



**Propuesta pedagógica para la enseñanza de la literatura infantil basada en la  
caracterización de las prácticas docentes de lenguaje**

**Carlos Augusto Holguín Beltrán**

Código: 11391822304

**Universidad Antonio Nariño**

Licenciatura en Español e Inglés

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2022



**Propuesta pedagógica para la enseñanza de la literatura infantil basada en la  
caracterización de las prácticas docentes de lenguaje**

**Carlos Augusto Holguín Beltrán**

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Licenciado en Español e Inglés**

Director (a):

Dra. Marisella Buitrago Ramírez

Línea de Investigación: Lenguaje y Desarrollo Humano

MEMORIAS

Monografía de investigación.

Grupo de Investigación: Culturas Universitarias

**Universidad Antonio Nariño**

Licenciatura en Español e Inglés

Facultad de Educación

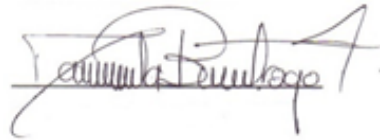
Bogotá, Colombia

2022



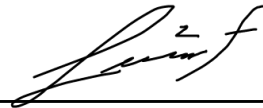
## NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado Propuesta pedagógica para la enseñanza de la literatura infantil basada en la caracterización de las prácticas docentes de lenguaje,  
Cumple con los requisitos para optar  
Al título de Licenciado en Español e Inglés.



---

Firma del Tutor



---

Firma Jurado



---

Firma Jurado

Bogotá, 25 Noviembre 2022.

## Contenido

Pág.

<b>Preliminares</b> .....	<b>11</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>3</b>
<b>1. CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA</b> .....	<b>8</b>
1.1 Planteamiento del problema y justificación.....	8
1.2 Objetivos .....	15
1.2.1 <i>Objetivo general</i> .....	15
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	15
1.3 Antecedentes .....	16
1.4 Pertinencia .....	32
<b>2. CAPÍTULO 2: REFERENTES TEÓRICOS</b> .....	<b>34</b>
2.1 Marco disciplinar .....	34
2.1.1 <i>Concepción de la literatura infantil</i> .....	34
2.1.2 <i>Géneros literarios</i> .....	40
2.1.3 <i>Cuento</i> .....	41
2.1.4 <i>Literatura infantil en la escuela</i> .....	47
2.2 Marco pedagógico .....	49
2.2.1 <i>El papel de la didáctica</i> .....	49
2.2.2 <i>Prácticas docentes</i> .....	53
2.3 Marco legal.....	55
2.3.1 <i>La literatura en los Lineamientos Curriculares</i> .....	55
2.3.2 <i>La literatura en los Estándares Básicos de Competencia (EBC)</i> .....	56
2.3.3 <i>La literatura en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)</i> .....	57
2.4 Generación de la cultura para la paz .....	58
<b>3. CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>63</b>
3.1 Enfoque y diseño.....	63
3.2 Instrumentos para la recolección de datos.....	64

<b>3.3</b>	<b>Población</b> .....	67
<b>3.4</b>	<b>Análisis de datos</b> .....	69
<b>4.</b>	<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS</b> .....	<b>71</b>
<b>4.1</b>	<b>Fases</b> .....	71
<b>4.2</b>	<b>Prueba de entrada</b> .....	73
<b>4.2.1</b>	<i>Creencias</i> .....	73
<b>4.2.2</b>	<i>Prácticas docentes</i> .....	79
<b>4.2.3</b>	<i>Estrategias didácticas utilizadas para el abordaje de la literatura infantil</i> .....	89
<b>4.3</b>	<b>Implementación de la Propuesta Pedagógica titulada El arte de literatura para la paz</b> .....	93
<b>4.3.1</b>	<i>Planificación de la Propuesta Pedagógica</i> .....	93
<b>4.3.2</b>	<i>Implementación de la Propuesta Pedagógica</i> .....	104
<b>4.3.3</b>	<i>Resultados de la implementación de la Propuesta Pedagógica</i> .....	113
<b>5.</b>	<b>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b> .....	<b>119</b>
<b>5.1.1</b>	<i>Interpretación desde las Creencias</i> .....	119
<b>5.1.2</b>	<i>Interpretación desde las prácticas docentes</i> .....	120
<b>5.1.3</b>	<i>Interpretación desde las estrategias didácticas</i> .....	121
<b>5.1.4</b>	<i>Limitaciones y alcances de la investigación</i> .....	123
	<b>Conclusiones</b> .....	<b>126</b>
	<b>Anexos</b> .....	<b>131</b>
	<b>Anexo 1.</b> Carta de implementación de la investigación en la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño .....	131
	<b>Anexo 2.</b> Matriz del estado del arte .....	132
	<b>Anexo 3.</b> Encuesta a docentes de ciclo 1 .....	133
	<b>Anexo 4.</b> 10 diarios de campo.....	134
	<b>Anexo 5.</b> Entrevista a 5 docentes participantes.....	135
	<b>Anexo 6.</b> Propuesta Pedagógica para la implementación .....	136
	<b>Anexo 7.</b> Instrumento de evaluación y reflexión sobre la implementación de la Propuesta Pedagógica .....	157
	<b>Anexo 8.</b> Presentación de póster científico en la Universidad Antonio Nariño .....	158
	<b>Anexo 9.</b> El sitio web Ápite de Beatriz Vallejo.....	159
	<b>Anexo 10.</b> Kit de la escuela abraza la verdad .....	160
	<b>Anexo 11.</b> Entrevista dirigida a la Doctora Beatriz Eugenia Vallejo .....	161
	<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	<b>162</b>

## Lista de Figuras

	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1</b> .....	42
<b>Figura 2</b> .....	57
<b>Figura 3</b> .....	58
<b>Figura 4</b> .....	79
<b>Figura 5</b> .....	81
<b>Figura 6</b> .....	85
<b>Figura 7</b> .....	87
<b>Figura 8</b> .....	88
<b>Figura 9</b> .....	91
<b>Figura 10</b> .....	95
<b>Figura 11</b> .....	97
<b>Figura 12</b> .....	103
<b>Figura 13</b> .....	114
<b>Figura 14</b> .....	117



## Lista de tablas

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1</b> .....	38
<b>Tabla 2</b> .....	43
<b>Tabla 3</b> .....	46
<b>Tabla 4</b> .....	51
<b>Tabla 5</b> .....	59
<b>Tabla 6</b> .....	61
<b>Tabla 7</b> .....	68
<b>Tabla 8</b> .....	69
<b>Tabla 9</b> .....	74
<b>Tabla 10</b> .....	79
<b>Tabla 11</b> .....	82
<b>Tabla 12</b> .....	83
<b>Tabla 13</b> .....	84
<b>Tabla 14</b> .....	90
<b>Tabla 15</b> .....	98
<b>Tabla 16</b> .....	99
<b>Tabla 17</b> .....	101
<b>Tabla 18</b> .....	104
<b>Tabla 19</b> .....	106
<b>Tabla 20</b> .....	109
<b>Tabla 21</b> .....	111
<b>Tabla 22</b> .....	116

## Abreviaturas

### Abreviatura Término

---

<i>DBA</i>	Derechos Básicos de Competencia
<i>Dr.</i>	Doctor
<i>Dra.</i>	Doctora
<i>I.E.D.</i>	Institución Educativa Distrital
<i>MEN</i>	Ministerio de Educación Nacional
<i>UAN</i>	Universidad Antonio Nariño

## **Preliminares**

*(Dedicatoria)*

*A mis padres Carlos Alberto Holguín Cubides y María Sirley Beltrán Real por su amor y apoyo incondicional, uno de mis grandes sueños es ser licenciado en Español e Inglés.*

*A la universidad Antonio Nariño por ser la casa de estudios que siempre me ha recibido con las puertas abiertas.*

*A mi amiga Sasha*

*o*

*Creo que en el ejercicio de un profesor de literatura es hacer que sus estudiantes se enamoren de una obra, de una página o de una línea si quieren, es decir, algo que quede en su memoria, que algo siga viviendo en su memoria y ese algo pueda ser citado después con algún error, que es una secreta corrección.*

*(Jorge Luis Borges, 1985)*

## **Agradecimientos**

Agradezco al eterno *YHWH* creador del universo por darme la salud y la vida. Para siempre sea la gloria dirigida *al eterno* y a su amado *Yahshua hamashiaj*, deseando la paz para mi país Colombia.

De igual modo, mis agradecimientos dirigidos a los docentes y las estudiantes de los grados primero y segundo de ciclo 1 en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño por su colaboración y participación en este trabajo de grado.

Finalmente, mi gratitud encaminada a mi asesora, la Dra. Marisella Buitrago Ramírez y al equipo del semillero de investigación MEMORIAS por todo el apoyo, la dirección y el acompañamiento académico e investigativo recibido.

## Resumen

El objetivo de la presente monografía de investigación consistió en diseñar una propuesta pedagógica para fortalecer la enseñanza de la literatura infantil en el grado segundo de la Institución Liceo Femenino Mercedes Nariño, a partir de la caracterización de las prácticas docentes de los profesores de Lenguaje. Se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo, con una metodología investigación-acción educativa, en el que se identificaron las creencias, las prácticas y las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza de la literatura infantil. En cuanto a las creencias, los docentes consideran que al enseñar la literatura infantil se fortalecen no sólo las habilidades comunicativas de las estudiantes, sino también su proceso de pensamiento. Con respecto a las prácticas docentes, se encontró que se hace necesario abordar un mayor número de escritores colombianos. Finalmente, se identificaron estrategias de enseñanza de la literatura, como la lectura en voz alta y la dramatización. Estos resultados previos permitieron diseñar una propuesta pedagógica, a partir de tres (3) cuentos de la escritora colombiana Beatriz Eugenia Vallejo, a saber: *Un árbol con muchas verdades* (2019), *El retorno* (2020) y *Murciélagos en apuros* (2020), los cuales involucran temáticas relacionadas con el conflicto armado, la memoria histórica y el desplazamiento. La implementación del cuento como estrategia pedagógica permitió a las docentes abordar cuentos infantiles, los cuales se desarrollaron en cuatro etapas: prelectura, lectura, post-lectura y evaluación. También, les permitió tener un espacio de diálogo y reflexión con sus estudiantes.

**Palabras clave:** literatura infantil, prácticas docentes, competencia literaria, estrategias de enseñanza.

### **Abstract**

The objective of this research Project was to design a pedagogical proposal to enhance Children Literature Teaching Process in second grade students at Liceo Feminine Mercedes Nariño, based on Spanish teachers' practice characterization. A qualitative research study was carried out, with an educational action research methodology, where some beliefs, teaching practices and didactic strategies were used in the literature teaching process. In relation to beliefs, teachers considered that teaching children literature strengthen not only their communicative skill, but also their thought process. Regarding the teaching practices, it was found that it is necessary to read a great number of literature Colombian writers. Finally, some teaching strategies were found, such as reading aloud and dramatizing. These previous results allowed to design a pedagogical proposal based on three tales written by a Colombian writer called Beatriz Eugenia Vallejo, as follows: *Un árbol con muchas verdades* (2019), *El retorno* (2020) and *Murciélagos en apuros* (2020), which main topics refer to the arm conflict, the historical memory, and displacement. The tales were developed in four steps: pre reading, reading, post reading and evaluation. Besides, this strategy allowed them to spend a time for dialogue and reflection with their students.

**Key words:** children's literature, teachers' practices, literary competence, teaching strategies.

## Introducción

La literatura infantil es considerada como arte estético, formativo, creativo e integral que permite un encuentro cercano entre los niños y los libros mediados por el adulto (Colomer, 2005). Además, la finalidad de la literatura infantil es captar el interés del pequeño lector desde lo artístico y lo lúdico que tiene como base la palabra (Cervera, 1988). Por su parte, la palabra literatura contribuye a la construcción del nuevo conocimiento porque los gustos literarios del niño forman parte del juego y la comunicación en su contexto (Cervera, 1988). En consecuencia, el aprendizaje del niño se fomenta a través de dos procedimientos básicos del aprendizaje y la creatividad (Cervera, 1992); por este motivo, la escuela solicita al docente de lengua que forme a los estudiantes a partir de la relación con otros textos y la motivación hacia la lectura (Genette, 1992 citado por Colomer, 2005). La relación, según Genette (1992) tiene que ver con un docente mediador, investigador quien lee y analiza los libros literarios infantiles, mientras que la segunda función comprende la motivación del estudiante hacia la lectura literaria. Desde esta óptica, los procedimientos básicos y complementarios indicados por Cervera (1992) se cumplen en el sentido que la lectura literaria de obras infantiles ocupa la función del disfrute y el placer por las historias en niñas y niños. Al mismo tiempo el desconocimiento sobre estrategias de enseñanza de la literatura por parte de los docentes no garantiza prácticas adecuadas frente al desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes (Torres, 2019). En consecuencia, en varias ocasiones el docente solo emite juicios de valor sobre los estudiantes que no saben leer y la literatura infantil únicamente sirve para la formación moral e instruccional (Colomer, 2005; Troncoso, 2016).

Acto seguido, el docente como mediador presenta falencias epistemológicas y formación precaria en torno a la enseñanza de la literatura infantil en las universidades (Torres, 2019). A raíz de esto, las investigaciones de Caicedo y Socias (2020) y Lagarreta y Ceballos (2020) identifican una frágil formación del profesorado en literatura infantil, lo que implica bajos índices de comprensión lectora por parte del estudiantado. Siendo así, Torres (2017) apunta frente a este panorama desalentador que “el desconocimiento que en su mayoría tienen los docentes acerca de la literatura infantil, pues como se dijo no es contemplada como tal, ni siquiera en los documentos emitidos por el MEN” (p. 6).

En torno a esta situación, la investigación tiene el propósito de diseñar una propuesta pedagógica a partir de la caracterización de las prácticas docentes de lenguaje, para la enseñanza de la literatura infantil con ciclo 1 en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Asimismo, se enfatiza en analizar el rol del docente de lenguaje dentro del contexto escolar, para determinar las creencias sobre la enseñanza de la literatura infantil, las prácticas docentes, el uso eficiente de las estrategias didácticas que promuevan la participación y la animación en el marco de una experiencia literaria (Cervera, 1992; Colomer, 2005).

Por consiguiente, la metodología abordada es la investigación-acción educativa en el enfoque cualitativo, donde da cuenta del cumplimiento riguroso de los procesos de investigación, acción, evaluación y sobre todo, la reflexión generada a partir de la propuesta pedagógica implementada en el aula (Elliot, 1993; Sampieri, 2010).

Actualmente, el plan de gobierno del Dr. Gustavo Petro Urrego propone sensibilizar a la comunidad educativa acerca del legado de la Comisión de la Verdad para



la transformación social y moral del País (“LEGADO COMISIÓN DE LA VERDAD”, 2022). En este sentido, el subgénero literario elegido es el cuento porque Piedrahita (1983) considera que este permite al niño imaginar historias, crear mundos posibles y resolver problemas que la trama le plantea. En este orden de ideas, se escogieron tres cuentos infantiles escritos e ilustrados por la Dra. Beatriz Eugenia Vallejo quien desarrolla componentes en sus relatos como la memoria histórica, el conflicto armado y la generación de cultura para vivir en paz a partir de la sana convivencia. El cual, la literatura infantil se destaca como eje integral y formativo en términos de paz y reconciliación para las niñas de la población objeto de estudio.

Por otro lado, la investigación consta de seis fases para su realización basadas en el planteamiento de Sampieri (2010) del enfoque cualitativo que son: desarrollo de la temática, definición de la metodología, investigación, planificación, implementación de la propuesta pedagógica, evaluación y reflexión y presentación final ante la comunidad UAN. A continuación, se describe brevemente la estructura de la monografía de investigación.

En primer lugar, la monografía inicia con el capítulo 1 que expone la justificación del trabajo de investigación acerca del por qué y el para qué de la literatura infantil, iniciando con la problemática sobre el desconocimiento de estrategias de enseñanza de la literatura infantil. Así mismo, los antecedentes sobre el tema abordado en los trabajos de los investigadores como Troncoso (2016); Torres (2019); Caicedo y Socias (2020); Lagarreta y Ceballos (2020); entre otros, investigaron sobre la enseñanza de la literatura infantil. También se encuentra en este capítulo, la presentación de los objetivos y la

pertinencia del proyecto que acopla la importancia y relevancia para investigar el presente tema.

En segundo lugar, el capítulo 2 está estructurado por tres grandes marcos: **marco disciplinar, marco pedagógico y marco legal.**

En el marco disciplinar, se abordó el tema de la literatura infantil a partir de los postulados de Cervera (1992); Colomer (2005); Montes (1999); entre otros teóricos y la conceptualización del cuento como subgénero literario narrativo, con base en los postulados de Propp (1928); Gallardo y León (2010).

De la misma forma, en el marco pedagógico se abordaron postulados en torno a la literatura infantil desde la didáctica y la enseñanza por parte del docente en el aula de clase. Se tuvieron en cuenta teorías como la Estética de la Recepción de Jauss (1967) y el contagio literario por medio de la sensibilidad (Landeró, 1994).

Con respecto al marco legal se encuentran las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como los Lineamientos Curriculares de Lenguaje, los Estándares Básicos de Competencia (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) sobre cómo los docentes de lenguaje abordan la literatura infantil en Ciclo 1.

En tercer lugar, en el capítulo 3 se define el enfoque cualitativo para la investigación con los postulados de Sampieri (2010) y el diseño metodológico investigación – acción educativa propuesto por Elliot (1993) quien evidencia la articulación de la teoría con la práctica en el contexto escolar. Por lo tanto, los instrumentos para la recolección de la información fueron el diario de campo, la entrevista y la encuesta (Jansen, 2012; Martínez, 2010; Sampieri, 2010). Estos insumos fueron de utilidad para la interpretación del contexto, el diseño e implementación de la propuesta

pedagógica mediante la planificación de sesiones de lectura con usos de estrategias enmarcadas en la enseñanza de la literatura infantil a través de los cuentos. Cabe aclarar que en este apartado se describen detalladamente las fases para la investigación.

En cuarto lugar, en el capítulo 4 se presentan los resultados arrojados por los instrumentos una vez validados y aprobados por pares expertos. En ese mismo orden de ideas, se realizaron procedimientos de análisis e interpretación de los resultados a la luz del marco teórico y el monitoreo de la propuesta.

En quinto lugar, en el capítulo 5 se destina a analizar las experiencias de las docentes participantes en la aplicación de la propuesta de acuerdo con las siguientes categorías: creencias, prácticas docentes y estrategias didácticas para el abordaje de la literatura infantil, donde se estudia comparativamente los resultados obtenidos de las pruebas de entrada y de salida.

Finalmente, el presente documento culmina con las conclusiones y las recomendaciones a tener en cuenta en futuras investigaciones. Asimismo, se presentan los anexos y las referencias correspondientes a la monografía de investigación.

## 1. CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

*¿Si la literatura sirve? Creo que sí, a mí me sirvió en la vida. Pero no del mismo modo en que me sirvieron, por ejemplo, las ideas. Las ideas me ayudaron a ordenar el mundo. La literatura me hace sentir que el mundo está siempre ahí, ofreciéndose, no horadado y disponible, que siempre se puede empezar de nuevo.*

*(Graciela Montes, 1999)*

### 1.1 Planteamiento del problema y justificación

La presente investigación titulada *Propuesta pedagógica para la enseñanza de la literatura infantil basada en la caracterización de las prácticas docentes de lenguaje* pretende conocer los beneficios de la literatura infantil en la escuela. Sobre todo, en el proceso de enseñanza de la misma en ciclo 1 de básica primaria correspondiente a los grados primero y segundo de la escolaridad.

Al respecto, Colomer (2005) señala que “la enseñanza escolar ha evolucionado hacia la conciencia de que un aula donde se lee y se habla de libros es el centro de su tarea literaria” (p. 83). No obstante, los docentes y los padres de familia son quienes promueven la lectura de obras literarias infantiles a los estudiantes (Colomer, 2005; Patte, 2008). Por demás, el aula debe contar con un clima literario basado en la construcción participativa del conocimiento del contenido ofrecido por las obras infantiles; como subraya Garralón (2019) el espacio de lectura debe contar con las condiciones óptimas que faciliten al lector realizar el proceso de significación e interpretación del texto infantil.

En particular, el abordaje de la literatura infantil abarca componentes paratextuales, ilustrativos y lúdicos para la elección de una obra infantil por parte del docente (Cervera, 1988; Troncoso, 2016). Al respecto, Piedrahita (1983) señala frente a la escogencia del texto por el adulto que “sea esta la oportunidad de moderar el concepto

generalizado de que en la literatura infantil prima el gusto del adulto” (p.15); es decir, para Piedrahita (1983) el adulto (padres, madres y docentes) es quien introduce al niño a los textos infantiles. Igualmente, ella resalta que el adulto “efectivamente escribe, lee o cuenta, ilustra, edita, vende y compra” (p. 15). Desde esta mirada, la educadora medita que el adulto escribe y selecciona el texto infantil literario para introducir al niño a ese mundo posible e imaginativo.

En el caso escolar, el docente elige los textos acorde con la edad de los participantes, sus intereses, necesidades y temáticas apropiadas para el contexto escolar (Troncoso, 2016). Cabe destacar que para Zilberman (2006), la escuela y la pedagogía tienen una estrecha relación con la literatura infantil porque el niño está en un proceso constante de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es necesario conocer sobre por qué la monografía de investigación enfoca el estudio hacia la enseñanza de la literatura infantil, puesto que este arte ejerce un rol sobresaliente de la enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia cultural y nacional (Colomer, 2005). De igual forma, Cervera (1988) destaca que para muchos niños; la escuela es el lugar del encuentro con la literatura infantil, de ahí que “hay muchos niños a quienes por razones sociales, no les llega la literatura fuera de la escuela. Es justo que la escuela sea un mecanismo compensador y socializante” (p. 17).

Sobre esta base, la escuela es el espacio de una estrecha relación entre docente, estudiantes y libros. Este espacio literario atiende a las dimensiones humanas como la física, la espiritual, la sociocultural entre adultos y niños (Jesualdo, 1963). De igual modo, toda obra literaria infantil posee un enfoque reflexivo ya que es una construcción sociocultural (Cervera, 1963; Colomer, 2005; Gallardo y León, 2010).

Por consiguiente, las obras literarias infantiles deben ser llamativas y dinámicas para la experiencia lectora, el placer literario, el pensamiento crítico, el conocimiento cultural y artístico del alumnado (Troncoso, 2016; Caicedo y Socias, 2020). En efecto, los educadores sostienen una enorme inclinación por el estudio de este arte literario que implica la producción de sentido y de significado, a través de la imaginación y la comunicación. Al respecto, Jesualdo (1963) menciona que el logro del placer estético en el niño se origina a través de la imaginación y del uso de los sentidos (tacto, gusto, oído, vista y olfato).

De esta manera, el docente media el encuentro entre los niños y los libros porque conoce los beneficios de la literatura infantil que tiene en la escuela. Por ejemplo, Silva (2001) destaca que “con frecuencia se habla de la necesidad de que los mediadores entre los niños y los libros conozcan la literatura infantil” (p.1). En este caso, el primer paso del docente es conocer la riqueza artística y socio-cultural que contienen las obras literarias infantiles, tal como lo señalan Escalante y Caldera (2008):

La literatura para niños constituye un medio poderoso para la transmisión de la cultura, la integración de las áreas del saber: historia, música, arte, psicología, sociología, etc., el enriquecimiento de los universos conceptuales y la formación en valores. Además, la literatura cumple un papel fundamental en la escuela y el hogar como herramienta que favorece un acercamiento a los procesos de lectura y escritura. (p.671)

Con base en lo anterior, la literatura infantil tiene el propósito artístico e integrador de generar un ambiente escolar constructivista que potencie el desarrollo de las habilidades

comunicativas de la lengua. Es destacable que las obras literarias infantiles poseen características llamativas para los pequeños lectores, sobre todo, con alto contenido ilustrativo. También, Escalante y Caldera (2008) aseveran que “llenos de melodía, vocabulario e imágenes van constituyendo el lenguaje que le permite al niño entender el mundo y el lugar que él ocupa” (p. 2). Por esta razón, el niño emprende un camino para conocer y adaptarse al mundo, a través de la literatura infantil. Lo anterior, con el apoyo de los adultos, docentes, padres de familia, cuidadores quienes intervienen en dicha formación siendo esta crucial, para el proceso de lectura y escritura.

Por consiguiente, en la revisión del estado de arte sobre la literatura infantil, Troncoso (2016) afirma que “a menudo escuchamos que la lectura está en crisis, que en general las personas leen muy poco y que los niños no quieren leer” (p. 248). Es decir, se permea la creencia en los docentes que a los niños no les gusta la lectura, causada por el desconocimiento pedagógico y disciplinar para abordar significativamente la literatura infantil. Con relación a eso, López et al. (2017) aseveran acerca de las dificultades presentadas “tiene que ver con el papel de la literatura infantil en el ámbito educativo y más concretamente en la formación de maestros de Educación Infantil” (p. 38). Esto ocasiona un bajo nivel en competencia literaria por desconocimiento didáctico y pedagógico de estrategias para enseñar la literatura infantil en los contextos escolares (Caicedo y Socias, 2020). Al mismo tiempo, Lagarreta y Ceballos (2020) indican que:

las cifras de la relación con la lectura de los estudiantes de los grados de maestro Educación Infantil y de Educación Primaria son bajas, si se considera la importancia que tiene la lectura en el ejercicio de su profesión. (p. 54)

Como puede inferirse, este panorama es muy desalentador porque los bajos niveles de lectura en los docentes suscitan el desinterés por parte de los estudiantes hacia la lectura de textos literarios, evidenciando el bajo nivel de competencia literaria, tanto en docentes como en estudiantes. En consecuencia, Caicedo y Socias (2020) comentan que “en la práctica educativa diaria se ha podido detectar que se sigue aplicando una metodología tradicional (memorística, reproductiva, poco participativa, irreflexiva y acrítica)” (p. 5). En otras palabras, el abordaje de la literatura infantil tradicional implica una literatura instrumental y poco placentera, donde se permean juicios de valor que hacen perder el encanto por parte de los estudiantes hacia la lectura y como consecuencia que haya mayor preferencia por los medios audiovisuales (Nobile, 1920).

De acuerdo con lo anterior, varios investigadores han reflexionado sobre la enseñanza de la literatura infantil en las aulas y se han propuesto los siguientes interrogantes: “¿leen suficiente literatura infantil los maestros?” (Larragueta y Ceballos, 2020, p. 54). De igual forma, Troncoso (2016) polemiza al profesorado a través de la siguiente pregunta “¿qué podemos hacer para formar el gusto por la lectura literaria en niños y niñas?” (p. 247). Así las cosas, estos cuestionamientos coadyuvan a la interpretación epistemológica sobre el uso otorgado a la literatura infantil por parte de los docentes. Como producto, la investigación enfatiza en caracterizar la enseñanza de la literatura infantil en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño con maestras de ciclo 1; cuyo propósito es planificar e implementar una propuesta pedagógica para fortalecer las estrategias de enseñanza en las docentes en cuanto al abordaje de la literatura infantil en el contexto escolar.



En lo concerniente a la investigación, esta es del enfoque cualitativo donde se identifica y analiza las características de las prácticas docentes frente al abordaje de la literatura en ciclo 1 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Igualmente, se determinan las estrategias didácticas que las docentes implementan para el manejo de las obras literarias en las sesiones de clase de Español. Por su parte, la postura de Contreras (2018) recalca el compromiso de los docentes con la literatura infantil puesto que ellos “son quienes tienen gran parte de la responsabilidad junto con los padres de familia en promover y fomentar el hábito a la lectura, aún mejor los textos del público infantil” (p.4). Lo que alude a la necesidad de reflexionar permanentemente sobre el desarrollo de las prácticas pedagógicas; entre ellas, la planificación de las sesiones con las obras literarias (Colomer, 2005; Cervera, 1988).

Por otra parte, el diseño metodológico escogido es la investigación-acción educativa porque según Elliott (1993) ayuda a los docentes a investigar problemas que concurren entre la teoría y la práctica en la escuela. También, Elliott (1993) define esta metodología de la siguiente forma: “investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los *problemas teóricos* definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (p. 5). Por tanto, la metodología seleccionada se ajusta para el desarrollo de la monografía de investigación.

En relación con los aportes del proyecto, las docentes participantes tienen la oportunidad de aplicar y evaluar la *propuesta pedagógica* basada en los niveles de lectura, para abordar la literatura de cuentos infantiles a partir de las creaciones literarias de la escritora colombiana Beatriz Eugenia Vallejo. Por tanto, el investigador observa y analiza

la praxis que las docentes utilizan en la enseñanza de la literatura infantil con las niñas de ciclo 1, para identificar las categorías de análisis y diseñar la propuesta para trabajar los cuentos de Vallejo con las docentes de Español. A partir de la información recolectada, se propone el uso de estrategias didácticas adecuadas, despertar el interés literario tanto de las profesoras como de las estudiantes para que desarrollen actividades enmarcadas en el placer estético, la lectura colectiva y la animación atendiendo a la relación entre lector y texto (Colomer y Fernández, 2012).

Con relación a los aportes intelectuales en la Universidad Antonio Nariño (UAN), esta investigación será un punto de partida para que maestros en formación, docentes en ejercicio e investigadores tengan la motivación en estudiar, explorar y proponer proyectos relevantes para este campo trascendental del lenguaje, como la literatura infantil en la escuela, especialmente, en los primeros ciclos educativos. Por consiguiente, se considera hacer hincapié examinar el rol de la competencia literaria dentro de la literatura infantil colombiana, dado que la literatura es un arte estético y formativo en el marco del desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales en niños y niñas (Cervera, 1988; Colomer, 2005).

A continuación, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo fortalecer las estrategias de enseñanza de la literatura infantil en docentes de Lenguaje de ciclo 1 en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño?

## **1.2 Objetivos**

### *1.2.1 Objetivo general*

Diseñar una propuesta pedagógica a partir de la caracterización de las prácticas docentes de Español para potenciar las estrategias de enseñanza de la literatura infantil en docentes del ciclo 1 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

### *1.2.2 Objetivos específicos*

Identificar las creencias y las estrategias didácticas que las docentes del área de Español emplean en el abordaje de la literatura infantil en las aulas de ciclo 1.

Describir las prácticas de los docentes de Español en torno a la enseñanza de la literatura infantil en ciclo 1.

Fortalecer el proceso de enseñanza de la literatura infantil a partir de la caracterización de las prácticas docentes.

Evaluar el alcance de la propuesta pedagógica en el abordaje de la literatura infantil por parte de los docentes del ciclo 1.

### 1.3 Antecedentes

Para la elaboración del estado de arte se realizó una búsqueda documental en gestores especializados como *google académico*, *redalyc*, *scielo*, *dialnet*, repositorios universitarios y revistas académicas. La finalidad de esta compilación (Anexo 2) fue identificar y comprender aquellas investigaciones acerca del abordaje de la literatura infantil en las instituciones educativas, para precisar las categorías que definen la caracterización de las prácticas docentes de lenguaje para la enseñanza de la literatura infantil. A continuación, se presentan aquellos hallazgos que serán de gran importancia para la investigación.

La primera investigación titulada *Descubrir la literatura infantil* de Troncoso (2016) en Chile, inició con el siguiente interrogante ¿qué podemos hacer para formar el gusto por la lectura literaria en niños y niñas? Cabe señalar que la pregunta no solo aplicó a los docentes, sino también a madres y padres de familia. En ese sentido, Troncoso presentó la problemática relacionada con el escaso interés por la lectura literaria y aseveró que es común escuchar expresiones tales como “la lectura está en crisis o en general las personas leen muy poco y los niños no quieren leer” (p. 248). En este caso, la investigadora no buscó estigmatizar al estudiante, sino acercar un diálogo permanente entre el niño y el adulto en torno al contenido y las enseñanzas que proporcionan las obras infantiles.

Por otra parte, Pennac (2001) mencionó que “el propósito de acercar los libros y la lectura a los niños no es que todos sean lectores, sino que puedan elegir serlo. La lectura como dogma no ha dado ni está dando buenos frutos” (citado por Troncoso, 2016. p .248).

A partir de la reflexión anterior, esta gira en torno a la interacción con libros infantiles entre los mediadores y los lectores; ya sea, una lectura individual o una compartida donde los infantes escogen los textos. Es destacable, el desafío por parte de las instituciones educativas y docentes sobre las dificultades que presentan algunos para la elección; y en otros casos la imposición de la lectura de los libros. De acuerdo con dicha afirmación, Troncoso (2016) invitó a los mediadores a analizar lo siguiente “¿qué textos podemos elegir para que los niños lean o para leer con ellos y para ellos? La respuesta que quiero dar no consiste en un listado de libros o un listado de temáticas” (p.250). La investigadora opinó que la selección de los libros depende en algunos casos de los directivos, los jefes de área, entre otros aspectos necesarios en la selección de los mismos. No obstante, en su mayoría, la identificación de los intereses es considerada por los educandos, para seleccionarlos y abordarlos al interior de las aulas. Al respecto, Troncoso (2016) hizo referencia a Munita (2013) quien expresó que los docentes pueden ser considerados lectores fuertes o débiles y estos a su vez, forman a otros lectores (estudiantes); por tanto, la necesidad de reforzar en ellos la competencia literaria para que puedan transmitir ese gusto y conocimiento a sus receptores.

A continuación, Troncoso (2016) analizó junto con los niños, obras literarias tales como *El patito feo* de Hans Christian Andersen, *Papelucho* de Marcela Paz y *Ternura* de Gabriela Mistral. Para ello brindaron una serie de categorías que la autora tuvo en cuenta para el ejercicio como; el humor, el trabajo con el lenguaje, la polisemia (generación sentidos físicos), el compromiso ético y estético y la potencialidad para entablar diálogos entre lectores niños y lectores adultos.

Finalmente, Troncoso (2016) concluyó que una buena opción fue la escogencia de los textos clásicos infantiles por parte de docentes, padres y madres de familia para abordarlos con niños y niñas; o aquellos textos recomendados por las editoriales pedagógicas, siendo la clave para que estos favorecieran la interacción entre los infantes y los adultos.

La segunda investigación denominada *Un estudio de caso con maestros en formación inicial* de López et al., 2017 en España, profundizó en la siguiente situación: "El problema abordado tiene que ver con el concepto de literatura infantil, la actualidad del mismo y, sobre todo, las impresiones de los futuros maestros acerca de diferentes dimensiones relacionadas con él" (López et al., 2017, p.37). Los investigadores confirmaron que existe una subvaloración a la disciplina creyéndose que la literatura está dirigida para los infantes y no se tiene en cuenta el valor que posee; además, es vista como intención meramente pedagógica o como un objeto estético en el que "el adulto predetermina el objeto artístico, pero, a la vez, los niños hacen suya dicha manifestación mediante la opinión que sobre ella proporcionan" (López et al., 2017, p. 40). En ese sentido, el objetivo general de la investigación planteado fue "reflexionar y acotar cuál es el concepto y la consideración de la literatura infantil en el ámbito académico-social, y, sobre todo, entre el colectivo de educadores en la actualidad" (López et al., 2017, p. 39). Por consiguiente, se examinaron las percepciones de los docentes frente a la exploración de los cuentos clásicos infantiles producidos por las industrias de Disney y Pixar. También, los expertos identificaron y analizaron la opinión, interés y expectativas de los docentes en formación de educación inicial en torno a la literatura infantil.

En concordancia, López et al., utilizaron las siguientes categorías: *la percepción del concepto, la influencia audiovisual, el papel de las factorías comerciales, la relación con textos clásicos, y la presencia de estereotipos de género en su uso durante la práctica docente*. Con relación a la metodología, el enfoque fue cuantitativo; así mismo, se diseñó una encuesta de tipo cerrada que consistió en quince preguntas de opción múltiple donde se estructuraron mediante elementos estadísticos, las categorías anteriormente mencionadas. Los resultados señalaron que las primeras preguntas estuvieron asociadas con la concepción de literatura infantil en el ámbito académico-social donde se deduce que la literatura infantil es leída por infantes y adultos. Otros interrogantes, aludieron si la literatura infantil se aborda efectivamente en formato físico o digital resultando el equilibrio entre el libro digital y el libro físico. Los investigadores también reflexionaron sobre las percepciones de los encuestados en relación a los cuentos tradicionales presentados por Disney y Pixar que evidenciaron un carácter educativo. Resultó que algunos docentes no han leído estos cuentos y en menor medida, otros docentes habían analizado los relatos en los que indicaron algunas enseñanzas, pero en mayoría envuelven estereotipos de diversa índole. Las últimas preguntas abarcaron el fenómeno sexista y la inexactitud de estos cuentos, las respuestas alrededor de la diferenciación del rol de género, fueron afirmativas porque los personajes se rigen por un patrón reiterativo y sería riesgoso que un docente aplique temas tabú en el aula, ya que muchas veces desconoce la variación de las dinámicas sociales.

