

Desarrollo de la creatividad en la Literatura Infantil

Investigación documental

Sergio Andrés Castellanos Jiménez

Laura Vanessa Molina Mojica

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Español e inglés

Ronald Andrés Rojas López

Asesor

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

2025

Resumen

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo principal el análisis documental de 40 textos literarios pertenecientes al plan lector sugerido por la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) en el año 2021 y su contraste con las pautas establecidas en los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje en el área de literatura específicamente desde el punto de vista de la creatividad. Esto con el fin de constatar que los textos literarios seleccionados para el trabajo en aula se acogen a los lineamientos propuestos por las políticas públicas educativas en el área del lenguaje. Todo lo anterior se llevó a cabo mediante una investigación de corte documental y desde una perspectiva netamente cualitativa. Así, se tuvieron en cuenta 3 categorías de análisis: la creatividad como eje fundamental, el juego y las emociones. En términos generales, se encontró que varios de los textos del plan lector sugerido presentan contenidos que invitan al juego a través de involucrar al lector como parte activa de la narración, permitir el reconocimiento y gestión de las emociones a través de la identificación con los diversos personajes y fomentar el proceso creativo mediante la ambientación de escenarios que desafíen la realidad circundante.

Palabras clave: Plan lector, literatura, creatividad, juegos, emociones

Abstract

The main objective of this thesis was to conduct a documentary analysis of 40 literary texts belonging to the reading plan suggested by the Secretaría de Educación Distrital (SED) and Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) in 2021 and compare them with the guidelines established in the Estándares Básicos de Competencias del lenguaje, in the area of literature, specifically from the perspective of creativity. This was done in order to verify that the literary texts selected for classroom work adhere to the guidelines proposed by public educational policies in the area of language. All of the above was carried out through documentary research and from a purely qualitative perspective. Thus, three categories of analysis were taken into account: creativity as a fundamental axis, play, and emotions. In general terms, it was found that several of the texts in the suggested reading plan present content that invites play by involving the reader as an active part of the narrative, allowing the recognition and management of emotions through identification with the various characters and encouraging the creative process by creating scenarios that challenge the surrounding reality.

Key Words: Reading plan, literature, creativity, games, emotions

Índice de contenido

Resumen	2
Abstract.....	3
Índice de contenido	4
Índice de figuras	6
Índice de tablas	6
1.Contexto Investigativo	7
1.1 Contexto Curricular	7
1.2 Problema de Investigación.....	13
1.3 Objetivos	19
Objetivo General	19
Objetivos Específicos.....	20
2.Contexto Conceptual.....	20
2.1 Antecedentes Investigativos	20
2.2 Objeto de Estudio.....	27
2.3 Categorías Complementarias	30
3. Diseño Metodológico	35
3.1 Enfoque de Investigación.....	35
3.2 Método de Análisis	37
3.3 Muestra Documental	40
3.4 Instrumentos de Recolección y Análisis.....	42
3.5 Cronograma de Acciones y Roles.....	43
3.6 Consideraciones Éticas	45
4. Análisis de Datos.....	45

4.1 Caracterización de la Muestra Documental.....	47
4.2 Juego.....	54
4.2.1 Fabulación	55
4.2.2 Descubrimiento.....	56
4.2.3 Lírica Infantil	58
4.3 Emociones	59
4.3.1 Miedo	60
4.3.2 Amor.....	62
4.3.3 Enojo	63
4.4 Categorías <i>Emergentes</i>	64
4.4.1 Interculturalidad	64
4.4.2 Familia	67
4.4.3 Formación en Valores	69
4.5 Sugerencias.....	72
5. Conclusiones	74
5.1 Balance de aprendizajes	74
5.2 Recomendaciones	77
Bibliografía.....	81
Anexos.....	86
Anexo 1: RAE y Matriz hermenéutica	86
Anexo 2: Instrumento de recopilación de información	86
Anexo 3: Matriz documental	86

Índice de figuras

Figura 1: Origen de la muestra documental analizada	48
Figura 2: Análisis del promedio de páginas.....	49
Figura 3: Editoriales presentes en el acervo literario evaluado.....	50
Figura 4: Nacionalidades de los autores.....	51
Figura 5: Géneros literarios del corpus literario estudiado	52
Figura 6: Características de los textos	53
Figura 7: Factores asociados en el juego.....	55
Figura 8: Factores asociados en emociones.....	60
Figura 9: Categorías emergentes identificadas en la investigación.....	64

Índice de tablas

Tabla 1: Muestra documental analizada	40
Tabla 2: Cronograma de acciones y roles	43

1.Contexto Investigativo

1.1 Contexto Curricular

Teniendo en cuenta que la presente investigación se centra en el análisis de los textos incluidos dentro del plan lector para el primer y segundo ciclo de la educación básica primaria según el catálogo de libros recomendados Lecturas de Escuela propuesto por SED y CERLALC (2021), es menester revisar los lineamientos propuestos dentro de la política educativa nacional, distrital e institucional asociados a este tema.

En el ámbito educativo, la investigación educativa, como fuente de conocimiento, tiene la función de ser un instrumento para profesionales de la educación, con el fin de dar respuesta a los problemas surgidos en la práctica diaria (García, 2004). Desde esta perspectiva, el docente desarrolla diferentes metodologías de enseñanza, las cuales representan una fuente de reflexión constante que permiten conocer y adaptar diferentes alternativas a problemas acaecidos dentro del aula de clase. Dichas metodologías parten del conocimiento adquirido por el docente en su proceso de formación como profesional de la educación a partir de los lineamientos establecidos por la ley colombiana.

Siendo un aspecto importante, la investigación en el ámbito educativo se concibe desde la política educativa a través de diferentes perspectivas. Por ejemplo, la ley General de Educación 115 plantea la importancia de “fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa” (República de Colombia, 1994, art. 20). Planteamiento que se ve reforzado a partir de las pautas provistas por el MEN, en donde ratifica la necesidad de “Promover y estimular la investigación educativa, científica y tecnológica; con el fin de promover la calidad de la formación docente” (República de Colombia, 1994, art. 148). De esta manera, la Ley General de Educación busca que los procesos investigativos sean una parte esencial para la formación de docentes competentes, ya que “La formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el

desempeño del docente, como profesional de la educación” (República de Colombia, 1996, art. 2).

Por su parte, el decreto 1290 del 2009 que “reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos” (República de Colombia, 2009, art. 2), cobra importancia al regular los procesos evaluativos que permitan a los docentes investigar acerca del impacto de sus metodologías dentro del aula de clase. Para esto, el decreto establece una serie de propósitos que le permiten al docente desarrollar su labor investigativa. Por ejemplo, se busca “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (Decreto 1290, 2009, art. 3). De esta manera, el docente cuenta con información relevante que le permite tomar acción en los momentos en que los estudiantes presenten dificultades tanto para desarrollar las competencias propias del área específica, como problemas derivados de situaciones propias del contexto vital.

En consonancia, el decreto propone la evaluación como un instrumento para “suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo” (Decreto 1290, 2009, art. 3). De tal modo, el docente cuenta con información relevante de sus estudiantes. Esto le permite establecer patrones de conducta que lo lleven a identificar áreas de mejoramiento.

Finalmente, el perfil investigativo del docente puede tener impacto no solo en sus estudiantes, sino también en los establecimientos educativos, ya que busca “aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional” (Decreto 1290, 2009, art. 3). Esto con el fin de aportar conocimiento para el desarrollo constante de la educación a nivel distrital, ya que el proceso investigativo inserta el quehacer docente en contextos específicos. De esta manera, mediante la evaluación se verifica que este quehacer este realmente

en consonancia con las necesidades contextuales y además trabaje en pro de las metas educativas.

Así, dentro del área del lenguaje se hace imprescindible del desarrollo de habilidades como la lectura. Por ende, en el catálogo de libros recomendados de la Alcaldía de Bogotá, denominado: Lecturas de escuela se establecen una serie de pautas para la selección de textos sugeridos para la implementación en el aula. Dentro de dichas pautas, se tienen en cuenta “los planes curriculares y las necesidades de aprendizaje que la escuela, en su sentido más amplio, requiera” (SED y CERLALC, 2021, p.7). Así, el objetivo principal consiste en propiciar la lectura como medio idóneo para “el desarrollo de las competencias comprensivas, creativas y críticas... y fomentar la lectura como una práctica cotidiana, humana y vital” (SED y CERLALC, 2021, p.7). Para esto, se propende por privilegiar contenidos que favorezcan “una selección de libros en la que las niñas y los niños tengan la oportunidad de explorar universos imaginarios en los que puedan vivir el placer y el deseo de leer (SED y CERLALC, 2021, p.8)”. También, resulta relevante hacer acopio de la diversidad de material relacionado con la literatura infantil. Por consiguiente, “Se incluyen títulos de diferentes tipologías y géneros: informativo, álbum, poesía, ensayo, narrativo, cómic y novela gráficas” (SED y CERLALC, 2021, p.6).

En consonancia con lo anterior, y dentro del ámbito del presente trabajo, se recopilarán los criterios fundamentales tenidos en cuenta por la política educativa asociada a la pedagogía de las lenguas, desde la secretaria de Educación Distrital de Bogotá (SEDB) y los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje (EBCL), para la selección de los textos que se articulan como el eje principal de la lectura e en la escuela. Esto con el propósito central del “fomento de la lectura en la niñez y adolescencia, promoviendo comportamientos lectores, para lo que se requiere un acercamiento afectivo e intelectual al libro” (SEDB, 2021, p.6). Por ende, los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje se conciben a partir de la orientación “hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes” (MEN, 2006, p.21). Capacidades mediadas por “por una pedagogía de la literatura centrada

básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante” (MEN, 2006. p.26).

Dichas capacidades cobran especial relevancia en el momento de reconocerse como habitante de una comunidad, particular o global, en la que se hacen necesarios comportamientos en favor del desarrollo de una ciudadanía responsable. Así, dentro el ámbito de la enseñanza del lenguaje se propende por el “fomento de la lectura en la niñez y adolescencia, promoviendo comportamientos lectores que se orienten al desarrollo de ciudadanías activas a lo largo de la vida” (SEDB, 2021, p.6). De esta manera, el lenguaje, como actividad comunicativa, representa un recurso importante “porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con éste y con sus congéneres” (MEN, 2006, p.23). Visión mediante la cual se refuerza la propia identidad y se abren caminos para conocer la diversidad de concepciones acerca de la realidad.

La interacción con el entorno y las diversas situaciones que ofrece la vida, permiten al individuo construir un marco de conocimientos a partir de los cuales representa su punto de vista particular de la realidad. Por ende, el objetivo de la formación en lenguaje debe propender por “crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad” (MEN, 2006, p.22). Esto con la finalidad de generar reflexiones y cambios que, a través de las representaciones del lenguaje, impacten en los diversos contextos, ya que como afirma SED y CERLALC (2021), de esta manera “También se refuerza la creencia en las múltiples posibilidades que ofrece la lectura para generar en los individuos una actitud curiosa, crítica y propositiva frente a la realidad que los rodea” (p.6).

Actitud propositiva fuertemente influida por la capacidad de generar posibilidades originales y novedosas, ya que se sustenta en la necesidad de facilitar “el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación” (MEN, 2006, p.26). Así, resulta necesario promover la diversidad a la hora de la elección de los

materiales de estudio, por lo que “se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática” (MEN, 2006, p.26). Teniendo en cuenta lo anterior, el MEN (2006) establece para la enseñanza en literatura como uno de los objetivos primordiales la comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que los anteriores criterios, junto a otros más, constituyen parte esencial de los textos que a través de sus contenidos buscan el desarrollo psicosocial del niño, se pone de manifiesto la necesidad de contar con profesionales de la educación que tengan la capacidad de identificarlos y evaluar su pertinencia dentro del proceso de formación de los pequeños lectores. Para esto, la Universidad Pedagógica Nacional, a través del proyecto educativo de los programas de licenciatura del departamento de lenguas (PEPDLE), concibe “al docente como un sujeto en permanente formación que propicia la constitución de otros sujetos, en el marco del reconocimiento y reflexión crítica de la situación histórica, social y política del país y la sociedad y de las propias posibilidades de su transformación en beneficio común” (UPN, 2018, p.3).

Además, el docente, como parte de un entramado mayor, debe propiciar el encuentro con la comunidad, el “conocimiento acerca de la escuela y de los saberes que en ella circulan, saberes que están sujetos a cambios constantes debido a las transformaciones sociales y culturales que el mundo de hoy demanda” (UPN, 2018, p.30). A través de su integración con el entorno, el maestro puede hallar recursos valiosos que lo lleven a encontrar respuestas ante los dilemas que se le presentan en el ejercicio de su profesión. Dichas respuestas constituyen una gama de opciones valiosas para la toma de decisiones, ya que posibilitan “el uso de unos marcos de elección de los contenidos más amplios que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes” (UPN, 2018, p.31).

En el ámbito del lenguaje propiamente dicho, la Universidad Pedagógica Nacional establece que el docente de lenguas “se constituye en el profesional que aporta a la formación de

ciudadanos desde aquellas esferas disciplinares dedicadas a la comprensión y explicación de procesos de construcción social, cultural e individual de significados y sentidos” (UPN, 2018, p.73). Para esto, el docente debe poseer un dominio importante del área académica a la cual se encaminan sus esfuerzos. Por ende, es necesario “hacer del docente de lenguaje y literatura un conocedor profundo de los principios que rigen las lenguas, los discursos y sus funciones en contextos de relevancia cognitiva, social y cultural” (UPN, 2018, p.73).

Siendo tan relevante la influencia de la actividad docente en la transformación individual, social y cultural, se hace necesario la consolidación de estrategias que lleven a “la conformación de las facetas psicológicas, sociales, culturales e ideológicas que hacen de un individuo aislado un ser social y políticamente activo, comprometido con su tiempo y sus contextos vivenciales, así como con la consolidación de sus expectativas y sus utopías” (UPN, 2018, p.83). Por consiguiente, esto permitirá al docente en formación reconocerse como ente importante para la transformación constante de sí mismo y de su entorno. Lo anterior con el fin de desarrollar su máximo potencial y el de los individuos que estén a su cargo, ya que “el maestro en formación que alcanza la mayoría de edad ha de devenir intelectual de la pedagogía y la didáctica del lenguaje que, por su propia voluntad, participa de procesos transformativos de sus estudiantes y de sus propias condiciones humanas y profesionales” (UPN, 2018, p.85).

En términos generales, y según las pautas establecidas por la Universidad Pedagógica Nacional, el docente de lenguas deberá ser “un maestro que esté en capacidad de responder con pertinencia a los requerimientos de la nación colombiana ha de estar en posesión de una serie de saberes y haceres acerca de la profesión docente y de sus implicaciones éticas en el ejercicio cotidiano de la labor formadora” (UPN, 2018, p.86).

De todo lo anteriormente expuesto, cobra vital importancia la necesidad de realizar una revisión del material bibliográfico referente a los textos del plan lector en diálogo con referentes curriculares para la formación literaria en la escuela.

1.2 Problema de Investigación

Para la presente investigación, se toma como objeto central de estudio el plan lector. Este recurso permite a los docentes proyectar y gestionar actividades relacionadas con la promoción de la lectura y la enseñanza del lenguaje. Desde esta perspectiva, a continuación, se procederá a contextualizarlo teniendo en cuenta los planteamientos sugeridos por Daniel Cassany y Joëlle Turin.

Cassany enfatiza la importancia de la lectura, no solo para el desarrollo de procesos de pensamiento, sino también para la interacción del individuo con su entorno. De esta manera, en el ámbito externo, el teórico español afirma que la capacidad de descifrar el código escrito, y en términos generales la alfabetización, constituye “la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta” (Cassany, 2006, p.193). Por su parte, en la esfera interna, el aprendizaje lector representa una habilidad fundamental a la hora del “desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc.” (Cassany, 2006, p.193). En resumen, y como afirma Cassany, “Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento” (Cassany, 2006, p.193).

De la misma manera, Cassany advierte que la formación lectora es un proceso que se origina a partir de los primeros contactos con la escolarización, incluso mucho antes de que el niño sea competente para descifrar el código escrito. Afirma que “Un buen lector empieza a formarse ya desde los primeros ciclos, incluso antes de saber leer, a través de actividades como escuchar cuentos, imaginar historias, cantar canciones, explicar chistes, leer o mirar cómics, etc.” (Cassany, 2006, p.505). Estas actividades contribuyen a facilitar los trabajos posteriores del fomento de la lectura con el fin de promover “el interés general por el conocimiento de la cultura y de las obras literarias, por el desarrollo de la imaginación y de la creatividad” (Cassany, 2006, p.505).

En cuanto a la selección de los textos que contribuirán a desarrollar las competencias anteriormente expuestas y configuran el plan lector que se impartirá en el aula, Cassany (2006) define dos objetivos primordiales:

El primero se centra en los aspectos más motivadores del hábito de lectura y se relaciona con el descubrimiento de los textos literarios como fuente de placer y enriquecimiento personal. El segundo objetivo está más relacionado con el conocimiento de hechos y realidades literarias, con sus características más estéticas y lingüísticas. (p. 505).

Por su parte, la crítica literaria y especialista en literatura infantil y juvenil Joëlle Turin remarca la importancia de concebir el plan lector como un corpus de textos que se enfoque en el acompañamiento del desarrollo psicosocial del niño. Para esto, Turin (2014) considera primordial el uso de libros de calidad, esto implica que los textos sean atractivos para los pequeños lectores y, además, respondan a sus expectativas, es decir, libros en los cuales “los artistas se dirigen a los más pequeños sin infantilizarlos, teniendo en cuenta sus necesidades, sus temas de interés, sus deseos, sus competencias, y confiando en ellos” (p.9).

Para Turin, la selección de los textos que constituirán el plan lector debe propender por ilustrar contenidos que atañen directamente al niño y no al deseo adulto de modelarlo a su imagen y semejanza. De esta manera, “en estos libros los niños viven como niños y no como siluetas que tan solo contienen lo que buscamos transmitirles o lo que queremos que lleguen a ser” (Turin, 2014, p. 213). Por consiguiente, Turin (2014) establece la necesidad de presentar textos que promuevan y susciten puntos de reflexión que permitan a “los lectores tener acercamientos y consideraciones múltiples no limitados a objetivos de aprendizaje o de educación moral” (p.11). Por ende, “en todas estas historias cada quien podrá descubrir a su antojo algo de sí mismo y de los demás en el espejo de las páginas.” (Turin, 2014, p.177). Descubrimientos guiados por temáticas intrínsecamente ligadas con la infancia como lo son el juego y las emociones.

Por consiguiente, y teniendo en cuenta lo expuesto hasta este punto, se hace evidente la necesidad central de implementación del plan lector, ya que se busca el “fomento de la lectura en la niñez y adolescencia, promoviendo comportamientos lectores... para lo que se requiere un acercamiento afectivo e intelectual al libro” (SEDB, 2021, p. 6). Dicho acercamiento se sustenta a partir de los lineamientos expresados por la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá y los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje en literatura en el apartado 1.1 del presente estudio.

Así, en el ámbito intelectual se aboga por “el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes” (MEN, 2006. P.21). También se promueve la necesidad de introducir al individuo como parte de un entramado social y una realidad que lo circunda y en la que interviene. Por ende, SED y CERLALC (2021) establecen “su firme convicción de que la lectura ocupe un lugar capital en la formación de los estudiantes como personas que ejercen su ciudadanía en un clima reflexivo y crítico” (p. 6). Y así, “se refuerza la creencia en las múltiples posibilidades que ofrece la lectura para generar en los individuos una actitud curiosa, crítica y propositiva frente a la realidad que los rodea” (SED, 2021, p.6). Además, recalca la importancia de reconocer que “la creatividad hace parte esencial del desarrollo de los seres humanos, sobre todo en los años de infancia, en donde la curiosidad lleva a descubrimientos que forman el carácter y permiten generar experiencias que brindan herramientas comunicativas para entablar mejores relaciones con los otros y con el entorno” (SED y CERLALC, 2006, p.16).

