español, cuyas obras tocan temas como la relación entre experiencia y lenguaje, la formación y la subjetividad. El autor resulta valioso para nuestro estudio, pues resalta el rol de la experiencia lectora y la lectura como formación, la cual se orienta hacia la subjetividad y al reconocimiento de los personajes de las obras como una oportunidad de relacionarlos con las vivencias propias del lector.

<sup>11</sup> Licenciada en filología, Doctora en ciencias de la educación y profesora de didáctica de la literatura. Pionera de la investigación sobre la lectura, LIJ y LI. Asimismo, la autora explora los procesos de lectoescritura y, en este caso, nos indica la diferenciación entre obras de LI y LIJ, brindando un panorama general de estas narrativas dependiendo de aspectos como la edad de los lectores, las relaciones sociales y la diversidad cultural que encontramos en las aulas de clase.

relaciones sociales. De esta forma, su selección posee un valor educativo primordial en la transmisión de valores compartidos social y culturalmente.

Así pues, la literatura infantil y juvenil actual integra entre ellas cuentos, poesía y teatro, organizados por rangos de edad: hasta los 8, 12 y 16 años. Estas obras reflejan una serie de valores en la perspectiva de la realidad social que habitamos, incorporando elementos como la inclusión, la igualdad de género y la interculturalidad. En esta misma línea, experimentan con nuevos formatos narrativos que exploran el lenguaje y la estética contemporánea, considerando el auge de los medios audiovisuales y digitales y su adaptación a la experiencia literaria. De este modo, Larrosa (2006) resalta que la lectura va más allá de la mera comprensión de textos; constituye una experiencia transformadora para el lector, ya que “la experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es propiciar las condiciones que la posibiliten” (p. 99).

A modo de cierre, el recorrido realizado entre los orígenes, definiciones, clasificaciones y aportes conceptuales que explican el término configurado como LI. Esto nos permite comprender su gran amplitud y complejidad, así como el potencial atribuido al campo pedagógico y formativo. Este apartado resulta primordial para nuestro análisis documental, ya que ofrece fundamentación conceptual para analizar la manera en la que la LI ha sido concebida por las maestras en formación, en torno a tres ejes centrales que consisten en la emocionalidad, moralidad y las conductas a través de las trece experiencias documentadas que componen el corpus.

## **2.2. Debates frente el vínculo establecido entre LI y formación en valores**

La relación establecida entre LI y formación en valores ha traído consigo una serie de debates tanto en el ámbito educativo como en el estético. De acuerdo con Martínez <sup>12</sup>, et al (2012) la escuela pública en Colombia surge con una función en específica: instaurar un orden político y mora, la cual se resume en una promesa de convertir a los niños en ciudadanos responsables. Los autores relacionan este planteamiento con la reconfiguración de ejercicios y procesos institucionales a raíz de cuatro líneas de fuerza principales: la pobreza, las prácticas de policía, la figura del niño y la utilidad pública (p. 18). Siendo así, definimos que la escuela se articula un discurso sobre la infancia, la enseñanza y la disciplina, con dos tipos de sujetos: el alumno y el maestro, partiendo de los valores como uno de los núcleos de la educación. (Martínez et al., 2012, p. 19).

Desde las visiones de Vaca, et al<sup>13</sup>, (2020), los valores constituyen experiencias humanas que se relacionan con “la capacidad de evaluar el mundo que nos rodea y de preferir jerárquicamente lo que se considera más estimado dentro de una gama de posibilidades, guiándonos por un cierto ‘sentimiento’ hacia lo más apreciable” (p. 96). Estos valores se fundamentan en los juicios que realiza el ser humano, en los que se posicionan ideas sobre lo que se reconoce como correcto, bueno o deseable, además se manifiestan en el individuo según su actitud, partiendo de sus convicciones propias y del entorno en el que viva, así como de su relación con este (Reascos y Granda, 2020, citado en Vaca, et al., 2020).

No obstante, uno de los debates generados frente a nuestro objeto de estudio advierte sobre el riesgo de reducir a la literatura a un mero elemento de instrucción y

---

<sup>12</sup> Doctor en ciencias de la educación y filosofía. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional e investigador en campos como las políticas públicas, escuela pública, saber pedagógico y educación en Colombia. El autor, al relacionarse con el campo educativo colombiano, nos brinda un panorama en el cual, podemos entender la relación histórica entre LI y formación en valores en Colombia, aspectos que se dan desde la visión política, social y eclesiástica.

<sup>13</sup> Grupo de investigadores relacionados con los campos de la educación, pedagogía y enseñanza quienes, para esta investigación, analizan la incidencia de la formación en valores para un comportamiento adecuado en el aula, componentes clave para nuestra investigación, pues enriquecen la diversidad de visiones sobre este asunto al confrontar la dicotomía entre lo aceptable e inaceptable en la sociedad.

adoctrinamiento. En breve, encontramos a autores como Castro (2014), Vásquez (2014), Robledo (2000) y Bustamante (2019) quienes coinciden en esta perspectiva.

Según Castro<sup>14</sup> (2014), “la preocupación por la formación -por parte de la escuela- hace que ahora la literatura desde su contexto se pregunte por ello” (p. 40). Este enfoque sugiere que la literatura, al integrarse a la realidad educativa, se convierte en un vehículo transmisor de valores y enseñanzas a través de sus narrativas. En particular, la LI incluye obras como las moralejas, en las cuales “se crea un paratexto, principalmente en las fábulas encargadas tanto de divertir con la historia narrada, dejan una enseñanza al niño; quizás por la preocupación de que éste no detecte la enseñanza moral implícita” (Castro, 2014, p. 36). Dicho papel formativo atribuido a la LI ha sido históricamente valorado en la escuela. Vásquez<sup>15</sup> (2014) complementa esta perspectiva bajo la idea de que “la literatura muestra, pero no demuestra; presenta unos valores, pero sin que por ello anhele adoctrinar o catequizar” (párr. 3).

En línea con lo expuesto por Castro y Vásquez menciona el rol del educador, quien, bajo la presión por formar éticamente, a menudo deja de lado el carácter estético de las narrativas. Esta instrumentalización de la literatura y la mecanización del desarrollo lector, centrados en la formación moral, son criticadas por los autores, quienes instan a los maestros a guiar a los alumnos en sus procesos lectores. Vásquez (2014), es específico, subraya la importancia de que los estudiantes se relacionen tanto con las obras literarias como con los personajes, comprendiendo la complejidad de sus conductas y la genealogía de los conflictos que enfrentan (párr. 4).

En esta misma línea, Vásquez advierte que “lo peor que le puede pasar a la literatura y a la formación ética es emplear las obras literarias como si fueran artefactos de un solo uso

---

<sup>14</sup> Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en educación infantil y Magister en Desarrollo Educativo y Social. En este sentido, la autora comprende la perspectiva de la LI como vehículo transmisor de valores, lo cual complementa las ideas de los demás autores frente a esta relación establecida por la escuela.

<sup>15</sup> Escritor y profesor universitario. Experto en semiótica, estrategias de comunicación y procesos de lectoescritura. En este caso, el autor ejemplifica mediante qué obras se ha generado la relación entre LI y formación en valores, así como la preocupación por parte de la escuela hacia los valores considerados como deseables, que moldean a los niños en su rol como lectores de dichas obras.



o artilugios para un único fin” (párr. 4), idea la cual se relaciona con que “la pedagogía ha intentado casi siempre controlar la experiencia de la lectura anticipando sus resultados, reduciendo su incertidumbre, sometiendo su multiplicidad y convirtiéndola, en definitiva, en un medio para un fin previsto” (Larrosa, 2003, p.36).

Estas discusiones referentes a la formación en valores, a esta se le suma la inteligencia emocional. De acuerdo con Goleman<sup>16</sup> (1985), este concepto se refiere a “la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo...” (p.43). En este sentido, encontramos que está estrechamente vinculado al entorno en el que nos desarrollamos y la disposición que adquirimos para relacionarnos con los sentimientos propios, así como con los de los demás mediante las habilidades interpersonales. Esto implica un dominio en el manejo de las interacciones sociales y en la forma en que nos referimos a la otredad.

Sin embargo, es relevante señalar que el enfoque sobre el manejo de las emociones puede ampliarse desde diversas perspectivas. Por ejemplo, Rendueles<sup>17</sup> (2017) realiza una crítica en el contexto del capitalismo avanzado, en la que argumenta que el manejo emocional ha sido permeado por formas de “gobernanza emocional”. Según su análisis, “el posfordismo ha implementado intensas formas de autoexamen emocional y cultivo del deseo” (Rendueles, 2017, p. 82), con el objetivo de suavizar los conflictos de clase y promover una cultura cívica progresista mediante una comunicación emocional fluida, vinculado a las exigencias comunicativas y de constante auto exposición propias del contexto neoliberal. En esta perspectiva, comprendemos que la inteligencia emocional no se mantiene al margen de

---

<sup>16</sup> Psicólogo y periodista estadounidense. Reconocido por la autoría de una obra que conceptualiza el término “inteligencia emocional”. En nuestro estudio, resulta de vital importancia conceptualizar el término de Inteligencia Emocional, pues, en el corpus se reitera la importancia de que los niños adquieran herramientas con el fin de reconocer aquellas emociones que se consideran negativas y las gestionen, componente clave de este término y de la adquisición de emociones positivas para generar una vida emocionalmente estable desde la niñez.

<sup>17</sup> Doctor en filosofía y profesor de la Universidad Complutense de Madrid, en el Departamento de sociología. El aporte del autor de cara a nuestra investigación consiste en contrastar el concepto de Inteligencia Emocional desde una perspectiva en la cual se critica a este concepto partiendo de su importancia en la sociedad actual, regida por el auge de este tipo de gobernanza emocional.

las estructuras sociales que la configuran, ni desligada de las condiciones materiales que producen, distribuyen y normativizan determinadas formas de sentir y expresar emocionalmente.

En este sentido, y retomando lo dicho por Vázquez (2014) y Castro (2014), es conveniente conceptualizar el término de conducta. Según Bleger<sup>18</sup> (1963), corresponde a un elemento “aplicado a las manifestaciones del individuo, tiene siempre la connotación de estar dejando de lado lo más central o principal del ser humano: los fenómenos propiamente psíquicos o mentales” (p.23), comprendiendo que estos son los que originan la conducta. Del mismo modo, etimológicamente, la conducta es reconocida como “conducida o guiada; es decir, que todas las manifestaciones comprendidas en el término de conducta son acciones conducidas o guiadas por algo que está fuera de las mismas: por la mente” (Bleger, 1963, p. 23).

El ser humano incluso considera en su conducta el carácter moral añadido al vivir en sociedad. Sánchez Vázquez<sup>19</sup> (2006) describe a la moralidad como un proceso histórico y progresivo que comprende “un conjunto de normas y reglas de acción destinadas a regular las relaciones de los individuos en una comunidad social, el significado, función y validez de ellas no puede dejar de variar históricamente en las diferentes sociedades” (p.37). Es menester especificar que pueden variar dependiendo de la época y considerando las diversas sociedades establecidas que habitan en el mundo.

Por su parte, la enseñanza de la literatura en la escuela no solo cumple con la función de transmisión de conocimientos literarios y desarrollo de la educación literaria; también contribuye a la formación ética, moral y emocional de los estudiantes. A partir de lo anterior,

---

<sup>18</sup> Psiquiatra y psicoanalista de origen argentino. El autor nos orienta a la comprensión del término “Conducta”, partiendo de su análisis etimológico y el rol que cumple en la construcción del sujeto comprendiendo la sociedad en la que habita y el cómo las conductas interpuestas por su entorno influyen en su subjetividad.

<sup>19</sup> Escritor, filósofo, crítico literario y profesor hispanoamericano. Sánchez Vázquez, a partir de su conceptualización sobre la moralidad, nos llama a comprender este desde una perspectiva histórica que trae consigo progresividad. En este sentido, al ser este un análisis documental, las incidencias históricas frente a la moralidad incitan a indagar acerca del cómo este término ha evolucionado o se ha mantenido en el tiempo.

Bustamante<sup>20</sup> (2015) plantea que, en el contexto educativo “imponemos a la literatura, en el marco de su enseñanza, las palabras que quisiéramos escuchar de ella” (p. 86). Esto conlleva a que tengamos una visión de la literatura como un vehículo transmisor de información, que, en este caso, difunde valores. Asimismo, el autor argumenta que “la literatura en el aula puede ser utilizada de manera inadecuada cuando se convierte en un medio para imponer ciertos discursos o valores predeterminados, bajo el pretexto de 'pedagogías críticas' o 'aprendizaje significativo’” (Bustamante, 2015, p. 86).

Desde esta perspectiva, Bustamante (2019) plantea que es necesario diferenciar entre los verdaderos efectos formativos y los efectos deseados, ya que, “la formación no se ocasiona por asumir un conjunto de preceptos morales, pues estos se constituyen como respuestas del sujeto al hecho de ‘estar formado’, no como anticipación brindada por una información determinada” (p. 6). Al respecto, cuestionamos la idea de que la literatura tenga probabilidad en la formación mental en sentido de que transmite contenidos valorativos. Lo formativo radica en la posibilidad de que el lector se vea afectado por la obra en su subjetividad, en la medida de que quedan pendientes dos asuntos en específico: “la manera como se presentó el saber y la manera como el estudiante quedó tocado por ese saber” (Bustamante, 2019, p.17).

Vale la pena resaltar que la literatura también tiene la capacidad de evocación relativa a las emociones en los lectores. Acosta (1989, citado en Robledo, 2000) explica que “la literatura involucra al lector emocionalmente en la medida en que lo hace partícipe de los conflictos, las situaciones, los sentimientos y las emociones de los personajes” (p. 32). Esta implicación emocional favorece tanto el disfrute estético de la lectura como a la apertura de una reflexión moral, lo cual hace que el lector reconozca y evalúe las acciones y sentimientos de los personajes, esto ligado a una perspectiva moral y ética. Por ende, Robledo (2000) manifiesta que “el desarrollo moral no es el resultado de intervenciones aisladas, sino que

---

<sup>20</sup> Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en literatura, Magister en lingüística, Doctor en educación e investigador en el ámbito educativo. Por su parte, el aporte que el autor trae consigo para nuestra investigación consiste en la dicotomía entre el rol de la literatura asignada a la transmisión de información o de la visión estética de esta. Asimismo el autor comprende la formación y lo formativo, conforme a lo que la obra le genera.

surge de esfuerzos sistemáticos y continuos dentro del contexto escolar, los cuales involucran tanto el aspecto estético como el moral” (p. 53).

De igual forma, cuando la literatura infantil es implementada en el aula con una meta formativa atribuida específicamente, se invita a los estudiantes a conmovirse con historias que se relacionen con sus experiencias personales, con el fin de impulsar el pensamiento crítico y la empatía. En esta línea, Robledo (2000) explica que “el reconocimiento de emociones como el odio, la rabia o la desesperación permite a los niños desarrollar una autoconciencia fundamental para la formación de su identidad y su capacidad de reflexión crítica sobre sus propios sentimientos (p. 51). Entonces, este tipo de experiencias emocionales generadas mediante la lectura literaria en el aula aportan a aspectos como la transformación de actitudes morales y de conductas en los lectores. Según la autora, “la literatura tiene el poder de motivar una participación activa y crítica en los niños, especialmente cuando las historias los vinculan emocionalmente” (Robledo, 2000, p. 48).

Por otra parte, Bustamante (2019), sustenta que no todo lo que pasa en los salones de clase genera formación, ya que “un propósito de formar no necesariamente produce un efecto formativo” (p.6), además de que la formación no puede ser en sí un verdadero objetivo de acuerdo con el autor (citando a Gadamer). En lo referente a este asunto. Robledo (2000) menciona que “reducir la literatura a un simple argumento sería ‘disecarla’, atentando contra su propia naturaleza estética” (p. 28). La literatura debe ser vivida y apreciada por su complejidad, integrando tanto el plano estético como el ético en el aula. Sin embargo, la autora también advierte que, aunque estos dos elementos están interrelacionados.

En síntesis, según las visiones de Robledo (2000) y Bustamante (2015, 2019), la enseñanza de la literatura cumple con un doble propósito. Por un lado, proporcionar a los estudiantes una experiencia estética enriquecedora y, por otro, ofrecer una plataforma para la reflexión y el desarrollo moral. Sin embargo, es fundamental evitar la instrumentalización de la literatura como un simple medio para instruir valores. De acuerdo con Bustamante

(2019), “la literatura no forma por el hecho de estar en el currículo, ni porque se le pongan objetivos; sólo forma cuando media un vínculo formador/formante en relación con el saber” (p. 16).

### **2.3. Didáctica de la LI, estrategias de enseñanza y educación literaria**

#### **2.3.1. Didáctica de la LI**

De acuerdo con López y Guerrero<sup>21</sup> (1993), la didáctica de la LI implica emplearla como recurso didáctico, especialmente en la educación básica, además de ayudar a crear un hábito lector en los niños de una forma amena y placentera. Su práctica estaba ligada a la pedagogía ya que se consideraba fundamental para la formación. De este modo, la literatura infantil “se caracteriza por su naturaleza social, histórica y psicológica, asimismo debe reconocerse su valor artístico y estético, así como de su utilidad didáctica” (p.193). Los autores resaltan que “estos libros están adquiriendo cada vez más importancia en el ámbito escolar, no solo como herramientas para enseñar lectura y escritura, sino también para abordar todo el currículo” (López y Guerrero, 1993, p.191). Esta situación invita a reflexionar sobre la trascendencia de estas narrativas tanto desde una perspectiva artística y educativa, diferenciando entre didáctica y didactismo<sup>22</sup>.

Por lo mencionado, el didactismo se caracteriza por “concebir al niño como sujeto en permanente aprendizaje, dejando de lado el aspecto lúdico, recreativo y estético de la literatura infantil” (López y Guerrero, 1993, p.194) al intentar enseñarle al infante los principios morales del autor y del contexto en la que se escribe, enfocándose así en fundamentos sociales ligados al ámbito eclesiástico, que buscan arraigar al niño hacia una fe o confesión religiosa en particular; patrioteros, encargados de infundir un nacionalismo en el infante y, finalmente, ideológicos, los cuales se basan en construir una concepción específica del mundo en el lector.

---

<sup>21</sup> Investigadores en el área de Didáctica de la lengua y literatura, de la Universidad de Murcia, España. Los aportes de los autores, para nuestra investigación, resultan esenciales debido a que estamos analizando las propuestas didácticas desarrolladas por las maestras en formación, en donde la LI fue implementada como recurso.

<sup>22</sup> Se refiere a una visión utilitarista de la didáctica, ya que “subordina lo literario a la ejemplificación de pautas que, apuntando a la imposición de moralejas, desbarata el placer del niño lector por el texto” (Díaz, 2005, p. 68)

### **2.3.2. Pedagogía de la literatura**

De acuerdo con Cárdenas<sup>23</sup> (2000), se reconoce a la pedagogía de la literatura como un enfoque que va más allá de la enseñanza de la teoría literaria o el análisis superficial de textos. (p.12). Se basa en la lectura activa, plural y crítica de obras literarias junto a la implicación del desarrollo de la sensibilidad estética, el gusto por la literatura y el placer estético al leer, lo que despierta la imaginación y los sentidos del lector.

Asimismo, el autor propone que la pedagogía de la literatura requiere una suma de elementos a la fundamentación estética, partiendo de “el análisis, la síntesis, la inferencia, la interpretación y la argumentación, otros factores de la complejidad de la literatura como fenómeno de sentido” (Cárdenas, 2000, p. 13) para lo cual se plantean cuatro principios de la pedagogía de la literatura, que corresponden a que las narrativas contribuyen a la percepción del mundo y el desarrollo ético, estético y cognitivo, vinculándose con lo imaginario, simbólico y el sentido poético. Su función cognitiva se centra en la analogía, permitiendo construir significados mediante la hermenéutica y las inferencias.

En este contexto, el acto de comprender el sentido implica interpretar la conducta humana frente a la vida y a la forma, sopesando dimensiones como la textual, subtextual, intertextual, metatextual y contextual. Igualmente, la educación actual, al priorizar habilidades lógicas y la memoria, limita la creatividad y la sensibilidad de los estudiantes, reforzando el practicismo y el intuicionismo, obstaculizando una comprensión integral de los individuos.

### **2.3.3. Educación literaria**

La educación literaria está directamente relacionada con las competencias literarias, aquellas que en palabras de Cerrillo<sup>24</sup> (2010) abarcan “toda la actividad cognitiva de la lectura

---

<sup>23</sup> Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, licenciado en idiomas, magister y doctor en literatura, investigador del grupo Hipermedia. Los aportes del autor conllevan una base conceptual importante para nuestra investigación, pues la pedagogía de la literatura incurre con algunos de los propósitos formativos expuestos por las autoras del corpus, específicamente en la lectura plural y reflexiva por parte de los lectores.