En definitiva, López et al., (2017) aseguraron que los docentes deben adaptarse a las exigencias de la sociedad equilibrando los textos físicos y audiovisuales; así como, las producciones de Disney y Pixar, sin olvidar la función de la literatura infantil enfocada a la

construcción del conocimiento e interacción social. Por consiguiente, los docentes interesados en el tema, tienen que ampliar estudios hacia los formatos tecnológicos y los cuentos clásicos en el siglo XXI.

Por otra parte, la investigación de Torres (2018) titulada *la literatura infantil colombiana: una propuesta de taller de sensibilización para docentes de educación básica primaria del colegio Cundinamarca I.E. D.*, fue un trabajo de maestría realizado en la Universidad Santo Tomás en Bogotá, Colombia. La problemática planteada fue la siguiente:

La literatura infantil, como se dijo anteriormente, no es tan reconocida en nuestro país debido a la escasa crítica y a la falta de difusión en el ámbito literario, pues son muy pocos los investigadores que se han dado a la tarea de incursionar en este campo y a darla a conocer. Es desconocida en el ámbito escolar y por lo tanto no es trabajada en el aula de educación básica primaria, desaprovechando los múltiples beneficios que esta reporta para los lectores de esta etapa, en el acercamiento a la lectura por placer, la formación de hábitos lectores, y la formación de lectores críticos que tengan a través de la literatura, un conocimiento de la realidad. (p. 5)

Dentro de las causas aseguró la autora, estuvieron la falta de lineamientos específicos para la literatura infantil en básica primaria; también, el desconocimiento del profesorado sobre este arte puesto que exhibió la falta de formación y difusión del mismo. Dicha situación llevó a Torres (2018) a preguntarse si "¿existe en Colombia una literatura infantil propiamente dicha?, ¿cómo ha sido su proceso de evolución?, ¿cuáles son sus



características? y ¿qué beneficios puede aportar a los estudiantes de educación básica primaria del Colegio Cundinamarca IED?" (p. 5)

El enfoque de la investigación fue de carácter cualitativo del tipo investigación-acción, que pretendió generar tanto en el docente como en el estudiante, un proceso de reflexión acerca de la lectura de textos colombianos infantiles. La investigadora realizó un taller de formación para docentes de los ciclos inicial, 1 y 2 y aplicó una encuesta donde manifestó que los participantes no contaban con los suficientes conocimientos en literatura infantil; por ejemplo, no contaban con un amplio bagaje epistemológico de escritores colombianos infantiles para abarcar sus narraciones en las aulas. En cuanto a las estrategias didácticas fue común en este grupo de participantes, el uso de la lectura en voz alta. Cabe señalar que en el taller se implementó el uso de los textos infantiles colombianos como *La muñeca de Emma* y *El conejo aventurero* de Rafael Pombo. En ese caso, se propagó un espacio de diálogo entre las docentes y la clasificación de obras infantiles acorde con el género literario (narrativo, lírico y dramático). Así mismo, la investigadora confirmó que la biblioteca en el aula es fundamental para la promoción del contagio literario.

Dentro de los resultados obtenidos con respecto a los talleres y el proceso de sensibilización, Torres (2018) destacó que:

A partir de la aproximación histórica a la literatura infantil colombiana se puede evidenciar que aunque el desarrollo de dicha literatura ha sido un proceso lento, permeado en muchas ocasiones por sucesos históricos, por la falta de apoyo gubernamental y otros aspectos, se puede afirmar que en las últimas cuatro décadas ha logrado un avance significativo, no solo en la producción de obras, sino en la

calidad literaria; en el abordaje de temáticas interesantes que no solo se quedan en lo fantástico y maravilloso. (p. 132)

Desde esta mirada, la propuesta de Torres (2018) fue muy pertinente para la formación de los docentes ya que estos no contaban con la capacitación necesaria para la toma de criterios y elección de obras infantiles literarias. En la circunstancia de los docentes de lengua castellana, la experta determinó que varias universidades no contemplan la formación en literatura infantil, siendo casi inexistente; por tanto, la propuesta promovió la participación docente y la construcción de un plan lector.

El siguiente trabajo es de Caicedo y Socías (2020) intitulado *La literatura infantil y su importancia en el aprendizaje de niños y niñas: de la teoría a la práctica*. Este correspondió a una investigación desarrollada en Chile, en los colegios Santa Isabel de Hungría y Santa Familia. La dificultad identificada por Caicedo y Socías (2020) fue:

En la práctica educativa diaria se ha podido detectar que se sigue aplicando una metodología tradicional (memorística, reproductiva, poco participativa, irreflexiva y acrítica), y el texto literario, generalmente el cuento, es utilizado como un tranquilizante para el comportamiento de los niños. (p. 5)

En este caso, la literatura no debería visualizarse como un recurso memorístico, sino como un medio potenciador del pensamiento creativo que favorece cualquier actividad del aprendizaje. Por otro lado, el propósito de la investigación fue “destacar la importancia de la literatura infantil para motivar e involucrar a los niños con la lectura a fin de despertar la creatividad y el desarrollo de la imaginación” (Caicedo y Socías, 2020, p. 1). Por ende, el docente como mediador tendría que avivar en los niños la creatividad y la imaginación proporcionadas en las obras. De igual manera, Caicedo y Socías (2020)

utilizaron el enfoque cualitativo desde las ciencias sociales focalizadas a las humanidades y la literatura. Para ello, se resaltaron los diseños metodológicos tales como el analítico-documental y la investigación-acción porque los investigadores examinaron las experiencias del período comprendido entre (2004-2009) y partieron de la premisa que la literatura infantil es constructivista.

En lo que respecta a los resultados, Socías (2004) junto con 14 escritores chilenos fundaron la Academia Chilena de Literatura Infantil-Juvenil (ACHLI), siendo Socías, la primera directiva de esta academia, donde contó con una amplia participación en universidades por medio de la aplicación de talleres de literatura infantil. Posteriormente, Socías (2020) decidió implementar un proyecto de acercamiento de los estudiantes hacia la lectura y al libro en los Colegios Santa Isabel De Hungría y Santa Familia, con el ánimo que la experiencia lectora no sea monótona, sino que implique un espacio estético y disfrutable desde la creatividad. La biblioteca escolar fue utilizada para llevar a cabo actividades como juegos, talleres, narraciones y dictados que potencian la experiencia. A modo de resultado, se reflejó una amplia participación de docentes y estudiantes donde indicó una mayor concurrencia en la biblioteca, a partir del proyecto. Además, se mejoró la convivencia y el nivel de socialización escolar. De tal forma, la academia empleó diversas dramatizaciones que contribuyeron a una elevada participación de la comunidad educativa. Al respecto, Caicedo y Socías (2020) explicaron que:

De ahí nació la serie de *Trapolandia*, el país de los muñecos de trapo, donde se editaron cinco libros como *Carmelita la muñeca de trapo*, *Las aventuras del club Hilario*, *El mago Anastasio*, *El duende Serafín*, y *Carmelita en el país de los corazones*; este último, para celebrar los 150 años de las Hijas de la Caridad y los

Padres de la Misión en Chile. Esta era una forma concreta para incentivar la lecto-escritura en infantes desde los primeros años de escolaridad. (p. 16)

Finalmente, Caicedo y Socías (2020) consideraron que los objetivos propuestos se cumplieron en esa experiencia lectora teórica - práctica en torno a la reflexión del rol docente en la enseñanza de la literatura infantil. Inclusive, Caicedo y Socías (2020) comentaron sobre el papel conveniente de la creatividad. Al respecto señalan los autores lo siguiente:

Al mismo tiempo, se ha confirmado que, con creatividad, a través de los libros y personajes que se encuentran en ellos es posible entregar una educación con valores que tanta falta hace en estos momentos en el mundo que rodea a nuestros niños; en el individualismo global existente es necesario inculcar la solidaridad para que se avance hacia una sociedad más justa e inclusiva. (p. 19)

Otro referente fue el estudio realizado por Lagarreta y Ceballos (2020) denominado *Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros*. Ante todo, participaron un total de 532 docentes, de los cuales 318 maestros en ejercicio fueron de educación infantil y 214 profesores en formación de educación infantil. Los investigadores profundizaron en la baja relación por parte de los docentes con respecto a la lectura e indicaron lo siguiente.

Las cifras de la relación con la lectura de los estudiantes de los grados de maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria son bajas, si se considera la importancia que tendrá la lectura en el ejercicio de su profesión. (Larragueta y Ceballos, 2020, p. 54)

También, los investigadores indagaron sobre lo subsecuente en torno al tema explorado.

¿Leen suficiente literatura infantil los maestros?, ¿y los que se están formando para ser maestros?, ¿cambia su perspectiva de la lectura y la literatura desde que dejan la universidad hasta que ejercen su profesión en colegios?, ¿qué es lo que ocurre en esa etapa fundamental que va desde el final de su carrera formativa hasta sus primeros años de experiencia como maestros? (Larragueta y Ceballos, 2020, p. 54)

Como resultado, se permeó una reflexión en torno a la formación del profesorado en la literatura infantil, sus creencias y perspectivas sobre este campo. A partir de lo anterior, los expertos propusieron a " descubrir, describir e interpretar las diferencias entre maestros en formación y maestros en ejercicio en cuanto a su apreciación de la literatura infantil " (Lagarreta y Ceballos, 2020, p. 54). Para este estudio, ambos investigadores usaron el enfoque cuantitativo para solucionar los propósitos del hábito lector y su relación con la literatura infantil. Para la recopilación de la información, diseñaron un cuestionario en la plataforma *Google Forms* en la que se sondeó acerca del hábito lector del docente, la lectura de libros, la frecuencia de actualización e investigación teórico-práctica en literatura infantil, la praxis del docente, la toma de cursos o seminarios de la literatura infantil y la frecuencia de acudir a la biblioteca o librerías. La distribución del cuestionario se realizó por correo electrónico, *Facebook* y *Twitter*, para una mayor facilidad en la obtención de datos.

Para el análisis de los resultados emplearon las pruebas Chi Cuadrado encargadas de analizar similitudes y diferencias para confirmar o no una hipótesis en investigación.

Los resultados presentaron que "los maestros de Educación Infantil leen más, acuden más a bibliotecas y librerías, consultan más información sobre LIJ y realizan más formación voluntaria en este campo que los estudiantes que aún no ejercen como maestros" (p. 63). Se precisó que el maestro en ejercicio consulta e indaga bastante para ampliar sus conocimientos en literatura infantil y entre mayor sea la edad es notoria la posibilidad de que el docente tenga un hábito lector robusto y definido para abarcar este arte en el aula.

A modo de recomendaciones, los autores apuntaron que el docente en ejercicio toma la postura de explorar la literatura infantil y de autogenerarse el hábito lector en su quehacer pedagógico, puesto que implica un proceso de actualización constante. Así mismo, concretaron que en las universidades hace falta un currículo que trate precisamente la literatura infantil y sería muy significativo que estos programas universitarios propongán un encuentro entre los docentes en formación y los docentes en ejercicio, para fortalecer la competencia literaria entre ambas partes y contribuir a un óptimo proceso de enseñanza- aprendizaje escolar.

Finalmente, Lagarreta y Ceballos (2020) consideraron que la tarea de la universidad es conseguir que los docentes sean amantes de la lectura de obras literarias y modelos lectores porque en muchas ocasiones son los mismos estudiantes quienes motivan a los docentes a explorar sobre la literatura infantil y sus contribuciones. En ese sentido, el profesorado motivado por el estudiantado siente la misión de conocer e inspeccionar por sí mismo(a) la lectura de obras literarias infantiles.

Otra investigación de relevancia es titulada *Neuroeducación: la realidad aumentada como medio para acercar la literatura a la Ed. Infantil* por Sandra Tardáguila

en 2020. Este trabajo fue realizado en España en la que se profundizó en la realidad aumentada (RA), la literatura infantil y la neuroeducación como elementos esenciales para el proceso de enseñanza en el aula de clase. Cabe señalar que, la sociedad ha incrementado el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociando el término de *storytelling* o relato digital basado en el *mobile learning* como facilitador del aprendizaje por descubrimiento, apoyo a la creatividad, la imaginación, la interacción y la comprensión lectora por parte del estudiante. Sin embargo, muchos docentes desconocen la RA y los beneficios que este modelo dinamiza dentro de las aulas de clase; por tanto, la pertinencia de diseñar un proyecto donde se une la RA con la literatura infantil desde la neuroeducación para la promoción de la lectura en los niños.

Por consiguiente, la investigadora se fundamentó en teóricos como Colomer (2011); Gallego (2017); Palomares (2014) quienes enlazaron categorías tales como la neuroeducación, la realidad aumentada, las aplicaciones móviles, los softwares, entre otros. Al respecto, Gallego (2017) aludió la plasticidad cerebral en la que el cerebro se dispone al aprendizaje ya que la sociedad está en apogeo de los dispositivos tecnológicos. Por otra parte, la función de la RA permite mejorar la comprensión de los significados; por tanto, la importancia de conocer las aplicaciones móviles o softwares digitales (Palomares, 2014). Algunas de esas aplicaciones permiten a los usuarios crear y divulgar relatos para el potenciamiento de la comprensión lectora en los niños. Al respecto, Tardáguila (2020) opinó que “con la aplicación de *Aurasma*, *Aument* y *Zookazam* podemos crear contextos atractivos tanto en el espacio físico del aula como fuera” (p. 91).

Cabe subrayar que el proyecto fue implementado en el Colegio Julián Romea en Murcia, España. La población estuvo conformada por 13 estudiantes de 4 años donde se

demonstró que los niños tenían problemas con el lenguaje oral. Dentro de los objetivos propuestos se implementó la RA para que los estudiantes se acercaran a la literatura infantil y dialogaran en torno al texto literario. La investigadora hizo uso de la metodología activa; la cual permite observar, imitar y aprender cooperativamente con el aprendizaje basado en proyectos. En adelante, las actividades realizadas por los estudiantes contribuyeron a la construcción del conocimiento; puesto que el diseño tanto de los recursos físicos como digitales fueron evaluados constantemente por el docente en el proceso de implementación de los mismos.

Por lo tanto, Tardáguila (2020) estableció cuatro fases para el desarrollo del proyecto; el cual comprende aspectos tales como: captar la motivación del estudiante, la lectura compartida, el código QR apropiado para la RA y la presentación del proceso a la comunidad educativa. Se menciona que la estrategia efectiva es el juego puesto que estimula el desarrollo cognitivo y su relación con el aprendizaje de la literatura infantil. Las aplicaciones digitales implementadas fueron las *tablets*, las *apps* como *kahoot* y pizarras digitales.

La investigación intitulada *La clase de literatura: revisión bibliográfica sobre las propuestas de la enseñanza de literatura en las aulas de Colombia durante el periodo 2009-2019* correspondiente a una monografía de compilación fue escrita por Juan David Torres en 2020 desarrollada en la Universidad Antonio Nariño (UAN) en Bogotá. El investigador aludió a la necesidad de un equilibrio entre los contenidos teóricos- literarios que comprenden la formación desde el enfoque estético de la literatura y la generación del hábito por la lectura. Para ello, la investigación indagó sobre cómo se ha llevado a cabo la clase de literatura en los últimos 10 años (2009-2019); por ende, el objetivo consistió en



“analizar las diferentes propuestas de enseñanza de la literatura en Colombia entre el año 2009 y el 2019, para establecer cómo se enseña la literatura en las aulas” (Torres, 2020, p. 12). En consecuencia, Torres (2020) utilizó el enfoque cualitativo bajo el carácter interpretativo en las siguientes fases: *indagación, sistematización, análisis de las propuestas y conclusiones*.

En cuanto a los resultados de la investigación, Torres (2020) realizó una búsqueda exhaustiva de 35 documentos comprendidos en *trabajos de grado, proyectos y artículos de investigación* de corte internacional, nacional y local sistematizados en una matriz bibliográfica; el cual, se definieron las categorías para el análisis. Los resultados indicaron que el docente promueve el desarrollo de las habilidades, sobre todo la producción escrita. Debido a que esta faculta un acercamiento estrecho entre el estudiante y la obra literaria, fundamentada en la creación de historias, los procesos de pensamiento y la educación emocional. Así mismo, Torres (2020) identificó que en Colombia hay transversalidad de la literatura con otras disciplinas del conocimiento; no obstante, la literatura no es un elemento de estudio significativo en el sistema escolar. Por ende, la necesidad de promover espacios literarios en la escuela.

En definitiva, Torres (2020) concluyó que este ejercicio de sistematización le aportó una amplia mirada en torno a la enseñanza de la literatura en el país; es así, que la enseñanza de la literatura está enmarcada en dos tendencias: *el desarrollo del goce estético y el empleo de la literatura, para el potenciamiento de saberes interdisciplinares*. Por tanto, las prácticas docentes reflejaron un enfoque a nivel del desarrollo de las habilidades comunicativas y corporales, la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

Finalmente, la investigación denominada *El debate de género y la interculturalidad en la literatura infantil. Un análisis bibliográfico de 2013 a 2021* corresponde a una monografía de compilación escrita por Laury Vanessa Rodríguez en 2022 y se desarrolló en la Universidad Antonio Nariño (UAN) en Bogotá. La autora asevera que la literatura infantil se localiza en las primeras edades porque propicia los juegos, las canciones, los libros ilustrados y los dibujos animados para el desarrollo integral de los infantes. Por ende, el objetivo propuesto fue “identificar los aportes investigativos en torno al estudio de las obras de literatura infantil que abordan temas polémicos en específico de género, violencia y afro en los últimos 18 años” (Rodríguez, 2022, p. 12). De acuerdo con lo anterior, Rodríguez (2022) utilizó el enfoque cualitativo para describir, analizar e interpretar las investigaciones compiladas que se establecieron durante las fases apoyadas en Manterola et al. (2013): *planteamiento del problema, unidades de búsqueda, organización y extracción de la información, análisis de los hallazgos y conclusiones*.

En cuanto al proceso de los hallazgos, la investigadora apuntó que “los textos compilados corresponden a bases de datos enfocadas en investigaciones formales las cuales son Redalyc, JSTOR, Google Académico, Dialnet, Scielo, repositorio de la Universidad Pedagógica de Colombia y gestores de la UAN” (Rodríguez, 2022, p. 22). Por consiguiente, Rodríguez (2022) encontró 35 artículos que tratan de los temas polémicos en la literatura infantil que fueron organizados en una matriz bibliográfica, resultando las categorías de *concepción de literatura infantil, función de la literatura infantil y literatura infantil y educación*.

En general, los resultados concretaron que la literatura infantil tiene el eje cultural e ideológico para transmitir los valores, la cultura y la sociedad a los niños. En el aspecto cultural, los libros infantiles de multiculturalidad están en mayor auge porque estos retratan culturas como la afrodescendiente; sin embargo, Rodríguez (2022) señala que hay falta de visión crítica sobre el proceso de resignificación de ser afro. También, se exploró en torno al rol de género en la literatura infantil y se demostró que la mujer se ve de forma sumisa, amorosa y obediente, mientras que el hombre se presenta como un personaje fuerte y activo. Es necesario que los niños conozcan estos roles a la inversa; por ejemplo, historias sobre mujeres quienes lucharon por sí mismas las dificultades, sin la presencia masculina. De igual modo, los directivos, el docente y la familia son los responsables de seleccionar y promover las obras infantiles a los niños, de manera que los maestros tengan un amplio bagaje epistemológico de la literatura para abordarla en clase.

En suma, Rodríguez (2022) concluyó que la literatura infantil cuenta con un alto contenido social por el hecho de la formación en valores, la conciencia cultural y el componente ideológico en los infantes. Igualmente, la compilación arrojó que los docentes deben establecer procesos serios de competencia literaria para una adecuada interpretación de las obras infantiles abarcadas en la clase. Para ello, la investigadora recomendó buscar y potenciar espacios que propiciaran la imaginación del niño y se interese por la literatura.

De acuerdo con los antecedentes presentados, se puede dilucidar que la literatura infantil se ha interpretado como una herramienta pedagógica utilizada por los docentes, para abordar el proceso de lectura con los estudiantes. Por tanto, es fundamental investigar a partir de la enseñanza de la misma por docentes de lenguaje para enriquecer las prácticas

de aula y acercarlos a la lectura. Inclusive, se evidencia un gran interés por explorar la relación entre los niños y los textos en formato digital o físico. Cabe señalar que en la mayoría de los antecedentes se cumplieron con los objetivos propuestos; no obstante, aún quedan vacíos por responder sobre cuál es la función de los textos clásicos en la actualidad y el diálogo entre docentes y estudiantes con obras infantiles en formatos físicos o audiovisuales. Aun así, los antecedentes apuestan por la pertinencia de continuar reflexionando sobre lo didáctico y lo metodológico en el abordaje de la literatura infantil dentro de los contextos escolares, con el ánimo de seguir promoviendo e incentivando en los participantes la competencia literaria.

#### **1.4 Pertinencia**

La modalidad seleccionada corresponde a una monografía de investigación orientada desde el grupo de Culturas Universitarias de la Facultad de Educación, en la línea de lenguaje y desarrollo humano. Es destacable que la investigación está vinculada al semillero de investigación *Memorias* donde se atendieron intereses por articular la teoría y la práctica en la enseñanza de la literatura infantil. De la misma forma, la investigación atiende a los objetivos propios del programa de la Licenciatura en Español e Inglés de la universidad Antonio Nariño (UAN), con respecto a la formación integral del licenciado investigador, cuyo aprendizaje se centra en una actitud crítica frente al lenguaje y el pensamiento para la transformación de la escuela. Así mismo, la literatura infantil como tema principal atiende a la expresión artística del lenguaje, el enfoque socio cultural y la comunicación asertiva entre docentes y estudiantes.

En lo concerniente con el perfil del estudiante, el ejercicio realizado se relaciona con una actitud investigativa que atiende el conocimiento, la autonomía y el pensamiento crítico necesarios para llevar a cabo la investigación en la institución seleccionada. En ese sentido, el estudio propuesto obedece al campo literario en el área de Español y es un eje importante para el lenguaje y el desarrollo del pensamiento. De esta manera, se considera que la investigación realizada aportará de manera reflexiva al rol que posee la literatura infantil en los contextos escolares y también en la comunidad de la Universidad Antonio Nariño (UAN).

## 2. CAPÍTULO 2: REFERENTES TEÓRICOS

*A través de la literatura se aprende a vivir y a no conformarme con las palabras, lo que ha facilitado el camino, en muchos casos, para llegar a la libertad plena del entendimiento del mundo y cómo vivir en él.*

*(Teresa Colomer, 2005)*

En el presente capítulo se exponen los referentes teóricos tenidos en cuenta en el abordaje de la investigación; así como, el diseño de los instrumentos realizados para la recolección de información y la posterior planificación de la propuesta pedagógica. Por tanto, este apartado permitirá una mayor comprensión alrededor del tema. Este marco está estructurado en **el marco disciplinar** correspondiente a las concepciones y aportes que ofrecen los expertos hacia la literatura infantil y sus derivadas, **el marco pedagógico** que permite una revisión sobre el tema abordado en el ámbito educativo y **el marco legal** que se remite la documentación propia del Ministerio de Educación Nacional (MEN), para consolidar el abordaje de la literatura en el contexto escolar. Por último, se enuncia el Informe Final Comisión de la Verdad (2022), que contribuye en la formación del profesorado y la convivencia en la construcción de cultura para la paz.

### 2.1 Marco disciplinar

#### 2.1.1 *Concepción de la literatura infantil*

En lo concerniente a la concepción de literatura infantil, esta ha sido definida socialmente según Colomer (2010), como una herramienta para educar a los niños en la

conducta y/o atender a un contenido determinado. A su vez, Tamés (1990) considera que la literatura infantil es un medio donde el niño la escucha, la canta, la baila y la imagina mediante personajes y héroes arquetípicos (Propp, 1928). También, Propp (1928) alude que los personajes, y en especial la visión del héroe influyen en el imaginario colectivo promovido por los medios de comunicación. Al mismo tiempo, el teórico considera al héroe como una figura central que cumple la función de su partida con un objetivo concreto (salvar a la princesa) o simplemente aventurarse y solucionar distintos problemas. A manera de ilustrar, en la historia de *The Hobbit*, de Tolkien (1966) el personaje de Bilbo sumerge a los lectores en una aventura con el ánimo de ayudar a los enanos en situaciones difíciles para llegar a la tierra de Erebor y así recuperar el tesoro custodiado por el dragón Smaug.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, el niño no sólo imagina esa historia sino que lee y escucha el mensaje que le proporciona nuevos saberes e intereses por el contenido de la narración (Colomer, 2010; Tamés, 1990). En concordancia con lo anterior, la literatura infantil contribuye a que el niño explore su entorno asociado con los mundos posibles, a través del juego y la dramatización (Garralón, 2010). Ahora bien, Cervera (1992) asevera que en la literatura “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño” (p. 10); mientras que Rodari (1983) indica que la literatura influye en la vida de los lectores debido que incentiva la creatividad infantil; además, tiene un valor liberador. En este mismo orden de ideas, la palabra juega un rol importante en la comunicación, en el sentido de contar historias y que el niño potencie su creatividad y no la mera alfabetización (Ospina, 2018; Rodari, 1983).

Como se ha mencionado anteriormente, la literatura no es un conjunto de obras literarias, sino que es una construcción artística fundamentada en la palabra, como creación humana que despierta la atracción y el placer del pequeño lector (Cervera, 1988; Rodari, 1983). No obstante, Cervera (1992) recalca que la literatura infantil ha sido compleja en definirla:

La definición de literatura infantil, controvertida, a menudo lleva implícito un rodeo, consistente en ocuparse antes de la obra literaria, ya que la literatura se mira casi siempre como un conjunto de obras literarias: de un país, de una época, de una lengua y hasta de un género. (p.10)

De acuerdo con la afirmación, la literatura infantil se le debería considerar como un arte estético y no una herramienta pedagógica. Del mismo modo, Lapesa (s.f.) citado por Cervera (1992) menciona que “la obra literaria es la creación artística expresada en palabras, aun cuando no se hayan escrito, sino propagado de boca en boca” (Cervera, 1992, p. 10). En este caso, Lapesa (s.f.) aludió que las obras literarias infantiles provienen de la tradición oral de un pueblo y una época. Por otra parte, Cervera (1992) opina que, para calificar una obra literaria infantil, es necesario que esta cumpla con dos funciones básicas; la primera *integradora* y la segunda *selectora*. No obstante, se tiene en cuenta que el recurso esencial de la literatura infantil se fundamenta en la palabra de una cultura, un pueblo o una época (Rodari, 1983).

En ese mismo orden de ideas, la concepción integradora indicada de la literatura infantil puede ser de gran interés para el receptor puesto que es un sujeto creativo, amante del juego y la diversión (Colomer, 2005; Larrosa, 2008). Igualmente, Cervera (1992)



reconoce la inclusión de los verbos “*leer*” y “*escribir*” como elementos necesarios, para el proceso de enseñanza y aprendizaje; y no, como secciones aisladas.

Otro punto a resaltar, corresponde que la literatura infantil es un acto comunicativo de la experiencia estética entre el receptor (niño) y el emisor (adulto) (Piedrahita, 1988), porque este acto tiene por objeto, según Cervera (1992) “la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores” (p. 13). Es decir, la literatura infantil sensibiliza al lector partiendo desde sus necesidades e intereses y el docente en su rol de mediador, se compromete a contagiar y vivenciar el placer literario y artístico de la narración (Montes, 2018). Desde esta perspectiva, Cervera (1985) plantea que “a menudo se ha creído que [la literatura infantil es insignificante en cantidad y deleznable en calidades] otras veces que no es infantil o inapropiada para los niños” (p. 15).

La anterior afirmación significa que es complicado ofrecer una definición precisa de literatura infantil porque se le ha dado mayor relevancia a la literatura universal; por tanto, aún no se define. Al respecto, Piedrahita (1983) considera que no existe una literatura infantil, en sus palabras “Cesta, Croce y Borges consideran que calificar de *infantil* a la literatura dirigida a la infancia, produce el efecto de una iluminación que conlleva a la idea de una segregación o parcialización” (p. 13). Aunque, Colomer (2010) y Piedrahita (1983) concuerdan que la literatura es literatura, sin importar a quien va dirigida; Cervera (1992) concibe que las manifestaciones de la literatura infantil destacan su existencia porque es distinta la estructura de un libro dirigido para niños y uno dirigido para los adultos (Troncoso, 2016).

Para comprender mejor la literatura infantil, en la tabla 1 se presentan las manifestaciones de la misma.

**Tabla 1**

*Elementos que conforman una obra literaria infantil*

<b>Propuesta Jesualdo (1959) y Gómez del Manzano (1987)</b>	<b>Propuesta María Clemencia Venegas (1987)</b>
<b>caracteres que debe tener la literatura infantil</b>	<b>elementos que no deben estar presentes en la literatura infantil</b>
<b>Carácter imaginativo:</b> esencial ya que la vida del niño es más imaginación que realidad	<b>Aniñamiento:</b> cuando se considera al niño sin inteligencia y sin capacidad de selección en cuanto al gusto y al reconocimiento de la calidad
<b>Dramatismo:</b> el drama importa al niño en cuanto es traductor de sus movimientos interiores	<b>Didactismo:</b> concibe al niño como sujeto permanente de aprendizaje, agotando la posibilidad en él, de leer por placer y disfrutar de la belleza del lenguaje. Hay varias formas de didactismo: moralizante, religioso, patriótico e ideológico
<b>Técnica del desarrollo del lenguaje:</b> el lenguaje es fundamental, cuanto más depurada la expresión, más sencilla y bella es para que guste y atraiga al niño	<b>Instruccionismo:</b> tendencia a enseñar al niño a través de la literatura. Esta literatura asfixia con conceptos y sobrecarga informativamente
<b>Sencillez creadora:</b> trama en el tema, en la estructura, en el lenguaje, pero no en simplicidad	<b>Paternalismo:</b> trata al lector como un hijo
<b>Audacia poética:</b> el lenguaje no debe empobrecerse, debe ser poético pero	<b>La cursilería:</b> estilo demasiado elegante y formal, poco espontáneo y natural

sometido a una progresión racionalizada. El escritor debe conceder margen a la creatividad y a la audacia poética	
<b>Simbolismo y comunicación:</b> el niño decodifica por el desencadenamiento afectivo ante el estímulo, cuando los demás pretenden formar obstruyen la comunicación verdadera, pues el niño no tiene un conocimiento claro de lo real. Esta verdadera comunicación se da cuando es posible el contraste y la crítica	<b>Ambigüedad:</b> dificultad en la comprensión de la historia, pues el lector joven no puede asimilar aún las complejidades del comportamiento humano porque le falta experiencia de vida

*Nota.* La tabla presenta los elementos que determinan si una obra debe ser considerada literatura infantil. Datos tomados de Torres (2019).

Por todo lo expresado anteriormente, Cervera (1988) y Jesualdo (1959) consideran que la narración debe contener ilustraciones llamativas, un lenguaje sencillo y comprensible, que favorezcan espacios de reflexión y diálogo en torno a la misma. Ahora bien, es esencial revisar a la literatura infantil como una herramienta pedagógica que fortalece las habilidades comunicativas. A partir de lo mencionado, Troncoso (2016) y Zilberman (2006) subrayan que “la literatura se instrumentaliza para que sea útil, y se la percibe útil en la medida que sirve para trabajar algún contenido lingüístico, como aprender vocabulario, o algún objetivo o tema transversal” (Troncoso, 2016, p. 253). Por esta razón, Ospina (2018) afirma que la lectura de textos infantiles debe ser atractiva, provocadora y seductora, para generar el interés del niño e incentivar su curiosidad por la historia. También, el autor recalca que obligar a un niño a leer, puede crearse una barrera

entre el texto y el lector provocando desinterés y apatía hacia los libros, catalogándolos de aburridos y se pierde esa experiencia literaria.

### *2.1.2 Géneros literarios*

Para Tamés (1992), los géneros literarios son de vital importancia para la selección de las obras infantiles. El primero corresponde a la poesía porque niños y adultos participan a través del canto, la rima, el juego y la creación combinatoria de la palabra. Al respecto, Cervera (1992) afirma que 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); por tanto, el abordaje de la poesía contribuye a que los participantes desarrollen habilidades literarias, puesto que los niños son creativos y usan diversos juegos para aprender e integrarse en el mundo.

El segundo corresponde al género teatral. Para Cervera (1992), este significa una estrecha relación entre el niño y la acción, usando expresiones lingüísticas y corporales que operan de modo coordinado y simultáneo mimetizando la realidad. En relación con lo anterior, “la creatividad es capital para el proceso dramatizado. La creatividad, a su vez, constituye un proceso en el que se puede partir de distintos supuestos para llegar al final a un producto nuevo” (Cervera, 1992, p.140). Desde tal óptica, los niños participan en el juego de la dramatización para representar la historia (Gallardo y León, 2010).

En suma, el género comúnmente trabajado en ciclo1 es el narrativo conformado por subgéneros como la novela, la fábula, el mito, la leyenda, el libro álbum y en especial el cuento. En el caso de la fábula, esta posee “un fin práctico inmediato y en ella los animales son los protagonistas” (Jolles citado por Tamés, 1992. p. 46). Por otro lado,

Tamés (1990) estima que el cuento proviene del mito, entendido este último como “las respuestas primeras sobre orígenes y destino de una colectividad” (p. 25). Al respecto, Cervera (1992) considera que la finalidad del mito se basa la acción de contar oralmente grandes hazañas de dioses, héroes y monstruos que han impactado la vida humana; por tal razón, el cuento proviene del mito ya que narra situaciones reales o imaginarias (Tamés, 1990). A continuación, se profundizará en este último subgénero.

### **2.1.3 Cuento**

Como se había señalado, el subgénero literario mayormente abordado en las instituciones educativas es el cuento, debido a la facilidad que posee tanto para docentes, como estudiantes. Frente a lo señalado, Aguilar y Silva (1992) conceptualizan que “el cuento es una narración breve, de trama sencilla y lineal, caracterizada por una fuerte acción del tiempo y del espacio” (Aguilar y Silva citados por Cervera, p. 112).

Igualmente, se considera que "el cuento es una breve narración, escrita generalmente en prosa, que combina hechos reales e imaginarios" (Gallardo y León, 2010, p. 63). Como es destacable, Soto et al. (2017) describen que el cuento se caracteriza por su narrativa breve de hechos reales o imaginarios y que contienen elementos como: narrador, personajes, tiempo, espacio y trama (inicio, nudo y desenlace). Por ende, Todorov (1970) asevera que la fantasía en el cuento se produce cuando al lector evoca sensaciones que lo hacen empático con la historia.

Por otro lado, Propp (1928) teorizó sobre las 31 funciones del cuento en su libro titulado *La morfología del cuento*, él se basó en más de 100 cuentos rusos compilados y escritos por el abogado ruso Alexandr Afanassiev (1826-1871) considerado como

homólogo de los hermanos Grimm, sus colecciones del folclore ruso fueron publicados en 1866 en los libros de *cuentos rusos* y *cuentos populares rusos* (Guterman y Jakobson, 1945). En consecuencia, Propp (1928) decidió analizar las situaciones que suceden en la historia como “el dragón rapta a una princesa” o “un valeroso joven lucha contra la bestia” son ejemplos de motivos, los cuales el autor organizó en funciones. A continuación, la figura 1 muestra las 31 funciones o motivos del cuento dictaminadas por Propp (1928). Cabe destacar que no todas las funciones van a estar en una historia ya que depende del escritor(a) en cómo las adapte y las presente en su corpus de trabajo.

### Figura 1

*Las 31 funciones del cuento, según Vladimir Propp (1928).*



*Nota:* La figura presenta las funciones o motivos que posee los cuentos, esta teoría fue diseñada por Propp (1928). Fuente: Las cartas de Propp (2015).

Para la consolidación de su libro, Propp (1928) también utilizó la clasificación cuentista de Wundt (1926). En la tabla 2, se expone una clasificación comparativa entre Wundt (1926) y Piedrahita (1991).