Desde el punto de vista afectivo, se busca el reconocimiento de la subjetividad del niño, esa dimensión individual que le permite reconocerse y expresarse a través del descubrimiento del sentido de la propia existencia. Por consiguiente, el MEN (2006) propugna por “la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados”. (p.23). A partir de lo anterior, “se está formando hombres y mujeres capaces de conceptualizar la realidad, de

comprenderla e interpretarla, de comunicarse e interactuar con sus congéneres y de participar de la construcción de un país solidario, tolerante y diverso” (MEN, 2006, P.23).

En resumen, el plan lector resulta un instrumento escolar que busca la promoción de la lectura a partir de objetivos que abarcan desde el ámbito intelectual hasta el afectivo. Sin embargo, los niños de las escuelas en Colombia parecen no verse interesados en las actividades lectoras. “De acuerdo con un informe del Banco Mundial y Unicef, en colaboración con la Unesco, cuatro de cada cinco niños y niñas de 10 años de edad no pueden leer o entender lo que lee” (UNESCO, 2022, p.20). Esta problemática puede presentarse debido al énfasis que se da a la dimensión intelectual sobre la afectiva a la hora de seleccionar los textos que los niños leerán, ya que como afirma Cassany (2003), “uno de los principales problemas de la enseñanza tradicional de la literatura ha sido el enfoque de los objetivos y la importancia desmesurada que se otorgaba a la acumulación de contenidos” (p. 502).

Así, la presente investigación pretende analizar los libros propuestos para el plan lector por la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe en su propuesta Lecturas de escuela, un catálogo de libros recomendados del año 2021, particularmente para el primer y segundo ciclo de formación de la educación básica primaria. Esto con la finalidad de determinar si los contenidos de los libros responden a las necesidades de los pequeños, establecidas por la política educativa, ya que como afirma Cassany (2003), “los textos más útiles para crear una motivación por la lectura son los más próximos al alumno” (p.506). Para lo anterior, se tendrán en cuenta los criterios propuestos por los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje en el ámbito literario. Estas pautas se centran principalmente en responder a las necesidades educativas a partir del desarrollo de las capacidades creativas y lúdicas de los niños.

En consonancia con lo anterior, se tuvieron en cuenta las recomendaciones realizadas por investigaciones previas relacionados con el plan lector. Esto con el fin de continuar el trabajo realizado con anterioridad dentro del ámbito de estudio del presente trabajo. Para ello,

se tuvieron en cuenta los estudios realizados por Martínez y Torres (2019) Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar y Espinosa y Calderón (2012) El Plan Lector como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora.

La investigación titulada Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar, se centra en determinar como el contexto familiar y el plan lector impartido en la escuela influyen en la adquisición de hábitos lectores en alumnos de tercero de primaria. El objetivo principal es analizar el rol del contexto familiar en el fomento de la lectura y su interrelación con las dinámicas propuestas en el plan lector de la escuela. Para esto, se hizo uso de una metodología de investigación mixta y combinada a partir del uso de recursos tanto cuantitativos (cuestionarios) como cualitativos (entrevistas). En términos generales, se llegó a la conclusión de que un plan lector bien estructurado, el apoyo familiar y la interacción de la familia con la escuela conllevaban al mejoramiento del hábito lector de los estudiantes. Sin embargo, los alumnos establecieron una relación directa entre el hábito lector y los resultados escolares, por lo que se recomienda tomar medidas en la búsqueda de un hábito lector centrado en la iniciativa personal y no condicionado por obligaciones académicas.

De esta manera, el presente estudio busca determinar si los contenidos presentes en los textos que estructuran el plan lector ejemplifican conceptos que son inherentes a la infancia como por ejemplo el juego y la emocionalidad. Esto con el fin de que la iniciativa lectora sea una característica que surja de la voluntad del estudiante y no sea una actividad condicionada por el rendimiento escolar como lo afirman Martínez y Torres (2019) en su investigación.

Por su parte, el estudio titulado El Plan Lector como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora, tiene como eje fundamental el análisis de la incidencia del plan lector en el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes. Desde esta perspectiva, el plan lector representa una herramienta pedagógica de utilidad para fomentar procesos de pensamiento crítico, autónomo y reflexivo durante el proceso lector. De esta manera, el objetivo principal de la investigación radica en “evaluar la efectividad del plan lector en la mejora de la

comprensión lectora de los estudiantes”. Para esto, las investigadoras desarrollaron una metodología cualitativa-descriptiva, dentro de la cual llevaron a cabo actividades como actividades practica en el aula, análisis de textos y herramientas de evaluación para monitorear las mejores en la comprensión de lectura. Dentro de los hallazgos más importantes, se encontró que el plan lector es una herramienta importante a la hora de mejorar la comprensión lectora, especialmente al momento de analizar e interpretar contenidos textuales de manera crítica. También, se determinó que la motivación hacia la actividad lectora se eleva cuando los contenidos están en concordancia con los intereses y niveles de los estudiantes. Finalmente, se sugiere que se debe propender por actividades que establezcan un vínculo entre los contenidos de los textos y el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

Así, teniendo en cuenta los hallazgos y sugerencias planteados por Espinosa y Calderón (2012), el presente estudio busca verificar si los contenidos presentes en los textos del plan lector se vinculan con el contexto e interés de los estudiantes, a partir del fomento de la creatividad, como se establece en los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje en el ámbito de la Literatura, a través de temáticas como el juego y las emociones.

A continuación, se mencionarán los beneficios posibles del presente estudio. Para esto se tendrá en cuenta el impacto de la investigación en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna, así como en futuras investigaciones que aborden el tema.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua materna, el presente estudio podría resultar beneficioso en cuanto que promueve la participación de los estudiantes en las actividades lectoras. Esto debido a que, si los contenidos presentados en los textos del plan lector se alinean con conceptos intrínsecos de la infancia, los niños podrían estar más interesados e involucrados, lo que podría derivar en una mejora sustancial en habilidades como la comprensión de lectura. De la misma manera, estos estarían más propensos a desarrollar habilidades importantes para el aprendizaje de la lengua como las competencias críticas y creativas, esto a partir de la conexión de los contenidos de los libros con su mundo interior.

Por otra parte, la presente investigación podría resultar estimulante para aquellos docentes que deseen tener herramientas de apoyo a la hora evaluar críticamente el material utilizado para impartir la enseñanza y fomento de la lectura. Así, los maestros podrían evaluar la calidad y pertinencia de los contenidos de los textos que trabajan en sus clases y sugerir modificaciones en la selección de los libros, no solo teniendo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje , sino también aquellos textos que deriven en el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes.

De la misma manera, teniendo en cuenta el desarrollo de investigaciones futuras, el presente estudio podría ser un aliciente para la realización de trabajos de corte longitudinal en los que se analice y evalúe si los contenidos de los libros pertenecientes al plan lector, al estar alineados con conceptos o actividades propias de la infancia representan elementos relevantes para el desarrollo y mejora de la formación literaria en las escuelas. Por la misma línea, el presente estudio podría generar nuevas e innovadoras metodologías a la hora de la selección de los textos en donde los estudiantes tengan una participación más activa. Finalmente, una investigación documental que analiza si los contenidos de los textos del plan lector responden a actividades intrínsecas a la niñez, podría generar nuevos estudios en donde se evalúe la eficacia de un plan lector construido a partir pautas similares y otros generados a partir de concepciones distintas.

1.3 Objetivos

Objetivo General

Determinar los contenidos asociados al fomento de la creatividad en el plan lector propuesto por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe en el año 2021 para el primer y segundo ciclo de la educación básica primaria.

Objetivos Específicos

Caracterizar los textos pertenecientes al plan lector propuesto por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe en el año 2021 para el primer y segundo ciclo de la educación básica primaria.

Discriminar el contenido de los textos del plan lector propuesto por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe en el año 2021 a partir de las categorías de creatividad, juegos y emociones.

Sugerir pautas de reflexión pedagógica y curricular para la selección de recursos bibliográficos en la escuela, acorde a la relevancia del fomento de la creatividad en la formación literaria.

2.Contexto Conceptual

En el segundo capítulo se llevará a cabo un análisis en el cual se consideran perspectivas acerca del plan lector y la creatividad como objeto de estudio. Para ello, en la sección 2.1 se tomarán artículos de divulgación científica que funcionan como antecedentes de referencia en el desarrollo de este estudio. Luego, en el apartado 2.2 se generará una construcción conceptual dialógica en torno al plan lector. Finalmente, en la sección 2.3 se explicarán las categorías preliminares del objeto de estudio con las cuales se gestiona el acercamiento inicial al corpus documental.

2.1 Antecedentes Investigativos

En este apartado se revela un análisis elaborado por algunas investigaciones realizadas previamente sobre el plan lector y su desarrollo en el aula, con el objetivo de afirmar el aporte a investigaciones previas. Para ello, se realizó una búsqueda de literatura científica en repositorios investigativos tales como: Scopus, Google Académico, researchgate, Scielo, Eric, Springer, Dialnet, Redalyc, y algunos repositorios de Universidades a nivel nacional e internacional,

donde se pudieron filtrar algunos textos que comparten la misma línea de investigación u objeto de estudio de la presente investigación.

Este proceso fue fundamental para poder tener mayor cantidad de referentes metodológicos, conceptuales o teóricos que sustentaran la importancia de realizar este estudio y el nivel de innovación posible. Para poder recopilar y hacer el análisis de la información recuperada de los textos, se realizaron dos procesos. En el primero, se llevó a cabo un Resumen Analítico de Investigación, donde se mira individualmente: características del método de análisis de datos usado en la investigación: problema de investigación, instrumentos, tipo de análisis, etapas del método, consideraciones éticas. En el segundo, se diseñó una matriz denominada: Antecedentes Investigativos, la cual demostró las tendencias que se han explorado previamente, limitaciones o dificultades que se han tenido a la hora de llevar a cabo revisiones documentales y los aportes que se pueden tener en cuenta para generar una propuesta diferente a las planteadas previamente.

A su vez, la matriz de antecedentes investigativos fue desarrollada en un archivo de Microsoft Excel, donde reposan nueve investigaciones de índole cualitativo y una de corte cuantitativo. De las cuales, ocho conservan la misma línea de este trabajo, es decir, son revisiones documentales, monografías o estados del arte; mientras las dos restantes se categorizan como investigación acción.

La literatura científica seleccionada fue publicada desde 2017 hasta la actualidad, lo cual muestra el interés dentro de la comunidad académica por contribuir en el fortalecimiento de las propuestas de aprendizaje en torno al plan lector. En el mismo orden de ideas, se propendió por hacer la exploración de textos que fueran producidos en su mayoría en Colombia, ya que este factor permite a los investigadores ampliar lo argumentado por otros especialistas académicos. Por esta razón, cinco investigaciones son colombianas y tres de ellas fueron construidas a nivel local, en Bogotá. En el contexto particular, se encontró un documento creado en la Universidad Pedagógica Nacional (Sistematización del Plan Lector en el Instituto Pedagógico Nacional). Con

el fin de acceder a otros referentes latinoamericanos, se tuvo en cuenta dos artículos producidos en Chile y los dos restantes, son investigaciones avaladas por universidades españolas, las cuales se ciñeron a indagar sobre cómo funciona la lectura en educación primaria, tal y como se llevará a cabo en la presente revisión documental.

Detallando un poco más el análisis presentado en la matriz de antecedentes, se puede observar que, sobre objetivos de investigación, se tiene la tendencia de resaltar la importancia de conocer el impacto del plan lector, en los niveles de lectura y comprensión de los estudiantes. Tal y como plantean Moreno et al. (2023), “Demostrar la incidencia del plan lector en la fluidez y comprensión lectora del alumnado” (p.7). De igual manera, al ser en su gran mayoría investigaciones documentales, resaltan en sus objetivos la necesidad de buscar referentes teóricos que den algunos criterios para seleccionar textos de plan lector. Por ejemplo, en el artículo denominado La perspectiva de género en la elección de libros de plan lector realizado por León (2018), se planteó como objetivo: “Identificar el papel del género en los textos que leen los estudiantes” (p.5). De la misma manera, en la investigación titulada Criterios de selección de cómics para el plan lector de Enseñanza Media se expone la necesidad de: Determinar los criterios para seleccionar cómics en el contexto del plan lector. Por la misma línea, en la tesis propuesta por García (2022) la cual busca: “Indagar sobre los criterios tenidos en cuenta por el MEN para su selección de textos del plan lector” (p.17).

Otros autores, tomaron el objeto de estudio desde la implementación, colocando como objetivos: “Incentivar el aprovechamiento de herramientas tecnológicas en el diseño del plan lector” (De Zubiria, 2017, p. 12). Sin embargo, la única investigación cuantitativa presente en este estudio logró “Determinar si existen diferencias en el rendimiento en funcionamiento ejecutivo de un grupo de adolescentes expuestos y otro no expuestos a un plan lector intensivo.” (Briceño, 2022, p. 23).

Con respecto al problema de investigación, es notable la Importancia del contexto de los estudiantes y los criterios de selección a la hora de la composición del plan lector. Se puede

dilucidar que en efecto, los autores Garay (2019) y Jiménez y Sánchez (2022), muestran el común denominador de los problemas de investigación propuestos en los artículos y es la necesidad de encontrar diversas estrategias que permitan fortalecer los procesos de lectura, ya que como lo describe el artículo Criterios de selección de comics para el plan lector de Enseñanza media, “Los lectores de hoy, entienden el acto de lectura de forma diferente.” (Jiménez y Sánchez, 2022, p .28). De la misma manera, Moreno et al. (2023) plantea que “La era digital ha afectado drásticamente a la forma en que las personas consumen contenido, adquieren conocimientos y se comunican” (p.12). Por consiguiente, se cuestionan la manera en la que se puede impulsar la motivación lectora a partir del plan de estudios. Así, se puede reconocer el impacto que tiene el plan lector en el fomento y mejora de los niveles de lectura y como se pueden afectar a raíz de factores externos.

Otra variable que se estudió en la matriz de antecedentes investigativos fue el objeto de estudio. Para ello, cada autor lo define desde su experiencia, perspectiva o referentes teóricos. Con el fin de desarrollar la presente investigación, se considera como la definición más acorde la propuesta por De Zubiria (2017):

El plan lector es un es un programa formativo institucional, que no se limita al área de lenguaje, sino que abarca todas las áreas del conociendo trabajadas en la institución, es sistemático, y reúne lecturas, instrumentos de conocimiento, estrategias, y recursos, con el fin de desarrollar en los estudiantes comportamiento lector. (p. 68)

Por otro lado, hay autores que definen el plan lector desde el marco legislativo. Así, Céspedes (2021) afirma que:

"El plan lector, se enmarca en las normativas nacionales en las que se apuesta por que las niñas, niños y adolescentes, incorporen procesos de lectura y escritura en sus actividades cotidianas, desde este marco y reconociendo el año 2012, como fecha clave en las nuevas definiciones en lo que la lectura implica, pues se determinó que los ministerios de

Educación y Cultura debían emprender acciones que promulgaran esta apuesta a nivel nacional, definida como “Leer es mi cuento” (p.35).

A lo largo de las investigaciones documentales estudiadas en este análisis, se pueden observar múltiples categorías desde las cuales los especialistas en literatura infantil analizaron sus textos o documentos mediante revisión documental. Primero se va a tomar como punto de referencia aquellas investigaciones que establecen algunos criterios para seleccionar los libros de plan lector más adecuados para los estudiantes. En la investigación *La perspectiva de género en la elección de libros de Plan Lector realizada por León (2018)*, se plantean estereotipos clasificados a partir de dos componentes. Primero, una serie de preconcepciones basadas en información recogida del folclor, los medios masivos, la literatura, la religión o fuentes similares que no provienen del contacto personal con individuos o grupos particulares. Segundo, conceptos erróneos que son intentos de explicar o comprender, en los términos propios de un grupo o individuo, lo que sucede en las instancias de interacción entre personas de diferentes sexos o grupos distintos. Siguiendo esta misma línea, la investigación titulada: – ¡Niños, a leer! – *¿Y nosotras?: Una propuesta de plan lector incluyente llevada a cabo por García (2022)*, desarrolla cuatro categorías relacionadas a las anteriores: Feminismo, decolonialismo, contenido y formato. Es decir, que el género puede ser considerado como una categoría insoslayable a la hora de establecer criterios de selección en los planes lectores de las instituciones educativas. De la mano de la categoría formato, se podría relacionar las categorías de análisis trabajadas por Jiménez y Sánchez (2022), en las cuales ponen de manifiesto la trayectoria de los textos, nivel de dificultad y potenciación de valores y diversidad. En contraste con lo anterior, en el artículo: *Desarrollo del plan lector para estudiantes de primaria en instituciones educativas rurales de Santa Cruz de Lorica realizada por De Zubiria (2017)*, se presentan categorías que se encuentran más orientadas al plan lector como un instrumento de evaluación, ya que se preocupan por categorizar: Niveles de desarrollo en el plan lector,

estructura del plan lector. Lo cual puede generar otras categorías enfocadas en algo más allá que el contenido.

Las investigaciones recopiladas han empleado una gran amplitud autores para lograr dar mayor validez a sus planteamientos. La autora que fue tomada en cuenta en la mayoría de las investigaciones fue Teresa Colomer, “una reconocida investigadora y profesora en el campo de la literatura infantil y juvenil. Ha publicado numerosos libros y artículos académicos sobre el tema, y ha sido una voz influyente en la promoción de la lectura y la literatura en el ámbito educativo.” (Rodríguez, s.f.). También se tuvieron en cuenta otros escritores de artículos de investigación como: Cárdenas (2016) con su trabajo titulado Leer para aprender a convivir: resignificación del Plan Lector, el cual sirvió de referente teórico para sustentar la pertinencia de un estudio con este objeto de estudio.

Por otra parte, se tuvo en cuenta durante el análisis de la matriz de antecedentes investigativos la variable de metodología de investigación. Los procedimientos que se ajustan más a la idea que tienen los autores es la propuesta por García (2022) en su tesis de maestría, debido a que en esa revisión documental: Primero, se llevó a cabo el análisis mediante revisión documental, en la cual se verificó la pertinencia de los textos propuestos para plan lector, con base en el Plan Nacional de Lectura y Escritura. Segundo, consolidaron el análisis utilizando una ficha de lectura de su autoría, la cual se caracteriza el texto: título, autor, ilustrador, editorial, fecha de publicación y operacionalizan las categorías propuestas, mediante siete preguntas con respuesta: si, no, no aplica; y al final dan un espacio para que el evaluador del contenido coloque un comentario crítico basado en la calidad del libro, su carácter incluyente, si recomendaría el texto como un libro que amplía y mejora la visión de mundo de los/las niños/niñas y jóvenes. Si recomienda el texto, ¿qué valoración le da?: Excelente, Muy bueno o Bueno, Regular o Malo.

Finalmente. Teniendo en cuenta los resultados arrojados en la ficha de lectura, se procede con el análisis minucioso de seis textos seleccionados aleatoriamente, donde se describe

un resumen del texto, el análisis del manejo de la trama en torno a las categorías propuestas, la portada del libro y valoraciones de la autora de la tesis.

Teniendo en cuenta las investigaciones anteriores, se observa como la gran mayoría no especifica de manera explícita el método de análisis utilizado en el desarrollo del estudio. Sin embargo, algunas de ellas coinciden en definir etapas similares al momento de recopilar los datos objeto de análisis, la elaboración de categorías consignadas en fichas de lectura, la elaboración de la matriz hermenéutica para la consolidación de patrones en la información y, el análisis de resultados a partir del proceso anteriormente expuesto.

De la misma manera, estos estudios aportan una estructura sólida sobre la cual trabajar para el desarrollo del análisis bibliográfico de los textos del plan lector. Si bien algunas investigaciones presentan objetos de estudio diferentes al abordado en el presente trabajo, la lectura representa el eje articulador que permite llevar a cabo una correlación entre los planes de estudios y otros conceptos importantes como lo son las secuencias didácticas. Así, se recalca la necesidad de presentar lecturas atrayentes a los estudiantes, textos que contengan escenas que atraigan a los niños a partir de presentar historias que encarnen las necesidades e intereses más arraigados en el desarrollo psíquico de los más pequeños.

