



Una Mirada a la Literatura Infantil desde las Voces de Profesoras del Grado Transición

Lucila Guzmán Moreno

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Mauricio Múnera Gómez

Doctor (PhD) en Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Guzmán Moreno, 2018)
Referencia	Guzmán Moreno, L. (2018). <i>Archivo fotográfico de la Universidad de Antioquia: Una mirada a la literatura infantil desde las voces de profesoras del grado transición, 2022</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XVIII.

Enseñanza de la Lengua y la Literatura



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Mauricio Múnera Gómez

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A quienes me acompañaron
Caminaron conmigo
Me tomaron de la mano
Me sostuvieron al desfallecer
Y ahora me recuerdan
Lo importante que es
¡Vivir!

¡Gratitud!

Agradecimientos

¡Gratitud infinita!

A Dios por permitirme existir y acompañarme siempre.

Así mismo agradezco a mi familia, asesor, profesores y compañeros
quienes vivieron el proceso y me enseñaron siempre.

Y a esas amigas que confiaron y ofrecieron
su hombro y mano cuando
fue necesario.

Tabla de Contenido

Resumen	7
Abstract	8
Presentación	9
1. Construcción del Problema	11
1.1. Planteamiento del problema	11
1.2. Antecedentes	20
1.2.1. Antecedentes investigativos y conceptuales	21
1.2.2. Antecedentes legales	32
1.3. Recorrido Metodológico	36
1.3.1 Enfoque Investigativo	37
1.3.2. Metodología de investigación	37
1.3.3. Principios Éticos	47
2. Horizonte conceptual	52
2.1. Literatura Infantil	52
2.2. Lectores Literarios	66
2.3. Práctica Pedagógica	78
3. Análisis de la información	88
3.1. Acerca de las concepciones de literatura infantil	90
3.2. Apropósito del acercamiento a la literatura infantil	100
3.3. Así se aborda la literatura infantil	107
3.4. La literatura infantil, una transición entre el preescolar y la Básica Primaria	120

Conclusiones y recomendaciones	128
Referencias Bibliográficas	134

Lista de tablas

Tabla 1 Propuesta metodológica ¡Error! Marcador no definido.46

Tabla 2 Consentimiento informado ¡Error! Marcador no definido.49

Resumen

Con la presente investigación pretendo conocer un poco más de las prácticas pedagógicas en literatura infantil de tres profesoras del grado transición. Parto del diseño de unas preguntas problematizadoras y unos propósitos de investigación que orientan el ejercicio metodológico y de análisis. En el capítulo dedicado al horizonte conceptual cito varios autores y sus planteamientos teóricos, los que han sido base fundamental del proyecto, entorno a las categorías: literatura infantil, lector literario y prácticas pedagógicas. Para el recorrido adopté el camino de la investigación cualitativa, y desarrollé el método de Investigación Acción Educativa desde la mirada de Bernardo Restrepo. En un último capítulo presento las reflexiones a las que llegué luego de interactuar con las profesoras acerca del mundo de la literatura infantil, la forma como la abordan y la propician en este grado. Allí quedan plasmadas sus experiencias y otras formas de vivir la literatura en el salón de transición.

Palabras clave: literatura infantil, lector literario, prácticas pedagógicas, transición

Abstract

With this research I intend to learn a little more about the pedagogical practices in children's literature of three transition grade teachers. I start from the design of problematic questions and research purposes that guide the methodological exercise and analysis. In the chapter dedicated to the conceptual horizon I cite several authors and their theoretical approaches, which have been the fundamental basis of the project, around the categories: children's literature, literary reader and pedagogical practices. For the tour I adopted the path of qualitative research, and developed the Educational Action Research method from the perspective of Bernardo Restrepo. In a final chapter I present the reflections I came to after interacting with the teachers about the world of children's literature, the way they approach it and foster it in this grade. Their experiences and other ways of living literature in the transition room are captured there.

Keywords: children's literature, literary reader, pedagogical practices, transition

Presentación

La investigación que presento a continuación nace al identificar la literatura infantil como aquella experiencia cargada de sentido estético clave en la educación preescolar; escenario en el que se forman lectores literarios que disfrutan de los textos y su propio contexto. El paso por la Maestría en Educación en la línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura y el acompañamiento de mi asesor fueron indispensables para hallar las comprensiones pertinentes alrededor de las prácticas pedagógicas de literatura infantil de profesoras del grado transición.

En este recorrido ahondé en situaciones que me generaron inquietudes alrededor de las prácticas pedagógicas en literatura infantil, así mismo, en la búsqueda de investigaciones y aspectos legales orientados a mi interés, también caminé por algunos senderos metodológicos que me guiaron a la mejor selección para orientar mis análisis. Lo que definió los tres capítulos de esta investigación, el capítulo uno corresponde a la construcción del problema, el dos al horizonte conceptual y el tres lo he destinado al análisis de la información.

En el capítulo uno presento la construcción del problema, en él detallo situaciones que dieron origen a esta investigación, así mismo presento los propósitos investigativos que orientaron la búsqueda de antecedentes, también describo el lugar en el que lleve a cabo este proceso: municipio de Sonsón, Institución Educativa Rosa María Henao Pavas. Además, en este presento la metodología, la cual es de tipo cualitativo, basada en la Investigación Acción Educativa y esta dio lugar, más adelante, al análisis de resultados, una vez realicé la recolección de información, a través de la observación, el análisis documental, la entrevista y el grupo focal.

El capítulo dos tiene el sustento teórico de la investigación, allí presento tres categorías que se interrelacionan entre sí, y son: La literatura Infantil, El lector Literario y las Prácticas

Pedagógicas. Cada categoría contiene una construcción conceptual que se acerca a lo propuesto en mis preguntas de investigación y propósitos planteados en la construcción del problema.

El capítulo tres contiene los análisis que son fruto de las interpretaciones hechas de la información obtenida una vez logré realizar la observación, la entrevista, el grupo focal y el análisis documental. Debo mencionar que el desarrollo de las anteriores estrategias de investigación dio lugar a las categorías y las distintas líneas de sentido que se desprenden de las preguntas orientadoras de la pesquisa. Acá pude hallar puntos de encuentro entre mi voz, la de las participantes y las diferentes teorías a las que me acerqué. Poner a dialogar las diferentes voces fue la oportunidad para reconocer diversas construcciones y para adentrarme en reflexiones alrededor de mi labor profesional.

Una vez finalizado el capítulo tres, presento las conclusiones y las recomendaciones, que emergieron del trabajo investigativo realizado con mis compañeras profesoras de transición, en sus escenarios cercanos, en sus prácticas pedagógicas.

Los invito, entonces, a que me acompañen este viaje en el que logré acercarme a los contextos y las prácticas pedagógicas desarrolladas por tres maestras del grado Transición alrededor de literatura infantil como posibilidad estética y como configuración sociocultural. También, los invito a que puedan conocer algunas de las transformaciones que se dieron en mis comprensiones alrededor del quehacer pedagógico como tutora del Programa Todos a Aprender –PTA–.

1. Construcción del Problema

El presente capítulo está estructurado en tres momentos. El primero corresponde al planteamiento del problema, y en este apartado expongo los elementos que me permitieron consolidar mi interés investigativo, también algunas preguntas que orientaron el desarrollo de mi trabajo de pesquisa dentro del programa de Maestría en Educación, específicamente en la línea de formación Enseñanza de la Lengua y la Literatura, adicionalmente presento los propósitos de la ruta a seguir durante el recorrido realizado. El segundo momento explicita los antecedentes investigativos, conceptuales y legales a los que me acerqué para conocer las voces de otros autores que también se interesaron por búsquedas similares a la mía. En un último momento, comparto lo relacionado con la metodología, el alcance investigativo, los instrumentos aplicados, el contexto y la forma en la que se desarrolló la pesquisa, todo ello alrededor de la literatura infantil y las prácticas pedagógicas de tres profesoras del grado Transición que se aventuraron a acompañarme en el recorrido por este camino.

1.1. Planteamiento del problema

De mi vida escolar no conservo muchos recuerdos, solo unos pocos, y entre estos llega a mi mente un gusto por los libros desde esa época. La profesora de segundo de primaria exigía leer y escribir bien, cuando ella hablaba de escribir hacía alusión a la caligrafía; al recordar, esta situación solo mejoró con mi formación profesional. Cuando evoco aspectos sobre la lectura, llegan a mí imágenes del profesor de Lengua Castellana en Bachillerato, Orlando Higuera, un lector loco, quien lograba apasionar a sus estudiantes con los textos que proponía, aquellos se convertían en excusa para formar círculos y conversar acerca de lo que se había leído. En algún momento de la clase, daba la palabra a aquellos estudiantes que eran más inquietos por la lectura, quienes exponían

ideas sobre libros diferentes a los asignados por él, lo anterior fue significativo y destaco que el profesor era un ser respetuoso por la palabra del otro.

Al terminar mi bachillerato, continué con mis estudios profesionales en la Universidad de Antioquia. Al evocar esta experiencia aparece lo vivido y lo compartido con la profesora Asned Restrepo, quien se encargó de inspirar y promover aún más el contacto con los libros. Ella propició una apasionada aventura por la literatura, en especial por la literatura infantil, de tal forma que empezó a crecer en mí un significativo interés y amor por la misma. Como compromiso para sus cursos, debía realizar prácticas o trabajo de campo en el contexto educativo, directamente con estudiantes. Como fue constante en la mayoría de los semestres, a propósito, la población con la que realicé la intervención fue con niños¹ en edades que oscilaban entre los cuatro y los seis años, y este fue un motivo más para tener cercanía con este tipo de literatura. Siempre se debían seleccionar textos, hacer lecturas en voz alta, hablar y escuchar, proponer juegos, rondas, elaborar producciones orales, escritas, entre otras; cabe aclarar que con estas acciones se buscaba atrapar la atención de los niños y propiciar para ellos algunos momentos de disfrute.

La profesora Asned siempre daba valor a textos como canciones, poemas, cuentos, chistes, adivinanzas, juegos, retahílas, cartas, recetas, fórmulas, entre otros; y con estos, al participar de diferentes prácticas pedagógicas como maestras en formación, promovíamos el aprendizaje y la diversión al permitir a los niños participar de juegos mientras se acercaban a la literatura infantil. El proceso iniciaba con la planeación, la cual era configurada a partir de la intencionalidad de lograr el disfrute, mientras cada uno de los infantes expresaba su sentir y construía diferentes textos, ya fuera desde la oralidad o la escritura. En ambos casos, se partía de la espontaneidad y el momento

¹ En el presente texto al hacer mención a los niños, también se incluyen las niñas.

de aprendizaje en el que estuviera cada uno, y cabe aclarar que no se hacían exigencias de orden convencional. Así, me fui enamorando de la literatura infantil y la educación preescolar.

Por la experiencia académica y aquellos momentos vividos con los niños de preescolar, más específicamente los de Transición, tomé la decisión de realizar el trabajo profesional en este grado. Esta bella labor inició en el municipio de Medellín en un preescolar del sector privado, allí logré poner en práctica mucho de lo aprendido, aunque el tiempo en este lugar fue corto.

Luego, al presentar el concurso público de méritos, para vincularme como maestra de preescolar del departamento de Antioquia, solicité plaza para laborar en el municipio de Segovia en la audiencia pública correspondiente, lo que me significó emprender un largo camino. Allí logré estar por unos quince meses y compartí con nueve compañeras de Transición del mismo Establecimiento Educativo con quienes sonreí, planeé y ejecuté muchas de las actividades diseñadas, y gracias a estas interacciones empezaron a surgir en mí interrogantes alrededor de diferentes asuntos. Debo mencionar que cada una de mis colegas tenía cercanía a la lectura, la escritura, la literatura y la literatura infantil; las miradas eran diversas, aunque todas teníamos un mismo objetivo, movilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con niños de cinco años, quienes soñaban, jugaban y disfrutaban con todo lo que se les proponía; para ellos no existía el cansancio, no importaba el clima. Crear hacía parte de su esencia.

Posteriormente, para seguir construyendo mi experiencia de ser maestra, llegué a otro rincón de Antioquia, en esa ocasión el destino fue el cálido municipio de Andes. Tan hermosos como sus paisajes así eran los seres humanos que habitaban allí. El caminar por tan bello lugar me permitió compartir con otras nueve compañeras. Este era el número de maestras del grado Transición en el municipio para el año 2012, cada mes teníamos un encuentro y compartíamos

aprendizajes y anécdotas, por lo que no solo disfrutaba de mi práctica pedagógica, también me acercaba a las de mis compañeras. De tal suerte, hablábamos de la experiencia de implementar los proyectos lúdico-pedagógicos como estrategias de formación y del uso de la literatura infantil como aquella posibilidad fantástica en la que se lee de formas distintas y se interpreta cada detalle de lo que aportan los textos a partir de la imagen, el juego y el arte como lo más cercano y agradable para los niños. Debo decir que fueron bastante gratas las experiencias vividas en dicho lugar.

En este mismo municipio, a partir de la experiencia de trabajar por proyectos lúdico-pedagógicos, logré tener cercanía a los compañeros de Básica Secundaria. Así, por medio del profesor de matemáticas, conocí algo acerca del *Programa Todos a Aprender (PTA)*, sus políticas, la labor del tutor, el valor del trabajo *in situ* y la importancia del ejercicio pedagógico entre pares y, a partir de este primer acercamiento, comencé a considerar la posibilidad de pertenecer al mencionado Programa. En 2014, luego de algunos años de sentir el deseo de estar cerca de casa, me aprobaron el traslado para el municipio de La Unión, partí de Andes llevando conmigo tal idea. Me alejé con los más bellos recuerdos y la esperanza de tener la oportunidad de compartir una vez más en algún lugar con cada uno de los maravillosos seres humanos con los que allí me topé.

Luego de casi tres años de conocer al PTA, se presentó la oportunidad de firmar comisión de servicios para pertenecer a esta iniciativa a través de un acompañamiento directo en el municipio de Puerto Berrío. En este lugar pude desarrollar actividades con profesores de Básica Primaria en las áreas de matemática, lenguaje y también en Transición a partir del acompañamiento de algunos asuntos de orden didáctico. Así transcurrió el primer año en el Programa. Durante los siguientes tres años, viví algunos cambios, pertencí a dos Establecimientos Educativos, uno en Puerto Berrío

y otro en el municipio de Cisneros, y no realicé más las acciones relacionadas con el área de matemáticas.

En mi hacer como tutora, en estos cuatro años, me acerqué a nueve compañeras de Transición, tres en cada institución en la que estuve nombrada. A ellas las acompañé en procesos de formación, planeación, desarrollo de sus clases, conversaciones después de las prácticas pedagógicas para hablar acerca de fortalezas y oportunidades de mejora; también hubo espacio para un café y otros encuentros informales en los que compartimos acerca de la vida familiar, académica e inevitablemente laboral. De esta última experiencia conservo para mi reflexión lo diversas que eran las prácticas pedagógicas de cada una de las profesoras, aun cuando algunas de ellas laboraban en el mismo Establecimiento Educativo.

Algunas profesoras mencionaron que sus compañeras de Básica Primaria les pedían enseñar a leer y escribir a los niños, para que en el grado primero aquellos pudieran hacerlo de forma convencional. Por su parte, las profesoras de Transición manifestaban que en el proceso de formación como maestras no les enseñaron que esto se necesitara para mencionado grado, por lo que ni siquiera lo sabían hacer, además, explicaban que ellas enseñaban por dimensiones del desarrollo y que lo más cercano a lo mencionado era el uso que hacían de cuentos tomados de la Internet o del Establecimiento Educativo, ya fuera en los salones de clase o en las bibliotecas escolares.

El uso que daban a los textos, principalmente, era para complementar el tema que estaban abordando, por lo que buscaban cuentos que, luego de su lectura, les permitieran hacer preguntas sobre el tema, los personajes y así relacionarlo con lo que estaban trabajando, por ejemplo: el triángulo, los animales, los seres vivos, los oficios, la familia, entre otros. De esta forma, enseñaban

las letras y los niños las usaban para escribir. Otro recurso que utilizaban para enseñar conceptos eran las canciones o los juegos. Por lo que en algún momento las profesoras de Básica Primaria expresaron que también hacían uso de los cuentos para trabajar la comprensión lectora, pero, desde su mirada, esto no era suficiente para que los niños aprendieran a leer y escribir, incluso expresaron en una conversación algo que quedó grabado en mi memoria: “en el grado primero lo más importante es leer y escribir, por lo tanto, no queda mucho tiempo para jugar”.

Estos diálogos me permitieron recordar mi pasión por la literatura e inquietarme por el uso de esta en Transición, primeramente; aun así, no puedo negar que también resonaba en mí un interés por desarrollar un análisis de lo que pudiera suceder en el grado primero, al pensar que los niños no podían disfrutar de algunas experiencias por la premura de la consolidación de los procesos de lectura y escritura. Es así como, emergió en mi ser de maestra un interés genuino por indagar más de cerca sobre los vínculos que establecían las profesoras en sus prácticas con los referentes del Ministerio de Educación Nacional. Al ser tutora del PTA, estos eran para mí de uso obligatorio y consideraba que una única forma de llevar al aula elementos relacionados con la literatura era citando el *Documento 23* del Ministerio en las planeaciones.

Hago una pausa para mencionar que, desde hace diez años, estoy vinculada como docente de Transición y durante los últimos cinco años me he desempeñado como docente tutora del PTA, y en mi experiencia como docente he tenido la oportunidad de hacer parte de diversas comunidades educativas ubicadas en diferentes municipios de Antioquia. Con esta trayectoria me acerqué a la Universidad, con el deseo de recibir formación como magister e investigar acerca de las prácticas pedagógicas de las profesoras de Transición y sus procesos de apropiación de los referentes del Ministerio de Educación Nacional. Al analizar esta situación pensaba y me enunciaría desde la falta

y desde lo que consideraba que no estaba bien hecho y no se hacía; lo anterior se daba por mi desconocimiento y por el hecho de pensar que los referentes eran las únicas rutas para acercar a los niños a asuntos como la lectura, la escritura y la literatura infantil.

Sólo hasta mi ingreso a la Maestría en Educación, exactamente en el desarrollo de los seminarios específicos de la línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, comencé a inquietarme por la existencia de otras formas de compartir, abordar y apropiar la literatura infantil en Transición, y las diversas concepciones que podían tener las profesoras de Transición acerca de la misma; y fue así como me formulé algunos interrogantes iniciales ¿cómo la vivían?, ¿cuáles eran esas diferentes formas de acceder a ella?, ¿a cuáles intencionalidades servía la lectura de literatura en la infancia? Ahora la mirada no estaba puesta o cifrada en la falta; gracias al proceso de formación que estaba adelantando en la Universidad, reconocí que había múltiples formas de leer y que estas prácticas podían ser diferentes, creativas y enriquecedoras. En otras palabras, gracias a la interacción con los profesores de la línea empecé a reconocer que no existía una única forma para abordar la literatura en los procesos de formación.

Ahora retomaré lo que venía mencionando acerca de mi recorrido laboral. En el año 2019, aun en comisión con el PTA, me enfrenté a cambios y nuevos retos. Del Nordeste y Magdalena Medio antioqueños pasé al Oriente, a los municipios de Abejorral y Sonsón, y ese año me correspondió orientar solo lo relacionado con educación inicial. Fue un gran momento para conocer a cinco colegas más de Transición, con quienes entablé diálogos constantes para aprender con ellas y para entretejer sus trayectorias académicas y vitales con las mías, tanto así que tres de ellas lograron hacer parte de esta aventura, experiencia y sueño que comparto a través de la presente escritura. Consolidé mis preguntas de investigación y emprendí el camino de hallar respuestas a

las preguntas que empezaron a inquietarme. Esto sucedió en la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón.

En la mencionada Institución encontré dos sedes ubicadas en la zona urbana, en las que se atendían a estudiantes desde el grado Transición hasta el grado undécimo; en la sede uno había dos grupos de Transición, cada uno de ellos conformado aproximadamente por 23 niños, cuyas edades oscilaban entre los cinco y los seis años; adicionalmente tenía 13 sedes rurales, ocho de ellas contaban con un grado Transición cuyo número máximo era de 15 estudiantes en cada uno. Las sedes urbanas estaban acondicionadas con salones de clase, biblioteca, sala de tecnología, cancha, parque infantil, oficina para directivos, tienda y restaurante escolar; estos espacios habían sido diseñados para el uso y el disfrute de los estudiantes. Las sedes rurales contaban, escasamente, con un salón por cada grupo y un espacio para el restaurante escolar.

Las profesoras que me acompañaron en el recorrido eran mujeres encantadoras, excelentes profesionales, enamoradas de su labor; con agrado y por decisión propia aceptaron compartir conmigo lo que sucedía dentro de sus salones de clase, lo que pensaban y la forma como desarrollaban sus planeaciones y, con ello, algunas configuraciones que habían construido como profesionales en educación. El vínculo cercano que establecí con ellas se creó porque estaban a cargo de los tres grupos de Transición que me asignaron visitar durante el año, la selección se hizo por ser los que tenían mayor número de estudiantes en el grado Transición, lo que propició que el contacto fuera frecuente al visitar cada semana las sedes en las que se encontraban; a cada una de ellas les compartí mi deseo por investigar acerca de las prácticas pedagógicas, específicamente en literatura infantil, lo que generó interés, y un deseo por compartir lo que hacían en sus espacios y pensar en la oportunidad de conocer otras formas de hacerlo, y así enriquecer sus prácticas, por lo

que se consideró un excelente momento lleno de fortalezas; lo anterior hizo que desde el inicio se mostraran dispuestas a compartir y aprender.

Las tres compañeras contaban con formación como licenciadas, dos de ellas en Educación Preescolar y una en Básica Primaria; cada una tenía experiencia de más de 13 años en los cuales acompañaron los caminos iniciales de diferentes niños, y una de ellas inició su formación profesional en la Normal Superior de Sonsón.