**Tabla 2**

*Clasificación de las tipologías cuentistas*

Clasificación de cuentos por Wundt (1926)	Clasificación de Piedrahita (1991)
1. Cuentos-fábulas mitológicos	<b>1. Cuento popular tradicional.</b> Estos cuentos están ligados a los mal llamados “cuentos de hadas” correspondientes a relatos orales de origen anónimos que retratan los valores y la cultura de los grupos humanos. Por ejemplo, <i>los cuentos de los hermanos Grimm o las Mil y una noches</i> . Sus historias poseen héroes, heroínas, villanos y finales felices
2. Cuentos maravillosos puros	<b>2. Cuento literario.</b> Este cuento es aquella creación de un escritor(a) cuyo nombre se conoce. Estos cuentos son menos estereotipados y más ligado al ámbito real. Poseen contenidos moralizantes, surrealistas, aventureros y religiosos. A manera de ejemplo, los cuentos de Christian Hans Andersen se basan en la complicada infancia del escritor como en <i>El patito feo</i>

3. Cuentos y fábulas biológicos	<p><b>3. Cuentos de aventuras.</b> Estos cuentos son descriptivos, breves, diálogo ágil y personajes claramente definidos. Aunque, las narraciones contienen aspectos moralizantes, los personajes son niños y no son cruelmente castigados sino que continúan por su viaje de aprendizaje. Ejemplos de este tipo son <i>Pinocho</i> de Carlo Collodi y <i>Pipi mediaslargas</i> de María Edgeworth, <i>Peter Pan</i> de J.M. Barrie y <i>Mary Poppins</i> de P.L. Travers</p>
4. Fábulas puras de animales	<p><b>4. Cuento didáctico.</b> Estos cuentos buscan el objetivo de enseñar la religión, el sentido patriótico, la historia o las ciencias. Títulos de este tipo de cuentos sobresalen <i>Maya la abeja</i> de Waldemar Bonsel y <i>El maravilloso de Nils Holgersson a través de Suecia</i> de Selma Lagerlöf</p>
5. Cuentos «sobre el origen	<p><b>5. Cuento parafolclórico.</b> Estos cuentos poseen hechizos, seres y situaciones fantásticas pero no se ajustan a los modelos de los cuentos populares tradicionales y se desligan de la moralidad y la religión. Por ejemplo, resaltan los cuentos de George Mac Donald y <i>El rey del río dorado</i> de John Ruskin</p>
6. Cuentos y fábulas humorísticos	<p><b>6. Cuento fantástico.</b> Si bien, la mayoría de obras infantiles están impregnadas de fantasía donde el niño imagina situaciones reales y sobrenaturales. En este caso, la</p>



	fantasía llega a su máximo esplendor que subordina el tema, los personajes y las situaciones. El mayor de los ejemplos es <i>Alicia en el país de las maravillas</i> de Lewis Carroll
7. Fábulas morales	<b>7. Cuento de complemento entre el texto y el dibujo.</b> Un autor crea sus propios cuentos con ilustraciones artísticas. En su mayoría, los autores prefieren elegir animales para retratar el mensaje en sus narraciones y dirigirlas al público infantil. Por ejemplo, Beatrix Potter escribió el cuento de <i>Petter Rabbit</i> , dotando a sus personajes animales, características humanas. Cabe mencionar que los cuentos de Beatriz Eugenia Vallejo se clasificarían en este tipo, porque sus personajes son humanizados, no hay héroes, sino problemas contextuales del conflicto y las ilustraciones son realizadas por la autora

*Nota.* La tabla presenta la clasificación y analogía de los cuentos, según Wundt (1926) y Piedrahita (1991). Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la clasificación de Wundt (1926) y Piedrahita (1991) en torno al cuento es profunda, en el sentido del estudio histórico y detallado del mismo en los siglos VII, VIII y XIX conocidos como el auge o *siglos de oro* de la literatura infantil (Piedrahita, 1991). También, Gallardo y León (2010) indican que el cuento tiene múltiples funcionalidades en atracción a niñas y niños a la sensibilidad artística, literaria y crítica que favorece la adquisición del lenguaje, a partir de temas actualizados. A modo general,

el cuento contribuye a la construcción y el dominio del lenguaje (Gallardo y León, 2010; Colomer, 2010). A continuación, la tabla 3 expone otras clasificaciones del cuento.

**Tabla 3**

*Otras clasificaciones del cuento*

<b>Clasificación de cuentos por la finlandesa Antti Aarne (s.f.) citada por Piedrahita (1991)</b>	<b>Clasificación de los cuentos por Gallardo y León (2010)</b>
<p><b>1. Cuentos de animales:</b> historias de animales salvajes y domésticos, animales y hombres, pájaros, animales y objetos</p>	<p><b>1. Cuentos de hadas o cuentos maravillosos.</b> Narran hechos maravillosos e incluyen personajes fantásticos (hadas, brujas, princesas, fantasmas, dragones, etc). Se sitúan los <i>cuentos de los hermanos Grimm</i> y los <i>de Hans Christian Andersen</i></p>
<p><b>2. Cuentos populares:</b></p> <p><b>2.1 Cuentos de magia:</b> con adversarios sobrenaturales, marido, mujer u otro pariente sobrenatural, trabajos sobrenaturales, ayudantes sobrenaturales, objetos mágicos, poderes o conocimientos sobrenaturales</p> <p><b>2.2 Cuentos de contenido o mensaje religioso.</b> Estos cuentos abordan temas de enseñanzas e instrucción religiosa. Por ejemplo, las parábolas, cuentos de Dios y del diablo para reflexionar</p>	<p><b>2. Cuentos heroicos.</b> Historias de exaltación de valores y virtudes atribuidos a personajes imaginarios, para que los niños se sientan identificados con ellos</p>

<p><b>2.3 Cuentos románticos.</b> Estas historias se centran en las parejas que contienen instrucciones morales</p>	
<p><b>3. Historias sobre zopencos:</b> parejas de casados, un hombre y una mujer, un hombre listo o un hombre estúpido</p>	<p><b>3. Cuento etiológico.</b> Explica el origen o características de algo para ilustrar, la aparición de la humanidad o la forma de un animal</p>
<p><b>4. Cuentos de mentiras.</b> Estos cuentos buscan enseñar a los niños que las mentiras traen consecuencias negativas como el caso de Pinocho</p>	<p><b>4. Cuentos realistas.</b> Estos cuentos son escritos por niños y docentes que relatan la realidad del aula, la familia, el barrio, las vacaciones, entre otros</p>
<p><b>5. Cuentos del ogro estúpido.</b> Sus personajes son ogros y demonios. Estos cuentos cuentan historias de ogros o tratos con el diablo y sus relaciones con los humanos</p>	<p><b>5. Cuentos de animales.</b> Narran la astucia o la estupidez de un animal, en relación con saciar el hambre o el ánimo de divertir</p>

*Nota.* La tabla presenta clasificación adicional de los cuentos por parte de Antti Aarne (s.f.) y Gallardo y León (2010). Fuente: elaboración propia.

#### **2.1.4** *Literatura infantil en la escuela*

La literatura infantil tiene un enfoque social en el marco de la relación entre niños y docentes en la escuela, porque abordar obras literarias poseen elementos psicológicos que atañen al desarrollo de la personalidad y la empatía (Colomer, 2010). Por la misma

línea, Gallardo y León (2010) enfatizan que la psicología le ha dado un protagonismo preponderante al niño porque las estrategias de enseñanza deben adecuarse a la conexión de vivencias y experiencias del infante con los personajes de la narración. De tal forma, el docente deba tener claridad que no toda producción física o audiovisual para niños, sea considerada literatura infantil. Por ejemplo, Cervera (1992) propone que los shows televisivos, los concursos informativos infantiles o una revista de prensa infantil sean considerados equivocadamente literatura ya que las adaptaciones de las obras son diferentes a su contenido original (Garralón, 2010). Por tanto, es necesario que los docentes amplíen una gama epistemológica y práctica de posibilidades como el juego, la dramatización, la expresividad porque contribuyen significativamente a la imaginación por parte del estudiante (Cervera, 1992; Gallardo y León, 2010; Montes, 1999). Al respecto, Montes (1999) plantea que “todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte” (p. 14). Es decir, el juego permite al niño, el imaginario de los mundos posibles (Montes, 1999).

En otro orden de ideas, el libro cumple la función de generar la experiencia estética de los lectores y de transportarlos de un lugar a otro, gracias a la simplicidad del lenguaje y la contextualización del mismo para los niños (Gallardo y León, 2010). Por ejemplo; para abordar un poema o un cuento a los niños, el docente utiliza la provocación de despertar la curiosidad por la historia, ya que puede estimular el interés como un viaje por esos mundos imaginarios (Gallardo y León, 2010; Ospina, 2018). También, Montes (1999) plantea que el docente debe promover cuentos, poemas, novelas en la escuela porque es allí donde los niños desarrollan sus habilidades personales y sociales y adquieren nociones de cultura. Frente a esto, la autora considera que el docente reflexiona

sobre los roles de la literatura, la ficción y los mundos imaginarios en el momento de leer obras literarias infantiles, provocando y sensibilizando a los estudiantes, el goce estético y el literario a partir de la narración.

## **2.2 Marco pedagógico**

### **2.2.1 *El papel de la didáctica***

Antes de mencionar didáctica de la literatura infantil, es necesario que se tenga en cuenta la concepción de didáctica ofrecida por Camilloni (2007):

la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (p. 22)

Por tanto, la didáctica como disciplina estudia a la enseñanza desde la planificación, la puesta en acción y la evaluación del proceso que el docente aborda en la clase (Camilloni, 2010; Montes, 2018). En concordancia con Feldman (2010), la didáctica es entendida como estudio de la enseñanza, donde el docente dirige adecuadamente las actividades implementadas en el aula. De igual modo, el autor asevera que para una adecuada gestión de clase, el docente requiere hacer uso tanto de procedimientos como técnicas apropiadas. En cuanto a las técnicas, se tiene presente que Rincón (2006) expone la siguiente situación:

Si bien en el habla de los maestros se nota la influencia de recientes tendencias educativas, en su hacer sigue predominando el énfasis sobre aspectos formales e instrumentales de lenguaje, las prácticas de copiar como actividad de escritura y de descifrar como actividad de lectura. (p.17)

De acuerdo con el anterior planteamiento, es complejo el abordaje de la enseñanza de la lengua porque presenta desafíos que los docentes asumen cuando se enseña la lengua dando cumplimiento con las habilidades comunicativas. Por eso, retomando a Feldman (2010) es interesante reflexionar sobre los recursos y las estrategias que se implementan en la clase, para garantizar el uso de la literatura infantil. Frente a este panorama, Gallardo y León (2010) y Garralón (2019) concuerdan que es necesario la implementación de estrategias didácticas que favorezcan la experiencia lectora en los estudiantes tales como, la animación hacia la lectura. Cabe señalar que la lectura de las obras contribuye a generar espacios de reflexión colectiva. Estas se pueden dramatizar, explorar diversas tonalidades de la voz, abordar el manejo del espacio, entre otros. Asimismo, las actividades propuestas deben contribuir al diálogo y la reflexión colectiva (Cervera, 1988; Colomer, 2010).

En cuanto a la didáctica de la literatura infantil, Soto et al. (2017) la definen como una disciplina globalizadora que favorece la integración cognitiva y cultural en el niño. Por ende, la didáctica contempla diversas ciencias: la sociolingüística, la lingüística del texto, la gramática, la pragmática, la psicolingüística y la teoría literaria. En la tabla 4 se presenta los componentes esenciales para abordar una obra literaria infantil brindados por Soto et al. (2017) quienes exponen componentes fundamentales de un texto dictaminadas también por Gérard Genette (1987) (anexo 8).

**Tabla 4**

*Componentes que son eje transversal de un texto*

<p><b>Selección de textos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué libros van a leer los estudiantes?, ¿qué libros conocen los estudiantes?, ¿es posible la conexión entre el estudiante y los libros?</li> <li>- Escoger textos actualizados</li> <li>- Identificar la edad de los estudiantes</li> <li>- Definir el tipo de formato: físico o digital</li> </ul>
<p><b>Tipologías de paratexto</b></p>	<p><b>Paratextos icónicos:</b> mapas, símbolos, ilustraciones, fotografías, entre otros</p> <p><b>Paratextos textuales:</b> tipografía de imprenta, color y tamaño</p> <p><b>Paratextos de autor:</b> título, índice, epílogo, prólogo</p> <p><b>Paratextos de editor:</b> portada, contraportada y cubiertas</p> <p><b>Paratextos perceptibles:</b> calidad y tipo de papel</p> <p><b>Paratextos internos:</b> tipo de edición (de lujo, de coleccionista, de bolsillo)</p> <p><b>Paratextos externos:</b> reseñas, comentarios, alusiones, premios</p>
<p><b>El epitexto</b></p>	<p><b>Peritexto:</b> alude intrínsecamente al texto (cubierta, portada, contraportada, título, autor, tamaño, encuadernación, etc.).</p> <p><b>Epitexto:</b> alude extrínsecamente al texto (críticas literarias, reseñas, reconocimiento, etc.)</p>
<p><b>Ilustraciones</b></p>	<p><b>Técnicas de dibujo:</b> lápiz, tinta, acuarela, acrílicos, óleos e infografías</p> <p><b>Técnicas de impresión:</b> xilografía (madera), serigrafía (seda), aguafuerte (metal), litografía (piedra), impresión en estereotipos (moldes), en offset (placas), huecograbado (cilindros), fotocomposición (o impresión química sobre papel fotográfico), o con medios informáticos (mediante inyección, láser)</p>

	<p><b>Ilustraciones autónomas:</b> ilustraciones publicitarias, editoriales o de diseño gráfico; por ejemplo, el póster</p> <p><b>Ilustraciones conceptuales:</b> inspiración en un texto, pero sin dependencia argumental de este. Ejemplo, el libro álbum</p> <p><b>Ilustraciones narrativas:</b> desglosan elementos (acciones, personajes, paisajes) presentes en el relato</p> <p><b>Ilustraciones decorativas:</b> ofrecen imágenes con motivos secundarios del texto a fin de facilitar transiciones o vacíos entre las distintas partes del relato</p> <p><b>Ilustraciones de reconocimiento:</b> de apariencia predominantemente bidimensional, que permiten al niño pequeño nombrar objetos</p> <p><b>Ilustraciones de identificación:</b> permiten al niño adentrarse en el relato e incluyen escenas y fondos paisajísticos de cierta complejidad</p> <p><b>Ilustraciones de imaginación:</b> invitan al lector a recrear personajes, lugares y acciones ficticias, con fondos escenográficos</p> <p><b>Ilustraciones académicas:</b> reciben influencias de la historia del arte, de la arquitectura, de la cultura y sobretodo de la literatura</p>
<b>El pos-texto</b>	Para Genette (1987) el pos-texto pospone la condición de una obra literaria que genera nuevos modos de expresión. Por ejemplo, el cuento de la Caperucita Roja fue escrito por Charles Perrault y adaptado a cómics, canciones y películas
<b>El intertexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La intercalación de un texto en otros textos</li> <li>- Propicia el desarrollo de la competencia literaria</li> <li>- <b>Intermedialidad</b>, interpretación de textos literarios con textos icónicos</li> </ul>
<b>El hipertexto</b>	<b>Hipertexto factual</b>



	<p><b>Opcionalidad:</b> el lector propone opciones de título para el autor</p> <p><b>Agregabilidad:</b> Se agregan textos dentro de la historia.</p> <p><b>Atribución:</b> personajes que son hipertextos de otras historias. Para ilustrar; <i>Don Quijote de la Mancha</i>, el novelista recurrió a las novelas de caballería. Esto se refiere a un hipertexto; es decir, el escritor recurre a otros textos para construir a sus personajes</p> <p><b>Hipertexto virtual</b></p> <p><b>Construcción wiki e hipermedial.</b> Textos que se conectan con enlaces de sitios web</p> <p><b>Ficción explorativa.</b> Narraciones infantiles basadas en videojuegos</p>
--	--

*Nota.* La tabla expone los principales componentes para la elección de un texto, según Gerard Genette (1987). Fuente: elaboración propia.

### 2.2.2 Prácticas docentes

En este apartado también se tuvo en cuenta, la concepción de enseñanza como eje transversal de las prácticas docentes; según de Feldman (2010) quien la define, de la siguiente forma:

La enseñanza es una actividad que puede circunscribirse a la relación entre un grupo de estudiantes y sus profesores. Pero también puede analizarse en el marco de los grandes sistemas escolares que son la organización institucional de la enseñanza en nuestras sociedades. (p. 13)

Teniendo en cuenta lo anterior, la enseñanza es vista como una relación entre un docente y un grupo de estudiantes que se convergen distintas situaciones e influyen en el

aprendizaje. También, Comenio (1971) afirma que este proceso está sujeto a la escuela; lo cual, no solo implica una relación entre profesor y estudiante, sino que se enseña a una enorme cantidad de personas.

En el caso de la enseñanza de la literatura infantil, los docentes en sus prácticas desde el siglo XVIII, la han optado como material de instrumento moralizante, memorístico y de lectura religiosa (Colomer, 2005). Es decir, la literatura infantil en el pasado no tenía mayor influencia e importancia en los sujetos, ya que quedaba relegada como material instructivo y no como expresión artística que permite el encuentro armonioso y maravilloso entre los niños y los libros. Lo anterior, conlleva a una reflexión histórica de Piedrahita (1983) que en la antigüedad no había esa concepción del niño, por ejemplo, Grecia y Roma los llamaban como “pequeños adultos”. En edad media tampoco había concepciones para la infancia, ya que se consideraba con la llegada de la imprenta, que la impresión de textos sería muy costosa para una población analfabeta. Debido a que solo llegaban los monjes desarrollaron las habilidades lectoescritoras; sin embargo, Piedrahita (1983) comenta que “la primera forma de literatura infantil no fue, pues, escrita: fue oral, popular, anónima: el cuento.” (p. 24). En ese sentido, las prácticas docentes deben estar en favor de la oralidad y la promoción del libro, para que el estudiante se sienta motivado en leer y aprender colectivamente (Cervera, 1992; Colomer, 2010; Ospina, 2018).

## 2.3 Marco legal

### 2.3.1 La literatura en los Lineamientos Curriculares

Los Lineamientos Curriculares (2010) conciben que el estudio de la literatura dentro del contexto escolar dependa de la competencia literaria y la crítica del docente. En el documento se define competencia literaria como “el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas” (p. 53). Por lo tanto, el docente tiene un modelo específico de abordar la literatura dentro de la clase de lenguaje, a partir de los niveles de lectura que son *el literal*, *el inferencial* y *el crítico - intertextual*. Por tanto, es apropiado identificar el uso y el manejo que los maestros hacen sobre los diferentes niveles de lectura dentro de la clase mediante la observación.

Por otro lado, Jesualdo (1959) concibe que el papel de la literatura implica tres dimensiones:

- la literatura como representación de la(s) cultura(s) y suscitación de lo estético.
- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes.
- la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. (p.51)

Estas a su vez, contienen perspectivas asociados con la literatura que posee un panorama amplio en torno a diversos ejes tales como, el estético, el histórico y el psicológico. Pues, todos ellos hacen parte de la indagación e implementación de las

estrategias didácticas y metodológicas por parte del docente tales como, el juego de roles, los interrogantes, las dramatizaciones y otras actividades para abordar las obras literarias.

### *2.3.2 La literatura en los Estándares Básicos de Competencia (EBC)*

Frente a la indagación de los Estándares Básicos de Competencias diseñados por el MEN en 2010, éstos se enfocan principalmente en el uso del lenguaje, la comunicación y el modo de expresión a partir del uso simbólico por parte de la comunidad de hablantes.

Por lo tanto, es importante analizar la apuesta literaria de los EBC para el ciclo 1 que engloba los grados de 1º, 2º y 3º, en donde los niños al finalizar el tercer grado deben ser capaces de leer textos literarios, para desarrollar la capacidad creativa y lúdica. En ese sentido, el estudiante tiene una lectura más cuidadosa y detallada sobre las diversas tipologías textuales; especialmente de textos narrativos tales como cuentos, fábulas, mitos y leyendas en los que el lector identifica la estructura que cada uno posee. Así mismo es importante apuntar que los estudiantes tengan nociones claras y precisas sobre los géneros lírico y teatral en contraste con el narrativo.

A continuación, la figura 2 muestra el componente de literatura para ciclo 1. Este refiere a la capacidad del estudiante en conocer y comprender el abarcamiento de textos literarios infantiles dentro de cada uno de los géneros literarios.

## Figura 2

*Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (EBC).*

LITERATURA
Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.</li> <li>• Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.</li> <li>• Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.</li> <li>• Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro.</li> <li>• Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.</li> <li>• Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres.</li> </ul>

*Nota.* La figura muestra el componente de literatura para ciclo 1. Fuente: Estándares Básicos de Competencia (2006).

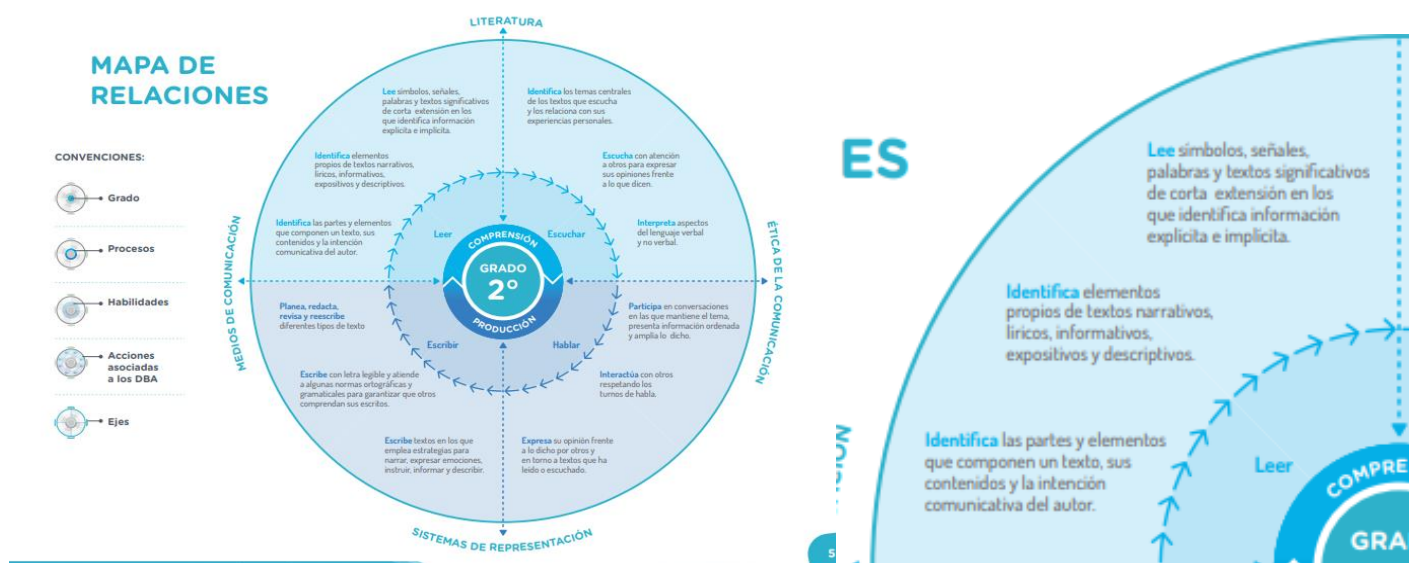
### 2.3.3 La literatura en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en lenguaje contemplan en el aspecto literario, que el estudiante lea un texto literario infantil en voz alta y otorgue de atribución y personalidad a los personajes de la historia (Garralón, 2010). De nuevo, el estudiante realiza procesos inferenciales en torno al tiempo, espacio y lugar en el que concurre la narración. Por consiguiente, los Derechos Básicos de Aprendizaje enfatizan que el

estudiante represente la historia a través del dibujo. Ahora bien, la figura 3 expone las habilidades comunicativas de la lengua y solo se elegirá la habilidad de leer para el diseño e implementación de la propuesta pedagógica.

**Figura 3**

*Mapa de relaciones de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).*



*Nota.* La figura muestra el mapa de relaciones en torno a las habilidades comunicativas y en especial a la habilidad de leer. Fuente: DBA (2017).

## 2.4 Generación de la cultura para la paz

En el presente apartado se hace alusión a las directrices dadas en *el Informe Final de la Comisión de la Verdad*, se abordará el componente pedagógico para abordarlo con los estudiantes de ciclo 1. De acuerdo con la afirmación anterior, el gobierno del Dr. Gustavo Petro Urrego promueve a todas las instituciones del país el desarrollo del proceso sobre *la paz en la escuela* a modo reflexivo sobre los acontecimientos históricos y políticos en el Colombia tales como: la implementación de los acuerdos de paz en 2016, la

entrega del documento del Informe Final en 2022, luego de tres años de trabajo y la generación de la educación para la paz. Por su parte en la revista semana, el Ministro de Educación, Dr. Alejandro Gaviria afirmó lo siguiente:

Conocer nuestro pasado, hurgar en nuestras historias, incluso en las más problemáticas, incluso enfrentar las verdades incómodas es fundamental para la reconciliación de nuestro país. Este 12 de agosto, las escuelas de nuestro país recibirán el legado de la Comisión de la Verdad. Invito a los encargados, a todos los rectores, a inscribir su institución en este enlace. Y recuerden este 12 de agosto las escuelas y colegios de nuestro país abrazan la verdad. (Revista semana, 2022)

De acuerdo con lo anteriormente expresado, efectivamente las instituciones educativas del país se inscribieron y participaron en la jornada conmemorada al *día internacional de la juventud*. En este caso, la comisión de la verdad (2022) publicó en su sitio web cerca de más de 4.300 instituciones privadas y públicas, las cuales participaron en la jornada de *la escuela abraza la verdad* llevada a cabo en las instituciones educativas el día 12 de agosto del 2022, con el fin de sensibilizar a los estudiantes sobre los avances de la reconstrucción del tejido social. A partir de esta jornada, la comisión de la verdad publicó un kit educativo para que docentes y estudiantes lograran conocer las apuestas del gobierno nacional por un mejor país. La tabla 5 fue tomada del documento intitulado *La Escuela abraza la verdad (2022)* para el análisis y enfoque de los puntos pedagógicos a trabajar con los estudiantes que conforman el ciclo 1, el cual estipula manejar temas de verdad y convivencia en las aulas.

## **Tabla 5**

*Ejes pedagógicos para trabajar la comisión de la verdad en el aula con los y las estudiantes*

NIVEL EDUCATIVO	EJE DE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	ENFOQUE PRIORIZADO O ÉNFASIS DE LA REFLEXIÓN
<b>Preescolar a Grado 3</b>	La verdad y la convivencia	Curso de vida – Niños y niñas
<b>Grados 4 y 5</b>	La verdad se construye a muchas voces	La importancia de la escucha plural
<b>Grados 6 y 7</b>	Defender la verdad es defender la diversidad	Enfoque étnico y dimensión ambiental
<b>Grados 8 y 9</b>	Mi cuerpo dice la verdad	Enfoque de género
<b>Grados 10 y 11</b>	Hay futuro si hay verdad	La justicia restaurativa y el Legado de la Comisión de la Verdad
<b>Programa de Formación Complementaria en las ENS</b>	La verdad de los y las maestras	El rol de la escuela y las maestras y maestros en el conflicto armado y la construcción de la paz

*Nota.* La presente tabla muestra los ejes de reflexión en los distintos grados de básica primaria y básica secundaria para abordar La comisión de la verdad. Fuente: La escuela abraza la verdad (2022).

Dentro de las recomendaciones brindadas por el programa educativo *si hay futuro*, el Informe Final Comisión de la Verdad (2022) propone lo siguiente:

Al Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación certificadas, con participación amplia de las comunidades educativas y la asesoría de personas expertas, nacionales e internacionales, deberán realizar los ajustes normativos, institucionales y presupuestales requeridos para que el sistema educativo. Se hace necesario implementar una estrategia pertinente y efectiva para



la formación de sujetos capaces de vivir en paz con énfasis en elementos de ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales y educación en derechos humanos. (p. 890)

Por consiguiente, la educación debe estar fomentada por las directrices de este Legado, ya que la escuela forma a los sujetos de manera integral, en el rango de una educación basada en valores. Es así, el Legado de la Comisión propone “acompañar a las instituciones educativas en la actualización participativa de sus manuales de convivencia, incorporando enfoques restaurativos de resolución de conflictos” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 724). Cabe mencionar que la entidad busca que los docentes se actualicen en estos temas para abordar las clases con los estudiantes. En este mismo orden de ideas, la tabla 6 ilustra los principales componentes de esta Comisión que inciden en los cuentos de Vallejo.

**Tabla 6**

*Componentes centrales de La Comisión de la Verdad*

<p><b>La memoria histórica</b></p>	<p>La Comisión de la verdad impulsa una política de <b>memoria y verdad para la construcción de paz y la no repetición</b>. Esta trata que el Estado apuesta a la creación del <i>Museo de Memoria de Colombia</i> que fomentará la preservación de la memoria histórica en la nación para la no repetición de estos sucesos de dolor y violencia. En consecuencia, el relato histórico permite abrir caminos de reflexión en torno a la construcción de un mejor país</p>
<p><b>El conflicto armado</b></p>	<p>El conflicto hace referencia a la guerra interna que ha afectado a la nación de forma dolorosa para los colombianos por más de 50 años. Pues, la lucha entre</p>

	las guerrillas, el narcotráfico, el paramilitarismo y la corrupción provocaron crímenes de <i>lesa humanidad</i> ; por ende, La Comisión de la Verdad hace un fuerte llamado a la no repetición de estos hechos violentos
<b>El desplazamiento</b>	Es la principal consecuencia de las masacres de la guerra interna, muchas personas perdieron su hogar por el terror sembrado. Por consiguiente, se conoce numerosos casos de niños en situación de orfandad por la pérdida de sus padres, la afectación de la calidad de vida de las personas de comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas y extranjeras y la vulneración de derechos humanos

*Nota.* La presente tabla expone los ejes centrales que se tuvieron en cuenta para abordar los cuentos con la población, según La Comisión de la Verdad (2022). Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la información anterior, los cuentos de Beatriz Eugenia Vallejo abarcan estos componentes cruciales para llevarlos al aula y conocer la diversidad de opiniones de la población objeto del estudio. En ese sentido, la Comisión pone énfasis en la reconstrucción del tejido social para promover la cultura para la paz en las instituciones educativas de la nación. Por ende, el investigador se propone a dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿De qué manera la literatura infantil contribuye a la formación para una cultura de la paz?

### 3. CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS

*La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber.*

*(John Elliott, 1990)*

#### 3.1 Enfoque y diseño

La investigación estuvo fundamentada en el enfoque cualitativo; para ello, se diseñó e implementó una propuesta en el contexto educativo (Sampieri, 2010). Por ende, el estudio pretendió identificar y analizar las creencias, las prácticas y las estrategias didácticas de los docentes frente a la enseñanza de la literatura infantil en ciclo 1. La escogencia del “enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Sampieri, 2010, p. 10). En este caso, el teórico considera que el enfoque cualitativo busca comprender la investigación acorde con la perspectiva de los involucrados dentro del contexto seleccionado para el estudio.

Por otro lado, el diseño metodológico propuesto fue la investigación-acción Educativa. En particular, el diseño propuesto permite a los investigadores realizar el análisis de las acciones y las situaciones sociales encontradas por los profesores en el contexto (Elliott, 1990). Por la misma línea, Elliot (1990) considera que el maestro parte de un diagnóstico, para abordar los posibles problemas que convergen en el aula, implicando la búsqueda de una solución oportuna a los mismos. Por tanto, la metodología seleccionada contempla tanto la teoría, como la práctica produciendo nuevos aprendizajes

en los participantes, quienes se proponen fortalecer las estrategias de enseñanza potenciando a la competencia literaria.

### 3.2 Instrumentos para la recolección de datos

Los recursos diseñados para la recolección de información, análisis de resultados y construcción de la propuesta pedagógica son los siguientes:

*La observación.* El investigador utiliza este método porque le permite tomar notas acerca de la labor que realizan los participantes objetos del estudio. En este sentido, Sampieri (2010) recalca que la observación compromete a todos los sentidos y no solo a la vista; porque, la observación contempla los entornos tanto físicos y sociales como humanos. Por ejemplo, se indagó sobre *¿cómo son las aulas?, ¿qué recursos cuentan las docentes para la enseñanza de la literatura?, ¿cómo son los roles de los participantes?*, entre otras preguntas orientadoras que permitieron complementar el estudio propuesto. Por su parte, Anguera (1989) destaca que la observación ha estado presente desde los inicios de las investigaciones, siendo uno de los primeros métodos utilizados para la recolección de datos.

Para la recopilación de información se diseñó un *diario de campo* como eje fundamental de la observación, para la comprensión del tema, la formulación del problema y su adecuada solución. Por tanto, el trabajo de campo fue indispensable para la planificación e implementación de la propuesta. Al respecto, Martínez (2007) asevera que “hablar de trabajo de campo y observación, son estos dos elementos donde se apoya el investigador para estudiar una realidad, conocer sus necesidades y problematizarla” (p.

74). Lo que implica la pertinencia de hacer una descripción detallada del proceso llevado a cabo en el aula.

Por otro lado, Martínez (2007) considera que observar para participar “es una técnica dentro de la observación, que le permite al observador acercarse y emplear la subjetividad, para comprender los acontecimientos sociales” (p. 76). Es decir, el uso del sistema visual cumple un rol esencial en la comprensión de la relación entre las docentes y las estudiantes al interior del aula de Español; tales como, el uso de estrategias didácticas y las actitudes de las participantes frente a la clase de lectura.

También se elaboró una *encuesta cualitativa* dirigida hacia los docentes de ciclo 1. Según Jansen (2012) define que “la encuesta cualitativa estudia la diversidad de un tema dentro de una población dada” (p. 49). Es decir, este tipo de encuesta apoya a desarrollar una hipótesis del tema e incluso la indagación del problema y su solución, a partir de resultados empíricos (Jansen, 2012). Por consiguiente, se pretendió que los participantes respondieran la encuesta, para ampliar la diversidad en opiniones, creencias y estrategias del tema estudiado; igualmente, la encuesta fue una estrategia efectiva para la interpretación epistemológica de resultados, durante el curso de la investigación. Al respecto, Alaminos y Castejón (2017) anotan la siguiente definición de encuesta:

La encuesta se considera una estrategia de investigación, un procedimiento que implica un proceso completo de investigación, que abarca la formulación del problema, el establecimiento de los objetivos, la selección de los sujetos y el diseño y análisis de datos. (p. 7)

En el marco de la presente investigación, el tipo de encuesta cualitativa fue pre-estructurada debido a que “en la encuesta pre-estructurada, la diversidad que se estudiará

se define de antemano y el objetivo del análisis descriptivo es únicamente observar cuál(es) de las características predefinidas existe empíricamente en la población bajo estudio” (Jansen, 2012, p. 45). En ese sentido, la encuesta retoma los planteamientos teóricos de la literatura y se indaga con el propósito de interpretar los datos brindados por la población seleccionada. Por tanto, este instrumento se llevó a cabo en las aplicaciones de la *Suite de Google* correspondiente a la opción *formularios*, en vista de su estructura adecuada para el diseño de las preguntas y la recopilación de las respuestas. A groso modo, este instrumento se aplicó de manera online compartido en diversos medios tales como: *Gmail, WhatsApp y/o Facebook*.

Finalmente, la entrevista permitió al investigador conocer las diferentes respuestas de las docentes. Del mismo modo, esta fue de tipo oral y se grabó a través de una aplicación denominada *Grabadora de voz* en el celular. No obstante, las entrevistadas determinaron la pertinencia de hacerla virtual y de crear sesiones en las plataformas de *Google Meet y Zoom*, cuyo propósito fue conocer las percepciones de las participantes frente a la enseñanza de la literatura infantil. Con base en lo anterior, Murillo (2006) precisa sobre la entrevista:

La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando.

(p. 6)

Por ende, se reconoce que la entrevista contiene información pertinente por parte del entrevistado donde no solo se le conoce opiniones o creencias, sino también, como

menciona Murillo (2006) su objetivo principal es la recogida de información y esta sea validada con otros instrumentos, para la obtención de nueva información. En el caso de la entrevista se utiliza la de tipo semiestructurado; es decir, la entrevista contiene preguntas de carácter abierto.

### **3.3 Población**

La investigación se realizó en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, la población estuvo conformada por 5 docentes del área de Español en segundo grado. Así mismo, este grado estuvo conformado por los cursos: 201, 202, 203, 204 y 205 de la Jornada Tarde y la población pertenece a los estratos uno, dos y tres.

En lo concerniente a los instrumentos diseñados para la recopilación de la información fueron los siguientes: el diario de campo y la entrevista fueron aplicados a cuatro docentes del área de Español de la institución educativa y una docente con pregrado en Literatura de otra institución. Las cinco participantes se identificaron con los nombres de Natalia, Virginia, Johana, Luz y Vanessa y la docente experta en literatura, Camila.