Teniendo en cuenta la perspectiva hasta aquí planteada, la presente investigación al plantear un contraste entre los contenidos expuestos en los textos del plan lector y los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje teniendo como eje fundamental la creatividad, podría representar un recurso importante para el panorama educativo actual, ya que, entre otras cosas, pone en evidencia las brechas existentes en los contenidos de los libros y las pautas establecidas en los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje . Así, se podría entrever si la selección de los textos está mediada por necesidades educativas o por otros intereses ajenos a la formación lectora. Por otra parte, al estar centrado en la creatividad, el presente estudio puede ayudar a los docentes a trabajar habilidades referentes tanto a la mejora de las habilidades lectoras como al desarrollo de otras potencialidades como el pensamiento

divergente; recurso importante a la hora de la resolución de problemas. Finalmente, esta investigación podría ser un referente para la selección de textos que no solo se alineen con los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje , sino que también tengan en cuenta aspectos intrínsecos a la niñez como lo son los juegos y las emociones.

2.2 Objeto de Estudio

En la presente sección se realizará una profundización sobre el objeto de estudio: creatividad y el papel que desempeña en el plan lector. Para empezar, se realizará una revisión acerca de las definiciones, perspectivas, enfoques y propuestas de algunos autores académicos avalados en el campo de la literatura infantil, en torno a este concepto. Posteriormente, se justificará la relevancia de los postulados realizados por los autores en el desarrollo y revisión de la presente investigación. Finalmente, se presentará la definición propuesta por los autores del presente estudio.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal del presente estudio se centra en contrastar los contenidos presentes en los textos que conforman el plan lector y los lineamientos establecidos en los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje en literatura, en los cuales se resalta la importancia de la creatividad en los contenidos literarios como eje temático de los textos, es pertinente exponer la teoría referente a la creatividad en cuanto concepto presente en los contenidos literarios.

Así, Joëlle Turin, crítica literaria y especialista en literatura infantil y juvenil, describe la creatividad a través de la idea de que “los niños son grandes viajeros en pequeñas habitaciones e infatigables inventores a partir de cosas ínfimas y ordinarias, emplean los objetos de forma creativa como si fueran utilera de teatro y sin tener en cuenta su estatus real” (Turín, 2014, p.42). La autora es relevante para la construcción propia de la definición, ya que recalca la capacidad asombrosa de los niños para construir conexiones y crear nuevas ideas. Visión que esta entrañablemente relacionada con la de Juan Cervera, reconocido profesor e investigador de literatura infantil quien define la creatividad vinculándola con el lenguaje y el juego, en vista que

“la creatividad es la capacidad de realizar innovaciones valiosas, mediante el establecimiento de nuevas relaciones, recombinación de las anteriores, adopción de medios y métodos originales” (Cervera, 1992, p.225). Por otra parte, sustenta que “la creatividad no solo es una facultad, sino también una actitud que puede engendrarse y desarrollarse por diversos procedimientos entre los cuales situamos a la literatura” (Cervera, 1992, p.225).

Vale la pena señalar que como lo describe Cervera, los niños pueden aprender mediante la imitación, pues están en la capacidad de transformar lo aprendido y generar nuevo conocimiento, mediante el juego, como: “actividad natural del niño ante la palabra, el atractivo que emana de la poesía es una de sus ocasiones mas determinantes. En la poesía la palabra aparece integrada en combinaciones que van desde lo formal hasta lo significativo, y en todas ellas puede rastrearse la relación con el juego y la creatividad” (Cervera, 1992, p.81). Sin embargo, advierte que:

“Es importante que el niño no pierda ante el lenguaje su inicial posición de libertad y que mantenga así viva su creatividad, amenazada por el lenguaje académico y la creciente reglamentación escolar; que no crea que el lenguaje queda fijado definitivamente” (Cervera, 1992, p.88).

y en consecuencia es imprescindible pensar que:

“El lenguaje empleado en la literatura para el niño ha de serle totalmente comprensible desde el principio, absolutamente claro, es pensar que solo se escribe para su intelecto y olvidar que para el niño son muy importantes la sensibilidad y la creatividad” (Cervera, 1992, p.88).

Por esta razón, las ideas de Juan Cervera son útiles para la presente investigación considerando que proporciona una concepción holística de la creatividad, mas allá de una habilidad por desarrollar, es entendida por él como una actitud que evoluciona a lo largo de la vida y en los primeros años, se puede potencializar mediante el juego, como una actividad rigurosa que contribuye a fomentar la capacidad de pensamiento mediante la lectura.

En concordancia con las posturas anteriormente mencionadas, el autor Víctor Moreno Bayona experto y crítico literario promueve mediante su texto: A la lectura por la voz, el sentimiento y la creatividad, afirma que en los contextos educativos se piensa que “la creatividad se desarrolla leyendo” (Moreno, 2005, p. 58). Sin embargo, enuncia algunos componentes necesarios a la hora de desarrollar la creatividad en la lectura: “Es preciso agitar la memoria, la capacidad asociativa, el trabajo disciplinado, la seriedad lingüística y el juego hecho con rigor.” (Moreno, 2005, p. 58); más adelante es enfático en la necesidad de incluir los conocimientos previos y también aquellos que van suscitando durante la lectura, sin dejar de lado la comprensión del texto, ya que “sin ésta, es imposible desarrollar ningún tipo de manipulación y transformación creativas de los textos.” (Moreno, 2005, p. 58). Por último, amplía cual es el impacto de la comprensión de textos en el desarrollo de la creatividad de los lectores:

“Para ser creativos es preciso comprender. Pero el camino de la comprensión de los textos puede, si nos lo proponemos, recorrerse gracias a la propia creatividad. Con lo cual, las actividades propuestas desarrollarían dos procesos distintos, pero, en todo momento, complementarios. El hecho de que la creatividad implique una orientación lúdica ayudará a que la actividad de la comprensión, siempre ligada a procesos intelectuales, se lleve a cabo con más alegría, lo cual no significa falta de rigor o de seriedad. El juego creativo, si desea generar sentido, debe respetar unas reglas. Nos servimos de esta orientación no sólo para desarrollar la comprensión/competencia lectora, sino, también, la mirada creativa del lector.” (Moreno, 2005, p.58)

La exposición de Víctor Moreno Bayona aporta una concepción innovadora sobre la conexión existente entre lectura y creatividad, gracias a que brinda los componentes para poder lograr la evolución efectiva, tales como: memoria, capacidad asociativa, disciplina, entre otros. También establece la relación recíproca entre creatividad y comprensión, pues sin comprensión, no es posible transformar los textos creativamente. Del mismo modo, introduce al juego como elemento necesario, pues da la posibilidad de construir nuevos significados y sentidos.

Desde esta perspectiva, en el ámbito literario, la creatividad se concibe a partir de que “los niños recurren continuamente a la imaginación, a los cuentos y al juego en su afán de crear ficciones” (Turin, 2014, p.41). Dentro de dichas ficciones, los niños están inmersos en contextos, en muchas ocasiones, alejados de la realidad, lo que les permite crear representaciones del mundo tan diversas que “Pasan buena parte de su tiempo en compañía de criaturas imaginarias, en los universos posibles que exploran y en los cuales adoptan identidades y apariencias” (Turin, 2014, p.41).

2.3 Categorías Complementarias

El presente segmento profundizará en el plan lector, puntualmente como este promueve la creatividad en los estudiantes. Para ello, se postulan las categorías de Juego y emociones.

2.3.1 Juego

Joëlle Turin define ampliamente el juego de la siguiente manera, “el juego es construcción o reconstrucción del mundo, un lugar para la creatividad, un lugar que pone entre paréntesis las jóvenes sensibilidades para protegerlas. Su representación literaria ofrece un espacio de fantasía ideal que estimula la imaginación, que “pone en juego” lo que el niño trae en sí mismo” (Turin, 2014, p.10). Lo cual implica que “La lectura suscita conductas de imitación, lleva de vuelta a la vida, a la acción, prolonga mediante otro placer el juego concreto, consolida por medio de la abstracción el aprendizaje de la cultura y la manipulación de los juguetes” (Turin, 2014, p.10). Soportando el argumento anterior, la autora manifiesta la importancia y trascendencia más allá de lo académico “esa actividad global, universal, espontánea y voluntaria es, como lo han mostrado los psicólogos, una escuela feliz de la personalidad, que se encarga del aprendizaje de la vida” (Turin, 2014, p.10). Así que, se puede evidenciar la importancia de esta categoría, pues el juego y la lectura se complementan dualmente, otorgando a los lectores espacios diseñados para relacionar su mundo interior con los imaginarios ofrecidos por los textos.

Por otro lado, Juan Cervera expone la literatura a través del juego como “una actividad natural del niño ante la palabra, el atractivo que emana de la poesía es una de sus ocasiones más determinantes. En la poesía la palabra aparece integrada en combinaciones que van desde lo formal hasta lo significativo, y en todas ellas puede rastrearse la relación con el juego y la creatividad” (Cervera, 1992, p.81). Así que esta afirmación, suscita la idea de generar espacios en los cuales se tome ventaja de los espacios lúdicos mediante la poesía para poder fomentar la creatividad y el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los aspectos determinantes a la hora de estimular la creatividad mediante los contenidos presentes en los textos literarios es la fabulación. “Hay una llamada a la fabulación cuando el autor presenta al protagonista de su relato de modo que vaya superando etapas sucesivas que marcan el paso de una edad a otra a través de metamorfosis que se van operando en él.” (Cervera, 1992, p.217). Otras técnicas de fabulación incluyen la invitación “al lector para escribir los diálogos que completan las viñetas” (Cervera, 1992, p.217) o a través del planteamiento de “una situación inquietante de desarrollo anormal que obliga a imaginar varias explicaciones” (Cervera, 1992, p.217).

Por la misma línea, la tensión narrativa juega un papel destacado al incitar a los niños a imaginar distintos desenlaces a partir de la información recogida hasta cierto punto de la lectura. En diversas ocasiones, los textos no simplemente señalan el flujo de la historia a partir de las palabras, sino que mezclan las mismas con otros elementos para hacer que lector tenga un rol mas participativo. Así, teniendo en cuenta:

“las dificultades ordinarias de cualquier texto, este puede añadir otras que estimulen la búsqueda, si, por ejemplo, en el texto se mezclan palabras con dibujos, a manera de jeroglíficos, que hay que aclarar para proseguir la lectura. O si se recurre a voces cripticas, anagramas, palabras escritas de acuerdo con códigos secretos, etc.” (Cervera, 1992, p.207).

De la misma manera, y para ir más allá del acto imaginativo meramente psíquico, existen composiciones literarias que a través de su contenido invitan al movimiento, ya que como afirma Cervera (1992), “poseen fuerza rítmica suficiente para determinar juegos de movimiento o ritmo, como balanceo, alternancia de brazos y piernas, acompañamiento de palmas o pitos”. Este tipo de textos “permite un juego con entrecruce de brazos y movimientos para alternar palmadas siguiendo un ritmo binario... puede repetirse cuantas veces haga falta para completar el juego con distintos cambios de posición de los jugadores.” (Cervera, 1992, 216). Así, dentro de estos recursos encontramos textos como trabalenguas, canciones de cuna, lirica infantil, etc. Este tipo de creaciones son especialmente dadas a la generación de movimientos creativos, ya que “la concurrencia del ritmo y la rima favorece los juegos de este tipo” (Cervera, 1992, 216).

2.3.2 Emociones

Teniendo en cuenta que la creatividad se erige como eje central del presente estudio, los textos dirigidos a los niños no presentan únicamente personajes y tramas creativas sino que también plasman una gama de emociones que le permiten al pequeño lector conocerlas y ampliar sus reacciones a diferentes estímulos que como en la ficción se presentan en el mundo real, ya que como afirma Turin (2014), “Todos los seres humanos, los niños y los adultos por igual, son avasallados en uno u otro momento por emociones. Si bien los mayores se aplican muchas veces a intentar inhibirlas, o incluso a refugiarse en el silencio, los niños pequeños tienden más bien a manifestarlas con intensidad” (p.150).

Al estar presentes las emociones en los textos infantiles, los niños desarrollan una fuerte conexión emocional que conlleva al desarrollo de procesos más complejos como la imaginación. Esto debido a que los pequeños suelen identificarse con los personajes de los libros. En palabras de Turin (2014), “los niños pequeños reconocen así a sus pares y también a sí mismos en los pequeños héroes de los libros, y saben encontrar en las historias lo que necesitan para comprenderse y comprender a los demás” (p.150). A partir de esa identificación, los pequeños buscan alternativas creativas ante situaciones problemáticas relacionados con las experiencias

que sus héroes viven en el plano ficcional del texto, ya que las emociones “son el material por excelencia de la literatura, que les da así a los lectores el privilegio de sentir las, experimentarlas, elaborarlas, analizarlas, reconocerlas, leerlas y proyectarse en ellas, o a la inversa” (Turin, 2014, p.150).

En el ámbito de la creatividad, las emociones son pertinentes en tanto que, del mismo modo que los adultos, los niños experimentan diversidad de sensaciones emocionales tanto en el plano externo de la realidad, como en el de la ficción. Así, “si el niño dispone de una vida imaginaria lo suficientemente rica para darle emociones, a veces muy fuertes, no va a prescindir de ello” (Turin, 2014, p.60). Esto se releja en el aspecto literario a partir de que:

“Los libros escritos para ellos retoman con frecuencia ese motivo, ofreciéndoles una versión ficticia de experiencias de la vida real y gustan a los jóvenes lectores, quienes se reconocen en ellos adoptando de entrada el punto de vista de los personajes principales y sintiendo sus emociones a medida que se desarrolla la historia.” (Turin, 2014, p.60).

De esta manera, los niños se internalizan en la historia de manera que sienten las emociones de los personajes del texto y tratan de generar maneras creativas de aliviar su dolor o de prolongar la alegría. Así, en los contenidos de ellos textos, los infantes se encuentran con personajes que, al igual que ellos, sienten miedo, enojo y amor.

A partir de lo anterior, las historias para niños pueden generar estas emociones de diversas maneras. Por ejemplo, el miedo se origina a partir de situaciones como cuando el personaje principal “no puede dormir por el miedo que le provoca la presencia de monstruos peligrosos que aparecen al pie de su cama cuando es hora de dormir, cuando está solo, cuando todo está en silencio y oscuro” (Turin, 2014, p.60). Este ambiente sobrecogedor se acentúa a partir de la fértil imaginación infantil que, a partir de las sombras producidas por diversos objetos, cree ver monstruos y siluetas terribles proyectadas en las paredes. Otra faceta del miedo aparece en las narraciones a través del encuentro con lo desconocido:

“Esa profunda ansiedad, aunada a un sentimiento de soledad y de peligro, en el que se vive como extraño y diferente, puede llegar cuando ya no hay nada familiar que nos rodee y nos recuerde nuestro pasado, puntos de referencia indispensables para que el niño muy pequeño se sienta seguro.” (Turin, 2014, p.154).

Otra de las emociones plasmadas en los textos infantiles es el amor, ya que “El niño, como cualquier ser humano, quiere ante todo ser querido, escuchado, respetado, comprendido y reconocido por lo que es.” (Turin, 2014, p.158). Este aspecto se evidencia en el ámbito literario a partir de la idea de que “Ciertos libros escenifican así a padres modelos, que encarnan esa empatía afectiva, es decir, el hecho de sentir y compartir las emociones y sentimientos de los niños muy pequeños, escucharlos y comprenderlos, en la medida de lo posible.” (Turin, 2014, p.159).

Por su parte, el enojo “surge entonces como un impulso, un proceso emocional no contenido que se expresa con reacciones expresivas, comportamientos violentos con frecuencia acompañados de destrozo de objetos” (Turin, 2014, p.162). En el contexto narrativo, el enojo se evidencia a partir de que “los libros le permiten al joven lector elaborar sus propios conflictos, responden a su necesidad de transgredir las reglas y le permiten medir cuáles límites le imponen la sociedad y la educación” (Turin, 2014, p.165) . Esta emoción puede generarse como resultado de diversas vivencias. Así,

“El enojo no tiene como única causa la frustración o la decepción, consecuencias del encuentro con el principio de realidad, vinculadas con el instinto primario que busca obtener su satisfacción. Tiene que ver a veces con un sentimiento de defensa de su territorio o de sus valores, y con una voluntad de imponerle límites a quien no hace caso de ellos. La reacción impulsiva que se manifiesta entonces es la misma negación del otro al que no se tiene en cuenta más que para hacer de él un chivo expiatorio. La tentación de destruir a manera de acción constituye una forma de evasión de la realidad” (Turin, 2014, p.166).

3. Diseño Metodológico

Esta sección tiene por objeto presentar la metodología mediante la cual se llevó a cabo la investigación, resaltando los procesos realizados para la recolección y análisis de la información. De esta manera, en primer lugar, se presenta el enfoque de investigación que se tuvo en cuenta para realizar el estudio. Luego, se expone el método de análisis en el que se basó la investigación, así como sus principales características y etapas de desarrollo. Seguidamente, se presenta la muestra documental sobre la que se realizó el trabajo analítico. Después, se especificarán los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de los datos. A continuación, se estructura la información referente al cronograma de desarrollo de la investigación. Finalmente, se presentan las consideraciones éticas tenidas en cuenta a lo largo del presente trabajo.

3.1 Enfoque de Investigación

A continuación, se enuncia la estructura concerniente al desarrollo de una revisión documental teniendo en cuenta sus propósitos, condiciones de desarrollo, etapas de desarrollo y los resultados esperados. De esta manera, es menester definir, desde el punto de vista teórico, la estructura y pasos necesarios para desarrollar el proceso investigativo, así como también establecer el vínculo existente entre la investigación documental y la investigación educativa para soportar el objetivo principal del presente estudio.

Una investigación documental tiene como propósitos preponderantes el estudio crítico de las fuentes de información, la identificación y clasificación de tendencias y patrones dentro de un contenido específico, la consolidación de un estado del arte consistente a partir del estudio y compendio de los datos más relevantes, y finalmente la generación de puntos de vista novedosos y cuestionamientos que ayuden al desarrollo de nuevos estudios (Hart, 2018).

Desde esta perspectiva, al realizar una revisión documental, es menester tener en cuenta las diferentes condiciones de desarrollo para asegurar la veracidad del estudio. Así, Hart (2018) considera necesario el uso de fuentes fiables que soporten el objeto de estudio de la

investigación, la evaluación consciente de la validez y pertinencia de las mismas fuentes, así como también una competencia adecuada para el manejo de métodos investigativos y la claridad en cuanto a objetivos en todas y cada una de las etapas del estudio. En concordancia con lo anterior, Hart (2018) propone unas etapas de desarrollo secuenciales que se sintetizan en la identificación y clasificación de las fuentes de información, un examen minucioso del estado del arte correspondiente al tema de la investigación así como su posterior síntesis, un estudio pormenorizado e interpretativo de los datos con el fin de constatar su pertinencia para el estudio y finalmente la organización y presentación de los hallazgos significativos obtenidos a partir de la investigación.

En concordancia con lo anterior, la revisión documental tiene una estrecha relación con la investigación educativa en tanto que proporciona una estructura consistente para la recolección, evaluación y análisis de datos relevantes para el contexto educativo. Al realizar investigaciones documentales dentro del campo de la educación, se generan hallazgos importantes para la consolidación de teorías de enseñanza existentes, así como también para la generación de nuevas teorías que ayuden al mejoramiento de la calidad en educación, ya que como afirma González et al. (2007) “La investigación educativa genera una transformación en el hacer docente, debido a que busca el trabajo en equipo, cooperativo, comunitario con una secuencia sistemática y con cambios permanentes en el proceso, con el objetivo de llegar al contexto a la realidad social de los actores” (p. 16).