En atención a lo narrado, quiero compartir algunas preguntas de investigación que me formulé para orientar y desarrollar mi trabajo de pesquisa dentro del programa de Maestría en Educación, en concreto en la línea de formación Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Debo aclarar que formulo un núcleo de preguntas que se interrelacionan como posibilidades de análisis y de enunciación.

¿De qué manera las prácticas pedagógicas de las profesoras del grado Transición propician el acercamiento de los niños a la literatura infantil?

¿Cuáles son las concepciones que las profesoras del grado Transición han construido alrededor de la literatura infantil en sus prácticas pedagógicas?

¿Cómo las profesoras del grado Transición abordan la literatura infantil en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas?

¿Por qué es importante abordar la literatura infantil en preescolar, específicamente en el grado Transición que es previo a la Básica Primaria?

Como una derivación de las anteriores preguntas, el recorrido también me invitó a pensar en unos propósitos de investigación a fin de orientar el ejercicio metodológico y de análisis. A continuación, presento las formulaciones que trazaron horizontes concretos a mi pesquisa:

- Comprender la importancia del uso de la literatura infantil en el grado Transición y los aportes que esta hace a la formación de lectores literarios.
- Reconocer las relaciones que se establecen entre las concepciones de las profesoras sobre la literatura infantil y las prácticas pedagógicas que desarrollan.
- Interpretar las prácticas pedagógicas de las profesoras del grado Transición a propósito de los abordajes y las interacciones derivados de la literatura infantil desde estrategias de Investigación Acción.

1.2. Antecedentes

Como aporte a la construcción del problema y a la delimitación de mis intereses investigativos, realicé un rastreo de investigaciones, trabajos conceptuales y formulaciones de orden legal o técnico, que se han dedicado a indagar por elementos relacionados con el presente objeto de estudio. Lo anterior me permitió identificar las miradas de otros autores que se han hecho preguntas similares a las mías, e involucran las prácticas pedagógicas como escenarios de acción, en las que niños y profesores tienen alguna relación con la literatura infantil, la lectura y la escritura. Así, a través de la revisión de los antecedentes logré acercarme a sus indagaciones, aportes y conclusiones, luego de conocer la ruta que se propusieron en sus trayectos.

1.2.1. Antecedentes investigativos y conceptuales.

Al iniciar el rastreo me aproximé a Cuellar (2013) con su tesis de maestría *Incorporación de estrategias pedagógicas a las prácticas educativas para el desarrollo de habilidades y competencias de lectura y escritura en preescolar y primero*. La autora se acercó a las voces de los sujetos participantes con instrumentos como la entrevista y la observación, y con estos logró conocer las concepciones de lectura y escritura que tenían los docentes, el cómo las enseñaban y las estrategias que utilizaban para llevarlas a sus prácticas de aula; por otro lado, identificó las percepciones que tenían niños y padres de familia en cuanto a ¿cómo se propicia el desarrollo de competencias de lectura y escritura en la escuela y en casa?

Luego de aplicar en aula algunas estrategias enfocadas en la enseñanza de la lectura y la escritura, frente a las que expresa, no eran novedosas, mas si estaban orientadas hacia el reconocimiento y la reflexión frente a las propias prácticas de los docentes, concluye que el uso de cuentos, actividades lúdicas, rondas, medios audio visuales y la manipulación de material concreto potencia el interés, incentiva acciones para mejorar el aprendizaje, desarrolla mayor sentido de pertenencia y despierta en niños y padres de familia el gusto por leer y escribir. Por lo anterior, en la investigación sugirió a los docentes alternativas como las siguientes: desprenderse de miedos y prejuicios; asumir el desafío de hacer cambios en sus ideales; ver la lectura y la escritura como ejercicios espontáneos; incluir a padres de familia en sus intencionalidades pedagógicas; realizar análisis biográficos e implementar estrategias metodológicas para desarrollar habilidades de lectura y escritura que se reflejaran en otras posibilidades de aprendizaje y uso del lenguaje.

En la búsqueda realizada también ubico la investigación de Montoya (2015) *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el Centro Educativo Rural Obdulio Duque*, la cual llevó a cabo

a través de la metodología Investigación Acción Educativa. La investigadora orientó sus estrategias e instrumentos de recolección de información hacia la búsqueda de respuestas a preguntas que se ha hecho en su experiencia como maestra de Transición y a unas más que emergieron durante el proceso de formación de la Maestría. Sus mayores inquietudes estuvieron relacionadas con las didácticas y las metodologías en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de las maestras de Transición y primero, además con las concepciones de niño que se tenían en cada uno de estos grados y el acercamiento o el distanciamiento que pudo existir entre estos para el desarrollo de las mismas prácticas.

Al querer comprender las prácticas de enseñanza, Montoya identificó varias situaciones de las que enunciaré algunas. Primero, ella señala que hay dos tipos: una transmisionista y otra que se asemeja a los modelos de escuela activa. Segundo, al iniciar el año lectivo en el Centro Educativo Rural Obdulio Duque se aplica una prueba diagnóstica a los niños que ingresan al grado Transición y primero para identificar elementos básicos y fundamentales; el resultado lo usan como recurso para realizar planeaciones, las que direccionan hacia la adquisición del código escrito y los saberes que determinan como ausentes, más no hacia las fortalezas y las potencialidades que se puedan reconocer. Tercero, reconoce que para Preescolar hay Lineamientos Curriculares y que aun así los maestros no los usan para planear, por el contrario, usan y adaptan los Estándares Básicos de Competencias diseñados para Básica Primaria, en clave de las dimensiones del ser humano, aunque, como es claro, la planeación para el grado primero, tal como lo señala la política pública, se hace por áreas. Cuarto, usualmente replican o transmiten conocimientos que ellas han adquirido, incluso tal como lo hicieron con ellas, lo que hace que las maestras se conviertan en trasmisoras, que enseñan la lectura y la escritura tal como las aprendieron hace algunos años, sin tener en la cuenta el contexto.

La investigadora, de forma concluyente, mencionó la importancia de reflexionar frente a las prácticas de enseñanza y afirmó que como maestras pueden transformarlas porque tienen en sus manos los recursos para hacerlo; también enunció que deben unirse como colegas para derrumbar las barreras entre pares, participar en redes, investigar, enfrentar el miedo a ser observadas, evaluadas, entenderse y apoyarse en procesos de cambio que les permita trascender y reconocer en sus estudiantes sujetos de derecho, dándoles opciones para que vean el camino de sus posibilidades. También, reconoció varias tensiones, desde la política, entre el grado Transición y el grado primero, al plantear la enseñanza por dimensiones para un grado y por áreas para el otro. Como una forma para resolver este asunto, Montoya sugirió que la reflexión permanente y la transformación de las prácticas son rutas posibles para que se dé un menor distanciamiento entre ambos grados y las maestras que enseñan en ellos.

Continúo acercándome a Múnera (2015) y a su tesis de maestría *Aproximaciones al papel del maestro en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el preescolar*. La investigación la desarrolló en el Colegio Comfama lugar en el que labora; su propuesta se fundamentó en la identificación de las configuraciones que habían construido los maestros de preescolar en sus prácticas de lectura y escritura entre los años 2014 y 2015, tiempo en el cual se llevó a cabo la pesquisa. Su propósito fue conocer cómo ellos desarrollaban las mencionadas e invitar a la reflexión para que cada uno de los actores retornara la mirada a su quehacer y participara de puntos de encuentro entre colegas, como espacios para la construcción de saberes. Adicional a lo anterior, la investigadora profundizó en lo que significaba para Comfama leer y escribir desde lo social, lo político y lo pedagógico.

Durante la investigación fue fundamental la reflexión permanente desde el ámbito de los maestros, mirar su hacer en aula, pensarse cómo lectores y escritores, para con ello profundizar en lo que esperaban de los niños al vincularlos a diferentes prácticas de lectura y escritura. Múnera destacó la importancia de hacer que estas prácticas formaran parte de las vidas de los estudiantes, que los atravesaran como personas, les fueran útiles como recurso para acceder a otros universos y les permitieran interactuar con diferentes asuntos del mundo. Por lo anterior, en esta investigación se planteó el siguiente desafío para los maestros: es importante que los maestros y los niños se empoderen de la lectura y la escritura y reconozcan las funciones sociales de éstas.

En Comfama se desarrollan las prácticas de lectura y escritura desde diferentes configuraciones didácticas. Las diversas estrategias utilizadas por cada maestro dan cuenta del conocimiento que tiene del trabajo escolar; lo ideal no es pensar solo en los logros de los niños como posiblemente se ha hecho hasta el momento, al ver la enseñanza de la lectura y la escritura como algo con lo que se debe cumplir a los padres, quienes demandan que los niños decodifiquen. Otro aspecto que destacó la investigación fue la necesidad de consolidar un trabajo en redes entre los maestros como sujetos reflexivos de sus propias realidades dentro y fuera del aula, que se asumieran como mediadores de procesos pedagógicos y como participantes de la cultura escrita. Además, los resultados mostraron que era fundamental que en Comfama se establecieran redes conceptuales acerca de lo que era, para la Institución, leer y escribir, y cómo ello se articula con la formación de maestros.

También, en este proceso de rastreo y análisis de antecedentes, me encontré con Del Valle (2017) y su tesis doctoral *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín*.

Como pregunta de investigación, la autora planteó la siguiente formulación ¿cómo los programas de formación continua fortalecen el saber pedagógico y didáctico y las prácticas pedagógicas de algunas maestras del nivel de educación preescolar del municipio de Medellín? A través de la metodología de estudio de caso se acercó a las maestras con quienes realizó su investigación e implementó estrategias como: la observación de clase y la entrevista. Con la proximidad a espacios de formación continua, aportó elementos alrededor del saber pedagógico y didáctico, a su vez a las prácticas pedagógicas de cada una.

La investigadora indicó que el saber pedagógico y didáctico influye en el quehacer del aula, y para que haya transformación no es suficiente con la formación, se requieren de espacios de reflexión acerca de lo que se hace en aula, el cómo se está haciendo, en qué contexto se desarrollan los aprendizajes y las condiciones de las familias con las que se interactúa. Las maestras que hicieron parte de la investigación recibieron formación continua en diferentes entidades, entre ellas la Red de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Medellín, y con lo aprendido actualizaron sus saberes e implementaron proyectos lúdico-pedagógicos como estrategias en los procesos de enseñanza. De esta manera, según la investigación, se aportó un poco al mejoramiento de la calidad de la educación de Medellín y a la resignificación de las prácticas pedagógicas de las maestras.

Al seguir con la búsqueda, me acerqué al camino investigativo de Buitrago (2016) quien, a partir de un enfoque cualitativo, se sumergió en el trabajo *Navegar con maestros: hacia sus concepciones de lenguaje y prácticas de enseñanza en educación Preescolar*. La mirada de la investigación estuvo direccionada hacia las concepciones de los maestros del nivel preescolar acerca de sus prácticas de lenguaje, las cuales fueron asumidas desde una perspectiva social que

permitía crear interacciones con el mundo, con la propia subjetividad y con los demás. La investigadora emprendió su recorrido con tres maestros de un mismo municipio y de diferentes instituciones educativas, quienes compartían sus concepciones y dialogaban sobre sus prácticas, las que configuraron a partir de la malla curricular municipal que era común para todas las instituciones.

Para los maestros que participaron en la investigación, la lectura y la escritura no tenían cabida dentro de las situaciones de enseñanza del aula, porque primero debían realizar múltiples ejercicios de motricidad fina y/o aprestamiento que prepararan para adquirir el código. Con esto, en la investigación se reconoció que las concepciones de los maestros influyen directamente en sus prácticas, por lo que la autora expresa que en la medida en que se va adquiriendo la práctica se espera que, con la experiencia, se configuren nuevas concepciones, y se construyan otras formas de pensar y actuar. De acuerdo con la investigación, es posible llevar a cabo prácticas pedagógicas diferentes, esto depende de la reflexión y la transformación que cada maestro haga de ellas. Aun así, la investigadora encuentra que entre mayor es la experiencia del maestro en el contexto que ya conoce, este tiende a realizar prácticas repetitivas y poco reflexivas.

A propósito, la autora de la presente investigación toma postura y plantea una premisa “*el maestro de preescolar es maestro de lenguaje*” quien, como narrador y lector, al interactuar con los niños, debe generar prácticas discursivas, que permitan hacer construcción de su realidad, potencializar su voz, imaginación, y creatividad; además, este debe animar a sus estudiantes para que sean lectores de sus vidas, que creen y recreen otras opciones del mundo al mantener una mirada de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

Ahora, en el camino, me encuentro con la investigación de Castaño y Montoya (2013) *Pinocho, una novela en el aula de transición. Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales*. A través de un proyecto ejecutado con niños de transición, las autoras abordaron elementos relacionados con la literatura, la didáctica y los procesos de enseñanza, y consideraron el acercamiento a la lectura de literatura como un privilegio para la construcción del ser. Al hacer lectura de literatura se puede disfrutar, sentir, interpretar, jugar, conversar, hasta aislarse de la realidad; se puede aprender de sí y de los demás, y permitir que esta se convierta en una experiencia realmente significativa. Como guía para el análisis de la investigación las investigadoras propusieron la pregunta ¿cuáles son los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en esta práctica en particular?

Durante la ejecución del proyecto participaron maestras, padres de familia y estudiantes. Los padres hicieron posible que cada niño tuviera su propio libro, ellos dieron el dinero para comprarlo; este regalo fue una sorpresa. Desde allí se inició la experiencia de vida, un libro propio y diferente en sus manos, con el que se rompió el paradigma según el cual en este grado no se pueden leer textos con contenidos largos. Luego de explorarlo, tenerlo en sus manos y hasta marcarlos, se dialogó con los niños a la espera de cautivar su atención, interés y curiosidad para hacer que ellos quisieran leerlo. Durante la ejecución del proyecto, las maestras modelaron el ejercicio de la lectura, usaron la lectura en voz alta a dos voces, para lo cual detallaron elementos de entonación y uso de diferentes espacios del colegio. Según lo expresaron en la investigación, cada día no se sabía cuánto se podía leer, al no saber qué tanto iban a participar los niños, lo esperado era que cada uno lograra construir sentido, profundizar e interpretar lo leído. La finalidad era que cada niño disfrutara de lo que estaba leyendo.

Al leer con los niños entablaron diálogos acerca de los personajes, el narrador, las otras voces que aparecían en la historia, el autor, con lo cual se desarrollaron procesos de pensamiento de orden superior, orientados por las maestras. El objetivo principal se enfocó en establecer vínculo con la literatura, en tomarla en serio, reconociéndola como verosímil, sin pensar en si era cierta o falsa; tampoco en cuanto se leía, más sí en el sentido de la misma. El proyecto de lenguaje ejecutado propició una práctica destacada de la enseñanza del lenguaje para los primeros grados. Al concluir, las investigadoras destacaron al maestro como aquel que, al tener su objetivo y postura de enseñanza claros, propone planeaciones flexibles. Por su espíritu investigativo piensa en la continua transformación de las prácticas, las cuales pueden ser tomadas como espacios de investigación en el que se produce conocimiento, los salones de clase son un excelente escenario para investigar.

De otro lado, identifico a Mejía (2016) con *La influencia de los cuentos tradicionales en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo en niñas y niños del nivel preescolar*. En su propósito, la investigadora propuso como mediadora para los procesos de aprendizaje de este nivel la lectura de cuentos tradicionales infantiles, pues propicia el desarrollo de las dimensiones comunicativa y socio-afectiva. Los niños en edad preescolar se encuentran en constante transformación y aprendizaje, por lo que las familias y los maestros juegan un papel importante para que la educación aporte al desarrollo integral y potencie en ellos las dimensiones del desarrollo humano. Como acciones que enrutaban el proceso, esperaba describir rasgos característicos de cuentos tradicionales (funciones psicopedagógicas y estructura); caracterizar el desarrollo de la dimensión comunicativa y socio afectiva; además de analizar la relación entre los cuentos tradicionales y las dos dimensiones enunciadas; a la espera de ofrecer insumos para el

mejoramiento de lineamientos pedagógicos y didácticos, para la enseñanza de la lengua y la literatura.

De acuerdo con la investigación, la literatura cobra importancia en la formación integral en el nivel preescolar, aporta a la construcción de valores, contribuye al desarrollo cognitivo y de pensamiento, estimula el lenguaje, les permite a los niños viajar a través de la imaginación y es un elemento básico para la comprensión y la interpretación de lo que sucede en la cotidianidad. Por ello, a partir de lo enunciado por la autora, se determina la influencia de los cuentos tradicionales infantiles para fortalecer las dimensiones socio-afectiva y comunicativa.

Por último, a partir de la implementación de la lectura de cuentos en este nivel, se identificaron los siguientes hallazgos: la mediación del adulto se requiere para aprender a leer de manera efectiva; el maestro debe disponer estrategias de aprendizaje para la lectura, que aporten a la formación de lectores autónomos; se requiere tener políticas y referentes claros para el momento en que se desea articular al preescolar con la educación básica; conocer lo fantástico y lo situacional de los personajes, fortalecer la comunicación, lo afectivo y la cooperación, lo que acerca a los niños, desde una temprana edad, a un análisis de contexto y realidades.

También haré alusión a Sánchez y Morales (2016), quienes en su investigación titulada *Fortalecimiento de la Creatividad en la Educación Preescolar orientado por Estrategias Pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil*, exponen que el niño en esta edad es un ser creativo por naturaleza y disfruta de experiencias de arte, literatura, juego y exploración del medio. Como investigadoras, propusieron hacer cambios en el escenario académico con una propuesta pedagógica que fortaleciera y potenciara la creatividad a través del uso de estrategias artísticas y literarias. Así, en su trabajo animaron a los niños para que mientras jugaban y descubrían,

conocieran de cerca su contexto. Además, pretendían comprender su propia práctica pedagógica, reflexionarla y mejorarla, mientras transformaban su formación personal y profesional.

Implementaron una estrategia a través de cinco proyectos de aula; propuesta pedagógica y didáctica que aportó a la realización de actividades con sentido y contextualizadas, en la que le permitieron al niño oír, ver, experimentar, asimilar, aprender, inventar, crear, usar el juego simbólico, explorar, disfrutar, y así tener más bases para el desarrollo de su creatividad. E identificaron como logro en la investigación que mientras los niños viven un proceso integral fortalecen y promueven la originalidad, la participación, el discurso oral, la imaginación, expresión individual y espontánea, las creaciones, las narraciones, las habilidades socio-afectivas y manuales, la autoestima, el respeto por sus creaciones y las de los demás. Luego de lo vivido con los niños en la investigación, las autoras expresaron como aspecto relevante, la necesidad de potenciar la expresión a través de la plástica como forma literaria diversa, que da lugar a la vivencia de la espontaneidad.

En sus conclusiones enunciaron la creación de una cartilla para ser aplicada en otros espacios con niños de educación preescolar, en ella describieron estrategias atractivas para los niños, que llevaron a respuestas positivas y creativas, entre las que destaco las siguientes: la narración de cuentos con dramatización, pictogramas, imágenes y/o libros álbumes; la creación y la recreación de historias con expresión oral y gráfica; la invención de nuevos cuentos; la construcción de diferentes caminos para las historias, además del uso de preguntas. El docente está invitado a cumplir un papel de mediador activo y lúdico, y por ello debe explorar su creatividad para reflejarla al hacer las veces de modelo.

Ahora bien, en la investigación de Cuartas y Gómez (2011), *El papel de la literatura infantil en el fortalecimiento de los procesos de lectura en preescolar*, desarrollada con niños de primer grado de Básica Primaria, sus familias y docentes; deseaban fortalecer la lectura con el uso de la literatura infantil y lograr que los niños sintieran gusto al leer; el ejercicio de leer no solo lo hicieron con textos para decodificar, usaron imágenes, símbolos, objetos y situaciones, e implementaron estrategias, talleres literarios y textos de la literatura regional, nacional y universal. Promovieron espacios significativos, motivadores y creativos pensados en clave de la edad de los niños e implementaron el trabajo cooperativo y asignaron actividades entre pares. Luego de hacer intervención en tres establecimientos educativos, identificaron aspectos positivos en sus resultados, enunciare algunos de ellos: primero, mejoraron los procesos de lectura y por lo tanto los de escritura; segundo, los niños implementaron estrategias de un lector como el identificar ideas principales de un texto y anticiparse; tercero, al realizar intervenciones los niños se reconocieron con más confianza porque se potenció en ellos la competencia comunicativa; cuarto, como elemento adicional realizaron formación en valores y esta la vieron reflejada en la interacción de unos con otros.

Cada una de las investigaciones mencionadas guarda alguna relación con la presente pesquisa y entre ellas identifiqué que fueron desarrolladas a partir del uso de metodologías del orden cualitativo; además, se interesaron por las prácticas de profesores, su hacer, sentir y lo que vivían en el día a día. Debo mencionar también que estos trabajos investigativos y de conceptualización fueron desarrollados en contextos educativos, en su mayoría con niños de Transición o del grado primero. Incluso encuentro unas direccionadas a la literatura como elemento didáctico para los procesos de enseñanza, su influencia en los procesos de aprendizaje, el fortalecimiento de la creatividad y la lectura. Aun así, reconozco un distanciamiento con algunas de ellas, quienes

enfocan su mirada en concepciones y prácticas pedagógicas de lectura, escritura y lenguaje; mientras que, en mi caso, decidí sumar fuerzas para identificar aspectos puntuales de la literatura infantil, específicamente en las concepciones de las profesoras de Transición acerca de la misma y la forma cómo la comparten con los niños. Hasta acá tomo elementos valiosos que orientan mi caminar, más aún, persisten inquietudes sobre el objeto de estudio propuesto en mi investigación; por esta razón continúo con la búsqueda y el avance en mi recorrido con el entusiasmo de hallar respuestas y elementos sobre aquello que aún no se ha investigado en detalle, en relación con la literatura infantil y la forma como es llevada a escenarios pedagógicos en el grado Transición.