<sup>24</sup> Doctor en filología hispánica, experto en el área de la didáctica de la lengua y literatura y, fue director del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. Este concepto, al consistir en la categorización de actividades cognitivas en cuanto a competencias literarias, resulta esencial para el análisis del corpus al indagar acerca de las diversas actividades desarrolladas por las maestras en formación, en donde la LI fue empleada como recurso.

y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto” (p. 22). Ahora bien, la enseñanza y aprendizaje de la literatura contempla que la educación literaria debe ir de la mano con una serie de objetivos con el fin de efectuar las metas de esta competencia, así como su reconocimiento correspondiendo a un recurso pedagógico y elemento capaz de dejar huella en la vida del lector.

Lo anterior se desarrolla a partir de una instrucción literaria que contemple al “conocimiento de movimientos, autores y obras, se debe pasar a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos” (Cerrillo, 2010, p. 22). Esta idea considera que, es posible tener una experiencia personal de la lectura, la cual conllevará un conocimiento cultural diverso, análisis del mundo interior y capacidad de interpretación del entorno exterior (p.22). Con relación a ello, resulta relevante mencionar el concepto de educación literaria en nuestro estudio. De acuerdo con sus postulados, se resalta el papel del lector durante sus primeros años escolares, generando así la disposición de valorar, interpretar, disfrutar y sobre todo, aprender de la literatura mediante su experiencia propia conforme a las funciones formativas atribuidas a los textos literarios seleccionadas para estas primeras etapas de escolaridad.

A modo de cierre, los conceptos expuestos resultan de vital importancia en el estudio, puesto que contribuyen al cumplimiento de uno de los objetivos específicos planteados, el cual consiste en la identificación de estrategias y recursos didácticos diseñados por las maestras en formación, así como el conocimiento de las finalidades formativas que estas mismas establecieron en sus estudios. Cada uno de estos se basa en una finalidad diferente, como lo es la implementación de la LI en posición de recurso didáctico (didáctica de la LI), el desarrollo de una lectura crítica activa y plural en la que prime el placer estético (pedagogía de la literatura) y, por último, la realización de actividades cognitivas ligadas a las competencias literarias (educación literaria).

### **Capítulo III – Marco metodológico**

En este capítulo exponemos el diseño metodológico de la investigación. Precisamos el enfoque establecido, el tipo de estudio y las fases que contribuyeron a la descripción y análisis del corpus. el proceso de indagación comprendió la revisión e interpretación, estas vinculadas la cuestión de interés, centrada en la LI y la formación en valores. Además, expresamos las técnicas e instrumentos de recolección de datos, organización y análisis de la base documental, que corresponde con la pregunta investigativa, el objetivo general y específicos.

#### **3.1. Enfoque y tipo de investigación**

En este proyecto, adoptamos un enfoque cualitativo con el fin de establecer una descripción y análisis detallados que den cuenta de la relación entre la LI y la formación en valores. Su elección permite una interpretación profunda de cómo los valores son comprendidos y abordados obras de literatura infantil, así como su trascendencia en los estudiantes, en función de las metas formativas atribuidas a la LI. Según Salgado (2007), dicho tipo de investigación puede considerarse como “el intento de obtener una comprensión detallada de los significados y definiciones de una situación (...), son más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta” (p. 76).

El enfoque cualitativo permite examinar las percepciones subjetivas e intersubjetivas de los sujetos, lo cual resulta apropiado para analizar las perspectivas de los maestros en formación en su rol de autores del corpus documental, ya que exponen sus concepciones respecto a la relación entre la LI y la resolución de problemas en el aula, al igual que sentimientos como la resiliencia y el fortalecimiento de vínculos entre pares. La elección de este enfoque se justifica debido a su capacidad analítica para explorar las experiencias y consideraciones de las autoras sobre la LI y la formación en valores.

Al respecto, esta investigación contiene un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, como señala Guevara, et al. (2020, citado en Valle, et al., 2022), que se centra en interpretar situaciones, prácticas y comportamientos a través de la descripción detallada de actividades, procesos y actores, con el fin de analizar fenómenos educativos (p.15). La



relevancia de este enfoque en radica en la capacidad de exploración en cuanto a las percepciones de los maestros en formación sobre las dinámicas en el aula. Nuestro objetivo es caracterizar la información en los documentos y profundizar en la relación entre la LI y la formación en valores hasta lograr un análisis de los datos encontrados.

En suma, nuestro estudio adopta un enfoque documental basado en la prelectura, lectura, selección, descripción y análisis de un corpus centrado en la relación entre la LI y la formación en valores, teniendo en consideración sus finalidades formativas, así como los aspectos morales, conductuales y emocionales. En palabras de Peña y Pirela (2007), “el análisis documental es un proceso concebido para organizar y representar el conocimiento contenido en los documentos, dado el volumen de producción que excede la capacidad de lectura y comprensión del individuo” (p.30). Desde esta mirada, determinamos estrategias, metas formativas y recursos en los que la LI apoya el desarrollo de la documentación.

En síntesis, esta investigación conlleva un enfoque cualitativo y descriptivo con el fin analizar la relación entre la LI y la formación en valores en el contexto educativo. Este enfoque facilita la exploración de las percepciones de los maestros en formación sobre el papel atribuido a LI en la resolución de problemáticas en el aula, así como en el fortalecimiento de la resiliencia y los vínculos con la otredad. Además, se ha implementado la modalidad de análisis documental para organizar y representar el conocimiento de los documentos seleccionados, teniendo en cuenta las experiencias, enfoques e ideas expuestas en el corpus.

### **3.2. Fases de investigación**

La investigación cualitativa pretende realizar una descripción sistemática de las variables planteadas, esto “con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos” (Castaño y Quecedo, 2002, p. 12). Según lo anterior, en este estudio buscamos un análisis que mantenga el carácter lógico y sistemático de la temática planteada mediante tres fases establecidas.

Como primera fase, realizamos una búsqueda en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional<sup>25</sup> con el fin de identificar documentación cuya autoría fuera de maestros en formación que emplearan la LI en propuestas orientadas a la resolución de conflictos, el reconocimiento de sentimientos y la relación con la otredad. De esta pesquisa, seleccionamos trece documentos —investigaciones-acción, monografías y análisis documentales— que plantearon interrogantes sobre la relación de la LI y la formación de valores, al igual que los elementos que se le han atribuido en el desarrollo conductual, moral y emocional de los estudiantes.

En lo que respecta a la segunda fase, la información obtenida a partir de las prelecturas fue sistematizada mediante la elaboración de una ficha de lectura y una de tematización. Posteriormente, empleamos una matriz categorial que permitió definir las categorías y subcategorías de análisis, lo cual posibilitó una exploración más profunda de las finalidades formativas, las estrategias y los recursos pedagógicos, así como de los vínculos entre la LI y la formación en valores. Complementamos este análisis con una entrevista semiestructurada a un experto en literatura.<sup>26</sup>

Finalmente, en la tercera fase, llevamos a cabo un ejercicio de triangulación que integró la información procedente de los documentos del corpus, el marco conceptual y la entrevista al experto. Dicho proceso se articuló mediante el uso de la matriz categorial que nos permitió organizar los datos y orientar su interpretación. A partir de este instrumento, elaboramos textos descriptivos y analíticos encaminados a evidenciar las finalidades formativas de la literatura infantil y a ofrecer una visión integral de su vinculación con los procesos formativos de los estudiantes. La finalidad de esta triangulación consiste en contrastar, relacionar y comparar sistemáticamente las diversas perspectivas, lo cual fortaleció la consistencia y profundidad de nuestro análisis.

---

<sup>25</sup> Documentos en el período 2020 a 2023, sin indicios de datos de 2021.

<sup>26</sup> Este experto se desempeña como docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional.

En concordancia con lo expuesto y con el propósito de organizar de manera rigurosa la sistematización de la información, definimos tres acciones específicas acompañadas de un conjunto de preguntas orientadoras, esto con el fin de dar alcance a los objetivos específicos del estudio tal y como presentamos en la siguiente tabla:

<p><b>Pregunta de investigación:</b> ¿Cómo se establece la relación entre la Literatura Infantil y la formación en valores en 13 proyectos de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional teniendo en cuenta las nociones construidas sobre la LI y las finalidades formativas desarrolladas en la base documental?</p>	<p><b>Objetivo general:</b> Analizar la relación entre la Literatura Infantil y la formación en valores partiendo de aspectos como nociones sobre literatura y la LI, finalidades formativas, estrategias y recursos didácticos expuestos en 13 proyectos de pregrado ubicados en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.</p>
<p><b>Objetivo específico #1:</b> Identificar las nociones/concepciones de literatura y literatura infantil expuestas en la base documental seleccionada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acción 1:</b> Leer y seleccionar información del corpus mediante las fichas de lectura y la matriz documental. Construcción del acervo literario.</li> <li>• <b>Acción 2:</b> Organizar y categorizar los datos (subcategorías, tablas o representaciones gráficas según corresponda).</li> <li>• <b>Acción 3:</b> Componer textos descriptivos y analíticos que recojan la información sistematizada, con apoyo de citas directas del corpus, en donde respondamos la pregunta orientadora: <b>¿Cuáles son las nociones o concepciones sobre literatura y literatura infantil?</b></li> </ul>
<p><b>Objetivo específico #2:</b> Determinar valores, emociones, conductas expuestas en la base documental, además de sus denominaciones como positivas y negativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acción 1:</b> Leer y seleccionar de información del corpus mediante las fichas de lectura y la matriz documental. Construcción del acervo literario.</li> <li>• <b>Acción 2:</b> Organizar y categorizar de los datos (subcategorías, tablas o representaciones gráficas según corresponda).</li> <li>• <b>Acción 3:</b> Producir textos descriptivos y analíticos que recojan la información sistematizada, con apoyo de citas directas del corpus, en donde respondamos la pregunta orientadora: <b>¿Cuáles son los valores (positivos o negativos), emociones y conductas relacionadas a la lectura de LI en el aula?</b></li> </ul>
<p><b>Objetivo específico #3:</b> Reconocer las finalidades formativas, así como las estrategias y recursos didácticos implementados en el desarrollo de los documentos pertenecientes al corpus seleccionado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acción 1:</b> Leer y seleccionar la información del corpus mediante las fichas de lectura y la matriz documental. Construcción del acervo literario.</li> <li>• <b>Acción 2:</b> Organizar y categorizar de los datos (subcategorías, tablas o representaciones gráficas según corresponda).</li> <li>• <b>Acción 3:</b> Redactar textos descriptivos y analíticos que recojan la información sistematizada, con apoyo de citas directas del corpus, en donde respondamos las siguientes preguntas orientadoras: <b>¿Cuáles son las finalidades formativas atribuidas a la LI en el corpus?, ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas en el corpus?, ¿Cuáles son los recursos pedagógicos implementados en el corpus?</b></li> </ul>

Tabla 3. Acciones investigativas para lograr el producto final. Elaboración propia.

### 3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Según lo expuesto por Vickery (1970, citado en Peña y Pirela, 2007) los métodos de recuperación de información, incluido el análisis documental, responden a tres necesidades informativas: conocer lo que otros investigadores han hecho en un campo específico, acceder

a segmentos concretos de un documento y obtener toda la información relevante sobre un tema (p. 58). Con relación a ello, la investigación cualitativa permite examinar fuentes de diversas tipologías, en este caso, estudios llevados a cabo por maestros en formación. Al ser esta una investigación de corte documental, realizamos una descripción minuciosa del corpus, seguido de una sistematización que destaca información pertinente para nuestros objetivos investigativos, así como los hallazgos y conclusiones más relevantes de la documentación seleccionada.

Conforme a la recolección de datos, diseñamos inicialmente dos instrumentos. El primero fue una ficha de lectura<sup>27</sup>, en donde organizamos la documentación seleccionada por año y permitió reconocer información básica de los estudios de acuerdo con los criterios específicos que planteamos. Este nos facilitó la recopilación de indicios relevantes como el título del documento, año de realización, autores, modalidad de trabajo (investigación-acción, monografía, análisis documental), repositorio de origen, problema de investigación, objetivos, categorías de análisis, conceptos claves del marco teórico, recursos implementados, propuesta metodológica, resultados, conclusiones y, finalmente, principales referentes teóricos.

Como segundo instrumento, diseñamos ficha de tematización<sup>28</sup>, cuyo fin fue recopilar los datos emergentes del corpus partiendo de los conceptos que identificamos en la prelectura y lectura de los documentos. Nos permitió organizar, describir y analizar detalladamente la base documental, generando una descripción precisa de cada estudio. Esta incluyó información como año de realización, título, autores, grado en el que se realizó el proyecto (en caso de ser investigación-acción), conceptos emergentes y citas que los respaldan, y por último los referentes conceptuales correspondientes.

---

<sup>27</sup> Véase en anexo 1. Ficha de lectura.

<sup>28</sup> Véase en anexo 2. Ficha de tematización.

Por último, diseñamos una matriz categorial, en donde organizamos la información en categorías relacionadas con los objetivos del presente estudio documental. Este instrumento nos permitió estructurar, describir y analizar elementos claves, con los cuales facilitamos la identificación de aspectos fundamentales para nuestra investigación, organizada de la siguiente forma:

MATRIZ CATEGORIAL		
CATEGORÍA	¿QUÉ ESPERAMOS ENCONTRAR EN EL CORPUS?	SUBCATEGORÍAS
Literatura y literatura infantil	¿Cuáles son las nociones o concepciones sobre literatura y literatura infantil?	Nociones / concepciones sobre literatura. Nociones / Concepciones sobre LI.
Literatura y formación en valores	¿Cuáles son los valores (positivos o negativos), emociones y conductas relacionadas con la lectura de LI en el aula?	Relación con los valores (positivos o negativos). Relación con las conductas. Relación con la emocionalidad.
Textos literarios	¿Qué se leyó en el corpus en cuanto a textos literarios?	Cuento. Poesía. Libro álbum. Libro ilustrado. Libro de autoayuda. Libro infantil.
Finalidades formativas	¿Cuáles son las finalidades formativas atribuidas a la LI en el corpus?	Fortalecimiento de la interacción con el otro. Reconocimiento del otro / alteridad. Reconocimiento y fortalecimiento de la dimensión emocional. Interpretación y multiplicidad interpretativa. Goce estético.
Estrategias pedagógicas	¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas en el corpus?	Secuencia didáctica. Análisis de experiencias documentadas. Monografía. Investigación narrativa. Proyecto de innovación pedagógica. Propuesta pedagógica. Proyecto pedagógico / de aula.
Recursos pedagógicos	¿Cuáles son los recursos pedagógicos implementados en el corpus?	Talleres literarios. Actividades ligadas a la oralidad. Mediación de la lectura literaria. Talleres de producción escrita. Actividades ligadas a la interpretación literaria. Actividades ligadas a las experiencias sensoriales. Páginas web. Elaboración de diarios. Manuales pedagógicos.

*Matriz categorial. Elaboración propia.*

### 3.4. Técnicas para el análisis de información

Como mencionamos anteriormente, nuestra investigación corresponde a un análisis documental, por lo cual emplea la triangulación de datos como estrategia principal de cruce de información. Según Chaves (2021), esta técnica consiste en “el uso de múltiples métodos, teorías, datos y/o investigadores en el estudio de un fenómeno común” (p. 77). A partir de la matriz categorial, diseñada con el fin de establecer relaciones entre la LI y la formación en valores, analizamos experiencias y finalidades formativas expuestas en el corpus, así como

conceptos empleados en el marco conceptual. En adición a esto, aplicamos una entrevista semiestructurada a un experto en el área de literatura <sup>29</sup>. Asimismo, según Ruiz y Mora (2009), dicha técnica “da acceso a relatos personales y puntos de vista, en los que subyacen los significados atribuidos a los hechos vividos por quien es entrevistado” (p. 51).

#### **Capítulo IV – Hallazgos de la base documental**

En este capítulo presentamos los hallazgos dados en la descripción y el análisis realizados a partir de la base documental. Conforme a esto, partimos de la pregunta orientadora: ¿cómo se establece la relación entre la Literatura Infantil y la formación en valores en los documentos analizados? Desde esta perspectiva, analizamos dicha relación por medio de aspectos como las nociones sobre literatura y LI, las finalidades formativas, los recursos didácticos y el corpus literario trabajado.

Estas experiencias fueron seleccionadas por medio de una prelectura, y organizadas en fichas diseñadas para tal fin. A partir de la sistematización, elaboramos una matriz categorial con cinco categorías principales: A) Literatura y literatura infantil, con subcategorías sobre las nociones y concepciones del corpus; B) Literatura y formación en valores, que incluye su relación con valores positivos y negativos, conductas y emocionalidad; C) Literatura infantil trabajada, con géneros y obras identificadas; D) Finalidades formativas, como reconocimiento de la otredad, relaciones interpersonales y goce estético; y E) Estrategias y recursos pedagógicos, como talleres, innovaciones y secuencias didácticas. Complementamos esta matriz mediante una serie de preguntas orientadoras articuladas a los objetivos específicos que establecimos para el estudio.

Con el fin de dar respuesta a las preguntas orientadoras, aplicamos la técnica de triangulación. En la matriz categorial, agrupamos los datos del corpus partiendo de campos semánticos y sustentamos conceptualmente los hallazgos en textos descriptivos y analíticos,

---

<sup>29</sup> Véase en Anexo 3. Entrevista a un experto.

dependiendo de la necesidad. En este proceso, incorporamos la entrevista semiestructurada a un experto, acción la cual enriqueció y amplió nuestra interpretación de los resultados. Esta lectura transversal nos permitió reunir elementos necesarios para responder a todas nuestras interrogantes. Presentamos los hallazgos en distintos formatos —tablas, figuras y textos de carácter descriptivo o analítico—, seleccionando la modalidad más pertinente para cada apartado.

#### **4.1 Entre definiciones y autores: nociones y concepciones de literatura y LI en el corpus**

Este apartado responde a la pregunta orientadora: ¿Cuáles son las nociones o concepciones sobre la literatura y la LI presentes en la base documental seleccionada? Para realizar el análisis de estos hallazgos, proponemos tres fuentes: el corpus seleccionado, el cual parte de trece experiencias documentadas, las citas de autoridad que constituyen nuestro marco conceptual y las apreciaciones expuestas por un experto entrevistado en torno a esta temática. Por medio de la lectura transversal, buscamos evidenciar las tendencias conceptuales que orientan las prácticas docentes, así como establecer relaciones, contrastes y tensiones entre las diversas maneras en las que se puede entender la literatura y la LI partiendo de su descripción.

Para ello, construimos siete subcategorías que emergieron del análisis documental: A) instrumentalización y marginalización de la literatura y la LI, B) relación con la emocionalidad, C) dimensión estética, D) perspectiva moral, ética y conductual, E) perspectiva educativa, F) enfoque desde el aprendizaje y G) construcción de subjetividad. Estas subcategorías nos permitieron organizar los hallazgos y, a su vez, describir los diversos ámbitos desde los cuales se construye la conceptualización de LI en el contexto escolar.

##### **4.1.1. Autores y campos que sustentan las concepciones de literatura y LI en el corpus**

El primer paso que realizamos fue identificar las fuentes de autoridad expuestas en el corpus, ya que su reconocimiento y el reconocer desde qué campos hablan nos permite

comprender la orientación conceptual dada a los documentos, así como reflexionar sobre la organización del discurso plasmada en estos, lo cual se relaciona con cuál es la finalidad con la que los autores usan las voces de expertos en específico, partiendo de los diversos ámbitos y enfoques a los que pertenecen.

A partir de esta interrogante, elaboramos la siguiente tabla, en donde situamos las obras empleadas en la construcción del marco conceptual de nuestro corpus, junto con los respectivos autores que fueron citados como referentes de autoridad. En particular, nos resulta fundamental examinar el cómo se orienta la enseñanza de la lengua y la literatura en la base documental, partiendo de que sus autores son maestros en formación.

Autor	Año	Obra citada en el corpus	Tipo de obra
Juan Cervera	1989	En torno a la literatura infantil.	Artículo académico
Graciela Montes	1999	La frontera indómita.	Libro
Louise Rosenblatt	2002	La literatura como exploración.	Libro
Teresa Colomer	2002	Siete llaves para valorar las historias infantiles.	Libro
María Teresa Andruetto	2009	Hacia una lectura sin adjetivo.	Ensayo
Michele Petit	2016	Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural.	Libro
Teresa Colomer	2017	Criterios de revisión de una selección de libros en el aula.	Artículo de revista

Tabla 4. Autores y obras respectivas citadas en el corpus. Elaboración propia.