En términos generales, los resultados esperados a partir de la realización de una investigación documental son la recopilación de información relevante del tema de estudio sintetizada, el aporte a la literatura académica existente, el descubrimiento de brechas que puedan ser parte del objetivo de estudios posteriores y la generación de nuevos puntos de vista que permitan abordar el tema de la investigación desde diferentes ámbitos.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal del presente estudio es determinar los contenidos asociados al fomento de la creatividad en el plan lector propuesto por la Secretaría

de Educación Distrital de Bogotá y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) en el año 2021 para el primer y segundo ciclo de la educación básica primaria, una investigación documental es relevante en la medida que permite la recopilación de los recursos necesarios para evaluar de manera minuciosa y metódica la correlación de estos con las pautas establecidas por los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje específicamente en lo referente al campo de la creatividad.

3.2 Método de Análisis

La presente sección tiene por objetivo dar una explicación teórica acerca del procedimiento para recolectar y analizar los datos. Desde esta perspectiva, se presentará la definición, tipos de datos, condiciones e instrumentos referentes al método análisis de contenidos mediante el cual se sustenta el presente estudio. Seguidamente, se expondrán las diversas etapas secuenciales que sigue el método con el fin de guiar el proceso investigativo.

El método de análisis para este estudio se soporta sobre las bases del método de análisis de contenido propuesto por Laurence Bardin. Esta metodología, es concebida a partir de la recopilación y análisis de información desde el punto de vista de la investigación cualitativa. Dicha información puede provenir de recursos como textos, imágenes o material comunicativo en general. De esta manera, Bardin (1996) lo define como un procedimiento de análisis de comunicaciones, que busca entender el contenido de un mensaje, mediante un procedimiento sistemático y objetivo de descripción del contenido manifestado.

Teniendo en cuenta lo anterior, Bardin (1996) señala varios tipos de datos que pueden ser objeto del análisis de contenido entre los que se encuentran los documentos de texto que se refieren a material escrito, recursos audiovisuales como video, audio, etc. También las imágenes son tipos de datos que pueden ser evaluados a partir del análisis de contenido en tanto elementos transmisores de información. Para los fines del presente estudio solo se tendrán en cuenta los documentos de texto referentes al plan lector.

Según Bardin (1996), el desarrollo satisfactorio del método del análisis de contenido está supeditado al cumplimiento de algunas condiciones como un planteamiento claro de los objetivos de análisis con el fin de llevar el proceso de manera correcta, estructuración metódica del proceso de identificación y clasificación de la información que permita una organización consistente, consideración de aspectos referentes a los documentos de análisis como la objetividad en la interpretación de los datos con el fin de presentar hallazgos veraces.

Para llevar a cabo el análisis de contenido se utilizan diferentes instrumentos según la perspectiva de Bardin (1996). Entre estos recursos se encuentran las fichas de lectura. Estas fichas ofrecen estructuras adecuadas para la identificación de categorías, temas y términos relevantes dentro de la información estudiada. Por otra parte, las matrices de codificación son usadas para categorizar los contenidos de manera que se puedan identificar tendencias dentro de los datos. También existen diversos recursos digitales para identificación, organización y clasificación de grandes cantidades de datos como lo puede ser el software de análisis de contenido.

En cuanto a las etapas de desarrollo, Bardin (1996) propone, en primer lugar, la fase de preanálisis. Aquí, se delimito el conjunto de textos que fueron analizados. "El universo de los documentos de análisis puede estar dado a priori" (Bardin, 1996, p.72), como es el caso particular de la presente investigación, ya que este grupo de textos se refiere a los títulos sugeridos por SED & CERLALC (2021) para el primer y segundo ciclo de la educación básica primaria. Seguidamente, se enunciaron los objetivos del estudio. "La elección de los documentos depende de los objetivos o, a la inversa, el objetivo sólo será posible en función de los documentos disponibles" (Bardin, 1996, p.72). En el presente estudio el objetivo principal se centró en identificar los contenidos que inducen la creatividad a través de aspectos específicos como el juego y las emociones. A través de dichos aspectos se definieron las unidades de registro como lo son los fragmentos de texto que responden a los ejes temáticos orientadores mencionados.

En segundo lugar, Bardin (2011) establece la etapa de explotación del material. Aquí, se tuvieron en cuenta las categorías o aspectos definidos en la etapa anterior para realizar la lectura y el análisis concienzudo y sistemático de los contenidos de los textos. Para el presente estudio, se examinaron los libros del plan lector propuesto por SED & CERLALC (2021) teniendo en cuenta aquellos fragmentos (frases o párrafos) concernientes a los aspectos relacionados con el juego y las emociones, así como también otras características que estimulen la creatividad de los lectores y pudieran ser adheridos al estudio en el transcurso de su ejecución. Así, las emociones se codificaron a partir de la identificación de sentimientos como el amor, el enojo y el miedo, mientras que el juego se operacionalizó a partir de aspectos como el descubrimiento, la fabulación y la lírica infantil. Esta categorización se llevó a cabo a partir del registro y clasificación de los diversos fragmentos en una ficha de lectura diligenciada en un formulario de Microsoft Office 365 que se encuentra en el siguiente enlace:

<https://forms.office.com/r/sDPixyyJgC>

La tercera etapa, denominada tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos. En esta fase, se hace uso de la matriz de análisis. A partir de este artefacto, “Los resultados brutos son tratados de manera que resulten significativos (que "hablen") y válidos” (Bardin, 1996, p. 76). Dicha significación y validez se hace patente a partir de la sistematización de los datos mediante “Operaciones estadísticas simples (porcentajes) o más complejas (análisis factorial) permiten establecer cuadros de resultados, diagramas, figuras, modelos que condensan y ponen de relieve las informaciones aportadas por el análisis” (Bardin, 1996, p. 76). Para el caso específico del presente estudio, estas operaciones permiten identificar tendencias en cuanto los temas, autores, nacionalidades, contenidos y procedencia de los textos. También, permite valorar la pertinencia de los libros en cuanto al nivel educativo para el cual se recomiendan, así como también sus posibilidades pedagógicas a la hora de su implementación en el aula y su pertinencia en cuanto los lineamientos impartidos por los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje en literatura específicamente en lo referente a la creatividad. De

esta manera se establece un análisis serio que permite generar recomendaciones acerca de la selección e implementación de contenidos literarios dentro del aula de clase.

3.3 Muestra Documental

Esta sección se centró en dilucidar los tipos de textos que comprenden el conjunto de datos necesarios para desarrollar el estudio, la cantidad de estos, las características de la información que presentan, así como también su rasgo de temporalidad.

En términos generales, los documentos que se analizaron corresponden a aquellos pertenecientes al plan lector sugerido por SED y CERLALC (2021) en el texto “Lecturas de escuela, un catálogo de libros recomendados”. De esta manera, los textos analizados fueron de índole literaria, ya que representan el corpus sugerido para desarrollar las necesidades de lectura en la escuela.

En consecuencia, los textos literarios analizados fueron aquellos que invariablemente están identificados y clasificados dentro del plan lector recomendado por SED y CERLALC (2021) para el primer y segundo ciclo de la educación básica primaria. Así, la recolección de los datos necesarios para el presente estudio fue seleccionada de cuarenta textos que siendo parte del plan lector permitan analizar su pertinencia en cuanto a las pautas establecidas por los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje con referencia al campo de la creatividad.

A continuación, se presentan los textos literarios seleccionados:

Tabla 1

Muestra documental analizada

Código Serial	Nombre del texto	Autor	Editorial
C1L1	Viajemos tan lejos	Laura Knowles	Amanuta
C1L2	Conjuros y sortilegios	Irene Vasco	Panamericana
C1L3	Óyeme con los ojos	Gloria Cecilia Díaz	Anaya
C1L4	Cajita de fósforos	Adolfo Córdova	Ekaré
C1L5	Eloísa y los bichos	Jairo Buitrago	Babel
C1L6	Los diferentes	Paula Bossio	Gato malo
C1L7	Cuentos por teléfono	Gianni Rodari	Juventud
C1L8	Donde viven los monstruos	Maurice Sendak	Kalandraka

C1L9	¡No, no fui yo!	Ivan Da Coll	Babel
C1L10	Sopa de ratón	Arnold Lobel	Ekaré
C1L11	¡No se aburra!	Maité Dautant	Cataplum
C1L12	Yo y el mundo. Una historia infográfica	Mireia Trius	Zahorí Books
C1L13	Telefono descompuesto	Ilan Brenman	Fondo de Cultura económica
C1L14	Aquí estamos. Notas para vivir en el planeta tierra	Oliver Jeffers	Fondo de Cultura económica
C1L15	Una morena en la ronda. Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas	Moraima Simarra Hernández, Sady Valencia Valencia	Fundalectura
C1L16	Tiempo de Haikus	JN Santaaulalia	Aikara
C1L17	Yipo	Juan Gedovius	Fondo de Cultura económica
C1L18	Inventario de insectos	Virginie Aladjidi	Faktoria K de Libros
C1L19	¿Qué es el tiempo?	Antje Damm	Lamique
C1L20	Canosa y el gran vecindario	Jim Pluk	Cataplum
C2L1	¡Que bailen los que están de fiesta! Fiestas populares de Colombia	Leonardo Gómez Jattin	SM
C2L2	¡Qué suerte tengo!	Lawrence Schimel	Rey Naranja
C2L3	Chao	Ligia Bojunga	Norma
C2L4	Cuentos de los hermanos Grimm	Wilhem y Jacob Grimm	Panamericana
C2L5	El vuelo de las Jorobadas	Juliana Muñoz Toro	Lazo Libros
C2L6	Ellos dijeron no	Daniele Aristarco	Panamericana
C2L7	Fantasmas a Domicilio	Maria Fernanda H.	Loqueleo
C2L8	La expedición botánica contada por los niños	Elisa Mujica	Panamericana
C2L9	la historia los viajes y la abuela	Pilar Lozano	Penguin Random House
C2L10	La isla del tesoro	Robert Louis Stevenson	Juventud
C2L11	Las aventuras de Pinocho	Carlo Collodi	Juventud
C2L12	Mate, periodista investigativa	Matías y Agustín Godoy	Norma
C2L13	Mitos, monstruos y caos en la antigua Grecia	James Davies	Océano
C2L14	Narraciones indígenas del río grande	Francisco Coello y María Emilia Montes	Norma
C2L15	Palabras que gustan. Diccionario poético	Clarisa Ruiz	SM
C2L16	Poemáquinas: antología de iniciación a la poesía	Darío Jaramillo Agudelo	Panamericana
C2L17	Se resfriaron los sapos	Marcela Velásquez Guiral	SM
C2L18	Siete cuervos y ocho cuentos	Jairo Buitrago	Cataplum
C2L19	Trucos con sombreros	Akihiro Nozak	Fondo de Cultura económica
C2L20	Un viejo gato gris mirando por la ventana	Toño Malpica	Fondo de Cultura Económica

3.4 Instrumentos de Recolección y Análisis

El presente apartado tiene por finalidad exponer las diferentes estrategias usadas para la recopilación y análisis de los datos referentes al objeto de estudio. De esta manera, se conceptualizarán los instrumentos a utilizar, sus funciones, y los momentos en que serán de utilidad.

Con el fin de realizar una revisión de los textos pertenecientes al plan lector en consonancia con las regulaciones establecidas en los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje, se hace necesario el análisis de los diferentes patrones y tendencias en cuanto contenido que estos libros presentan. Por lo que al tratar con una gran cantidad de material bibliográfico se hace preponderante el uso de un recurso que permita clasificar la información como la ficha de lectura.

Según Bardin (1996), las fichas de lectura son elementos organizados que dan una estructura referencial para la clasificación y codificación de las unidades de análisis halladas en los textos revisados. Este tipo de recurso es primordial para realizar un desarrollo metódico y objetivo del análisis de contenido. De esta manera, facilita el proceso de organización y categorización de los datos por parte del investigador.

En cuanto a su funcionamiento, las fichas de lectura intervienen en la mayoría de las etapas de la metodología de análisis de contenido. Bardin (1996) las considera funcionales en la fase de preparación y organización, la identificación de categorías, la codificación y en la interpretación. En la etapa de preparación y organización, las fichas de lectura presentan un marco de base para identificar y clasificar los datos mediante un método consistente. Por otra parte, en la fase de identificación de categorías, las fichas facilitan la identificación y organización previa de las categorías que posteriormente serán objeto de codificación. En la etapa de codificación, las fichas de lectura garantizan la coherencia en la codificación y la clasificación de los datos en relación con las pautas definidas con anterioridad. Finalmente, en la

fase de interpretación, las fichas de lectura le permiten al investigador interpretar los datos de una manera confiable y coherente basando en las estructuras seguidas a lo largo del proceso.

En el ámbito del presente estudio, las fichas de lectura hacen parte de las dos primeras etapas del método de análisis: pre-análisis y explotación del material. En la etapa de pre-análisis, la ficha de análisis resulta un recurso importante en tanto que permite la clasificación previa de los metadatos de los textos que fueron seleccionados y serán objeto de análisis en etapas posteriores. Por otra parte, en la fase de explotación del material, la ficha de lectura es el recurso que permite el registro de las unidades de análisis de las categorías estipuladas. Es decir, es el instrumento en el cual se consignan los fragmentos de textos que cumplan con los fundamentos teóricos establecidos en el marco teórico propuesto.

De la misma manera, las matrices de codificación son usadas para categorizar los contenidos de manera que se puedan identificar tendencias dentro de los datos. Es así, que la Matriz de análisis es el resultado del proceso completo de registro de la ficha de lectura. Para el presente estudio, dicha matriz tiene relevancia en la tercera etapa del método de análisis al ser el elemento esencial que provee los datos necesarios para realizar el examen crítico que conlleva a la generación de conclusiones y recomendaciones al final de la investigación

3.5 Cronograma de Acciones y Roles

La presente sección tiene por objetivo estructurar de manera esquemática las diferentes tareas que harán parte del proceso investigativo teniendo en cuenta los objetivos fijados para el estudio, las acciones necesarias para lograrlos, los productos obtenidos y las fechas de elaboración.

Tabla 2

Cronograma de acciones y roles

Etapa & Fecha	Objetivos del estudio	Acciones	Producto
Primera etapa del método de análisis de contenido (Pre-análisis) Agosto de 2024	Caracterizar los textos pertenecientes al plan lector propuesto por la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) en el año 2021 para el primer y segundo ciclo de la educación básica primaria.	revisión de los textos sugeridos por SED y CERLALC (2021)	Delimitación del corpus de 40 libros
		Lectura flotante de los libros estipulados.	Ficha técnica de cada texto
Segunda etapa del método de análisis de contenido (explotación del material) Septiembre de 2024 a Enero de 2025	Discriminar el contenido de los textos del plan lector propuesto por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe en el año 2021 a partir de los juegos y las emociones.	Revisión bibliográfica acerca de creatividad, emociones y juego en literatura infantil	Hipótesis iniciales de análisis
		Construcción de categorías y subcategorías de análisis	Plan de análisis
		Elaboración de una tabla de análisis preliminar	Guía de codificación (ficha de lectura)
		Lectura detallada y codificación de los textos	Conjunto de textos codificados
		Registro sistemático de fragmentos representativos en la ficha de lectura	Base de datos (Matriz de análisis) de citas clasificadas)
		Clasificación de fragmentos según las categorías previamente definidas	Mapa temático inicial
Tercera etapa del método de análisis de contenido (Tratamiento de resultados) Marzo – Abril de 2025	Sugerir pautas de reflexión pedagógica y curricular para la selección de recursos bibliográficos en la escuela, acorde a la relevancia del fomento de la creatividad en la formación literaria.	Análisis crítico de los resultados	Capítulo de análisis interpretativo
		Redacción de resultados	Conexión con el marco teórico
		Redacción de recomendaciones pedagógicas a partir de análisis y hallazgos	Recomendaciones pedagógicas
		Inclusión de hallazgos en la estructura final del estudio	Versión preliminar de la investigación terminada
		Redacción capítulo de conclusiones	Conclusiones y recomendaciones
		Revisión general y ajustes	Anexos con la ficha de lectura, matriz de análisis, RAEs y contenidos pertinentes

3.6 Consideraciones Éticas

En esta sección se describen algunas consideraciones que se deben tener en cuenta durante el desarrollo de investigación documental, con el fin de mitigar errores en las diversas etapas del proceso analítico y que esto impacte la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

En primer lugar, es imprescindible diseñar y llevar a cabo una estructura metodológica exhaustiva, lo cual le permite al investigador categorizar cautelosamente la información recopilada, analizarla, interpretarla y emitir resultados fiables. Para ello, es necesario formular planteamientos con sustento teórico sólido, ya que esto le otorga un mayor nivel de credibilidad al presente estudio. En segundo lugar, se debe orientar la investigación a la imparcialidad, lo cual implica procesar la información, sin omitir ítems que alteren el desarrollo o posturas propuestas en la revisión documental. En tercer lugar, se debe propender por la transparencia en el manejo de la información, para ello, se tiene el reconocimiento de los derechos de autor, es decir, se citan los fragmentos utilizados, siguiendo las directrices APA en su séptima edición, en todas las fuentes académicas consultadas, tales como: leyes, artículos de investigación, Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje y los textos del plan lector evaluados a lo largo del análisis. En cuarto lugar, los investigadores deben manejar los mismos criterios para seleccionar, recopilar, ingresar y filtrar la muestra documental, esto con el fin de reducir las inconsistencias reflejadas en la matriz de análisis.

4. Análisis de Datos

Esta sección tiene como propósito presentar el análisis de los datos recopilados en la matriz de información. Para ello, se realiza la caracterización de la muestra documental en la cual se describe el origen, extensión, editoriales, autores, géneros literarios predominantes en el acervo evaluado. Seguidamente, se introducen las categorías de análisis seleccionadas: juego y emociones, donde se definen los factores asociados identificados a lo largo del estudio y se

explica la presencia de esta en la muestra documental. Acto seguido, se definen las categorías emergentes identificadas: interculturalidad, valores y familia, se determinan las temáticas encontradas soportadas con fragmentos extraídos de los textos analizados, en los cuales se resalta la importancia de las categorías emergentes en el fomento de la creatividad en la literatura infantil. Por último, se revelan las sugerencias curriculares y pedagógicas que surgieron a partir de la investigación realizada, en las cuales se plantean algunos aspectos para tener en cuenta en el trabajo en el aula y planeación de clases basado en 4 perspectivas: experiencias sensoriales, fomento de la escritura creativa, reconocimiento e identificación de emociones de los personajes e inclusión de actividades lúdicas.

Para efectuar la presente investigación de corte cualitativo, se tuvo en cuenta para llevar a cabo la evaluación documental el método propuesto por Laurence Bardín: Análisis de contenido. El autor propone tres fases principales para realizar una investigación: Fase 1 o pre-análisis, en la cual se selecciona el acervo literario a analizar, en este caso los textos literarios propuestos por SED & CERLALC (2021). Para garantizar la fiabilidad del presente estudio se asegura que el total del acervo literario evaluado conservó la editorial planteada en el catálogo. En la fase 2 o explotación del material, se realizó una lectura minuciosa de los textos a analizar, haciendo énfasis en las categorías propuestas: juego y emociones. Para evaluar la presencia de la categoría, se tomaron como referencia las definiciones, características y factores asociados otorgados por los autores Joëlle Turín y Juan Cervera, las cuales reposan en el marco teórico del presente informe y a partir de ello, se incluyeron en la ficha de lectura las citas que ilustran la categoría. En la fase 3 o tratamiento e interpretación de resultados, se filtraron aquellos fragmentos que son relevantes y tienen impacto en el desarrollo de la creatividad, mediante la [matriz documental](#) generada. A su vez, se realizan operaciones estadísticas con el objetivo de distinguir frecuencias presentes en los diversos ítems analizados a lo largo de la investigación. Además, se crearon figuras que complementan la interpretación de los resultados obtenidos.