El modelo pedagógico que la institución educativa maneja es el constructivista porque se plantea un proceso de construcción colectiva donde se requiere una participación activa en la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, docentes, rectoría, coordinadores, orientadores, entre otros). De otro modo, el PEI contempla que una liceísta es crítica, reflexiva, autónoma, transformadora de contextos para la convivencia, lo cual, se resume bajo el siguiente lema: *Ser Liceísta es un Estilo de Vida*.

Con respecto a la implementación de la propuesta Pedagógica, ésta fue intitulada *El arte de la literatura para la paz*. En este sentido, la investigación manejó una muestra por conveniencia de un grupo conformado por tres docentes del segundo grado para la implementación de los cuentos *Un árbol con muchas verdades* (2019), *El retorno* (2020) y *Murciélagos en apuros* (2020) de Beatriz Eugenia Vallejo, atendiendo al tiempo y al espacio de las profesoras. Es así, las participantes fueron informadas con antelación sobre la implementación en el pilotaje de la propuesta pedagógica. Seguidamente, la tabla 7 expone la ubicación de la institución y la estructura de los salones, mientras que la tabla 8 muestra la conformación de la población participante.

**Tabla 7**

*Conformación de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño*

	
<p>La institución se ubica entre la Avenida Caracas, la Calle 24 Sur y la Carrera 12H.</p>	<p>Salones de segundo grado J.T.</p>



*Nota.* La tabla presenta la ubicación de la institución y los salones de la población participante. Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8**

*Población participante del I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño*

<b>Institución Educativa</b>	<b>Curso</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>Docente titular</b>
I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño	201	37	Profesora Natalia
	202	35	Profesora Virginia
	203	32	Profesora Luz
	204	34	Profesora Johana
	205	34	Profesora Vanessa
	<b>Total de estudiantes: 174</b>		
<b>Total de docentes: 5</b>			

*Nota.* La tabla presenta la conformación de los cursos del grado segundo jornada tarde.

Fuente: elaboración propia.

### **3.4 Análisis de datos**

Los datos obtenidos de la prueba de entrada y la prueba de salida se analizaron mediante los programas de *Word* y *Excel*. Por ende, se implementó un análisis mediante el uso del *Método Comparativo Constante* de Glaser Y Strauss (1967) quienes afirmaron que este método desarrolla una teoría basada en la inducción de los datos empíricos de orden cualitativo. De la misma manera, los autores sostuvieron que el proceso de análisis, el método da cuenta de similitudes y diferencias para describir y analizar adecuadamente la

información recolectada. En general, se realizó descripciones rigurosas de los resultados, donde el sustrato teórico constituyó la planificación de la propuesta pedagógica.

## 4. CAPÍTULO 4: RESULTADOS

*El contagio de la literatura consiste en transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria, para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal.*

*(Altamirano, 2012)*

Este apartado tiene por objeto presentar los hallazgos relevantes de los resultados obtenidos en la prueba de entrada mediante los instrumentos de la encuesta, el diario de campo y la entrevista. En cuanto a la encuesta, esta fue respondida por 19 docentes de ciclo 1. Así mismo, el diario de campo y la entrevista fueron dirigidos a la población participante conformada por 5 docentes del área de Español. Más adelante, se describe el proceso de implementación de la propuesta pedagógica realizada con 3 docentes de segundo grado; posteriormente, las profesoras evaluaron y reflexionaron acerca de la implementación de la misma. Cabe aclarar que la investigación fue realizada en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

### 4.1 Fases

Para la organización de las fases, el investigador se basó en los ejes centrales propuestos por Sampieri (2010), los cuales se describen a continuación:

#### **Fase 1: DESARROLLO DE LA TEMÁTICA**

En esta fase, el investigador parte de sus intereses y subjetividades acerca de la siguiente pregunta: *¿cómo los docentes de lenguaje de ciclo 1 enseñan la literatura*

*infantil*? De igual forma, se plantea el problema, la revisión del estado del arte y la selección de los referentes teóricos.

### **Fase 2: DEFINICIÓN DE LA METODOLOGÍA**

La investigación optó por el enfoque cualitativo bajo una metodología de investigación-acción educativa que permitiera brindar una perspectiva novedosa frente a la construcción de la propuesta pedagógica.

### **Fase 3: INVESTIGACIÓN**

Esta fase contempla la inmersión inicial en la institución. Para ello se entregó una carta dirigida al Dr. Ariza, rector del I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, solicitando realizar actividades de trabajo de campo y de recolección de información.

Es pertinente aclarar que los instrumentos implementados pasaron por un proceso de validación de tres pares expertos, quienes brindaron sus recomendaciones y observaciones para potenciar la investigación.

### **Fase 4: PLANIFICACIÓN**

Esta fase constituyó la recolección de información a partir de la aplicación de los instrumentos a la población seleccionada. Los resultados fueron analizados para planificar la propuesta pedagógica enmarcada en los cuentos de la escritora colombiana, Beatriz Eugenia Vallejo. Posteriormente se diseñaron tres talleres para la implementación en docentes de segundo grado.

### **Fase 5: IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

En esta fase tuvo que ver con la implementación de la propuesta pedagógica con docentes de segundo grado donde hubo un constante monitoreo por parte del investigador

y las docentes participantes. También, se fueron realizando los ajustes necesarios para potenciar la propuesta haciéndola significativa.

### **Fase 6: EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN**

En esta fase, las docentes evaluaron a través de un instrumento en *google forms* el alcance de la propuesta y también señalaron algunas recomendaciones en general e indicaron sus percepciones en torno a la implementación.

### **Fase 7: PRESENTACIÓN FINAL**

Esta última fase se comparte la investigación realizada con la comunidad académica UAN.

## **4.2 Prueba de entrada**

Uno de los instrumentos aplicados fue la prueba de entrada, correspondiente a una encuesta (anexo 3), de la cual se obtuvieron 19 respuestas, 15 mujeres y 4 hombres. Por otra parte, se utilizó el diario de campo en la población participante para observar 10 sesiones de clase (anexo 4). Finalmente se realizaron cuatro (4) entrevistas para las maestras en ejercicio y una (1) dirigida a la maestra licenciada en Literatura de la Universidad del Valle (anexo 5). En este caso, las categorías de análisis seleccionadas son *creencias, prácticas docentes y estrategias didácticas* en torno a la enseñanza de la literatura infantil.

### **4.2.1 Creencias**

Los docentes encuestados compartieron sus puntos de vista sobre la literatura infantil en torno a sus creencias; por tanto, las respuestas estuvieron basadas en la

importancia de la literatura infantil y las experiencias propias de los profesores frente al abordaje de la misma en ciclo 1. Así mismo, se tuvieron en cuenta, las valiosas opiniones de las profesoras participantes en la entrevista. En general, la tabla 9 muestra las subcategorías de las creencias.

**Tabla 9**

*Presentación de subcategorías en torno a creencias*

SUBCATEGORÍAS DE CREENCIAS	MENCIONES
1. Creencia sobre la literatura infantil con respecto al fortalecimiento de la oralidad y la escritura	4
2. Creencias que la literatura es una herramienta para que el niño conozca el mundo	6
3. Creencias que la literatura infantil desarrolla la creatividad y la imaginación	4
4. Creencias que la literatura infantil promueve la formación en valores	2
5. Creencias en torno al desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la literatura infantil	3
6. Creencias sobre la literatura infantil como medio de aprendizaje e interés por los libros	1

*Nota.* La tabla presenta las subcategorías más comunes identificadas a partir de la información presentada por los docentes. Fuente: elaboración propia.

**1. Creencia sobre la literatura infantil con respecto al fortalecimiento de la oralidad y la escritura.** Los docentes encuestados concordaron que la literatura infantil es una herramienta pedagógica, para fortalecer tanto el proceso de oralidad como la escritura en los estudiantes de ciclo1 (Zilberman, 2006). Al respecto, Piedrahita (1983) considera significativo el desarrollo de la producción escrita, la cual se “debe fomentar a que el niño aprenda a expresarse por escrito para que desarrolle su creatividad, dé rienda suelta a la

imaginación y permita a sus educadores comprender y analizar sus intereses” (p. 15). Es decir, Piedrahita señala el fortalecimiento de la habilidad escrita en los niños; sin embargo, las docentes entrevistadas concibieron necesaria la lectura placentera porque permite que las estudiantes viajen a esos mundos posibles a través de la imaginación y el goce estético. De este modo, los maestros encuestados mencionaron que la escritura es un proceso indispensable en la experiencia lectora, porque habría motivación y gusto del estudiante por el relato (Larrosa, 2011). Así mismo, como mencionaba Colomer (2005) la oralidad no está desligada al diálogo y la relación entre el texto y el lector cuando el mediador sensibiliza a los estudiantes.

En relación con lo anterior, las docentes entrevistadas creen que el abordaje de la literatura con las estudiantes debe articularse la oralidad y la escritura para que las alumnas formen un criterio propio, con el fin que adquieran y perfeccionen su lenguaje. También, las estudiantes han ido desarrollando la creatividad, pese a que el tiempo de clases fuese de corta duración. En consecuencia, la problemática se debe porque las docentes deben cumplir con un currículo estricto y una serie de actividades institucionales que afectan el tiempo de lectura.

**2. Creencias que la literatura es una herramienta para que el niño conozca el mundo.** Frente a esta subcategoría, las opiniones de los encuestados fueron muy elocuentes porque la literatura infantil desarrolla el pensamiento analítico y crítico, la creatividad y la integración del niño al mundo por medio del lenguaje (Colomer, 2005; Cervera, 1992). Este proceso, según Piedrahita (1983) cumple el lenguaje un rol preponderante de enlazar el niño con el entorno social de los adultos; es decir, no solo la

obra literaria infantil se aborda en la escuela, sino otros lenguajes contextuales rodean a los niños tales como el familiar, el social, el comunicativo, el individual, entre otros. Por ejemplo; las participantes estimaron que las estudiantes tienen un enorme gusto hacia la lectura literaria, sobre todo de cuentos abarcados en temas relevantes como el terror, la guerra, la familia, los animales, diferentes de los textos clásicos infantiles. Al respecto, una docente participante opinó que “los cuentos de princesitas no les atrae, como aquellos que lleguen ser relevantes para ellas como de terror, de aventuras, entre otros” esta aseveración generó una mayor interés a la indagación de los cuentos de Beatriz Eugenia Vallejo.

**3. Creencias que la literatura infantil desarrolla la creatividad y la imaginación.** Los docentes consideraron que la literatura infantil desarrolla estos dos elementos en los estudiantes. En concordancia con Montes (1999), la imaginación y la creatividad juegan un papel preponderante en la catarsis del pequeño lector, porque hay espacios de dramatización de la obra ficcional que mimetiza la realidad (Gallardo y León, 2010). Para ilustrar, una docente entrevistada comentó acerca de la dramatización como medio de potenciamiento a la imaginación para facilitar la comprensión lectora de la obra literaria en las estudiantes. Además, las profesoras entrevistadas aludieron que la creatividad es promovida por la literatura infantil, porque las niñas representan su interpretación de la narración mediante el dibujo y la dramatización. No obstante, las maestras opinaron la falta de una profunda exploración acerca del desarrollo de la creatividad en las estudiantes.

**4. Creencias que la literatura infantil promueve la formación en valores.** Los docentes encuestados indicaron que la literatura infantil contribuye a la formación de



valores y la sana convivencia. Esta creencia se evidencia en el sentido de la generación de la cultura para la paz desde el reconocimiento de la inteligencia emocional. De esta manera, Colomer (2010) compartió algunas sugerencias:

Hacer un informe sobre el reflejo y los valores transmitidos en las familias de la literatura infantil y juvenil actual: buscar cuentos infantiles actuales en los que aparezcan aspectos familiares de nuevo tipo o tratados desde hace poco en los libros para niños. (p.14)

De acuerdo con lo anterior, las docentes expresaron que la literatura infantil promueve espacios de paz y empatía, dado que las estudiantes conectan sus experiencias u opiniones con la resolución de conflictos convivenciales. Por esa razón, fue pertinente indagar en obras literarias infantiles que trataran ejes asociados con la cultura para la paz y la sana convivencia en las estudiantes, con el ánimo de fortalecer las estrategias de enseñanza y la competencia literaria en las docentes participantes de la investigación. Por otra parte, el Informe Final de la Comisión de la Verdad posibilitó la transversalidad del Lenguaje con las Ciencias Sociales porque entreteje situaciones encaminadas *a la memoria histórica, el conflicto armado y el desplazamiento* para la reconstrucción del tejido social. Por ende, el docente de Lenguaje tiene la tarea de emplear estos tópicos inmersos en la literatura infantil fomentando la construcción social y emocional en los estudiantes.

**5. Creencias en torno al desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la literatura infantil.** Los encuestados aludieron que la literatura infantil contribuye al desarrollo del pensamiento en los niños, debido a que reflexionan en torno a las enseñanzas generadas por el contenido de las historias. Según Cervera (1992) quien se

basó en las etapas del desarrollo humano de Piaget (1966) aseveró que el pensamiento de los niños a los siete años de edad sigue siendo animista hasta la pubertad. Es decir, la palabra *animista* para Cervera (1992) significa la imagen animada que poseen los libros; por tanto, los niños se sienten atraídos por los componentes fantásticos de la literatura. De otra forma, las docentes entrevistadas coincidieron en el valor de la animación, la alegría y la provocación del interés hacia la lectura; aunque, dos de las docentes apuntaron que la mayoría de las estudiantes no leen en casa, porque los padres no tienen el interés hacia este hábito. Por consiguiente, las profesoras apostaron que las niñas no solo lean la historia, sino comprendan la totalidad de la misma. En cambio, el diario de campo demostró que no se le otorga un manejo adecuado al libro porque hay preferencia de trabajar los textos por medio de guías y cartillas.

**6. Creencias sobre la literatura infantil como medio de aprendizaje e interés por los libros.** Los encuestados aseveraron que la literatura infantil permite el desarrollo de la imaginación de los niños, la construcción de valores y el desarrollo del pensamiento crítico a partir de las narraciones infantiles; en el cual, los niños llegan a sentir amor por los libros (Ospina, 2018). Para que una sesión de lectura de obras infantiles sea un espacio significativo, el autor apuntó que:

Crear lectores es mucho más que transmitir una técnica: es algo que tiene que ver con el principio del placer, con las libertades de la imaginación, con la magia de ver convertidas en relatos bien narrados y en reflexiones nítidas. (p. 49)

Por tanto, se hace indispensable que el docente contagie ese amor hacia los libros; los cuales no solo son abordados en una sesión de clase, sino que al hablar de ellos se

efectúa emociones y empatía de los personajes por parte de los estudiantes (Torres, 2019). Por la misma línea, las participantes comentaron que las niñas les encantan la lectura de cuentos de manera colectiva. En este sentido, las niñas siempre solicitan a las docentes en las clases de lectura expresiones como *¡profe, libro, libro!* o *¡llegó la hora del libro!* y eso depende en la provocación fomentada por la maestra para dicho ejercicio.

#### 4.2.2 Prácticas docentes

**Tabla 10**

*Presentación de subcategorías entorno a las prácticas docentes*

SUBCATEGORÍAS DE PRÁCTICAS DOCENTES
1. Prácticas docentes relacionadas con la lectura de libros
2. Prácticas docentes con el abordaje de autores de obras infantiles
3. Contribución del espacio para el abordaje de la literatura infantil en la práctica docente
4. El uso de la biblioteca escolar como espacio de las prácticas docentes
5. Criterios que utiliza el docente para la elección de textos infantiles

*Nota.* La tabla muestra las prácticas de los docentes más comunes en torno al abordaje de la literatura infantil. Fuente: elaboración propia.

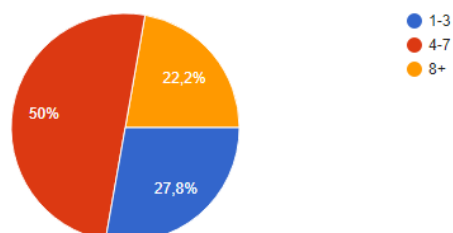
#### 1. Prácticas docentes en relación con la lectura de libros

**Figura 4**

*Cantidad de libros que los docentes leen en el año.*

¿Cuántos libros lee usted en el año ?

18 respuestas



*Nota.* La figura muestra en términos porcentuales la cantidad de libros que los docentes encuestados leen en el año. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la figura 4, las lecturas realizadas por los encuestados se consideran importantes en términos del contagio literario, puesto que son ellos los mediadores entre los niños y los libros que permean una sensibilización y experiencia literaria (Cervera, 1992; Colomer, 2005; Larrañaga y Yubero, 2019). Como la figura muestra que el 50% de los encuestados afirmaron leer entre 4 y 7 libros en el año, lo cual es óptimo para el desarrollo de la competencia literaria en ellos. Por ende, La lectura es crucial en el maestro porque promueve el gusto literario placentero y participativo hacia los estudiantes (Gallardo y León, 2010). En este sentido, es admirable que los maestros logren leer más de 8 libros en el año y es preocupante en aquellos docentes que leen poco (Fernández, 2007).

Por consiguiente, el docente posee un compendio de lecturas como Patte (2011) subraya que “los maestros conocen su contenido, que el abanico de posibilidades es bastante amplio pues debe responder al mismo tiempo a las necesidades y a la sed de lectura que logra suscitar una buena iniciación a la lectura” (p. 33). Es decir, Patte (2011) indica la importancia de que el docente cuente con un amplio bagaje de lecturas para suscitar una experiencia enriquecedora en el aula. Igualmente, las profesoras manifestaron en la entrevista que durante su formación académica fueron *pocos* o *nulos* los cursos que tratasen la literatura infantil, causando dificultades para la elección del relato y su posterior abordaje.

### Figura 5

*Tipo de lectura que los docentes realizan en el tiempo libre.*



*Nota.* La figura muestra las diferentes respuestas sobre la diversidad de tipologías textuales que leen los docentes encuestados. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo los resultados de la figura 5, las tipologías de lectura realizadas por los docentes resaltan en cuentos (26,3%), artículos de investigación (21,1%), novelas (15,8%) y revistas (10,5%). De modo que resulta interesante que los docentes no solo lean cuentos o novelas, sino que tomen posturas frente a otras tipologías textuales puesto que el desarrollo de la lectura es esencial para el fomento de la competencia literaria tal y como lo proponen los Lineamientos Curriculares (2010): “el estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor” (p. 53). No obstante, los encuestados no seleccionaron la lectura de cómics, lo cual es pertinente subrayar que estos textos ilustrativos deberían leerse porque estos formatos adaptan cuentos, novelas, leyendas, fábulas, entre otros, porque sus contenidos son representados artísticamente y esto potencia la competencia literaria del docente.

De acuerdo con lo anterior, el docente indaga y comparte con los estudiantes la lectura de textos literarios; según Ospina (2018) considera que la lectura de un libro no debe usarse por medio del castigo, sino provocar el interés y la curiosidad por descubrir esos mundos escondidos en las narraciones. En este mismo orden de ideas, la tabla 11 ilustra la variedad de títulos leídos recientemente por los encuestados, apreciándose las lecturas de novelas, cuentos, ensayos y artículos de investigación.

**Tabla 11**

*Títulos de los libros más recientes que los docentes leyeron*

<i>Quién mató a Camila Mateus</i> – Santiago Galeano	<i>Cien años de soledad</i> - Gabriel García Márquez
<i>El principito</i> - Antoine de Saint-Exupéry	<i>El poder del ahora</i> - Eckhart Tolle
<i>La inteligencia emocional</i> -Daniel Goleman	<i>Lenguaje oral: destino individual y social de las niñas y los niños</i> - Evelio Cabrejo
<i>Las desobedientes</i> - Betty Osorio	El android con la vida cotidiana de las personas (Artículo)
<i>Pedagogía de la esperanza</i> - Paulo Freire	<i>En la diestra de Dios padre</i> - Tomás Carrasquilla
<i>Winnie y su alfombra voladora</i> - Valerie thomas y Korky Paul	<i>Aguas arriba: entre la coca y el oro</i> – Alfredo Molano
<i>Yo el gran Fercho</i> - Marjorie W. Sharmat	<i>Los cuatro acuerdos</i> – Dr. Miguel Ruiz
<i>El mensajero de Agartha</i> - Mario Mendoza	<i>Verónica decide morir</i> – Paulo Cohelo

*Nota.* La tabla presenta los diferentes títulos de libros, entre ellos se destacan novelas, cuentos y ensayos. Fuente: elaboración propia.

## **2. Prácticas docentes con el abordaje de autores de obras infantiles**

En lo referente a la cantidad de autores de la literatura infantil las tablas 12 y 13 resaltan los siguientes:

**Tabla 12**

*Autores de literatura infantil colombiana abordados en las clases de Lenguaje*

<b>Autores de Literatura Infantil colombianos</b>	<b>Número de menciones</b>
Rafael Pombo (Bogotá).	6
Celso Román (Bogotá) y Jairo Aníbal Niño (Boyacá).	2
Claudia Rueda (Bogotá), Ivar Da Coll (Bogotá), Tomás Carrasquilla (Antioquia), Triunfo Arciniegas (Santander).	1

*Nota.* La tabla presenta a los autores mencionados a escala de mayor a menor por los docentes de ciclo 1. Fuente: elaboración propia.

En primera instancia se decidió indagar sobre qué autores, los docentes participantes abordan la lectura de textos literarios infantiles en sus aulas de clases; como resultado, según (Torres, 2019) asegura que encabeza la lista el cuentista y fabulista Rafael Pombo como el más abordado en clase por los maestros. Aunque, los encuestados trabajan otros escritores como Celso Román, Ivar Da Coll, Claudia Rueda, entre otros; Pombo sigue siendo uno de los favoritos, es necesario enfatizar en una exploración robusta de escritores colombianos infantiles por parte de los docentes.

**Tabla 13**

*Autores de literatura infantil extranjera abordados en las clases de Lenguaje*

Autores de Literatura Infantil Extranjeros	Número de menciones
Keiko Kasza (Japón) y Anthony Browne (Reino Unido).	3
Adam Hochschild (Estados Unidos), Carrie Weston (Reino Unido), David Mckee (Reino Unido), Graciela Montes (Argentina), Gregoire Solotareff (Francia), Hermanos Grimm (Alemania), Jennifer Moore (Canadá), Jordi Sierra (España), Lucy Cousins (Reino Unido), María Fernanda Hereida (Ecuador), Mario Ramos (Bélgica), Oscar Wilde (Irlanda), Peter Schossow (Alemania) y Rosa Navarro Durán (España).	1

*Nota.* La tabla presenta a los autores mencionados a escala de mayor a menor por los docentes de ciclo 1. Fuente: elaboración propia.

Como expone la tabla 13, los autores de obras infantiles extranjeras abordados por los docentes participantes. Entre ellos se resaltan las obras infantiles de la escritora e ilustradora japonesa Keiko Kasza, quien dibuja sus propios cuentos de corte llamativo para los niños y los adultos. Al respecto, Colomer (2001) y Shulevits (2005) recomiendan la lectura de sus libros en las aulas porque estos relatos son atractivos, dinámicos y divertidos para una óptima comprensión lectora en los infantes.



## Figura 6

*Libros infantiles de la escritora Keiko Kasza.*



*Nota.* Estos libros son los que más les ha llamado la atención a los docentes por sus ilustraciones atractivas. Fuente: [www.loresumo.com](http://www.loresumo.com)

Posteriormente, el escritor Británico Anthony Browne también recibió altas menciones por los encuestados. Este autor fue considerado como uno de los mejores creadores de libros álbum para niños en el mundo, pues, uno de sus mayores premios fue el de *Christian Andersen* en el año 2000 como mejor ilustrador (Cabrera, 2020). Así mismo, Cabrera (2020) efectuó un análisis en torno a estas obras mencionando que “Volviendo a los elementos autoficcionales, la portada del libro ya entrega información altamente significativa” (p. 7). Desde esa perspectiva, el análisis a nivel paratextual de los libros es de alto alcance en contenido de creatividad e información, lo cual permite una adecuada interpretación por parte del lector.

Por otro lado, en el diario de campo (Anexo 4) se evidenció que las docentes participantes abordan diferentes cuentos y fábulas con las estudiantes tales como, *El Chigüiro* de Ivar Da Coll, *La tortuga y las palomas* del fabulista francés Jean de la Fontaine, *Cuentos de los hermanos Grimm*, entre otros. El diario de campo arrojó que las

docentes tenían variedad de historias infantiles; sin embargo, en algunas de las sesiones faltó presentar el autor y en otros casos generar diálogo en torno al contenido y reflexión de la historia, solo se centraron en el desarrollo de la guía de aprendizaje (Cervera, 1988; Colomer, 2005). Cabe destacar que Garralón (2019) considera al mediador que “el animador es, ante todo, un lector, transmite su pasión. No un acumulador de técnicas” (p. 206). Es decir, el docente no solo acumula libros y saberes literarios, sino que transmite con pasión, provocación y amor la lectura de obras literarias infantiles sin el uso del castigo y sin la vía de forzar al lector en leer (Ospina, 2018).

**3. Contribución del espacio para el abordaje de la literatura infantil en la práctica docente.** El espacio no es solo el aula de clase, sino que hay otros escenarios que también son seleccionados por los docentes para el desarrollo de las sesiones académicas. En uno de los diarios de campo, se registró que una de las docentes buscó otros escenarios alternos al aula de clase; como por ejemplo, el patio del descanso (anexo 4). Cabe señalar que en estos escenarios se puede generar otros espacios para la lectura de los textos literarios infantiles, siempre y cuando las condiciones climáticas sean óptimas para este ejercicio. En cuanto a los salones de clase de segundo grado, se observó que son de color blanco, con buena calidad de aire e iluminación que posibilita un buen ambiente para llevar a cabo la lectura. A propósito de lo anterior, Colomer (2010) señala la necesidad de hacer una “planificación del acceso a la literatura infantil en un aula” (p. 109). Asimismo, apunta la autora que para la planificación de la lectura en las aulas se debe tener en cuenta las condiciones y las limitaciones de la misma; no obstante, en el contexto propio de la institución se observan condiciones óptimas, como la luminosidad porque facilita la

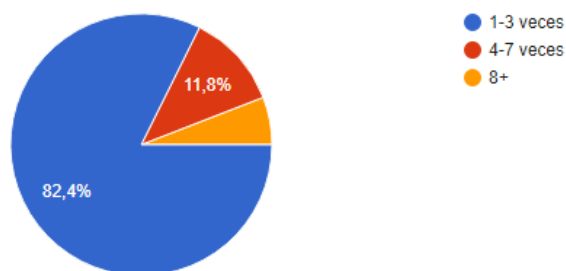
visualización; pero una limitación es la carencia de recursos tecnológicos en los salones (Colomer, 2010).

**4. El uso de la biblioteca escolar como espacio de las prácticas docentes.** En lo referente a la biblioteca escolar, este es un espacio ideal para que los docentes lleven a cabo las sesiones de lectura con los estudiantes. Al respecto, Colomer (2010) Resaltó la importancia que tienen estos espacios para la promoción de lectura y más allá de dicho proceso, también es un espacio de lectura donde se vive un ambiente efectuado por el deleite del lenguaje (Ospina, 2018); es decir, tanto los docentes como los estudiantes pueden intercambiar experiencias de lectura, crear conexiones intertextuales, debatir sobre algún tema literario de interés, crear espacios de diálogo, entre otros aspectos a tener en cuenta, para la promoción de la lectura. De acuerdo con lo anterior, en el instrumento de la encuesta el investigador se interesó por indagar sobre las visitas a estos escenarios.

### Figura 7

*Cantidad de veces de salidas a la biblioteca.*

En este año, ¿cuántas veces ha ido a la biblioteca con los estudiantes?  
17 respuestas



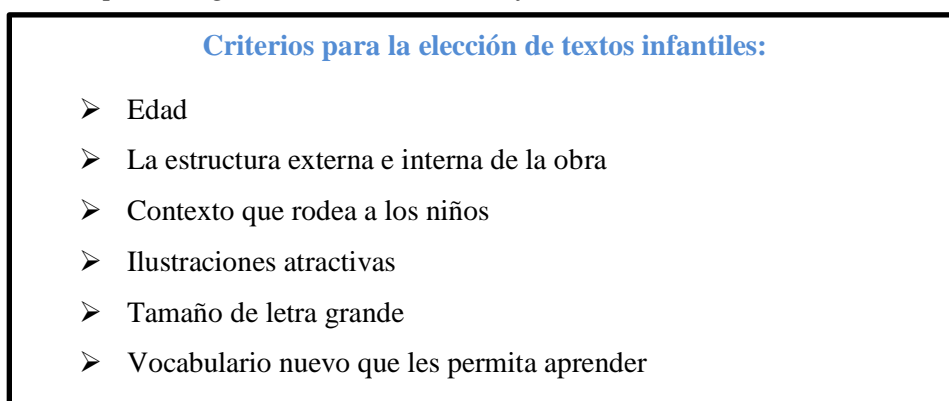
*Nota.* La figura presenta en porcentajes la cantidad de veces que los docentes visitan a la biblioteca. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la figura 7, la mayoría del profesorado (82,4 %) reportaron que acuden de 1 a 3 veces a la biblioteca, lo cual es muy preocupante porque se debe gestar estos espacios para promover la animación y el hábito hacia la lectura. Por la misma línea, las docentes entrevistadas mencionaron que pocas veces pudieron frecuentar la biblioteca escolar y resulta que estuvo cerrada; por tanto, el diario de campo registró que esta ha sido una de las limitantes para realizar las actividades de promoción de la lectura en dichos escenarios con las estudiantes por parte de las maestras.

**5. Criterios que utiliza el docente para la elección de textos infantiles.** De acuerdo con Troncoso (2016); Soto et al. (2017), los docentes encuestados y las profesoras entrevistadas coincidieron en los siguientes criterios para la elección de una obra infantil, presentados a partir de la figura 8:

### Figura 8

*Criterios para elegir una obra literaria infantil.*



*Nota.* La figura muestra los principales criterios para la elección de una obra infantil.

Fuente: elaboración propia.

En general, las docentes participantes mencionaban estos criterios para la elección del texto literario infantil como la edad, el tamaño de letra y los intereses de las alumnas. Sin embargo, algunas docentes entrevistadas comentaron acerca del anclaje entre el texto infantil y el contenido que estaban enseñando; para ilustrar, los sinónimos, los antónimos y los signos de puntuación. Frente a este panorama, teóricos como Cervera (1992); Colomer (2005); Ospina (2018) opinan que es más importante la generación de la experiencia literaria que anclar la lectura a la necesidad del contenido, debido a que hay que permitirle al infante a recrear esos mundos imaginarios para el adecuado desarrollo de las habilidades cognitivas, comunicativas y lingüísticas.

En ese orden de ideas, Garralón (2019) considera que dicha motivación y/o animación por la lectura “va dirigida a niños que se están, que están en una fase de aprendizaje intensivo, en el que se incluye el medio social y familiar” (p. 206). En este orden de ideas, cuando las docentes hablaron las dificultades fueron contexto familiar de las niñas porque no se lee; y en muchos casos, tampoco hay hábito y gusto hacia la lectura debido a la corta duración de tiempo (2 horas) para la clase, la biblioteca cerrada y el desinterés de las familias (Troncoso, 2016).

#### **4.2.3 Estrategias didácticas utilizadas para el abordaje de la literatura infantil**

La siguiente tabla presenta las estrategias didácticas más comunes que los docentes encuestados y las maestras participantes de la investigación utilizaron para abordar la literatura infantil en estudiantes de ciclo 1.

**Tabla 14**

*Estrategias didácticas comunes para el abordaje de la literatura infantil*

<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS PARA ABORDAR LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INFANTIL</b>	
1. Lectura del texto en voz alta	4. Uso de textos llamativos uso de lo icónico
2. Uso de la dramatización	5. Conocimientos previos e inferencias del texto
3. Textos que atraen el interés	6. Participación activa

*Nota.* La tabla presenta las principales estrategias didácticas que los docentes mencionaron utilizar en las clases. Fuente: elaboración propia

Las docentes en la entrevista comentaron que el uso de marionetas ha sido fundamental porque acerca a las estudiantes en la lectura y desarrollan la imaginación y la creatividad a través de los títeres. De tal modo, Tamés (1990) asevera que “con ellos, sea de guante o marioneta con hilos, se ofrece toda la sorpresa y sugestión que se pueda conseguir con cualquier forma de teatro” (p. 245). Cabe mencionar que las marionetas representan para las estudiantes, la secuencialidad de las historias y las emociones empáticas de afecto y/o rechazo, mediante la participación e interacción en la historia (Tamés, 1990). Muestra de ello es que el investigador en su práctica profesional I diseñó y presentó diferentes títeres en la figura 9 relacionados con el cuento de *Hansel y Gretel* de Jacob Grimm y Wilhelm Grimm con el curso 201 J.T. Allí pudo evidenciar la motivación por parte de las niñas sobre esa dinámica de abordar la lectura.

**Figura 9**

*Presentación teatral de Hansel y Gretel.*



*Nota.* La figura muestra el momento de la puesta en escena de esta obra infantil literaria en el curso de 201 J.T. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los registros en los diarios de campo, la lectura realizada con las niñas en las aulas de ciclo 1 correspondió a la lectura en voz alta, el uso de la dramatización y la escasa conversación en torno a los textos abordados. Por otro lado, las docentes enfatizaron en la creación de historias por parte de las estudiantes a través del arte, por tanto, la dramatización está ligada con la expresividad y el tono de la voz. De

acuerdo con Gallardo y León (2019) señalaron que los mediadores recrean las historias fomentando un espacio literario significativo para el disfrute y el goce placentero en los espectadores.

Posteriormente, la docente experta de literatura mencionó en la entrevista que el libro físico se debería promover prolongadamente en las aulas para un mejor disfrute a nivel estético y una experiencia enriquecedora (Ospina, 2018). También, la profesora comentó sobre el uso de *las inferencias* como estrategias didácticas para introducir el libro a los estudiantes. Al respecto, Garralón (2019) apunta que:

Podemos en este momento comenzar con las inferencias [qué voy a encontrar]: deducir el contenido a partir del título, imaginarnos quién cuenta a partir de la cubierta o pensar en el tema que se nos presenta (p. 208).

Entre estas inferencias se comienza indagando el libro desde *el peritexto* como el título, el autor y la portada para una correcta interpretación del contenido de la historia. De igual modo, las ilustraciones cumplen roles fundamentales en la etapa de *pre lectura* o acercamiento inicial del estudiante al texto. Desde esta óptica, Garralón (2019) denomina este proceso como *activación de los conocimientos previos* que Ospina (2018) recomienda “a los libros se llega por el camino de la seducción, el camino de la tentación, el camino de la libertad” (p. 49). Un docente que contagia la literatura se destaca por la pasión hacia los libros, más allá del uso de técnicas reproductivas y memorísticas (Garralón, 2019; Ospina, 2018). Frente a las técnicas mencionadas, una de las docentes entrevistadas aseguró la necesidad del equilibrio entre las técnicas innovadoras propicias para el contagio literario y el uso de la memoria. La razón, se debe que uno de los componentes centrales de la



práctica docente es desarrollo eficiente de la cognición en las estudiantes porque recuerdan y comprenden las ideas esenciales dentro de una narración. Es decir, un equilibrio adecuado en las técnicas propicia ambientes de aprendizaje significativo para potenciar la comprensión lectora.

### **4.3 Implementación de la Propuesta Pedagógica titulada El arte de literatura para la paz**

Una vez recolectados los resultados de los instrumentos validados y utilizados, para poder fortalecer la competencia literaria tanto en docentes como en estudiantes y brindar estrategias de enseñanza eficaces para el proceso de lectura. Por tanto, en esta oportunidad se decidió ejecutar el diseño de una Propuesta Pedagógica basada en la caracterización de las prácticas docentes de Español. A continuación se describen las fases de *la planificación, la implementación, la evaluación y la reflexión* de la misma.

#### **4.3.1 Planificación de la Propuesta Pedagógica**

La Propuesta Pedagógica titulada *El arte de la literatura infantil para la paz* se pensó con el fin de cumplir con el objetivo de fortalecer la competencia literaria en las docentes participantes y a su vez a las estudiantes (Cervera, 1992; Colomer, 2005). Asimismo, ante este panorama del gobierno nacional en promover la paz y la verdad en las escuelas, la siguiente pregunta consolidó al diseño de la propuesta *¿es posible que la lectura de obras literarias infantiles contribuya a escenarios de paz?* La respuesta surgió cuando el investigador indagó sobre la literatura infantil, sus géneros e implicaciones en la formación de niñas y niños en el entorno escolar de ciclo 1. Por consiguiente, se requirió

explorar sobre cómo construir la Propuesta Pedagógica, a partir del cuento como subgénero narrativo junto con la información recolectada por los docentes encuestados y las maestras participantes.