El análisis del corpus documental revela una amplia diversidad temporal en las fuentes consultadas por las maestras en formación, con publicaciones que abarcan desde finales del siglo XX hasta obras más recientes entre los años 2016 y 2017. Frente a los autores citados con regularidad, destacamos a Teresa Colomer, cuya producción teórica sobre la enseñanza y la educación literaria la posiciona como un referente central en la conceptualización de literatura y LI desde su perspectiva. La indagación realizada nos permite clasificar a los autores en tres grupos: investigadores en pedagogía y didáctica de la lengua; especialistas en teoría y crítica literaria y, escritores de LI.

Es menester mencionar que, en algunos casos, el mismo autor transita por más de un enfoque, compaginando la producción creativa con una reflexión formativa, como ocurre con la autora Graciela Montes. Esta diversidad de perfiles responde a una legitimación



académica sustentada en la rigurosidad investigativa y, en la consolidación de sus planteamientos en marcos conceptuales de referencia.

Inicialmente, en el campo pedagógico y didáctico, a la autora Louise Rosenblatt<sup>30</sup> (1904 – 2005), acreditada por su teoría transaccional de la lectura, la cual es reconocida por concebir la obra literaria a la luz de un resultado de la interacción entre texto y lector. Sus aportes han sido fundamentales para la comprensión de la lectura como práctica social y experiencia personal. Encontramos dentro de sus principales obras *La literatura como exploración*, publicada en 2002, que junto con otros de sus libros han consolidado su pensamiento en torno a la experiencia de la lectura literaria<sup>31</sup>.

En esta misma línea, encontramos a Graciela Montes<sup>32</sup> (1947), quien ha contribuido a la didáctica de la LI y al desarrollo de la competencia literaria, destacando la importancia de las mediaciones, las condiciones y los desafíos en el proceso lector. Codirigió la revista cultural *La Mancha – Papeles de la literatura infantil y juvenil* durante dos años y es autora de diversas obras<sup>33</sup>. Montes concibe el espacio poético como aquel en el que la creación artística facilita la transformación de la cultura en una experiencia viva, evitando que se convierta en un mero depósito de conocimientos.<sup>34</sup>

En el contexto iberoamericano, encontramos a Teresa Colomer<sup>35</sup> (1951), —la autora más citada en el corpus—, sobresale por sus estudios sobre una enseñanza de la literatura que vincula vivencias educativas, prácticas escolares y transformaciones sociales. En *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria* (1991), Colomer propone un programa para desarrollar un saber leer literario en el marco de la lectoescritura. Otra de sus publicaciones más relevantes corresponde a *La literatura que acoge: inmigración y lectura*

---

<sup>30</sup> Profesora estadounidense e investigadora en el campo de la enseñanza de la literatura.

<sup>31</sup> Según una reseña del Fondo de Cultura Económica (2017), en esta obra la autora proporciona una base teórica para una enseñanza de la literatura centrada en la experiencia y la reflexión, priorizando la respuesta personal del lector sobre la mera transmisión de información.

<sup>32</sup> Escritora de LI, traductora y cofundadora de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina (ALLJA)

<sup>33</sup> Entre ellas, destaca *La frontera indómita*: En torno a la construcción y defensa del espacio poético, publicada en 2001 por el Fondo de Cultura Económica

<sup>34</sup> Esta descripción es brindada por una página web titulada “[Todostuslibros.com](http://Todostuslibros.com)”.

<sup>35</sup> Docente universitaria española y doctora en ciencias de la educación, se especializa en didáctica de la lengua y la literatura.

*de álbumes*<sup>36</sup>, realizada junto a la antropóloga e investigadora francesa Michèle Petit (1946), quien es autora de textos como *¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?* (2014) y *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural* (2016). Petit plantea que la literatura y el arte, en sus formas oral y escrita, son dos elementos que median nuestra relación con la realidad y contribuyen a generar una visión del mundo, en el que este es más habitable<sup>37</sup>.

En cuanto a Juan Cervera (1928 - 1996), fue un director teatral y escritor español, reconocido por su investigación en el campo de la LI, teatro infantil y la creación de obras dirigidas a niños, así como por sus publicaciones en la revista *Educadores*, una de ellas *Aproximación a la literatura infantil* (1979). En *La literatura infantil en la Educación Básica* (1985) examinó la influencia de este tipo de literatura en la formación escolar, adoptando un enfoque pedagógico y didáctico, mientras que en su tesis doctoral titulada *Historia crítica del teatro infantil español* (1982) realizó un estudio crítico de textos representativo, realizando una distinción entre expresiones populares y cultas, al igual que la presencia del niño en el teatro y el teatro infantil<sup>38</sup>. Su aporte teórico incluye la clasificación correspondiente a literatura ganada, creada e instrumentalizada, aspecto clave en su obra<sup>39</sup>.

Por su parte, también identificamos a María Teresa Andruetto (1954), escritora y licenciada en Lenguas Modernas originaria de Argentina, cuenta con más de tres décadas de experiencia en la formación de lectores en distintos ámbitos educativos y universitarios. Adopta una perspectiva crítica frente a la literatura y a lo que comúnmente se considera "correcto" dentro de ella, ya que desde su visión, este no es un adjetivo que "le venga bien a la literatura, pues la literatura es un arte en el cual el lenguaje se resiste y manifiesta su voluntad de desvío de la norma" (Andruetto, 2009, p. 3).

---

<sup>36</sup> Libro publicado en 2012, el cual reúne diversos proyectos de investigación en el campo de la literatura.

<sup>37</sup> Información tomada de la contraportada del libro.

<sup>38</sup> Información obtenida de "La literatura infantil, inabarcable. Homenaje a Juan Cervera. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Madrid, 9-24".

<sup>39</sup> Véase en el apartado 2.1.3. Literatura representativa.

Conforme a lo anterior, evidenciamos que el corpus demuestra una marcada preferencia por referentes vinculados a la mediación y enseñanza literaria, lo que se explica por el perfil de los maestros en formación que realizaron la selección de estos autores para sustentar sus documentos. No obstante, se incorporan aportes de la crítica literaria y perspectivas estéticas que reconocen la interacción entre obra y lector. Aun así, observamos un predominio en autores españoles, cuyas propuestas responden a realidades culturales específicas, con menor presencia de voces latinoamericanas y sin mención a autores colombianos que nos ofrezcan un plano local de las nociones o concepciones de la literatura y la LI.

#### **4.1.2. Definiciones implícitas y explícitas de literatura y LI en el corpus**

Una vez identificados los autores presentes en el corpus y determinadas sus contribuciones en la definición y conceptualización de nuestros conceptos base —literatura y LI—, procedemos a realizar un texto descriptivo de estas 69 definiciones, tanto implícitas como explícitas, con el fin de determinar los enfoques desde los cuales han sido formuladas.

Para organizar la información recopilada, clasificamos los diferentes conceptos extraídos en la ficha de tematización dentro de la matriz categorial, en la que agrupamos los datos según su referencia a la literatura o a la literatura infantil. En consonancia con estos hallazgos, elaboramos una serie de cuadros organizativos que estructuran la información en las siguientes subcategorías expuestas en un diagrama, en donde relacionamos unas premisas específicas a las definiciones dadas a la literatura y LI por las autoras del corpus:

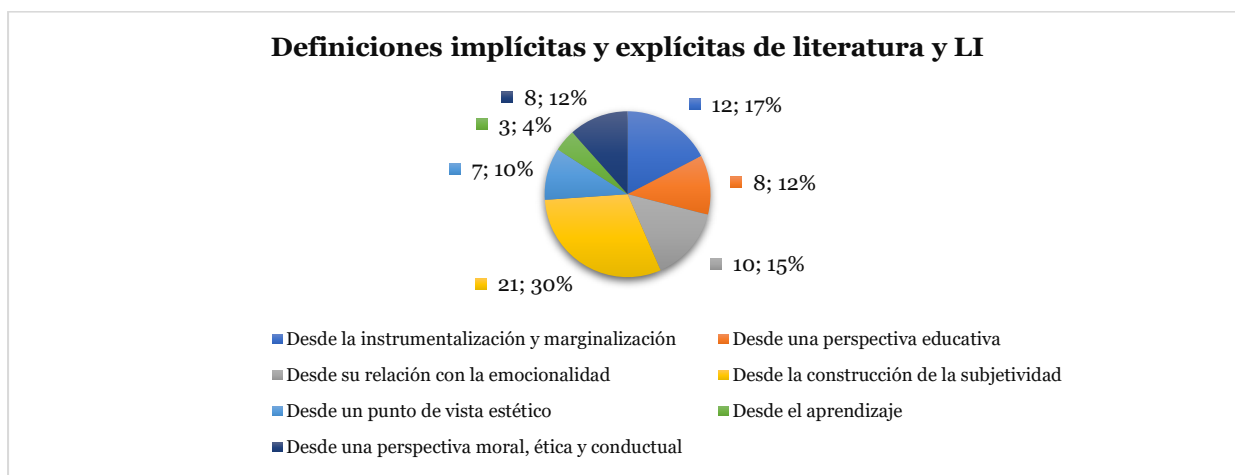


Figura 1. Definiciones implícitas y explícitas de literatura y LI. Elaboración propia.

De acuerdo con la distribución presentada en el diagrama, identificamos que, en los textos analizados, predomina la noción de literatura y LI desde una perspectiva centrada en la construcción de la subjetividad, con un total de veintiuna definiciones, lo que representa un 30% de estas. En esta subcategoría, observamos que los maestros en formación establecen una relación entre la literatura y la literatura infantil con campos como la transformación de la percepción del mundo, la formación humana y de la experiencia, el desarrollo del lenguaje y la construcción simbólica, la interpretación de contextos sociales, así como la inmersión en la cultura y la sociedad en la que habita el lector.

Desde esta mirada, comprendemos que la literatura y la literatura infantil aportan al desarrollo de los sujetos en dimensiones como la cognitiva, comunicativa y sociocultural, favoreciendo el uso de las tipologías textuales, las cuales “no solo proporcionan una lectura del mundo, sino que configuran las diversas formas de pensamiento para interpretar la realidad, influyendo en la interacción con el libro y el interés por la lectura” (Rojas, 2022, p. 30). Así, la autora ofrece otra perspectiva complementaria, al afirmar que la literatura permite la creación de “vidas posibles”, ya que el contacto con estas, derivado de la experiencia lectora, la cual “propicia cambios circunstanciales en el lector, amplía su horizonte permitiendo que pueda comprender mejor a la otredad, partiendo de una experiencia estético-literaria íntima consigo mismo, creando una metamorfosis del ser” (p. 40).

En relación con este apartado, encontramos que las autoras coinciden en que tanto la literatura como la LI se vinculan con la inmersión del sujeto en la sociedad y la cultura a través de la interpretación literaria. Por ello, la lectura literaria posibilita “el hecho de entender diferentes contextos sociales, culturas, hábitos, valores; así como de apoyar en el desarrollo de la creación de un mundo propio y la comprensión del contexto en el que el lector se desenvuelve” (Trujillo, 2020, p. 21), lo cual fomenta una lectura activa, reflexiva y consciente, que permite al lector construir una interpretación profunda de sí mismo y del otro.

Por su parte, la relación establecida entre literatura y LI desde una perspectiva educativa, con base a ocho definiciones identificadas en el corpus, es relevante destacar que una de las definiciones implícitas corresponde a la de Trujillo (2020), quien concibe la literatura infantil, en el contexto educativo entendido como un recurso que contribuye tanto al desarrollo de valores como a la construcción de referentes culturales propios y ajenos. Además, resalta su papel en el fomento del hábito lector y la intertextualidad, al facilitar la relación entre obras literarias a partir de su género o temática (p. 20).

Asimismo, en la base documental evidenciamos una constante en la necesidad de implementar a la literatura y la literatura infantil como herramientas pedagógicas. A partir de esta premisa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014, citado por Rojas, 2022) define la literatura en la educación oficial como 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” (p. 37), lo cual orienta su uso pedagógico desde la primera infancia.

En consonancia con lo anterior, identificamos una subcategoría denominada “Literatura y literatura infantil desde el aprendizaje”, la cual reúne tres definiciones orientadas a que los lectores no solo interactúen con los textos, sino que construyan aprendizajes significativos e interioricen saberes por medio de experiencias lectoras lúdicas y reflexivas. Este vínculo refuerza la conexión entre el desarrollo cognitivo y afectivo del sujeto lector, así como del disfrute estético en contextos escolares. Corredor, et al. (2023) describen

la LI como un recurso que enriquece el aprendizaje, fortalece habilidades, estimula la imaginación y mejora las experiencias educativas mediante una lectura lúdica y significativa (p.56). En términos generales, estas perspectivas evidencian una relación directamente construida entre la LI y le fomento de aprendizajes que pretenden combinar el placer estético y el desarrollo de corte integral del lector.

Dicho esto, dentro de los fines investigativos de este análisis documental, identificamos ocho definiciones que abordan la relación entre la literatura y la LI partiendo de una perspectiva moral, conductual y ética. En esta perspectiva, las autoras del corpus establecieron vínculos entre la literatura y el desarrollo moral del lector, subrayando su capacidad de enriquecimiento frente a la vida de los niños este plano de sus vidas.

Conforme a lo anterior, Mora (2020) sostiene que la literatura llega a la vida del niño con el propósito de “transformarlo y enriquecerlo, lo nutre de elementos pragmáticos y metafísicos que lo impulsan a reinventarse las veces que sean necesarias gracias a la belleza, a la empatía y a la capacidad reflexiva que despierta la literatura” (p. 54). Esta visión sitúa a la literatura como una experiencia estética que incide en la formación ética del sujeto lector, no desde la imposición de valores, sino desde una transformación interna mediada por la sensibilidad y la reflexión. En esta misma línea, Montes (1999, citado en Rojas, 2022) recoge una concepción tradicional presente en los contenidos literarios, donde se defiende que los cuentos “son para enseñar, deben dejar una lección, dar buenos ejemplos, no deben ser malsanos, ni tortuosos, ni contener yerbas malas” (p. 38). Dicha postura refleja una tendencia moralizante que ha permeado históricamente la producción y circulación de textos infantiles, asignándoles un rol formativo explícito.

El corpus expone que en Colombia, a partir de diferentes reformas educativas, la LI se ha concebido como una herramienta y recurso educativo, centrado en la transmisión de valores y enseñanzas mediante la moraleja (Cardona y Reyes, 2022, p.4). Esta perspectiva, en algunos contextos, ha limitado la dimensión creativa y estética de la literatura, restringiéndola a fines morales. Sin embargo, también evidenciamos una postura crítica

como la de Mora (2020), quien afirma que la literatura no fue creada para enseñar o medir, sino para ser disfrutada, partiendo de la flexibilidad y las exigencias que le hacen ser atractiva (p.66).

De esta forma, nos resulta importante explorar la relación establecida por las autoras en lo que respecta a la literatura, LI y emocionalidad. Identificamos diez definiciones dentro del corpus las cuales coinciden en señalar que la experiencia lectora se encuentra profundamente vinculada con las emociones que pueden llegar a emerger en la lectura literaria. Así, Mora (2020) plantea que dicha experiencia es atravesada por la emoción y la creación de vínculos entre todos los componentes del acto de lectura: el mediador que presenta la obra, el texto mismo y el público lector (p.70). La autora hace énfasis en que una obra puede ser leída en distintas ocasiones, y en cada una de ellas la atención del lector se centra en aspectos diferentes, influida por factores como el estado emocional del público o del mediador, lo cual indica que una lectura jamás será igual a la anterior (Mora, 2020, p. 96), lo que reafirma el carácter dinámico, emocional y contextual en la lectura.

De igual modo, Velazco y Espinoza (2022) destacan la importancia de otorgar a la dimensión emocional de la experiencia literaria la misma relevancia que a la cognitiva. Las autoras afirman que, mediante la lectura, los niños desarrollan competencias emocionales y conocimientos que “estarán presentes a lo largo de su vida” (p. 60), aspecto que favorece la diferenciación entre el mundo real e imaginario. También, recalcan que un acercamiento temprano a la literatura le permite al lector vivir experiencias que “les contactan con sus emociones” y facilitan ese proceso de distinción (p. 8).

En otro sentido, respecto a la subcategoría correspondiente a la literatura y LI desde una perspectiva estética, identificamos siete definiciones vinculadas a ambos conceptos con la realización de una experiencia estética y un goce sensible en el lector. Para Colomer (2002, citada en Cárdenas, 2020), esta experiencia se favorece mediante el uso de la voz, los recursos visuales como las imágenes y las ilustraciones, diversos formatos de lectura y escritura, las interacciones de voces y cómo estas pueden llegar a ampliar el mundo propio”

(p. 34). De esta forma, la autora plantea una LI mediada por vivencias estéticas que enriquecen una lectura desde la sensibilidad, ampliando las percepciones simbólicas mediante elementos visuales, textuales y orales, lo cual refuerza la importancia de una lectura significativa y estética con el fin de potenciar la experiencia lectora.

A partir de lo anterior, de acuerdo con Peña (2022), la lectura genera gratificación y placer en el lector, lo que impulsa el desarrollo de las competencias comunicativas (p.63). La autora destaca que la dimensión estética de la LI incide tanto en el disfrute del texto como en procesos de carácter formativo. No obstante, también advierte que reducirla a solo un objeto de consumo y entretenimiento limita su potencial educativo, por lo cual el docente debe superar esa visión restringida (p.48).

Finalmente, teniendo en cuenta las subcategorías presentadas, identificamos una tendencia recurrente a la instrumentalización de la literatura y la literatura infantil, evidenciada en un total de doce definiciones halladas en el corpus analizado. Corredor, et al. (2023), en su estudio, señalan que este fenómeno se manifiesta mediante el uso de estrategias como “planas y guías de escritura, con base en las acciones de las docentes titulares, cuya metodología permea el espacio sin dejar otras maneras de interactuar, ya que se centran en las interacciones con los objetos escolares” (p. 112).

En este contexto, observamos que las autoras vinculan la instrumentalización de la literatura con su subordinación al desarrollo de competencias lingüísticas establecidas por estándares institucionales, centradas en la preparación del estudiante para el ámbito laboral (Cárdenas, 2020, p. 6). Así, Mora (2020) señala que documentos como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los lineamientos curriculares refuerzan una visión mecanicista y conductista en la enseñanza de procesos lectoescritores, dejando de lado procesos significativos e interpretativos (p.14).

En suma, a partir de las definiciones implícitas y explícitas de literatura y LI presentes en el corpus, identificamos una amplia variedad de concepciones que abarcan



dimensiones pedagógicas, emocionales, subjetivas, morales y estéticas, así como enfoques que la relacionan al desarrollo de competencias específicas y finalidades formativas. Dicha diversidad construye el cómo se comprende la experiencia literaria en el aula: aquellas que integran su valor pedagógico y estético y, en contraste, las que evidencian tensiones entre su función formativa y uso instrumental. Consideramos fundamental recopilar dichas definiciones, ya que exponen las tendencias en las prácticas de las maestras en formación y nos permiten comprender el lugar que se le brinda a la literatura y LI en la enseñanza y el aprendizaje.

#### **4.1.3. Análisis de las tendencias encontradas en el corpus**

En la revisión del corpus, identificamos un predominio marcado de concepciones sobre la literatura y la LI con un enfoque pedagógico y didáctico en su mayoría. Mediante autoras como Teresa Colomer, Graciela Montes y Louise Rosenblatt, identificadas como figuras de autoridad conceptual en la base documental, observamos que los maestros en formación tienden a centrar sus perspectivas en la educación literaria, la mediación lectora y la formación del lector literario. No obstante, es de resaltar que los documentos analizados retoman sus postulados sin situarlos dentro del contexto histórico y sociocultural que los originó. Esta descontextualización puede limitar la comprensión situada de las propuestas teóricas, especialmente al ser aplicadas a realidades distintas como la colombiana, partiendo de las tensiones entre lo pedagógico, lo estético y lo ideológico.

De acuerdo con Robledo (2012), el desarrollo de la literatura infantil en Colombia ha estado estrechamente vinculado a políticas educativas que, si bien han favorecido nuevas concepciones de infancia, también han mantenido una fuerte conexión con valores religiosos y morales. Un ejemplo significativo de esta tensión, partiendo de la visión del experto es la figura de Rafael Pombo, cuyas obras más reconocidas corresponden a traducciones influenciadas por la religión católica (2025, Anexo 3). Actualmente, aunque observamos una apertura hacia propuestas alejadas del discurso religioso, persiste un gran interés en la formación en valores. Del mismo modo, el corpus refleja una escasa presencia de voces

colombianas como figuras de autoridad limita una comprensión más contextualizada y situada de la literatura y la LI.