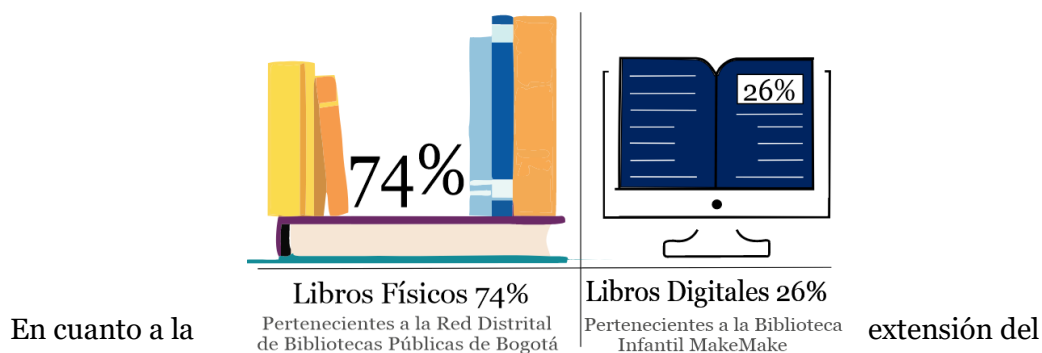
El proceso investigativo sufrió ajustes importantes. En primer lugar, se vio la necesidad de modificar el cronograma de acciones y roles propuesto inicialmente, esto con el fin de tener una lectura y análisis exhaustivo del acervo literario. Por otro lado, las categorías de análisis planteadas inicialmente experimentaron variaciones, esto con el fin de extender su alcance y pertinencia en el desarrollo de la creatividad en la literatura infantil. Además, se presentaron dificultades para analizar los textos que tenían extensión limitada o incluían únicamente ilustraciones, para solventarlo los investigadores hicieron uso de la interpretación y lectura de imágenes, esto con el fin de fortalecer el contenido a analizar y finalmente el contratiempo más relevante en el análisis fue encontrar fragmentos que se ajustaran en su totalidad a los planteamientos del marco teórico, lo cual implicó descartar aquellos fragmentos poco relevantes y privilegiar aquellos que valorizaran el estudio.

4.1 Caracterización de la Muestra Documental

La muestra documental surgió a partir del plan lector sugerido por SED y CERLALC (2021) en el texto “Lecturas de escuela, un catálogo de libros recomendados”. Se seleccionaron los textos propuestos para primer y segundo ciclo. Con un total de 40 textos, de los cuales se excluyeron cinco textos pertenecientes a ciclo dos, ya que se presentaron dificultades para acceder a los materiales en la red de bibliotecas públicas de Bogotá. Como se puede apreciar en la figura 1, el 74% de los textos fueron físicos y el 26% restante, es decir, 25 ejemplares fueron adquiridos mediante la biblioteca en línea infantil de la biblioteca Luis Ángel Arango: MakeMake.

Figura 1

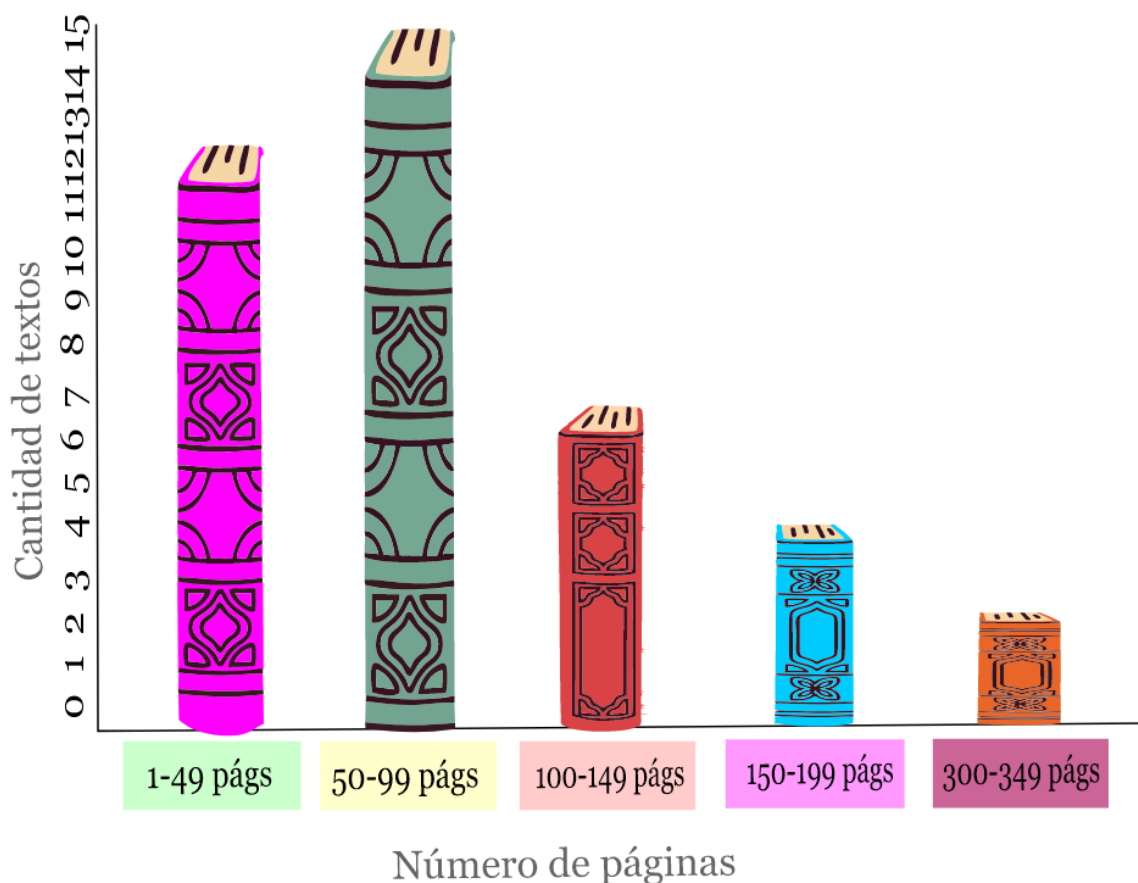
Origen de la muestra documental analizada



material, como se puede visualizar en la figura 2, el rango más dominante en la muestra documental analizada es de 50 a 99 páginas. Algunos textos pertenecientes a este rango son: *Teléfono descompuesto* (30), *Conjuros y sortilegios* (32). En contraste, los textos con mayor extensión contienen 300 a 349 páginas. Los textos con dicha característica son 2: *La isla del tesoro* (310), *La historia los viajes y la abuela* (319). Se puede mencionar que en ciclo uno se manejan textos desde las 28 páginas, hasta las 144. El texto con mayor extensión se caracteriza por incluir ilustraciones a gran escala y el promedio de páginas para ese ciclo es de 54 por texto. Por otro lado, en ciclo dos el número de páginas oscila entre 32 y 319, lo cual genera un promedio aproximado de 116 páginas por libro.

Figura 2

Análisis del promedio de páginas



La muestra documental se caracteriza por su diversidad editorial, debido a que se abarcan 20 nacionales y extranjeras. Entre ellos, se destaca *Panamericana* y *Fondo de Cultura Económica* con cuatro textos pertenecientes al corpus analizado. También, se identificaron las editoriales *Cataplum* y *Norma* aportando cada una 3 textos al acervo literario analizado. Por otro lado, *Babel*, *ekaré* y *Juventud* contribuyeron con 2 libros por cada editorial. Otras casas editoriales menos relevantes en la muestra documental, con una representación de 1 texto cada una son: *Lazo Libros*, *Amanuta*, *Kalandraka*, *Gatomalo*, *Lamique*, *Loqueleo*, *Fundalectura*, *Zahorí Books*, *Anaya*, *Faktoria K de Libros*, *Pengüin Random House*, *Rey Naranjo* y *Aikara*.

Figura 3

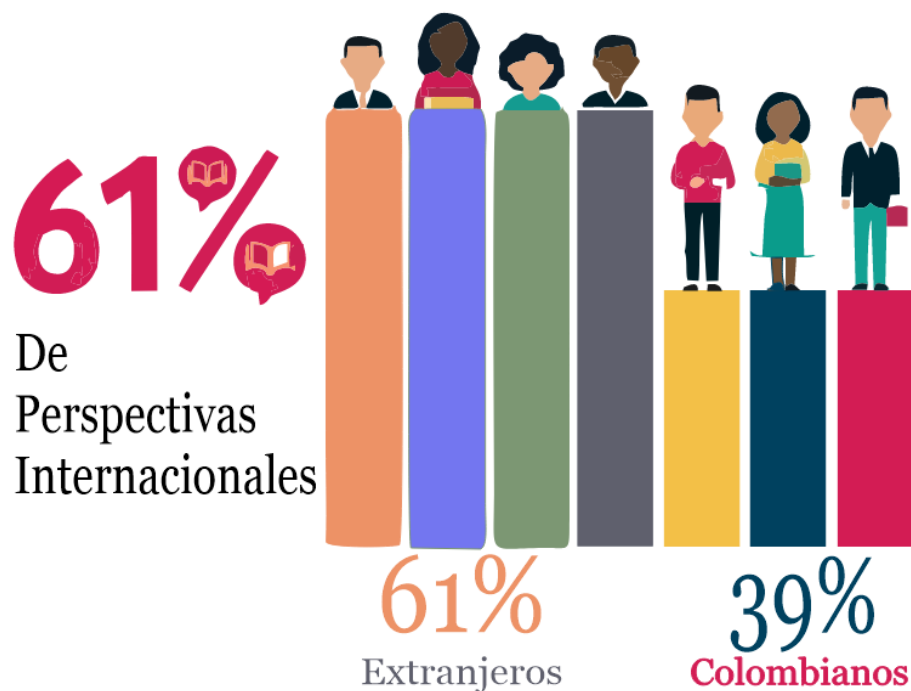
Editoriales presentes en el acervo literario evaluado



El plan lector sugerido por SED y CERLALC incluyó en su catálogo autores reconocidos como el italiano Carlo Collodi, mundialmente conocido por escribir “*Las aventuras de Pinocho*”. También, se encuentra al emblemático escritor italiano Gianni Rodari, ganador del máximo galardón en literatura infantil Premio Hans Christian Andersen en 1970. El autor más recurrente es el bogotano Jairo Buitrago, creador e ilustrador de libros álbum incluidos en el catálogo como: *Eloísa y los bichos y siete cuervos & ocho cuentos*. Se puede inferir que el grupo de autores está conformado por 24 hombres, es decir, un 70.6% son de género masculino. Mientras, el 29.4% está compuesto por 12 mujeres. En términos de nacionalidades, se puede identificar que el 39% de los autores son colombianos, el 61% restante representa una profusa variedad de escritores extranjeros.

Figura 4

Nacionalidades de los autores

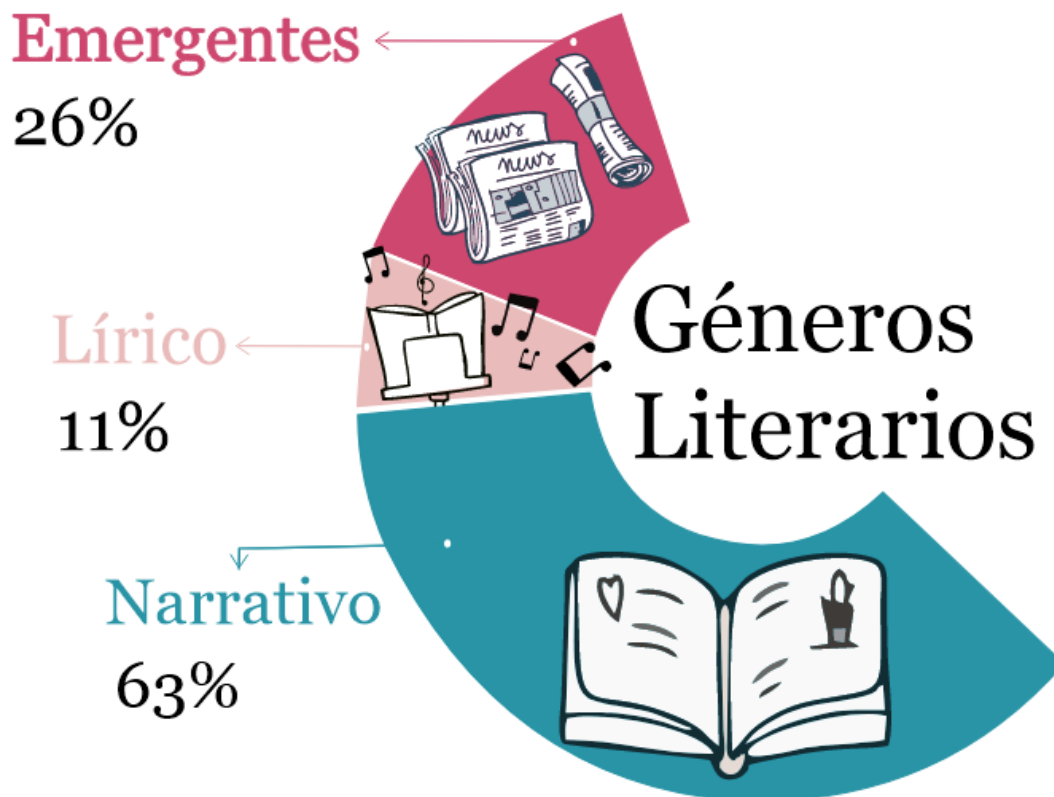


Los géneros literarios son las categorías utilizadas para diferenciar las diversas tipologías textuales según la forma, el tema o el estilo. Los textos evaluados en este análisis incluyen dos géneros literarios principales: narrativo y lírico. Se excluye el género dramático, ya que no hay ningún texto que emplee esta tipología. A su vez, surgieron géneros alternos tales como informativo, acertijos e ilustraciones, los cuales incluyen aquellos libros que contienen información de cultura general o historias narradas mediante representaciones gráficas únicamente.

Dentro del estudio, se encontraron 22 ejemplares pertenecientes al género narrativo, los cuales equivalen al 64% del total analizado. Por otra parte, se obtuvo un total de 4 obras literarias que corresponden al componente lírico, por ende, representa el 12% del conjunto estudiado. Finalmente, se identificaron 9 textos correspondientes a los géneros emergentes: informativo, imágenes y acertijos, lo cual pertenece al 24% del total evaluado.

Figura 5

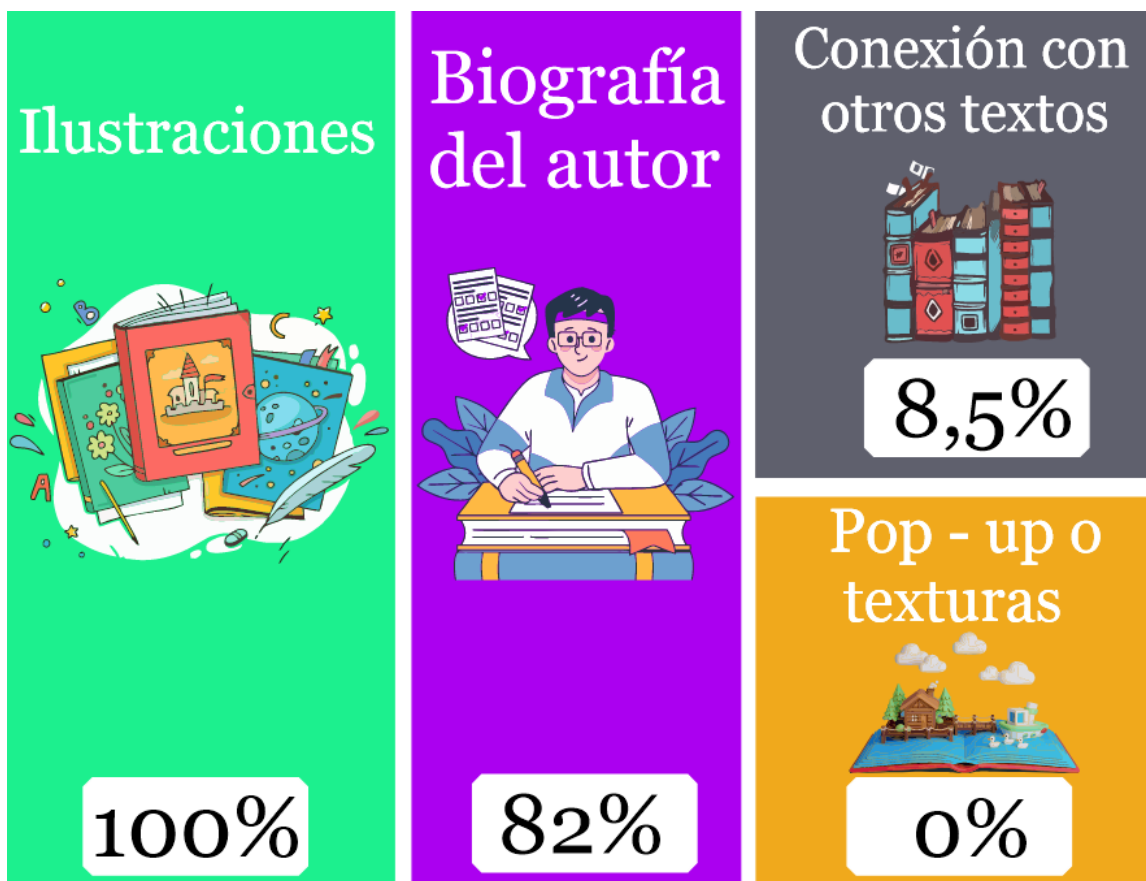
Géneros literarios del corpus literario estudiado



Otro punto por considerar es el formato de presentación de los textos. En primer lugar, el 100% de las obras literarias evaluadas incluyen ilustraciones gráficas, lo cual indica que el componente visual es imprescindible en la literatura infantil. Sin embargo, se pudo identificar que los textos en pop-up 3D o con algún tipo de textura no son comunes en la muestra analizada, ya que ninguno posee estas características.

Ahora bien, dentro de los textos estudiados se encontraron tres que cuentan con una conexión con otros libros, ya que incluyen en sus historias fragmentos o poemas de autores reconocidos, tales como: León de Greiff, William Shakespeare, Aristóteles, Jorge Luis Borges, Rubén Darío, Oscar Wilde, Federico García Lorca, Gabriel García Márquez, Carlo Collodi, Lewis Carroll, Antonio Machado, Ezra Pound, entre otros.}

Figura 6

Características de los textos

Por otro lado, en términos de contenidos complementarios se puede deducir que la totalidad de los textos estudiados hacen énfasis en el contenido de la obra, pues no pretenden tener interacción activa del lector mediante actividades. Tampoco ofrecen sugerencias o recomendaciones para los docentes o lectores de cómo abordarlos, ya que probablemente desean darles a los consumidores del texto la libertad de utilizarlos como lo prefieran, para no alterar la narrativa construida. Sin embargo, el 82% de la muestra documental analizada integra la biografía del autor. Lo cual demuestra un interés por contextualizar las obras literarias y a su vez mostrar el prestigio o trayectoria del escritor.

4.2 Juego

El juego es concebido en la literatura infantil por la autora Joelle Turín como la “construcción o reconstrucción del mundo, un lugar para la creatividad, un lugar que pone entre paréntesis las jóvenes sensibilidades para protegerlas. Su representación literaria ofrece un espacio de fantasía ideal que estimula la imaginación, que “pone en juego” lo que el niño trae en sí mismo” (Turin, 2014, p.10), por ende, es un elemento imprescindible que le permite al pequeño lector construir su propio mundo de manera creativa, permitiendo espacios de fantasía en los que es posible estimular la creatividad, como elemento capaz de generar aprendizajes para la vida. Para lograr ello, los textos deben incluir espacios diseñados para que los lectores puedan tener contacto con metáforas, poesías, rimas, combinación de palabras, trabalenguas, adivinanzas y fabulaciones. A su vez, deben contar con apartados en los que se invita a participar al pequeño lector mediante movimientos, descubrimiento de códigos secretos e imitaciones. En el caso de la muestra documental analizada, se pudo identificar la presencia de la categoría juego en un 91% del contenido evaluado, es decir que 32 de los textos del total de la muestra presentan factores relacionados al juego como los expuestos en el apartado 2.3.1 soportados bajo los postulados propuesto por Turin (2014) y presentados en la gráfica a continuación:

Figura 7

Factores asociados en el juego



4.2.1 Fabulación

El concepto de fabulación puede surgir en algunos textos donde el autor muestra las diversas transformaciones o metamorfosis que los personajes viven a lo largo del relato. Es decir, situaciones en donde se superan etapas o se presentan cambios físicos a partir de realidades tan normales como el paso del tiempo. Por consiguiente, “Hay una llamada a la fabulación cuando el autor presenta al protagonista de su relato de modo que vaya superando etapas sucesivas que marcan el paso de una edad a otra a través de metamorfosis que se van operando en él” (Cervera, 1992, p.217).