1.2.2. Antecedentes legales.

Para concluir este apartado de los antecedentes presentaré algunas formulaciones legales que fueron tenidas en la cuenta en la presente investigación al considerar que tienen aspectos relevantes relacionados con el objeto de estudio.

Iniciaré con la *Ley General de Educación 115 de 1994*, la cual para la educación preescolar habla de la importancia del desarrollo integral del niño y hace alusión a aspectos biológicos, cognoscitivos, psicomotrices, socio-afectivos y espirituales, para los que invita se propicien experiencias de orden social, pedagógicas y recreativas.

En cuanto a los objetivos que expone para preescolar, enuncia que están orientados al reconocimiento de sí mismo, su cuerpo, el fortalecimiento de habilidades motrices finas, gruesas, para con ellas participar de actividades lúdicas. Como elemento fundamental cita la necesidad de crear adecuados hábitos alimenticios, de higiene y salud.

Así mismo, plantea la necesidad de orientar al niño para que halle un reconocimiento de su dimensión espiritual, lo cual aporte a su identidad, autonomía, capacidad para expresarse, relacionarse, comunicarse de forma respetuosa y propicie la apropiación de normas, compromisos de solidaridad y convivencia. Por último, habla de motivar al niño para la lectura y la escritura; la capacidad para solucionar problemas de relaciones y operaciones matemáticas; lo afín con elementos espacio temporales y el estímulo de la curiosidad y la creatividad.

Continúo con *Los lineamientos curriculares para preescolar (1998)*. Estos se centran en dar detalles frente a los pilares del conocimiento: Aprender a ser, Aprender a conocer, Aprender a hacer y Aprender a vivir juntos. También plantean la enseñanza por medio de las dimensiones del desarrollo: comunicativa, cognitiva, corporal, estética, ética, espiritual y socio-afectiva; y, en general, mencionan la importancia de la formación de niños como seres integrales, autónomos, con las condiciones para relacionarse consigo mismo, con pares y adultos, que son capaces de desarrollar criterios para participar, argumentar, elegir; que usan el lenguaje (oral, escrito, simbólico), la comunicación y la interrelación. Este documento destaca la importancia del juego como actividad rectora² del preescolar, y es por medio de este que se espera aproximar al niño al conocimiento del mundo y todo aquello que le rodea, su contexto inmediato y aquel no tan cercano. En sintonía con lo allí expuesto, se puede nombrar el juego como el motor del aprendizaje y del

² El Documento No. 22 del MEN (2014) Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. – El Juego en la educación inicial. Aborda aquella premisa de enseñar el lenguaje a través del juego, el cual es parte vital en las relaciones que el niño tiene con el mundo, las personas, el espacio y los objetos; muchos de ellos son transmitidos por vía oral y con ellos un conjunto de reglas que el niño va interiorizando; así mismo va creando desafíos, retos y lanzando hipótesis. Es por esto que es posible decir que el juego se convierte en un lenguaje natural, el niño expresa emociones, sentimientos, deseos, inquietudes, no solo de forma oral, también usa su cuerpo; el niño piensa, habla, escucha, comprende, interpreta, cuestiona; en él se da inicio a la participación infantil, se aprecia la multiplicidad de lenguajes y se establece relación entre la palabra y la acción, éste aporta al desarrollo integral del niño; allí aparecen sus intereses, se identifican experiencias personales y se entablan relaciones con los otros.

proceso de desarrollo de los niños, pues les permite comunicarse con los otros, construir normas y generar formas de incorporarse en la vida social.

Ahora citaré el *Documento No. 23 del MEN (2014) La literatura en la educación inicial*. En este texto se hace mención de la literatura como parte de las artes; en ella se incluye el lenguaje escrito, oral y pictórico; inicialmente cobra valor en la tradición oral, con rondas, cuentos, narración de historias, arrullos, poesía, canciones y otras situaciones con las que el ser humano establece interacciones como parte de la herencia cultural; no obstante, con el tiempo aparece la publicación de libros y el uso de la imagen, ambos pueden ser leídos, interpretados y disfrutados; los gestos, los trazos y los garabatos también tienen conexión directa y permiten establecer familiaridad con el contexto. Por eso se dice que el ser humano usa múltiples lenguajes, se enriquece de palabras, símbolos y logra configurarse así mismo. El documento presenta una variedad de estrategias y acervos literarios que pueden ser utilizados para interactuar con los niños de educación inicial.

Otro documento diseñado por el MEN son los *Derechos Básicos de Aprendizaje para el Grado Transición (2016)*. Al inicio, en la presentación, este texto aclara que los DBA no son logros a valorar, sino posibilidades para generar aprendizaje; su estructura es sencilla y tiene tres elementos: enunciado, evidencias y ejemplos, y estos, respectivamente, corresponden a: lo que se puede aprender, manifestaciones del aprendizaje y situaciones visibles en los niños. La propuesta está pensada para los maestros, quienes pueden usarlos para planear sus experiencias pedagógicas y ambientar escenarios de aprendizaje en los que incluirá las actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Los dieciséis DBA están fundamentados en tres propósitos orientados a: primero, construir en el niño identidad y con ella la relación con las demás personas; segundo, potenciar su habilidad comunicativa; y tercero, promover el gusto por aprender

y explorar el entorno al que pertenece. Una de las recomendaciones hechas por el Ministerio, a partir de la publicación del texto, es que al usar las indicaciones para el trabajo pedagógico se deben tener en cuenta el contexto cultural, los intereses de los niños y potenciar el desarrollo integral.

También, dentro de este grupo de antecedentes de orden legal, presentaré una propuesta del Ministerio de Educación Nacional y de Cultura: *Leer es Mi Cuento*. Esta estrategia pretende potenciar los procesos de aprendizaje en lectura, escritura y fortalecer competencias, al interior del sistema educativo y fuera de él, involucra familia, educadores y ciudadanía en general.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura fue pensado para el sector educativo, en el que se han incluido estudiantes de educación preescolar, básica y media, para quienes se proponen actividades transversales en todas las áreas, asignaturas y competencias. Con este se espera desarrollar competencias en lenguaje, mejorar los niveles de lectura y escritura y vincular escuela y familia en la formación de lectores y escritores. Por lo que se han dispuesto tres componentes: primero, el acceso a diverso material de lectura; segundo, la formación de mediadores que puedan reconocerse a sí mismos como lectores y escritores; y tercero, la necesidad de movilizar acciones para que en los establecimientos educativos se lleve a cabo este plan.

Los componentes del plan son cinco y sirven para llevar a cabo las acciones que se plantean. El primero es *Materiales de lectura y escritura* y de este se deriva la entrega de material de calidad a los Establecimientos Educativos oficiales que, para el caso, es la Colección Semilla, la que se espera sea leída y compartida entre niños, docentes y familias. El segundo es el *Fortalecimiento de la escuela y de la biblioteca escolar*; es preciso reconocer que estos escenarios inciden en los procesos de formación de lectores y participantes de culturas escritas. El tercero es la *Formación de mediadores de lectura y escritura*, y este se piensa para directivos docentes, educadores, familias

y estudiantes, quienes son llamados a aportar en los procesos lectores y escritores de sus contextos, no solo del espacio llamado escuela. El cuarto componente es *Comunicación y movilización*, desde este se diseñan actividades orientadas a lo enunciado en su nombre y se proyectan para toda la sociedad en general. Y el quinto es el *Seguimiento y evaluación*; en esta instancia se espera valorar, conservar y ajustar lo que se considere pertinente para garantizar el mejoramiento y adecuado funcionamiento del Plan.

Hasta acá, presento un grupo de antecedentes legales, en los que cito documentos, leyes y propuestas diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional, recursos creados para la atención de población en edad escolar, sus educadores y Establecimientos Educativos. De estos últimos antecedentes destaco elementos relacionados con la educación preescolar, la literatura, la promoción de lectura y la formación de lectores. Cada una de estas orientaciones definen objetivos, intencionalidades, propuestas y proyectos que pueden ser retomados en diversas intervenciones pedagógicas. En este segundo grupo de antecedentes identifiqué la existencia de referentes legales que se vinculan con el objeto de estudio actual y las categorías seleccionadas; con lo anterior finalizo este apartado relevante y doy paso a otro aspecto igual de significativo, es decir, la metodología de la investigación.

1.3. Recorrido Metodológico

Para orientar mi recorrido metodológico hacia la comprensión de las concepciones que tienen las maestras alrededor de la literatura infantil, la forma como la abordan y propician el acercamiento a la misma en sus prácticas pedagógicas, adopté el camino de la investigación cualitativa, la cual identifiqué como aquella opción que me permitiría explorar múltiples posibilidades, mientras me adentraba en los escenarios seleccionados, en los que me detuve con las

herramientas necesarias en la búsqueda de sentido, de aquello que me inquietaba. En cuanto al enfoque definido, encuentro una estrecha relación con la siguiente postura: Hernández (2014), [su finalidad es] “[...] comprender a las personas, procesos, eventos, y sus contextos” “Admite en ella la subjetividad” [es] “abierta, flexible, y su diseño puede construirse durante el trabajo de campo o realización del estudio” (pp.11-12). Propositiones que me llevan a pensar en la viabilidad de adentrarme en el contexto educativo definido, más aun, en las prácticas pedagógicas de tres profesoras.

1.3.1 Enfoque Investigativo

Cabe mencionar que esta investigación es de tipo descriptivo, aspecto importante en el enfoque cualitativo, pues, aunque se puede enriquecer de algunos datos de tipo cuantificable, se centra en el lenguaje oral y escrito como fuentes indispensables para la recolección de información. En este caso conocía el objeto de estudio, lo que propició una búsqueda intencionada, por lo que fue necesario tomar postura para orientar el proceso y realizarlo con detalle y rigurosidad, aportando así a la descripción minuciosa de situaciones, que respaldaron lo analizado e interpretado. Acerca del tipo de investigación, Hernández (2014), expresa lo siguiente: “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.92).

1.3.2 Metodología de investigación

El método de investigación que desarrollé específicamente es la Investigación Acción Educativa (IAE). Método propio para construir saber pedagógico, comprender diferentes formas de enseñanza y ver la misma como escenario en el que se viven procesos propios de investigación,

mientras se logra el acercamiento al oficio de cada profesor quien parte de su propia experiencia para reflexionar y hacer nuevas construcciones, en una perspectiva de cambios progresivos que estén dados a favor de su hacer, de su práctica. Lo que significa que haya reflexión y ajuste permanente.

Para el trabajo pedagógico, la Investigación Acción Educativa cobra valor importante, permite al profesor crear en su práctica, aprender y desaprender durante todo el ejercicio pedagógico, para lo que reflexiona, creando momentos propios, íntimos, cercanos, que lo llevan a la deconstrucción de lo vivido, y lo impulsa a unas nuevas construcciones que surgen de las necesidades, del deseo de hacer de su práctica algo diferente y cada vez mejor, y responder a los propósitos que tiene al interior de la misma, con lo que construirá, nuevo saber, otras formas, e inevitablemente cualificación en el hacer como profesor y en los resultados que se obtienen en los estudiantes, situación que se alcanza al mirar el ejercicio del profesor y reconocerlo como ese escenario que permite investigar.

Así mismo, este método seleccionado para el desarrollo de mi investigación tiene una estrecha relación con las funciones asignadas como tutora del PTA, en las que comparto como par académico con mis colegas; desde el programa existe un interés significativo por investigar desde el aula, y una invitación constante para los profesores, es la de reconocer su escenario de práctica pedagógica como laboratorio, al que llegan ideas como parte de lo pedagógico y metodológico que llevan a la práctica, según las necesidades e intereses del contexto, y que aun cuando se está convencido de haber encontrado la forma de hacerlo, se puede percibir que se requiere de ajuste, que existen diversas formas para llegar a un mismo lugar y que todo se da en la medida en que se aprende y desaprende, mientras se investiga, proyecta y ajusta el hacer pedagógico.

Como par académico de mis colegas me encuentro en una situación cercana y similar, al conocer lo que sucede en aula y en la diversidad de la vida de las profesoras; por lo que es posible crear con ellas, proponer acciones reales para una situación de práctica pedagógica; además de tener el compromiso de estar investigando constantemente, porque al igual que las experiencias con los estudiantes, la que se vive con profesoras, ubicados en escenarios pedagógicos, con lleva a: planeaciones, retos, cambios, además de una gran cantidad de sorpresas que solo se experimentan allí, en el hacer, en el investigar y en el aprendizaje constante. Y es justo en ese hacer como profesora y par, que identifico interés por analizar las prácticas de formación literaria, al compartir con mis compañeras, al recibir la formación de mis profesores de la Línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura y encontrarme en un lugar perfecto y con la mejor compañía, las prácticas pedagógicas y mis compañeras, quienes desde su formación profesional tienen diversas formas para aproximar a los niños, a lo que nombro durante la investigación como literatura infantil.

Restrepo (2004) habla del método Investigación Acción Educativa y enuncia tres fases para su desarrollo: la primera llamada *Deconstrucción*, y hace alusión a la experiencia en la práctica; la segunda, *Reconstrucción*, allí incluye propuestas alternativas para una práctica más efectiva; la tercera y la última, *Validación*, momento en el que se aprueba lo alternativo o reconstruido de la práctica.

Retomaré algunos elementos para enunciar un poco más acerca de cada una de las fases. La deconstrucción inicia desde que el profesor asume su espacio pedagógico como algo propio, prepara proyectando objetivos de aprendizaje y ejecuta de acuerdo a su planeación, así mismo es usual que de manera posterior se dé un registro que usa para la reflexión, la que se espera trascienda

y no quede solo en enunciar lo sucedido. Ahora presentaré la forma como Bernardo Restrepo define la *deconstrucción* y enuncia la importancia de realizarla de forma sólida:

La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación. Solo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisoriosa de la práctica, en la que se dé una transformación a la vez intelectual y tecnológica. (Restrepo, 2004, p.51)

La segunda fase inicia justo donde termina la anterior, se da luego de ese espacio de reflexión que ha servido para ir más allá de lo escrito, porque el profesor ha hecho una mirada sobre su propia práctica y ha definido: qué debe irse y qué desea conservar; lo que impulsa a proponer una experiencia nueva, con otras formas. La fase uno es pre-requisito para el éxito de la dos, en la que se espera el profesor construya aprendizaje. Bernardo Restrepo define la *reconstrucción* como:

La propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye. Ahora es la oportunidad de ensamblar de manera holística una propuesta que recoja estas ideas y que se apoye en teorías pedagógicas vigentes. (Restrepo, 2004, pp. 51-52)

Al llegar a una tercera fase se han vivido procesos de reflexión crítica, se ha logrado aprender y desaprender de la propia práctica, del hacer del profesor, es justo él, quien se expone a la experiencia, a los cambios, de esta forma también entran en acción los niños con quienes comparte, esos seres humanos que le ayudan de una u otra manera a repensar acerca de lo que hace, quiere y necesita. Justo luego de la toma de decisiones y de poner en marcha una nueva práctica, será necesario continuar con un proceso cíclico que se viene haciendo, registrar en detalle, durante el tiempo que se haya dispuesto para poner en marcha la nueva propuesta, luego se usará el recurso como soporte para verificar la viabilidad de lo que se está realizando. Una vez valorado el escenario de enseñanza con su idea en ejecución, se volverá a seleccionar aquello que se desea conservar o ajustar. De esta forma, el profesor en su labor aplica las tres fases, está en constante aprendizaje y perfecciona su práctica pedagógica. Esta tercera fase en palabras de Bernardo Restrepo está dispuesta como aquella que:

Tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. Esta fase final de la investigación-acción educativa (pedagógica en este caso), final en su ciclo interno, porque este tipo de investigación se recrea permanentemente en ciclos sucesivos, [...] el diario de campo es una técnica poderosa para monitorear o hacer seguimiento a la propuesta. (Restrepo, 2004, p.52)

Hasta acá he presentado algunas ideas relevantes acerca de la Investigación Acción Educativa y las tres fases que se desarrollan en esta según lo expuesto por Bernardo Restrepo, quien plantea que los escenarios de práctica pedagógica propician espacios de investigación permanente, en la medida en que se transforman y construyen aprendizajes. En este momento daré paso a

enunciar algunos elementos relacionados con la recolección de información que se hizo durante la propuesta investigativa expuesta.

Las estrategias de recolección de información utilizadas fueron la observación, el análisis documental, la entrevista y el grupo focal; las anteriores se aplicaron a las tres profesoras de Transición de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón. Ellas tenían formación de licenciatura, dos en Educación Preescolar y una en Básica Primaria. Ellas deciden acompañarme en este camino en el que logré conocer sus prácticas de cerca, también parte de sus vidas, aquello que las enamora y lo que las desilusiona; dejaron de lado miedos frente al ser observadas, evaluadas, compartieron lo que sucede en sus escenarios pedagógicos y dialogaron acerca de aquello que no se logra ver y aun así hace parte de cada una, como profesionales en educación.

Al implementar cada una de las estrategias de recolección: observación, análisis documental, entrevista y grupo focal tuve en cuenta elementos como la planeación de cada instrumento y encuentro, momento en el que no avizoré situaciones inesperadas, al desconocer lo que iba a surgir en cada uno de ellos; es justo esa la razón por la que investigué, para hallar información que me generó interrogantes y propició una ruta de búsqueda. También tuve presente la forma como iba a registrar y conservar cada detalle recolectado, además de pensar en elementos fundamentales como los protagonistas en la investigación y sus contextos, esto para generar confianza y con ello procurar que todo lo que surgiera fuera espontáneo y genuino.

Ahora detallaré un poco la ruta metodológica que he recorrido; en un primer momento acudí a la observación la cual asumo como Galeano (2012), “[...] la recolección de información para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (p.34). Durante el

proceso ingresé en repetidas ocasiones a los salones de clase en los que laboran mis compañeras, allí pude observar elementos relacionados con la literatura infantil, la forma como cada una de ellas la aborda y propicia en sus prácticas pedagógicas con los niños. Dos de los grupos en los que desarrollé la estrategia contaban con 23 niños, mientras el tercero tenía 15; fueron tres observaciones de 60 minutos en cada grupo. Al participar en estos escenarios pedagógicos, la mirada la direccioné a las prácticas pedagógicas de literatura infantil que desarrollaban mis compañeras, allí, además de observar, registré algunas situaciones utilizando formato escrito y fotográfico; la espontaneidad de los niños y el compromiso de mis compañeras permitieron detallar elementos significativos relacionados con el objeto de estudio de la presente investigación.

En un segundo momento, usé la entrevista como estrategia para indagar en las profesoras elementos como sus concepciones acerca de la literatura infantil y una vez más acerca de la forma como la proyectan en sus prácticas pedagógicas. En esta ocasión hallé otros elementos importantes con los que logré complementar lo identificado inicialmente al implementar la primera técnica de investigación, en particular, el entablar diálogo con mis colegas aportó a la empatía y facilitó un mayor acercamiento en el proceso de investigación. El escucharlas me permitió conocerlas más, comprender muchas de sus acciones, al igual que sus expresiones, y con ello logro entrelazar información valiosa y puntual relacionada con el objeto de estudio.

En el tercer momento apliqué la técnica de Grupo focal. Para Korman (1986, citado por Aigner, 2009) "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación" (p.2). Dicha técnica la configuré como una excelente oportunidad para ampliar las conversaciones iniciales y encontrar claridades en algunas inquietudes que fueron surgiendo

al analizar la información recolectada en los dos primeros momentos. Para la investigación y como investigadora fue una gran experiencia el poder tener las tres compañeras al tiempo, dialogar acerca de un mismo interés y objetivo y compartir acerca de lo que cada una vive desde las similitudes y las diferencias.

Este espacio permitió conocer los diversos puntos de vista y la forma como cada una de las profesoras de Transición desarrollan sus prácticas pedagógicas en literatura infantil. El encuentro se llevó a cabo en un espacio de 120 minutos. Allí, al iniciar, compartí la lectura de un libro-álbum y posterior a ello abrí el diálogo a manera de conversatorio, el cual acompañé con preguntas que permitieron la discusión y fue la oportunidad para conocer diferentes aportes de las profesoras, la conversación la direccioné hacia esas concepciones y elementos relacionados con la literatura infantil en sus prácticas pedagógicas, y también indagué un poco acerca de esos orígenes en cada una de ellas.

Como cuarto y último momento realicé análisis documental, esto con el deseo de acercarme un poco más a mis colegas, ahora en esa otra forma en la que ellas presentan sus prácticas pedagógicas; cuentan con plan de área, plan de aula, diarios de campo, carpetas de los estudiantes, cuadernos. Lo que permitió hacer preguntas a los textos, orientando cada una de ellas hacía las propuestas inicialmente en la investigación; con lo que logre ampliar la mirada de sus prácticas pedagógicas alrededor de la literatura infantil.

Procedo a compartir un esquema de la forma cómo asumí el presente momento metodológico.

Tabla 1*PROPUESTA METODOLÓGICA*

TÉCNICA	CARACTERÍSTICAS	PARTICIPANTES	JUSTIFICACIÓN
Observación	Para Hernández-Sampieri (2014), “La observación [...] No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p.399).	Estudiantes y profesoras de Transición vinculados al desarrollo de las clases.	Escenario cotidiano en el que las profesoras y los niños permiten ser acompañados; recurro a la familiaridad que como investigadora he logrado con los grupos, tomando la cercanía como ese recurso a favor para detallar lo observado a la espera de hallar respuestas al sumergirme en las prácticas pedagógicas de literatura infantil.
Análisis documental	Baena (2017), por su parte, lo nombra como investigación documental y al referirse a ella plantea que “es la búsqueda de una respuesta específica a partir de la indagación en documentos.” (p.68).	Plan de área institucional de Transición. Tres planeaciones de Transición. Diario de Campo. Carpeta con creaciones de los niños. Fotos de clases. Cuadernos de los niños.	Al conocer cada uno de estos formatos escritos, accedí a las intencionalidades pedagógicas de las profesoras, a las reflexiones y a las conclusiones a las que llegan luego de la ejecución de sus prácticas. Lo ideal es conocer acerca del antes y el después de la interacción que tienen con los niños.