Pese a que el uso de fuentes españolas y argentinas enriquece el ejercicio investigativo, también dificulta la problematización de estas categorías desde el campo literario colombiano y desde la realidad educativa del país, así como de sus lectores específicos. Esta ausencia contrasta con perspectivas locales, como la de Robledo (2012), quien reconoce la función transformadora de la lectura, especialmente cuando se concibe al niño como un sujeto activo, lúdico y creativo.

Asimismo, la triangulación refleja una coexistencia de visiones que valoran la literatura por su dimensión subjetiva y estética, a la par de otras que la conciben como una herramienta para la enseñanza de habilidades comunicativas y valores. Cervera (1991) advierte que ciertos textos usados en el aula con fines morales o gramaticales “no son literatura, aunque a veces así se llamen” (p. 18). Al respecto, varias autoras del corpus advierten sobre el riesgo de reducir la LI a un medio de transmisión de normas, conductas o valores. Sin embargo, reconocemos que las dimensiones ética, emocional, estética y pedagógica pueden llegar a articularse hasta el punto de complementarse según plantean Rojas (2022) y Mora (2020), al señalar que la lectura puede generar transformaciones internas ligadas a lo emocional y lo estético, independiente de la moralidad. Esta perspectiva coincide con Larrosa (2006), quien concibe a la lectura auténtica como un acontecimiento que transforma al lector por la experiencia misma de su encuentro con las narrativas.

El análisis de las definiciones explícitas e implícitas en el corpus evidencia que la LI es concebida desde enfoques morales, formativos, educativos, emocionales y estéticos. Dicha diversidad, aunque resulta enriquecedora, genera tensiones en la práctica de los maestros en formación, quienes tienden a priorizar un enfoque sobre los demás. Al sustentarse en fuentes de autoridad, estas perspectivas pueden asumirse como absolutas y limitar una visión más contextualizada de las realidades educativas en el país. Ante esto, el experto entrevistado nos propone que, más que definir la LI, se debería conceptualizar este término, ya que

“conceptualizar permite ampliar las miradas, introducir autores distintos, dinamizar el concepto e incorporar nuevas perspectivas” (entrevistado, 2025, Anexo 3). Esta propuesta se distancia de nociones tradicionales, moralizantes y esencialistas presentes en la documentación, y nos abre la posibilidad de incluir nuevos formatos como el libro álbum, las historias gráficas, la televisión y el cine.

Finalmente, en respuesta a la pregunta: *¿cuáles son las nociones y concepciones sobre literatura y LI en el corpus?*, concluimos que, aunque las autoras incorporan una multiplicidad de definiciones y voces, es necesario avanzar hacia una comprensión más plural del concepto y, sobre todo, más contextualizada a nuestra realidad. Esta definición debería dialogar con el contexto de nuestro país, reconocer la diversidad de experiencias lectoras y dejar de lado visiones reduccionistas y limitantes. Coincidiendo con el experto, concebimos la LI como “una literatura que está dirigida por niños y para niños, y que tiene en su interior una mirada y un juego artístico y literario con la palabra” (entrevistado, 2025, Anexo 3), la cual coincide con la perspectiva de Cervera (1991), en la donde la LI se conceptualiza como “aquellas expresiones fundamentadas en el uso de la palabra con propósitos artísticos o recreativos, que captan el interés del infante” (p.11), ambas perspectivas abiertas a otros tipos de lenguajes y formatos que respondan a las características y necesidades de las nuevas generaciones.

#### **4.2. ¿Educar, conmover o formar?: Relaciones establecidas en el corpus entre LI y la formación en valores, formación conductual y relación con la emocionalidad**

En este apartado damos respuesta a la pregunta orientadora: *¿Cuáles son los valores (positivos o negativos), emociones y conductas relacionadas con la lectura de LI en el aula?*, la cual surge del segundo objetivo específico planteado para el estudio, que consiste en determinar valores, emociones, conductas expresadas en el corpus, además de sus denominaciones como positivas y negativas. Para esto, desarrollamos tres núcleos temáticos identificados: A) La formación en valores, B) La relación entre LI y las conductas y C) la

relación entre LI y emocionalidad. Estos fueron explicados por medio de un texto descriptivo para cada uno. Posteriormente, realizamos una triangulación en la que cruzamos la información brindada por los documentos, la entrevista al experto entrevistado y las fuentes de autoridad expuestas en nuestro marco conceptual.

#### 4.2.1. LI y formación en valores: ¿Qué valores identificamos en el corpus?

Connotación de los valores encontrados en el corpus	Valores expuestos en el corpus
Valores Positivos	Respeto ("respetar a mis amigos", "no decir groserías", "no pegarle a los demás")
	Cuidados hacia los otros ("cuidar a los amigos", "valorar a las personas")
	Igualdad y no discriminación ("todos somos iguales", "las diferencias no importan")
	Aceptación del otro ("debemos aceptar a los demás como son")
	Convivencia pacífica.
	Tolerancia
	Amor (como vínculo, afecto, admiración, gratitud, ternura y alegría)
	Solidaridad
	Reconocimiento del otro
	Comprensión y transformación a través de la lectura
Valores Negativos	Intolerancia
	Acoso escolar
	Exclusión
	Irrespeto
	Discriminación ("no excluir a los demás")
	Rechazo a lo diferente (implícito)

Tabla 5. Valores positivos y negativos expuestos en el corpus. Elaboración propia.

Por medio de la tabla titulada "*Valores positivos y negativos expuestos en el corpus*", agrupamos dichos valores en dos subcategorías principales: valores positivos y valores negativos. Esta clasificación nos permite evidenciar las intenciones formativas atribuidas a la LI en la base documental además de los aspectos y situaciones que se denominan conflictivos o problemáticos en el aula. Así, las maestras en formación realizaron algunos procesos de concientización y reflexión mediante la lectura de LI a las poblaciones de sus estudios.

Ahora bien, respecto a los valores positivos, destacamos una recurrencia de nociones relacionadas con el respeto, la convivencia y el reconocimiento del otro. En palabras de Roldán (2023), por medio del análisis de algunos cuentos, los estudiantes "expresaron e interiorizaron la enseñanza que cada una de estas historias dejaba y cómo pueden usar estos conceptos de respeto, reconocimiento del otro y tolerancia, en su vida personal y dentro del aula" (p.54). Conforme a esto, Peña (2022), mediante su análisis de experiencias

documentadas, manifiesta que prevalece una necesidad por fortalecer los valores en el salón de clase, ya que, las obras dirigidas al público infantil “podrían ser de gran utilidad en el desarrollo de valores para la convivencia tales como: el respeto, la tolerancia, la cooperación, la democracia, la autonomía, entre otros” (p.14).

De esta manera, el corpus expone en concreto acciones que conllevan “No pegarle a los demás, respetar a mis amigos, cuidar amigos, respetar a mis amigos, valorar a las personas” (Roldán, 2023, p.40), las cuales nos presentan algunos objetivos formativos relacionados con normas de interacción y un buen trato entre pares en el aula. Conforme a esto, se suman otros valores como “la admiración, que se refiere al afecto y orgullo que sentimos por alguien debido a sus acciones y relaciones; así como la gratitud, la ternura y la alegría, que cuidan y fortalecen nuestros vínculos” (Corredor, et al., 2023, p.128). Cabe enfatizar que estos valores son entendidos desde su dimensión afectiva y ética que se entenderán en cuanto a su valor emocional en los siguientes apartados de esta categoría.

A su vez, el corpus refleja una apuesta de las maestras en formación por la igualdad y la no discriminación en el salón de clase. Según Roldán (2023), los estudiantes afirmaban que “las diferencias no deben importar”, “todos somos iguales sin importar el color” y “debemos aceptar a los demás como son” (p. 48), evidenciando una visión pluralista e inclusiva que se trabaja en el aula por medio de la LI. Asimismo, la autora señala que, los individuos a partir de su interacción con el entorno social y cultural construyen imaginarios acerca del respeto, la otredad y la convivencia, basados en “vivencias que experimentan a diario” que permiten formular juicios de valor y posturas críticas frente a comportamientos reprochables (Roldán, 2023, p. 48).

En contraste, las autoras presentan valores negativos que no son promovidos como propuestas formativas, sino como problemáticas presentes en las narrativas o, en el aula. Roldán (2023) identifica la intolerancia, el acoso escolar, la exclusión y el irrespeto, señalando que dichas situaciones trascienden su proyecto, pues “Colombia es el segundo, entre los países latinoamericanos miembro de la OCDE, con mayor exposición al Bullying”

(Laboratorio para la Economía de la Educación, 2022, citado en Roldán, 2023, p. 16). Por ello, acciones como rechazar y discriminar lo diferente emergen implícitamente en el corpus, ya que las maestras en formación plantean oposiciones que pretenden que los estudiantes transformen estas circunstancias, fomentando la inclusión y superando el rechazo hacia sus pares por sus características individuales.

En suma, la identificación de estos valores, tanto su connotación positiva como negativa, nos permite afirmar que las prácticas de las autoras y maestras en formación no implican solamente una enseñanza de contenidos ligados a la literatura, sino que ahondan en una perspectiva sobre la relación de la LI con la formación ética, en la cual este tipo de literatura actúa como una herramienta de fortalecimiento, reflexión e interiorización de valores que fortalecen la ciudadanía y, el concepto que construimos del otro al ser seres humanos que vivimos en sociedad.

#### 4.2.2. Respeto a la LI y la formación conductual

<b>Literatura infantil vista como:</b>	Herramienta de reconocimiento y reflexión sobre las conductas humanas por medio de sus personajes.
	Elemento históricamente implementado para moldear conductas específicas.
	El libro infantil como herramienta usada educar en valores y modelar conductas.
	Una estrategia para reflexionar indirectamente sobre conductas como la exclusión y el irrespeto.
	Un elemento que permite al lector identificar conductas y reflexionar sobre su experiencia personal.
	Herramienta de alienación para la formación de sujetos.

Tabla 6. Relación entre LI y conductas en el corpus. Elaboración propia.

Relativo a la tabla 6, titulada “Relación entre LI y conductas en el corpus”, recogemos las diferentes formas en las que la LI es relacionada en nuestra base documental con la formación conductual, específicamente en el contexto escolar y bajo la mirada de las autoras. Estas representaciones exponen una variedad de enfoques, que tienen contienen tanto lo funcional como lo formativo, así como el papel de dar cuenta del rol asignado a nivel histórico a este tipo de literatura en aspectos como la modelación de comportamientos y construcción de la subjetividad dependiendo del entorno y la sociedad habitada por el lector.

En primera instancia, identificamos que la LI es presentada en el corpus como una herramienta de reconocimiento y reflexión de las conductas humanas, esto mediante las

acciones y decisiones de los personajes en las narrativas. De acuerdo con Colomer (2002, citada en Cárdenas, 2020), los personajes y “los rasgos que les atribuyen pueden llegar a reflejar una conciencia de lo que somos, a través de sentimientos, costumbres y conductas que permiten identificarse con los modos de ser de las personas” (p. 36).

Por consiguiente, la autora expone que, respecto a la participación e importancia de los personajes en las narrativas infantiles “se plantea que una conciencia narrativa debe generar la expectativa de la conducta de los personajes, quienes en su mayoría son animales” (Cárdenas, 2020, p.32). En cuanto a esto, Velazco y Espinoza (2022), plantean que el lector puede observar en estos personajes aspectos como “sentimientos, valores, conductas que le gustarán o disgustarán, y observará también las causas que llevan a los personajes a actuar o sentir de determinada manera, así como las consecuencias que provocan dichas acciones” (p.96). Este enfoque permite que los niños en su papel de lectores establezcan paralelos con situaciones cotidianas, y desarrollen procesos de aprendizaje e identificación de juicios.

En segundo lugar, el corpus refiere que históricamente la LI ha sido implementada a la luz de un recurso moldeador de conductas. Mora (2020) señala que, aunque hoy existe un protagonismo literario en eventos como talleres y espacios culturales, persiste la visión de estas obras en un rol de instrumentos para el aprendizaje escolar o la modificación de comportamientos (p.17). En concordancia, Rojas (2022) advierte que la instrumentalización vincula a la LI con la educación en valores y corrección de conductas orientadas a la obediencia, limitando una formación infantil-reflexiva-crítica (p.9). Esta perspectiva se relaciona con lo expuesto en la primera categoría de este análisis documental, el cual aborda la instrumentalización de la LI con fines normativos y morales.

Asimismo, las autoras del corpus buscan focalizar a la LI como una estrategia para reflexionar de forma indirecta sobre conductas como la exclusión y el irrespeto. De acuerdo con Roldán (2023), es considerable que el maestro analice aspectos como las conductas y las actitudes de los alumnos en el aula y fuera de ella, ya que “situaciones de exclusión o irrespeto pueden pasar desapercibidas y es por esto que creemos que es necesario que se

generen estrategias que ayuden a que los estudiantes reflexionen respecto a estos comportamientos indirectamente” (p.60) de lo cual la autora sostiene que, al regañar al estudiante por este tipo de acciones “se genera un rechazo de los mismos a lo que el docente intenta hacerles entender” (Roldán, 2023, p.60).

Finalmente, observamos que la LI puede brindarle al lector la capacidad de reconocer conductas y reflexionar sobre su experiencia personal. Roldán (2023), expone que durante el proceso de alfabetización inicial, el estudiante “también se vuelve capaz de identificar ciertos elementos o conductas presentes que le permiten tener una introspección de su propia experiencia” (p. 25). Siendo así, la LI cumple funciones formativas y educativas, pero también fomenta procesos críticos, reflexivos y subjetivos, evidenciando que su uso no debería reducirse a un control sobre los estudiantes, sino orientarse a la construcción de experiencias tanto transformadoras como estéticas.

#### 4.2.3. Frente a la literatura infantil y emocionalidad

<b>Literatura infantil vista como:</b>	Un elemento relacionado con la construcción de resiliencia y una construcción positiva de la vida del lector.
	Herramienta para la construcción de inteligencia emocional y el reconocimiento de las emociones “positivas y negativas” sin necesidad de encasillarlas.
	Herramienta para la creación de un ambiente lector entrelazado con los lazos afectivos entre pares.
	Elemento en el cual el lector puede identificarse con la emocionalidad de los personajes.
	Herramienta que da paso a la validación e importancia de las emociones y sentimientos del lector.
	Herramienta para la enseñanza de competencias emocionales y el diálogo de estas.
	Elemento que genera una respuesta emocional por parte del lector debido a su narrativa.
	Herramienta que brinda experiencias positivas y negativas que ayudan al lector a reconocer y manejar sus emociones.
Herramienta ligada a la alfabetización emocional.	

Tabla 7. Relación entre LI y la emocionalidad en el corpus. Elaboración propia.

Referente a la tabla 7, titulada “Relación entre la LI y la emocionalidad en el corpus”, presentamos una síntesis del vínculo establecido por parte de las maestras en formación sobre la LI y el desarrollo emocional de los estudiantes en su rol como lectores. A partir del análisis del corpus, evidenciamos que este tipo de literatura no solo cumple una función estética o educativa, sino que actúa como un medio para lograr el reconocimiento, la expresión y la gestión de las emociones en el lector.

Inicialmente, la LI se concibe como un elemento clave en la construcción de la resiliencia y de la vida positiva para el lector. Vanistendael (2009, citado en Manjarres,



2022), define a la resiliencia como la capacidad que posee un grupo o individuo “para superar grandes dificultades y crecer en la vida. Puede tratarse de traumatismos, de gran pobreza, de una enfermedad grave, de un duelo doloroso o de otros problemas” (p. 10). Así, la autora del documento perteneciente al corpus expone que uno de sus propósitos es desarrollar la resiliencia en una comunidad específica, al plantear que “ese proceso resiliente que se pretende lograr en la primera infancia en factores de riesgo será trabajado a partir del libro álbum” (p.10).

En esta misma línea, Parra (2018, citado en Manjarres) propuso la construcción de un libro álbum en el cual se exploren “los conceptos de esperanza, sentido de vida, responsabilidad consigo mismo, el humor y la autorregulación son fundamentales para la construcción positiva de su vida” (p.42). Así, dicha relación entre LI y emocionalidad planteada por las autoras ofrece al lector modelos narrativos en los que se proponen situaciones adversas que pueden ser superadas para que pueda llegar a identificarse con ellas y elabore recursos personales para afrontar estas dificultades. El desarrollo de la resiliencia frente a tales circunstancias otorga la posibilidad de construir una vida en una connotación positiva, así como la oportunidad de emprender un proceso de autorregulación.

De acuerdo con lo anterior, esta perspectiva se complementa con la consideración de la LI como herramienta para la construcción de la inteligencia emocional. Velazco y Espinoza (2022) sostienen que, por medio de la implementación del taller literario, en este caso dirigido hacia la importancia, validación de las emociones y sentimientos de los estudiantes, posibilita la reflexión “desde una mirada propia a sus acciones, a sus sentimientos y a lo que sienten en compañía de otros, en situaciones que se vuelven un conflicto para ellos o desenlazan emociones de miedo, ira, frustración...” (p. 64).

De esta manera, en el corpus evidenciamos que la LI constituye una herramienta para la construcción de la inteligencia emocional, facilitada por el contacto del lector con tramas y personajes. Velazco y Espinoza (2022) afirman que los niños “pueden identificarse y/o sentirse como los personajes de cuentos, películas, historias o canciones las cuales permiten

al niño conectarse con el personaje emocionalmente e imaginar otras realidades distintas a la suya” (p. 44). De este modo, el niño es capaz de identificar emociones “positivas y negativas” sin necesidad de categorizarlas. Manjarres (2022) ejemplifica dicha idea con la obra *El monstruo de los colores* de Anna Lleras, señalando que “este texto es un llamado a reconocer y aprender a vivir con las emociones, sin catalogarlas como buenas o malas” (p. 51).

Por lo tanto, en el corpus deducimos que la LI favorece la creación de un ambiente afectivo para los lectores. Landry (2012, citado en Corredor, et al., 2023) señala que “un clima afectivo y emocional cálido y sensible durante la lectura compartida aumenta la atención al texto, la cooperación con el adulto y el entusiasmo por leer en los niños” (p. 133), fortaleciendo vínculos entre pares. En esta perspectiva, Velazco y Espinoza (2022) destacan que leer le permite a los niños reflexionar acerca de sus emociones “desde una mirada propia a sus acciones, a sus sentimientos y a lo que sienten en compañía de otros, en situaciones que se vuelven un conflicto para ellos o desenlazan emociones de miedo, ira, frustración...” (p. 64), resaltando su relevancia pedagógica en el bienestar emocional del lector infantil.

Por otro lado, el corpus expresa que la LI es vista a la luz de una herramienta de enseñanza de competencias emocionales por medio del diálogo, pues conversar sobre el estado emocional de los estudiantes mediante la lectura “es sin duda una excelente manera de deleitarse y aprender tanto de la vida misma como de la literatura” (Mora, 2020, p. 97). Así, la lectura literaria genera espacios de diálogo afectivo y expresión emocional e igualmente convocar respuestas emocionales en los lectores. Por ejemplo, Corredor, et al. (2023) señalan que la obra *Te quiero de noche y de día* de Smriti Halls “provocó una respuesta emocional en los lectores, quienes pudieron experimentar y expresar una variedad de emociones a través de la narrativa presentada” (p. 130). Esto construye una oportunidad pedagógica para favorecer el reconocimiento de las emociones y la regulación del lector.

En suma, las autoras señalan que la LI ofrece experiencias afectivas que permiten al lector nombrar, gestionar y reconocer sus emociones. Mora (2020) sostiene que emociones como el miedo, la tristeza, la rabia o el enojo son saludables, y que “estar fluctuando entre

ellas a lo largo de la vida o en situaciones que las provoquen, es lo que permite crecer, aprender, avanzar, enriquecerse” (p. 58). Esta visión se vincula con la alfabetización emocional en contextos escolares, la cual facilita “el entendimiento de las emociones propias y ajenas, todo ello basado en la lectura de LI como un contexto de interacción regulado o de experiencias mediadas, lo que dejaría de lado las prácticas excluyentes” (Riquelme y Munita, 2011, citado en Cárdenas, 2020, p. 39). En general, el corpus expresa una concepción integral del desarrollo infantil, en la que el aspecto emocional ocupa un lugar central en donde la LI actúa como mediadora.