En el caso de la muestra documental evaluada, se puede identificar este factor ampliamente a lo largo de textos como Conjuros y sortilegios. Aquí, se puede ver el desarrollo de fabulación, pues se recalca la posibilidad de que a través de la inhalación de un polvo mágico, una persona puede convertirse en un animal imaginario:

“Aspirando el polvo mágico contenido en una cajita, también mágica, se dice la palabra mutabor. Inmediatamente ocurrirá la transformación en el animal deseado y se entenderá el lenguaje de los animales. Para regresar al estado de hombre, es necesario girar hacia el oriente y decir nuevamente mutabor, inclinándose tres veces” (Vasco, 1998, p. 27).

Del mismo modo, en el libro el vuelo de las jorobadas escrito por la autora Juliana Muñoz Toro refleja en su fragmento seleccionado el proceso de crecimiento y metamorfosis en términos físicos y psicológicos:

“La cría es muy torpe y descoordinada su cuerpo se ladea, flota como un globo y no puede bucear con facilidad. La hembra le corrige con gentileza, se acomoda encima para mantener a su hijo en un solo lugar. En unos días, esta gana habilidad y empieza a saltar” (Muñoz, 2020, p.16).

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo 2.3 según Cervera, el juego promueve la construcción del mundo y da espacio para generar entornos creativos. En lo que concierne a la muestra analizada, la fabulación actúa como un ente que le permite a los pequeños lectores comprender el mundo que les rodea y su proceso de transformación mediante historias fantásticas.

Por otra parte, una gran cantidad de textos de la muestra representa situaciones fantásticas a través de relatos mitológicos, seres inanimados con comportamientos humanos y seres de otros mundos que permiten espacios de fabulación. Así, el texto Siete cuervos y ocho cuentos del escritor colombiano Jairo Buitrago expone una situación quimérica en la que el personaje principal se encuentra con unos extraños invitados que afirman venir de un planeta diferente a la tierra: “Venimos de la sexta luna más grande de Saturno” (Buitrago, 2019, p.7).

4.2.2 Descubrimiento

En este ámbito, los libros analizados generaron una muestra importante en lo referente al descubrimiento como factor importante del juego como eje de desarrollo de la creatividad.

Así, del total de los textos examinados con contenido pertinente en relación con el juego, el 61% dio muestra de fomentar procesos de descubrimiento para sus lectores. De dicho porcentaje, el 40% corresponde a la generación de espacios que inciten la imaginación y el 21% restante demostró tener contenido relevante referente a la participación del lector como parte de la narración, ya que, al necesitar de la intervención de un ente externo, la narración se va desarrollando en paralelo con el proceso lector, lo que implica una actividad de descubrimiento progresivo en la que el lector es cómplice directo. En términos generales, el objetivo principal es “intentar que el lector se introduzca en la historia que está leyendo... No se trata de perseguir la rechazable alienación del lector o del espectador, sino su participación para alcanzar una vivencia más plena y auténtica” (Cervera, 1992, 217).

De esta manera, el texto *Una morena en la ronda. Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas*, una recopilación realizada por el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) en el año 2011, pone de manifiesto la invitación al movimiento a través de la representación de una de las rondas que los niños raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina suelen representar en sus tiempos de ocio y como medio de conservar su patrimonio cultural:

“En la playa, los niños forman un círculo y escogen a una niña para que pase al centro. Luego comienzan a cantar y ella brinca al Son del canto. Cuando le dicen " muéstrame tu movimiento " ella pone su mano en la cintura y mueve la cadera; cuando le dicen " salta y cruza al océano ", brinca alrededor del círculo. Al final da la vuelta y escoge a su pareja, que comienza la ronda de nuevo. Esto se repite hasta que todos participan” (ICBF, 2011, p.32).

De manera similar, el libro *Trucos con sombreros* del autor japonés Akihiro Nozak involucra al lector como parte fundamental del desarrollo de la historia. A través de diferentes acertijos, el niño sombra (el lector) debe identificar su situación con respecto a otros personajes

de la narración: “Juan puede ver el sombrero del Niño Sombra. Niño Sombra, tú puedes ver el sombrero de Juan, ¿verdad?” (Nozak, 2017, p. 6).

Los fragmentos anteriores representan una muestra relevante para identificar como a través de la lectura se fomentan conductas de imitación que llevan al movimiento y a su vez al juego. Así, además de “las dificultades ordinarias de cualquier texto, este puede añadir otras que estimulen la búsqueda si, por ejemplo, en el texto se mezclan palabras con dibujos, a manera de jeroglíficos, que hay que aclarar para proseguir la lectura. O si se recurre a voces cripticas, anagramas, palabras escritas de acuerdo con códigos secretos, etc.” (Cervera, 1992, p.207).

4.2.3 *Lírica Infantil*

Desde el punto de vista del análisis efectuado, y teniendo en cuenta que en el texto lírico “la función referencial y pragmática de la lengua le cede su lugar a la función poética, a su poder de creación de imágenes, liberando a la imaginación.” (Turin, 2014, p.11), el contenido relacionado con estructuras poéticas, trabalenguas, rimas, juegos de palabras, etc., tuvo una incidencia menor en la muestra en contraste con la narraciones como cuentos o novelas. Así, solamente el 6% de los textos ajustados a la categoría juego estuvo dentro del ámbito de la poesía.

De esta manera, en el libro *Conjuros y sortilegios* de la escritora colombiana Irene Vasco, muestra una manera divertida de realizar recetas mágicas a través de la poesía y con mucho humor: “Todo eso si a ti, se echa otro tomate, si le falta sal, se agrega al final, si no queda bueno, se le agrega un trueno, y si ya está listo, se le agrega un pellizco” (Vasco, 2004, p.11). Igualmente, el texto *Poemáquinas*, antología de iniciación a la poesía del autor colombiano Darío Jaramillo Agudelo, representa la misma lírica divertida e ingeniosa de Vasco:

“Me voy de viaje con este equipaje:

hilo fino de lino

no un silo de pino, sino vino,

una muda luna nula,

un sol con son y sin sal,
 un mar, un bar,
 un lugar donde roncar
 y, si antes Paca no empaca la capa, la alpaca y la albahaca...” (Jaramillo, 2013, p.33).

Otro texto que echa mano de recursos de este tipo es el libro ¡Que bailen los que están de fiesta! Fiestas populares de Colombia del autor colombiano Leonardo Gómez Jattin, aquí se representan pequeños poemas representativos de las diferentes fiestas populares:

“Satanás es un negro, yo lo conozco, yo lo conozco, tiene cachos y cola y es más bien tosco, y es más bien tosco, a veces se presenta como un buey. y otras como un marrano, como un perro o como un gran señor. Mompo, tierra de Dios, donde se acuesta uno y amanecen dos, y si sopla un viento amanece un ciento, y si vuelve a soplar no se pueden contar” (Gómez, 2019, p.15).

De lo anterior, se evidencia que el juego lírico permite al lector ir más allá del acto interpretativo y jugar con los sonidos, las rimas, interactuar no solo con el contenido del texto, sino además con el aspecto formal del mismo, ya que como afirma Cervera (1992) el juego literario representa “una actividad natural del niño ante la palabra, el atractivo que emana de la poesía es una de sus ocasiones más determinantes. En la poesía la palabra aparece integrada en combinaciones que van desde lo formal hasta lo significativo, y en todas ellas puede rastrearse la relación con el juego y la creatividad” (p.81). Si bien la muestra no presenta una gran cantidad de textos líricos, existen pequeños apartados poéticos que permiten al lector la evocación de esos elementos de la poesía, ya que “la concurrencia del ritmo y la rima favorece los juegos de este tipo” (Cervera, 1992, p. 216).

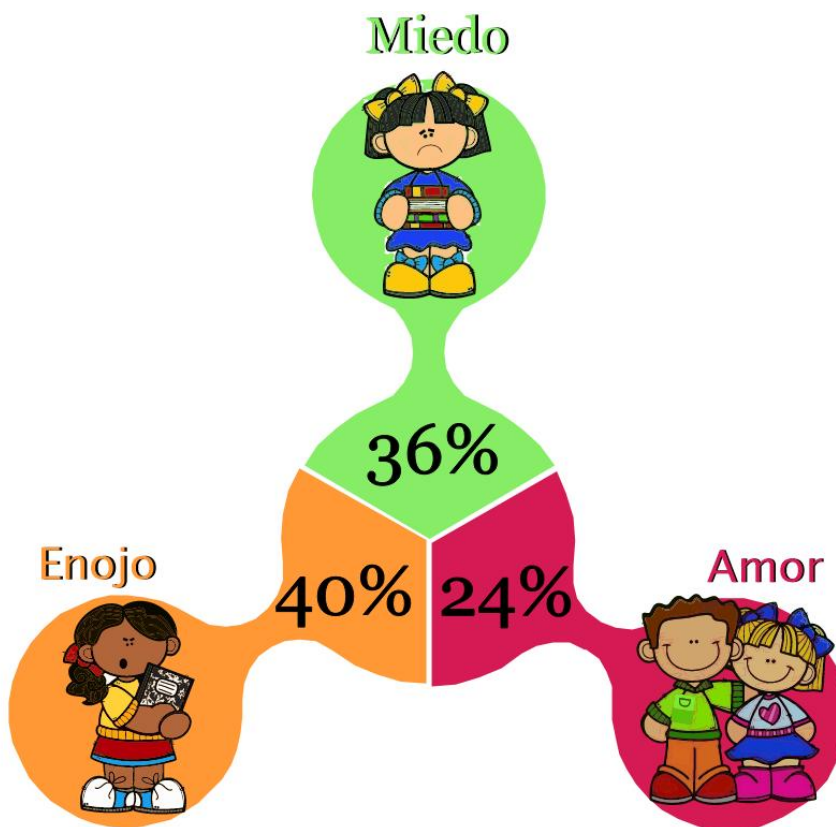
4.3 Emociones

Desde el punto de vista literario, y como se especificó en un apartado anterior, Turin (2014) establece que las historias plasmadas en los textos permiten a los pequeños lectores sumergirse en un mundo ficticio que da la oportunidad de emular experiencias reales en las que

los niños participan de su elaboración al identificarse con los personajes, adoptar sus puntos de vista y sentir sus emociones. Así, a partir de esta identificación, los lectores encuentran recursos útiles para reconocer, experimentar y canalizar las emociones que sienten en la realidad a partir del manejo que de las mismas hacen los personajes de las historias. Del total de libros examinados, el 71% de la muestra incluye emociones, es decir un total de 25 libros. En el presente estudio se tuvieron en cuenta, para el análisis de la presente categoría, los ítems relacionados con emociones como miedo, amor y enojo.

Figura 8

Factores asociados en emociones



4.3.1 Miedo

En la relación a la subcategoría miedo, teniendo en cuenta la información suministrada por la matriz de análisis, se tiene que, del total de libros examinados, 9 libros presentan la presencia de fragmentos representativos. Es decir, el 36% de la muestra relacionada con la

categoría emociones. Vale la pena recalcar que las situaciones emocionales relacionadas con el miedo experimentadas en los textos por los personajes son de diversa índole. Es decir, no únicamente se presentan situaciones de temor concernientes a infantes, sino que también se observan en adultos y animales.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, en el texto *Las aventuras de Pinocho*, se ejemplifica el temor exacerbado del carpintero ante la extrañeza que lo produce que un ser inanimado como un pedazo de madera de muestras de vida: “Esta vez maese Cereza se quedó petrificado, con los ojos desorbitados por el miedo, la boca abierta de par en par y la lengua fuera hasta la barba, semejante a un mascarón de los que adornan algunas fuentes” (Collodi, 2014, p.11). De la misma manera, en el texto *Óyeme con los ojos* de la autora Gloria Cecilia Díaz, uno de los fragmentos muestra el miedo que tienen las personas hacia lo diferente, a lo desconocido. En este caso, a Horacio, personaje principal de la historia que, al haber perdido su capacidad auditiva, resulta extraño para los demás, en especial para Beatriz, la señora de la casa de en frente: “No tienen miedo de ti: tienen miedo de que les pase lo mismo que a ti. Se asustan un poco porque eres diferente, porque no están acostumbrados” (Díaz, 2002, p.26).

A partir de los fragmentos de texto precedentes, se evidencia el temor inherente a lo desconocido, esa sensación de indefensión ante situaciones que van más allá de toda concepción lógica y que Turin (2014) define de la siguiente manera:

“Esa profunda ansiedad, aunada a un sentimiento de soledad y de peligro, en el que se vive como extraño y diferente, puede llegar cuando ya no hay nada familiar que nos rodee y nos recuerde nuestro pasado, puntos de referencia indispensables para que el niño muy pequeño se sienta seguro.” (p.154).

En términos generales, la mayoría de fragmentos recopilados en relación con la subcategoría “miedo” representan el temor ante situaciones no convencionales, situaciones en las que los personajes se ven alejados de su marco de referencia habitual, como le sucede a la niña perdida en el bosque en el libro *Siete cuervos & ocho cuentos* del autor colombiano Jairo

Buitrago: “La niña lloraba y lloraba, porque cuando uno es pequeño y se pierde en el bosque todo parece más grande y se escuchan ruidos extraños” (Buitrago, 2019, p.29).

4.3.2 Amor

En lo referente al factor asociado amor, de la muestra de textos cuyo contenido ejemplifica de alguna manera el tema emocional, el 24% de los libros (6 textos) incluye pasajes en los que se evidencian sentimientos, acciones o representaciones de cariño, dulzura. Al igual que en el apartado anterior, el tipo de amor que se encuentra en los textos hace referencia a interacciones en las cuales participan no solamente niños, sino que también hacen presencia adultos, animales y seres inanimados con cualidades humanas.

Así, el tópico del amor se hace presente en el texto *Óyeme con los ojos* de la escritora colombiana Gloria Cecilia Díaz al manifestarse la ilusión y el cariño de una mujer hacia la niña que más tarde se convertiría en parte de su vida de manera significativa: “¿Recuerdas que fue ese día cuando papá y mamá te pidieron que fueras mi madrina? Tú no respondiste, sino que me tomaste en tus brazos y me besaste” (Díaz, 2002, p.35). De la misma manera, en el libro *Fantasmas a domicilio* de la autora ecuatoriana María Fernanda Heredia, se expresa otra clase de amor, uno más encaminado hacia la unión afectiva que experimentan los enamorados: “Los dos están muy enamorados, siempre los vi abrazados o entretenidos en largos besos” (Heredia, 2006, p.17).

En general, estos fragmentos representativos del amor manifiestan la necesidad de los niños, y en general de los seres humanos, de vincularse afectivamente y ser reconocidos por sus congéneres, ya que como explica Turin (2014), “El niño, como cualquier ser humano, quiere ante todo ser querido, escuchado, respetado, comprendido y reconocido por lo que es” (p.158). Por consiguiente, “Ciertos libros escenifican así a padres modelos, que encarnan esa empatía afectiva, es decir, el hecho de sentir y compartir las emociones y sentimientos de los niños muy pequeños, escucharlos y comprenderlos, en la medida de lo posible.” (Turin, 2014, p.159). Prueba de esto la encontramos en muchos de los textos analizados, por ejemplo, el libro *El vuelo*

de las jorobadas de la autora colombiana Juliana Muñoz Toro manifiesta el amor que la madre prodiga a su cría:

“La mamá, que seguirá sin comer hasta que regrese a la Antártida, esperará hasta el último momento para partir con una cría un poco más grande. Luego le enseñará el camino al Estrecho de Gerlache y no se separarán hasta dentro de un año, cuando le haya mostrado a su hija la ruta de regreso a casa. Esa ruta migratoria es la escuela más importante de su vida” (Muñoz, 2020, p. 25).

4.3.3 Enojo

De todos los aspectos asociados a la emoción, el enojo fue el ítem más representativo de la muestra con un total del 40% de apariciones dentro del total de libros cuyo contenido estaba relacionado de alguna manera con temas afectivos. Así, se encontraron fragmentos en donde se representaban comportamientos relacionados con la incomodidad ante situaciones de injusticia y descontento de los personajes de las historias.

Por ejemplo, en el libro *Mate*, periodista investigativa de los autores argentinos Matías y Agustín Godoy, *Mate*, personaje principal de la historia, se siente frustrada y molesta por la situación de injusticia que se comete privando a los niños de toda la ciudad de su tan anhelado ponqué ramo: “Es una Injusticia mayor!”, pensaba *Mate*, que se iba poniendo cada vez más furiosa de ver ese espectáculo” (Godoy & Godoy, 2019, p.104). Igualmente, en el texto *Siete cuervos & ocho cuentos* del escritor colombiano Jairo Buitrago, el dueño de la granja se muestra ofuscado ante el trato privilegiado del que gozan unos cuervos forasteros en contraste con los cuidados de los que él se ve privado: “¿Agua caliente? -le dijo enojado el granjero a su esposa-, a mí nunca me toca agua caliente para bañarme” (Buitrago, 2019, p.45).

De lo anterior, se observa como la reacción emocional de enojo se manifiesta a partir de la frustración o la decepción que sienten los personajes hacia situaciones que consideran injustas o fuera de su control inmediato. Por otra parte, Turin (2014) manifiesta que el enojo no se exterioriza únicamente a partir de la frustración, también “tiene que ver a veces con un

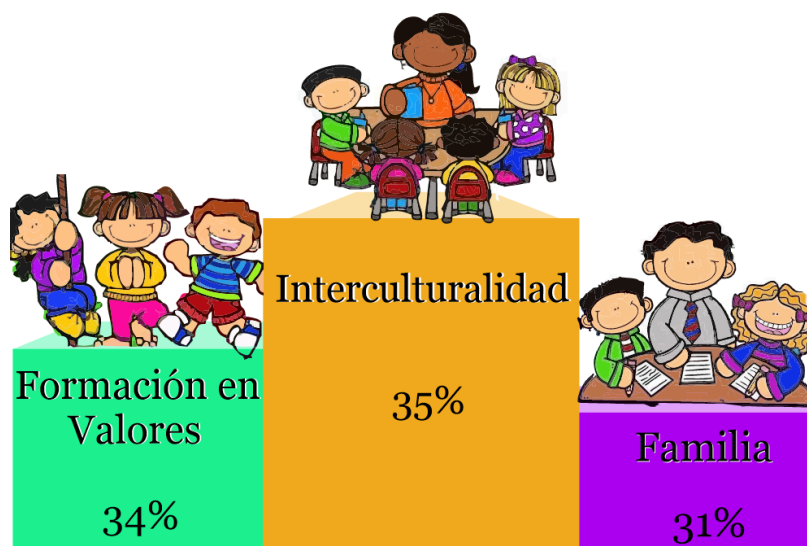
sentimiento de defensa de su territorio o de sus valores, y con una voluntad de imponerle límites a quien no hace caso de ellos” (p.166). Prueba de esto es la reacción de la ratona ante la interrupción constante de su sueño en el libro Sopa de ratón del autor estadounidense Arnold Lobel: “¡Por favor! -Grito la ratona-. Quiero dormir. Váyanse ya” (Lobel, 2003, p.40). De esta manera la ratoncita expresa su inconformidad con el objetivo de imponer límites.