Entrevista	Para Savin-Baden y Major, 2013; y King y Horrocks (2010, citado por Hernández-Sampieri, 2014) “[...] reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y [...] (el entrevistado) u otras (entrevistados). [...] a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (p.403).	Tres profesoras del grado Transición.	Con las preguntas previamente diseñadas para orientar el encuentro conocí las concepciones de literatura infantil que tenía cada profesora, la forma como la abordan y propician el acercamiento a la misma. A la espera que la información enriquezca datos recolectados en la observación.
Grupo focal	<p>Madriz (2000), señala que “los grupos focales acortan la distancia entre el investigador y el investigado. La expresión polifónica de los participantes limita el control de los investigadores sobre el proceso investigativo” (p.55).</p> <p>Así mismo Hernández-Sampieri (2014), los nombra como grupos de enfoque y expresa que son una “especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal” (p.408).</p>	Un encuentro de 120 minutos con tres profesoras de Transición	Momento proyectado para acceder con mayor detalle a respuestas que, luego de la observación y la entrevista, quedan a la espera de ser aclaradas y precisadas, cada uno de ellos relacionados con la literatura infantil y la forma como fluye en las prácticas pedagógicas. Mi propuesta es escuchar las voces de las tres profesoras en un mismo escenario, en la espera que emerja información que nutra la recolectada anteriormente.

Me atrevo a expresar que estas herramientas fueron una excelente excusa para crear vínculos, acercarme a mis colegas y sumergirme en lo más íntimo, hasta conocer de cerca lo que

sucedía en sus vidas y al interior de sus prácticas pedagógicas. Con la información recolectada, procedí a una selección e inicié un ejercicio de análisis de datos en el que tuve la oportunidad de poner a dialogar las voces de algunos autores, las de las profesoras y mis propias interpretaciones a partir de las preguntas orientadoras de la investigación; de tal suerte, identifiqué puntos de encuentro y distanciamiento con las posturas definidas para la investigación. Este fue un excelente punto de partida para la construcción del capítulo III, en el que comparto a través del análisis, lo que suscitaban estos grandes e innumerables momentos.

1.3.3 Principios Éticos

La participación de cada una de las profesoras en la investigación fue voluntaria, en coherencia con aspectos éticos de la investigación, las profesoras accedieron a conocer y firmar un consentimiento informado, luego de leerlo y dialogar sobre su contenido. En el documento mencionado recordé el nombre y objeto de estudio de la investigación, la persona a cargo y el compromiso asumido como investigadora con el manejo de la información. En aquel texto declaro que la información será usada solo y exclusivamente con fines pedagógicos e investigativos que emanarán del recorrido.

Comparto el formato utilizado y firmado por mis compañeras.

Tabla 2*CONSENTIMIENTO INFORMADO***CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Título del proyecto: Recorriendo Los Caminos De La Literatura Infantil Con Maestras Del Grado Transición

Investigadora: Lucila Guzmán Moreno

Nombre del participante:

Yo, _____ mayor de edad (____ años), con documento de identidad N. _____ de _____, y con domicilio en _____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

La investigadora me ha invitado a participar en el desarrollo de una investigación que busca aproximarse a la comprensión de las prácticas pedagógicas que se realizan en el grado Transición alrededor de la literatura infantil.

La investigadora me ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

*Reconocer las relaciones que se establecen entre las concepciones de las profesoras sobre la literatura infantil y las prácticas pedagógicas que desarrollan.

*Interpretar las prácticas pedagógicas de las profesoras del grado Transición a propósito de los abordajes y las interacciones derivadas de la literatura infantil desde estrategias de Investigación Acción Educativa.

*Comprender la importancia del uso de la literatura infantil en el grado Transición y los aportes que esta hace a la formación de lectores literarios.

2. La aplicación de los instrumentos de construcción de datos implica el desarrollo de ejercicios de observación en la que se dan intercambios entre estudiantes y, a su vez, entre ellos con sus maestros, a través de encuentros de clase cotidianos en los que se desarrollan prácticas pedagógicas relacionadas con la literatura infantil; entrevistas con preguntas abiertas y, encuentros de grupos de discusión, a través de los cuales participaré para compartir mis experiencias y mi modo de pensar frente a las temáticas propuestas.

3. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.

4. La información obtenida de la aplicación de las entrevistas y del estudio estará acompañada del nombre de las protagonistas, sus voces serán destacadas en cada una de las narraciones y aportes, habrá total transparencia para reconocerlas como fuente fundamental para la investigación.

5. Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ésta no implica ninguna obligación de mi parte con la investigadora, ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.

6. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a la investigadora si llegase a tomar esta decisión.

7. Igualmente he sido informada que el resultado arrojado por la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, los que indagan por mis vivencias en términos de prácticas evaluativas, no compromete a la investigadora, ni a las instituciones que ella pueda representar, en procesos de tipo terapéutico o de acompañamiento en el desarrollo de los procesos escolares.

8. Se me ha informado que, aunque el objeto de estudio son las prácticas pedagógicas que se realizan en el grado Transición alrededor de la literatura infantil, para el cual habrá preguntas que requieran narraciones extensas y profundas, se tendrá especial cuidado en no forzar, ni violentar mi intimidad, y que tengo la posibilidad de detener o postergar el relato de experiencias, las entrevistas o las observaciones, si considero que mi estado emocional no me permite continuar y hasta tanto me sienta mejor; como también a revisar y depurar el borrador de la información antes de ser publicada.

9. Acepto que la participación en esta investigación no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.

10. Para la realización de la entrevista hemos hecho los siguientes acuerdos: se realizará una entrevista con una duración de una (1) hora; el lugar para el desarrollo de este instrumento será previamente acordado.

11. Para llevar a cabo las observaciones en profundidad, la investigadora podrá hacer uso de espacios áulicos, y otros lugares en los cuales se desarrolle algún componente del ejercicio pedagógico.

12. Doy fe de que, para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado; además, de este texto tendré copia.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecha con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____

En acuerdo con las profesoras y al contar con su entusiasmo por participar en el proceso, se habla de conservar sus nombres durante todo el proceso, de esta forma se reconocerán sus voces, cada una de ellas será nombrada, y a través de la investigación escuchada, por lo que se comparte con transparencia lo que cada una de ellas piensa, opina, siente y vive alrededor de sus prácticas pedagógicas. En esta medida, hay un gran compromiso relacionado con ser fiel a sus aportes, presentarlos sin distorsionarlos, acompañarlos con sus nombres y reconocerlas como protagonistas en el recorrido, como lo he nombrado en repetidas ocasiones.

Respetando sus realidades, los análisis se presentarán alrededor de lo acontecido en las prácticas pedagógicas, y se usará cada detalle significativo y relacionado con el objeto de estudio como un evidencia y aporte que permite enriquecer la búsqueda y el camino investigativo, esto para decir que cada una de las acciones que se hallen serán una oportunidad de aprendizaje y las conclusiones se basarán en un análisis crítico, respetuoso y será enfocado en elementos relacionados con aquello que aporta a destacar esas diversas formas de ver, interpretar, nombrar y aplicar lo relacionado con la literatura infantil. Además, se descarta desde el inicio cualquier análisis enfocado en criticar o querer juzgar de forma irrespetuosa las prácticas de mis compañeras, esto es un compromiso adquirido, en el que se garantiza respeto con mis colegas.

En diálogo con las profesoras se acuerda que una vez finalizados los análisis, se harán uno o dos encuentros virtuales, de 60 o 120 minutos, de acuerdo a la necesidad, espacio en el que se podrá compartir los resultados de la investigación, luego de unir sus voces, experiencia y prácticas. Adicional será el momento para mencionar a las compañeras otras formas de interactuar y nombrar la literatura infantil, las cuales también podrán ser implementadas, llevadas a sus prácticas a manera de complementar su proceso profesional, enriquecer sus saberes pedagógicos y con ello continuar cualificando sus prácticas.

2. Horizonte conceptual

El «korazón» es, sin lugar a dudas,
un «corazón» enfermo. Necesita vitamina «C».
Gianni Rodari (1983).

En este capítulo comparto la construcción de conceptos que son base fundamental de la presente investigación, aspectos teóricos que se corresponden con el núcleo de preguntas que me formulé como posibilidades de análisis y enunciación para orientar la investigación. Debo señalar que identifiqué la existencia de diversos estudios acerca de asuntos tales como la literatura, la literatura infantil, los lectores literarios y las prácticas pedagógicas a partir de diferentes puntos de vista. En atención a lo anterior, presento algunas reflexiones, conceptualizaciones y enunciaciones alrededor de tres categorías: Literatura Infantil, Lectores Literarios y Prácticas Pedagógicas.

2.1. Literatura Infantil

Para hablar de literatura infantil dirigí la mirada hacia un elemento que permite verla como arte, fuente de expresión y comunicación. Su simiente o instrumento son las palabras con objetivo estético, robustas en contenido creativo y lúdico. Esta cobra significado al ser degustada

y disfrutada por los niños, quienes la asumen como algo cautivador; además, se materializa a través de enunciaciones orales, escritas y simbólicas en general.

Vista de esta forma, la literatura infantil es arte, al permitir a quienes tienen contacto con ella la posibilidad de imaginar y recrear distintas situaciones, algunas reales y otras no tanto, en las que pueden incluirse diversos personajes que habitan en cada una de las líneas abordadas; a propósito, la verosimilitud no es su prioridad, por el contrario, la fantasía y la creatividad hacen parte de sus propias configuraciones. Con sus formas estéticas genera conmoción a quienes se le acercan, y con su delicadeza y sensibilidad se agudizan todos los sentidos, lo que hace que se despierte un gran interés por acceder a todo su entramado simbólico y discursivo, que no solo da opción de comprender su esplendor, sino de reconocer la pasión y la fuerza discursiva con la que ha sido construida. En el Documento No. 23 del MEN (2014), *La literatura en la educación inicial*, se señala que: “la literatura [...] es el arte que se vale de las palabras para explorar otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua y que expresan las emociones humanas a través de símbolos” (p.14).

La creatividad y la lúdica que advienen con la literatura infantil se aprecian en lo novedoso de sus elementos. Por tal motivo, el universo que la rodea es rico en originalidad y esto hace que con ella se toquen las fibras de cada niño que la vive y que se conecta con su esencia. De tal suerte, se moviliza a través de posibilidades tales como el juego, el teatro, las canciones, la poesía, los cuentos, entre otros. Por lo anterior, sus múltiples lenguajes facilitan la interacción con el entorno cercano y dan la libertad de perfilar otros mundos en los que hasta el más pequeño estímulo lleva a la curiosidad y la exploración, y esto se convierte en situación oportuna para crear y dejar fluir lo que la imaginación va develando. Citando a Colomer (s.f).

[Los niños] Toman conciencia de que las palabras y el sentido presentan múltiples discrepancias y les encantará explorarlas en los chistes y los relatos humorísticos. A menudo estas acciones implican una fuerte conciencia metalingüística que se traduce en los sinsentidos y juegos de palabras. O bien encierran significados no literales, así que determinadas formulaciones, como los refranes o sentencias, incluso aunque aún no los entiendan, les hacen notar que hay que explorar por debajo del nivel de significado aparente de los textos. También notan que toda esta actividad lingüística produce un placer estético que les inicia en el gusto por las repeticiones alternadas, las imágenes poéticas, los ritmos, cadencias, aliteraciones, etc. (fragmento: 1.1. La literatura de tradición oral. Párrafo 3)

Cabe mencionar que al escudriñar acerca de los inicios de la literatura identifiqué que ella se origina en la oralidad. Esta era la dimensión privilegiada que por tradición se movilizaba entre culturas para compartir historias ancestrales y hacer que los saberes se perpetuaran en el tiempo. Así, grandes oradores compartían de generación en generación sus creencias, conductas, disciplinas sociales, adoctrinamiento y cuentos correspondientes a su contexto. Actualmente, la literatura infantil se materializa en diferentes dimensiones: oral, escrita, simbólica y gestual; no obstante, el formato escrito cobra fuerza en la actualidad, y con él, la multiplicidad de interpretaciones que pueden darse, porque en su mayoría viene acompañadas de grandes imágenes e ilustraciones que dan significado a cada fragmento expuesto y que se da a conocer.

La oralidad como práctica sociocultural ha estado y ha permanecido en el tiempo, en nuestro contexto los niños, cuando empiezan a hablar, lo hacen de manera natural, a través de la escucha, lo que llega a sus oídos lo van guardando en sus memorias para luego usarlo, para replicarlo con aquellos que inicialmente son sus cuidadores; por lo que es posible decir que la oralidad y la escucha se desarrollan en un contexto cotidiano, son inherentes al ser humano y

pueden potenciarse a través de espacios de diálogo al aceptar que el niño hable, se exprese, cuente, indague y cree por medio de la palabra. Por ello, al permitirle ser escuchado y darle valor a su palabra se lo ubica como aquel sujeto de derecho que comparte desde su propio ser y subjetividad. De nuevo, el MEN (2014) en el Documento No. 23, *La literatura en la educación inicial*, destaca que “[...] la imaginación y el aprendizaje se conjugan [...]. Incesantes preguntas y los porqués, las charlas con amigos y el movimiento entre la fantasía y la realidad hacen de este un tiempo fértil para avivar el interés por conocer el mundo [y aquellos otros posibles]” (p.38).

A propósito de la literatura infantil y de sus vínculos con la oralidad, reconozco que esta última es una práctica social que ha sido utilizada por tradición para contar, narrar, cantar, pasar información de generación en generación. De esta forma, es posible mencionar que la literatura primero se presentó en la oralidad, así fueron sus inicios, luego trascendió a la escritura, aunque está claro que hoy en día este no es el único formato para acceder a ella, pues también se puede acceder por medio de canciones, juegos, acciones performativas, entre otras. Al respecto, la literatura infantil –y la juvenil por supuesto– tiene carácter dinámico, lo cual hace que no sea pensada solo para los niños o los jóvenes, sino que todas las personas puedan leerla y apropiarla. Lo que me hace recordar la propuesta hecha por el MEN (2014), en el Documento 23, *La literatura en la educación inicial*:

[...] la literatura de la primera infancia abarca los libros publicados, pero también todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua; no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones de lenguaje — oral, escrito, pictórico— que se plasman, unas veces en los libros y otras veces en la tradición oral. (p.14)

Como elemento significativo propio de la literatura infantil, reconozco sus particularidades estéticas, que hacen que las personas –en especial los niños– la asuman de forma única y que generen determinados vínculos afectivos y creativos con esta. Por lo mencionado, son los lectores quienes posicionan este tipo de literatura a partir de las experiencias lectoras que propician para sus vidas y por la posibilidad del goce que genera. El acercamiento a la misma se basa en el interés y la curiosidad por conocerla, y el poder vivir con ella cada uno de esos momentos sublimes que suele proporcionar, así, la imaginación sale a flote, la interpretación se robustece y, en ocasiones, esta deriva en la emergencia de la escritura creativa como una forma de desplegar el potencial estético y creador. Cabe enunciar que todo variará de acuerdo con la subjetividad de cada lector, quien podrá poner en juego su capacidad de asombro para ruborizarse, sonreír y hasta rechazar de acuerdo a sus propias experiencias y trayectorias con la lectura literaria.

Aun así, existen diversos contextos –entre ellos el escolar– que han denominado como literatura infantil a diferentes configuraciones, en su mayoría presentadas a través del formato escrito, que traen consigo otras intencionalidades diferentes al disfrute, es decir, que se centran más en el carácter didáctico a fin de señalar posibles rutas de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior hace que los recursos simbólicos y las diferentes formas de representación que emergen de lo literario pierdan fuerza, pues la acción pedagógica se centra más en el abordaje de determinados contenidos académicos y moralizantes, lo que cosifica las múltiples posibilidades que entrega el lenguaje. Al respecto, Colomer (2005) expresa lo siguiente:

Así pues, hasta hace relativamente poco tiempo, las obras deliberadamente “escolares” y las antologías de textos y autores reconocidos han sido los libros más presentes en las aulas. En el mejor de los casos, se trataba de “páginas bellas” para modelar el gusto e imitar en

los ejercicios de producción; poemas y fragmentos para memorizar y compartir como referentes de la colectividad cultural o nacional, y fábulas y cuentos morales breves para educar en valores y conductas. (p.6)

Cuando me detengo a reflexionar en algunas situaciones que acontecen en el contexto escolar, me recubro de esperanza al conocer otras miradas, otras configuraciones alrededor de la literatura, y disfruto al recordar aquella postura planteada por Fabio Jurado quien me hace pensar que de acuerdo con la configuración y el contacto que se tenga con la literatura en el escenario mencionado, se puede dar lugar a lo posible y a aquello que él nombra como ocurrencia, la que es asumida como eso fortuito y está unida con otros elementos significativos que podrán hacer factible la existencia de un lector crítico. Así lo presenta Jurado (2008),

Trabajar con la literatura implica dar prioridad a la interpretación y reducir al máximo el carácter de dogma que inviste el discurso de la docencia. Sin embargo, no se trata de avalar cualquier hipótesis, como es común en la educación básica cuando se acepta como válido todo lo que se le ocurre a un niño a propósito de un cuento o un poema. Lo que se le ocurre al niño como lector tiene que ser probado desde el texto, pues el texto tiene y demanda su propia enciclopedia. No se trata, claro está, de descalificar la ocurrencia sino de apuntalarla como dispositivo para la discusión, para probarla desde el texto y es esta convergencia posible entre la semiótica del texto y la hermenéutica lo que contribuye a la formación del lector crítico. (p. 95)

Situaciones específicas recreadas en los párrafos anteriores me llevan a citar algunas enunciaciones hechas por un autor español, quien presenta la literatura infantil como aquella literatura de calidad, que posee estructura, intencionalidad y elementos potentes para sus lectores,

adicional tiene contenido estético definido y claro. A partir de lo anterior, se podría señalar que esta no es una mera subcategoría de la literatura, sino que es campo de relaciones o tensiones, que integra objetos y perspectivas concretas.

Cervera (1989), entonces, presenta tres tipos de literatura. Primero, destaca la que ha sido asumida y usada por los niños, aunque al ser creada no fue pensada para ellos, y la nombra *literatura ganada*; segundo, presenta aquella que fue diseñada para los niños, disfrutada por ellos y de una u otra manera también por adultos, quienes al tenerla en sus manos, la leen y experimentan determinadas formas de goce y placer con esta, y la denomina como *literatura creada*; tercero, el autor expone aquella que carece de un sentido estético, creativo, literario y ha sido direccionada hacia el didactismo, y a esta le da el nombre de *literatura instrumentalizada*. A propósito, esta última es usada en los salones de clase para dar a conocer contenidos teóricos de temas, áreas o dimensiones.

La forma como Cervera enuncia, define y presenta la *literatura creada* me lleva a citar la manera como Marisa Bortolussi (1985, citada por Cervera, 1989), define la literatura infantil “[...] obra estética destinada a un público infantil” (p.16). Es importante para mí en este punto reconocer, claro está, que he adaptado para mi investigación la postura de Cervera (1989), ya que me aproximo más a este autor al considerar que el propio esplendor y la belleza de la literatura infantil van más allá de este público, pues los adultos indiscutiblemente la han acogido para disfrutarla en sus diferentes presentaciones, la escuchan, la ven, la perciben y la sienten, casi que podría decirse que hay quienes se han adueñado de ella porque la sienten propia. Son estos adultos quienes consideran que deben compartirla con el público para el que ha sido creada. Indiscutiblemente la literatura infantil ha logrado atrapar a diferentes generaciones, dejando de lado aquello de la edad; situación

que me es grata, porque es así como las profesoras tendrán la oportunidad de dejar que sus sentidos sean atravesados por su fuerza y belleza durante la selección que hacen para posteriormente compartir con los niños. A propósito de la calidad y los adultos que la leen, Cervera plantea:

Lo cierto es que actualmente son muchos los adultos, especialmente educadores y otras personas interesadas por la literatura infantil, que leen con fruición libros publicados para niños. Esto no significa que estas obras tengan doble destinatario, si no que la calidad de la literatura ha subido. También puede ser tributo de homenaje de quienes hubieran deseado tener los mismos libros en su infancia y no los tuvieron. (1989, p.165)

Retomando a Cervera (1989), y pensando en los tres tipos de literatura que él nombra, me sumerjo en la necesidad de ofrecer a los niños, en sus procesos de escolarización, experiencias reales con las que puedan empoderarse de la literatura infantil mientras la ven como ese elemento vivo y de calidad, que les permite disfrutar y aprender de diferentes situaciones y experiencias e ir más allá del mero cumplimiento de un compromiso académico. Esta postura es similar a la planteada por Lerner, quien le apuesta a ese acercamiento a la literatura de forma placentera, para que con ello los sujetos tengan la oportunidad de conocer, adentrarse y explorar otros mundos, que pueden ser tan reales como la literatura misma. Lerner propone que:

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura. Por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de

los proyectos que se estén llevando a cabo o bien –y esto es Igualmente Importante– produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos. (2001, p.40)

Retomaré lo citado en los primeros párrafos cuando nombro la literatura infantil como arte, lo hago para mencionar la existencia de diversas representaciones que, inevitablemente, al unir las como piezas que han estado separadas conforman un maremágnum de posibilidades. Iniciaré comentando acerca del juego como gran potenciador de la literatura; este se presenta en la vida de los niños aun cuando escasamente balbucean y gatean, es un generador de alegría en grande, divierte aun cuando la acción que se realiza pueda ser simple o repetitiva como acercar un rostro al otro o esconderse tras una sábana. El juego, al crear asombro en el niño, propicia que se haga una vez más a cambio de risas, hasta carcajadas; claro está, también se da con los mayorcitos, quienes involucran grandes movimientos como carreras, saltos, gritos, cada uno de ellos como muestra de lo mucho que pueden estar disfrutando. El MEN (2014), en sus documentos, incluye el arte de jugar con la lengua y las palabras en la literatura; allí todo lo relacionado con lo escrito, oral y pictórico. Lo que puede apreciarse y disfrutarse en libros y diversas interacciones orales.