En síntesis, esta subcategoría expone que, en el corpus se reconoce a la LI como un recurso esencial en la formación emocional de los lectores, ligando la dimensión afectiva, social y cognitiva que tiene consigo la experiencia literaria teniendo otro uso de la literatura fuera del ámbito académico y curricular. De acuerdo con Cardona y Reyes (2022), es de suma importancia usar una variedad de herramientas “para formar a los niños y a las niñas desde el carácter emocional, donde se propague la comprensión y tolerancia ante situaciones que se pueden presentar tanto al sujeto como al grupo” (p.13).

#### **4.2.4. Análisis de las tendencias encontradas en el corpus**

Con respecto al corpus, identificamos tres marcos coexistentes, aunque no explicitados por las autoras: una moral de raíz cristiana, una moral política o vinculada con la formación ciudadana y, una moral afectiva o psicológica. La moral cristiana se refleja en normas de buena conducta y obediencia, como “no decir groserías” o “no golpear a los demás”. La moral política promueve valores de convivencia y ciudadanía tales como la tolerancia, inclusión y reconocimiento de la otredad. Así pues, la moral afectiva se centra en el bienestar emocional de los estudiantes, destacando el amor, la solidaridad, el respeto y el fomento de relaciones entre pares, en consonancia con la inteligencia emocional y la validación afectiva mencionadas por las autoras.

Los marcos morales identificados conviven en las prácticas pedagógicas de las maestras en formación, sin excluirse entre sí. Esta diversidad se articula con las funciones

atribuidas a la LI, que puede entenderse como medio de transformación de la enseñanza moral, subjetividad y formación ciudadana. Esta tensión nos resulta significativa, pues, como señala el experto entrevistado, “la literatura deja sus huellas, pero van a aparecer más tarde en la vida y en momentos que son difíciles de medir y de cuantificar” (entrevistado, 2025, Anexo 3). De esto se desprende una necesidad de indagar acerca de qué valores se promueven en el aula, con qué finalidades y bajo qué supuestos lo realizan las autoras.

Como vimos anteriormente, la primera subcategoría emergente aborda los valores positivos y negativos presentes en el corpus. La LI se implementa con el fin de promover valores como la tolerancia, solidaridad, no discriminación y respeto. Según Vaca, et al. (2020), los valores construyen experiencias humanas que permiten “evaluar el mundo que nos rodea y preferir jerárquicamente lo que se considera más estimado dentro de una gama de posibilidades, guiándonos por un cierto ‘sentimiento’ hacia lo más apreciable” (p. 96). Esta perspectiva evidencia un enfoque formativo atribuido a la LI, la cual sensibiliza a los estudiantes y les hace reflexionar sobre comportamientos y actitudes, este asunto en consonancia con dimensiones subjetivas y éticas que configuran a la percepción de la otredad y del mundo desde el reconocimiento.

Estas ideas son respaldadas por nuestro experto (2025), quien afirma que “la literatura crea personajes en los cuales se condensan [...] determinadas maneras de actuar en el mundo, [...] y los niños al leerlo van a reconocer y contrastar esto con su propia realidad” (Anexo 3). Sin embargo, advierte que “la literatura deja sus huellas, pero van a aparecer más tarde en la vida y en momentos que son difíciles de medir y de cuantificar” (Entrevistado, 2025, Anexo 3). Así, mientras el corpus tiende a vincular la lectura literaria con la transformación ética del individuo, el entrevistado subraya que este proceso es complejo y no inmediato, requiriendo que el sujeto contraste, aplique y reconozca aprendizajes del pasado, incluidos aquellos que dejaron obras literarias.

En el análisis realizado previamente sobre las nociones y concepciones de la literatura y la LI, esta tensión se hace presente puesto que nos advirtió que algunas autoras del corpus

reproducen ideas ligadas a la normatividad o a la moralidad, sin cuestionar el contexto histórico y específico en el que los autores de autoridad originaron sus planteamientos (Europa o Argentina), lo cual limita una adaptación de estos al concepto colombiano. Desde esta perspectiva, conviene enfatizar en que la instrumentalización de obras de literatura infantil, de acuerdo con Cervera (1991), estas “no son literatura”, debido a que su valoración se reduce a la transmisión de conductas deseables, valores o competencias vinculadas a la emocionalidad, subordinando la dimensión estética y transformadora que habita en ella.

De acuerdo con lo anterior, realizamos una conexión directa con la segunda subcategoría de análisis: la relación entre la LI y las conductas, entendiendo a estas como un elemento “aplicado a las manifestaciones del individuo, tiene siempre la connotación de estar dejando de lado lo más central o principal del ser humano: los fenómenos propiamente psíquicos o mentales” (Bleger, 1963, p.23), resaltando su importancia como origen de la conducta. El corpus nos expone que la LI puede favorecer la reflexión, transformación e introspección, pero también ha sido implementada históricamente para moldear comportamientos socialmente correctos. Esta concepción se nutre con la perspectiva del experto, quien señala que “es complicado hablar de la LI en términos generales, pues depende de cada institución, salón de clase y del lugar que el docente le da a esta herramienta” (Entrevistado, 2025, Anexo 3), evidenciando que la orientación del docente y las finalidades asignadas a las obras son determinantes para el propio contenido literario.

En contraste, la postura del experto coincide con la documentación ya que ambas comprenden a la LI como promotora de procesos de autorreconocimiento y reconocimiento de sí mismo. Por ello, sostiene que la LI debería ser una “herramienta fuertísima para gestionar las emociones, la convivencia, la solidaridad [...] para formar ciudadanos” (Entrevistado, 2025, Anexo 3). Esta afirmación retoma algunas de las nociones con mayor identificación en el análisis del corpus. Desde estas, la LI no se limita únicamente a moldear conductas, sino que por medio de la lectura, los sujetos pueden generar espacios simbólicos

en donde los lectores construyen una imagen de sí mismos y de su entorno partiendo de la experiencia narrativa.

En cuanto a la tercera subcategoría, en ella estudiamos la relación entre la LI y la emocionalidad, ligada a la inteligencia emocional, propuesta por Goleman (1985) como la capacidad de motivarse, perseverar, regular impulsos y estados de ánimo (p. 46). El corpus y el marco conceptual coinciden en que la experiencia literaria asiste el desarrollo afectivo, la validación emocional, la resiliencia, la empatía y las diferentes competencias socioemocionales. A su vez, Larrosa (2006) concibe la lectura como un proceso transformador del mundo interior, así como el experto resalta que la LI fomenta la gestión de emociones, relaciones, frustraciones y la indagación sobre el mundo interior y exterior (Entrevistado, 2025, Anexo 3). En esta misma línea, Rendueles (2017) agrega que la inteligencia emocional ayuda a favorecer una cultura cívica progresista y a mitigar conflictos sociales en la realidad neoliberal que vivimos actualmente.

Lo anterior coincide con el análisis de nuestro primer objetivo, ya que planteamos de la LI cumple con funciones reflexivas, estéticas y emocionales más allá del cumplimiento de metas curriculares. Obras como como *El monstruo de los colores* y *Te quiero de noche y de día*, ejecutadas en el corpus, evidencian que el goce literario está ligado a la pedagogía emocional, generando relación entre la dimensión estética de la lectura con una formación de corte afectiva. Sin embargo, la instrumentalización de la LI permite relegar dicha dimensión, dejando a la literatura como una mera herramienta. Al respecto, Bustamante (2015) advierte que “la literatura en el aula puede ser utilizada de manera inadecuada cuando se convierte en un medio para imponer ciertos discursos o valores predeterminados, bajo el pretexto de 'pedagogías críticas' o 'aprendizaje significativo” (p. 86).

De acuerdo con lo observado en el corpus, evidenciamos que la LI es implementada como vehículo para reforzar emociones, conductas y comportamientos específicos, siendo reducido su potencial reflexivo, estético y artístico. En este sentido, la lectura de estas obras

se orienta en mayor medida hacia la moralización, dejando a un lado la capacidad interpretativa del lector.

A modo de cierre y, en respuesta a nuestra pregunta orientadora enfocada a los valores, emociones y conductas relacionadas con la lectura de LI en el aula, la lectura transversal que realizamos del marco conceptual, corpus y visión de nuestro experto, evidencia que, si bien algunas prácticas pedagógicas reconocen el valor ético y emocional de la LI, persisten tensiones entre las dimensiones estéticas y formativas frente a su instrumentalización, concordando con la visión de Bustamante (2019), en la cual “la formación no se ocasiona por asumir un conjunto de preceptos morales, pues estos se constituyen como respuestas del sujeto al hecho de ‘estar formado’, no como anticipación brindada por una información determinada” (p. 6).

En este sentido, uno de los principales retos consiste en la construcción de una experiencia literaria que mantenga la dimensión formativa que se proponga sin renunciar a los aspectos subjetivos, interpretativos y estéticos que permiten al lector la configuración de experiencias significativas a lo largo de su vida. Dicha tendencia se relaciona con las experiencias docentes, puesto que no se problematizan las fuentes de autoridad que sustentan los estudios, ni se consideran las teorías literarias ni contextos de origen.

De esta forma, el análisis realizado no pretende suprimir la formación en valores, sino reevaluarla, puesto que consideramos necesaria una actualización de enfoques encaminada hacia perspectivas que comprendan a la literatura y LI como medios de expansión de la imaginación y del fomento de pensamiento crítico, más no solo como transmisoras de conocimientos y valores, superando la dicotomía establecida<sup>40</sup> entre lo correcto e incorrecto. Así, resulta esencial que el lector incremente su dimensión experiencial y estética mediante la indagación de diversas formas de actuar o sentir, sin limitarse a

---

<sup>40</sup> Esta categorización entre valores “buenos” y “malos” proviene del análisis del corpus, en el cual las autoras de los trabajos revisados clasifican de esta manera los valores abordados en sus documentos.

modelos restrictivos interpuestos por su entorno. Por consiguiente, surge un reto pedagógico que consiste en integrar la dimensión estética y la formativa, así como el potencial transformador que trae consigo la lectura literaria, en donde la LI se concibe como una experiencia emocionalmente autónoma y plural a su vez, promoviendo la libertad en su mundo interior y la interacción con su alrededor.

#### 4.3. ¿Qué se leyó?: Acervo literario encontrado en el corpus

En este apartado recopilamos las obras literarias incluidas en la base documental seleccionada, así como proponemos dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué se leyó en el corpus en cuanto a textos literarios? Este ejercicio nos permitió identificar tendencias en los géneros literarios trabajados y las finalidades formativas asignadas a estos por parte de los maestros en formación según sus temáticas generales. Para ilustrar los hallazgos, diseñamos un gráfico que muestra la distribución porcentual de las obras predominantes en los documentos revisados.

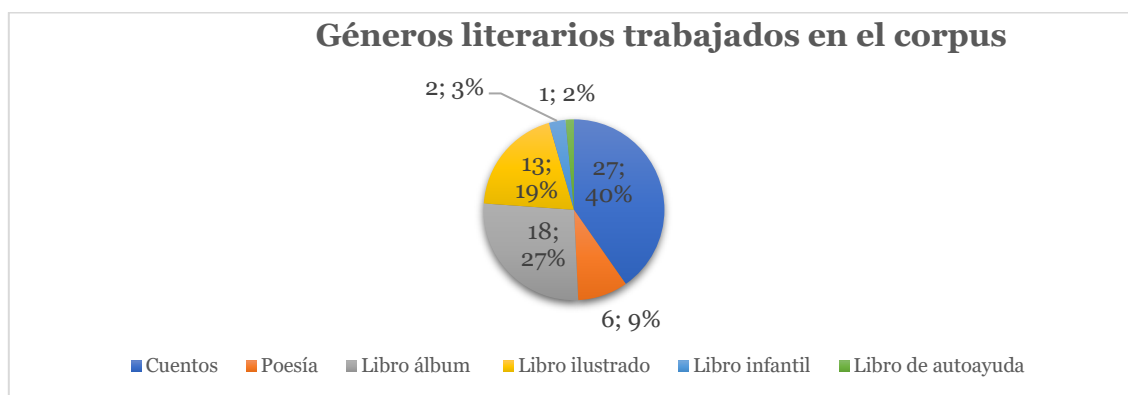


Figura 2. Géneros literarios trabajados en el corpus. Elaboración propia.

El acervo literario del corpus<sup>41</sup> presenta un predominio marcado del cuento, que constituye un 40% de las obras recopiladas, seguido por el libro álbum (27%), el libro ilustrado (19%) y obras de corte poético (9%). En una menor proporción identificamos el libro infantil (3%) y, el libro de autoayuda (2%). La distribución elaborada evidencia una predominancia y preferencia por parte de las maestras de formación por formatos atractivos

---

<sup>41</sup> Véase en Anexo 4. Tablas de clasificación del acervo literario perteneciente al corpus.



en el ámbito visual y en formatos narrativos —como el cuento y el libro álbum—, que les permiten abordar con una mayor facilidad temáticas complejas de forma más accesible para la población infantil.

En lo que concierne a los autores y obras representativas observamos clásicos universales como *Blanca Nieves* de los Hermanos Grimm (1812) y *El mago de Oz* de L. Frank Baum (1900), junto a propuestas de corte contemporáneo que tienen consigo gran difusión como *El monstruo de los colores* (2012) y *Vacío* (2015) de Anna Llenas, *Monstruo Rosa* (2012 y 2013) de Olga de Dios y *Camino a casa* (2008) de Jairo Buitrago. La presencia de autoras y autores hispanoamericanos es significativa, destacando a Yolanda Reyes (*Mi mascota*, 2003; *El Terror de Sexto B*, 2001), Ricardo Alcántara (*El pirata valiente*, 2002), Evelio José Rosero (*La flor que camina*, 2013) y Amalia Low (*El flamenco calvo*, 2005; *Tito y Pepita*, 2017). Igualmente, figuran referentes internacionales como lo son Anthony Browne (*Ramón Preocupón*, 1988; *Voces en el parque*, 1998; *La pequeña Frida Kahlo*, 2009) y Maurice Sendak (*Donde viven los monstruos*, 1999).

Relativo a los años de publicación, es evidente un número considerable de obras en el período 2000-2015, especialmente entre 2008 y 2015, lo cual refleja una inclinación por textos recientes que abordan temáticas como la diversidad, la inclusión, el duelo, el autoconocimiento y la gestión emocional.<sup>42</sup> Las publicaciones posteriores a 2016, aunque disminuyen en cantidad, continúan con esta línea temática con títulos como *El jardín del abuelo* de Lane Smith (2016) o *Mamá a veces tiene truenos en la cabeza* de Beatriz Taboada (2016). En este sentido, los tópicos recurrentes giran en torno a la formación en valores y al desarrollo socioemocional de los lectores, ligada a la empatía, amistad, aceptación de las diferencias, resiliencia, fortalecimiento de herramientas de afrontamiento de situaciones, conexiones intergeneracionales y la superación de los miedos. En adición a esto, varias obras

---

<sup>42</sup> Esta información la recopilamos tanto del corpus, como de una investigación aparte realizada con el fin de indagar sobre las temáticas para una construcción más completa del acervo.

visibilizan problemáticas como el acoso escolar, la exclusión, la intolerancia y entre otras, transformándolas en oportunidades de reflexión.

En síntesis, y respondiendo a nuestra pregunta orientadora, en el corpus se leyeron principalmente cuentos y libros álbum contemporáneos, complementados con libros ilustrados, poesía y algunas obras infantiles y de autoayuda. Estas lecturas fusionan situaciones fantásticas y vivencias más realistas, clásicas y contemporáneas, priorizando propuestas que fomentan la importancia de los valores y el fortalecimiento de la inteligencia emocional, incluso que promueven el reconocimiento y el respeto por la diversidad tanto social como cultural.

#### **4.4. Intenciones y mediaciones: finalidades formativas, estrategias y recursos en las prácticas pedagógicas del corpus**

En lo referente a este apartado, su meta es reconocer las finalidades formativas, así como las estrategias y recursos didácticos implementados en los documentos, damos respuesta a las preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las finalidades formativas atribuidas a la LI en el corpus?, ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas en el corpus? y, finalmente, ¿Cuáles son los recursos pedagógicos implementados en el corpus? Para realizar el análisis de estos hallazgos, proponemos tres fuentes: la base documental seleccionada, las citas de autoridad que constituyen nuestro marco conceptual y las apreciaciones expuestas por un experto entrevistado.

##### **4.4.1. ¿Qué finalidades formativas y sus derivadas encontramos en el corpus?**

<b>Finalidad formativa</b>	<b>Derivadas de la finalidad formativa</b>
<b>Fortalecimiento de la interacción con el otro por medio del dialogo.</b>	Reconocimiento de la interacción social como una necesidad básica de los seres humanos.
	Reconocer en los demás los estados emocionales.
	Interacción entre lector y receptor.
	Interacción con el otro por medio de los libros.
	Interacción comunicativa en el proceso educativo.
	Implicación corporal de la interacción.
	Interacción entre los niños por medio del material escolar.
	Definición del ser humano a través de su interacción con los demás.
	Relación entre el desarrollo emocional y la interacción con los demás.
	Reconocimiento del valor de la literatura y su componente emocional.
	Carácter social del reconocimiento de las emociones.
	Categorización hacia el otro como forma de subyugación.
	Desarrollo de la pedagogía de la alteridad.

<b>Reconocimiento del otro ligado a la pedagogía de la alteridad</b>	Reconocimiento del discurso pedagógico de la alteridad.
	Encuentros literarios vehiculizados con la alteridad.
	Reconocimiento del otro desde el ámbito educativo.
	Reconocimiento y validación de las diferencias del otro.
	Interiorización de valores como el reconocimiento del otro y tolerancia en la vida personal de los lectores por medio de la lectura literaria.
	Fortalecimiento de las interacciones con el otro y con el entorno por medio de la literatura.
<b>Reconocimiento y fortalecimiento de la dimensión emocional</b>	Fomento del cuidado mutuo.
	Trabajo con la dimensión emocional dentro de los primeros años de vida.
	Vínculo emocional con los personajes del texto literario.
	Construcción de vínculos afectivos por parte del maestro.
	Reflexión del lector sobre sí mismo.
	Apropiación de las competencias emocionales.
<b>Interpretación y multiplicidad interpretativa</b>	Regulación emocional y sus estrategias.
	Creación de experiencias con el texto mismo.
	Reconocimiento de la interpretación del otro como válida.
	Discusión sobre las interpretaciones propias con los compañeros de clase.
<b>Goce estético</b>	Resignificación del texto a través de la subjetividad y las capacidades cognitivas propias.
	Conexión del lector con múltiples posibilidades y realidades.
	Interiorización del lenguaje literario en el quehacer cotidiano del lector.
	Concepción de literatura infantil como experiencia estética.
	Fortalecimiento de la curiosidad del lector y exploración sobre las obras literarias.

Tabla 8. Finalidades formativas expuestas en el corpus. Elaboración propia.

En la Tabla 8, titulada *Finalidades formativas expuestas en el corpus*, sintetizamos los propósitos formativos atribuidos a la LI en los documentos, organizados en cinco subcategorías: A) fortalecimiento de la interacción con el otro, B) reconocimiento del otro/alteridad, C) desarrollo de la dimensión emocional, D) interpretación y multiplicidad interpretativa, y E) goce estético.

La primera subcategoría consiste en el fortalecimiento de la interacción mediante el diálogo, identificamos nueve derivadas que comprenden la LI como medio para promover el reconocimiento del otro a través de la interacción social. Según Corredor, et al. (2023), esta constituye una “necesidad básica de los seres humanos” influida por la cotidianidad, el entorno cultural y escolar (p. 27). En consonancia, el corpus expone que “cada interacción en el aula está influenciada por la tarea específica [...] y por el entorno y la estructura socio-organizativa” (García, 2009, citado en Corredor, et al., 2023). También, el desarrollo emocional y la interacción social “están estrechamente entrelazados” y favorecen el cuidado mutuo (Corredor, et al., 2023, p. 130).

En cuanto a la segunda subcategoría, orientada hacia el reconocimiento del otro desde la pedagogía de la alteridad, determinamos once finalidades con vínculo a la emocionalidad. Sanjuan (2014, citado en Mora, 2020) destaca que compartir experiencias de lectura fomenta una educación literaria y emocional, donde los niños reconocen el valor de la

literatura (p. 45). Por su parte, Parra (2023) señala que históricamente se ha priorizado la diferencia sin permitir ser transformados por lo ajeno (p. 2023), mientras que Ruiz y Valencia (2018, citado en Roldán, 2023) afirman que la LI posibilita no discriminar, aprendiendo a observar, analizar actitudes y respetar la diferencia. Este enfoque se alinea con la pedagogía de la alteridad en la que “los otros son los que nos hablan y a quienes hablamos” (Valera-Villegas, 2002, citado en Parra, 2023, p. 43), contribuyendo a la subjetivación y al fortalecimiento de relaciones interpersonales y cuidado mutuo mediante la lectura literaria en el aula.