De acuerdo con lo anterior, se indagó a profundidad el plan del actual gobierno acerca de la paz en las escuelas dentro del enfoque del Informe Final Comisión de la Verdad; el cual, se compartió el kit para abordar los temas de paz y reconciliación (anexo 10). En lo que respecta a sus guías pedagógicas estuvieron organizadas en cuatro momentos llevados a cabo el día *12 de agosto de 2022* presentados a continuación:

**Momento 1.** *Acción pedagógica en aula con estudiantes y docentes:* en este momento se concertó un diálogo reflexivo entre padres, estudiantes, docentes y directivos en torno a la situación en específico; en ese caso, los profesores de cada curso de primaria y secundaria dirigieron las actividades y estrategias para vincular a las familias a estos procesos de paz y convivencia.

**Momento 2.** *Encuentros más amplios con las comunidades educativas en primaria y bachillerato:* las instituciones tienen libertad de realizar un carnaval o mesas de diálogo sobre la multiculturalidad institucional que comprenden el relato de experiencias y los juegos sobre la paz para el aprendizaje de los estudiantes y sus acudientes.

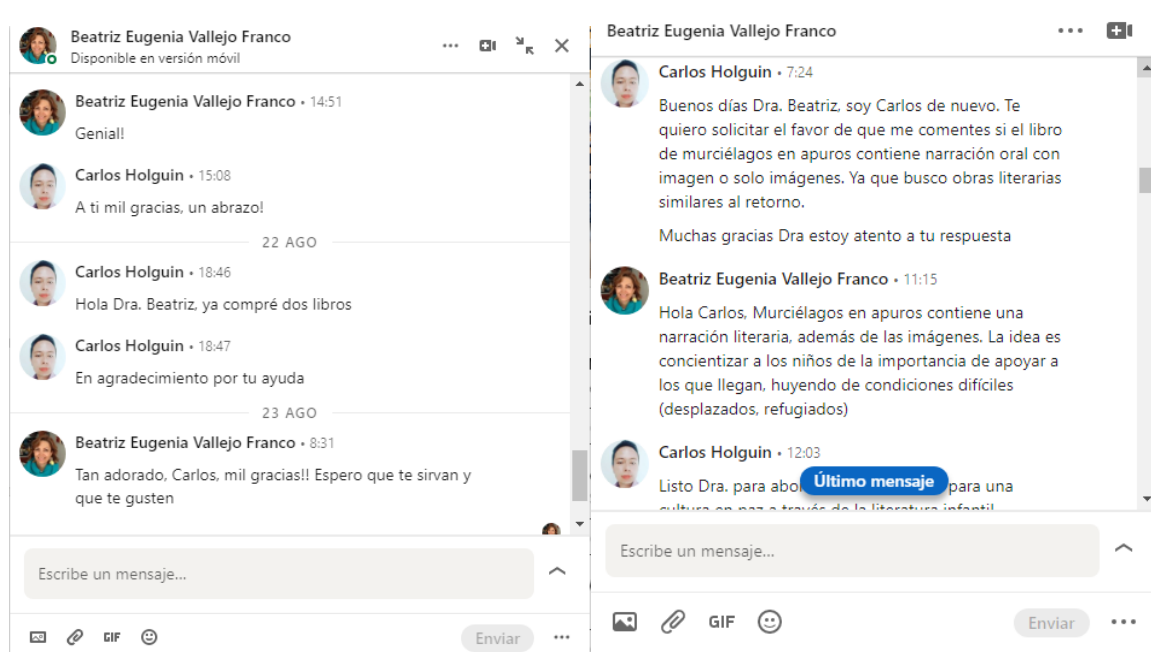
**Momento 3.** *Movilización en redes sociales:* se compartió toda la información a través del kit por vía internet, para que los docentes interesados en estos temas de paz y escuela se informen y los aborden en sus clases, sin importar la disciplina académica.

**Momento 4. Movilización cultural por fuera de la escuela:** se da por terminada la jornada y se extiende una invitación de realizar este tipo de jornadas en otros contextos diferentes a la escuela, en términos de la reconstrucción del tejido social.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible dilucidar que la guía pedagógica del momento 1 fue un planteamiento de actividades y estrategias didácticas para que el docente aborde estos temas desde el ciclo 1 hasta el ciclo 6 de la escolaridad; básicamente, la guía propuso actividades entre videos, libros y debates. Por tanto, en las lecturas recomendadas para ciclo 1 apareció *un árbol con muchas verdades* de la autora colombiana Beatriz Eugenia Vallejo. En este sentido, el investigador decidió averiguar sobre la autora hasta que tuvo una corta conversación con ella por escrito acerca de sus obras en la plataforma de *LinkedIn*. A continuación se exponen dos fragmentos en la figura 10 sobre dicha conversación.

### Figura 10

*Fragmento de conversación con la escritora.*



*Nota.* La figura presenta uno de los momentos más importantes de la investigación que fue la conversación con Beatriz Eugenia Vallejo por escrito. Fuente: elaboración propia.

En este sentido, la doctora compartió al investigador las temáticas de sus libros enfocados a diversas situaciones de dolor y conflicto para la sensibilización de niñas y niños. También, la autora participó activamente en la Comisión de la Verdad en el que publicó su obra denominada *Un árbol con muchas Verdades* (2019) que contiene un trasfondo político y filosófico para reflexionar sobre estos hechos que impactaron en la nación (Vallejo, 2019). En este sentido, el investigador decidió no solo a abordar un cuento, sino seleccionar dos más de la autora, para enriquecer la experiencia literaria en la población; entre ellos, *El retorno* (2019) y *Murciélagos en apuros* (2019). Lo anterior, atendiendo a las reflexiones dadas por parte de los docentes quienes manifestaron su gusto por la diversidad de temáticas abordadas y aterrizadas en el contexto colombiano presentadas en los cuentos que se enmarcan en la enseñanza de la literatura. Por ende, esta propuesta innovadora se basó en la investigación epistemológica de la enseñanza de la literatura infantil y la información recolectada de los docentes (Garralón, 2019). Esa fue la razón de dicha elección como asegura Piedrahita (1983) acerca de la recurrente introducción del niño al mundo del adulto mediante las obras literarias infantiles.

Por otro lado, en las observaciones de las clases realizadas por los docentes participantes se evidenció que no abordaron libros originales de las diferentes historias, sino fragmentos y/o apartados de los mismos, solo la docente jefe de grado utilizaba los libros prestados por la biblioteca. Para ilustrar; algunas de las docentes participantes fragmentaron la obra en una guía. Se resalta que en los Lineamientos Curriculares en

Lenguaje (1998) contemplan el abordaje del texto original debido a que enriquece la experiencia lectora. Por eso, con las docentes se hizo la selección de los textos, en cuanto a su calidad en letra, ilustración, narrativa y la posibilidad de conocer en la plataforma de *LinkedIn* a la creadora detrás de estos libros atractivos. Cabe mencionar que su sitio web editorial llamado *Ápate* (anexo 9) se observa las publicaciones de estas obras lo cual contribuye a las docentes participantes a tener más referentes sobre la escritora para enriquecer las discusiones al interior de las aulas. Por tanto, se presenta a la escritora de los cuentos infantiles en la figura 11.

### **Figura 11**

*Descripción de la escritora Beatriz Eugenia Vallejo.*

¿QUIÉN ES BEATRIZ EUGENIA VALLEJO FRANCO?



Beatriz Eugenia Vallejo Franco es periodista, magíster en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales y doctora en Estudios Políticos. Conjuga su trabajo académico, ella es docente universitaria, investigadora y consultora. Vallejo tiene gusto por la literatura infantil desde que era niña y empezó a escribir e ilustrar sus libros para sus hijas y ahora los dedica para las niñas y los niños abordando temas del conflicto armado, el desplazamiento y la memoria histórica.

*Nota.* La figura muestra un apunte biográfico de la escritora e ilustradora de obras infantiles.

En cuanto a las docentes participantes en la investigación, se seleccionaron tres de cinco debido al tiempo limitado de las profesoras y del investigador para la implementación de la propuesta pedagógica, como enseña la tabla 15.

**Tabla 15**

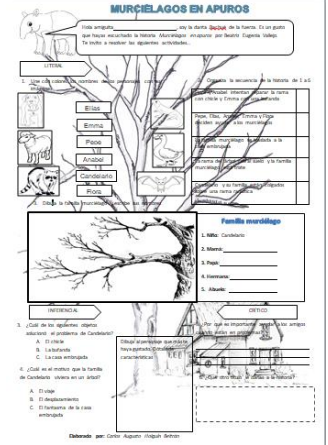
*Datos generales de las docentes muestra*

<b>Docente titular</b>	<b>curso</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>Áreas que enseña</b>
Profesora Natalia	201	37	Inglés, Español, Matemáticas
Profesora Virginia	202	35	Español y Matemáticas
Profesora Johana	204	34	Francés, Español, Ética

*Nota.* La tabla señala la conformación de la población para la aplicación de la propuesta pedagógica.

Por tanto, el investigador avisó y presentó a las docentes participantes las obras de la escritora; cabe destacar, frente al actual gobierno exige la cátedra de la paz y el conocimiento de la historia de la nación en las Instituciones Educativas Colombianas; por tanto, una buena oportunidad para proponer una propuesta pedagógica enmarcada en la reconstrucción del tejido social desde la memoria histórica dirigida para ciclo 1. Además, se indagó a las profesoras acerca de *¿qué escritores colombianos en estos temas usted conoce?* Las respuestas indicaron el desconocimiento de escritores que traten la cuestión del conflicto armado u otros escenarios de violencia. Es así, el investigador como animador se propuso a diseñar la estructura de los materiales para la propuesta pedagógica de interés para las docentes en *Word*. La tabla 16 indica la explicación para el conocimiento y abordaje de esta propuesta (anexo 6).

**Tabla 16**  
*Estructura de la propuesta pedagógica*

INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA	ETAPAS DE LA LECTURA	GUÍA																																																		
<p><b>Propuesta Pedagógica: el arte de la literatura para la paz</b></p> <p>Estimado docente,</p> <p>Agudícese por brindar un tiempo para la implementación de una actividad que contribuya al respeto de la historia de nuestro país desde la perspectiva de los escritores hispanos para generar espacios de acercamiento con los estudiantes del grado segundo en la Biblioteca Educativa Ciudad Luperón, Municipio Nuevitas.</p> <p>El propósito de la propuesta pedagógica es reflexionar sobre la historia de los escritores de la zona de Bani y Fajardo, a partir de la conmemoración de los 100 años de la independencia de la isla para presentar la competencia literaria en los estudiantes de los grados segundo y tercero de la Biblioteca Educativa Ciudad Luperón, Municipio Nuevitas. Se pretende que los estudiantes desarrollen la competencia literaria a través de la lectura de los textos literarios, los autores y los roles que refieren la realidad del país en el momento del conflicto armado.</p> <p>En este caso, el docente tendrá acceso a los recursos en sus unidades bibliotecarias que contribuyen a la construcción de una nueva narrativa y la práctica de los valores como lo expresa el Sistema Nacional de Cultura de la Unidad. Asimismo, desde la Biblioteca Educativa de la Biblioteca Educativa Ciudad Luperón, Municipio Nuevitas, se pretende que los estudiantes desarrollen la competencia literaria a través de la lectura de los textos literarios, los autores y los roles que refieren la realidad del país en el momento del conflicto armado.</p> <p>Para este caso, el docente tendrá acceso a los recursos en sus unidades bibliotecarias que contribuyen a la construcción de una nueva narrativa y la práctica de los valores como lo expresa el Sistema Nacional de Cultura de la Unidad. Asimismo, desde la Biblioteca Educativa de la Biblioteca Educativa Ciudad Luperón, Municipio Nuevitas, se pretende que los estudiantes desarrollen la competencia literaria a través de la lectura de los textos literarios, los autores y los roles que refieren la realidad del país en el momento del conflicto armado.</p> <p>Para este caso, el docente tendrá acceso a los recursos en sus unidades bibliotecarias que contribuyen a la construcción de una nueva narrativa y la práctica de los valores como lo expresa el Sistema Nacional de Cultura de la Unidad. Asimismo, desde la Biblioteca Educativa de la Biblioteca Educativa Ciudad Luperón, Municipio Nuevitas, se pretende que los estudiantes desarrollen la competencia literaria a través de la lectura de los textos literarios, los autores y los roles que refieren la realidad del país en el momento del conflicto armado.</p> <p>A continuación, se expone la estructura general de la propuesta pedagógica aplicada a la población de muestra. Fuente: elaboración propia.</p> <table border="1" data-bbox="349 976 641 1144"> <thead> <tr> <th data-bbox="349 976 381 1144">Nivel</th> <th data-bbox="381 976 641 1018">Competencias literarias</th> <th data-bbox="381 1018 641 1060">Competencias de la competencia literaria</th> <th data-bbox="381 1060 641 1144">Competencias de la competencia literaria</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="349 976 381 1144">Literario</td> <td data-bbox="381 976 641 1018">Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="381 1018 641 1060">Identificar los elementos de los textos literarios.</td> <td data-bbox="381 1060 641 1144">Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="349 976 381 1144">Lingüístico</td> <td data-bbox="381 976 641 1018">Identificar los elementos de los textos literarios.</td> <td data-bbox="381 1018 641 1060">Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="381 1060 641 1144">Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="349 976 381 1144">Cultural</td> <td data-bbox="381 976 641 1018">Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="381 1018 641 1060">Identificar los elementos de los textos literarios.</td> <td data-bbox="381 1060 641 1144">Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> </tr> </tbody> </table> <p>En este apartado se presenta la introducción a la Propuesta Pedagógica y cómo ésta contempla el proceso de lectura con los textos escogidos.</p>	Nivel	Competencias literarias	Competencias de la competencia literaria	Competencias de la competencia literaria	Literario	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Lingüístico	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Cultural	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	<p><b>Objetivo:</b> Nombrar en un texto literario de Bani y Fajardo a los escritores de la zona de Bani y Fajardo, a partir de la conmemoración de los 100 años de la independencia de la isla para presentar la competencia literaria en los estudiantes del grado segundo en la Biblioteca Educativa Ciudad Luperón, Municipio Nuevitas.</p> <table border="1" data-bbox="803 535 1079 787"> <thead> <tr> <th data-bbox="803 535 885 577">Etapas</th> <th data-bbox="885 535 1079 577">Secuencias</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="803 577 885 640">Pre lectura</td> <td data-bbox="885 577 1079 640"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="803 640 885 703">Lectura</td> <td data-bbox="885 640 1079 703"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="803 703 885 766">Post lectura</td> <td data-bbox="885 703 1079 766"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="803 766 885 787">Evaluación</td> <td data-bbox="885 766 1079 787"></td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="803 934 1079 1333"> <thead> <tr> <th data-bbox="803 934 885 976">Competencias literarias</th> <th data-bbox="803 976 885 1018">Competencias de la competencia literaria</th> <th data-bbox="803 1018 885 1060">Competencias de la competencia literaria</th> <th data-bbox="803 1060 885 1102">Competencias de la competencia literaria</th> <th data-bbox="803 1102 885 1144">Competencias de la competencia literaria</th> <th data-bbox="803 1144 885 1186">Competencias de la competencia literaria</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="803 934 885 976">Literario</td> <td data-bbox="803 976 885 1018">Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="803 1018 885 1060">Identificar los elementos de los textos literarios.</td> <td data-bbox="803 1060 885 1102">Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="803 1102 885 1144">Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="803 1144 885 1186">Identificar los elementos de los textos literarios.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="803 934 885 976">Lingüístico</td> <td data-bbox="803 976 885 1018">Identificar los elementos de los textos literarios.</td> <td data-bbox="803 1018 885 1060">Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="803 1060 885 1102">Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="803 1102 885 1144">Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="803 1144 885 1186">Identificar los elementos de los textos literarios.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="803 934 885 976">Cultural</td> <td data-bbox="803 976 885 1018">Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="803 1018 885 1060">Identificar los elementos de los textos literarios.</td> <td data-bbox="803 1060 885 1102">Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="803 1102 885 1144">Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.</td> <td data-bbox="803 1144 885 1186">Identificar los elementos de los textos literarios.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Estos son los esquemas de las etapas de la lectura del cuento y la evaluación.</p>	Etapas	Secuencias	Pre lectura		Lectura		Post lectura		Evaluación		Competencias literarias	Competencias de la competencia literaria	Competencias de la competencia literaria	Competencias de la competencia literaria	Competencias de la competencia literaria	Competencias de la competencia literaria	Literario	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	Lingüístico	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	Cultural	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	 <p><b>MURCIÉLAGOS EN APUROS</b></p> <p>Esta actividad es para la lectura de la historia. El punto que tiene en cuenta la historia, literaria, es el punto de vista de la historia. Debe haber un punto de vista de la historia.</p> <p>El propósito de la propuesta pedagógica es reflexionar sobre la historia de los escritores de la zona de Bani y Fajardo, a partir de la conmemoración de los 100 años de la independencia de la isla para presentar la competencia literaria en los estudiantes de los grados segundo y tercero de la Biblioteca Educativa Ciudad Luperón, Municipio Nuevitas.</p> <p>En este caso, el docente tendrá acceso a los recursos en sus unidades bibliotecarias que contribuyen a la construcción de una nueva narrativa y la práctica de los valores como lo expresa el Sistema Nacional de Cultura de la Unidad. Asimismo, desde la Biblioteca Educativa de la Biblioteca Educativa Ciudad Luperón, Municipio Nuevitas, se pretende que los estudiantes desarrollen la competencia literaria a través de la lectura de los textos literarios, los autores y los roles que refieren la realidad del país en el momento del conflicto armado.</p> <p>Para este caso, el docente tendrá acceso a los recursos en sus unidades bibliotecarias que contribuyen a la construcción de una nueva narrativa y la práctica de los valores como lo expresa el Sistema Nacional de Cultura de la Unidad. Asimismo, desde la Biblioteca Educativa de la Biblioteca Educativa Ciudad Luperón, Municipio Nuevitas, se pretende que los estudiantes desarrollen la competencia literaria a través de la lectura de los textos literarios, los autores y los roles que refieren la realidad del país en el momento del conflicto armado.</p> <p>A continuación, se expone la estructura general de la propuesta pedagógica aplicada a la población de muestra. Fuente: elaboración propia.</p> <p>La guía es el instrumento de evaluación que contempla la comprensión del participante atendiendo a los tres niveles de lectura: <i>literal, inferencial y crítico.</i></p>
Nivel	Competencias literarias	Competencias de la competencia literaria	Competencias de la competencia literaria																																																	
Literario	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.																																																	
Lingüístico	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.																																																	
Cultural	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.																																																	
Etapas	Secuencias																																																			
Pre lectura																																																				
Lectura																																																				
Post lectura																																																				
Evaluación																																																				
Competencias literarias	Competencias de la competencia literaria	Competencias de la competencia literaria	Competencias de la competencia literaria	Competencias de la competencia literaria	Competencias de la competencia literaria																																															
Literario	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.																																															
Lingüístico	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.																																															
Cultural	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.	Analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Comprender y analizar los textos literarios en sus contextos de producción y recepción.	Identificar los elementos de los textos literarios.																																															

*Nota.* La figura presenta la estructura general de la propuesta pedagógica aplicada a la población de muestra. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la información anterior, el proceso de planificación de esta propuesta pedagógica fue secuencial en la constante revisión con la población. Este diseño

contempló las directrices ofrecidas por los Lineamientos Curriculares en Lenguaje (1998), los Estándares Básicos de Competencia (2007) y Los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) en torno al abordaje de textos literarios en las sesiones. Así mismo, se tomaron los postulados teóricos de Cervera (1992); Colomer (2005); Harmer (2010); Gallardo y León (2010); entre otros, quienes con sus propuestas se fue consolidando la construcción de la propuesta pedagógica. Acto seguido, se presentará los cuentos seleccionados; dicha selección se realizó atendiendo a las ilustraciones, el tamaño de la fuente y el contenido que trate los temas de conflicto, memoria histórica y desplazamiento. Estas narraciones son de apoyo para el potenciamiento de la competencia literaria.


A continuación, la tabla 17 presenta los cuentos de la escritora Beatriz Eugenia Vallejo Franco, cada cuento contiene una reseña sobre la temática propia de la historia. Cabe señalar cada cuento se destaca por sus ilustraciones, tamaño de la fuente y la reflexión profunda que la autora explora sobre la diversidad del conflicto. En cuanto a la competencia literaria, estos cuentos permiten la generación de un espacio de lectura donde se abarca el libro y no fragmentos de la obra, las etapas propuestas propician el diálogo sobre las enseñanzas de la narración, para animar la lectura de estos cuentos infantiles por parte de las docentes y las estudiantes participantes (Cervera, 1992). Los cuentos contienen historias en cuanto a la recepción de un objeto; como lo menciona Propp (1928) su función es importante en la trama de la historia, para ilustrar un ejemplo, *la mina quiebrapatas*, *las cartas de colores*, *el chocolate con queso* propios los cuentos de la autora. Otras funciones cuentísticas según Propp (1928) corresponden al proceso de alejamiento de uno o varios personajes a causa del conflicto, la violencia física y psicológica del agresor, los roles del



donante como familiares, amigos y otros personajes vinculados a la historia, la carencia del hogar debido al desplazamiento, entre otras.

**Tabla 17**

*Presentación de los cuentos*

CARACTERIZACIÓN DE LOS CUENTOS		
CUENTO	IMAGEN	RESEÑA
<i>Un árbol con muchas verdades</i>		<p>En el cuento, <i>Un árbol con muchas verdades</i> es importante reconocer que las personas tienen siempre diferentes puntos de vista y para cada quien son válidos, pero un paso necesario para construir una mejor sociedad es aprender a escuchar la verdad que los demás tienen por contar, y a partir de esta escucha, llegar a acuerdos para lograr una historia compartida. Esta historia retrata a una niña llamada Ángela quien conoce esas verdades contadas por su abuelo.</p>
		<p>Al ver sus cultivos rodeados de minas antipersona, Ernesto el puerco espín debe desplazarse a la ciudad junto con su madre, en busca de nuevas oportunidades.</p>

<p><i>El retorno</i></p>		<p>Pasados algunos meses, se realiza en su pueblo una actividad de desminado, lo que les permite regresar. Ernesto desea ir corriendo al campo, pero antes debe escuchar los sabios consejos del padre de uno de sus amigos: puede haber minas ocultas, ¿debemos aprender a identificarlas y evitarlas!</p>
<p><i>Murciélagos en apuros</i></p>		<p>Un mapache, una pata, una oveja, un perro y una lagartija reciben en el bosque a Candelario, un pequeño murciélago que ha llegado con su familia, empujado por una difícil situación. Estos amigos nos enseñan que cuando alguien se desplaza porque se ve obligado a hacerlo, todos debemos acogerlo y ser solidarios para poder ayudarle a establecer su nuevo hogar.</p>

*Nota.* La tabla muestra la reseña de cada uno de los cuentos trabajados en las sesiones de clase. Fuente: elaboración propia.

Para el diseño de la propuesta, cada cuento tuvo un personaje acompañante en el póster y en las guías de aprendizaje como se estipula en el (anexo 6). Los compañeros de cada una de las sesiones son animales colombianos con nombres indígenas de las lenguas

*Quechua y Muysca*, la elección de los animales nacionales se dio para darle sustento a la cultura colombiana como símbolos emblemáticos como ilustra la figura 12 (Torres, 2019).

### Figura 12

*Compañeros de las sesiones de lectura.*



*Nota.* La figura muestra a los personajes que van a acompañar las sesiones de lectura.

Fuente: elaboración propia.

Para el diseño de los materiales empleados en cada una de las sesiones, éstos fueron planeados atendiendo a los intereses de la población y en común acuerdo con las docentes expertas en este arte ético y estético para potenciar la secuencialidad de la propuesta (Sampieri, 2010). A continuación, se expone la experiencia durante la implementación de la Propuesta Pedagógica.

### 4.3.2 Implementación de la Propuesta Pedagógica

La propuesta pedagógica en esta fase fue implementada en los meses de septiembre y octubre, de acuerdo con el tiempo de las docentes muestra para llevar a cabo cada una de las actividades propuestas. Algunos espacios académicos y actividades propias de la institución educativa influyeron; por ejemplo, la semana institucional, la semana de receso y la entrega de notas del tercer corte. No obstante, se realizaron nueve sesiones; es decir, tres sesiones por cada docente participante para un total de nueve sesiones en las que se abordaron tres cuentos diferentes de la escritora como expresa la tabla 18.

**Tabla 18**

*Estructura en torno a las sesiones de clase*

Número de sesión	Docente	Cuento	Descripción general
1	Profesora Natalia	<i>Un árbol con muchas verdades</i>	El cuento atrajo la atención a las estudiantes y la docente
2	Profesora Natalia	<i>El retorno</i>	En este cuento se usa la dramatización, se resalta el interés del curso por el texto
3	Profesora Natalia	<i>Murciélagos en apuros</i>	La guía realizada les permite una mayor comprensión tanto a las docentes como a las estudiantes participantes para comprender aún más la historia narrada
4	Profesora Virginia	<i>Un árbol con muchas verdades</i>	La docente destaca que el cuento fue significativo, en torno a los valores
5	Profesora Virginia	<i>El retorno</i>	La lectura de las cartas de los primos, las estudiantes se sienten vinculadas en el proceso de la lectoescritura
6	Profesora	<i>Murciélagos en apuros</i>	La docente resalta la actividad de

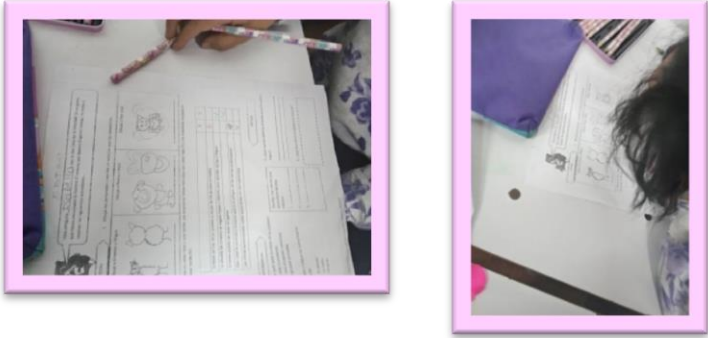
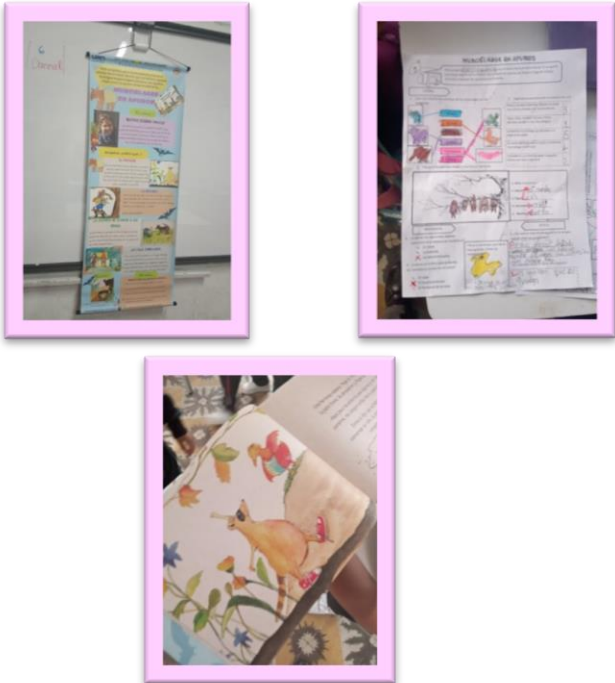
	Virginia		animación a la lectura de los cuentos.
7	Profesora Johana	<i>Un árbol con muchas verdades</i>	Las estudiantes se sintieron escuchadas en torno a las preguntas del póster en cada una de las etapas; especialmente en la etapa de post lectura
8	Profesora Johana	<i>El retorno</i>	La docente le gustó el contenido de la historia y las ilustraciones
9	Profesora Johana	<i>Murciélagos en apuros</i>	Las estudiantes se sintieron participativas en dramatizar la historia y representarla

*Nota.* En la imagen se aprecia la estructura diagramada de las 9 sesiones de clase con cada docente. Fuente: elaboración propia.

Cabe aclarar que por motivos del tiempo de la Práctica Profesional II, el investigador no pudo acompañar a algunas de estas sesiones, entonces las profesoras abordaban el texto previamente al envío del formato de la propuesta explicando la planeación de la sesión. En las siguientes tablas se describen la experiencia de las participantes durante la aplicación.

**Tabla 19***Evidencias con la docente 1*

Sesiones con la profesora Natalia	
Cuentos	Evidencias
<p><i>Un árbol con muchas verdades</i></p> <p>Las imágenes presentan la primera sesión acompañada por la docente en los diferentes momentos de la lectura y el trabajo orientado para las estudiantes</p>	   
<p><i>El retorno</i></p> <p>Las imágenes presentan la segunda sesión con el póster, la lectura y las estudiantes desarrollando el material preparado para este cuento</p>	 

	
<p><i>Murciélagos en apuros</i></p> <p>Las imágenes presentan la tercera sesión junto con el póster, la lectura tomada por parte de una estudiante y el desarrollo de la guía</p>	

*Nota.* La tabla muestra las fotografías de las realizaciones de las actividades en cada sesión de clase con la docente. Fuente: elaboración propia.

La experiencia con la profesora Natalia fue muy enriquecedora porque el primer cuento, fue una grata sorpresa para las estudiantes y la docente, puesto que llamó la atención las imágenes del póster y del libro les pareció muy llamativo. En la etapa de pre lectura, se presentó en el portátil un diálogo breve de la escritora Beatriz Eugenia Vallejo

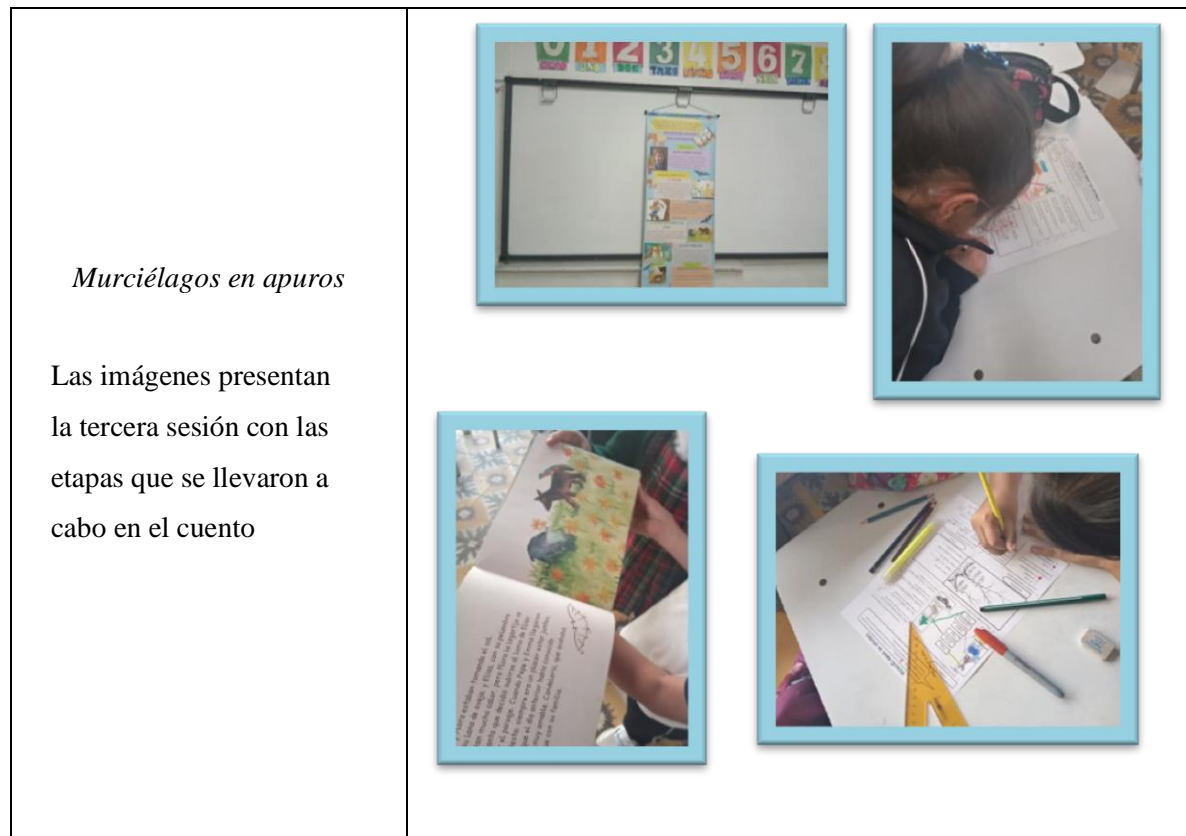
quien habló un poco de su interés por la escritura de libros. Durante la lectura del cuento, el gestor inició poniendo expresividad en la voz luego las estudiantes fueron pasando una a una para la realización de la lectura; también, se encontró motivación en ellas y en la docente quien contribuyó con la lectura. En la post lectura, se resolvió la guía de aprendizaje. Así mismo, las estudiantes hablaban en parejas en torno de las respuestas de las preguntas orientadoras. En el abordaje de los textos, la profesora Natalia intercambiaba los textos con las otras dos profesoras participantes.

Por otra parte, durante el segundo cuento las estudiantes sintieron atracción por las imágenes y todas levantaban la mano para dramatizarlo y comentar las respuestas a las preguntas propuestas. En el caso de la guía de aprendizaje, las niñas resolvieron las actividades de una forma muy organizada. En el tercer cuento, las estudiantes contribuyeron a la dramatización, una participación activa en cada una de las actividades y la profesora Natalia comentó que este tipo de talleres fueron muy significativos para su curso.



**Tabla 20***Evidencias con la docente 2*

Sesiones con la profesora Virginia	
Cuentos	Evidencias
<p><i>Un árbol con muchas verdades</i></p> <p>Las imágenes presentan la primera sesión con la docente en los momentos de lectura y post lectura. Cabe señalar que las estudiantes estuvieron muy motivadas con la realización de la guía</p>	 
<p><i>El retorno</i></p> <p>Las imágenes presentan la segunda sesión con la docente en el momento de la lectura y desarrollo de la guía</p>	 



*Nota.* La figura muestra las actividades realizadas en las sesiones de clase con la docente

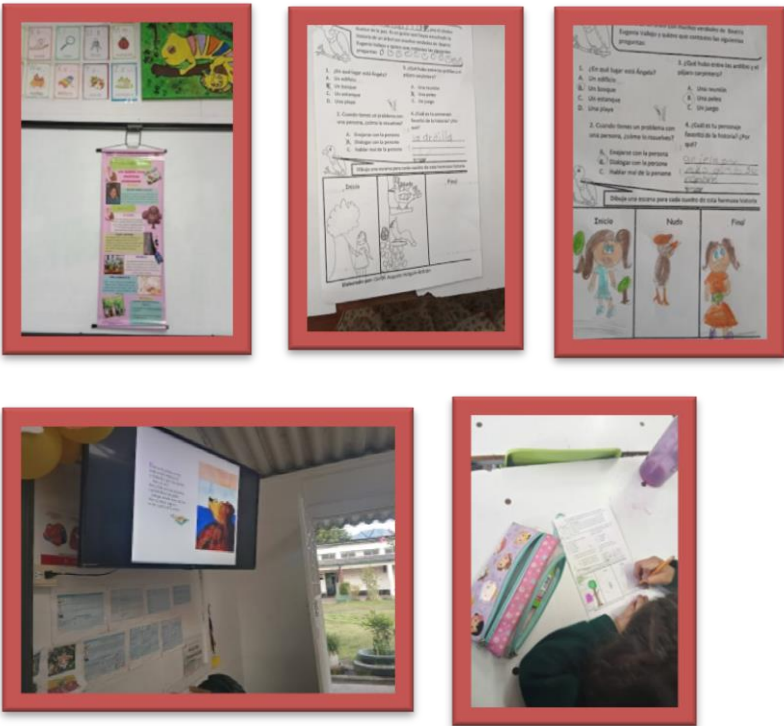
2. Fuente: elaboración propia.

En las sesiones con la profesora Virginia se comenzó a fomentar los cuentos infantiles de la escritora Vallejo a través de la dramatización y la expresión gestual; sobre todo en el segundo cuento *El retorno*, porque las estudiantes sentían imaginarse las múltiples eventualidades ocurridas al puercoespín y sus amigos. Luego, varias de las estudiantes quienes poco o nulo participaban en las clases de lectura con la docente, durante la aplicación de los cuentos tuvieron una alta participación. En concordancia, esto se debe al alto contenido de las imágenes elaboradas por la escritora en acuarela, que contribuyó a la motivación de las estudiantes por la lectura de los cuentos. Se propició el

diálogo colectivo entre ellas y la maestra participante lo cual fue significativo para ambas partes, debido a la alta participación e interacción. Cabe destacar que la docente expresó al investigador la pertinencia de la animación como talento, al momento de realizar la lectura de los cuentos.