Así mismo, destacaré los cuentos, las adivinanzas, los trabalenguas y las retahílas como formas y posibilidades del lenguaje para los niños, a las cuales se accede, en el mayor de los casos, a través de la oralidad, la lectura en voz alta o la lectura de imágenes. Los infantes logran engancharse a estos modos de construir la palabra a partir de la repetición, la rima o los juegos del lenguaje, y ello, sin lugar a dudas, propicia la emergencia de la creatividad. Este tipo de juegos permite al niño inventar y divertirse; mientras hace propuestas uniendo unas palabras con otras, por su sonoridad, porque comienzan o terminan igual, incluso, porque considera que hacen parte

de un mismo grupo. Rodari (1983) habla del “*binomio fantástico*” (p.16). Para hacer alusión, al uso de una palabra seguida con otra, con las que se propicia en el niño la creación de diversas historias. Pensar en esa oportunidad de un contacto divertido me lleva a unas líneas de Petit (1999), en las que menciona palabras del psicoanalista Bruno Bettelheim, quien asevera lo siguiente:

[...] para sentir muchas ganas de leer, un niño no necesitaba saber que la lectura le va a servir para más adelante. En vez de ello –cito–: “Debe estar convencido de que ésta le abrirá todo un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino”. Según él, debe sentir que en particular en la literatura hay un “arte esotérico” que le revelará secretos hasta entonces ocultos, un “arte mágico” capaz de ofrecerle un poder misterioso. (p.101)

En el jugar con las palabras aparecen diversas posibilidades para los niños, quienes, de forma espontánea, responden a preguntas que se les formulan para orientar espacios creativos, para los que se ingenian escenarios, personajes, incluso situaciones y palabras que no hacen parte de lo real; con ellas se acercan a la producción de nuevas historias y trabalenguas que aunque no todos, si algunos, son totalmente extraños, aunque también podrían nombrarse: novedosos; esto por la forma fluida y desprovista en que usan el lenguaje y las palabras. Una vez más citaré a Rodari (1983), quien, luego de vivir una experiencia en la que los niños se encuentran haciendo producciones sin condicionamientos, expresa: “sus gestos eran, por así decirlo, metafóricos. Lo que hacían no tenía nada que ver con lo que decían estar haciendo. Eran «metáforas imposibles», como es justo que lo sean las comparaciones infantiles” (p. 22). Ese juego con el lenguaje me hace recordar a Colomer (s.f), quien menciona:

[Los niños] Al jugar, señalan las fronteras y crean rituales que marcan un espacio distinto de la realidad, de modo que pueden entender las convenciones que aíslan el espacio del mundo imaginado en la narración verbal (“había una vez...”). Fingen voces mientras juegan (la del monstruo que les persigue, la maternal al dirigirse a sus muñecos) y, por lo tanto, están preparados para hallar la mezcla de voces del narrador y los personajes que encuentran en los cuentos. Organizan el espacio de ficción anunciando “esto era...”, de manera que el uso de las metáforas no les ofrece mayor dificultad. (fragmento: 1.1. La literatura de tradición oral. Párrafo 3)

Ahora, me detendré un momento en la adivinanza, para recordarla por la oportunidad de imaginar que ofrece al niño y con ella la necesidad de acercarse a la lógica; justo con ambas puede descubrir entre las palabras, de lo que se está hablando. Es como cuando te esconden algo y te sorprendes al identificar lo que es; la emoción entra en juego y la capacidad de asombro del niño no se hace esperar, lo invade la emoción, al hallar la respuesta. Rodari (1983) plantea la siguiente formulación:

¿Por qué a los niños les gustan tanto las adivinanzas? A ojos cerrados, diría que porque representan, en forma concentrada, casi emblemática, su proceso personal de conquista de la realidad. Para un niño el mundo está lleno de objetos misteriosos, de hechos incomprensibles, de figuras indescifrables. Su propia presencia en este mundo es un misterio que tiene que resolver, es como una adivinanza, alrededor de ella ha de formular preguntas directas o indirectas para conseguir la respuesta exacta. La verdad se revela, a menudo, en forma de sorpresa. (p.45)

También quiero destacar el teatro como aquellas representaciones y puestas en escena que logran cautivar al niño al tener la sensación de ser otro personaje. Los pequeños gustan de representar imitando e inventando y ese juego de roles es un gran momento para poner en escena la imaginación, pues allí se asoma la pregunta, el intercambio de ideas, las propuestas del querer ser y aparecen diversas personalidades acompañadas de diálogos que hacen parte de su cotidianidad, ya sea por lo vivido con las personas que le rodean u observado en espacios como la televisión. Estas son otras formas de expresión concebidas como elementos literarios que cobran vida en el cuerpo de los niños, quienes las reconocen como aquello que cautiva y permiten que se involucren por completo.

Como una pieza más, sin decir que sea lo último y único en el nombrado maremágnum de posibilidades, nombraré la música y con esta la danza y las rondas. ¡Cuánta potencia hay en sus letras!, las que a través de la sonoridad llaman al niño a repetirlas con la facilidad que degustan un dulce y, a partir de ellas, bailan, comparten, crean movimientos, sonríen y enloquecen; los sonidos, acompañados del ritmo, suscitan diversidad de sensaciones que al atravesar la corporeidad da como resultado esa oportunidad de sentir de otra forma a la habitual y particularmente en la mayoría de los casos mientras repiten cantidad de frases que en ocasiones desconocen su significado. Anotaré que en esta ocasión hablo de aquella música creada para niños, porque no es ajeno a las realidades actuales que existe alguna que ha sido asumida por ellos, aunque socialmente su contenido no sea aprobado para su edad, hago la precisión, solo por enunciar que tengo en mente la situación, más no para debatir al respecto, por no ser un elemento que corresponda a esta investigación.

He enunciado algunos aspectos que hacen parte de lo nombrado como posibilidades de la literatura infantil, una vez más menciono que no son las únicas que hacen parte de la misma, aunque

sí son algunas de las más relevantes para la presente investigación. Me atrevería a decir que el mundo de la literatura infantil es tan sorprendente que puedo nombrarlo como *mágico*, tal vez esto establece una estrecha relación con posturas compartidas por Cerrillo (2007), quien con sus letras lleva a pensar la literatura como lo que sucede de forma inesperada y sorprendente y que, a su vez, permite el disfrute de lo nunca imaginado. De acuerdo con las posturas de este autor:

La literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o farsas, hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando –al mismo tiempo– la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, permitiéndonos escuchar las voces del pasado y conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sufrimientos, las emociones o los gustos de la sociedad y de los hombres en las diferentes épocas. (p.39)

Al pensar la literatura como ese mundo mágico, siento que comparto la postura que Robledo (2018) tiene sobre la literatura infantil, la autora expresa que esta aporta un placer estético que permite desarrollar aspectos de lo sentimental y de las relaciones con los otros, además que es divertida y grata para los niños; enuncia que existen diversas formas de presentarla, a través de libros, música, juegos, rimas, poesía, el lenguaje mismo y otras formas; las que llevan a usar la imaginación, crear, recrearse y disfrutar el contacto con la misma; a tal punto que se espera que al traerla a la memoria con el pasar de los años, tal recuerdo sea grato.

En cuanto a esas diversas formas de presentar la literatura, Petit (2016) habla acerca de la literatura y el hecho de acceder a ella por escrito “(mitos y leyendas, cuentos, poesías, teatro, diarios íntimos, novelas, libros ilustrados, historietas, ensayos [...])” (p.65). Se destaca que esto aporta

significativamente a la interioridad de cada ser y moviliza aspectos relacionados con lo psíquico; además de “relanzar una actividad de construcción de sentido, de simbolización, y suscitar a veces intercambios inéditos” (p.65). Es así como, la mirada a lo escrito puede tomarse como ese espectro valioso a compartir con los niños, quienes, además de disfrutar espontáneamente, acceden con naturalidad a procesos mentales y sociales. Pensar en esos procesos sociales me llevan a recordar lo expuesto por el MEN (2014), acerca del punto de encuentro entre el juego, la música y la literatura, lo que afirma la presencia de la literatura en cada uno de los escenarios sociales en los que se movilizan los niños, en los que incluyen los familiares, educativos y aquellos otros que están en su entorno fuera de los dos mencionados.

Ahora bien, Robledo (2018), enuncia la palabra, la oralidad y el uso del lenguaje como esos recursos poderosos que hacen un gran aporte, como mecanismos de la literatura, que impulsan al niño a crear, explorar e imaginar, así propone que: “el poder de la palabra mágica lo aporta la literatura y esta, por fortuna, es inmensamente rica y variada” (p.126). Y..., es cierto, sus formas estéticas son variadas y los niños las aprovechan de múltiples maneras, en sus juegos las incorporan, y a través de ellas genera posibilidades de disfrute. Dentro de este universo, también es importante mencionar la fuerza de la metáfora, aquella que les permite a los sujetos, en este caso a los niños, configurar otras posibilidades narrativas y desarrollar las potencialidades de lo analógico y lo simbólico, para avizorar e interpretar realidades, experiencias y saberes.

A propósito de la metáfora, cuando esta se inserta en los relatos a los que accede el niño, se le permite a él disfrutar de un lenguaje fantástico y diferente. Lo nombro así, porque en ocasiones deja elementos en la ambigüedad; y de una forma no tan obvia presenta un juego entre lo conocido y lo nuevo, aun cuando esto se da en un mundo real. Evento que, en palabras de Bruner (1986), tiene una excelente intencionalidad “hacerlo “extraño” para superar la lectura automática” (p.34).

De esta forma, se estimula la imaginación de quien lee y establece vínculos con el texto, al usar cada palabra que se ha puesto allí intencionadamente y con coherencia. Y haciendo alusión a estos múltiples lenguajes que puede disfrutar el niño y cómo ellos pueden llevar consigo la metáfora, citaré una vez más a Bruner (1986)

El lenguaje de la poesía, o tal vez deba decir el lenguaje de la evocación, emplea metáforas para lo conocido y lo nuevo, dejando un poco en la ambigüedad los elementos a los cuales reemplazan. Cuando los términos son combinados, la combinación resultante entre lo conocido y lo nuevo ya no es posible de ser convertida en proposiciones extensionales comunes. En realidad, en momentos decisivos, incluso se aleja del “contrato” que especifica que debe haber una clara distinción entre lo conocido y lo nuevo en las combinaciones predicativas. (p. 35)

Luego de enunciar la forma como es vista la literatura infantil para la presente investigación, conocer un poco acerca de su origen y relación directa con la oralidad, presentar elementos relevantes que son solo algunas de las piezas de posibilidades que la conforman, citar un poco del por qué es arte, hablar del cómo es eso de su sentido estético lo que la hace creativa y lúdica, enunciar diversas posibilidades en que puede ser llevada al contexto escolar, daré paso a presentar una categoría más que he identificado como parte de este recorrido, hago una pausa no para olvidar la literatura infantil, pues retornaré a ella en el momento de los análisis. Sin embargo, sí considero importante avanzar en el camino y presentar una categoría más, que es de mi interés en la presente investigación, es decir, *Lectores Literarios*. Al pensar en abordarla, recuerdo unas palabras de Petit, quien expone algunas preguntas y una forma jocosa de pensar en la respuesta para ella, lo que me incita a retomarlas, justo, porque siento que no solo anhelo dar respuesta a las mismas, sino porque pensaría en una opción como la que ella plantea para resolver la situación.

Cómo “dar el gusto de leer”, cómo “construir” o “formar lectores”; [...]. Curiosas expresiones, de las que algún día confesé que me hacían pensar en el doctor Frankenstein, deseoso de modelar a un ser vivo, con los felices resultados que se conocen. (2016, p.145).

2.2. Lectores Literarios

El lector literario, pensado dentro de la presente investigación, es aquel que en el recorrido que hace con la lectura, lee, disfruta y siente interés por los libros, se entusiasma al poder acercarse a un texto, vive su propia experiencia y se deja encantar por lo que cada autor y cada texto le proponen. De tal modo, interpreta múltiples informaciones y las asocia con su ser y con las realidades de su contexto. Dada su autonomía, sus experiencias de lectura se dan por elección.

Estoy convencida de que se debe rescatar ese lector del que habla Cerrillo (2007), “[...] lector de libros, lector competente, lector literario que, además, se sirve de los nuevos modelos de lectura, como la lectura en internet” (Cuarto párrafo: *1. El lector tradicional*). Sí, este al que aún se le regala lectura en voz alta, el que se cautiva con la lírica, las nanas, las historias y se le puede mantener en el tiempo a través de los cuentos, los cuales escucha cuando se le comparten, lee y explora por su propio interés. Este lector literario se aleja de aquella “*lectura instrumentalizada*” de la que habla Cervera (1989, p.159), y su contacto con los textos tiene una intención diferente al didactismo, pues su objetivo no es conocer un concepto o alcanzar un logro académico específico, dado que, desde su hacer, puede “trascender el enfoque meramente alfabetizador” al cual se refiere Jurado (2008, p.89).

Este lector gusta de acercarse a diferentes textos y de cada uno de ellos establece diálogos de sentido, mismos que derivan en posibilidades de placer y goce literarios, de tal modo, todas las experiencias que vive lo acercan a un mundo de formas en el que existen diferentes miradas, tantas como historias de vida. Además, hay que decir que ese ejercicio dialógico le permite apropiarse de otras

realidades y configurar interpretaciones críticas y propositivas. Al respecto, este tipo de lector usa sus palabras para presentar, por un lado, lo expuesto por el autor, por el otro, lo percibido como lector, esto porque la literatura infantil es potente, y logra atravesarlo con sus líneas y cada uno de sus personajes, quienes de acuerdo a la historia de vida y a la propia biografía como lector se hacen amar y también odiar, esto posibilita la emergencia de un pensamiento más: ¿qué más sucederá?

Valoro lo maravilloso que es pensar que estos nuevos lectores se entusiasman con las lecturas que hacen y generan vías de aproximación a las palabras de cada autor, las que movilizan sentimientos y generan el deseo de volver a un texto que ha producido sensaciones personales. Al mismo tiempo, ellos dejan florecer en su interior deseos de acercarse una vez más a lo leído para sentir de nuevo lo ya vivido, para cuestionar, criticar, aportar y/o analizar. Es por esto que llamo mágico a todo lo que puede surgir de un encuentro íntimo entre el lector literario y la literatura infantil.

Recuerdo que en algún momento al leer a Fabio Jurado encontré entre sus líneas que hablaba de la ocurrencia. Lo que me llevó a sumergirme en los sucesos inesperados, pero viables que hay en la literatura, situaciones reales en medio de mundos imaginarios y otras irreales que hacen parte de escenarios posibles. Allí la creatividad entra en juego, no es una opción, hace parte de lo extraordinario que puede surgir del encuentro entre el lector, el autor y el texto. Vale la pena mencionar que para que esto fluya, se requiere ser competente con la lectura, comprender los textos, hablar con ellos, aportarles desde una mirada comprensiva e interpretativa, al respecto hallo un punto de encuentro con un planteamiento hecho por Cerrillo (2007), quien manifiesta que:

La sociedad del conocimiento, tan demandada en la actualidad como un objetivo a conseguir, debiera exigir la competencia lectora de todos sus ciudadanos; por eso, iniciado el siglo XXI, es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente y crítico,

que sea capaz de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes. (segundo párrafo luego del título: El futuro del libro...)

Cassany (2006) al hablar de ese lector competente enuncia que se requiere del desarrollo de procesos cognitivos y de saberes previos socioculturales. Y nombra tres representaciones sobre la lectura: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural, las tres son necesarias como complemento para lograr que el lector se acerque a experiencias de lectura crítica. Y lo anterior demanda asumir el significado y el objetivo de cada texto, usar los conocimientos que se tienen de su contexto, los géneros, los autores, las disciplinas, tomar la información que cada autor le da y hacer inferencias que le permitan acceder a ciertas comprensiones, asumiendo los cambios culturales a través de la práctica social.

El lector competente tiene sus propios intereses, a diario se enriquece con los conocimientos de su entorno, explora a través de palabras de diferentes autores, quienes le permiten ver otras realidades y descubrir, como lo mencionan algunos autores, otros mundos posibles. Este sujeto al que me estoy refiriendo, usa todo su bagaje simbólico y experiencial para complementar lo que recibe y apropia a partir del proceso de interpretación, y con ello construye nuevas posibilidades de enunciación. En este contexto de enunciación, Teresa Colomer (2005) habla del lector competente y enuncia que:

Ese lector competente se podía nombrar desde distintos puntos de vista, es quien puede dar sentido a las obras leídas. Claro está, que para lograrlo debe desarrollar una competencia y apropiarse de unos conocimientos que permitan su interpretación en una cultura. (p.37)

Hasta acá he mencionado ese lector literario posible, anhelado y configurado para la presente investigación, por lo que me inquieto frente a la necesidad de formar esos nuevos lectores

y es allí justo cuando pienso que la escuela es una opción, lugar en el que el niño puede adquirir hábitos que direccionen su recorrido con la lectura. Al proyectar dicho escenario me encuentro con Cerrillo, quien plantea algunos argumentos para expresar que la familia es fundamental para formar estos lectores, lo que considero tiene validez, aun así, también quiero apostarle a la escuela como escenario válido y posible para la formación de lectores competentes; lo expuesto por el autor se puede leer en los siguientes términos:

Pero el hábito de la lectura voluntaria suele adquirirse en casa, no en la escuela, siendo una consecuencia de la voluntad de leer, que se ha podido reforzar con la práctica de la lectura en la familia. Lo más eficaz para que un niño lea es, probablemente, que vea leer: para él es un ejemplo ver leer a sus familiares adultos (Cerrillo, 2007, cuarto párrafo luego del título: Tipos de lectura y lectura escolar)

El reto será trascender la idea de formar lectores meramente centrados en un paradigma lingüístico a formar lectores literarios, estos últimos no son aquellos que solo decodifican, toman su libro de texto para repetir lo que se les presenta, o de forma instrumentalizada cumplen con un compromiso académico impuesto; por el contrario, sus miradas están puestas un poco más allá, porque exploran a voluntad, disfrutan, se inquietan y gozan del encuentro con la lectura, aun cuando por su edad esta no sea convencional. A propósito de lo dicho, Cervera (1989) comenta lo siguiente: “La programación de las lecturas del niño está presidida más por el carácter voluntario y de gusto del niño que por los del adulto” (párrafo seis).

Aquel lector literario inicia su formación justo al ver leer, al estar rodeado de libros, o al menos cuando se topa con un adulto que con frecuencia lo hace, como lo mencioné en el párrafo anterior, tal vez uno de los primeros lugares en el que puede iniciar es justo en casa, al ser un espacio mucho más cotidiano para él. Cabe mencionar que a la escuela se le ha delegado por años

la responsabilidad de formar lectores literarios, y justo por esto, considero puede asumirse como un compromiso, el cual puede lograrse al pensar en la posibilidad de contar con profesionales formados para acompañar, guiar y señalar posibles trayectorias relacionadas con la emergencia de aquellos potenciales lectores literarios.

Esa formación de la que hablo incluye el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, que pueden vincular a su vida aquel acto de leer y comportarse como un nuevo lector, quien, en sus lecturas, incluye la interpretación de su propia vida y asume la aventura de leer como una práctica social. En este punto se deja de lado, como ya lo mencioné, la opción de aproximarse a la lectura como acto de decodificación, como ejercicio que se realiza exclusivamente para aprender, como aquella a la que se accede por conocer aspectos conceptuales, como excusa para la elaboración de tareas o para el cumplimiento de compromisos académicos... Es así como trasciendo la mirada que algunas personas han dado a la literatura infantil como acto netamente “didacticista”, a una mirada en la que el lector literario la ubica como una opción para construir con creatividad sus propias historias. Su acercamiento tiene otras visiones, formas y configuraciones. Reyes (2013) expresa algunas palabras al respecto, y manifiesta conocer que hay otras personas que igual aciertan con ella, expresa incluso que hay quienes ya hacen algo para aportar a una visión diferente de la literatura. Volvamos a las palabras de la autora: “cabe, entonces, [...] promover una pedagogía de la literatura que dé cabida a la imaginación de alumnos y maestros y al libre ejercicio de su sensibilidad, para impulsarlos a ser re-creadores de los textos” (p.67).

Para formar lectores literarios se requiere crear hábitos de lectura, allí el gran reto y compromiso de la escuela. A propósito, vale la pena formular una pregunta, ¿qué hacer para encantar y enamorar a los niños frente a la lectura literaria? Aun cuando Cerrillo habla de lo importante que son las bases familiares en los procesos lectores ¿será posible asumir dicha

responsabilidad en la escuela y ganar lectores para la vida, la sociedad y para el devenir? Al proyectar ese lector literario en la escuela, se debe propiciar el acercamiento a la literatura infantil de forma espontánea. Además de generar situaciones para experimentar todo aquello que produce goce, que permite explorar, comprender, interpretar y exteriorizar lo que le genera cada evento. Fabio Jurado (2008), al respecto, menciona que:

La escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones. Se trata de trascender el enfoque meramente alfabetizador hacia otro que pone el acento en la interpretación crítica de los textos. El dialogismo intertextual es un juego que tiene como fundamento el acto de reconocer diversos textos dentro de un texto. [...] La lectura de textos breves [...] garantizan la experiencia de la interpretación crítica en el contexto escolar. (p.89)

El compromiso es arduo y será necesario seducir a los niños para que en la escuela tengan profundas conexiones con los libros, tanto como con el baile y el juego hasta sentir que esto realmente los divierte. Esta situación que me hace recordar a Carreter (citado por Cerrillo, 2007), justo porque será este tipo de realidad la que se deba enfrentar. Él habla de la apetencia, para decir que no es a la lectura a lo que el niño se acerca fluidamente como lo hace con los diferentes juegos o lugares donde hay diversión como un circo. Incluso afirma que el niño es más espontáneo cuando trata de acercarse a algún deporte, y no es así como sucede con la lectura, porque ella por si sola ya tiene ciertas barreras como el tener que saber leer de forma convencional o la necesidad de hacer interpretaciones a partir de las configuraciones simbólicas.