Ahora bien, la tercera categoría que identificamos comprende el reconocimiento y fortalecimiento de la dimensión emocional, con siete finalidades derivadas que resaltan el papel central de la LI en el desarrollo emocional en la población infantil. Riquelme y Munita (2011, citados en Cárdenas, 2020) advierten que “lo cognitivo ha desplazado la dimensión emocional” en la escuela (p. 39). Conforme a esto, Cardona y Reyes (2022) exponen que las experiencias tempranas generan aprendizajes clave para la formación social y educativa, favoreciendo la comprensión y tolerancia hacia el otro (p. 17). También, las autoras afirman que “el grupo pondrá en su propio yo las emociones por las que pase el personaje” fortaleciendo el reconocimiento y expresión emocional (p. 68). Así, la LI es concebida como una herramienta mediante la cual emergen tanto reflexión personal y desarrollo emocional como la generación de vínculos afectivos.

En la cuarta categoría, titulada interpretación y multiplicidad interpretativa, esta reúne cuatro finalidades que resaltan la capacidad de la LI para generar dicha diversidad. De esta manera, Trujillo (2020) afirma que los textos literarios permiten al lector identificarse como sujeto con opinión y apreciar el espectro de percepciones posibles (p. 20). El corpus muestra la validación de las lecturas subjetivas y la discusión en torno a ellas, ya que los estudiantes reconocieron como válidas las interpretaciones de sus pares, estas influenciadas por sus experiencias individuales (p.55). Según Barthes (1975, citado en Trujillo, 2020), esta multiplicidad preserva “la simultaneidad de los sentidos [...] fuera de las leyes que

proscriben la contradicción” (p. 48). En términos generales, la lectura se entiende como un punto de fusión entre múltiples realidades posibles para el lector, potenciando sus capacidades creativas y cognitivas mediante la experiencia literaria.

Como última subcategoría, encontramos al goce estético. Esta comprende cuatro finalidades que destacan la LI como elemento de placer, capaz de vincular al lector con “múltiples posibilidades y realidades [...] con la bondad de poderla vivir y revivir” (Mora, 2020, p. 4). Por su parte, Peña (2022) señala que la LI es un recurso dotado de lenguaje y valores estéticos, desarrolla la sensibilidad y permite un goce estético por la lectura (p.36). Por medio de Rojas (2022), identificamos este goce como componente esencial para interiorizar el lenguaje literario de forma crítica y afectiva (p. 109) así como con Lozano (2023), con quien resaltamos que la mediación en la triada maestra–niño–libro potencia el disfrute y curiosidad hacia las obras literarias (p. 129). Así pues, la organización que realizamos para determinar las finalidades formativas relacionadas con la LI en el corpus da cuenta de una concepción amplia acerca de este tipo de literatura, la cual trasciende de la dimensión instrumental y la sitúa como una herramienta de gran valor para una formación ética, social, emocional y estética.

#### 4.4.2. ¿Qué estrategias implementaron las maestras en formación?

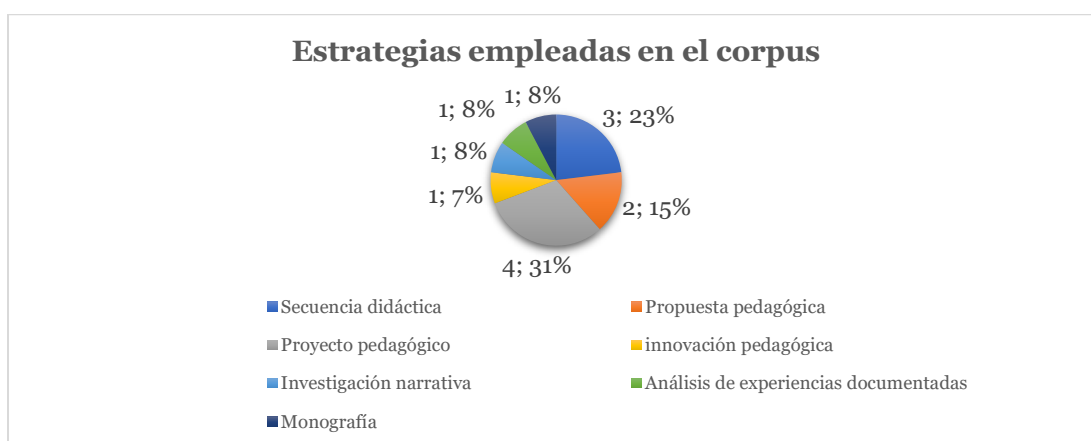


Figura 3. Estrategias empleadas en el corpus. Elaboración propia.

En la gráfica titulada “Estrategias empleadas en el corpus” presentamos una distribución de las metodologías o enfoques estratégicos empleados en los documentos.

Como exponemos a lo largo de nuestro análisis documental, identificamos dichas metodologías en los trece documentos escogidos, los cuales fueron clasificados en un total de siete subcategorías: A) Secuencia didáctica, B) Proyecto pedagógico, C) Propuesta pedagógica, D) Innovación pedagógica, E) Investigación narrativa, F) Análisis de experiencias documentadas, G) Monografía; que corresponden al tipo de intervención presentada por las autoras (a excepción de tres casos específicos de los que ahondaremos más adelante).

Ahora bien, encontramos que la categoría más representativa en la base documental corresponde al proyecto pedagógico, con cuatro trabajos (31%). Según Carrillo (2001, citado en Corredor, et al., 2023), esta metodología se basa en una “enseñanza activa [...] con el fin de proporcionar una mejor educación en cuanto a calidad y equidad” (p. 74). El corpus señala que este proyecto implica, por un lado, problematizar el contexto educativo desde la interacción entre actores y sus dimensiones pedagógicas, políticas y éticas, mientras que, por otra parte, favorece nuevas comprensiones en lo político, emotivo y socioafectivo mediante la literatura (Rojas, 2022).

A su vez, la segunda subcategoría representativa corresponde a la secuencia didáctica, con 3 trabajos (23%). Al respecto, Lozano (2023), plantea que la construcción de dicha estrategia permite reflexionar y analizar “frente al cómo complejizar cada sesión, una de la otra, así se ajustan y adecuan los contenidos posibilitando incentivar la creación de pensamiento y saberes acordes a la población y a los intereses particulares” (p.129). Es pertinente destacar que las autoras destacan esta metodología al relacionarla con la literatura infantil como experiencia. La secuencia didáctica es metodología que, según las autoras, “posibilita que las estudiantes logran expresar su voz interior a través tanto de lo oral como de lo escrito” (Cárdenas, 2020, p.62).

Por su parte, la propuesta pedagógica ocupa el tercer lugar, con dos menciones en el corpus (15%) que la emplean como metodología e indican su uso para orientar investigaciones sobre la LI. Al respecto, Cardona y Reyes (2022) afirman que esta estrategia

“surge a partir de la intención de fortalecer [...] la dimensión emocional de los niños” mediante literatura infantil y lectura en voz alta (p. 1) mientras que Parra (2023) la vincula con la pedagogía de la alteridad y la pedagogía crítica, ambas orientadas a atender necesidades cercanas (p. 51).

Las demás subcategorías comparten una representación equitativa al tener solo un documento por cada una, lo cual corresponde a un 8% del total en cada caso. En lo que respecta a la innovación pedagógica, Manjarres (2022) señala que la implementación de dicha metodología se enfoca en pedagogías no institucionales, pedagogías críticas y la pedagogía de las diversas inteligencias, enfatizando en la inteligencia emocional (p.5). En esta línea, de acuerdo con Carbonell (2001, citado en Manjarres, 2022) “la innovación educativa, en determinados contextos, se asocia a la renovación pedagógica. Y también al cambio y a la mejora, aunque no siempre un cambio implica mejora: toda mejora implica cambio” (p. 29).

En lo referente a la modalidad de investigación narrativa, esta incluye el trabajo de tres maestros que “crean experiencias de lectura alrededor de la poesía, los cuentos, los cantos y arrullos” para estimular la sensibilidad en la primera infancia (Mora, 2020, p. 1). Este estudio pretende “multiplicar propuestas de literatura infantil centradas en el goce estético y el alimento emocional” (Mora, 2020, p. 1) y se vincula con el análisis de experiencias documentadas. De acuerdo con Peña (2022), las visiones estudiadas en su investigación surgen de la observación en aula y plantean objetivos claros para emplear la LI en la atención de problemáticas escolares (p. 7). Finalmente, la modalidad de monografía, como lo exponen Barreto, et al. 2022, permite, desde un interés particular, “problematizar algo que vemos normal en las instituciones educativas, como es en nuestro caso la Literatura infantil que se da para los niños en las instituciones educativas” (p.55). Del mismo modo, la monografía permitió, en palabras de las autoras, “delimitar el tema y a la vez recopilar y exponer la información obtenida en las entrevistas y las visitas a las instituciones educativas” (p.55).

A modo de cierre, es conveniente mencionar que aunque las modalidades como la monografía, investigación narrativa y análisis de experiencias documentadas no siguen estrategias como las anteriormente descritas, nos aportaron para ampliar la comprensión de nuestro objeto de estudio. Las voces y postulados de docentes en ejercicio permitieron un análisis detallado desde su subjetividad, experiencia e imaginarios, revelando su papel como creadores de acervos literarios y su visión sobre la relación establecida entre la LI y la escuela. Esto permitió contrastar sus perspectivas con las de las maestras en formación, autoras de los otros diez documentos del corpus.

#### 4.4.3. ¿Qué recursos formaron nuestro corpus documental?



Figura 4. Recursos expuestos en el corpus. Elaboración propia.

En la gráfica barras horizontales titulada “*Recursos expuestos en el corpus*” exponemos la variedad y frecuencia de recursos pedagógicos implementados por las autoras de la base documental específicamente relacionados con la LI dentro del corpus. Para ello, establecimos una serie de subcategorías: A) Actividades ligadas a la oralidad, B) Taller literario, C) Mediación de la lectura literaria, D) Páginas web, E) Manual pedagógico, F) Diarios literarios, G) Creación de experiencias sensoriales, H) Talleres de producción escrita e I) Interpretación literaria.

Inicialmente, observamos que en el corpus son de uso frecuente las actividades ligadas a la oralidad, las cuales hacen presencia en ocho de los trece documentos que incluyen prácticas como la lectura en voz alta. Según Lozano (2023), esta favorece “habilidades que empoderan a los estudiantes para pensar, interpretar, hablar y debatir



desde su propio universo” (p. 65), siendo clave su implementación en la primera infancia para un desarrollo integral. Además, destaca estrategias como las biografías lectoras, cestos literarios, conversación literaria, lectura en voz alta y trabajo con familias, pues generan experiencias que fortalecen la expresión oral del lector (p. 128). Conforme a esto, según Trujillo (2020), “el teatro desde tiempos inmemorables ha sido una manera de expresar una opinión ante una situación, un personaje, un hecho social, entre otros” (p. 22). Este recurso se convierte en una oportunidad de compartir opiniones y evidenciar interpretaciones.

Por su parte, el segundo recurso más implementado en el corpus corresponde al taller literario, con seis apariciones. Según Rojas (2022), el taller literario es un recurso pedagógico vinculado a la enseñanza de la literatura, el cual se basa en “el hacer, crear, interactuar y experimentar la palabra como estructura fundamental de los sistemas de oralidad y escritura, haciendo uso de una gran variedad de recursos estéticos y enfatizando en participación activa del educando” (p.12). En relación con esto, las autoras de los documentos expresan que, este recurso “empodera a los estudiantes en la responsabilidad y el compromiso de pensar, interpretar, hablar y debatir, desde su propio universo, los textos leídos” (Lozano, 2023, p.65).

En tercer lugar, encontramos la mediación de lectura literaria, implementada en tres ocasiones en los documentos. De acuerdo con Alba, et al. (2022), la mediación literaria propone una interacción entre el niño y el adulto, mediante una vivencia o experiencia literaria. En este sentido, las autoras manifiestan que “a través del maestro, el niño puede hacer una comprensión más profunda de la cultura que le rodea, formar hábitos lectores e incluso el goce y el disfrute de la lectura” (p.47). Desde esta perspectiva, se plantea que “la mediación origina el acercamiento del lector o estudiante a diversos materiales de lectura para constituir lo denominado corpus de lectura” (Lozano, 2023, p.28).

Entre los recursos menos frecuentes —con una sola aparición cada uno— encontramos la página web, el manual pedagógico y los diarios literarios, todos implementados en un mismo documento. De acuerdo con Manjarres (2022), el manual

busca “permitir que [...] los participantes desarrollen capacidades resilientes de la mano de los libros álbum” (p. 81) y se relacionan con los otros dos recursos. El diario literario consiste en “una guía individual y reflexiva” para reforzar dichos procesos (p. 69), mientras que la página web, dirigida a monitores del proyecto, reúne actividades, caracterización de la población, materiales didácticos y el corpus literario empleado (Manjarres, 2022, p.71).

Finalmente, otros recursos con una sola mención en el corpus son las experiencias sensoriales que, según Larrosa (1998, citado en Rojas, 2022), superan la visión de la literatura como ejercicio exclusivo de la mente y la vista, reconociendo el cuerpo como vehículo de la experiencia (p. 21); los talleres de producción escrita, orientados a “fortalecer el trabajo en equipo” y a integrar nociones de afectividad (Rojas, 2022, p. 112); y la interpretación literaria, definida por Trujillo (2020) como una lectura que genera múltiples interpretaciones subjetivas, permitiendo al lector resignificar el texto desde sus capacidades cognitivas (p. 18).

En suma, los hallazgos encontrados nos sugieren que, aunque prevalecen formatos como el taller y la lectura mediada, las maestras en formación buscaron actividades para renovar el acercamiento de los estudiantes con la LI; en un caso específico, por medio del uso de tecnologías, pero en otros mediante la creación de espacios que tuvieran en consideración la expresión personal y subjetiva de los lectores. Por lo tanto, el panorama expuesto nos plantea interrogantes frente a las prácticas pedagógicas actuales, de los que tenemos noción gracias a los hallazgos obtenidos, así como su papel en la formación lectora de los alumnos y los marcos desde los cuales se vive y se piensa la literatura en el aula.

#### **4.4.4. Análisis de las intenciones y mediaciones expuestas en la base documental**

Por medio de la triangulación realizada para analizar los hallazgos, buscamos establecer una lectura intertextual teniendo en cuenta la base documental, la voz del experto entrevistado y el marco conceptual de este estudio, partiendo del reconocimiento de las

finalidades formativas, estrategias y recursos didácticos relacionados con la LI por parte de las maestras en formación autoras del corpus.

Las finalidades formativas atribuidas a la LI trascienden enfoques moralizantes al proponer experiencias de interacción, exploración emocional, interpretación y goce, y reconocimiento del otro. Esta diversidad se aleja del didactismo restrictivo señalado por López y Guerrero (1993), quienes advierten sobre el riesgo de reducir la literatura a la imposición de principios morales, religiosos o ideológicos. Sin embargo, persiste una tensión entre el uso instrumental de la LI y la experiencia estética, ya que aún se busca instruir en valores para las conductas específicas y la buena convivencia.

El experto entrevistado (2025) sostiene que la literatura no transforma si es impuesta, sino a través de una transmisión simbólica cuyas huellas emergen posteriormente, en momentos difíciles de medir (Anexo 3). También, considera que el aprendizaje de la LI debe dejar de lado los fines éticos, generando consigo experiencias que interpelen, conmuevan y construyan la subjetividad. De esta forma, se destaca el rol atribuido hacia el progreso de la buena convivencia, creatividad, juego, solidaridad y gestión emocional, elementos que son esenciales para el ser humano pero, con una valoración mínima en contextos como el colombiano. Dicha perspectiva advierte que las prioridades sociales inciden en la manera en la que la LI se implementa en el aula, reafirmando que, mediada de forma correcta, puede llegar a contribuir a un bienestar cultural, neurológico y emocional del lector, formando ciudadanos desde la infancia, etapa primordial para el desarrollo del sujeto.

Por el contrario, en palabras de Bustamante (2019) no todo objetivo formativo genera específicamente formación, y que la literatura no educa solo por tener fines éticos, suscitando el riesgo de desviar sus finalidades al no ser problematizada sobre el cómo se presenta el saber ni su efecto en el lector. En la mayoría de los documentos del corpus, , evidenciamos este asunto en la ausencia de reflexión teórica, puesto que se reproducen enfoques sin cuestionar la pertinencia y el contexto de estos, pues al remontarnos al apartado “4.1.1. Autores y campos que sustentan las concepciones de literatura y LI en el

corpus”, comprendemos la ausencia de autores colombianos situados al nuestro contexto nacional. De acuerdo con dicho planteamiento, Cervera (1991) advierte que la implementación de la literatura concretamente para formar en valores al lector, la reduce a un recurso instrumental e ignora su potencial estético y de carácter subjetivo.

En cuanto a las estrategias que identificamos de corpus, coincidimos en una predominancia en el uso de secuencias didácticas y proyectos pedagógicos, siendo la mediación literaria con lectores activos un elemento de suma importancia. Estos aspectos, de acuerdo con Cárdenas (2000), propician experiencias transformadoras al incorporar complejidad interpretativa, imaginación y sensibilidad. En múltiples estudios, las propuestas promueven la interacción entre pares, la voz interior, la subjetividad y la experiencia estética, aunque otras reproducen formatos convencionales que limitan la pluralidad en la interpretación de las obras literarias. Al respecto, Colomer (2005) manifiesta que, una mediación literaria efectiva no requiere el control del sentido del texto, por el contrario, brinda al lector herramientas de construcción para generar sus propias interpretaciones, en donde toman un rol de sujeto activo más no únicamente como receptor.

Referente a los recursos empleados por las autoras, evidenciamos una predominancia de actividades orales —lectura en voz alta, teatro, conversaciones y talleres literarios— las cuales integran la mediación literaria. Dichas prácticas confortan la identificación afectiva, interpretación literaria y la construcción de la subjetividad. En palabras de Robledo (2000), la literatura involucra al lector emocionalmente, promoviendo la reflexión y la transformación. En concordancia, el experto entrevistado (2025) señala que la LI gestiona emociones, frustraciones y vínculos que permiten explorar al mundo exterior e interior, que componen la dimensión emocional y subjetiva (Anexo 3). En consecuencia, subrayamos la necesidad de que los recursos trasciendan el ámbito técnico y metodológico, con el fin de orientarse hacia una mediación más abierta, sensible y consciente que potencie el valor formativo atribuido a las obras en la escuela.

Finalmente, en respuesta a las preguntas orientadoras, en el proceso de triangulación evidenciamos tensiones y avances respecto a la implementación de la LI en el contexto escolar. Las descripciones y análisis realizados reflejan una apertura en lo que concierne a las experiencias estéticas, afectivas y críticas de la lectura literaria, generando una ampliación de estrategias por parte de los maestros en formación. No obstante, permanecen algunos desafíos como lo es la instrumentalización de la literatura y la ausencia de una perspectiva situada en la realidad educativa colombiana en cuanto al sustento teórico, la cual se relaciona con lo expuesto por López y Guerrero (1993) en lo referente al didactismo, pues este concepto se caracteriza por “concebir al niño como sujeto en permanente aprendizaje, dejando de lado el aspecto lúdico, recreativo y estético de la literatura infantil” (p.194). El reto principal es construir mediaciones que integren equilibradamente dimensiones estéticas, formativas y subjetivas, evitando reducir la LI a un medio moralizante. La LI, entendida así, puede promover cultura, conmover y transformar a partir de la experiencia individual del lector.

### **Capítulo V: Conclusiones**

En primer lugar, nos resulta fundamental recordar los intereses investigativos que condujeron este análisis documental, el cual se centra en indagar el estado de la cuestión sobre la relación establecida entre la Literatura Infantil y la formación en valores, a partir de trece experiencias documentadas cuya autoría pertenece a maestras en formación. La observación y nuestra experiencia formativa en el aula fueron los principales pilares para plantear nuestra investigación. Ahora, en respuesta a la pregunta de investigación —¿Qué tipo de relaciones se establecen entre la literatura infantil y la formación en valores en trece proyectos de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo en cuenta las nociones construidas sobre la LI y las finalidades formativas presentes en la base documental? — pudimos identificar tensiones, posibilidades y patrones en la relación entre la LI y la formación en valores dentro del aula.

Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica, comprendemos a la LI como un espacio formativo en el que colisionan el pensamiento, la palabra y la sensibilidad. La función de esta no debe ser limitada a la enseñanza de conductas y valores, sino orientada a la construcción de experiencias y reflexiones por parte del lector. Así, comprender la lectura desde esta perspectiva permite que los maestros y maestros en formación replanteen sus prácticas pedagógicas, dimensionando a la lectura como un espacio estético, más que como un medio de formación moral o conductual. En este sentido, la investigación realizada busca posibilitar un distanciamiento del enfoque netamente instrumental relacionado a la LI por parte de la escuela, y propone una mirada reflexiva, abierta y humana.

En los hallazgos, evidenciamos una relación pendular entre la concepción de la LI como manifestación artística y su uso como recurso pedagógico con fines moralizantes. Mientras algunos documentos promueven la experiencia estética y crítica, la mayoría mantiene una visión instrumental que reduce a las obras literarias a la transmisión de normas, valores y emociones “positivas”, dejando de lado aquellas conductas moralmente incorrectas y las emociones que se catalogan socialmente como negativas. Asimismo, observamos un uso frecuente de fuentes de autoridad ligadas al ámbito pedagógico y una escasa presencia de referentes del campo de la crítica literaria. Aunque hay mención de autoras latinoamericanas, predomina la visión europea debido a la representación nula de autores colombianos y una débil apropiación de perspectivas locales.

En cuanto a las finalidades formativas, el corpus revela que, aunque las autoras enfatizan en aspectos como la interacción con el otro, la alteridad, exploración emocional y goce estético, persiste la tendencia a focalizar la LI hacia la formación moral. Sin embargo, las experiencias analizadas también demuestran un esfuerzo por integrar los aspectos ético, emocional y artístico en la lectura literaria, reconociendo a la literatura como medio de autoconocimiento y reconocimiento del otro.

Respecto a las estrategias pedagógicas empleadas en el corpus, las autoras recurren en su mayoría a proyectos, secuencias didácticas y talleres literarios llevados a cabo

mediante la oralidad y apoyados en cuentos, libros álbum e ilustrados. Dichas propuestas buscan fomentar la participación colectiva, aunque el rol del docente continúa focalizándose en el control de estas mediaciones, lo que limita la construcción autónoma de significados propios de los estudiantes, pues las actividades suelen orientarse al reconocimiento de conductas, actitudes y comportamientos positivos, con el fin de generar un cambio en las perspectivas de los alumnos e indicarles aquellas acciones/emociones consideradas como negativas.

En síntesis, nuestro estudio constata que la LI mantiene un papel relevante en la formación en valores, aunque su potencial estético y lúdico resulta implementado en una menor medida. Persisten las intenciones de formar sujetos moral y emocionalmente adecuados para a los modelos sociales establecidos; esto representa el reto de equilibrar las dimensiones formativas y artísticas. La literatura infantil, en esencia, no debería reducirse a un vehículo de moralización, sino considerarse como un espacio que fomente un pensamiento crítico, libre y reflexivo, la autonomía interpretativa y la imaginación. Nuestro análisis ofrece una mirada actual en lo que concierne a la integración de la LI en las prácticas pedagógicas en el nivel de primaria, aportando a los docentes e investigadores elementos para reflexionar acerca de las finalidades atribuidas y los criterios de selección de las obras literarias. Promover su valor tanto formativo como estético puede ampliar el rol de la lectura literaria en el desarrollo integral de los alumnos, garantizando que la LI sea una experiencia genuina, más que una herramienta de moldeado conductual.

A modo de cierre, es necesario que compartamos algunas limitaciones de nuestro análisis documental. Debido a la amplitud del tema, excluimos ciertos datos potencialmente relevantes que organizamos en la matriz categorial, tales como las intenciones con que las autoras construyeron sus acervos literarios en los documentos, pues este aspecto podría explorarse en futuros estudios. Asimismo, la abundancia de información dificultó la síntesis de esta misma, y generó que la escritura del documento resultara muy reducida. A esto, le sumamos el factor del tiempo ya que la recopilación y el análisis de la información

requirieron un esfuerzo considerable para el tiempo de construcción del análisis documental. Por este motivo, nuestro estudio se limitó a trece documentos de la Universidad Pedagógica Nacional (2020 – 2023), lo cual restringe el alcance de los hallazgos. Para futuras investigaciones, resulta valioso ampliar el corpus a otros repositorios de diferentes universidades con el fin de obtener una comprensión más específica del estado de la cuestión a nivel nacional frente al papel de la LI en la formación en valores, esto en diferentes perspectivas tanto institucionales como contextuales.



### Marco Referencial

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bleger, J. (1963). *Psicología de la conducta*.
- Bedout (1940) *Citología: Método de lectura práctica sin deletrear para uso de las escuelas primarias con aprobación eclesiástica*. Medellín: Topografía Bedout. [Material del Museo Pedagógico digitalizado por el IDEP]
- Bustamante, G. (2015). Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura. En: *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas*. Serie Eventos, 3. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bustamante, G. (2015). La literatura y su enseñanza... segundo llamado. En: *Pedagogía y saberes* N.º 43. P. 79–89.
- Bustamante, G. (2019). La formación como efecto. *Bogotá: Aula de humanidades*.
- Cámara del Libro. (2023). *Estadísticas del Libro en Colombia 2022*. Recuperado de: [https://camlibro.com.co/wp-content/uploads/2023/07/EstadisticasLibroCCL\\_Digital-1.pdf](https://camlibro.com.co/wp-content/uploads/2023/07/EstadisticasLibroCCL_Digital-1.pdf)
- Castaño Garrido, C. M., & Quecedo Lecanda, M. R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14).
- Castro, C. R. (2014). “La literatura en la escuela: una mirada desde los textos, los contextos y el maestro.” (“La literatura en la escuela: una mirada desde los textos, los ...”) *Nodos y Nudos*, 4(36).
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. (“Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria”)
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168. [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce\\_12\\_007.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf)
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Chaves, V. E. J. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, (14), 76-81.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Culture and Education*, 3(9), 21-31.
- COLOMER, Teresa (1996): “La evolución de la enseñanza literaria”. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (2015). *Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales*. Madrid. [Versión electrónica]. Consultado en [http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/listado\\_terminos](http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/listado_terminos)
- Cova Martín, E. (2018). *Las emociones a través de la literatura infantil*.
- Díaz, L. (2005). *Literatura infantil desde la frontera: identidad cultural, didactismo y el placer de leer*.
- Díaz, G. C. (1999). *Literatura infantil colombiana. El reconocimiento de su diferencia*. América. Cahiers du CRICCAL, 23(1), 123-136.
- Erlam, N. C. (2001). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. (“Los textos de lectura en Colombia: aproximación histórica ... – Dialnet”) *1872-1917. Revista Educación y Pedagogía*, (29-30), 129-142.

- Fondo de Cultura Económica. (2017). *La literatura como exploración*. Recuperado de [https://www.fcede.es/site/es/libros/detalles.aspx?id\\_libro=2932](https://www.fcede.es/site/es/libros/detalles.aspx?id_libro=2932)
- Goleman, D. (1985). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. (“Daniel Goleman: La inteligencia emocional es más importante que el ...”) Javier Vergara Editor.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de cultura económica.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, p. 87-112.
- López, A. & Guerrero, P. (1993). La Literatura Infantil y su Didáctica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 187-199.
- Martínez Boom, A., Caicedo Ruiz, M. F., Martínez Álvarez, N., & Molina Bolívar, P. A. (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela.
- Orozco, M. B., Galeano, A. A., & Franco, Y. F. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de literatura colombiana*, (27), 157-177. (“Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su ... – Dialnet”)
- Orozco, M. G. B., & Galeano, A. A. (2015). “Hacia un estado del arte en torno a problemas, tendencias, autores y obras de la literatura infantil y juvenil en Colombia durante los últimos veinte años, implicaciones en la enseñanza de la literatura.” (“Hacia un estado del arte en torno a problemas, tendencias, autores y ...”) *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*, 87-104.
- Páez, A. C. (2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos de Literatura*, 6(11), 6-18.
- Páez, A. C. (2009). Literatura, pedagogía y formación en valores. *Enunciación*, 14(2), 5-20., ISO 690,
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Real Academia Española. (s.f.). Moraleja. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 21 de abril de 2024, de <https://dle.rae.es/moraleja>
- Robledo, B. (1997). *Panorama de la literatura infantil en Colombia*. Cincuenta libros sin cuenta, 1. Bogotá.
- Robledo, B. (1998). Literatura infantil colombiana. *Revista Educación y biblioteca* (94), 45-47.  
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/115336/EB10\\_N094\\_P45-47.pdf;sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/115336/EB10_N094_P45-47.pdf;sequence=1)
- Robledo, B. H. (2000). *Literatura y valores*. Taller de talleres. Bogotá.
- Robledo, B. (2004). La literatura infantil o la cultura de la niñez. *Barataría*, (2), 2-7.
- Robledo, B. (2012). *Todos Los Danzantes... Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*. (“Todos los danzantes...”) Editorial Universidad del Rosario. <https://editorial.urosario.edu.co/pageflip/acceso-abierto/todos-los-danzantes-final-final-xpress.pdf>
- Ruiz, M. I., & Mora, M. D. P. (2009). Una aproximación a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en una escuela colombiana en 1940. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3).

- Rendueles, C. (2017). La gobernanza emocional en el capitalismo avanzado. Entre el nihilismo emotivista y el neocomunitarismo adaptativo. *Revista de Estudios Sociales*, (62), 82-88.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez Vázquez, A. (2006). Ética.
- Vaca, G. E. N., Molano, P. G. M., & Lino, A. P. (2020). “Valores éticos y morales, directrices para el comportamiento de los escolares.” (“Valores éticos y morales, directr... preview & related info – Mendeley”) *Portal de la Ciencia*, 1(2), 93-104.
- Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación.
- Vásquez Rodríguez, F. (2014, julio 25). *Literatura y formación en valores*. Fernando Vásquez Rodríguez. <https://fernandovasquezrodriguez.com/2014/07/25/literatura-y-formacion-en-valores/>
- Viglione, E., López, M. E., & Zabala, M. T. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. *Fundamentos en humanidades*, 6(12), 79-93.

## Anexos

Anexo 1. Ficha de lectura<sup>43</sup>

Repositorio	Tipo	Año	Autor(es)	Título	Modalidad	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general y específicos	Categorías de análisis	Conceptos claves del marco teórico	Cual fue el recurso utilizado.	Propuesta metodológica de la intervención pedagógica	Propuesta metodológica de la investigación	Resultados y conclusiones de la investigación	Referencias bibliográficas más relevantes.
<b>Literatura infantil y formación en valores (moralidad, conducta y emocionalidad)</b>															
Universidad Pedagógica Nacional	Trabajo de grado	2023	Laura Vanessa Corredor Benedetti Kimberly Tatiana Rojas Pérez Karen Dayana Sanabria López	La vida en forma de libro, una propuesta pedagógica para vivir e interactuar con los otros a partir de los talleres literarios.	Investigación Acción	El desarrollo infantil se forja en la temporalidad de la niñez, moldeado por el entorno y las interacciones sociales. Las maestras en formación reconocen la importancia de estas interacciones para el crecimiento cognitivo, emocional y social de los niños, promoviendo la literatura como medio de conexión con el mundo y los demás. Sin embargo, en la práctica escolar, se observa una brecha entre las intenciones pedagógicas y la realidad, donde las interacciones entre los niños y con la literatura no reciben la atención necesaria. Este desafío plantea interrogantes sobre la naturaleza de las interacciones en el aula y el papel de la literatura infantil en el desarrollo integral de los niños, instando a reflexionar sobre cómo fomentar interacciones significativas y autónomas en el contexto escolar.	¿De qué manera el desarrollo de los talleres literarios ayuda a fortalecer las interacciones para la vida en los niños de 3 a 5 años del jardín Kindergarten Rekreativos?	1.4.1 General: Fortalecer las interacciones para la vida en los niños de 3 a 5 años del jardín Kindergarten Rekreativos a partir de los talleres literarios. 1.4.2 Específicos: 1. Diseñar una propuesta pedagógica literaria que propicie interacciones en niños de 3 a 5 años. 2. Investigar la relación de literatura infantil junto con las interacciones de los niños y como estas son fundamentales para el desarrollo social, emocional, psicológico etc., teniendo en cuenta los diversos autores 3. Analizar la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta la literatura infantil en conjunto con las interacciones y como estas aportaron al desarrollo de los niños	Reconocimiento propio, y la relación entre la subjetividad propia y las interacciones con los demás, literatura como una forma de interactuar en el espacio, aspectos personales e individuales que pudieran desarrollar interacciones con los niños en conjunto,	3. Interacciones sociales en educación inicia 3.1.1 Cuidar 3.1.2 Acompañar 3.1.3 Provocar 3.2 Literatura Infantil 3.2.1 Características De La Literatura Infantil 3.2.2 El Pensamiento Simbólico Que Genera La Literatura Infantil En Los Niños 3.2.3 El Rol Del Mediador De Lectura 3.2.4 Selección de literatura infantil. 3.2.5 Libro álbum. 3.2.6 Las Interacciones Y La Experiencia De Los Talleres Literarios	Libro "Pedro es una pizza" escrito por William Steig, libro "Vamos a cazar un oso" adaptado de la tradición oral inglesa por el escritor Michael Rosen, libro "el pirata valiente", del autor Ricardo Alcántara y Gusti, canción "yo tengo un osito chiquitico", "Como atrapar al monstruo de tu armario, en 10 sencillos pasos" escrito por Laura Gamero y Manu Callejón, libro "te quiero de noche y día" Smitri Prasadam-Halls, libro Pero si yo te quiero!	<b>Fase 1</b> Para esta primera fase, El reconocimiento propio, y la relación entre la subjetividad propia y las interacciones con los demás fue el eje que permitió la identificación de las acciones que permitirán el desarrollo de los talleres literarios en las dos siguientes fases. Ya que el enfoque de la investigación Acción permitió la transformación de la propuesta conforme a lo que permitió el espacio, de esta manera se realizó una observación ardua para identificar las necesidades de los niños y las maneras de interactuar en comunidad. <b>Fase 2</b> En la segunda fase, se tuvo en cuenta lo previo para así diseñar los primeros dos talleres literarios, los cuales tenían la intención de presentar a la literatura como una forma de interactuar en el espacio, por lo que se buscaba las interacciones entre pares y también formar nuevas relaciones con el objeto libro y con el espacio literario para así entender la historia y reconocer a los niños en un espacio alterno al salón de clase. <b>Fase 3</b> En la fase 3, se diseñaron cuatro talleres, donde se propone encontrar aspectos personales e individuales que pudieran desarrollar interacciones con los niños en conjunto, ellos estaban centrados en las interacciones y vivencias colectivas que trascienden lo individual, a partir de la construcción de memoria colectiva en donde todos los niños a través de sus interacciones pudieran relacionarse de manera cercana y afectiva con los demás, para aportar al fortalecimiento y crecimiento personal, entendiendo que lo individual trasciende lo colectivo y entre todos se	El enfoque metodológico es aquel que permite centrar la investigación en una línea que permita alcanzar los objetivos que se tienen, ideando una manera y un recorrido para dichos alcances. Con ello en mente, este trabajo de grado está desarrollado desde la investigación acción en una perspectiva cualitativa, la cual permite entender el contexto de manera inmediata e identificar las problemáticas y desarrollar una propuesta alrededor de la comprensión del contexto de manera única e inigualable, por lo tanto, "La investigación-acción, pretende la identificación de una situación problemática por parte de los participantes" Arroyo, 2004, p. 6, según lo que se menciona por parte de esta autora la investigación acción es aquella que dentro de sí misma es complementaria con el entorno, esto quiere decir que los individuos que conforman el espacio ya estén inmersos o sean externos puedan trabajar	El proyecto "La vida en forma de libro, una propuesta para vivir e interactuar con los otros a partir de los talleres literarios" se evaluó considerando los objetivos planteados y las experiencias con los niños a lo largo de su implementación. Las conclusiones destacan varios puntos clave: Las interacciones de los niños con la literatura y los talleres literarios crearon un ambiente seguro y propio para la comunicación y participación, mejorando la interacción entre ellos. La propuesta fue bien recibida en el jardín, fomentando valores como la empatía, el compañerismo y la escucha activa, así como el respeto por las diferencias individuales. Se promovieron diálogos interculturales, fomentando la negociación, el compromiso y la resolución de conflictos, lo que permitió a los niños explorar y reforzar su identidad y preferencias. Los niños desarrollaron juicios estéticos y reconocieron sus sentimientos, lo que condujo a interacciones más significativas y auténticas a lo largo de los talleres. Las interacciones se transformaron de mecánicas a significativas, gracias a la elección adecuada de libros y la planificación de los talleres. Se reconoció la importancia de la observación para comprender las necesidades de los niños y adaptar las actividades de manera efectiva. El juego se destacó como una	Archila, K., Botache, G., & Gamboa, L. (2022). La importancia de la literatura infantil en el desarrollo y reconocimiento emocional de los estudiantes en edades tempranas. Revista Científica de Administración, Economía y Negocios, 4(7), 77-87. Álvarez, M. (2016). Acompañamiento infantil construyendo un enfoque. En G. Núñez, J. González, & C. M. Silva (Eds.), Cuidados y educación infantil: debates y perspectivas (pp. 85-106). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Ander Egg, E. (1986). El taller: Una alternativa a la enseñanza tradicional. Córdoba, Argentina: Aición Editora. Arroyo, G. C. (enero de 2004). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California. Bases curriculares (2019). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bettelheim, B. (2016). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: RBA Libros. Bowlby, J. (1969). Una base segura. Argentina: Bowlby, J. (2009). El apego es un lazo afectivo fuerte y prolongado que se establece entre niño y la persona más cercana a él o ella, y suele ser la madre. Brailovsky, D. (2019). Pedagogía entre paréntesis. Cabrejo Parra, E. (2016). Leamos con nuestros hijos: Entrar en la lengua, entrar en la cultura. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Carillo, T. (octubre de 2001). Universidad de Andes. Obtenido de Educere: <a href="https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518">https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518</a> Cervera, P. (1991). Enseñanza de la literatura

Anexo 1. Ficha de lectura (documento modelo) Elaboración propia.

<sup>43</sup> En esta imagen se presenta la ficha de lectura realizada en Excel. Solo hay un documento modelo, pero, realizamos el mismo proceso con todos los documentos del corpus.



### **Anexo 3. Entrevista a un experto**

#### **Entrevista a un experto: Literatura infantil y ¿formación en valores? Aproximación problemática desde el análisis de experiencias documentadas**

Este proyecto analiza trece proyectos de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional que utilizan la literatura como herramienta pedagógica para fomentar valores, gestionar emociones y mejorar el comportamiento estudiantil. El estudio plantea como problema la posible instrumentalización de la literatura infantil con fines moralizantes, asignándole finalidades formativas que se atribuyen a los componentes morales, conductuales y emocionales del estudiante, transformándola arbitrariamente en un medio para lograr estos fines. Frente a ello, la investigación cuestiona si es posible integrar los valores educativos de la literatura infantil sin limitar esta a un simple recurso implementado en el aula.

**Objetivo de la entrevista:** Dar perspectiva y problematizar una relación que se asume segura como lo es la relación entre la literatura infantil y la formación en valores por medio de una entrevista a un experto en el campo de la literatura.

**Tipo de entrevista:** Semiestructurada.

#### **Preguntas personales al experto/a:**

**Persona por entrevistar:** Tito Pérez Martínez, Licenciado en español y lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente profesor de esta misma en espacios como Teoría y perspectivas de análisis literario, Horizontes discursivos de la literatura española, Horizontes discursivos de la literatura latinoamericana. Cuenta con publicaciones en revistas como Praxis Pedagógica, llevada a cabo por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en la cual ha realizado estudios sobre lenguaje, semiótica, el universo literario y su enseñanza, escritura y estudios sobre diversos autores en donde realiza un análisis de sus obras.

**Razones por las que considero que es una autoridad para realizar la entrevista:** Considero que realizar esta entrevista al profesor Tito Pérez es sin duda una apertura a una perspectiva nueva sobre el análisis documental que estoy desarrollando. Es un asunto merece su opinión partiendo de los estudios literarios que tiene y, debido a que he tomado más de una clase con él, soy testigo de que puede brindarme una forma de ver y de analizar esta relación que establezco de una forma que tal vez no haya tenido en cuenta antes. El profesor Tito es una autoridad en lo que concierne a la literatura ya que cuenta con publicaciones y la experiencia en el aula que hace que tenga una autoridad académica e intelectual para ayudarme a contemplar mi proyecto de grado como algo que valga la pena ser analizado y que sea de interés para personas en el ámbito académico, y, sobre todo, en donde se establezca una conexión más profunda en el relacionamiento de estos dos temas que vendrían siendo la LI y la formación en valores.