**Tabla 21**

*Evidencias con la docente 3*

Sesiones con la profesora Johana	
Cuentos	Evidencias
<p><i>Un árbol con muchas verdades</i></p> <p>Las imágenes en esta sesión presentan el póster de lectura y la realización de las guías de aprendizaje</p>	 <p>The evidence photos show: 1) A colorful poster with illustrations of a tree and various animals. 2) A reading guide with multiple-choice questions and a drawing of a tree. 3) Another reading guide with questions and a drawing of a girl and a boy. 4) A classroom scene with a projector screen displaying text. 5) A person working on a reading guide at a table.</p>

<p style="text-align: center;"><i>El retorno</i></p> <p>Las imágenes en esta sesión presentan el póster de lectura y la realización de las guías de aprendizaje asociadas a este cuento</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Murciélagos en apuros</i></p> <p>Las imágenes hacen alusión a la tercera sesión correspondiente a las dramatizaciones realizadas en la que las estudiantes llevaron a cabo las diversas actividades asociadas con la lectura, en conjunto con la docente participante. También, se observa el póster y la guía de aprendizaje</p>	

*Nota.* La figura muestra las clases significativas de las diferentes actividades realizadas en cada sesión con la docente 2. Fuente: elaboración propia.

En este caso, la profesora Johana aseveró que las sesiones con el curso 204 fueron significativas para las estudiantes, porque los cuentos aportaron a la educación basada en valores y la sana convivencia. En las diferentes etapas de los cuentos; las estudiantes estuvieron atentas a la etapa de pre lectura, porque compartieron sus experiencias e historias similares a los personajes que ellas notaban de los cuentos. Para ilustrar, ellas comentaron que “*mis padres me contaron que un amigo fue al campo y pisó una mina quebrapatas hasta que estalló*” otra estudiante relató su análisis del segundo cuento “*yo creo que la imagen del puercoespín, es que debe estar con su mamá*” y decían aspectos positivos que les generaron la lectura de estos cuentos. La profesora en el último cuento titulado *murciélagos en apuros* colaboró que la dramatización se representaran los objetos como la mimesis de un árbol o el uso de una bufanda para simbolizar el amarre de la rama. Este cuento fue proactivo porque las estudiantes tuvieron empatía con los personajes.

#### **4.3.3** *Resultados de la implementación de la Propuesta Pedagógica*

En esta fase de la investigación, se procede a compartir los resultados brindados por las docentes participantes de la implementación. Cabe aclarar que el instrumento utilizado fue una encuesta realizada a las profesoras sobre la aplicación de la lectura de los tres cuentos de Beatriz Eugenia Vallejo abordados en las clases de Español (anexo 7). En un principio, fue compleja la aplicación del instrumento nombrado *Evaluación y reflexión* a causa del tiempo limitado y las actividades que tenían las docentes; no obstante, ellas amablemente accedieron a responder dicha encuesta.

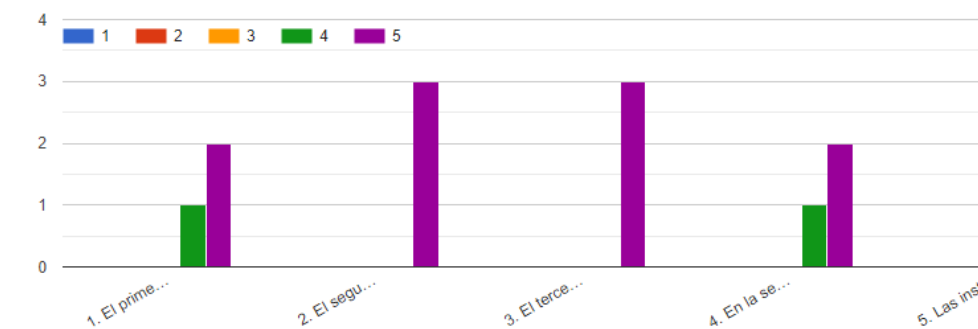
Por otro lado, la encuesta para la evaluación y la reflexión de la aplicación de la Propuesta Pedagógica denominada *El arte de la literatura para la paz* estuvo estructurada en los siguientes componentes: valoración general, contenido, implementación y percepción. Igualmente, la docente experta en literatura participó tanto en la evaluación como en la reflexión de dicha propuesta; por consiguiente, sobresalen las siguientes respuestas.

En relación con el componente de **valoración**, las docentes evaluaron en las escalas de 4 y 5 el contenido de los cuentos, las instrucciones y los recursos usados para el abordaje de los mismos. Estos resultados demostraron que las docentes participantes les gustaron las narraciones de la autora Beatriz Eugenia Vallejo, también indicaron que las instrucciones fueron pertinentes, claras y precisas en cada etapa junto con los recursos durante las fases de la planificación y la implementación. La figura 13 tiene por objeto exponer el componente tratado.

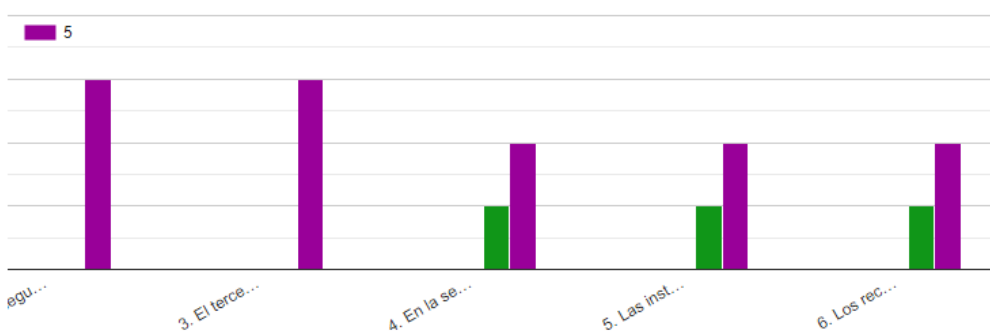
### Figura 13

*Evaluación en el componente de valoración.*

Evalúe de forma objetiva cada uno de los siguientes aspectos. Tenga en cuenta que 1 es la valoración mínima y 5, la máxima. [Copiar](#)



Evalúe de forma objetiva cada uno de los siguientes aspectos. Tenga en cuenta que 1 es la valoración mínima y 5, la máxima. [Copiar](#)



*Nota.* La evaluación de las docentes en torno al abordaje de los cuentos infantiles implementados en la institución educativa. Fuente: elaboración propia.

En lo referente a **contenido**, las docentes participantes señalaron que esta implementación favoreció a su práctica docente debido a la variedad de temas que contextualizan el contexto colombiano en el entorno cultural, individual y familiar de las docentes y las estudiantes. De igual modo, en términos de la convivencia que plantea el documento de *la escuela abraza la verdad* (2022) apostó por un enfoque participativo que refleje la continua formación en valores, la empatía de las niñas con los personajes, el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales. Lo anterior, parte del diálogo entre las estudiantes y las profesoras enmarcado en la solución de conflictos y la reflexión que suscitan las narraciones infantiles. Igualmente, las actividades y las etapas de lectura planteadas por el investigador, las docentes participantes evidenciaron el eje transversal en las disciplinas de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Más adelante, se indagó en torno al fortalecimiento de la competencia literaria (Caicedo y Socias, 2020; Lagarreta y Ceballos, 2020; Troncoso, 2016). En ese sentido, La siguiente información ilustra las

respuestas indican que la implementación coadyuvó al potenciamiento de la competencia literaria en las maestras participantes de la investigación.

**Tabla 22**

*El potenciamiento de la competencia literaria*

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA
Los títulos y las historias posibilitaron la imaginación de mundos posibles
Fortalecimiento del proceso de lectoescritura mediante el análisis, la reflexión, el conocimiento por la otredad y la continua práctica de la lectura
Favorecimiento significativo de las etapas de la lectura partiendo en preguntas de activación previa, diferentes formas de leer y herramientas que fortalecen la comprensión lectora

*Nota.* La tabla presenta las respuestas generales de las docentes en lo referente al desarrollo de la competencia literaria. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, la competencia literaria se ha fortalecido en las docentes y en las estudiantes mediante el uso de estrategias de enseñanza lúdicas y creativas como lo mencionan (Cervera, 1992; Colomer, 2005) en lo concerniente a un ambiente literario fundamentado en el placer y el goce estético que predomine la imaginación. En este caso, las docentes consideraron una labor elocuente y coherente con las etapas de lectura (*pre lectura, lectura, post lectura y evaluación*). Pues, ellas calificaron una propuesta eficiente y coadyuva a la comprensión de las estudiantes por los textos literarios infantiles.

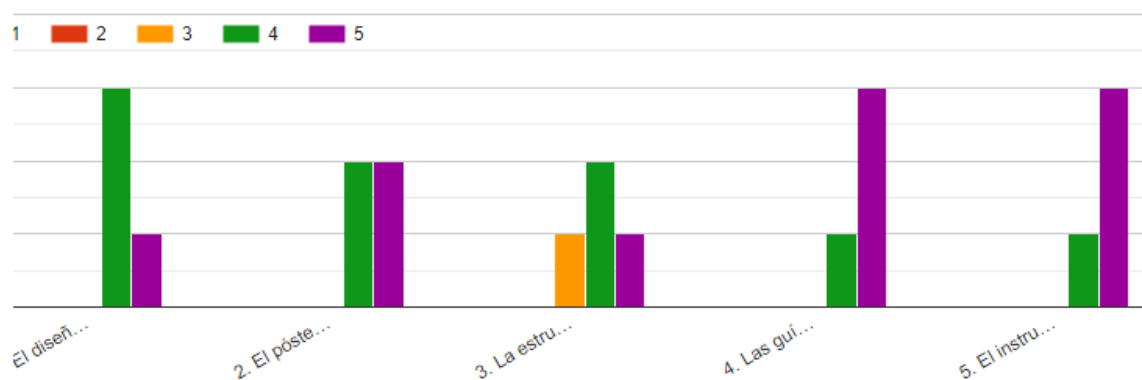
En referencia a **diseño**, el balance estuvo en escalas entre 4 y 5 donde se puede interpretar que la propuesta en su diseño resultó ser atrayente para las docentes participantes porque contribuyó al fortalecimiento de las estrategias de enseñanza, en



especial a la competencia literaria. Por consiguiente, la propuesta ha brindado resultados óptimos para darle continuidad en futuras investigaciones.

### Figura 14

*Evaluación en torno a diseño de la propuesta pedagógica.*



*Nota.* La figura muestra los resultados acerca del diseño y los materiales utilizados en la propuesta pedagógica. Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, es posible apreciar que las docentes sugirieron algunas oportunidades de mejora para la continuidad a este proyecto significativo como optimizar el diseño del póster; por ejemplo, agregar más imágenes y el uso prolongado de tiempo para el monitoreo de las actividades en cada sesión. Lo anterior, pertenece al componente de **percepciones** de las docentes. Otras sugerencias relevantes, la habilitación de espacios diferentes a las aulas para la continuidad del proyecto en el fortalecimiento e impacto en la institución educativa. También, los comentarios frente al abordaje de los cuentos fueron la apropiación, el interés y la fascinación de las historias por parte de las docentes y las estudiantes participantes en esta investigación. De modo que las narraciones ampliaron el vocabulario de las estudiantes y la literatura infantil promueve la sana convivencia mediante la formación en valores y la integridad física, mental, histórica y

emocional de las niñas de ciclo 1; aunque, la familia también tiene gran influencia e incidencia en la actitud propias de las estudiantes.

## 5. CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

*Hemos de leer a los niños, leer con los niños y sobre todo para que los niños lean.*

*(José Quintanal, 2000)*

### 5.1.1 Interpretación desde las Creencias

Los docentes definen a la literatura infantil como una herramienta que sirve para el potenciamiento de las habilidades de *escritura y oralidad* en las estudiantes. Si bien, la aseveración es cierta, en la fase de implementación de la propuesta evidenció que la lectura de los cuentos infantiles no únicamente estimuló a las estudiantes al potenciamiento de las habilidades lingüísticas; sino también, la promoción de las habilidades sociales como la empatía con los personajes, la práctica de los valores o escuchar con respeto las intervenciones entre compañeras. Para ilustrar lo anterior, la estudiante E23 afirmó que “yo me identifico con *Candelario* porque viví la misma situación que él. Pues, un día el agua entró a mi casa y desde ahí sufrí de asma” u otra estudiante E15 narró lo siguiente “yo he escuchado hablar a mi familia sobre amigos que perdieron una pierna o un brazo, a causa de las *minas quiebrapatas* y es doloroso para ellos.” En este sentido, el lugar de la literatura infantil en el aula cobra relevancia al compartir el amor por los libros, para generar ambientes de reflexión y diálogo con las estudiantes y la docente (Cervera, 1988; Garralón, 2010).

De la misma forma, la literatura infantil como creen los docentes participantes contribuye a varios factores en el desarrollo integral del niño como lo moral, lo social, lo físico, entre otras dimensiones humanas (Jesualdo, 1959; Montes, 2018; Piedrahita, 1983).

Además, la creencia que los docentes conciben a la literatura infantil como una herramienta pedagógica para la instrucción de conocimientos y habilidades inmersos en un contenido curricular. Esta convicción sesga la concepción de literatura porque Colomer (2005) considera que la literatura infantil debe ser un arte estético que permea la imaginación y la creatividad del infante. Por su parte, Montes (2018) afirma que Piaget creía que la imaginación es parte del juego, el desarrollo de otros mundos o como las docentes denominaron *mundos posibles* que son factibles en el desarrollo de la cognición del niño gracias al encanto de la obra literaria. En este caso, se observa que la literatura infantil influye en las creencias de los docentes porque se habla de dramatización, imaginación, creatividad donde los niños aprenden de los textos compartidos por los adultos apasionados que contagian amor por los libros (Piedrahita, 1983).

### *5.1.2 Interpretación desde las prácticas docentes*

Las prácticas docentes parten desde el enriquecimiento que varios docentes expresaron en ampliar y tener nociones sobre autores de obras infantiles de corte extranjero y ante todo colombiano; entre ellos, la Dra. Beatriz Eugenia Vallejo quien utiliza creativamente las temáticas trascendentales del conflicto armado, la memoria histórica y el desplazamiento que se logró gestar el diálogo participativo entre las estudiantes, debido que las profesoras tienen facilidad en abordar el género narrativo y el subgénero del cuento (Cervera, 1992; Colomer, 2010; Tamés, 1990). Por la misma línea, el espacio de lectura contribuye a la ambientación de una exitosa o frustrante experiencia lectora tal cual señalan Colomer (2005) y Garralón (2019) quienes aseveran que para la formación de lectores competentes, se requiere de un espacio que cuente con las

condiciones adecuadas para favorecer la lectura y el proceso de decodificación, interpretación y sentido del texto.

Por otra parte, la biblioteca es un espacio crucial para la realización de procesos de lectura de obras literarias infantiles; estos lugares deberían ampliar más sus servicios a la comunidad educativa (Colomer, 2010), porque Patte (2008) estima a las bibliotecas como “un lugar en el que casi todos los conocimientos y todas las experiencias pueden transmitirse y comunicarse con la mediación de los adultos que escuchan al niño” (p. 29). De lo contrario, en varias ocasiones la biblioteca estaba cerrada, causando una limitante para el desarrollo de la investigación. Aunque, el salón de clases contribuyó como espacio para el juego de la dramatización y el gusto de las estudiantes y las profesoras por los cuentos de la escritora Vallejo. Por ende, las docentes consideraron que esta propuesta a pesar de la limitante del tiempo fue muy significativa porque les brindó herramientas novedosas como las etapas de lectura, la vinculación de los niveles de lectura en las guías y en los pósters, la dramatización, la gestualidad y el diálogo colectivo donde las estudiantes platicaron sus experiencias y sentimientos. Según Aguillón (2022) en una conferencia destacó que toda persona tiene algo por contar y más los niños y las niñas narran sus experiencias de vida en el aula, entramando que el deber del educador es escuchar sus voces.

### *5.1.3 Interpretación desde las estrategias didácticas*

En cuanto a las estrategias didácticas, la planificación de la propuesta pedagógica contó con las suficientes estrategias didácticas que los docentes participantes comentaron en la encuesta y la entrevista. Por ejemplo, la lectura para ciclo 1 es muy importante en

aspectos de fluidez, vocalización, entonación, participación, desarrollo del pensamiento crítico y analítico como asevera (Garralón, 2019). Por su parte, Harmer (2007) opina al respecto que “durante las clases haremos todo lo posible para que se comprometan con el tema de un texto de lectura y con las actividades que se les pide que realicen” (p. 101). Por lo tanto, la motivación y la conexión del texto con la estudiante permiten que haya compromiso, responsabilidad por parte del docente y el estudiante porque se articula la comprensión lectora y el conocimiento de los temas, posibilitando una relación fructífera sin el uso del castigo (Colomer, 2005; Harmer, 2007; Ospina, 2018). También la dramatización otorgó entusiasmo e interés en las estudiantes por las historias porque Gallardo y León (2010) “en estos casos lo que suele suceder es que con un entusiasmo desbordante los niños y las niñas entran en acción” (Gallardo y León, 2010, p. 78).

De acuerdo con lo anterior, la población muestra demostró una participación activa de las estudiantes para representar el personaje de la narración como Ángela, el puercoespín o el murciélago y ampliaron sus sentimientos de empatía hacia estos. Al respecto, Ospina (2018) opina que la presentación del texto debe hacerse con provocación que atrape el interés de los lectores y en ese proceso se sientan animados hacia la lectura. Por tanto, las docentes identificaron que la literatura infantil fortalece el desarrollo de la creatividad, la imaginación de mundos posibles, los procesos de pensamiento, la comprensión de lectura, la reflexión, el diálogo, la promoción de valores y la fascinante experiencia lectora en las estudiantes de los cursos 201, 202 y 204. En lo concerniente al diseño de materiales, se consideran algunos aspectos de oportunidad de mejora tales como la inclusión de más imágenes en el póster y la necesidad de seguir un proceso continuo en términos de monitoreo de la propuesta en el futuro.

#### 5.1.4 Limitaciones y alcances de la investigación

Durante la experiencia investigativa se contó con una primera limitación, la cual fue el tiempo para la recolección de datos a partir de la población de muestra y la implementación de la propuesta en los meses de septiembre y octubre para abarcar las 9 sesiones de clase de dos horas. En consecuencia, el tiempo del mes de octubre un limitante debido a que hubo dos semanas sin clase; en la semana del 4 al 9 de octubre, la Institución Educativa celebró la semana institucional que consistió en eventos como el cumpleaños del plantel educativo, las exposiciones de temas de cada disciplina académica, las danzas, el teatro, entre otras. No obstante, en esa semana el investigador y las docentes llegaron al acuerdo de abordar el cuento de *El retorno* durante los espacios libres de las actividades. Así mismo, la segunda semana entre el 10 al 14 de octubre fue de receso escolar, por lo que no fue posible la continuación de la implementación en ese período.

Una segunda limitación fue asociada con los recursos tecnológicos, por motivo que los salones descritos en los 10 diarios de campo (Anexo 4) cuentan con una óptima calidad de aire e iluminación que favorece la visibilidad de las estudiantes al texto literario. Sin embargo, no se encontraron recursos tecnológicos como televisor, video beam, tablets, portátil, Smart board e incluso parlantes de sonido, no se encontraron en ninguno de éstos en los salones a excepción del aula de 204 que contaba con un televisor. Ante este panorama, se tuvo que utilizar los pósters estructurados acorde con las etapas de lectura (*pre lectura, lectura, post lectura y evaluación*) para abarcar organizadamente las actividades con cada uno de los cuentos.

Una tercera limitación fue que la biblioteca estaba cerrada u ocupada por las actividades institucionales y la mayoría de veces se aplicó la propuesta sobre las dos últimas horas. Durante la semana ocurrió el cierre de notas y la entrega de resultados del tercer corte en la institución, ocasionando que las docentes tuvieran bastantes ocupaciones académicas; No obstante, la propuesta fue aplicada a medida que las profesoras acordaban el tiempo con el investigador. Además, En varias oportunidades entre ellas se intercambiaban cuentos, obviamente, el gestor les explicó el proceso de la sesión ya que cada cuento contiene una narración y una secuencia didáctica distinta.

En lo referente a los alcances del estudio, la propuesta pedagógica impactó positivamente el interés y la motivación de las estudiantes hacia la lectura de obras infantiles, en palabras de Ospina (2018) asegura que “es posible que nadie haya tenido la generosidad o la lucidez de iniciarlos en el placer de leer, en el goce de asomarse a mundos desconocidos, nadie les reveló que un libro puede ser asombroso como un viaje” (p. 48). Este argumento de Ospina (2018) se aplica en el caso de las estudiantes y las docentes quienes notaron que la lectura literaria no es un castigo, sino un arte que les permite viajar y disfrutar diferentes mundos a través de los cuentos. En ese sentido, las docentes y las estudiantes acompañaron la lectura de la historia con el uso de expresiones de asombro, duda, inquietud, felicidad o miedo, indicando que el tono de voz y la expresividad son componentes esenciales de la dramatización (Gallarado y León, 2010; Garralón, 2019).

Otro alcance de la investigación fue la reflexión alrededor de la importancia que tiene la literatura infantil en ciclo 1, como asevera Montes (2018) “hablar de literatura sin tener en cuenta ese contexto elemental puede conducir a muchos equívocos, y sobre todo a



muchos vacíos” (p. 24). Es decir, las docentes reflexionaron en torno al contexto colombiano que significó la lectura de las obras infantiles de Vallejo, esto refiere en temas importantes como el conflicto armado, la memoria histórica y el desplazamiento que figuran consecuencias por la guerra interna y se debe promover espacios de paz dentro y fuera de la escuela, como propone el actual plan del gobierno colombiano consignado en el Informe Final Comisión de la Verdad (2022). En concordancia con lo anterior, la propuesta pedagógica no está centrada en el área de Español, si bien fue importante fortalecer la competencia literaria en docentes y estudiantes, las disciplinas de Ciencias Sociales y Ética y Valores Humanos convergen un enfoque transversal es espacios de reflexión y de recuperación de la memoria histórica. Pues, las docentes participantes indicaron que la labor para las edades entre los 6 a los 8 años se fomenta la educación basada en valores y la promoción a la sana convivencia entre las estudiantes como plantea el kit de la Escuela Abraza la Verdad (2022).

## Conclusiones

En definitiva, la investigación planteada frente al diseño de una propuesta pedagógica basada en la caracterización de las prácticas docentes de Español para potenciar las estrategias de enseñanza incluyendo a la competencia literaria tanto en las docentes como en las estudiantes de ciclo 1 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño en Bogotá, se concluye lo siguiente:

De acuerdo con el propósito de la investigación, se dio cumplimiento a la pregunta planteada y al objetivo de investigación propuesto contó las fases de planificación, implementación, evaluación y reflexión basadas en los planteamientos de la investigación-acción educativa de Elliott (1983). Por esta razón, las docentes participantes adquirieron las estrategias adecuadas para la enseñanza de la literatura infantil en segundo grado. Entre ellas, se destacan las etapas de lectura ofrecidas por Harmer (2007) quien resaltó en contactar entre a las estudiantes y las docentes con el contexto, debido a que la literatura infantil tiene un enfoque social y cultural.

De igual manera, los cuentos de la escritora e ilustradora Beatriz Eugenia Vallejo contribuyeron al diálogo colectivo y la reflexión entre las estudiantes, los mediadores adultos (profesoras e investigador); así como la pertinencia en la selección de los libros (Cervera, 1988; Colomer, 2005; Ospina, 2018). Por lo tanto, esta propuesta permitió potenciar la creatividad y la imaginación en las docentes y las estudiantes, con el fin de que sientan empatía con los personajes y las situaciones (Montes, 2018). De lo anterior, se destaca la labor del Legado Comisión de la Verdad para la reconstrucción del tejido social, implicando que la investigación recurra a sus planteamientos para aterrizarlos al

contexto social desde el campo de la literatura infantil, para la sensibilización de las estudiantes y las con estos relatos.

En lo referente a la educación en valores y la convivencia, la implementación de la propuesta pedagógica facilitó el fortalecimiento de los mismos en la población de muestra, en términos de espacios de diálogo, escucha, respeto y empatía con las situaciones de los personajes, debido a que conecta con la realidad del lector y no solo mera ficción del cuento (Garralón, 2019). Por tanto, es necesario proyectar espacios lectores como esta propuesta para promover el gusto y el hábito hacia la lectura y fortalecer así, las estrategias de enseñanza y la competencia literaria en los profesores (Larrosa, 2003).

Dentro de las recomendaciones para la enseñanza de la literatura infantil se plantea que las aulas cuenten con dispositivos tecnológicos como video beam, televisor, portátil y físicos como una biblioteca en su interior (Colomer, 2010) para que las estudiantes tengan experiencias más cercanas con los libros y sean de apoyo para el profesorado (Caicedo y Socías, 2020; Troncoso, 2016). Además, el uso de la tecnología propicia el contagio literario como el estudio sobre la realidad aumentada (AR) de Tardáguila (2020); a partir de esto, se plantea el siguiente interrogante orientador: *¿cómo se enseña la literatura infantil con el uso de las TIC?* Esta investigación se sugiere pueda abordarse para futuras investigaciones.

Por otro lado, es recomendable revisar la implementación de la propuesta con estudiantes de otros ciclos escolares para identificar experiencias, percepciones y reflexiones acerca de la lectura de cuentos que traten los tópicos del conflicto, la memoria histórica y el desplazamiento acorde con lo propuesto por el Informe Final Comisión de la Verdad (2022). Así mismo, se sugiere como en la investigación de López (2017) el estudio

de los cuentos clásicos, se estima desde el giro que plantea el Legado Comisión de la Verdad a través de la siguiente pregunta: *¿cómo los cuentos clásicos abordan las temáticas de la comisión y promueven a la sana convivencia?*

Por otra parte, la investigación no solo se ciñe en colegios, también se contempla las universidades sean de carácter oficial o privado porque se recolectan las experiencias de los estudiantes en torno al conflicto, la memoria histórica y el desplazamiento donde la literatura como arte estético de creación humana es un encuentro que converge el testimonio de los estudiantes en torno al conflicto de los paros nacionales y problemáticas sociales (Aguillón, 2022; Cervera, 1992; Colomer, 2005; Montes, 2018). También, se invita a explorar con las categorías contempladas en la monografía propuesta para conocer las creencias, las prácticas y las estrategias didácticas para la enseñanza de la literatura infantil con docentes en formación. En este mismo orden de ideas, la recomendación para la Universidad Antonio Nariño es que haya un curso o electiva que presida la literatura infantil en su concepción, momentos históricos y estrategias para abordarla en clases para garantizar procesos exitosos de formación en los y las estudiantes.

Por la misma línea, es pertinente recomendar a los docentes de todas las disciplinas sobre la exploración de los documentos del Informe Final Comisión de la Verdad (2022) y el kit de La Escuela Abraza la Verdad (2022), en los que se incluyen variedad de tópicos y apuestas señaladas para los docentes tales como la transformación social para la construcción de una Colombia en paz. En este mismo orden de ideas, se hace hincapié al llamado de conocer los ofrecimientos del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación para trabajar estas temáticas de manera adecuada con los estudiantes. Por ende, se recomienda indagar autores que retraten estos temas en la literatura como Jairo Gabriel Buitrago,

Gerardo Meneses Claros, Francisco Leal Quevedo, Pilar Lozano Quintana, Isaías Romero; así como en explorar el sitio web de *Ápate*, donde los lectores interesados encuentren más cuentos infantiles elaborados por la Dra. Beatriz Eugenia Vallejo.

Para finalizar, el trabajo realizado en la presente monografía de investigación demostró una estrecha relación entre las categorías de creencias, prácticas y estrategias didácticas de los docentes a partir de una reflexión constante que facilita la enseñanza artística, estética, moral, dialógica e imaginativa de la literatura infantil encaminada a los cuentos que abordan el conflicto, la memoria histórica y el desplazamiento. Lo anterior, evidenció la contribución al profesorado como mediadores, quienes deben seguir fortaleciendo las estrategias de enseñanza de este arte fascinante, donde concierne la formación integral de las y los estudiantes para garantizar relaciones exitosas hacia la lectura de libros.



## Anexos

### Anexo 1. Carta de implementación de la investigación en la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño



Bogotá D.C., 28 de julio de 2022

Estimado Rector:  
Dr. Erick Ariza Roncancio  
Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño

Reciba un cordial saludo

La presente tiene como objetivo presentarle al estudiante Carlos Augusto Holguín Beltrán con código estudiantil No. 11391822304 de la Licenciatura en Español e Inglés, quien en el marco del desarrollo de su trabajo de grado titulado "Propuesta pedagógica para la enseñanza de la literatura infantil basada en la caracterización de las prácticas docentes de lenguaje" solicita su colaboración para poder realizar actividades de trabajo de campo y recolección de información en su institución. Este trabajo se encuentra supervisado bajo mi dirección, como asesora de su trabajo de grado.

No duden en comunicarme cualquier inquietud. Estaré atenta en resolverla oportunamente. De antemano, agradezco su colaboración en el desarrollo de este proceso pedagógico.

Cordialmente,

Marisella Buitrago Ramírez  
Docente Investigadora Universidad Antonio Nariño  
[marisbuitrago@uan.edu.co](mailto:marisbuitrago@uan.edu.co)  
Cel: 3147433185

Claudia Velanda  
Coordinación JT.  
01/08/2022.

## Anexo 2. Matriz del estado del arte

Estimado lector(a) en el siguiente enlace puede observar la matriz de la documentación donde se eligieron los antecedentes a nivel internacional, nacional y local para la ejecución de la investigación.

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/13AJFOtXWzhBUczHdhEe\\_ZISKJQvgtE](https://docs.google.com/spreadsheets/d/13AJFOtXWzhBUczHdhEe_ZISKJQvgtE)

[PknjOBJ2xWyk/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/13AJFOtXWzhBUczHdhEe_ZISKJQvgtE/edit?usp=sharing)

ID	LINEA DE INVESTIGACION	PAIS	TIPO DE FUENTE	TITULO	AUTORES	AÑO	OBJETIVO	PROBLEMA	METODOLOGIA	RESULTADOS CLAVES	POBLACION	RESULTADOS	CONCLUSIONES	DEBERIA CITAR
	Comunicación	Colombia	Artículo	Percepciones de los docentes sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la lengua castellana en la educación primaria en Bogotá	Patricia María Ospina	2018	El objetivo de la investigación es describir las percepciones de los docentes sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la lengua castellana en la educación primaria en Bogotá. Se busca identificar los factores que influyen en estas percepciones y cómo se relacionan con el nivel de formación académica de los docentes.	El problema de la investigación es que, a pesar de que se ha promovido el uso de las TIC en la educación, los docentes aún tienen percepciones negativas sobre su uso en el aula. Esto se debe a factores como la falta de formación, el acceso limitado a recursos tecnológicos y la resistencia al cambio.	Se utilizó un enfoque metodológico cuantitativo descriptivo. Se aplicó una encuesta a 100 docentes de primaria en Bogotá. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva.	Los resultados clave indican que la mayoría de los docentes perciben el uso de las TIC como una herramienta útil, pero con limitaciones. Las principales barreras mencionadas son la falta de formación adecuada y el acceso limitado a recursos tecnológicos.	Enfermedades respiratorias	El estudio concluye que, aunque los docentes reconocen el potencial de las TIC, existen barreras significativas que impiden su uso efectivo en el aula. Se recomienda fortalecer la formación docente y mejorar el acceso a recursos tecnológicos para optimizar el aprendizaje de la lengua castellana.	La literatura citada en este artículo incluye: Ospina (2018), Ospina y Ospina (2019), Ospina y Ospina (2020), Ospina y Ospina (2021), Ospina y Ospina (2022), Ospina y Ospina (2023), Ospina y Ospina (2024), Ospina y Ospina (2025), Ospina y Ospina (2026), Ospina y Ospina (2027), Ospina y Ospina (2028), Ospina y Ospina (2029), Ospina y Ospina (2030), Ospina y Ospina (2031), Ospina y Ospina (2032), Ospina y Ospina (2033), Ospina y Ospina (2034), Ospina y Ospina (2035), Ospina y Ospina (2036), Ospina y Ospina (2037), Ospina y Ospina (2038), Ospina y Ospina (2039), Ospina y Ospina (2040), Ospina y Ospina (2041), Ospina y Ospina (2042), Ospina y Ospina (2043), Ospina y Ospina (2044), Ospina y Ospina (2045), Ospina y Ospina (2046), Ospina y Ospina (2047), Ospina y Ospina (2048), Ospina y Ospina (2049), Ospina y Ospina (2050).	
	Comunicación	Colombia	Artículo	El uso de las TIC en la enseñanza de la lengua castellana en la educación primaria en Bogotá	Patricia María Ospina	2017	El objetivo de la investigación es describir el uso de las TIC en la enseñanza de la lengua castellana en la educación primaria en Bogotá. Se busca identificar los factores que influyen en este uso y cómo se relacionan con el nivel de formación académica de los docentes.	El problema de la investigación es que, a pesar de que se ha promovido el uso de las TIC en la educación, los docentes aún tienen percepciones negativas sobre su uso en el aula. Esto se debe a factores como la falta de formación, el acceso limitado a recursos tecnológicos y la resistencia al cambio.	Se utilizó un enfoque metodológico cuantitativo descriptivo. Se aplicó una encuesta a 100 docentes de primaria en Bogotá. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva.	Los resultados clave indican que el uso de las TIC en la enseñanza de la lengua castellana en la educación primaria en Bogotá es limitado. Las principales barreras mencionadas son la falta de formación adecuada y el acceso limitado a recursos tecnológicos.	Enfermedades respiratorias	El estudio concluye que, aunque los docentes reconocen el potencial de las TIC, existen barreras significativas que impiden su uso efectivo en el aula. Se recomienda fortalecer la formación docente y mejorar el acceso a recursos tecnológicos para optimizar el aprendizaje de la lengua castellana.	La literatura citada en este artículo incluye: Ospina (2017), Ospina y Ospina (2018), Ospina y Ospina (2019), Ospina y Ospina (2020), Ospina y Ospina (2021), Ospina y Ospina (2022), Ospina y Ospina (2023), Ospina y Ospina (2024), Ospina y Ospina (2025), Ospina y Ospina (2026), Ospina y Ospina (2027), Ospina y Ospina (2028), Ospina y Ospina (2029), Ospina y Ospina (2030), Ospina y Ospina (2031), Ospina y Ospina (2032), Ospina y Ospina (2033), Ospina y Ospina (2034), Ospina y Ospina (2035), Ospina y Ospina (2036), Ospina y Ospina (2037), Ospina y Ospina (2038), Ospina y Ospina (2039), Ospina y Ospina (2040), Ospina y Ospina (2041), Ospina y Ospina (2042), Ospina y Ospina (2043), Ospina y Ospina (2044), Ospina y Ospina (2045), Ospina y Ospina (2046), Ospina y Ospina (2047), Ospina y Ospina (2048), Ospina y Ospina (2049), Ospina y Ospina (2050).	
	Comunicación	Colombia	Artículo	El uso de las TIC en la enseñanza de la lengua castellana en la educación primaria en Bogotá	Patricia María Ospina	2016	El objetivo de la investigación es describir el uso de las TIC en la enseñanza de la lengua castellana en la educación primaria en Bogotá. Se busca identificar los factores que influyen en este uso y cómo se relacionan con el nivel de formación académica de los docentes.	El problema de la investigación es que, a pesar de que se ha promovido el uso de las TIC en la educación, los docentes aún tienen percepciones negativas sobre su uso en el aula. Esto se debe a factores como la falta de formación, el acceso limitado a recursos tecnológicos y la resistencia al cambio.	Se utilizó un enfoque metodológico cuantitativo descriptivo. Se aplicó una encuesta a 100 docentes de primaria en Bogotá. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva.	Los resultados clave indican que el uso de las TIC en la enseñanza de la lengua castellana en la educación primaria en Bogotá es limitado. Las principales barreras mencionadas son la falta de formación adecuada y el acceso limitado a recursos tecnológicos.	Enfermedades respiratorias	El estudio concluye que, aunque los docentes reconocen el potencial de las TIC, existen barreras significativas que impiden su uso efectivo en el aula. Se recomienda fortalecer la formación docente y mejorar el acceso a recursos tecnológicos para optimizar el aprendizaje de la lengua castellana.	La literatura citada en este artículo incluye: Ospina (2016), Ospina y Ospina (2017), Ospina y Ospina (2018), Ospina y Ospina (2019), Ospina y Ospina (2020), Ospina y Ospina (2021), Ospina y Ospina (2022), Ospina y Ospina (2023), Ospina y Ospina (2024), Ospina y Ospina (2025), Ospina y Ospina (2026), Ospina y Ospina (2027), Ospina y Ospina (2028), Ospina y Ospina (2029), Ospina y Ospina (2030), Ospina y Ospina (2031), Ospina y Ospina (2032), Ospina y Ospina (2033), Ospina y Ospina (2034), Ospina y Ospina (2035), Ospina y Ospina (2036), Ospina y Ospina (2037), Ospina y Ospina (2038), Ospina y Ospina (2039), Ospina y Ospina (2040), Ospina y Ospina (2041), Ospina y Ospina (2042), Ospina y Ospina (2043), Ospina y Ospina (2044), Ospina y Ospina (2045), Ospina y Ospina (2046), Ospina y Ospina (2047), Ospina y Ospina (2048), Ospina y Ospina (2049), Ospina y Ospina (2050).	