Aun así, quiero apostarle y proponer con credibilidad la formación de lectores literarios en la escuela. Para lo que sugiero que el profesor, como mediador y figura socialmente visible en este escenario, lea, se entusiasme con la lectura, hable de ella, la comparta y haga selección de textos

acordes al grado y edad de los niños con los que interactúa. También, será su compromiso promover momentos de lectura significativos con un mayor sentido estético, precisar espacios y ajustar lugares seguros que faciliten el acceso, me refiero a estantes, rincones o bibliotecas tan cercanas como hermosas que logren atrapar la atención del niño quien tendrá diferentes experiencias literarias. Cada uno de esos momentos será diverso, porque no existe una única forma para el encuentro con el libro, aun así, espero que cada uno de ellos sea grato e intensifique momentos de alegría y creatividad, hasta lanzar la imaginación tan lejos, como un estallido lo permita.

El planteamiento anterior acerca del profesor, me hace recordar la figura de la mediación expuesta por Vigotsky. La que recuerdo como esa acción intencionada que realiza el adulto a través de las interacciones socioculturales que tiene con cada niño, las mismas que influyen en las funciones mentales, al propiciar transformaciones y adquisición de hábitos y al comportar cambios en el desarrollo. En esta mediación se involucran diferentes herramientas (recursos) y signos (del lenguaje y la comunicación) del entorno.

[...] al abordar la explicación del desarrollo humano a través de la relación entre el individuo y su interacción sociocultural, aporta elementos que ayudan a entender tal fenómeno; una de estas aportaciones es la de "mediación". A partir de ella, considera que las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica, y la acción humana general están mediadas por herramientas y por signos. (Vygotsky, 1979, s.p)

Como lo planteé antes, es necesario que, en la escuela se aproxime al niño a espacios y escenarios de lectura a los que quiera y pueda llegar de forma espontánea, para explorar y entrelazar, en sus manos y su ser, diversos textos que allí se encuentre. Frente a este hacer en la escuela, cito a Lerner (2001) cuando afirma que:

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura. Por considerarla una mera obligación escolar. (p.40)

Un reto más será convencernos de que al niño le encantan los libros, porque estos le generan curiosidad, le dan la posibilidad de interpretar, crear, producir nuevas ideas, expresar su sentir. La escuela puede avizorar dicha experiencia como aquella que se desarrolla en nuevos escenarios, en los que el disfrute es parte esencial, así permite el acercamiento a los textos con esas otras formas que existen de vivirlo y sentirlo. Lo anterior da otra visión de la lectura, al querer asumirla como aquello propio, sensorial, que atraviesa las fibras del lector, le genera sentimientos, le produce casi que un estallido desde su ser interior; y con ello puede apropiarse cada texto a su manera, ritmo, lenguaje y desde su propia mirada, logrando conocerse y ampliar su perspectiva del mundo para acercarse a él y explorarlo. Frente a esto, Colomer (2005) destaca que:

Es desde este valor formativo que puede afirmarse que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje. (p.38)

Ahora bien, hasta acá he mencionado: escuela–formación–lector literario, por lo que doy paso a enunciar una figura que cobra significado entre estos elementos citados: el mediador, labor que puede ser desempeñada por un adulto, y que para la presente investigación es el profesor. Este

se ubica como aquel lector experto que se preocupa por otros lectores que apenas empiezan a acercarse a los libros o aun no lo han hecho; ve la lectura y la escritura como prácticas sociales, tiene el compromiso de leer y disfrutar ese intercambio con los textos, anhela crear hábitos de lectura y buenos lectores, consolidar lectores críticos y propositivos, que argumenten y defiendan sus posturas. El mediador pedagógico y literario propicia encuentros cálidos, de confianza y empatía; sus palabras, cuerpo e imaginación son fundamentales para recrear momentos de encuentro asombrosos con los que influye directamente en la proximidad que se da entre él y el lector y el lector y los libros.

Mencionaré que la intencionalidad de cada mediador está enfocada en favorecer los procesos del lector literario potencial y cada uno de ellos, por su formación, establece un estilo, un gusto y un interés propio, lo que los hace diferentes unos de otros. Aunque en esencia, se espera que en las interacciones que promuevan usen libros y tomen la lectura para dar vida a espacios no convencionales, los que se convierten en reales y significativos para el lector que se apasiona, siente y experimenta al tener la cercanía con los textos y sus autores. Desde esta mirada, los vínculos que se establecen favorecen la lectura espontánea y la creación de hábitos lectores, con los que enfrenta al mundo que le rodea y se da la oportunidad de conocer otros cargados de fantasía en escenarios reales. Robledo (2017), manifiesta de forma puntual algunos aspectos relacionados justo con la palabra y el mediador: “[...] precisamente la tarea del mediador es a través de su palabra, de su conocimiento, de su capacidad de lector agudo brindar orientaciones, claves, trucos para descubrir significados ocultos, apenas sugeridos” (p.21).

Por lo que es preciso decir que: si la función del mediador está a cargo del profesor, es necesario que este conozca y tenga formación en literatura infantil, pues es él a quien se le delega la responsabilidad de seleccionar textos para el momento del encuentro: niño – libro. Lo ideal es

que se hagan selecciones de libros pertinentes para lograr conexiones positivas, porque puede ser en cabeza de un profesor que se gane o se pierdan niños lectores para el presente y para los días venideros. Justo por esta última situación, me pregunto ¿está el profesor formado para orientar trayectos de introducción y apropiación de la literatura infantil?, ¿ha adquirido con su experiencia los elementos suficientes y pertinentes para formar lectores literarios? Incluso, me incluyo como profesora en el siguiente interrogante, ¿tenemos las herramientas suficientes para hacer la selección correspondiente de los libros que proporcionamos a los niños? Se me ocurre pensar que podría quedarme párrafos enteros cuestionando dicha situación sin hallar respuestas, por lo que me detengo en los cuestionamientos para retomar el rumbo que traía; así, concluiré mencionando que es importante que haya estudio, profundización y criticidad por parte de los profesores que actualmente se están haciendo cargo de la formación de lectores literarios. En este punto recuerdo palabras de Morón (2010), quien expone:

Para que un maestro/a pueda ser un buen mediador entre la Literatura infantil y los niños/as, debe alcanzar una sensibilidad hacia la “verdadera” literatura infantil, y saber diferenciarla de aquellas producciones que, aun queriéndose llamar literatura, son, en realidad, textos escritos al servicio de las didácticas que, en ningún momento persiguen provocar en el receptor la admiración, el deleite y la razón del esfuerzo por interpretar el texto. (p.5)

En este punto veo necesario mencionar que la formación de lectores literarios para el escenario escuela viene proponiéndose desde referentes de calidad como *Derechos Básicos de Aprendizaje, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Documento 23. La Literatura en la Educación Inicial*, entre otros. Por lo que no es ajeno a las realidades del profesor; aun así, se convierte como lo he mencionado antes en un reto, por ser necesario definir esa dimensión sustancial del ¿cómo?, el ¿cuándo? y el ¿para qué hacerlo? Por lo que una vez más pregunto ¿tenemos los profesores la

formación literaria suficiente para enfrentar tal compromiso? Esto porque me encuentro convencida de que al nombrar al niño como lector literario es necesario ofrecerle una formación diferente. Acá hallo un punto de encuentro con Morón (2010), quien manifiesta lo siguiente: “evidentemente, familia y escuela tienen un papel importante como intermediarias en este proceso. Por lo tanto, deben conocer cuál es la literatura recomendada, de calidad y asequible a las primeras edades y cómo ponerla al alcance de los niños/as” (p.1).

Claro está, mi interés está enfocado en la escuela y al compromiso que se debe adquirir desde la formación del profesor. Me encuentro convencida que la escuela puede proponer bellas experiencias con la literatura al contar con maestros como los que enuncia Reyes (2013), ella, al igual que yo, tiene el fiel convencimiento de tenerlos y con ellos lograr una escuela que encanta y enamora a través de libros y bellas palabras que al tocar los oídos enamoran, por eso además de apostarle a la escuela, le apuesto a ese profesor.

Esto me lleva a pensar en una necesidad de un tipo de formación que garantice una generación encantada por los textos, que disfrute tener un libro en sus manos, que ame escuchar la voz que hay detrás de cada palabra escrita en ellos, a la que no se le obliga leer; por el contrario, se inquieta, lo desea, disfruta de entablar vínculo con cada autor y se deja seducir con sus palabras. Incluso, me la juego por ese lector que presenta una crítica, argumenta y reclama más líneas a un escritor o una producción diferente de la obra original. La apuesta con estos nuevos lectores se basa en crear hábitos y lograr que lo estético, el disfrute y el componente crítico los embargue; así, la cercanía con ella es para degustar, sentir y propiciar experiencias desde lo sensitivo, en las que lo físico y lo emocional cobren un verdadero sentido. Es más, en este punto puedo dejar de lado esa enseñanza de la literatura direccionada a movimientos, autores y determinadas obras literarias. Tal como lo menciona Cervera (1989) “La literatura ha de ser, sobre todo, respuesta a las necesidades

íntimas del niño. Y su acción se ejerce preferentemente por contacto, aprovechando su potencial lúdico, sin explicación y sin instrumentalización” (p.161).

Por algunos apartados expuestos acerca de los lectores literarios, identifico un camino que no es fácil, aunque sí viable, y más aún comparto lo que Cervera (1989) expresa: “es evidente que no todo aquello que tiene fuerza educativa está presente en la escuela. La misma literatura infantil, [...] no está prevista en los programas educativos oficiales. Su presencia en las aulas está propiciada por interés personal de los educadores” (p.39). Por esto considero como lo he mencionado antes, la escuela y el profesor deben asumir la responsabilidad y para emprender el camino es necesario hacer cambios, tal vez ajustar algunas acciones que hacen parte de la realidad y del día a día en la práctica de aula de muchos; aun así, es una aventura que debe vivirse y de seguro también podrá disfrutarse.

Hasta acá, he enunciado esa responsabilidad que deseo sea asumida en la escuela, aquella en la que los profesores hacen las veces de mediadores, disponen de escenarios significativos, seleccionan material, crean hábitos y hacen de esos momentos con la lectura algo realmente espontáneo. Es así como se forman lectores literarios, los cuales son pensados dentro de la presente investigación como sujetos que disfrutan de leer y degustar de lo expuesto por diferentes autores, que además son críticos y competentes y ven la lectura como práctica social, aprovechan sus saberes para unirlos con sus procesos cognitivos y aprendizajes socioculturales y con ello acercarse a los diferentes textos y discursos. Estos sujetos, además se alejan del didactismo e instrumentalización de la literatura. Lo anterior me permite dar paso a una categoría más, *Práctica Pedagógica*, justo porque este es el escenario real del maestro, en el que ejerce su saber mientras avanza en la búsqueda de esos seres que quiere formar.

2.3. Práctica Pedagógica

Una vez planteadas algunas ideas acerca de la literatura infantil, sobre el profesor como mediador y sobre la necesidad de pensar formación de lectores literarios, me adentraré en ese contexto en el que se hace posible que haya un punto de encuentro entre estas intenciones y sujetos: la práctica pedagógica. En la presente investigación esta es asumida como aquel escenario cotidiano en el que el profesor propicia interacciones en las que construye y comparte saber pedagógico con los estudiantes, y por esta vía aquellos desaprenden y transforman. A propósito, el profesor se concibe como un sujeto de cambio, que incorpora la reflexión como parte fundamental de su hacer.

Parto del reconocimiento de la práctica pedagógica como escenario cotidiano, porque es construido de forma habitual por el profesor, a través de la vinculación del ser, del hacer, y del desarrollo de acciones conocidas, frecuentes, incluso repetitivas. A medida que el profesor va configurando sus acciones en el día a día, las establece como hábitos, propicia intercambios y se acerca a otros universos discursivos por medio de la labor pedagógica, y comparte aquello que le es propio como ser social que está inmerso y hace parte de una cultura. Dado que previamente hice referencia a “lo cotidiano”, citaré la postura de Restrepo y Campo, quienes exponen elementos con los que hallo puntos de encuentro:

Para cada hombre, para cada mujer su vida se concreta en su cotidianidad. Los hechos cotidianos son “sus” hechos; es decir, son acciones individuales, singulares y particulares que configuran la base vital de su existencia. Y aunque lo cotidiano para el individuo es su espacio más privado, simultáneamente es el espacio más público. En el hecho cotidiano el individuo se expresa, se afirma, se realiza dejando su huella en la vida social. Lo cotidiano permite el paso de lo singular a lo universal, de la persona a la especie. Es el modo de

aprendizaje de nuestra condición de seres humanos, es el ámbito de socialización en donde se interioriza una gramática de las acciones humanas que nos permite relacionarnos con los demás. (2002, p.22)

Cada profesor en ese apropiarse de lo que para él es cotidiano, construye su propia identidad, toma decisiones contundentes para ejecutar su práctica y ajustarla si es necesario, también garantiza acercamientos pertinentes a través de interacciones horizontales, de confianza y armonía, fundamentadas en la palabra y en lo simbólico. A propósito de esto último, es el lenguaje una vía fundamental para que este sujeto pueda compartir su saber pedagógico, o dicho de otro modo, es a través del discurso oral y escrito y de las múltiples formas de significación que el profesor crea su sello personal, permite que la práctica pedagógica se conozca y permanezca en el tiempo, con ello evidencia el carácter original de su propio hacer, logrando ser protagonista de su historia pedagógica mientras define ciertas características que lo particularizan. En lo atinente al estilo, Restrepo y Campo expresan lo siguiente:

Podemos entender estilo como la MARCA CARACTERÍSTICA dada por una determinada manera de hacer-práctica-que por consiguiente configura un particular modo de ser, una identidad que, a su vez, se despliega en los modos del hacer y allí es reconocido por otros. [...] De ahí que al describir y analizar un estilo lo que hacemos es señalar “características”, rasgos en tanto peculiaridades, trazos distintivos que al percibirlos nos revelan la identidad que los contiene. (2002, p.36)

Esos rasgos que diferencian a un profesor de otro, esas características que menciona Restrepo y Campo y ese sello identitario que lo hace único se construyen en la práctica, al apropiarse de la posibilidad de crear y con ella diseñar propuestas originales, innovadoras, en las

que comparte el saber específico que posee, con el que espera impactar a través de las interacciones que sugiere, porque es justo para ponerse en evidencia con unos otros, que construye y se transforma.

He enunciado el escenario cotidiano en el que se moviliza el profesor, la forma cómo inicia a construir su propia identidad y cómo cada una de estas situaciones tienen relación con el saber pedagógico y la práctica pedagógica; aunque someramente he citado dicho aspecto y escenario, paso a mencionar que son clave para un elemento fundamental en el hacer del profesor, la pedagogía; por lo que citaré algunas posturas de Zuluaga con las que me encuentro identificada. A propósito de la pedagogía Zuluaga (1999), expresa que es la “[...] disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p.11). Además, la autora reconoce que “la Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (p.10).

Zuluaga (1999) en su investigación hace alusión a la pedagogía para diferenciarla de la práctica pedagógica y para recuperar esta última retomo las palabras de la autora “la pedagogía acoge el conocimiento para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad” (p.18). El profesor pone esto en el escenario de práctica pedagógica, la cual es enriquecida con el saber pedagógico del mismo, y al respecto Zuluaga manifiesta “el maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las “teorías” o de las “ciencias” y el instrumento que utiliza para ellos es el método de enseñanza” (p.10). Adicionalmente, ella señala que: “Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles” (p.26).

Otro punto de encuentro que hallo entre lo que abordo en esta investigación y los planteamientos de Zuluaga (1999) se expresa en los siguientes términos: “El espacio que convoca la relación de la Pedagogía y de la práctica pedagógica es un espacio de saber en el cual unas regiones de conceptos de una disciplina o teoría tienen una forma de existencia social en las instituciones” (p.44). En el momento que Zuluaga empieza a referirse a las instituciones hace algunas precisiones relacionadas con el sistema educativo, en el que existen algunas normas y leyes ya establecidas y como predeterminadas conllevan al profesor a actuar como un intermediario, es decir, ser aquel que transmite un conocimiento, y en esta medida propiciar una instrumentalización de la pedagogía y con ella de la práctica pedagógica misma, por lo tanto también recae en dicha situación el profesor y su saber pedagógico. Acción que, durante la investigación, Zuluaga quiere reivindicar para no perder de vista la historicidad de la práctica y su sentido propio desde los discursos del saber del profesor.

Dejaré hasta acá ese acercamiento hecho a Zuluaga, para referirme a las prácticas, a las que cotidianamente se acerca el profesor, de las que puedo expresar que generalmente son pensadas para desarrollarlas en un contexto específico en el que participan familia, niño, cultura, economía; lo que significa conocer el entorno, adentrarse en él y explorarlo; para lo que se dispone con anterioridad a hacer búsquedas acerca del ¿cómo es?, ¿qué necesita?, ¿qué le sugiere? Para el reconocimiento y la comprensión de los rasgos de una población, se requiere del uso de elementos particulares y propios, los que se movilizan de acuerdo a las necesidades, teniendo presente que la práctica de carácter pedagógico no es estática, y tanto ella como los seres humanos que allí interactúan son cambiantes. Justo bajo estas circunstancias converge su saber pedagógico, al enriquecer los saberes específicos, priorizando lo que la comunidad requiere.

Para la práctica pedagógica, sugiero el cambio en diversas circunstancias, enunciaré tres de ellos significativos para la presente investigación. Uno, la planeación de la práctica; dos, el aula como espacio en el que se ejecuta la práctica; tres, la reflexión luego de ejecutada la práctica.

Desarrollaré cada uno de ellos. Primero, en la planeación de la práctica: el profesor planea y se dispone con tiempos, recursos y escenarios específicos. Aun cuando ha pensado en minúsculos detalles, se encuentra con situaciones inesperadas tales que le significan cambiar, ajustar por condiciones determinadas que se presentan en aula y se deben enfrentar, evento conocido como improvisación; el profesor es un sujeto creativo, una vez enfrenta un caso fortuito, busca soluciones, experimenta y se adapta. Esto me lleva a recordar lo inciertas que pueden ser las realidades de cada día en aula. Al respecto, Araceli de Tezanos plantea una bella forma para describir tal suceso:

[...] El maestro es como un pianista de jazz, que piensa en una estructura melódica sobre la cual improvisará, en sintonía permanente con su entorno. El maestro escribe su línea melódica cuando reflexiona, planifica su quehacer del día siguiente, y su obra real, creativa será construida y develada en el momento en que lleva a cabo la lección. Esa lección donde adquiere sentido y significado la relación pedagógica y la práctica del oficio de enseñar. (2010, p.28)

Segundo, el aula como espacio en el que se ejecuta la práctica: lugar en el que convergen niño, profesor, ideas, propuestas e intereses; entre ellos existen puntos de encuentro y también diferencias, por lo que es necesario pensarla como un espacio de puertas abiertas que permite el ingreso y salida de experiencias, sujetos, seres cambiantes, que comparten lo que traen, no solo un saber académico, también aquellos sentimientos que poseen. La apertura permite que los

aprendizajes se den en doble dirección profesor-estudiante/estudiante-profesor, y desde allí se establecen vínculos que generan mayor cercanía y asertividad para lo que este escenario proyecta.

Tercero y último, la reflexión luego de ejecutada la práctica, situación que enfrenta el profesor cuando planea su práctica con un objetivo puntual, y una vez finaliza la ejecución de la misma identifica que alcanzó y lo que no pudo lograr con base en el propósito que se había propuesto, por lo que asume un estado de reflexión en el que dispone diferentes puntos de vista ¿qué sucedió?, ¿qué se hizo?, ¿qué se dejó de hacer? Ante determinados interrogantes, encuentra que su pretensión inicial es clave, solo que es necesario cambiar la ruta propuesta, la forma para llegar a ella; su meta permanece, más el cómo llegar a ella debe variar; tal suceso es solo una excusa para enriquecer su labor profesional y ver cómo emerge la construcción de nuevos conocimientos, concepciones y configuraciones didácticas. “[...] Esa lección que está en el origen de la constitución del saber pedagógico, cuando el maestro se instala en la reflexión y en la escritura de su praxis” (De Tezanos, 2010, p. 28).

Cuando el profesor somete su práctica pedagógica a cambios, se enfrenta a momentos de diálogo interno, en los que identifica que su hacer no es estandarizado, lo que le sugiere un detenerse sobre la marcha, pensar en lo que ha sucedido, en lo que puede hacer. Aquí el comprender y el comprenderse hace parte del proceso y puedo nombrarlo como reflexión, justo allí, surgen transformaciones en él, el aula, sus saberes y sus experiencias. Para convertir la reflexión en hábito y hablar de una práctica reflexiva, es importante que el profesor escriba y use sus registros como formas de conocimiento de los que se apropiará para recordar, analizar, decidir e ir configurándose.