4.4 Categorías Emergentes

Durante el desarrollo del análisis efectuado se identificaron tres categorías emergentes que se configuran como ejes alternativos y reiterativos en el fomento de la creatividad en los pequeños lectores: Interculturalidad, familia y formación en valores. La selección de estos conceptos responde a su recurrencia y relevancia en los textos analizados, pues se consideran imprescindibles para estimular la creatividad mediante la literatura infantil.

Figura 9

Categorías emergentes identificadas en la investigación



4.4.1 Interculturalidad

La interculturalidad en la literatura infantil se puede identificar en aquellos textos donde hay un interés por describir o explicar una amplia variedad de tradiciones y culturas alrededor del mundo. Lo anterior le permite al lector en formación respetar y tener diversas concepciones

del entorno, lo cual puede fomentar en él la capacidad de crear cosas nuevas. Considerando la muestra documental analizada, se reconoce la presencia de la interculturalidad en un 57% de los textos evaluados, lo cual equivale a un total de 20 libros. Estos textos incluyen fundamentalmente tres temáticas: otras culturas, heterogeneidad humana y migraciones.

La primera temática de otras culturas hace referencia a aquellos textos que representan diversas tradiciones, estilos de vida o costumbres distintas al contexto del lector. En el acervo analizado, se encontraron 10 textos que le permiten identificar los aspectos anteriormente mencionados. Por ejemplo, en la obra literaria *¿Qué es el tiempo?* escrito por la autora alemana Antje Damm define las múltiples concepciones del tiempo que tienen varias personas y a su vez le explica al pequeño lector: "Cuando para ti es tiempo de levantarse para los niños de Australia es tiempo de ir a la cama" (Damm, 2011, p. 57). Ligado a lo anterior, se puede hacer evidente en el libro: *Yo y el mundo: una historia infográfica* en el interés de la escritora por informar datos curiosos acerca de estilos de vida en varias partes del mundo: "Me llamo Lucía y soy española. Mi hermano se llama Hugo. Son nombres frecuentes de donde yo vengo, pero cada país tiene sus propios nombres más comunes" (Trius, 2019 p.7). Otro escenario perfecto para introducir una costumbre de otro lugar se puede relacionar en el texto *Palabras que gustan. Diccionario poético*, creado por la autora Clarisa Ruiz, en la que define la palabra "ñapa", que es conocida en el contexto colombiano como un obsequio otorgado por el vendedor al comprador, hace el contraste que "En Venezuela cuando los amigos se despiden, se piden la ñapa. Y la ñapa consiste en dos besitos..." (Ruiz, 2012, p.75). También, los autores Matías y Agustín Godoy introducen la descripción de otras culturas, utilizando expresiones populares, tal y como se identifica en el texto: Mate, periodista investigativa "Pero se le corrió una teja, ¡presidente! -gritó un congresista bogotano. - ¡Tomó caldo de mico! -gritó una congresista de Norte de Santander." (Godoy & Godoy, 2019, p. 36)", donde se puede ver el comparativo dialéctico entre el bogotano y santandereano. Otro aspecto por destacar es la iniciativa del catálogo planteado por la Secretaría de educación de introducir culturas ancestrales y su lengua. Por ejemplo, en la obra literaria:

Narraciones indígenas del río grande el uso de lengua castellana y tikuna en sus narraciones, pues se encuentran dos columnas con la traducción respectiva y lo mismo sucede en el texto: Una morena en la ronda. Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas, un poema escrito en lengua palenquera, junto con lengua castellana: “Na Marikita moso, Señora mariquita linda ku tre panelita merkochá con tres panelitas melcochá, ku tre panelita i un pito con tres panelitas y media lo i se kompleta koka pa'que me cuentes las cocá, iai soropa inchan gosá!” (Simarra & Valencia, 2011, p. 18).

La segunda temática, heterogeneidad humana, se refiere a aquellas obras literarias cuyo propósito es demostrarle y explicarle al lector la existencia de diferencias entre congéneres y como estas pueden representar para las personas tratos de discriminación o maltrato. En la muestra documental analizada, se pudo identificar la presencia de esta característica en 7 textos. Uno de ellos es el texto: ¡Chao!, escrito por Ligia Bojunga, en donde Tuca se siente profundamente incómodo al ver todos los recursos económicos que tenía la familia de su amigo Rodrigo y cómo esta diferencia socioeconómica genera una brecha en su amistad:

Y así fue. El sábado al mediodía, Tuca llegó a la casa de Rodrigo. Él nunca había estado en un edificio de esos: con portero, alfombra, espejos por todos lados, ascensor que subía con suavidad, empleada que abría la puerta para que ellos entraran (Bojunga, 2001, p. 43).

Por otro lado, se puede ver el interés de los escritores por naturalizar la diferencia de las personas. Por ejemplo, en la obra: Teléfono descompuesto Brenman & Moriconi (2013), a través de sus ilustraciones muestran un indígena, un pirata, un rey, una niña, una anciana, un loro y un perro comunicándose algo, lo cual demuestra que cada uno de ellos tiene algo para contar. A su vez, en el texto Aquí estamos. Notas para vivir en el planeta tierra "La gente viene de muchas formas, tamaños y colores. Tal vez todos nos veamos diferente, actuemos diferente y hablemos diferente. Pero no te confundas, todos somos personas" (Jeffers, 2018, p.38). Argumento sostenido en el texto Los diferentes, escrito por Paula Bossio, en el cual a través de imágenes y

frases cortas ilustran la importancia de ser diferente: “Y no parece importarles que hubiese gente tan rara” (Bossio, 2012, p. 13)

La tercera temática migraciones representa aquellas obras literarias cuyo objetivo es mostrarle al lector algunos escenarios donde los personajes se ven forzados a huir por diversas razones. En el análisis de la muestra documental seleccionada, se encontró esta temática en 3 historias. La primera se encuentra en el texto *Eloísa y los bichos*, escrita por Jairo Buitrago, donde se describe como la protagonista llega a un lugar nuevo y siente el rechazo por no pertenecer allí: “Es verdad que no nací aquí... pero en este lugar aprendí a vivir” (Buitrago, 2009, p. 39). A su vez el libro *cuentos por teléfono* escrito por Gianni Rodari refleja las emociones que emergen a raíz de migraciones forzadas: “Y Juanito, humilladísimo, fue obligado a abandonar el País sin punta. Pero todavía hoy sueña con poder regresar allí algún día, para vivir del modo más cortés, en una bonita casa con un techo sin punta.” (Rodari, 2012, p. 18). El último texto denominado *Donde viven los monstruos*, escrito por Maurice Sendak, muestra el sinsabor del rey por no estar a gusto en el lugar donde estaba y su anhelo de regresar a su hogar: “Y le hicieron rey de todos los monstruos. Y Max el rey de todos los monstruos se sintió solo y quería estar donde alguien le quisiera más que nadie” (Sendak, 2014, p. 32).

4.4.2 Familia

La familia en la literatura infantil se puede identificar en aquellos textos donde hay una inclinación por describir o explicar la amplia variedad de tipologías, dinámicas, lazos afectivos y desafíos que se pueden enfrentar en el primer grupo social de los niños. Lo anterior le permite al lector en formación explorar la diversidad de familias, generar empatía y comprensión hacia otras personas y entender temas como el amor o los conflictos, lo cual puede fomentar en él la capacidad de imaginar una familia distinta, adoptar actitudes de los personajes, identificar sus emociones y construir una historia diferente. Tomando en cuenta la muestra documental analizada, se reconoce la presencia de la familia en un 31% de los textos evaluados, lo cual

equivale a un total de 11 libros. Estos textos incluyen fundamentalmente dos temáticas: tipologías familiares y conflictos.

La primera temática es tipologías familiares se refiere a aquellos textos cuyo fin es mostrarle al lector en formación cuales son las estructuras de las familias, teniendo en cuenta los miembros que la conforman. En la muestra documental se identificaron 2 textos, en los cuales describen ello. El primer texto llamado ¡Qué suerte tengo! escrito por Lawrence Schimel, describe la conformación de una familia nuclear y un conflicto bastante común: “Los padres de Carlos lo obligan a que tienda su cama cada mañana cuando se levanta, pero Carlos no tiene hermanos, es hijo único.” (Schimel, 2014, p. 14). En contraste, el segundo texto se denomina Yo y el mundo. Una historia infográfica, escrita por Mireia Trius describe en las infografías las múltiples familias que pueden surgir en una sociedad:

“Sólo tengo un hermano que es más pequeño que yo, mis padres tienen más hermanas y hermanos, pero hoy en día más habitual que las familias no tengan muchos hijos. Hay muchas estructuras familiares distintas ¿cómo es la tuya?” (Trius, 2019, p.8).

La segunda temática, conflictos, hace referencia a aquellos textos que abordan las dificultades que pueden surgir en los diversos tipos de familia. En el caso de los textos evaluados se encontró la presencia de dicha temática en tres textos que muestran las sensaciones que pueden emerger a partir de los conflictos. La primera obra literaria, Fantasmas a domicilio, escrita por María Fernanda Heredia, refleja la angustia que siente el protagonista al visitar a su tío: “Cómo se podrá ver, aunque siempre he querido mucho a mi tío Federico, cada vez que mi papá dice que iremos a visitarlo, yo invento cualquier pretexto para no ir” (Heredia, 2015, p. 11). Otro sentimiento que puede surgir en las relaciones familiares se puede evidenciar en el texto Narraciones indígenas del río grande, escrito por Francisco Ahué Coello y María Emilia Montes, en el que se puede visualizar la violencia que generan algunas familias y como se conforman a través de acuerdos ancestrales:

“El animal le ofreció su hija al paucara Barü para que la tomara por esposa. Este aceptó y se fue a vivir a la casa de su suegro, Tunchuru.

El animal pensaba matar a Barü una vez que estuviera dormido; guindó la hamaca arriba de la de su hija y se quedó despierto toda la noche.

Barü conocía las intenciones de su suegro. Se acostó con la joven y cambió de lugar con la muchacha” (Ahué & Montes, 2020, p. 41).

La última obra literaria escrita por el bogotano Jairo Buitrago, denominada *Siete cuervos & ocho cuentos*, cuenta las dificultades que puede enfrentar una niña por asumir responsabilidades que no le corresponden: “Su mamá también le contó que ella no había estudiado mucho porque desde muy chica tuvo que trabajar para ayudar a sus abuelos. Luis nunca se había preguntado esas cosas. Se imaginó a mamá cuando niña.” (Buitrago, 2019, p. 40)

4.4.3 Formación en Valores

La formación en valores en la literatura infantil se puede identificar como aquellas historias que pueden transmitir elementos que configuran el desarrollo social o moral del lector en formación mediante personajes con comportamientos y actitudes ejemplares. La creatividad se evidencia en la manera que las narraciones, personajes y tramas invitan al lector a reflexionar y eventualmente construir posibles alternativas a las problemáticas planteadas. Teniendo en cuenta el acervo literario analizado, se identificó textos que incluyen formación en valores en un 34%, lo cual equivale a 12 textos. Estas obras literarias comprenden principalmente cuatro valores desarrollados a lo largo de las narraciones: responsabilidad, amistad, honestidad y paciencia.

El primer valor relacionado es la honestidad. Se puede identificar en los textos donde incluyan personajes que actúan con discernimiento, son sinceros con los demás y consigo mismos. En la muestra documental evaluada se encuentra el desarrollo de este valor en 2 textos. El primero, Mate, periodista investigativa hace una pequeña reflexión sobre la importancia de la honestidad: “Porque el que esconde la verdad también tiene que andar siempre escondiéndose.”

(Godoy & Godoy, 2019, p. 95). Por otro lado, el texto Cuentos por teléfono pone en práctica la importancia de la honestidad, en un cuento donde el protagonista sufre las consecuencias de mentir a su familia y maestros:

No quiero ser invisible nunca más se lamentaba Toñito con el corazón destrozado en mil pedazos. Quiero que mi papá me vea, que mi mamá me regañe, que el maestro me pregunte la lección. Quiero jugar con mis amigos. ¡Qué feo es ser invisible!, ¡qué feo es estar solo! Salió a la escalera y bajó lentamente a la calle. - ¿Por qué lloras? - le preguntó un viejecito que estaba sentado en un banco tomando el sol (Rodari, 1989, p.83).

El segundo valor identificado en el análisis llevado a cabo es la amistad, la cual se puede reflejar en aquellas situaciones donde los personajes entrelazan lazos afectivos constructivos entre personas o animales u objetos. A lo largo del análisis documental realizado, se pudo identificar la presencia de amistad en tres textos. El primero, ¡Qué suerte tengo! Da a conocer al pequeño lector la importancia de contar con amigos: "¡Qué suerte tengo! ¡Tengo un buen amigo, así como un hermano maravilloso!" (Schimel, 2014, p. 30). Soportando el texto anterior, se encuentra el libro canosa y el gran vecindario, escrito por el autor Jim Pluk, donde invita a respetar y apreciar a las personas distintas que los rodean: "¡Son nuestros vecinos y son amigables!" (Pluk, 2022, p. 35). Finalmente, en el texto de Eloísa y los bichos se muestra la necesidad de construir lazos afectivos en momentos difíciles como los que afronta la protagonista: "Mientras papá buscaba trabajo, me quedaba en la escuela... como un bicho raro" (Buitrago, 2009, p. 13).

El tercer valor identificado es la paciencia, el cual se puede ver en aquellos libros cuyo interés está en contar historias donde se refleje la importancia de perseverar, esperar y manejar la frustración. En el compilado de textos analizados, se encuentran estas características en dos oportunidades. La primera, es en el texto ¿Qué es el tiempo? escrito por la alemana Antje Damm donde se reflexiona la importancia de la paciencia entorno a la noción del tiempo: "Algunas veces no hay tiempo que perder otras veces hay que saber esperar" (Damm, 2011, p. 54) y en

contraste, se puede ver en el texto: Óyeme con los ojos, donde se puede ver la desesperación del personaje por no lograr su recuperación rápidamente “De nada sirvieron las reflexiones de su madre, que no se cansaba de decirle que todas las criaturas eran imperfectas, empezando por ella misma.” (Díaz, 2002, p. 37).

El último valor relacionado es la responsabilidad, hace referencia a aquellos textos que abordan la importancia de asumir las consecuencias de sus actos, cumplir sus deberes y cuidar de sí mismos y el medio que los rodea. En el acervo literario analizado, se encuentra la presencia de este valor en 5 textos. El primero es conjuros y sortilegios, donde invitan al lector a pensar antes de actuar: “Nunca use la magia para dañar a nadie. Los malos deseos se devuelven duplicados. Tengan mucho cuidado” (Vasco, 2019, p 10). Lo mismo sucede en el segundo texto escrito por Jairo Buitrago, Siete cuervos & ocho cuentos: “A veces en la vida hay momentos en los que uno debe actuar y salvar la situación. No pasan muy a menudo, pero cuando ocurren, alguien tiene que hacer algo.” (Buitrago, 2019, p. 53). Los últimos tres cuentos recalcan la importancia del cuidado de la naturaleza. En el libro ¡Que bailen los que están de fiesta! Fiestas populares de Colombia convocan al lector a continuar con el cuidado de la semilla plantada: “He dejado mi palabra en ti, ella es como una semilla para que cultives tu destino.” (Gómez, 2017, p. 39). Sin embargo, en el texto Narraciones indígenas del río grande, junto con el autor italiano Daniele Aristiaco hacen una reflexión contundente encaminada a amar y preservar el medio ambiente y las personas: “El papá de Nilsa Almeida cuenta que hay lugares encantados y sagrados en nuestra selva amazónica y que tenemos que cuidar y conservar todo lo que hay en ella” (Coello & Montes, 2020, p. 15)

No vivas en esta tierra como un inquilino o como en vacaciones en la naturaleza. Vive en este mundo como si fuera la casa de tu padre, créele al trigo, al mar, a la tierra, pero, sobre todo, al hombre. Ama a la nube, a la máquina, al libro, pero, sobre todo, ama al hombre. (p. 13)

4.5 Sugerencias

Como ítem final del análisis se prohirieron sugerencias pedagógicas y curriculares en las cuales se recomiendan aspectos para el trabajo en el aula y para la planeación periódica de contenidos con referencia a los aportes del Plan lector sugerido por SED & CERLAC (2021). De esta manera, dichas sugerencias tienen en cuenta 4 aspectos particulares: Experiencias sensoriales, fomento de la escritura creativa, reconocimiento e identificación de las emociones de los personajes e inclusión de actividades lúdicas.

En primer lugar, a partir del análisis del plan lector sugerido por SED & CERLALC (2021), se encontró que algunos de los textos permiten múltiples formas de acercamiento más allá de un simple ejercicio de comprensión lectora. Así, los maestros pueden implementar diferentes estrategias que fomenten experiencias sensoriales que inciten al juego y al reconocimiento de las emociones como la ambientación musical. Por ejemplo, el texto *Conjuros y sortilegios* de la autora Irene Vasco presenta diferentes textos líricos relacionados con hechizos divertidos que ayudan a encontrar soluciones hilarantes ante situaciones problemáticas de la cotidianidad: “Si a la hora de salir se suelta un aguacero, refúgiate en la cocina y recuerda esta receta: abracadabra una pata de cabra tres pelos de gato y una salamandra se mezcla, se hornea con la luna llena. Se usa un paraguas, se espera...! A que escampe!” (Vasco, 1998, p.23). así, en el caso del fragmento anterior, el maestro puede ambientar la lectura con sonidos de lluvia y además invitar al juego a los estudiantes al pedirles repetir la receta formulada y continuar reaccionando a partir del desarrollo de la historia.

De la misma manera, el corpus presenta textos que piden al lector tomar un rol activo al sugerirle que participe como cocreador de los acontecimientos. Así, el maestro puede aprovechar este recurso para pedir a sus alumnos que continúen la escritura de partes inconclusas de la historia como medio importante para el trabajo creativo y el juego derivado del acto lector. Un ejemplo de esto se observa en el libro *Óyeme con los ojos* de la autora Gloria Cecilia Diaz que hace uso de los puntos suspensivos para invitar al lector a imaginar el hilo de

acontecimientos: “Escribieron y dibujaron...” (Díaz, 2000, p.79). Este fragmento sirve al maestro para identificar no solo la comprensión por parte del estudiante sino además le permite fomentar la creatividad al estimular la imaginación de los estudiantes a través del acto escrito y artístico al solicitar a sus alumnos escribir y dibujar la continuación de la narración. Otra obra que presenta un recurso similar es la del escritor Antje Damm titulada ¿Qué es el tiempo?. En uno de los apartados el autor invita a los lectores a reflexionar acerca de lo que es el tiempo. A partir de esto, el maestro puede pedir a los niños sus opiniones, escritas u orales, acerca de dicho cuestionamiento.

Otro de los aspectos relevantes para el trabajo en aula en cualquier ámbito del aprendizaje es el reconocimiento e identificación de las emociones. A partir de esto, los textos del plan lector analizado en el presente estudio se prestan como un recurso importante a la hora del trabajo emocional en el aula. Por ejemplo, el maestro puede guiar a los estudiantes a partir de la identificación de las emociones presentadas por los personajes a lo largo de la narración. Se puede hacer uso de preguntas orientadoras como ¿Qué sintió? ¿Por qué? ¿Qué harías tu? ¿Qué sentirías? Después, se pueden llevar estas emociones al contexto particular de cada alumno o plasmarlas en contextos de fabulación en donde a través de la escritura o el arte el alumno aprenda a expresar e identificar emociones. Libros como *Óyeme con los ojos* de Gloria Cecilia Díaz y Mate, periodista investigativa de Matías y Agustín Godoy se prestan para este tipo de abordaje emocional. Por ejemplo, se puede trabajar con los sentimientos del personaje del texto de Díaz que al presentar una discapacidad auditiva expresa su extrañeza ante las reacciones de rechazo que suscita en algunas personas. Esto podría ser útil a la hora de incluir la conciencia de la diversidad en el aula de clase, así como también la opinión de los niños acerca de situaciones similares.