### Anexo 3. Encuesta a docentes de ciclo 1

Apreciado lector(a) favor ingresar al siguiente enlace que remite a la encuesta aplicada a los maestros del ciclo1. Esta se titula *Encuentro con la literatura infantil*:

[https://docs.google.com/forms/d/1\\_prGq0nXhg6PsHM4P-UYTd8R7-H7rSJTqhcpCUomGVU/edit](https://docs.google.com/forms/d/1_prGq0nXhg6PsHM4P-UYTd8R7-H7rSJTqhcpCUomGVU/edit)

Preguntas Respuestas 19 Configuración



Sección 1 de 6

## ENCUENTRO CON LA LITERATURA INFANTIL


Apreciada(o) docente: la presente investigación tiene el propósito de recopilar información sobre el abordaje de la literatura infantil en clase de español con ciclo 1. La información brindada está protegida por los derechos de reserva del Habeas Data, por lo que se respetará el principio de anonimato. Con el hecho de diligenciar el formulario se dan por aceptadas las condiciones de protección de datos.

⊕  
📄  
Tr  
📷  
▶

## Anexo 4. 10 diarios de campo

Estimado lector(a) el presente apartado está conformado por el registro de las observaciones a través del diario de campo. Se comparte para que por favor observe los 10 registros de las clases de lectura, en el siguiente enlace:

<https://docs.google.com/document/d/1bvcCsTDkasbHZAer59IwOQgJgJxu4GT6/e?usp=sharing&oid=112454496402892597625&rtpof=true&sd=true>



Una Universidad con Presencia Nacional y Vocación Regional


**FACULTAD DE EDUCACION**  
**LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS**  
 2022-II  
**DIARIO DE CAMPO NO. 1**

Nombre de la institución educativa		I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Naritño	
Docente titular:		Investigador: Carlos Augusto Holguín Baltrán	
Curso:	Cantidad de estudiantes:	Fecha:	Hora:

**Objetivo de la Observación:** Describir el proceso de enseñanza en el abordaje de la literatura infantil por parte de los docentes de ciclo 1 del área de Español en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Naritño en la ciudad de Bogotá.

ENUNCIADO	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<b>1. ROL DEL DOCENTE</b>		
1.1 Caracterización del grupo participante en la observación.		
1.2 Relación del docente con los estudiantes y el texto literario.		
<b>2. LITERATURA INFANTIL</b>		
2.1 Descripción del texto infantil abordado en la sesión.		

Calle 58 a bis No. 37 – 94 Sede Federmán  
 Línea Gratuita Nacional: 01 8000 123 060  
 Línea en Bogotá: 315 2980  
[www.uan.edu.co](http://www.uan.edu.co)



Una Universidad con Presencia Nacional y Vocación Regional

3.2 Percepción de la obra literaria infantil por parte de los estudiantes, en términos de contenido, atracción y creatividad.		
<b>3. LITERATURA INFANTIL EN EL AULA</b>		
3.1 Caracterización del espacio para la lectura del texto literario.		
3.2 Objetivo de la clase de lectura.		
3.3 Descripción de los momentos en la clase de lectura.		
<b>4. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA EL ABORDAJE DE LA LITERATURA INFANTIL</b>		
4.1 Descripción de las diferentes estrategias didácticas, pedagógicas utilizadas para el abordaje del texto literario infantil.		
4.2 Formulación de las actividades propuestas para el desarrollo de la clase.		
4.3 Proceso evaluativo implementado por el docente para la sesión de clase.		
<b>5. INFORMACIÓN DESCRIPTIVA</b>		
5.1 Descripción del escenario físico donde se llevó a cabo la observación		
5.2 Descripción del entorno social y la manera en que las personas interactuaron dentro del escenario observado		
5.3 Descripción de las personas y los roles de cada uno en el escenario		
5.4 Registro de frases exactas o aproximaciones muy cercanas de los comentarios que hicieron las personas y que tiene relación directa con el objetivo de estudio.		

Calle 58 a bis No. 37 – 94 Sede Federmán  
 Línea Gratuita Nacional: 01 8000 123 060  
 Línea en Bogotá: 315 2980  
[www.uan.edu.co](http://www.uan.edu.co)

<b>Observaciones generales del investigador</b>	
<b>OTRAS REFLEXIONES</b>	

## Anexo 5. Entrevista a 5 docentes participantes

Estimado lector(a) el presente apartado está conformado por la entrevista realizada a 4 docentes de la población muestra y la docente experta en literatura. Favor pulse en el siguiente enlace para que visualice las transcripciones:

<https://docs.google.com/document/d/1IBAuNwAL9uMoAG2m7eYm2pYFSM33FyqM/ed?usp=sharing&oid=112454496402892597625&rtpof=true&sd=true>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MERCEDES	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MERCEDES	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MERCEDES
Nombre del proyecto: Proceso pedagógico para la enseñanza de la literatura infantil basado en la comprensión de los textos literarios de ficción	Nombre del proyecto: Proceso pedagógico para la enseñanza de la literatura infantil basado en la comprensión de los textos literarios de ficción	Nombre del proyecto: Proceso pedagógico para la enseñanza de la literatura infantil basado en la comprensión de los textos literarios de ficción
El presente estudio busca recopilar información entre un grupo de docentes de lenguaje, con el fin de conocer sus percepciones y experiencias frente al abordaje de la literatura infantil en el contexto escolar de ciclo 1, en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Naritío.	<b>LITERATURA INFANTIL</b> <ol style="list-style-type: none"><li>¿Por qué es importante implementar la literatura infantil para las niñas de ciclo 1?</li><li>¿Cómo ha sido su experiencia en ciclo 1 frente al abordaje de textos literarios infantiles con su curso?</li><li>Colomer (2005) profundiza sobre las relaciones existentes entre los lectores y los libros empleados en el contexto escolar. ¿De qué manera usted como mediador(a) identifica la efectividad de dicha relación entre el texto y sus estudiantes?</li></ol>	<b>DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN LITERATURA INFANTIL</b> <ol style="list-style-type: none"><li>¿Qué estrategias didácticas utiliza para abordar la literatura infantil en el ciclo 1?</li><li>¿De qué manera las estrategias didácticas contribuyen al fortalecimiento de la competencia literaria en sus estudiantes?</li></ol>
En esta entrevista, la información contenida y resultante está protegida por los derechos de reserva del Habeas Data; por tanto, se respetará el principio de anonimato de la misma.	<b>LITERATURA INFANTIL EN EL AULA</b> <ol style="list-style-type: none"><li>Trosceno (2016) asevera que para elegir un texto literario infantil de calidad, el docente debe tener determinados criterios para la elección del mismo. De acuerdo con lo anterior, ¿qué criterios utiliza para la elección de textos literarios infantiles para su curso?</li><li>¿Cuánta la institución con proyectos para promover y fortalecer la competencia literaria en las estudiantes de ciclo 1?</li><li>De modo descriptivo, ¿cómo aborda el proceso de lectura y escritura con un texto literario infantil en su curso?</li><li>¿Cuáles han sido las dificultades identificadas por usted, frente a la enseñanza de la literatura infantil con las estudiantes?</li><li>Según Caicedo y Socas (2020) señalan que "en la práctica educativa diaria se ha podido detectar que se sigue aplicando una metodología tradicional (memorística, reproductiva y poco participativa)" (p. 3). Por su parte, For su parte, For su parte, Trosceno (2016) asevera que "la lectura está en crisis, en general las personas leen muy poco y que los niños no quieren leer" (p. 248). ¿Coincide usted con esas afirmaciones? ¿Cómo contribuye a dichas falencias y necesidades desde la labor como docentes de lenguaje?</li></ol>	<b>CULTURA PARA LA PAZ</b> <ol style="list-style-type: none"><li>¿Es posible que la literatura infantil contribuya a la generación de una cultura para la paz en la institución educativa?</li><li>¿Qué relación encuentra entre el Informe Final de la Comisión para el esclarecimiento de la Verdad y el contexto escolar donde ocurre su práctica docente?</li><li>¿Ha tenido estudiantes que han sufrido el conflicto armado, el desplazamiento forzoso, entre otras situaciones de dolor y violencia? ¿De qué forma ha abordado dichas situaciones en su clase de español?</li></ol>
<b>Objetivo de la entrevista:</b> <p>Caracterizar las prácticas docentes de Ciclo 1, sobre el abordaje de la literatura infantil en clase de español en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Naritío.</p> <b>Objetivos específicos de la entrevista:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Identificar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para fomentar el abordaje de la literatura infantil en clase de español, en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Naritío.</li><li>Registrar el uso dado de la literatura infantil en los aulas de ciclo 1 en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Naritío.</li><li>Analizar el rol del docente de lenguaje sobre el abordaje de la literatura en el aula, mediante la observación directa de la cotidianidad escolar.</li></ul>		
<b>Preguntas:</b> <b>ROL DOCENTE</b> <ol style="list-style-type: none"><li>Estimado docente, ¿cómo ha sido su proceso de formación académica?</li><li>En cuanto a sus estudios académicos, ¿ha realizado cursos, talleres, diplomados, especializaciones, entre otros que profundicen en el abordaje de la literatura infantil?</li></ol>		

Anexo 6. Propuesta Pedagógica para la implementación

## Propuesta pedagógica: El arte de la literatura para la paz

Estimada docente,

Agradezco por brindar su tiempo para la implementación de este material que contribuye al espacio de lectura de cuentos infantiles acerca de la recuperación de la memoria histórica para generar espacios de convivencia con las estudiantes de grado segundo en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

El propósito de la propuesta pedagógica es reflexionar sobre la lectura de los cuentos de la autora Beatriz Eugenia Vallejo, a partir de la caracterización de las prácticas docentes de español para potenciar la competencia literaria en las estudiantes como lo estipulan los Lineamientos Curriculares en Lenguaje (1998). Por consiguiente, los cuentos de la escritora e ilustradora pertenecen al componente literario *ámbito testimonial*, según los Lineamientos Curriculares en Lenguaje (1998) este identifica las tendencias, los rasgos de la oralidad, los momentos históricos, los autores y las obras que relatan la realidad del país en el momento del conflicto armado.

En este caso, el componente anterior destaca a los cuentos en sus caracteres históricos que contribuyen a la construcción de una sana convivencia y la práctica de los valores como lo expone el Informe Final Comisión de la Verdad. Del mismo modo, los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2006) para ciclo 1 contemplan en el apartado de literatura que la estudiante está en capacidad de comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de su capacidad tanto creativa como lúdica. Para lo cual, la estudiante reconoce los diferentes textos, en este caso, el cuento y sus componentes como *el inicio, el nudo y el desenlace*.

Por su parte, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (2017) contemplan ciertas características para llevar a cabo la lectura de los cuentos literarios infantiles. Dichas características son la identificación esencial de los personajes, los lugares y las acciones que ocurren en las narraciones Propp (1928). Así mismo, los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017) basados en los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2007) proponen que las estudiantes deben estar en capacidad de reconocer las partes de un cuento, en el sentido de recrear personajes y escenarios a partir de la imaginación. Así

mismo, ellas toman posturas frente a los personajes y las acciones presentadas en la narración.

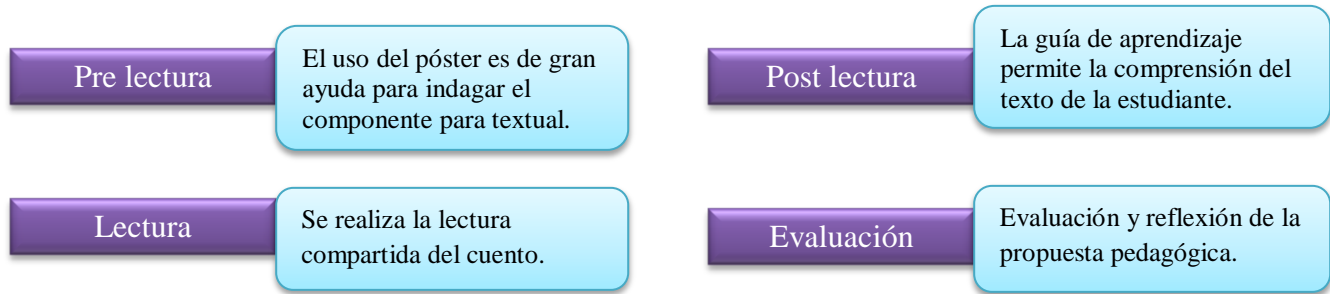
A continuación, la siguiente tabla para segundo grado es diseñada por los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017). Se centra en acciones para el desarrollo de la lectura, con el fin de fortalecer la competencia literaria.

Habilidad comunicativa	Acciones según los DBA	Acciones propuestas
Leer	Lee símbolos, señales, palabras y textos significativos de corta extensión en los que identifica información explícita e implícita.	Las estudiantes identifican palabras leídas por las docentes y estudiantes para darle sentido a la narración propuesta. De tal modo, el uso de imágenes a través de un póster es coadyuvante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	Identifica elementos propios de textos narrativos, líricos, informativos, expositivos y descriptivos.	Las estudiantes comprenden la secuencialidad de la historia como un inicio, un desarrollo y un final. También, las estudiantes identifican los personajes, las acciones y los lugares.
	Identifica las partes y elementos que componen un texto, sus contenidos y la intención comunicativa del autor.	Las estudiantes no sólo reconocen elementos propios de un cuento como la secuencialidad, los personajes y las situaciones sino también, ellas entran en un proceso de diálogo y reflexión sobre dichas problemáticas, a través de las historias de los personajes que las aterrizan en su contexto real.

Por otro lado, para el diseño del póster se tomaron las directrices en cuanto al factor *del horizonte de experiencia* de Jauss (1967) referenciado por Broidman (2015) que tiene que ver con los enfoques sociales y culturales para la interpretación de una obra literaria. Los cuales se basan en los siguientes elementos a tener en cuenta para el diseño del póster de la lectura:

- a) la historia de la recepción de un autor o de un texto a través de las épocas
- b) la elección de los años que marcan virajes decisivos en la historia literaria, con la posterior comparación de esos cortes sincrónicos sucesivos. (p. 47). Es decir que los cuentos de la autora retratan el conflicto armado colombiano, este ha afectado al país a través de los años. Con ello, el problema ha causado dolor en las familias y la sociedad, por lo que es necesario que niñas y niños conozcan esta realidad.

Lo anterior significa que la literata Beatriz Eugenia Vallejo se destaca por narrar sucesos históricos y sociales a los pequeños sobre el conflicto armado del pueblo colombiano. En este sentido, Aljuri et al (2022) mencionan acerca de la imaginación “nos desafía la creatividad al permitirnos crear otros mundos posibles en tiempos inciertos en los que el cambio pareciese impensable” (p. 3). En otras palabras, la autora Beatriz Eugenia Vallejo asume el este reto de contar a las niñas y a los niños, donde disfruten estas historias e imaginen los sucesos presentados por los personajes. Seguidamente, la propuesta está dividida en cuatro momentos: pre lectura, lectura, post lectura y evaluación.



## Lectura de cuento: Un Árbol con muchas verdades

**Objetivo:** Narrar un cuento literario de Beatriz Eugenia Vallejo para fortalecer la competencia literaria en las estudiantes del grado segundo en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

**Link del póster:**

[https://www.canva.com/design/DAFNR4\\_q9Xo/eXTdd0ZkrxTL7N8VYEDHLA/view?utm\\_content=DAFNR4\\_q9Xo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFNR4_q9Xo/eXTdd0ZkrxTL7N8VYEDHLA/view?utm_content=DAFNR4_q9Xo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

ETAPAS	SECUENCIAS
<b>Pre lectura</b>	<p>En este momento, el investigador se basa en el postulado teórico de la transtextualidad del crítico francés Gerard Genette (1997) en el apartado de la paratextualidad. Pues, se analiza las imágenes del cuento a través la lectura del póster: una reseña biográfica de la escritora, la revisión de las imágenes clave y la interpretación por parte de las estudiantes sobre el significado del título.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se presenta el compañero de la sesión. En este caso es el cóndor <i>Kuntur</i> quien</li> </ol>

	<p>acompaña en el póster, la guía y la clase dentro de cada momento (pre lectura, lectura, post lectura y evaluación).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. La docente o el gestor comenta a las estudiantes sobre la autora del cuento, a través de un video donde la escritora explica brevemente su trayectoria literaria.</li> <li>3. La docente explica las palabras clave que aparecen de la historia. Entre ellas se abordan los siguientes términos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mina quiebrapatas</i></li> <li>• <i>Siete cueros</i></li> <li>• <i>Pájaro carpintero</i></li> <li>• <i>Hortensias</i></li> </ul> </li> <li>4. La docente indaga por el título de la narración. Solicita a las estudiantes que respondan sobre <i>¿qué va a tratar la historia?</i></li> </ol> <p>Tiempo estimado: 10 minutos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Lectura</b></p>	<p>En este momento, el investigador se basa en la propuesta de Jeremy Harner (2010) quien enfatiza sobre la importancia de enseñar a leer, porque esta habilidad permite la adquisición de nuevo vocabulario y el diálogo frente a temas interesantes que el texto presenta. En este sentido, el enfoque se basa en la construcción de valores y la sana convivencia.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para el inicio de la lectura, la docente o el gestor invitan a las estudiantes que imaginen, disfruten la historia se hace uso de una melodía para la lectura de cuentos infantiles.</li> <li>2. La docente inicia la lectura, ésta debe ser dramatizada como lo proponen los Lineamientos Curriculares (2006), una lectura dramatizada facilita la comprensión de la historia Gallarado y León (2016).</li> <li>3. Presentar las imágenes de la historia para facilitar la comprensión y atención</li> </ol>

	<p>de las estudiantes.</p> <p>4. Permitir que varias estudiantes lean la historia, ya que la estrategia que se utiliza es la lectura en voz alta y lectura compartida, el cual reúne a la docente y las estudiantes Colomer (2005). En los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017) alude a que la estudiante sea capaz de leer en voz alta para enfatizar en cuanto a volumen, pronunciación, entonación y fluidez como lo mencionan Gallardo y León (2016).</p> <p>Tiempo estimado: 25 minutos</p>
--	--

<p><b>Post lectura</b></p>	<p>Para este momento, las estudiantes en díadas dialogan acerca de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Por qué pelearon las ardillas con el pájaro carpintero?</p> <p>¿Qué hacemos cuando estamos enojadas con alguna persona?</p> <p>¿Qué aprendizaje nos deja esta historia?</p> <p>Después de esta actividad, las estudiantes comparten sus respuestas con la docente y dialogan en torno a estas preguntas.</p> <p>Desarrollo de la guía de aprendizaje, para el desarrollo del material se tuvieron en cuenta el planteamiento de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017). Las estudiantes responden las preguntas a nivel literal e inferencial. Al final dibujan a modo de secuencia el inicio, el nudo y el final de la historia.</p> <p>El tiempo estimado es de 20 minutos.</p>
----------------------------	--



## Evaluación

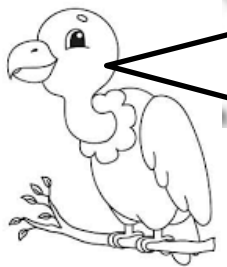
En este momento se tiene una rúbrica de evaluación frente al proceso de lectura llevado a cabo en el aula. Esta propuesta se evalúa a través de dos aspectos:

- La primera, a través de una rúbrica donde se hacen anotaciones a modo general para revisar el proceso de lectura de las estudiantes.
- La segunda, la docente comenta su apreciación en torno al proceso llevado a cabo en la clase.



Crterios	¡Felicidades, estas muy avanzada en lectura! 4 puntos	Estás muy cerca de ser una experta en lectura 3 puntos	Necesitas mejorar tu lectura 2 puntos	Requiere Apoyo 1 punto
Sostiene una actitud positiva frente al texto literario junto con el apoyo visual				
Maneja adecuadamente el vocabulario y los signos de puntuación, la entonación y el ritmo al momento de lectura.				
Expresa con fluidez y claridad sus ideas.				
Participa activamente en las actividades propuestas.				

# UN ÁRBOL CON MUCHAS VERDADES



Hola amiguita \_\_\_\_\_, soy el cóndor Kuntur de la paz. Es un gusto que hayas escuchado la historia de *un árbol con muchas verdades* de Beatriz Eugenia Vallejo y quiero que contestes las siguientes preguntas:

1. ¿En qué lugar está Ángela?

- A. Un edificio
- B. Un bosque
- C. Un estanque
- D. Una playa

2. Cuando tienes un problema con una persona, ¿cómo lo resuelves?

- A. Enojarse con la persona
- B. Dialogar con la persona
- C. Hablar mal de la persona

3. ¿Qué hubo entre las ardillas y el pájaro carpintero?

- A. Una reunión
- B. Una pelea
- C. Un juego

4. ¿Cuál es tu personaje favorito de la historia? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dibuja una escena para cada cuadro de esta hermosa

Inicio	Nudo	Final

# UN ÁRBOL CON MUCHAS VERDADES



Hola amiguita \_\_\_\_\_, soy el cóndor Kuntur de la paz. Es un gusto que hayas escuchado la historia de *un árbol con muchas verdades* de Beatriz Eugenia Vallejo y quiero que contestes las siguientes preguntas:

1. ¿En qué lugar está Ángela?

- A. Un edificio
- B. Un bosque
- C. Un estanque
- D. Una playa

2. Cuando tienes un problema con una persona, ¿cómo lo resuelves?

- A. Enojarse con la persona
- B. Dialogar con la persona

3. ¿Qué hubo entre las ardillas y el pájaro carpintero?

- A. Una reunión
- B. Una pelea
- C. Un juego

4. ¿Cuál es tu personaje favorito de la historia? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dibuja una escena para cada cuadro de esta hermosa

Inicio	Nudo	Final

# Propuesta pedagógica: El arte de la literatura para la paz

Estimada docente,

Agradezco por brindar su tiempo para la implementación de este material que contribuye al espacio de lectura de cuentos infantiles acerca de la recuperación de la memoria histórica para generar espacios de convivencia con las estudiantes de grado segundo en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

El propósito de la propuesta pedagógica es reflexionar sobre la lectura de los cuentos de la autora Beatriz Eugenia Vallejo, a partir de la caracterización de las prácticas docentes de español para potenciar la competencia literaria en las estudiantes como lo estipulan los Lineamientos Curriculares en Lenguaje (1998). Por consiguiente, los cuentos de la escritora e ilustradora pertenecen al componente literario *ámbito testimonial*, según los Lineamientos Curriculares en Lenguaje (1998) este identifica las tendencias, los rasgos de la oralidad, los momentos históricos, los autores y las obras que relatan la realidad del país en el momento del conflicto armado.

En este caso, el componente anterior destaca a los cuentos en sus caracteres históricos que contribuyen a la construcción de una sana convivencia y la práctica de los valores como lo expone el Informe Final Comisión de la Verdad. Del mismo modo, los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2006) para ciclo 1 contemplan en el apartado de literatura que la estudiante está en capacidad de comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de su capacidad tanto creativa como lúdica. Para lo cual, la estudiante reconoce los diferentes textos, en este caso, el cuento y sus componentes como *el inicio, el nudo y el desenlace*.

Por su parte, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (2017) contemplan ciertas características para llevar a cabo la lectura de los cuentos literarios infantiles. Dichas características son la identificación esencial de los personajes, los lugares y las acciones que ocurren en las narraciones Propp (1928). Así mismo, los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017) basados en los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2007) proponen que las estudiantes deben estar en capacidad de reconocer las partes de un cuento, en el sentido de recrear personajes y escenarios a partir de la imaginación. Así mismo, ellas toman posturas frente a los personajes y las acciones presentadas en la narración.

A continuación, la siguiente tabla para segundo grado es diseñada por los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017). Se centra en acciones para el desarrollo de la lectura, con el fin de fortalecer la competencia literaria.

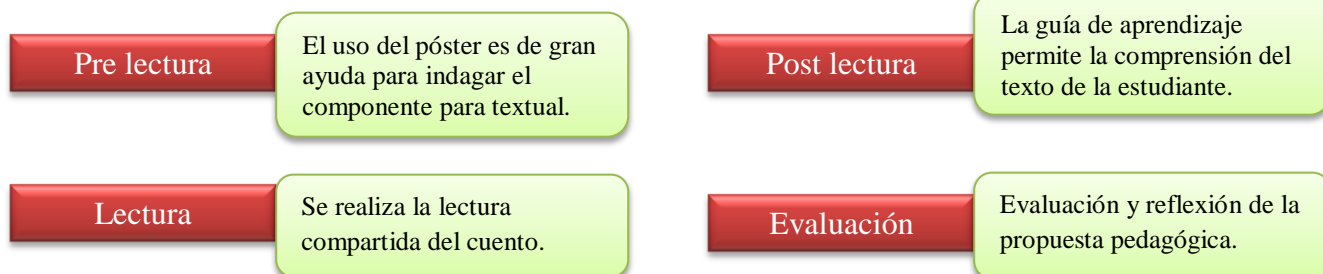
Habilidad comunicativa	Acciones según los Derechos Básicos de Aprendizaje	Acciones propuestas
Leer	<b>Lee</b> símbolos, señales, palabras y textos significativos de corta extensión en los que identifica información explícita e implícita.	Las estudiantes identifican palabras leídas por las docentes y estudiantes para darle sentido a la narración propuesta. De tal modo, el uso de imágenes a través de un póster es coadyuvante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	<b>Identifica</b> elementos propios de textos narrativos, líricos, informativos, expositivos y descriptivos.	Las estudiantes comprenden la secuencialidad de la historia como un inicio, un desarrollo y un final. También, las estudiantes identifican los personajes, las acciones y los lugares.
	<b>Identifica</b> las partes y elementos que componen un texto, sus contenidos y la intención comunicativa del autor.	Las estudiantes no sólo reconocen elementos propios de un cuento como la secuencialidad, los personajes y las situaciones sino también, ellas entran en un proceso de diálogo y reflexión sobre dichas problemáticas, a través de las historias de los personajes que las aterrizan en su contexto real.

Por otro lado, para el diseño del póster se tomaron las directrices en cuanto al factor *del horizonte de experiencia* de Jauss (1967) referenciado por Broidman (2015) que tiene que ver con los enfoques sociales y culturales para la interpretación de una obra literaria. Los cuales se basan en los siguientes elementos a tener en cuenta para el diseño del póster de la lectura:

- c) la historia de la recepción de un autor o de un texto a través de las épocas
- d) la elección de los años que marcan virajes decisivos en la historia literaria, con la posterior comparación de esos cortes sincrónicos sucesivos. (p. 47). Es decir que los cuentos de la autora retratan el conflicto armado colombiano, este ha afectado al país a través de los años. Con ello, el problema ha causado dolor en las familias y la sociedad, por lo que es necesario que niñas y niños conozcan esta realidad.

Lo anterior significa que la literata Beatriz Eugenia Vallejo se destaca por narrar sucesos históricos y sociales a los pequeños sobre el conflicto armado del pueblo colombiano. En este sentido, Aljuri et al (2022) mencionan acerca de la imaginación “nos desafía la creatividad al permitirnos crear otros mundos posibles en tiempos inciertos en los que el cambio pareciese impensable” (p. 3). En otras palabras, la autora Beatriz Eugenia Vallejo

asume el este reto de contar a las niñas y a los niños, donde disfruten estas historias e imaginen los sucesos presentados por los personajes. Seguidamente, la propuesta está dividida en cuatro momentos: pre lectura, lectura, post lectura y evaluación.



## Lectura de cuento: El Retorno

**Objetivo:** Narrar un cuento literario de Beatriz Eugenia Vallejo para fortalecer la competencia literaria en las estudiantes del grado segundo en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño

**Link del póster:** [https://www.canva.com/design/DAFNV7z\\_0hQ/OKSIuxg-oyCyiFUQU4BQgQ/view?utm\\_content=DAFNV7z\\_0hQ&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFNV7z_0hQ/OKSIuxg-oyCyiFUQU4BQgQ/view?utm_content=DAFNV7z_0hQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

ETAPAS	SECUENCIAS
<p style="text-align: center;"><b>Pre lectura</b></p>	<p>En este momento, el investigador se basa en el postulado teórico de la transtextualidad del crítico francés Gerard Genette (1997) en el apartado de la paratextualidad. Pues, se analiza las imágenes del cuento a través la lectura del póster: una reseña biográfica de la escritora, la revisión de las imágenes clave y la interpretación por parte de las estudiantes sobre el significado del título.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Se presenta la compañera de la sesión. En este caso es la osa Litza quien acompaña en el póster, la guía y la clase dentro de cada momento (pre lectura, lectura, post lectura y evaluación).</li> <li>6. La docente o el gestor comenta a las estudiantes sobre la autora del cuento, a través de un video donde la escritora explica brevemente su trayectoria</li> </ol>

	<p>literaria.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. La docente explica las palabras clave que aparecen de la historia. Entre ellas se abordan los siguientes términos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Puercoespín</i></li> <li>• <i>Carta</i></li> <li>• <i>Letrero de peligro</i></li> <li>• <i>Mina quiebrapatas</i></li> </ul> </li> <li>8. La docente indaga por el título y la imagen de la portada, para realizar un análisis paratextual Genette (1997). Se solicita a las estudiantes que respondan sobre <i>¿qué va a tratar la historia?</i></li> </ol> <p>Tiempo estimado: 10 minutos</p>
<p><b>Lectura</b></p>	<p>En este momento, el investigador se basa en la propuesta de Jeremy Harner (2010) quien enfatiza sobre la importancia de enseñar a leer, porque esta habilidad permite la adquisición de nuevo vocabulario y el diálogo frente a temas interesantes que el texto presenta. En este sentido, el enfoque se basa en la construcción de valores y la sana convivencia.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Para el inicio de la lectura, la docente o el gestor invitan a las estudiantes que imaginen, disfruten la historia y presenten toda su atención.</li> <li>6. La docente inicia la lectura, ésta debe ser dramatizada como lo proponen los Lineamientos Curriculares, una lectura dramatizada facilita la comprensión de la historia.</li> <li>7. Presentar las imágenes de la historia para facilitar la comprensión y la atención de las estudiantes.</li> <li>8. Permitir que las estudiantes lean la historia, ya que la estrategia utilizada es la lectura en voz alta y la lectura compartida, la cual reúne a la docente y las estudiantes Colomer (2005). En</li> </ol>

	<p>los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017) se alude que la estudiante sea capaz de leer en voz alta para enfatizar en cuanto a volumen, pronunciación, entonación y fluidez como lo mencionan Gallardo y León (2016).</p> <p>9. El nudo de la historia presenta que Ernesto y su primo se comunican a través de cartas. Las niñas leen las cartas en el momento de lectura. Estas están escritas en hojas iris (Gallardo y León, 2016).</p> <p>Tiempo estimado: 27 minutos</p>
<p style="text-align: center;"><b>Post lectura</b></p>	<p>Para este momento, las estudiantes en díadas dialogan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué Ernesto y Migue se comunicaron a través de cartas?</li> <li>• ¿Por qué no debemos confiar en objetos peligrosos?</li> <li>• ¿Por qué son peligrosas las minas quiebrapatatas?</li> <li>• ¿Has leído otras historias similares a este cuento?</li> </ul> <p>Después de esta actividad, las estudiantes comparten sus respuestas con la docente y dialogan en torno a estas preguntas. Desarrollo de la guía de aprendizaje, para el desarrollo del material se tuvieron en cuenta el planteamiento de los DBA (2017). Las estudiantes responden las preguntas a nivel literal e inferencial. En la guía, las estudiantes dibujan a los personajes de la historia con sus características físicas (Propp, 1928). Responden las preguntas relacionadas con la historia. El tiempo estimado es de 20 minutos.</p>

## Evaluación

En este momento se tiene una rúbrica de evaluación frente al proceso de lectura llevado a cabo en el aula. Esta propuesta se evalúa a través de dos aspectos:

- La primera, a través de una rúbrica donde se hacen anotaciones a modo general para revisar el proceso de lectura de las estudiantes.
- La segunda, la docente comenta su apreciación en torno al proceso llevado a cabo en la clase.



Criterios	¡Felicidades, estas muy avanzada en lectura! 4 puntos	Estás muy cerca de ser una experta en lectura 3 puntos	Necesitas mejorar tu lectura 2 puntos	Requiere Apoyo 1 punto
Sostiene una actitud positiva frente al texto literario junto con el apoyo visual				
Maneja adecuadamente el vocabulario y los signos de puntuación, la entonación y el ritmo al momento de lectura.				
Expresa con fluidez y claridad sus ideas.				
Participa activamente en las actividades propuestas.				



# EL RETORNO



Hola amiguita \_\_\_\_\_, soy la osa Litza de la felicidad. Es un gusto que hayas escuchado la historia *El retorno* por Beatriz Eugenia Vallejo. Te invito a resolver las siguientes actividades...

## LITERAL

1. Dibuja los personajes y escribe un adjetivo que los caracterice.

Dibuja a Ernesto y Migue

Dibuja a Pedro y Mati

Dibuja a Don José

2. Alista un color rojo y uno verde. Las oraciones falsas márcalas con color rojo (F) y las oraciones verdaderas con color verde (V).

	F	V
Ernesto se fue de su pueblo a causa de los grupos armados		
La abuela de Ernesto le regaló hojas y lápices para escribir cartas a Migue		
Ernesto puede ver bien sin gafas		
Don José le advirtió a Ernesto sobre el peligro de las minas quiebrapatas		
Las minas quiebrapatas están escondidas en los matorrales		

## INFERENCIAL

3. ¿Por qué salió Ernesto de su pueblo?

- A. Por una inundación
- B. Por una erupción volcánica
- C. Por grupos armados

4. Ernesto y Migue se comunicaron a través de:

- A. El celular
- B. La radio
- C. La carta

Escribe tres valores que aprendiste de esta historia:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

## CRÍTICO

5. ¿Qué opinas sobre la amistad entre Ernesto y Migue?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿Qué otro título le darías a la historia?