#### **Preguntas sobre la temática en específico:**

1. Mi investigación consiste en un análisis documental, cuyo corpus consta de en 13 documentos recuperados del repositorio de la UPN. Estos corresponden a investigaciones de pregrado cuya principal similitud consiste en que tienen a la literatura infantil como recurso pedagógico. Algunos de los títulos de dichos documentos son “El Libro Álbum: Recurso para Desarrollar Procesos Resilientes” (Manjarres, 2022) “El taller literario como estrategia para potenciar los vínculos afectivos de los niños y niñas del grado 503 de la IED colegio Aquileo Parra” (Rojas, 2022) y “La educación emocional y la literatura infantil como un binomio que construye educación para la vida” (Espinoza y Velazco, 2022). Estos títulos encaminaron este análisis documental hacia un planteamiento de la relación entre la literatura infantil y la formación en valores (conducta, moralidad y emocionalidad. Partiendo de esto, **¿cree que existe algún tipo de relación entre la LI y la formación en valores?**

Seguramente que sí existe y tradicionalmente es lo que han pretendido desarrollar en algún momento de la enseñanza de la literatura infantil cuando la literatura infantil puede ser utilizada como instrumento de algo o como enseñanza en sí misma. Entonces, digamos que en la España de Franco fue utilizada como ejemplo de valores nacionalistas del partido nacionalista y fue utilizada desde una mirada ideológica. Desde otro lado, más modernamente, seguramente que detrás de los textos y de la mirada que se hace, en la literatura infantil se pretenden enseñar valores humanos como la justicia, la honradez, la igualdad, la interculturalidad si es considerada un valor y un larguísimo etcétera.

2. Debido a que mi investigación consiste en analizar un corpus; este tiene diferentes nociones de lo que se define como literatura infantil, partiendo de autores como Cervera, Pardo, Cárdenas, entre otros.  
**Según usted, ¿qué es la literatura infantil? ¿cuáles son sus características?**

Con la literatura infantil como con cualquier concepto suceden dos cosas: usted puede definir o puede conceptualizar. Yo preferiría conceptualizar que permite ampliar las miradas, permite introducir autores distintos, permite que el concepto sea más dinámico y da la posibilidad de que nuevas miradas que se han dado sobre dicho concepto puedan entrar allí. Básicamente, un poco lo que dice Cervera, por ejemplo, es que la LI es una literatura que está dirigida por niños, para niños y que tiene en su interior una mirada y un juego artístico y literario con la palabra. Pero ya veremos que no solamente con la palabra, sino que los libros actuales de literatura infantil también introducen la imagen y otros formatos como puede ser el formato televisivo, de cine o el formato de las historias gráficas, el libro álbum y un larguísimo etcétera otra vez.

3. De acuerdo con Robledo (2012), a nivel histórico, Rafael Pombo fue y continúa siendo un autor con demasiada importancia en la LI, debido a que desde inicios del siglo XIX demostraba mucho interés por la relación entre la pedagogía, literatura infantil y formación de la niñez, en especial por medio de la fábula y las moralejas reflejadas en esta. Teniendo en cuenta lo anterior, **¿cree que actualmente Pombo sigue teniendo tal relevancia partiendo de su idea de moralidad en la LI?**

Pues, Pombo sería uno más de los tantos autores que históricamente han sido considerados como autores de la literatura infantil entendiendo que la obra de él, las más conocidas son traducciones del inglés y que Pombo se trabajó seguramente en la escuela colombiana, en un periodo histórico en el cual primaban algunos valores ideológicos, digamos que con una fuerte influencia de la religión católica y por ende pues, pretendería instaurar valores católicos/cristianos y, pues hoy en día Pombo es un autor más que es tomado desde otras ópticas y otras miradas.

4. Considerando mi base documental, se tiene como punto de partida que en esta los docentes en formación toman como recurso a la LI con el fin de mejorar algún tipo de situación en el aula y permitir una sana convivencia, desarrollar algún tipo de sentimiento o reconocimiento de la alteridad; **¿qué relación encuentra usted entre la LI y la inteligencia emocional?** Asimismo, en reiteradas ocasiones me encontré con documentos cuyos títulos aluden al aspecto emocional, tomando a la LI como recurso de análisis. Un ejemplo de esto es, “Fortalecer el reconocimiento emocional de los niños y las niñas del jardín infantil Torre Fuerte a través de la lectura en voz alta de literatura infantil” (Cardona y Reyes, 2022), **¿Cómo definiría la inteligencia emocional en el contexto de la educación infantil, ¿qué papel cree que la literatura infantil puede jugar en su desarrollo?**

Pregunta bastante difícil. No, es complicado hablar de inteligencia emocional. Tendríamos que aceptar que hay diferentes tipos de inteligencias como el desarrollo emocional de los niños. Si aceptáramos que existen las inteligencias y la inteligencia emocional dentro de ella, pues está clarísimamente entendido que, la literatura en general y, la literatura infantil en particular ayuda y fomenta la manera como los niños o individuos se relacionan con el mundo, cómo gestionan sus emociones, cómo gestionan sus relaciones con los demás, las frustraciones internas, el ir conociendo y explorando el mundo tanto exterior como el mundo emocional y subjetivo.

5. De acuerdo con Borja, et al., una de las problemáticas en las que se ve envuelta a la LI es que esta se toma como "un medio portador de tendencias didactizantes y moralizantes, lo que tiende a distanciar al texto literario infantil de su público objetivo y lo relega a la categoría de "material escolar" (p. 172). **En su experiencia, en estudiantes que son expuestos a literatura infantil ¿Ha observado algún tipo de impacto moral o conductual que haya desencadenado este tipo de literatura?** Teniendo en cuenta todo lo que anteriormente discutimos y analizamos, **¿Cuál cree que es el deber ser de la literatura infantil? ¿cuál es la relación de esta con el entorno escolar?**

Esa pregunta es muy difícil de responder porque tendríamos que considerar a los niños o estudiantes como a los ratones de laboratorio de los cuales uno les aplica una medicina en este caso la literatura infantil y que luego uno va a poder testear a través de una prueba de sangre y ver si eso ha sido modificado o ha cambiado en algo la droga que se les proporcionó. Supongo yo, que la literatura en general y la literatura infantil deja sus huellas y van a aparecer más tarde en la vida y en momentos que son difíciles de medir y de cuantificar. Y, el deber ser de esta se discute en lo que hablamos en la primera y segunda pregunta, ya que este deber ser varía dependiendo del contexto en el que se vive y, asimismo, la relación

de esta con el contexto escolar y aquello que pueda influir en el niño o lector que pueda servirle para vivir en el mundo real, una vez crezca y sea inmerso en la sociedad.

6. A partir de la anterior respuesta y, considerando los títulos de los documentos anteriormente presentados (preguntas 1 y 6) **¿Considera que la literatura infantil hoy en día está desarrollada como una suerte de herramienta que incrementa en la inteligencia emocional de la población escolar a la que va dirigida?**

Nuevamente, es que hablar de literatura infantil en términos generales es muy complicado porque eso depende de cada institución, cada salón de clase, cada profesor y por ende la importancia que le da cada profesor en la formación de los sujetos que tiene allí frente a ellos. Debería tener, o ser más bien una herramienta fuertísima para gestionar y desarrollar las emociones, la convivencia, la solidaridad para formar ciudadanos. Debería serlo, pero pues, eso depende de lo que hace cada sujeto individual en sus contextos escolares.

7. Desde esta perspectiva y relación entre LI e inteligencia emocional, Thames (1985, citado en Cervera, 1989), ejemplifica este asunto mediante el uso de los cuentos de hadas: "Cuentos de hadas donde bajo la apariencia de relatos ingenuos, fácilmente captados en un primer relato oral, luego escrito, se proporcionen al niño soluciones a sus problemas urgentes. No con la abstracción y decálogos elaborados del mundo adulto, sino por la identificación emocional que el niño en sus diferentes etapas lleva a cabo con los modelos de conducta de héroes y antagonistas de estos relatos elementales" (p. 164) **¿Cree que los personajes y las tramas en la literatura infantil pueden ayudar a los niños a reconocer y gestionar sus propias emociones?**

Esa pregunta está en relación con lo anterior, y por supuesto que la literatura crea personajes en los cuales se condensan específicamente, hecho a propósito por el autor en cuanto a determinados caracteres humanos, determinadas maneras de actuar en el mundo, determinadas maneras de comportarse, determinadas maneras de amar, de odiar, de compartir y demás. Luego, si hay personajes que plantean eso, pues seguramente que los niños al leerlo van a reconocer y contrastar esto con su propia realidad y cómo se sienten ellos frente a esos valores en su vida cotidiana.

8. **Si fuese un integrante de algún grupo de investigación ¿Cuáles serían sus principales intereses en cuanto a investigación en este campo? ¿cuáles cree que deberían ser los principales intereses en el contexto escolar?**

Bueno, comencemos por la última. Los principales intereses en el contexto escolar sería formar nuevamente ciudadanos al estilo griego con valores que les permitan estar en la sociedad, que les permitan ser "felices", y críticos en la sociedad en la que les va a tocar vivir; eso en cuanto a los intereses. Y, los intereses de mi investigación en este campo serían interesante (aunque ya lo hayan hecho) sería una mirada de cómo, o más bien, qué tipos de textos literarios, de LI han aparecido a lo largo del desarrollo de la literatura infantil en Colombia, por ejemplo.

9. **En el ámbito educativo, ¿qué beneficios cree que tendría el desarrollo de la LI en la primera infancia? ¿cuáles cree que serían sus finalidades formativas?**

Los beneficios de la literatura, los beneficios y, por ende, lo que trae consigo ella como el juego, la creatividad, la imaginación, la gestión de las emociones es lo más importante para desarrollar al ser humano, cuestión que tenemos bastante olvidada por estos lares (Colombia y demás) porque el niño no es tan importante como debería serlo y como lo es en otras sociedades como, por ejemplo: la sociedad japonesa (aunque ya no están teniendo niños) pero eso sería muy importante. Creo que todo se juega, como dicen los neuropsicólogos en los primeros años de vida y todo se juega en la salud y en el bienestar tanto ambiental y, desarrollarle posibilidades cerebrales que permitan que el futuro ciudadano desarrolle habilidades, destrezas y emociones que luego le sean útiles para su interacción con el mundo real.



#### Anexo 4. Tablas de clasificación del acervo literario perteneciente al corpus

Publicación	Obras (cuentos)	Temáticas principales
<b>Antes de 1900</b>	<i>Blanca Nieves</i> de los Hermanos Grimm (1812)	La envidia, la belleza, la bondad y el triunfo del bien sobre el mal.
	<i>El mago de Oz</i> de L. Frank Baum (1900).	La búsqueda de identidad, el valor de la amistad y la importancia de creer en uno.
<b>1970 – 1990</b>	<i>La oveja negra</i> de Elizabeth Shaw (1974)	La aceptación de las diferencias y el respeto por la individualidad.
	<i>Fernando furioso</i> de Hiawyn Oram y Verónica Uribe (1996)	El manejo de la ira y la importancia de expresar las emociones adecuadamente.
	<i>Pedro es una pizza</i> de William Steig (1998)	La imaginación y el juego como recursos para fortalecer los lazos familiares.
	<i>El globito azul</i> de Luisa Margarita Noguera Arrieta (2002)	La amistad y el poder de los sueños.
<b>2000 – 2009</b>	<i>El pirata valiente</i> de Ricardo Alcántara (2002)	El valor, la imaginación y la superación de los miedos.
	<i>Mi mascota</i> de Yolanda Reyes (2003)	El afecto y el vínculo entre los niños y los animales.
	<i>Mi abuela es un hada</i> de Gloria Fuertes (2007)	La conexión intergeneracional, la fantasía y el amor por los abuelos.
	<i>Mi carita</i> de Gloria Fuertes (2008)	La exploración de las emociones y el autoconocimiento.
	<i>El mago y el caldero saltarín</i> de J.K. Rowling (2008)	La responsabilidad del poder y el impacto de nuestras decisiones en los demás.
	<i>Camino a casa</i> de Jairo Buitrago (2008)	La resiliencia, la imaginación como refugio y los desafíos de la migración.
	<i>La niña silencio</i> de Cécile Roumigièrre (2008)	La superación del abuso y la importancia de encontrar la propia voz.
<b>2010 – 2015</b>	<i>El niño más bueno del mundo y su gato estropajo</i> de Mauricio Paredes (2010)	La autenticidad y el valor de ser uno mismo.
	<i>Un nuevo amigo</i> de Agnès Laroche (2011).	La amistad y la aceptación de las diferencias.
	<i>Eloísa y los bichos</i> de Jairo Buitrago (2012)	La adaptación a nuevos entornos y el reconocimiento de la diversidad.
	<i>El cocodrilo al que no le gustaba el agua</i> de Gemma Merino (2013),	La aceptación de las diferencias individuales y el valor de ser único.
	<i>El árbol de los recuerdos</i> de Britta Teckentrup (2013)	El duelo y la importancia de los recuerdos para mantener vivos a quienes amamos.
	<i>Monstruo Rosa</i> de Olga de Dios (2013)	La inclusión, la diversidad y la aceptación de las diferencias.
	<i>El vendedor de lluvias</i> de Héctor Hidalgo (2014)	La imaginación, la esperanza y la conexión con la naturaleza.
	<i>La extinción del flojosaurio</i> de Esteban Cabezas (2014)	La importancia del esfuerzo y el crecimiento personal.
	<i>El pequeño rey</i> de Tarō Miura (2014)	La responsabilidad, la empatía y el liderazgo.
	<i>El sombrero de las buenas ideas</i> de María Victoria Rodríguez (2015)	La creatividad y la búsqueda de soluciones.
	<i>El reino de las posibilidades</i> de Paige Britt (2015)	La imaginación, la creatividad y las infinitas posibilidades del pensamiento.
<b>2016</b>	<i>El avión más grande del mundo</i> de Paige Britt (2015)	La importancia del trabajo en equipo y la persistencia.
	<i>El jardín del abuelo</i> de Lane Smith (2016),	El paso del tiempo, la conexión intergeneracional y el recuerdo de los seres queridos.
	<i>Mamá a veces tiene truenos en la cabeza</i> de Beatriz Taboada (2016).	El reconocimiento y manejo de las emociones, y el amor incondicional.

Tabla 9. Cuentos organizados por años de publicación. Elaboración propia.

Año de publicación	Obra (poesía)	Temáticas principales
<b>2000</b>	<i>Las hojitas de Yerbabuena</i> de Carlos Luis Sáenz	La conexión con la naturaleza, la sensibilidad y el valor de las pequeñas cosas.
<b>2004</b>	<i>Pegasos, lindos pegasos</i> de Antonio Machado	La imaginación, la libertad y el simbolismo de los sueños.
<b>2008</b>	<i>Mi carita</i> de Gloria Fuertes	La exploración de las emociones y el autoconocimiento.
<b>2013</b>	<i>La rana debajo del agua</i> de Paloma Valdivia	La curiosidad, la observación del entorno y el valor de lo simple.
<b>2015</b>	<i>Antología de poesía colombiana para niños</i> de Beatriz Robledo.	El acercamiento a la poesía como medio para descubrir la riqueza del lenguaje.

Tabla 10. Poesía organizada por año de publicación. Elaboración propia.

## Literatura Infantil y ¿Formación En Valores? Aproximación Problemática Desde El Análisis De Experiencias Documentadas

Años de publicación	Obra (libro álbum)	Temáticas principales
<b>1980-1999</b>	<i>Ramón Preocupón</i> de Anthony Browne (1988)	La preocupación y cómo aprender a manejarla.
	<i>Voces en el parque</i> de Anthony Browne (1998)	Las diferentes perspectivas y cómo las experiencias varían según los puntos de vista.
	<i>Donde viven los monstruos</i> de Maurice Sendak (1999)	El poder de la imaginación para enfrentar los miedos y las emociones.
	<i>Willy el tímido</i> de Anthony Browne (1999)	La timidez, la autoestima y el valor de ser uno mismo.
<b>2000 – 2009</b>	<i>Olivia la cerdita</i> de Ian Falcone (2001)	La creatividad, la individualidad y la autoexpresión.
	<i>Una Mamá para Owen</i> de Mary Chalmers (2007)	La adopción, la pérdida y el poder del afecto en las relaciones.
	<i>El chigüiro y el lápiz</i> de Ivar Da Coll (2008)	La curiosidad y la resolución de problemas desde la perspectiva infantil.
	<i>Casi todos los días</i> de Jairo Buitrago (2008)	La resiliencia y las dificultades de la vida cotidiana.
<b>2010 – 2015</b>	<i>La pequeña Frida</i> de Anthony Browne (2009)	La vida de Frida Kahlo como inspiración de creatividad y superación.
	<i>El monstruo de los colores</i> de Anna Llenas (2012)	La identificación y gestión de las emociones.
	<i>Monstruo Rosa</i> de Olga de Dios (2012)	La diversidad, la inclusión y la aceptación de las diferencias.
	<i>La flor que camina</i> de Evelio José Rosero (2013)	La esperanza y el descubrimiento de lo extraordinario en lo cotidiano.
	<i>Cómo atrapar una estrella</i> de Oliver Jeffers (2014)	La perseverancia y la búsqueda de sueños.
	<i>Vacío</i> de Anna Llenas (2015)	La superación de vacíos emocionales y la reconstrucción personal.
<b>2016- 2017</b>	<i>Te quiero de noche y de día</i> de Smriti Halls (2015)	El amor incondicional y cómo expresarlo.
	<i>Soy un punto</i> de Giancarlo, M. y Zanott, C (2016)	El valor de los pequeños detalles y la conexión con los demás.
	<i>Tito y Pepita</i> de Amalia Low (2017)	La amistad y el respeto a las diferencias individuales.
	<i>Un nuevo amigo</i> de Agnes Laroche (2017)	La apertura a nuevas relaciones y el aprendizaje de la empatía.

Tabla 11. Libros álbum organizados por año de publicación. Elaboración propia.

Años de publicación	Obra (libro ilustrado)	Temáticas principales
<b>1980- 1999</b>	<i>El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza</i> de Werner Holzwarth (1989)	La justicia y la determinación para resolver un misterio.
	<i>El Terror de Sexto B</i> de Yolanda Reyes (2001)	El acoso escolar, el poder de la imaginación y la superación de los miedos.
	<i>Yo mataré monstruos por ti</i> de Santi Balmes (ilustrado por Lyona) (2006)	El miedo infantil y el poder del amor y la confianza para enfrentarlo.
<b>2000- 2009</b>	<i>Pócimas y sortilegios</i> de Irene Vasco (2004)	La magia, la fantasía y la conexión entre generaciones.
	<i>El flamenco calvo</i> de Amalia Low (2005)	La autoestima y la aceptación de las diferencias físicas.
	<i>Crayolas</i> de María del Pilar Amaya Giraldo (2010)	La creatividad y el arte como medio para la expresión personal.
	<i>Rizos Blancos quiere dormir</i> de Sergio Andricain (2010)	El valor del descanso y la importancia de encontrar un espacio de calma.
	<i>Baba y Utu</i> de Enrique Rojo (2011)	La conexión entre la fantasía y las emociones humanas.
<b>2010 – 2017</b>	<i>Por cuatro esquinitas de nada</i> de Jérôme Ruillier (2012)	La inclusión y el respeto por las diferencias.
	<i>El árbol de los recuerdos</i> de Britta Teckentrup (2017)	El duelo y la importancia de los recuerdos para mantener vivos a quienes amamos.
	<i>Cómo atrapar al monstruo de tu armario en 10 sencillos pasos</i> de Laura Gamero y Manu Callejón (2017)	La superación de los miedos infantiles con humor y estrategia.

Tabla 12. Libros ilustrados organizados por año de publicación. Elaboración propia.

Año de publicación	Obra	Tipo	Temáticas principales
<b>1989</b>	<i>Vamos a cazar un oso</i> de Michael Rosen	Libro infantil	La aventura, la valentía y la unión familiar frente a los desafíos.
<b>2001</b>	<i>Los patitos feos</i> de Boris Cyrulnik	Libro de autoayuda	La resiliencia, la superación de la adversidad y la búsqueda de aceptación.
<b>2014</b>	<i>Así es mi corazón</i> de Jo Witek	Libro infantil	La exploración de las emociones, el autoconocimiento y el amor propio.
<b>2019</b>	<i>¡Pero si yo te quiero!</i> de Jory John	Libro infantil	La amistad, las diferencias en las formas de expresar cariño y la empatía.

Tabla 13. Libros con menor frecuencia de trabajo organizados por año de publicación. Elaboración propia.