Al darse la oportunidad de escribir, registrar relatos, contar y reflexionar, se acerca a su oficio, ofrece para sí y para otros, la opción de visibilizar y conocer detalles de lo acontecido; el

ejercicio de narrar propicia futuras prácticas tanto propias como en otros colegas; las propias pasan por la escritura, reescritura y cambios, la enriquece de innovación, deja de lado expresiones y actividades monótonas; su discurso y saber pedagógico son clave; cobran validez, se instalan y en compañía de la escritura construyen un entramado potente y significativo para el ejercicio pedagógico. Es para mí significativo recordar a De Tezanos (2007), quien en uno de sus textos habla de la escritura y el saber pedagógico:

Uno de los aspectos claves en el proceso de construcción del saber pedagógico lo constituye la escritura de la práctica de los maestros. Es en ella donde se articulan la reflexión con las teorías de base, para producir una resignificación de los conceptos ya sean los provenientes de la tradición del enseñar, como aquellos que se inscriben en los diferentes horizontes disciplinarios vinculados a él. Más aún, nos atrevemos a afirmar que la escritura es la que le otorga condición de existencia al saber pedagógico. Es importante recordar a este respecto una regla clave de los etnógrafos que dice: “lo que no está escrito no existe”. La escritura de la práctica interpela los modos cómo está puede llevarse a cabo. (p. 17)

En el momento en el que el profesor escribe, además de construir saber pedagógico, involucra toda una comunidad que puede leerle y acceder a pequeños detalles que en ocasiones se desconocen, el ejercicio de narrar le permite contar su propia historia y la de seres humanos que se han hecho tan cercanos como reales. En esta medida, tanto él como ellos logran permanecer en el tiempo al contar y recordar de generación en generación aquello que hace parte de sus tradiciones; su oficio le ha significado tener ciertos compromisos con las comunidades, culturalmente compartir conocimientos en diversos grupos sociales lo hace ser uno de ellos, apoyado en su voz y discurrir

comparte lo que sabe; nombra lo que existe y de esta forma permanece como tradición en la sociedad.

Así mismo al permitirse hacer registro de su práctica, el profesor dibuja su experiencia con palabras, usa las letras para dar sentido a cada frase, su producción plasmada en un papel, es tan real como las pinceladas que da un artista sobre su lienzo, usa sus manos y saber específico para delinear y dar forma a una pieza única, puede parecerse a otras creadas por un artista, aun así, el momento, los seres humanos, la situación, la hacen diferente; el detalle y rigurosidad con que es creada la convierte en una obra de arte, y a él en un artesano, quien crea a partir de su propia historia y aprendizajes. Dicha situación me trae a la memoria que la práctica del profesor la han nombrado como el arte de enseñar, en esta medida su práctica es parte de su obra, la cual puede crear tan detallada, perfecta y diversa como lo desee. Aquí algunas palabras De Tezanos al respecto:

[...] cada objeto producido por un artesano será a la vez semejante y diferente a otro que surja de las manos del mismo artesano. En consecuencia, la idea del artesanado rechaza la repetición mecánica de conocimientos y haceres en la práctica de la enseñanza. (2007, p.12)

Al analizar el ejercicio de escribir que se permite el profesor me impulsa a un escenario que abre puertas al encontrar un ser que reflexiona y además está sujeto al cambio, y este es el camino a la investigación. El profesor puede llegar a esta una vez se detiene a pensar asuntos tales como lo que hace en su práctica, las maneras a través de las cuales desarrolla su oficio, las formas de planeación, el contexto en el que se desenvuelve, los sujetos con quienes lleva a cabo las interacciones, los aprendizajes que se logran e incluso los desaciertos de su acción, entre otros. De esta forma, se encuentra con un espíritu investigativo y se detienen para identificar, cómo transformar su práctica, es por ello que me atrevo a decir que un aula de clase es un excelente lugar

para investigar. En esta medida se puede hablar de una práctica que adquiere carácter investigativo por la reflexión que asume el profesor, además de las transformaciones que se derivan y ejecutan a partir de lo mencionado.

El profesor es protagonista en su práctica y es el responsable del diseño y la construcción de su historia pedagógica, él, más que nadie está en la capacidad de decidir, proponer para cada encuentro, lleva consigo un saber específico que le permite soñar mientras crea, experimenta y toma decisiones contundentes de las que puede hablar y argumentar las razones por las que han sido asumidas; el profesor debe usar su voz para pronunciarse y reclamar desde su rol, esa mirada poderosa que se le debe dar al oficio de enseñar, en el que él y otros protagonistas coinciden para crear.

A manera de cierre y pensando en el profesor como aquel que puede construir su propia historia pedagógica, mencionaré elementos significativos de su práctica; investigar indiscutiblemente debe acompañarle siempre, para hacerlo debe crear, rescatando su rol de artesano, proponiendo para cada creación algo diferente, evento que lo lleva a transformarse, reconocer la necesidad de producir algo nuevo y recordar que es un ser de cambios, por lo que requiere de experiencias diversas, de las que surjan aprendizajes que le permitan construir saber pedagógico.

— ¡Oh, lirio irisado! —dijo Alicia, dirigiéndose hacia una flor de esa especie que se mecía dulcemente con la brisa—. ¡Cómo me gustaría que pudieses hablar! — ¡Pues claro que podemos hablar! —rompió a decir el lirio—, pero sólo lo hacemos cuando hay alguien con quien valga la pena hacerlo.
Lewis Carroll (2010).

CAPÍTULO III

3. Análisis de la información

A continuación, presentaré algunas reflexiones a las que he llegado en este recorrido, luego de interactuar con mis compañeras profesoras, aquellas que han compartido lo que sucede en sus prácticas y lo que significa para ellas el acercarse al mundo de la literatura infantil. Para alcanzar algunas conceptualizaciones he tomado aportes de ciertos autores y sus posturas, los que he citado en capítulos anteriores al identificar afinidad y puntos de encuentro con las categorías de mi investigación. En esta búsqueda por identificar teóricos que aporten a mi construcción y relación entre literatura infantil, lector literario y prácticas pedagógicas, encontré en el camino miradas que me posicionan como investigadora, por lo que pongo a dialogar mi voz, las voces de quienes me han permitido tener sustento teórico y las de las profesoras que compartieron sus experiencias, dejando ver lo que sucedía en aula, mientras disfrutaban, reflexionaban y construían en su día a día.

Presentaré cuatro rutas que luego de conversaciones con el asesor hemos definido como el norte para la escritura de los análisis, cada una de ellas están relacionadas con lo que indagué acerca de la literatura infantil, el lector literario y las prácticas pedagógicas. Estas corresponden a las preguntas definidas en la primera parte de la investigación, en el planteamiento del problema, las que permitieron abordar conceptualizaciones y conocer ciertas proximidades alrededor de las relaciones entre literatura infantil y lo que sucede con esta en el escenario de las prácticas

pedagógicas de tres profesoras. La primera: *Acerca de las concepciones de literatura infantil*, segunda: *Apropósito del acercamiento a la literatura infantil*, tercera: *Abordando la literatura infantil*, cuarta y última: *La literatura infantil, una transición entre el preescolar y la Básica Primaria*.

La primera ruta denominada *Acerca de las concepciones de literatura infantil*, tiene su origen en las enunciaciones hechas por las profesoras, de las que surgen tres concepciones alrededor de la literatura infantil. Una: todo lo que se puede leer y escribir, direccionada hacia el código lector y escritor, en la que se puede ver su relación con lo académico, siendo esta una mirada instrumentalizadora. Dos: todos los textos escritos que dejan enseñanza. Entre los que están las fábulas, los libros de valores y la biblia, de los que se espera una vez se hayan leído quede un mensaje para la vida, el que han definido y comparten las profesoras. He aquí una mirada moralizante. Tres: todo lo que pueden construir, crear, ilustrar e imaginar. Acá se hace alusión a las producciones escritas, orales, gestuales y corporales de los niños, en las que se puede observar su creatividad. Esta es una mirada estética de la literatura infantil.

En la segunda, nombrada *Apropósito del acercamiento a la literatura infantil*, enunciaré aspectos relacionados con lo que las profesoras hacen para lograr que los niños lleguen a la literatura infantil. Entre las acciones intencionadas para atraerlos están las relacionadas con el leer y escribir, también las que proporcionan textos que aportan a la formación de sus personalidades y una más aquellas que crean curiosidad, motivación e intriga; cada una de ellas alrededor de momentos literarios.

En la tercera ruta llamada *Abordando la literatura infantil*, hago alusión a esas múltiples realidades que profesoras y niños viven en diferentes momentos literarios, los que con decoro y amor son planeados para experimentar: sensaciones (de creatividad e imaginación), aprendizajes

(como leer y escribir), y retos (como formar en valores y normas sociales). Cada uno de estos son propuestos con la certeza y el convencimiento de aportar en gran medida a la vida de cada uno de los niños.

Y en la cuarta, identificada como *La literatura infantil, una transición entre el preescolar y la Básica Primaria*, presento esa proyección que hacen las profesoras de su práctica, su saber pedagógico y la vida de los niños con los que comparten. Una vez más aparecen aspectos relacionados con sus concepciones. Encuentro elementos enfocados en los aprendizajes académicos; otros con proyectar la imaginación y la curiosidad; además del deseo de tener grandes lectores, enamorados y por lo tanto ciudadanos competentes.

3.1. Acerca de las concepciones de literatura infantil

Aquellas concepciones que tienen las profesoras alrededor de la literatura infantil hacen parte de las interpretaciones que cada una de ellas ha hecho de acuerdo con su identidad, su propia realidad, la que se ha consolidado a lo largo de su historia, la que ha enriquecido al interactuar a través de la experiencia y la formación recibida. Al conocer sus posturas, hallo puntos de encuentro entre ellas, en esta ocasión identifico tres formas de nombrar eso que yo he llamado concepciones y que cada una de ellas ha ido configurando con el pasar de los años acerca de literatura infantil en sus prácticas pedagógicas, dichas concepciones influyen directamente en estas.

Empezaré enunciando las tres concepciones que he mencionado y seguido presentaré los análisis de cada una de ellas. La primera es: *todo lo que se puede leer y escribir*; segunda: *todos los textos escritos que dejan enseñanza*. Tercera: *todo lo que pueden construir, crear, ilustrar e imaginar*.

Todo lo que se puede leer y escribir. La literatura infantil es vista como algo que permite al niño acercarse a la lectura y la escritura, esta es una de las miradas que tienen las profesoras al

respecto, en uno de sus testimonios escuché: “[La literatura infantil es el] conjunto de libros donde se encuentra cantidad de cuentos motivantes, para el proceso lector de cada uno de los niños [...]” (Nelly). En ese deseo por enseñar y formar en aula, se asume el contacto con diferentes géneros discursivos como esa posibilidad para adquirir el código lector y escritor. En esa misma dirección comparto otro testimonio: “[Son] historias, cuentos tradicionales, la importancia de trabajar con los portadores de textos [...]” (Gloria). Ahora aparece la parte de la estructura y silueta textual, la que también prevalece como elemento que debe ser enseñado como parte de la literatura infantil.

Una voz más: “Es un conjunto de medios que fortalecen la comunicación, la misma lectura, dependiendo el contexto y la edad del pequeño” (Maribel). En esta ocasión la profesora incluye lo que ya se ha mencionado en el párrafo anterior y lo agrupa en un todo, que permite entre lo que ella ha enunciado potenciar la lectura. Hasta acá identifico una mirada instrumentalizadora de la literatura infantil, en la que las profesoras la reconocen como esa opción de impartir conocimientos, en este caso es específico y ha sido definido por ellas, el de leer y escribir. Es cierto que acceder al código escrito es fundamental para apropiarse la literatura que está en vía de lo escrito, no obstante, no es condición excluyente para pensar la interacción, más aún cuando las profesoras propician escenarios de lectura en voz alta.

A continuación, imágenes que dejan ver lo que realizan los niños, guiados por sus profesoras. Con la receta como portador de texto y los trabalenguas, se ha intencionado el aprendizaje de letras, la escritura y la silueta textual.

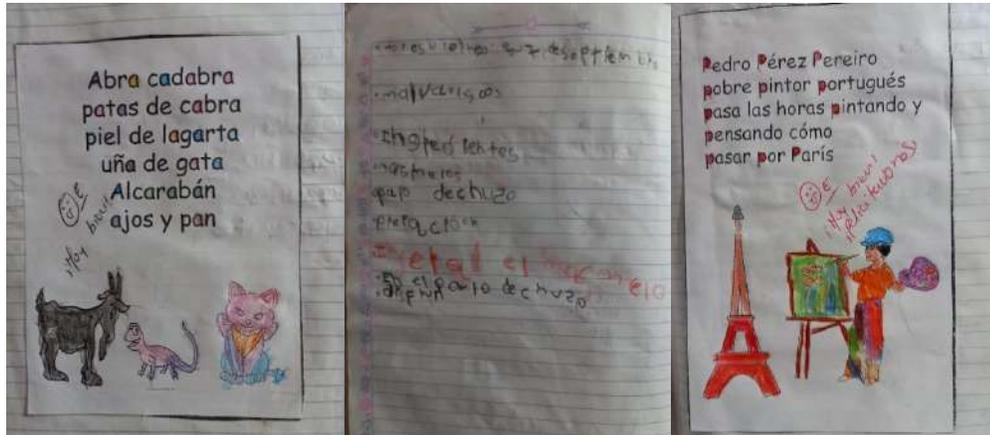


Imagen 1. Cuaderno de Tareas. Actividades realizadas por estudiantes de transición, una vez la profesora les ha dado la instrucción de realizar algo puntual.

Solo son formas de comprenderla y asumirla, En este punto quiero citar: MEN (1998), *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, “Nos referimos entonces al estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica” (p.56). Al parecer esto que citan los lineamientos no solo aplica para básica primaria, me atrevería a decir que también para transición. He aquí un elemento que tal vez vuelva a citar una vez llegue a la ruta cuatro en la que menciono esa transición entre ambos niveles. Eso de “experiencia de lectura” es lo que se debe pensar al hablar de literatura, allí debe establecerse un vínculo, de disfrute e interpretación que permita, en este caso al niño, hablar del cómo lo seduce, claro está, también podrá expresar esas razones por las que no ha logrado crear adherencia con el texto, porque es su propia historia la que se está construyendo y le permitirá contar la experiencia vivida.

A propósito del leer y escribir, estos deben ser pensados como algo con significado, más no como un ejercicio en el que solo se decodifica, para que haya un mayor disfrute y acercamiento. Acceder a ellos hace parte de un proceso, que a través de la experiencia permite contar una historia. En esta medida citaré de nuevo: MEN (1998), *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*:

El acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. (p.27)

Si el acto de leer y escribir se ve como esos elementos importantes en los procesos escolares, será fantástico pensar en la literatura por separado; sin desconocer que se requiere de los primeros para acceder a lo segundo. Es más, esto permitirá que ella fluya por si sola y se pueda avanzar con la misma, al disfrutar de eso mágico que la caracteriza por su originalidad y diversas estructuras lúdicas en las que puede presentarse. Visto así, se puede alejar de la mirada instrumentalizadora de la que habla Cervera (1989) en la que se ve la literatura infantil como aquella que carece de un sentido estético, creativo, literario y ha sido direccionada hacia el didactismo. Y que además es usada en algunos salones de clase para dar a conocer contenidos teóricos de temas, áreas o dimensiones.

Además de la concepción relacionada con el leer y el escribir hay una segunda concepción identificada y nombrada como: *todos los textos escritos que dejan enseñanza*. Con frecuencia al hablar de literatura infantil, escucho a las profesoras referirse al cuento como aquel recurso que pueden compartir con los niños en diferentes momentos, y que además deja diversos aprendizajes. Una de ellas comparte: “[son] cuentos motivantes, para el proceso lector [...] en este proceso lector juega un papel importante que el niño o niña, comprenda el verdadero sentido, el mensaje que se le quiere dar dentro de ese cuento, ya sea en valores [u otro tema]” (Nelly). Al hablar del momento en que los niños identifican valores y temas, mencionan que ellos logran adquirir la capacidad de

diferenciar ¿Cuándo un personaje es bueno y cuándo es malo? Esta mirada a la literatura sigue dejando de lado ese elemento estético y espontáneo de la misma. También se aleja un poco de ese lector competente del que hablo en la investigación y para el que cito en esta ocasión palabras de Colomer (2005).

Ese lector competente se podía nombrar desde distintos puntos de vista, es quien puede dar sentido a las obras leídas. Claro está, que para lograrlo debe desarrollar una competencia y apropiarse de unos conocimientos que permitan su interpretación en una cultura. (p.37)

Continuaré con otros dos testimonios de mis compañeras, los que dejan ver puntos de vista similares a la voz anterior. “[La literatura es] como un todo, todo lo que ellos pueden comprender, lo que les sirva para comunicarse y expresarse, todo lo que les pueda transmitir un mensaje a ellos” (Gloria). Hay un compromiso permanente por compartir conocimiento al niño, en esta ocasión pensando en su personalidad y elementos sociales como los valores, que hacen parte de las interacciones con los otros. Y justo por lo mencionado recientemente cito una voz más: “En mi caso suelo usar mucho las fábulas me parece que en el contexto en el que yo trabajo son apropiadas porque dejan un mensaje y lleva a los niños a analizar y me gusta mucho que crezcan en valores” (Maribel). Además de los cuentos y fábulas, usan la biblia. Estos tres testimonios recientes hablan de una mirada moralizante de la literatura, lo que la puede alejar de ese contenido estético y divertido que ella trae por naturaleza.



Imagen 2. *Ilustración de estudiante de grado transición, luego de escuchar un mensaje bíblico.*

Al escuchar a mis compañeras no difiero en lo relacionado con que el contacto con la literatura nos dice algo, incluso afirmarí que puede transformar a los seres humanos, ella por si sola ya tiene magia y es justo de esta que queda impregnada cada persona una vez tiene contacto con la misma. Aun así, mi mirada, con relación a lo que mis compañeras plantean es diferente, porque al conocer de cerca sus prácticas, identifico que ese mensaje del que ellas hablan, es puntual y se origina en la necesidad de enseñar algún aprendizaje específico relacionado con lo curricular o con algún aspecto moral como los valores. Es cierto que la literatura ofrece momentos sanadores y despliega un mar de sentimientos y emociones, aun así, es diferente cuando esto surge de cada individuo y espontáneamente, a cuando hay un condicionamiento, lo que hace que cobre un valor instrumentalizador.

Recuerdo a Colomer (2005), quien expresa: “Hasta hace relativamente poco tiempo, las obras deliberadamente “escolares” y las antologías de textos y autores reconocidos han sido los libros más presentes en las aulas. [entre ellos] fábulas y cuentos morales breves para educar en valores y conductas” (p.6). Lo que me hace pensar en la posibilidad de dar un giro y usar obras

literarias que permitan tal como se enunció en el capítulo anterior, hablar de la creatividad del niño, del cómo formulan los por qué, y el cómo se acercan a un sin número de experiencias, sin necesidad de definir un concepto. Por si solos disfrutan y se sumergen en esos mundos posibles que en ocasiones son inimaginables para algunos, pero reales para otros. Esta tal vez es una mirada a la literatura que pueda darse en la escuela, aquella en la que la imaginación fluye y el contacto con la misma deja impregnado a cada ser, porque por si sola trae esa posibilidad de asombrar, compartir y hasta deslumbrar con todo su contenido estético. Comparto producciones de los niños con dos propuestas frente a la literatura infantil.



Imagen 3. Producciones de niños de transición en las que se observa, a la izquierda una propuesta del trabajo en valores y a la derecha una ilustración espontánea.

Dicho esto, acerca de la literatura infantil, daré paso a la tercera y última concepción identificada, la que incluí en: *todo lo que pueden construir, crear, ilustrar e imaginar*. Mis compañeras asumen la literatura infantil como pieza clave en la participación de los niños. Lo manifiesto así, porque han expresado: “[son] las producciones que ellos mismos pueden hacer y la producción desde lo oral, la construcción de tradiciones y la conservación de tradiciones” (Gloria). Reconocer lo que hacen y las diferentes vías que tienen para lograrlo, abre el panorama de

posibilidades para el niño. Pensar en las tradiciones, me lleva a ese origen de la literatura, más aún cuando se enuncia la producción oral, aquella que en la voz de diferentes generaciones ha permitido crear nuevas historias y experiencias, cobrando tal sentido, que los niños participan de forma activa creando las propias, usando lo que conocen y eso que anhelan. En el *Documento No. 23 del MEN (2014), La literatura en la educación inicial*, encuentro:

La literatura de la primera infancia [...] no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones de lenguaje — oral, escrito, pictórico— que se plasman, unas veces en los libros y otras veces en la tradición oral. (p.14)

En esta otra mirada a la literatura infantil, aparecen de nuevo las voces de las profesoras, las que sin lugar a dudas hablan de su ser como profesoras y el cómo han ido configurando sus prácticas. Maribel comenta: “[...] Son muchas formas de ellos expresarse”. Al respecto su compañera afirma: “El objetivo principal es desarrollar la imaginación y la creatividad del niño o niña” (Nelly). Luego de vivir algunas experiencias con cada una de ellas en sus prácticas pedagógicas, pude ver a sus estudiantes: ilustrar, bailar, cantar y crear. Sus cuerpos se expresaban con movimientos divertidos y extraños, en los que incluían diversas monerías que inevitablemente se convertían en algo divertido, porque llegaban acompañadas de juegos y otras interpretaciones diferentes al compromiso académico.



Imagen 4. Niños de transición jugando y disfrutando de crear con sus compañeros.

En este punto pienso en el juego y la posibilidad de asumirlo en la práctica pedagógica como parte de la misma. El *Documento No. 22 del MEN (2014), El juego en la educación inicial*, enuncia “hablar del juego en la educación inicial es hablar de promover la autonomía, de reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea, situación que ha ser reconocida y acompañada por [profesoras]” (p.16). El juego trae consigo una apropiación del entorno y un reconocimiento de todo aquello con lo que se puede generar diversión. Incluso existen juegos de palabra, Rodari menciona algunos de ellos, con estos se invita al niño a crear, y sorprenderse con esa capacidad de imitar e inventar tan original que poseen. Al asumir la literatura infantil tal como se ha enunciado en esta tercera concepción, se incluye el juego como parte de ella y como una opción más para los niños.