Otra de las maneras de abordaje teniendo en cuenta el plan lector analizado en el presente estudio es la inclusión de actividades lúdicas que enriquezcan y mejoren la comprensión de los textos. Actividades como las dramatizaciones y juego de roles funcionan

como apoyo a la lectura. Por ejemplo, textos como Una morena en la ronda. Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas de las autoras Moraima Simarra Hernández y Sady Valencia Valencia, Juego con sombreros del escritor Akihiro Nozak y Telefono descompuesto de Ilan Brenman se prestan para este tipo de dinámicas, ya que el contenido de los textos invita al lector a tomar acción para poder continuar la lectura. Por ejemplo, se pueden generar actividades grupales como la que sugiere en el texto de Hernández & Valencia (2011):

“En la playa, los niños forman un círculo y escogen a una niña para que pase al centro. Luego comienzan a cantar y ella brinca al Son del canto. Cuando le dicen " muéstrame tu movimiento " ella pone su mano en la cintura y mueve la cadera; cuando le dicen " salta y cruza al océano ", brinca alrededor del círculo. Al final da la vuelta y escoge a su pareja, que comienza la ronda de nuevo. Esto se repite hasta que todos participan” (p.32).

5. Conclusiones

5.1 Balance de aprendizajes

Así, el primer objetivo específico se centró en caracterizar los textos pertenecientes al plan lector propuesto por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe en el año 2021 para el primer y segundo ciclo de la educación básica primaria. Desde el punto de vista del proceso de formación docente y la práctica profesional en pedagogía del lenguaje, la caracterización del corpus permitió a los investigadores dilucidar las diferentes modalidades en cuanto a géneros y contenidos que se privilegian para la enseñanza de la literatura en el primer y segundo ciclo de la educación básica primaria. Por consiguiente, se pudo observar que algunos de los textos hacían referencia al aprendizaje de la historia y costumbres de las diversas culturas que habitan el país. También, aunque en menor medida, se pudieron identificar textos líricos que trataban temas de diversa índole asociados en algunas ocasiones con autores reconocidos dentro del canon literario

universal. Por la misma línea, se encontraron textos de carácter informativo y, en mayor medida, libros en donde la narrativa predominó ya sea en la modalidad del cuento o la novela.

También, teniendo en cuenta que los alumnos pertenecientes a los ciclos examinados se encuentran en una etapa inicial del proceso formativo, se consideró importante caracterizar los textos a partir de diferentes dimensiones como el tipo de contenido, el tipo de formato y la relación entre obras y autores. De esta manera, se encontró que algunos de los libros, en cuanto a su contenido, presentaban gran cantidad de texto en contraste con la inclusión de contenido gráfico. Esto es importante en tanto que, al ser textos destinados a públicos lectores en edades tempranas, las imágenes representan un recurso importante no solo para la estimulación de la creatividad, sino además para generar curiosidad a la hora de abordar las obras por parte de los niños. En cuanto al tipo de formato, cabe resaltar que, en términos generales, los textos presentaban un diseño carente de estímulos sensitivos, Es decir, ninguno de los libros contaba con texturas, colores brillantes, pop-up o cualquier recurso que atraiga a la lectura a los estudiantes. Por otra parte, en cuanto al contexto de las obras y autores, es importante mencionar que un grupo mínimo de los escritores pertenecían al ámbito nacional, por ende, pocas tramas narrativas tuvieron lugar en un contexto afín a los potenciales lectores.

En cuanto al segundo objetivo específico, discriminar el contenido de los textos del plan lector propuesto por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe en el año 2021 a partir de los juegos y las emociones, se identificó la importancia de la literatura a la hora del desarrollo de habilidades emocionales y creativas. Es decir, mediante la exploración de los libros se observó que varios de los textos del plan lector sugerido por SED & CERLALC (2021) presentan contenidos que invitan al juego a través de involucrar al lector como parte activa de la narración, permiten reconocer y gestionar las emociones a través de la identificación con los diversos personajes y fomentar el proceso creativo mediante la presentación de escenarios que desafían la realidad circundante. De lo anterior, los investigadores entendieron la relevancia de los contenidos literarios

orientados a la infancia como recursos para la regulación emocional y estimulación de la creatividad y no simplemente como un elemento de aprendizaje académico.

En cuanto al aporte del logro del segundo objetivo del estudio a la formación docente y la práctica profesional en pedagogía del lenguaje, se encontró que los investigadores y futuros docentes mejoraron habilidades relacionadas con la valoración y selección de textos. Es decir, los autores del estudio desarrollaron un criterio propio en cuanto a la calidad y contenido de los textos idóneos para trabajar en el aula de clase con estudiantes del primer y segundo ciclo de la educación básica primaria. El análisis de los libros permitió concebir la selección de contenidos literarios no solo a partir de su nivel de dificultad o su adecuación académica, sino también por sus posibilidades creativas, emocionales y lúdicas. Todo esto permitió mejorar la capacidad del maestro a la hora de evaluar las diversas propuestas de plan lector con las que se pueda encontrar en el desempeño de su labor y adaptarlas a los diferentes contextos de aprendizaje.

En lo referente al tercer objetivo de la investigación sugerir pautas de reflexión pedagógica y curricular para la selección de recursos bibliográficos en la escuela, acorde a la relevancia del fomento de la creatividad en la formación literaria, se generó una reflexión profunda acerca de la función pedagógica de la literatura infantil. Por consiguiente, el aprendizaje consistió en reconocer que la literatura que se trabaja en los niveles básicos de formación resulta relevante en tanto que representa un recurso importante para el desarrollo de los procesos creativos, emocionales y lúdicos. Esto implica que, desde al ámbito curricular y la hora de la selección de los textos, se deben tener en cuenta no solo características referentes al ámbito formal del lenguaje, sino también concebir los contenidos a partir de su capacidad de involucrar al lector. Es decir, discriminar textos cuyos contenidos generen cuestionamientos, fomenten la creatividad y articulen el juego como parte esencial del lenguaje.

Por otra parte, un aspecto a destacar en el desarrollo del estudio es la existencia de vacíos en cuanto a la forma de implementación de los textos en el aula en el plan lector sugerido por SED & CERLALC (2021). Si bien se explica de manera sucinta el porqué de la elección de cada

libro, no se presentan orientaciones en cuanto a las posibilidades pedagógicas de aplicación. Por ende, es menester generar lineamientos concretos y pertinentes para el uso de las diversas obras literarias en contextos particulares de aprendizaje.

También, durante el proceso de investigación se encontró que, en algunos casos, los libros presentaban características que pudieran no estar acordes con el nivel lector esperado para el primer y segundo ciclo de la educación básica primaria. Así, algunos de los textos contenían narraciones históricas extensas (hasta 300 páginas) y otros presentaban contenidos informativos quizá más acordes a ciclos de formación superiores. Por consiguiente, se recalca la necesidad de optar por una formación literaria centrada en el lector como ente activo, participativo y con intereses particulares. Es decir, propender por una pedagogía del lenguaje más acorde a las necesidades específicas de cada contexto.

Desde el punto de vista de los aportes del alcance del tercer objetivo del estudio hacia el proceso de formación docente y la práctica profesional en pedagogía del lenguaje y en consonancia con lo anteriormente expuesto, el proceso de desarrollo de este ítem demostró como un estudio de corte documental, aparte de ser un enfuerzo netamente descriptivo, ofrece diversas posibilidades para el mejoramiento de la práctica docente. Es decir, a partir de los hallazgos encontrados en cuanto a la discriminación y selección de contenidos, el presente estudio funge como recurso orientador que permite al maestro encaminar su labor desde un punto de vista crítico y contextualizado. Esto implica no asumir los planes lectores institucionales como clasificaciones cerradas, por el contrario, concebirlas como estructuras abiertas a la discusión, análisis y expuestas a posibles modificaciones en concordancia con los contextos estudiantiles y las necesidades formativas que se van generando a lo largo del proceso educativo.

5.2 Recomendaciones

Teniendo en cuenta que el desarrollo del presente estudio derivó en un trabajo analítico profundo acerca de los contenidos que se trabajan en el plan lector y su concordancia con los

Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje, es menester recalcar su importancia como fuente de información y análisis para posteriores desarrollos investigativos y procesos formativos dentro de la licenciatura en español e inglés. De esta manera, se sugiere abordar los criterios de selección de los textos desde un punto de vista abierto a cambios y reinterpretaciones. Es decir, que la elección del plan lector no debe partir de una estructura anclada, sino que debe repensarse a partir de criterios contextualizados surgidos del ámbito literario, sociocultural y pedagógico. Para esto es importante tener en cuenta aspectos diversos para la discriminación de los textos como los empleados en este trabajo.

De lo anterior, surge la inclinación por fomentar espacios de formación docente en los que se incluyan técnicas de análisis documental que permitan a los futuros maestros relacionar su práctica en el aula con la teoría y el currículo. Es decir, espacios en donde se generen puntos de vista críticos acerca de los criterios de selección y además se generen propuestas de planes lectores basados no solo en la creatividad sino también en las características más relevantes establecidas por los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje y demás políticas públicas acerca de la lectura.

La importancia de esto deriva en que la formación lectora en las aulas suele centrarse en la consecución de objetivos académicos que en algunas ocasiones responden a objetivos de aprendizaje estandarizados que en muchas ocasiones suelen estar descontextualizados. Esto conlleva a la falta de interés hacia la lectura por parte de los estudiantes, por lo que el papel del docente de lenguas debe estar supeditado a generar experiencias de lectura significativas que no se centren únicamente en enseñar a descifrar el código escrito, sino que además generen posiciones críticas, posibilidades creativas y transformen subjetividades. En términos generales, esto se puede lograr mediante un análisis bibliográfico como el llevado a cabo en el presente estudio, ya que trabajos de este corte revelan vacíos en cuanto la diversidad de los libros, la adecuación de los contenidos y la concordancia con los niveles de formación, lo cual implica el planteamiento de propuestas sólidas, novedosas y diversas provenientes de la academia.

En resumidas cuentas, la importancia de la investigación documental en la formación en lenguas radica en su capacidad para generar docentes críticos, analíticos y que reconozcan la importancia de la literatura como eje central de la formación académica, individual y cultural. Esto con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la formación literaria y expandir el conocimiento para todos aquellos maestros que tengan interés en liderar, diseñar o implementar un plan lector en ámbitos académicos inclusivos y con un importante componente intercultural y humano.

Para finalizar, es pertinente sugerir nuevas posibilidades investigativas que complementen, trasciendan o actualicen la propuesta desarrollada en el presente estudio. Por consiguiente, y teniendo en cuenta el propósito de este trabajo orientado hacia la búsqueda de contenidos dentro de los libros del plan lector que estimulen la creatividad a partir de los lineamientos establecidos en los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje, se considera importante llevar a cabo estudios que complementen este esfuerzo a partir de puntos de vista diferentes. Es decir, investigaciones que aborden la pertinencia del contenido de los textos teniendo en cuenta otros ejes temáticos que se centren en el “desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (MEN, 2020, p.25).

De la misma manera, cabe la posibilidad de trascender los alcances del presente trabajo al transformar su enfoque analítico. Es decir, desarrollar un estudio que trabaje con el mismo corpus de texto y con la creatividad como punto central del análisis de los contenidos de los libros, pero ya no con una estructura investigativa basada en examinar material bibliográfico, sino que se encaminen los esfuerzos hacia un tipo de estudio más de corte experimental. Así, sería pertinente observar cómo los textos del plan lector propuesto por SED & CERLALC (2021) estimulan la creatividad en entornos reales de aprendizaje. Esto implicaría el uso de propuestas pedagógicas que complementen el trabajo en aula como el uso de rubricas ajustadas a los

lineamientos establecidos por los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje que permitan la evaluación de la eficacia del corpus de textos implementados.

Bibliografía

- Aladjidi, V. (2015). *Inventario de insectos*. Madrid: Kalandraka.
- Alzate Moreno, J. A., Mora Alfonso, E., & Gómez Martínez, V. A. (19 de Marzo de 2021). La lectura y la escritura a través de las secuencias didácticas. *La lectura y la escritura a través de las secuencias didácticas*. Pereira.
- Aristarco, D. (2021). *Ellos dijeron no*. Bogotá: Panamericana.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Mosteles: Grefol S.A.
- Bojunga, L. (2018). *Chao*. Bogotá: Norma.
- Bossio, P. (2012). *Los Direfentes*. Bogotá: Gatomalo.
- Brenman, I. (2013). *Teléfono descompuesto*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Briceño Joya, J. O. (2022). *Funcionamiento ejecutivo en un grupo de adolescentes expuestos y no expuestos al plan lector intensivo*. Universidad Católica de Colombia.
- Buitrago, J. (2009). *Eloísa y los bichos*. Bogotá: Babel libros.
- Buitrago, J. (2019). *Siete cuervos & Ocho cuentos*. Bogotá: Cataplum.
- Cassany, D., Luna, M., & Saenz, G. (2006). *Enseñar lengua*. Madrid: Graó.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Céspedes Jiménez, R. (1 de Agosto de 2021). Sistematización del plan lector en el Instituto Pedagógico Nacional. *Sistematización del plan lector en el Instituto Pedagógico Nacional*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16493/Sistematizacion%20del%20plan%20lector.pdf?sequence=9&isAllowed=y>
- Coello, F., & Montes, M. (2020). *Narraciones indígenas del río grande*. Bogotá: Norma.
- Collodi, C. (2003). *Las aventuras de Pinocho*. Barcelona: Juventud.
- Córdova, A. (2021). *Cajita de fósforos*. Caracas: Ekaré.
- Da Coll, I. (2015). *iNo, no fui yo!* Bogotá: Babel.
- Damm, A. (2011). *¿Qué es el tiempo?* Buenos Aires: Lamiqué.

- Dautant, M. (2017). *iNo se aburra!* Bogotá: Cataplum.
- Davies, J. (2022). *Mitos, monstruos y caos en la antigua Grecia*. Barcelona: Océano.
- de Zubiria, C. A. (2017). *Desarrollo del plan lector para estudiantes de primaria en instituciones educativas rurales de Santa Cruz de Lórica*. Universidad Abierta y a distancia, Bogotá.
- Díaz, G. (2002). *Óyeme con los ojos*. Madrid: Anaya.
- Garay Álvarez, L. (31 de Diciembre de 2019). Formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos. *Formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos*, págs. 2-13.
- García Noriega, J. (7 de Julio de 2022). – ¡Niños, a leer! – ¿Y nosotras? Una propuesta de plan lector incluyente. – *¡Niños, a leer! – ¿Y nosotras? Una propuesta de plan lector incluyente*.
- Gedovius, J. (2015). *Yipo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Godoy, M., & Godoy, A. (2019). *Mate, periodista investigativa*. Bogotá: Norma.
- Gómez Jattin, L. (2017). *¡Que bailen los que están de fiesta! Fiestas populares de Colombia*. Bogotá: SM.
- Gonzalez, N., & Zerpa, M. L. (19 de Noviembre de 2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus Revista de educación*, págs. 279-309.
- Grimm, W., & Grimm, J. (2021). *Cuentos de los hermanos Grimm*. Bogotá: Panamericana.
- Hart, C. (2018). *Doing a Literature Review*. London: SAGE.
- Heredia, M. (2015). *Fantasmas a domicilio*. Bogotá: Loqueleo.
- Jaramillo Agudelo, D. (2003). *Poemáquinas: Antología de iniciación a la poesía*. Bogotá: Panamericana.
- Jeffers, O. (2018). *Aquí estamos, notas para vivir en el planeta tierra*. México: Fondo de cultura económica.

Jiménez Arriagada, V., & Sanchez, S. J. (2 de Junio de 2022). Criterios de selección de cómics para el plan lector de Enseñanza. *Criterios de selección de cómics para el plan lector de Enseñanza*, págs. 48-66.

Knowles, L. (2018). *Viajamos tan lejos*. Santiago de Chile: Amanuta.

Leon Ciliotta, R. (26 de Octubre de 2018). La perspectiva de género en la elección de libros de plan lector. *La perspectiva de género en la elección de libros de plan lector*, págs. 35-46.

Lobel, A. (2017). *Sopa de ratón*. Caracas: Ekaré.

Lozano, P. (2019). *La historia, los viajes y la abuela*. Bogotá: Penguin Random House.

Malpica, T. (2014). *Un viejo gato gris mirando por la ventana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Nacional. (29 de Septiembre de 2020). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Moral, A. S. (6 de Marzo de 2018). La ilustración en la literatura infantil: Una aportación en primera persona. *La ilustración en la literatura infantil: Una aportación en primera persona*. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32359/TFG-G3128.pdf?sequence=1>

Moreno Bayona, V. (2005). *A la lectura por la voz, el sentimiento y la creatividad*. Navarra: Blitz serie Amarilla .

Moreno Guerrero, A., Marin Marin, J. A., Serrano Carmona, N., & López Belmonte, J. (1 de Diciembre de 2023). Impacto del Plan Lector en estudiantes . *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, págs. 149-161.

Mujica, E. (2021). *La expedición botánica contada a los niños*. Bogotá: Panamericana.

Muñoz Toro, J. (2020). *El vuelo de las jorobadas*. Bogotá: Lazo libros.

Nozaki, A. (2005). *Trucos con sombreros*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Pluk, J. (2022). *Canosa y el gran vecindario*. Bogotá: Cataplum.
- República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- República de Colombia. (17 de Abril de 1996). Decreto 709. *Decreto 709*. Colombia. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1344>
- República de Colombia. (16 de Abril de 2009). Decreto 1290. *Decreto 1290*. Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Rodari, G. (2012). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Juventud.
- Rodríguez Palomar, C. (s.f.). *En pocas palabras*. Obtenido de Analizando la lectura y la literatura con Teresa Colomer: <https://www.enpocaspalabras.com.ar/educacion/andar-entre-libros-teresa-colomer-resumen/>
- Ruiz, C. (2012). *Palabras que me gustan, diccionario poético*. Bogotá: SM Colombia.
- Santaeulalia, J. (2022). *Tiempo de Haikus*. Barcelona: Akiara Books.
- Schimel, L. (2014). *¡Qué suerte tengo!* Bogotá: Rey Naranja.
- Secretaría de educación de Bogotá y Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe CERLALC. (1 de Septiembre de 2021). *Redacademica*. Obtenido de Lecturas de escuela: https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-09/Catalogo_recomendados.pdf
- Sendak, M. (2014). *Donde viven los monstruos*. Pontevedra: Kalandraka.
- Simarra Hernández, M., Valencia Valencia, S., & Posada Saldarriaga, P. (2011). *Una morena en la ronda. Arruyos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas*. Bogotá: ICBF y Fundalectura.
- Stevenson, R. (2015). *La isla del tesoro*. Barcelona: Juventud.
- Trius, M. (2019). *Yo y el mundo, una historia infográfica*. Barcelona: Zahorí Books.

Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Universidad Pedagógica Nacional. (1 de Octubre de 2018). Proyecto Educativo de los Programas - Licenciatura en Español e Inglés y Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. *Proyecto Educativo de los Programas - Licenciatura en Español e Inglés y Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras*. Bogotá, Colombia.

Vasco, I. (2019). *Conjuros y sortilegios*. Bogotá: Panamericana.

Velasquez, G. M. (2016). *Se resfriaron los sapos*. Bogotá: SM.

Anexos

Anexo 1: RAE y Matriz hermenéutica

Para consultar los RAE y su matriz hermenéutica donde se estudiaron los análisis investigativos previos, puede ingresar al siguiente enlace: [Anexo 1: Rae y matriz](#)

Anexo 2: Instrumento de recopilación de información

Para consultar la ficha de lectura, donde se caracterizaron los textos evaluados en la investigación, puede ingresar al siguiente enlace: [Anexo 2: Instrumento de recopilación de información](#)

Anexo 3: Matriz documental

Para consultar la matriz documental, donde se realizó en análisis de la información recopilada, puede ingresar al siguiente enlace: [Anexo 3: Matriz documental](#)