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----



## Propuesta pedagógica: El arte de la literatura para la paz

Estimada docente,

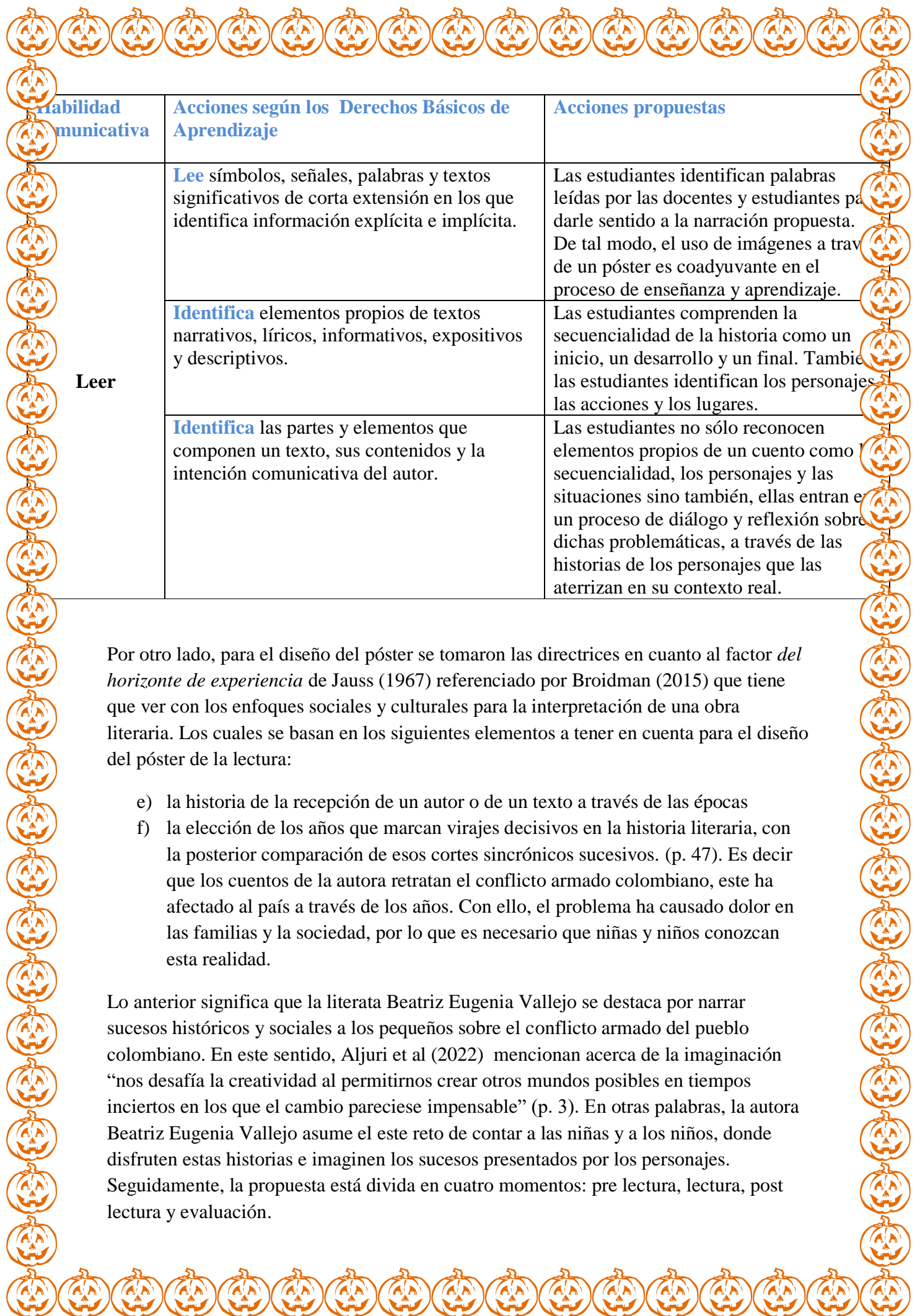
Agradezco por brindar su tiempo para la implementación de este material que contribuye al espacio de lectura de cuentos infantiles acerca de la recuperación de la memoria histórica para generar espacios de convivencia con las estudiantes de grado segundo en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

El propósito de la propuesta pedagógica es reflexionar sobre la lectura de los cuentos de la autora Beatriz Eugenia Vallejo, a partir de la caracterización de las prácticas docentes de español para potenciar la competencia literaria en las estudiantes como lo estipulan los Lineamientos Curriculares en Lenguaje (1998). Por consiguiente, los cuentos de la escritora e ilustradora pertenecen al componente literario *ámbito testimonial*, según los Lineamientos Curriculares en Lenguaje (1998) este identifica las tendencias, los rasgos de la oralidad, los momentos históricos, los autores y las obras que relatan la realidad del país en el momento del conflicto armado.

En este caso, el componente anterior destaca a los cuentos en sus caracteres históricos que contribuyen a la construcción de una sana convivencia y la práctica de los valores como lo expone el Informe Final Comisión de la Verdad. Del mismo modo, los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2006) para ciclo 1 contemplan en el apartado de literatura que la estudiante está en capacidad de comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de su capacidad tanto creativa como lúdica. Para lo cual, la estudiante reconoce los diferentes textos, en este caso, el cuento y sus componentes como *el inicio, el nudo y el desenlace*.

Por su parte, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (2017) contemplan ciertas características para llevar a cabo la lectura de los cuentos literarios infantiles. Dichas características son la identificación esencial de los personajes, los lugares y las acciones que ocurren en las narraciones Propp (1928). Así mismo, los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017) basados en los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2007) proponen que las estudiantes deben estar en capacidad de reconocer las partes de un cuento, en el sentido de recrear personajes y escenarios a partir de la imaginación. Así mismo, ellas toman posturas frente a los personajes y las acciones presentadas en la narración.

A continuación, la siguiente tabla para segundo grado es diseñada por los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017). Se centra en acciones para el desarrollo de la lectura, con el fin de fortalecer la competencia literaria.



Habilidad comunicativa	Acciones según los Derechos Básicos de Aprendizaje	Acciones propuestas
Leer	<b>Lee</b> símbolos, señales, palabras y textos significativos de corta extensión en los que identifica información explícita e implícita.	Las estudiantes identifican palabras leídas por las docentes y estudiantes para darle sentido a la narración propuesta. De tal modo, el uso de imágenes a través de un póster es coadyuvante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	<b>Identifica</b> elementos propios de textos narrativos, líricos, informativos, expositivos y descriptivos.	Las estudiantes comprenden la secuencialidad de la historia como un inicio, un desarrollo y un final. También las estudiantes identifican los personajes, las acciones y los lugares.
	<b>Identifica</b> las partes y elementos que componen un texto, sus contenidos y la intención comunicativa del autor.	Las estudiantes no sólo reconocen elementos propios de un cuento como la secuencialidad, los personajes y las situaciones sino también, ellas entran en un proceso de diálogo y reflexión sobre dichas problemáticas, a través de las historias de los personajes que las aterrizan en su contexto real.

Por otro lado, para el diseño del póster se tomaron las directrices en cuanto al factor *del horizonte de experiencia* de Jauss (1967) referenciado por Broidman (2015) que tiene que ver con los enfoques sociales y culturales para la interpretación de una obra literaria. Los cuales se basan en los siguientes elementos a tener en cuenta para el diseño del póster de la lectura:

- e) la historia de la recepción de un autor o de un texto a través de las épocas
- f) la elección de los años que marcan virajes decisivos en la historia literaria, con la posterior comparación de esos cortes sincrónicos sucesivos. (p. 47). Es decir que los cuentos de la autora retratan el conflicto armado colombiano, este ha afectado al país a través de los años. Con ello, el problema ha causado dolor en las familias y la sociedad, por lo que es necesario que niñas y niños conozcan esta realidad.

Lo anterior significa que la literata Beatriz Eugenia Vallejo se destaca por narrar sucesos históricos y sociales a los pequeños sobre el conflicto armado del pueblo colombiano. En este sentido, Aljuri et al (2022) mencionan acerca de la imaginación “nos desafía la creatividad al permitirnos crear otros mundos posibles en tiempos inciertos en los que el cambio pareciese impensable” (p. 3). En otras palabras, la autora Beatriz Eugenia Vallejo asume el este reto de contar a las niñas y a los niños, donde disfruten estas historias e imaginen los sucesos presentados por los personajes. Seguidamente, la propuesta está dividida en cuatro momentos: pre lectura, lectura, post lectura y evaluación.

Pre lectura

El uso del póster es de gran ayuda para indagar el componente para textual.

Post lectura

La guía de aprendizaje permite la comprensión del texto de la estudiante.

Lectura

Se realiza la lectura compartida del cuento.

Evaluación

Evaluación y reflexión de la propuesta pedagógica.

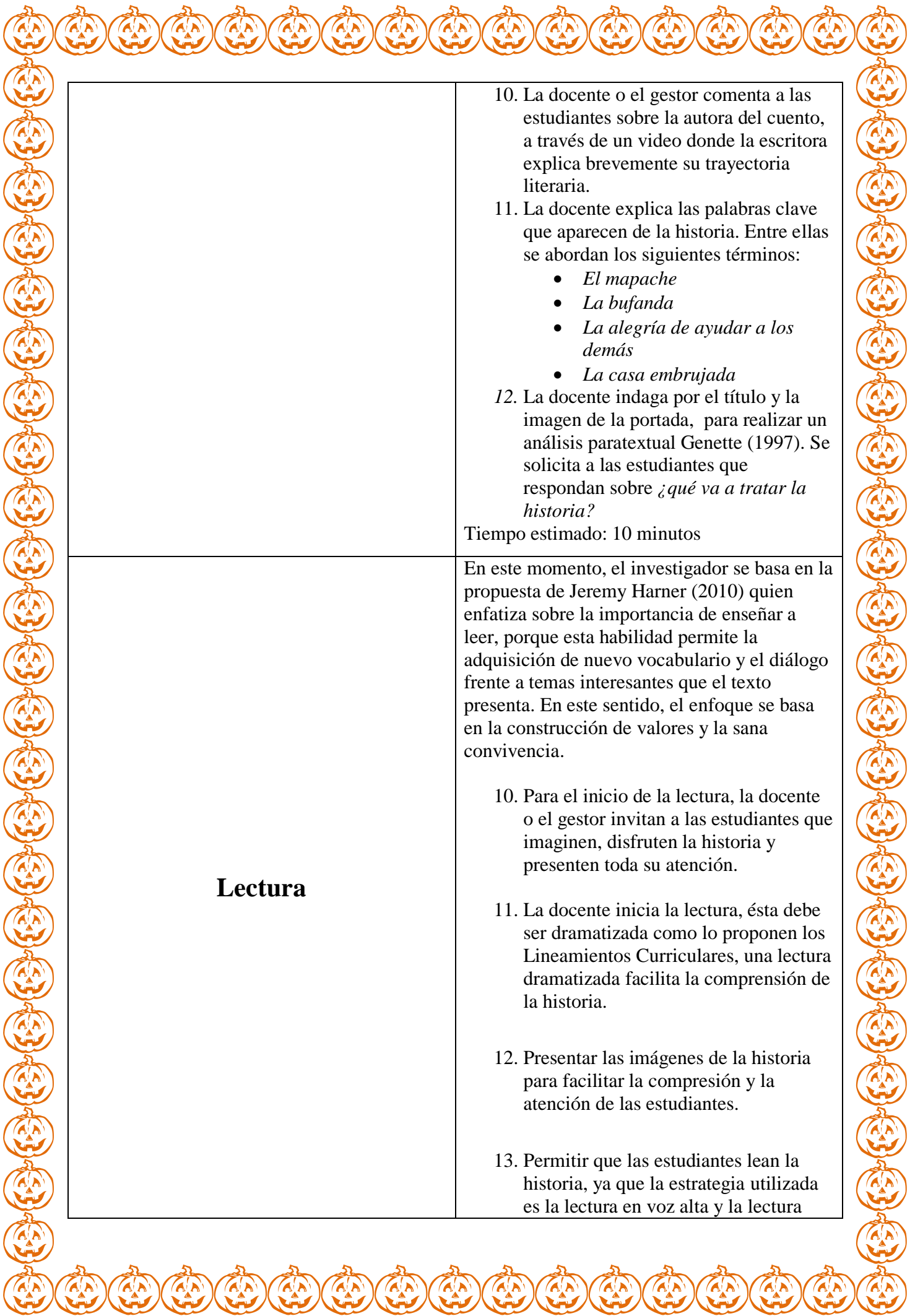
## Lectura de cuento: Murciélagos en apuros

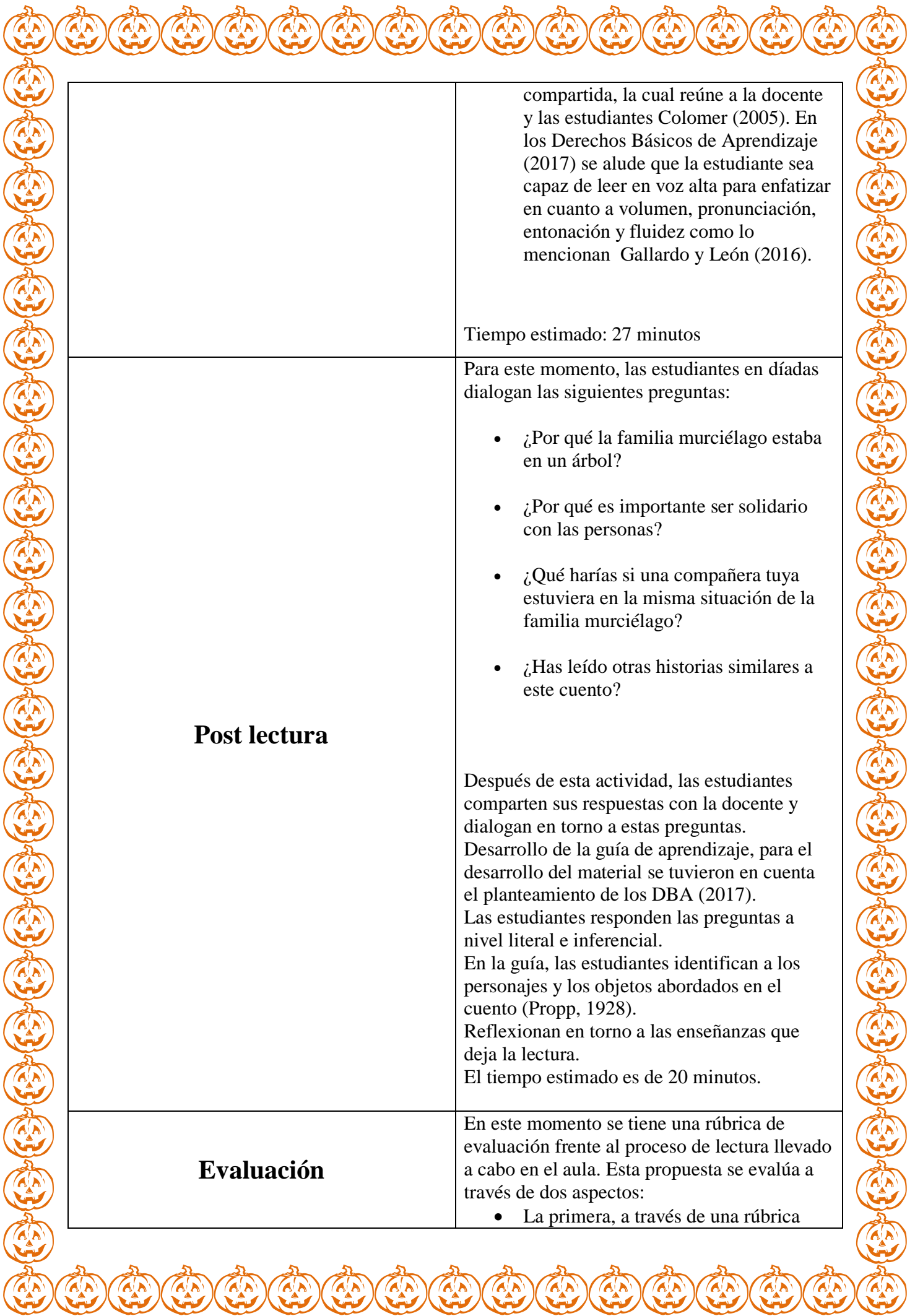
**Objetivo:** Narrar un cuento literario de Beatriz Eugenia Vallejo para fortalecer la competencia literaria en las estudiantes del grado segundo en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

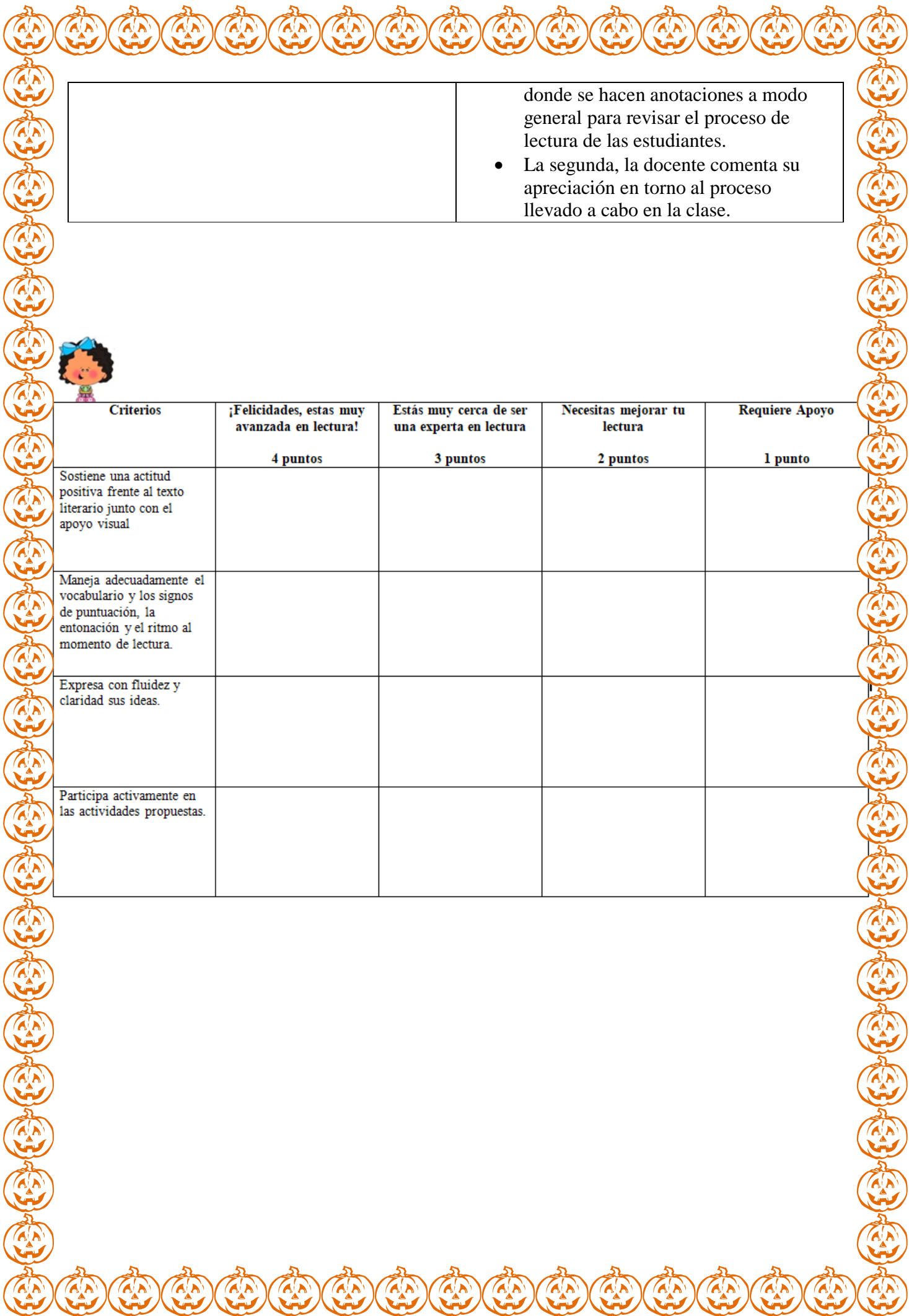
**Link del póster:**

[https://www.canva.com/design/DAFOB5JmWdM/O3lB8TrPXNA1g8TcmgCKGw/view?utm\\_content=DAFOB5JmWdM&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFOB5JmWdM/O3lB8TrPXNA1g8TcmgCKGw/view?utm_content=DAFOB5JmWdM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

ETAPAS	SECUENCIAS
Pre lectura	<p>En este momento, el investigador se basa en el postulado teórico de la transtextualidad del crítico francés Gerard Genette (1997) en el apartado de la paratextualidad. Pues, se analiza las imágenes del cuento a través la lectura del póster: una reseña biográfica de la escritora, la revisión de las imágenes clave y la interpretación por parte de las estudiantes sobre el significado del título.</p> <p>9. Se presenta la compañera de la sesión. En este caso es la osa Litza quien acompaña en el póster, la guía y la clase dentro de cada momento (pre lectura, lectura, post lectura y evaluación).</p>







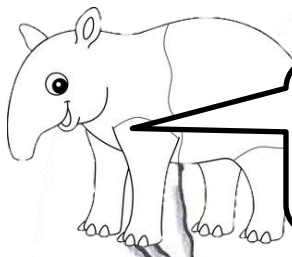
donde se hacen anotaciones a modo general para revisar el proceso de lectura de las estudiantes.

- La segunda, la docente comenta su apreciación en torno al proceso llevado a cabo en la clase.



Criterios	¡Felicidades, estas muy avanzada en lectura! 4 puntos	Estás muy cerca de ser una experta en lectura 3 puntos	Necesitas mejorar tu lectura 2 puntos	Requiere Apoyo 1 punto
Sostiene una actitud positiva frente al texto literario junto con el apoyo visual				
Maneja adecuadamente el vocabulario y los signos de puntuación, la entonación y el ritmo al momento de lectura.				
Expresa con fluidez y claridad sus ideas.				
Participa activamente en las actividades propuestas.				

# MURCIÉLAGOS EN APUROS



Hola amiguita \_\_\_\_\_, soy la danta Bachué de la fuerza. Es un gusto que hayas escuchado la historia *Murciélagos en apuros* por Beatriz Eugenia Vallejo. Te invito a resolver las siguientes actividades...

## LITERAL

1. Une con colores los nombres de los personajes con las imágenes



Elías



Emma



Pepe



Anabel



Candelario



Flora

3. Dibuja la familia murciélago y escribe sus nombres

2. Organiza la secuencia de la historia de 1 a 5

Flora y Anabel intentan reparar la rama con chicle y Emma con una bufanda

Pepe, Elías, Anabel, Emma y Flora deciden ayudar a los murciélagos

La familia murciélago se traslada a la casa embrujada

La rama del árbol cae al suelo y la familia murciélago está triste

Candelario y su familia están colgados sobre una rama raquítica

## Familia murciélago

1. Niño: Candelario

2. Mamá: \_\_\_\_\_

3. Papá: \_\_\_\_\_

4. Hermana: \_\_\_\_\_

5. Abuelo: \_\_\_\_\_

## INFERENCIAL

4. ¿Cuál de los siguientes objetos solucionó el problema de Candelario?

- A. El chicle
- B. La bufanda
- C. La casa abandonada

5. ¿Cuál es el motivo que la familia de Candelario viviera en un árbol?

- A. El viaje
- B. El desplazamiento
- C. El fantasma de la casa embrujada

Dibuja al personaje que más te haya gustado. Dótalo de características

## CRÍTICO

6. ¿Por qué es importante ayudar a los amigos cuando están en problemas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. ¿Qué otro título le darías a la historia?

-----

-----

-----



## Anexo 7. Instrumento de evaluación y reflexión sobre la implementación de la Propuesta Pedagógica

En este apartado, usted encuentra el instrumento de evaluación y reflexión sobre la implementación de la Propuesta Pedagógica catalogada *El arte de la literatura para la paz*, a través del siguiente enlace:

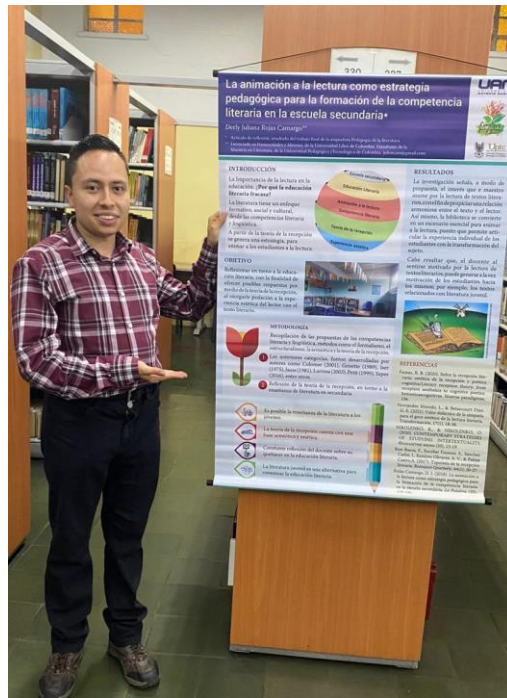
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeMs\\_JVsEDs8bT\\_TuTVAs-IM0CSHHiuE6CEj-4mxi2pKljQHQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeMs_JVsEDs8bT_TuTVAs-IM0CSHHiuE6CEj-4mxi2pKljQHQ/viewform?usp=sf_link)



The image shows a Google Forms interface. At the top, the title is "Evaluación y reflexión" and it indicates that all changes have been saved in Drive. There are navigation icons for back, forward, and refresh, along with an "Enviar" (Send) button. Below the title, there are tabs for "Preguntas", "Respuestas" (4), and "Configuración". The main content area features a header with three book covers: "Un árbol con muchas verdades", "EL RETORNO", and "MURCIÉLAGOS EN AFUROS". Below the header, the title of the form is "Reflexión sobre la Propuesta Pedagógica: *El arte de la literatura para la paz*". The description reads: "Estimada docente, en este espacio encontrará preguntas asociadas con el proceso llevado a cabo en la implementación de la Propuesta Pedagógica denominada *El arte de la literatura para la paz*. Este instrumento tiene como objetivo evaluar el alcance de la propuesta para el fortalecimiento de la competencia literaria en grado segundo de ciclo 1 en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño." Below the description is a text input field labeled "Nombre". On the right side, there is a vertical toolbar with icons for adding, deleting, and editing elements.

## Anexo 8. Presentación de póster científico en la Universidad Antonio Nariño

El presente anexo muestra a continuación, las imágenes sobre la presentación de un póster científico para el curso de *Concepciones y Metodología de la Literatura en la Escuela*. En el cual, se expone puntos en torno a la animación a la lectura literaria, el artículo de reflexión fue escrito y publicado por Derly Rojas en 2018. Este póster contempla las teorías de la Estética de la Recepción de Jaus (1978), los aportes de la competencia literaria y lingüística y en general la animación y promoción hacia la lectura literaria de libros dirigida a los lectores más jóvenes.



## Anexo 9. El sitio web Ápite de Beatriz Vallejo

En el siguiente enlace encuentra las publicaciones asociadas con las obras de la escritora e ilustradora Beatriz Eugenia Vallejo. Algunos de sus libros son de libre acceso para que los lectores se deleiten. [www.apite.org](http://www.apite.org)

TIENDA

NOSOTROS

NOTICIAS

CONTACTO

Ápite es una editorial de libros para niños y niñas, con historias llenas de magia y emoción.

Son productos 100% colombianos.

Haz click sobre la imagen de cada uno para ver más información.

¡CÓMPRALOS YA!



Cuentos por Retazos

\$58.000,00

Agregar al carrito



Otras formas de viajar

\$53.000,00

Agregar al carrito



Ino y Samo

\$58.000,00

Agregar al carrito



## **Anexo 10.** Kit de la escuela abraza la verdad

En el siguiente enlace pretende dar a conocer sobre la documentación relevante en torno al plan de gobierno que se está gestando en las instituciones educativas, independientemente de la disciplina académica. Este material le brinda nociones y herramientas útiles para trabajarlo con sus estudiantes.

<https://drive.google.com/drive/folders/1BU3Km3Mdxt-Huj5tvheZitMN09aheBQj>



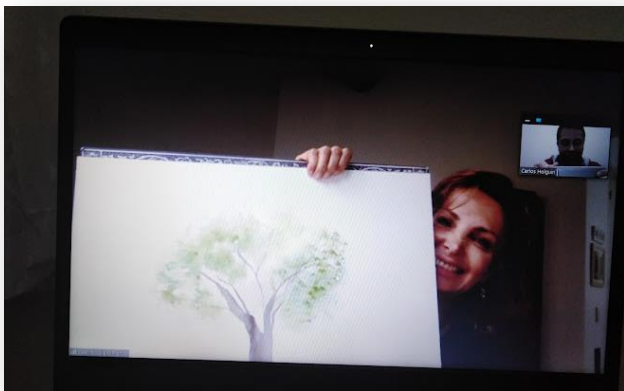
## **Anexo 11.** Entrevista dirigida a la Doctora Beatriz Eugenia Vallejo

En los siguientes enlaces encontrará la entrevista con la escritora de los cuentos infantiles trabajados en esta investigación. Por consiguiente, el entrevistador fue Carlos Holguín quien agradecido anexa la conversación y su posterior transcripción. Se estima que sea de su agrado.

**Enlace de la entrevista:** <https://youtu.be/ZImJRn5WxeE>

**Enlace de transcripción de la entrevista:**

<https://docs.google.com/document/d/1Dj0P-4hrqejtFHys8Mc3IV-CWmSSS02UWR-QF7O9bMM/edit?usp=sharing>



## Referencias Bibliográficas

“En algún sentido, todos los somos”: Alejandro Gaviria respondió a quienes lo acusan de adoctrinador (2022, octubre 10). *Semana*.

<https://www.semana.com/politica/articulo/en-algun-sentido-todos-los-somos-alejandro-gaviria-respndio-a-quienes-lo-acusan-de-adoctrinador/202257/>

Alaminos, A., & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n,%20an%C3%A1lisis%20e%20interpretaci%C3%B3n.pdf>

Aljuri, J., Arias, G., Gallego, J., Gómez, F., González, L., Gordillo, H., Riveros, F., & Roux, F. (2022). *CLUB DE LECTURA PARA LA VERDAD Y LA NO REPETICIÓN*. Legado Comisión de la Verdad.

Amado, E. C., & Gargiulo, H. A. (2017). El maestro frente al problema de la literatura infantil. *Lectura y vida*, 1 – 14.

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n3/01\\_03\\_Amado.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n3/01_03_Amado.pdf)

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/0000165-000>

Bianchi, M. (2020, 25 de agosto). *¿Qué es la literatura infantil?* [Video]. YouTbe. <https://www.youtube.com/watch?v=Giw7jaiG-R8>

Broitman, A. I. (2015). La Estética de la Recepción. Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales. *Actas de la III Jornadas de investigación en edición, Cultura y Comunicación*. Facultad de Filosofía y Letras de

la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. [http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2016/06/Broitman\\_Jornada-Edicion-2015.pdf](http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2016/06/Broitman_Jornada-Edicion-2015.pdf)

Caicedo, J., & Socías, E. (2020). La literatura infantil y su importancia en el aprendizaje de niños y niñas: de la teoría a la práctica. RIDPHE\_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, 6, e020017-e020017. <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/13900>

Castillo, Y. M. R., & Sanjuas, H. J. (2016). La literatura infantil: la escuela y la familia. Rev. Interamericana de Investigación, Educación..., 9(2). <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/3613>

Cervera, J. (1988). *LA LITERATURA INFANTIL EN EDUCACION BASICA*. Diálogos en Educación.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce*, 1989,(12): 157-168.

Cervera, J. (1992). *TEORÍA DE LA LITERATURA INFANTIL*. Ediciones Mensajero

Colomer Martínez, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de cultura Económica.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil*. EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.

Colomer, T. (2010). *Literatura Infantil y Alfabetización Inicial* [Video]. YouTbe. <https://www.youtube.com/watch?v=TG0GIQCPLYc>

Colomer, T. y Fernández, G. (2010). *Preguntas a Teresa Colomer y Gloria Fernández* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=Up2vN\\_piT6c](https://www.youtube.com/watch?v=Up2vN_piT6c)

Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad*. COMISIÓN DE LA VERDAD. <https://www.comisiondelaverdad.co/etiquetas/informe-final-de-la-comision>

Contreras, G. R. (2018). La importancia de fomentar la lectura en el nivel preescolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (98).

Dubin, M. (2019). Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L.

Escalante, D., y Caldera, R. (2008). LITERATURA PARA NIÑOS: UNA FORMA NATURAL DE APRENDER A LEER. Universidad de los Andes. Trujillo, Venezuela.

Flores, F. A. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, 227-244.

Gallardo Vázquez, P. & Donoso, J. L. (2016). *El cuento en la literatura infantil*. Wanceulen Editorial.

<https://elibronet.ezproxy.uan.edu.co/es/ereader/bibliouan/33736?page=2>

García, P. D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 10(15), 27-43.

Garralón, A. (2019). *LEER Y SABER los libros informativos para niños*. PANAMERICANA EDITORIAL



Harmer, J. (2010). Teaching reading. En K. Rigley (Ed.), *How to teach English* (pp. 99-112). Pearson Education Limited

Hintz, C., & Tribunella, E. L. (2019). Reading children's literature: A critical introduction. Broadview Press.

[http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000400002&script=sci\\_arttext](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000400002&script=sci_arttext)

<https://revistas.um.es/educatio/article/view/413461>

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3946>

Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas: Una revista disciplinar de investigación*, 5(1), 39-72.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>

Jesualdo, S. (1963). *LA LITERATURA INFANTIL*. Editorial Losada, S. A.

Larragueta, M., & Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 19(2), 53-68.

<https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/2287>

López-Valero, A., Hernández-Delgado, L., & Encabo, E. (2017). El concepto de Literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 37-49.

[https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2017.16.2.1400](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2017.16.2.1400)

Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.

<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.

<https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Montes, G. (2018). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de cultura económica.

Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura.

*Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 413-430.

<https://digibug.ugr.es/handle/10481/60592>

Neira Piñeiro, M. D. R., & Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/203107>

NIKOLENKO, K., & NIKOLENKO, O. (2020). CONTEMPORARY STRATEGIES OF STUDYING INTERTEXTUALITY. *Філологічні науки*, (33), 13-

19. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16733/1/NIKOLENKO.pdf>

Ospina, W. (2018) Lo que entregan los libros. En J. Castro. (Ed.), *Por qué leer y escribir* (pp. 47- 64). Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Patte, G. (2008). *Déjenlos leer: Los niños y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.

Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.

Piedrahíta, R. V. (1991). *Guía de literatura infantil*. EDITORIAL NORMA S.A.

Propp, V. (1998). *Morfología del cuento* (Vol. 31). Ediciones Akal.

Quintanal, J. (2000). *Animación a la lectura*. CCS. Madrid.

Ramírez, C. M. G. (2018). Contribuciones de los usos didácticos de las TIC para la formación literaria de jóvenes lectores. *Aula de encuentro*, 20(2).

Redondo, S. G., & Coca, J. R. (2017). Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador. *Enunciación*, 22(1), 14-27.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070116>

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Colihue SRL.

Rodríguez Castillo, L. (2022). *El debate de género y la interculturalidad en la literatura infantil. Un análisis bibliográfico de 2013 a 202* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Nariño]. Repositorio UAN.

[http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/7087/3/2022\\_Rodriguez%20Laury%20-%20HUMBERTO%20SANCHEZ%20RUEDA.pdf](http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/7087/3/2022_Rodriguez%20Laury%20-%20HUMBERTO%20SANCHEZ%20RUEDA.pdf)

Rodrigo-Segura, F., & Ballester-Roca, J. (2020). Un proyecto integrado para la formación de los futuros maestros: elaboración de páginas web para la enseñanza de la literatura en educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 38(1 Marzo-Ju), 161-182.

Rodríguez, N. E. (2017). Enseñanza de la literatura y prácticas de lectura. La conversación y la escucha en las (con) texturas teórico-críticas y pedagógico-didácticas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(5), 146-169.

Salas, H. Obra segada: la infantil literatura de Umberto Eco. *Academia*, 1-19.

Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Schmidt, Q. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden [1]*.

[https://edumediadepot.gei.de/bitstream/handle/11163/1921/788071114\\_2006\\_A.pdf?sequence=6](https://edumediadepot.gei.de/bitstream/handle/11163/1921/788071114_2006_A.pdf?sequence=6)

Silva-Díaz, M. C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (primera parte). *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5.

[https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos\\_664.pdf](https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_664.pdf)

Soto, J., Cremades R. y García, A. (2017). *Didáctica de la Literatura Infantil*. Universidad de Extremadura.

Tamés, R. L. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. EDITUM.

Tardáguila Molina, S. (2020). NEUROEDUCACIÓN: La realidad aumentada como medio para acercar la literatura a la Ed. Infantil. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, (3), 86-106. [https://www.educarm.es/reif/doc/3/reif3\\_5.pdf](https://www.educarm.es/reif/doc/3/reif3_5.pdf)

Todorov, T. (1970). *Introducción a literatura fantástica*. Lectulandia.

Torres Cardozo, J. (2020). *La clase de literatura: revisión bibliográfica sobre las propuestas de la enseñanza de literatura en las aulas de Colombia durante el periodo 2009-2019* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Nariño]. Repositorio

UAN.

<http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/2865/2/2020JuanDavidTorresCardozo.pdf>

Torres Paredes, D. E. (2018). *La literatura infantil colombiana: una propuesta de taller de sensibilización para docentes de educación básica primaria del colegio Cundinamarca ied* [Tesis de maestría, UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS]

<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15329>

Tosi, C. (2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(8), 4-15.

<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781>

Troncoso Araos, X. (2016). Descubrir la literatura infantil. *Atenea (Concepción)*, (514), 247-261. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622016000200247&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622016000200247&script=sci_arttext)

Vallejo, B. E. (2019). *EL RETORNO*. Editorial Universidad El Bosque.

Vallejo, B. E. (2019). *MURCIÉLAGOS EN APUROS*. Editorial Universidad El Bosque.

Vallejo, B. E. (2020). *Un árbol con muchas verdades*. Editorial Comisión de la Verdad.

Zilberman, R. (2006). El estatuto de la literatura infantil. *Cuadernos literarios*, 3(6), 17-39. <https://cuadernos.ucss.edu.pe/index.php/cl/article/view/114>