Disfrutar con mis compañeras de sus prácticas y ver lo significativo que es para los niños que se les deje poner en evidencia toda su espontaneidad, crea unos momentos divertidos, porque actúan sin prejuicio, sonríen y saltan por diversos lugares para expresar eso que están sintiendo, además expresan lo que piensan. Sin limitar sus procesos creativos, por el contrario, es casi como verles decir ¡Quiero más! Ellos dan lo mejor de sí y hacen entregas incondicionales. Cuando se

trata de dejarlos ilustrar sin restricciones, plasman unas verdaderas obras de arte, que no necesitan ficha técnica, porque con su discurso oral, cuentan con detalle lo que es obvio y lo que no, también. El que se pongan en escena este tipo de situaciones, me hace recordar a Lerner cuando expresa:

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura. Por considerarla una mera obligación escolar. (2001, p.40)

Lo que he nombrado en la tercera concepción de literatura infantil, presenta convergencia con lo nombrado en la investigación al apreciarse cierto contenido estético, y permitir establecer relaciones con diversas manifestaciones enunciadas como: el teatro, la danza, la música y otras expresiones orales. En este punto me vinculo fraternalmente con la propuesta que hacen mis compañeras, al destacar las producciones y originalidad de los niños, aportando con actividades en las que pueden vivir la literatura infantil desde otro punto de vista. El que puede enamorarlos con mayor fluidez y además les permite disfrutar, sin que parezca de obligatoriedad. Esta postura me hace citar el *Documento No. 23 del MEN (2014), La literatura en la educación inicial*. Menciona que la literatura hace parte de las artes, en ella se incluye el lenguaje escrito, oral y pictórico; las rondas, cuentos, narración de historias, arrullos, poesía, canciones y otras situaciones con las que el ser humano establece interacciones como parte de la herencia cultural. Los gestos, los trazos y los garabatos también tienen conexión directa y permiten establecer familiaridad con el contexto.

Fue bello para mi disfrutar durante algunas observaciones de esa espontaneidad que arrasa a los niños, una vez se les permite participar sin condicionamientos. También el acercarme a las prácticas de mis compañeras para conocer como ya lo he mencionado esas configuraciones que

cada una ha hecho a través de sus años de experiencia. En este punto una vez más recuerdo a mis profesores de la Línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, quienes, para referirse a las prácticas pedagógicas, descartaban todo tipo de juicio; y para hacerlo siempre afirmaban que cada una de ellas tiene una forma diferente. Al compartir con mis compañeras, no hubo excepción, es justo esto lo que encuentro. Y en el deseo de seguir compartiendo lo que hace cada una en aula, avanzaré a una ruta más, enfocada en el acercamiento a la literatura infantil, acciones que inevitablemente, se ven conectadas con las concepciones que han establecido.

3.2. A propósito del acercamiento a la literatura infantil

Las profesoras parten de esas concepciones que han ido configurando a lo largo de su vida profesional y proponen experiencias que ejecutan en sus prácticas pedagógicas, con las que de forma intencionada desean atraer y enganchar a los niños al interior de sus salones de clase con situaciones literarias, creando espacios que corresponden con eso que ya se han propuesto. Siendo coherentes con sus concepciones, una vez identificadas es posible hilarlas con las otras rutas de análisis propuestas, primero citaré la relación con el leer y el escribir. Para propiciar el acercamiento, en sus salones de clase fijan letreros, afiches, los nombres de los niños, los números, incluso han creado una tiendita con empaques y etiquetas, además escriben la fecha cada día, usando el tablero.

Segundo, en cuanto a lo relacionado con esos textos que dejan mensaje, hacen selección previa de los mismos, algunos los dejan en sus escritorios, otros pasan a estar al alcance de los niños en mesas o estanterías dentro del salón de clase. Entre los seleccionados y utilizados están: Cofrecito de valores, Cuentos de los Hermanos Green, textos de Rafael Pombo y algunos de la Colección Semilla. Como tercero está, lo que tiene que ver con construir, crear e imaginar. Para ello, las profesoras realizan acciones que motivan a los niños hacia la literatura e intentan generar

en ellos, intriga y curiosidad. Algunas de las acciones que realizan son: muestra la carátula de un texto seleccionado, reproducen una corta parte de algún vídeo, leen y dejan la historia empezada, e invitan a los niños a dibujar y pintar de forma espontánea.

Ahora para conocer cómo se vive al interior de las prácticas pedagógicas, daré paso a enunciaciones hechas por las profesoras, empezaré con lo que una de ellas comparte acerca del cómo propicia el acercamiento a la literatura infantil. Al escucharla, menciona la existencia de material que se puede observar y leer, así: “[...] mi salón tiene muchísimos letreros por todas partes, a veces [los niños] se ponían a leer todo eso, yo les ponía la tiendita en el salón [...]. Uso un mensaje y lo pongo en el tablero o una imagen [y les pregunto] ¿Qué es?” (Maribel). Situación que pude evidenciar en las observaciones, los niños con orientación de la profesora intentan decodificar y conocer ¿Qué dice ahí? Y con la intención de lograr su acceso a la lectura, la profesora enriquece su salón de clase, como un espacio letrado.



Imagen 5. “La tiendita” Lugar creado por una de las profesoras al interior del salón de clase; el que usa entre otras cosas, como recurso para leer palabras y acercar a los niños al código lector y escritor.

Cuando la profesora homologa el acercamiento a la literatura con las posibilidades que ofrece a los niños para leer, identifico que su mirada esta direccionada hacia el acceso y la

adquisición del código lector, lo que puede ser una limitante porque literatura infantil no es igual a adquirir el código, por el contrario, tiene un componente creativo, creador, una dimensión estética, que será necesario reivindicar siempre. Está claro que para disfrutar de la literatura se requiere del código escrito, sin embargo, las tareas o actividades pedagógicas no se deben limitar a solo reconocer palabras o leer materiales, pues allí no emerge una posibilidad estética, aquella que lleva al niño a fantasear y disfrutar de esos otros mundos, en los que fluye esa opción de crear con la literatura. Citaré a Kalman quien habla acerca de la cultura de lo escrito:

Los actos de leer y escribir se realizan en eventos socialmente organizados en los que la lengua escrita es una herramienta necesaria para lograr propósitos comunicativos. En la teoría de Bakhtin, la apropiación es una respuesta del sujeto a la interacción social y no una reproducción mecánica de ella: es el producto de una mente activa que reconstruye y significa los eventos desde la posición y la historia subjetiva. (2003, p.46)

Otros de los acercamientos que se propiciaron en este recorrido entre la literatura infantil y los niños se daban a través del libro físico, el cual cobró un notable valor para las profesoras pues era usado con frecuencia en sus prácticas pedagógicas. Estos materiales, usualmente, reposan en sus escritorios o estantes al interior del salón. Al entablar diálogo con ellas, escuché testimonios como: “[...] yo si trato de prestarles libros [a los niños], [...] presentarles diferentes textos, [...] que ellos se familiaricen con esa parte de la literatura, y por ello utilizo muchos libros” (Gloria). Otra de las compañeras compartió: “El principal recurso es que los niños tengan a la mano los libros, tienen el contacto directo con ellos, a principio de año les enseñé como se manejaban y les expliqué que los libros nos traen muchos aprendizajes, por lo que ya saben que van aprender mucho de los libros”. “[En] mi salón tengo el espacio donde está la biblioteca, soy muy amiga de los libros” (Maribel).



Imagen 6. *Biblioteca dispuesta al interior del salón de clase.*

Luego de escuchar a mis compañeras me permito decir que es necesario trascender a lo que plantearé en la siguiente ruta de análisis, el abordar la literatura, porque tener los libros por si solos no es suficiente, en este punto es fundamental la participación de las profesoras como mediadoras entre el libro y el lector. Dado que se requiere de compartir la magia que trae la literatura, contarla, leerla, escucharla, y a través de la información que esta tiene, poder conocer ese toque estético del que viene impregnada. Se requiere de entablar diálogo con el contexto para conocerlo, dejar que el lector vaya más allá del texto en físico, que se atreva a cuestionarlo para cambiar su esencia o transformar el texto mismo. Incluso, es necesario contar con formación literaria, para adentrar al niño en ese mundo fantástico y poder obtener en él ese lector literario. Kalman menciona:

Así pues, esta conceptualización asume que la disponibilidad de materiales impresos influye sobre el surgimiento de oportunidades para acceder a prácticas de lectura y escritura y viceversa; sin embargo, también asume que la presencia física de materiales impresos no es suficiente para diseminar la cultura escrita. (2003, p.40)

Cabe anotar que el número de libros que tienen en sus espacios de clase es reducido. Sucede algo similar en la biblioteca institucional, la que está ubicada en un salón adaptado con estanterías para guardar libros; permanece bajo llave, y no cuenta con un funcionario que logre seleccionar y

organizar el material para visitas o préstamos de profesoras, niños o grupos; es por ello que se escucha mencionar por parte de las profesoras: “[...] el material muchas veces se ve limitado y las formas para realizar las actividades; sin embargo, yo si trato de prestarles libros” (Gloria). En ese querer propiciar el acercamiento a la literatura infantil, las profesoras encuentran situaciones que afectan el proceso, por ejemplo, tener material limitado es una de ellas, y este asunto lo pude vivenciar a través de la observación, los diálogos y los recorridos por la planta física del Establecimiento Educativo.

Este asunto me lleva de nuevo a las palabras de Kalman acerca de la disponibilidad, la apropiación, el acceso, y la participación como condiciones necesarias para la lectura. Además, esto me recuerda la importancia de garantizar que estos cuatro aspectos sean tenidos en cuenta en el contexto escolar y en la interacción que se establece en ella entre: espacio físico, niño, literatura infantil, adulto mediador y discursos. La autora mencionada lo expresa en los siguientes términos:

Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera) mientras que el acceso refiere a las oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) como para aprender a leer y escribir. (2003, p.39)

La sola presencia de los libros en una biblioteca, por ejemplo, no promueve la lectura; es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que la fomenta. Para pensar en términos del acceso a la lectura, es necesario comprender qué hace que los usuarios acudan a la biblioteca, conocer las conversaciones entre la encargada y los usuarios, entender qué ocurre en la estantería y en las mesas de lectura; solo así podríamos hablar de acceso a la cultura escrita en el contexto de una biblioteca. (2003, p.40)

Como lo mencioné al inicio de esta ruta, otra forma de propiciar el acercamiento a la literatura infantil, es a través de acciones con las que las profesoras esperan llevar a los niños a explorar esa capacidad de asombro que poseen, ellas lo nombran como motivación, interés, voluntad, curiosidad y hasta intriga. En sus palabras: “[...] La voluntad, la motivación, el interés que voy generando en ellos, algo que utilizo cuando son cuentos o historias largas, para ir creando curiosidad, no les leo el cuento o la historia de una vez, sino, que les voy dejando en momenticos, hacemos otra actividad [...] después continuamos la historia, como para dejarlos en alerta o en [querer] saber ¿qué más pasó?” (Gloria). Otra profesora menciona “Por lo general cuando realizo la lectura, le imprimo un poquito de intriga, a veces les muestro la carátula del libro o [...] de un videíto, coloco la primera partecita y [pregunto] ¿Qué sería lo que paso a partir de lo que vimos o leímos? generando en ellos intriga” (Maribel).



Imagen 7. Fotos de momentos en los que les estaban proyectando vídeos a los niños de transición.

Permitir al niño asombrarse es definitivamente el compromiso, ellos por naturaleza viven esta sensación, solo queda dejar que esto se convierta en algo habitual, y que les produzca disfrute. Citaré a Petit (1999), quien menciona palabras del psicoanalista Bruno Bettelheim, cuando afirma:

[...] para sentir muchas ganas de leer, un niño no necesitaba saber que la lectura le va a servir para más adelante. En vez de ello –cito–: “Debe estar convencido de que ésta le abrirá todo un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino”. Según él, debe sentir que en particular en la literatura hay un “arte esotérico” que le revelará secretos hasta entonces ocultos, un “arte mágico” capaz de ofrecerle un poder misterioso. (p.101)

Como complemento a esto que las profesoras hacen, se requiere conocer a los niños, sus gustos; seleccionar los textos y estar dispuestas a recibir diferentes reacciones por parte de ellos, una vez se presenta cada lectura, porque los gustos e intereses no son iguales, lo que hace que surjan los por qué y el deseo por acercarse más a lo que ya les han presentado. De esta forma se va creando el hábito de escucha para que esos encuentros literarios puedan tener tiempos prolongados. Este acercamiento permite que los niños tal como lo menciona El MEN en el Documento No. 23 *La literatura en la educación inicial* (2014), Lean de otras formas, pasen las páginas al tener un libro en sus manos, logren inventar historias al compartir con otras personas, adquieran tonos de voz autóctonos que ponen en práctica a través de la experiencia, y aún más, exploren su imaginación mientras se acercan a mundos posibles.

Los lectores y sus intereses son diversos. Los niños ven el mundo con muchas formas, con la lectura observan otras opciones; cuando las profesoras activan su chispa interna para compartir con ellos ese abanico de géneros discursivos, los catapultan de inmediato a la construcción de mágicos pensamientos, que son el inicio futuras producciones, y de una estrecha relación con la literatura infantil. Robledo (2017) “invita a confiar en el lector y en la presencia de un mediador empático, capaz de crear vínculos” (p.11).

3.3. Así se aborda la literatura infantil

Al adentrarme en las prácticas pedagógicas de mis compañeras logre avizorar cada vez más que no escatiman esfuerzos para hacer que los niños tengan contacto directo y lo suficientemente estrecho con experiencias literarias, cada una de ellas cargadas de sentido pedagógico. Momentos que retomo para compartir y dialogar con ellos, usando el análisis de los mismos, mi voz y la voz de mis compañeras. En lo que atañe a esta ruta de análisis, aprecio que una vez más las concepciones que tienen las profesoras de la literatura infantil, aparecen reflejadas en la forma de abordarla. Por lo que de nuevo enunciaré elementos relacionados con el código lector y escritor, luego daré paso a algunas acciones acerca de la enseñanza en valores y, por último, compartiré información de las acciones que realizan para leer con el niño, bailar e incluso jugar, esto como manifestaciones del fenómeno literario.

Los relatos, teorías e interpretaciones que recogí durante el recorrido de esta ruta corresponde al valor que las profesoras han dado a la literatura infantil en su escenario pedagógico, ellas la incluyen en su día a día al considerarla como algo importante para el grado y edad de los pequeños; situación que conocí al escucharlas expresar: “Para mí [la literatura infantil] es primordial, el niño desde que nace trae un lenguaje inicial con sonidos desconocidos [...] luego se convierten en el famoso lenguaje [...] en el preescolar es primordial enamorarlos de la literatura” (Nelly). Así mismo otra de las profesoras manifiesta: “Yo diría también, que [la literatura] es supremamente importante, para mí es uno de los principios en cada una de mis clases” (Maribel).

Estos testimonios de las profesoras permiten conocer lo valioso que es para ellas la literatura infantil en su cotidianidad. Con este punto de partida guío mi mirada a identificar un compromiso que está asumiendo la escuela al acercarse a los niños, incluso desde el grado Transición, a eso nombrado como “primordial”: la literatura infantil. Cada una de las profesoras de acuerdo a su

experiencia y formación, aborda la literatura infantil con los niños, las formas de abordarla pueden ser tan diversas como la formación de las profesoras que se encuentran a cargo. Porque son ellas las profesionales quienes se encargan de hacer de esta oportunidad una experiencia de vida que, de seguro, para cada individuo es única, pues permite crear lazos, encantamiento, disfrute a tal punto que puede asumirse, como algo que hace parte de cada ser.

Una de esas formas en la que las profesoras abordan la literatura infantil es a través de expresiones y acciones que la avizoran como recurso que promueve la adquisición del código escrito; en algunos diálogos escuché a las profesoras decir: “Yo pienso que también trabajamos mucho la literatura diariamente, empezando desde la fecha porque los niños desde ahí empiezan a leer y a construir nueva imagen de su día y de cómo entablar un diálogo” (Maribel). Escribir algunas palabras a diario es una de las propuestas pedagógicas hechas por las profesoras, este, inevitablemente es un ejercicio que hace parte de ese encuentro con la escuela, y con los aprendizajes que allí se promueven. Claro está que, desde la propuesta de la presente investigación, mi llamado será a reivindicar esa mirada a la literatura, en especial porque se nombra la misma, una vez se habla del escribir y leer la fecha, haciendo una correspondencia con la situación.

Continuaré citando algunos testimonios de las profesoras y compartiendo un poco más acerca del por qué considero necesario reivindicar la mirada a la literatura infantil que he enunciado. Otra de las profesoras comenta: “[se aborda la literatura infantil] también con el recorte de palabritas, eso forma mucho, el encerrar letras, vocales, todo eso hace parte” (Nelly). Para las profesoras lo ideal es vivir situaciones de aprendizaje en contexto, sin fragmentar la lectura, sin ofrecerla por separado, que fluya como el hablar, de seguro permitir que se experimente la cultura escrita de forma diferente, será interesante. Aun así, cuando se piensa en la literatura infantil como aquella que tiene inmersa la enseñanza de la lectura, la escritura y las actividades de aprestamiento

que se hacen para lograrlo; identifico que difiere con la propuesta de la presente investigación, siendo esta una mirada instrumentalizada de la literatura, porque entre las muchas cosas que podría enunciar, está el desconocerle su sentido estético que da lugar al goce y el placer. Al respecto, Cervera expone:

La literatura *instrumentalizada* [...] Bajo este nombre pretendemos señalar gran cantidad de libros que se produce ahora sobre todo para preescolar [...] O bien aquellos que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés. Tal es el caso de los libros [...] en los que los objetivos didácticos están por encima de los literarios. No son literatura, aunque lo parezcan.” (1989, p.159)

La propuesta de retomar una mirada a la literatura alejada de la que permite verla como ese recurso que permite enseñar aprendizajes como el leer y el escribir, es porque deseo rescatar primero una mirada a la literatura en general, para lo que citaré palabras de Cerrillo quien se refiere a ella como:

La literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o farsas, hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando –al mismo tiempo– la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, permitiéndonos escuchar las voces del pasado y conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sufrimientos, las emociones o los gustos de la sociedad y de los hombres

en las diferentes épocas. (2007, segundo párrafo de La formación del lector literario: hacia una nueva educación literaria).

Con este enunciado y ahora haciendo alusión a la literatura infantil quiero destacar que ella por si sola es arte, adviene con creatividad y lúdica, su origen está dado en la oralidad, ha permitido y permite que de generación en generación se compartan historias, las que traen consigo la opción de conocer mundos posibles, lo que la hace rica en contenido estético. Acercase a ella con esta mirada invita a reconocerla por eso fantástico que la compone, y por lo tanto como profesores permitirles a los niños acercarse a ella con una intención diferente al de necesitarla para acceder a un aprendizaje específico, será una excelente oportunidad para reivindicarla. Una vez dicho esto quiero precisar algunos aspectos. 1. En la escuela puede abordarse la literatura infantil, es más, le apuesto a profesores formados con toda la capacidad de formar lectores literarios. 2. Es cierto que la escuela imparte aprendizajes para acceder al código lector y escritor; solo que, si se mira la literatura infantil desde allí, se le reduce a una postura instrumentalizadora. 3. La literatura infantil transforma seres humanos, es sanadora, e inevitablemente deja en cada ser un aprendizaje. Este se adquiere de forma individual, una vez se ha vivido y apropiado la misma. Por mi apuesta en la escuela citare palabras de Cervera:

Por ello los contactos del niño con la literatura infantil exigen del educador conocimientos suficientes de literatura infantil. Pero no exclusivamente literarios, valga la redundancia, sino también psicopedagógicos. Del ensamblaje previo de ambos derivarán las estrategias para regular los contactos con oportunidad y aprovechamiento, así como los diseños de actividades pertinentes y la tecnología educativa conveniente. Éste es el sentido de la programación (1989, párrafo ocho de Didáctica y pedagogía).

Adicional, al mencionar a la literatura infantil como aquella que transforma, quiero citar a Colomer (2005):

Es desde este valor formativo que puede afirmarse que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje (p.38).

Hasta acá, un poco acerca de una de esas formas de abordar la literatura infantil, y un tanto de la mirada que se tiene de ella en la presente investigación. Avanzaré con otros testimonios en los que las profesoras hacen énfasis en lo que deja mensaje al niño, y en esa oportunidad de formar en valores, para lo que usan entre otros textos, la biblia. Una de las profesoras comenta: [...] cada ocho días [leo] también el cuentecito, yo les digo que es el cuento y no los obligo, yo les digo que es el cuento de la biblia y les digo vea, estas son historias, esto fue lo que pasó, entonces todo eso es literatura” (Nelly). Como lo mencioné al inicio de esta ruta, de acuerdo a las concepciones que las profesoras han ido configurando, así mismo abordan en sus prácticas la literatura infantil. En esta ocasión puedo identificar que se comparten cuentos de un texto definido, lo que permite identificar una mirada moralizante por la selección que se ha hecho; además por expresiones expuestas anteriormente, de este encuentro con el libro se espera haya un aprendizaje en valores.

En la voz de la misma profesora compartiré otros dos testimonios en los que menciona que textos utiliza para abordar la literatura y sus intencionalidades. En el encuentro en que estaban las tres compañeras, coinciden en que usan los mismos. La profesora expresa: “[...] por mi parte trabajo el tesoro de los valores, pequeñas lesiones de vida, siempre saco un ratico pequeñito fuera

del cuento para que ellos se lleven un valor cada día a la casa” (Nelly). Una vez más se puede leer lo importante que es para ellas el formar a los niños en valores, aún más cuando se puede hacer desde la escuela; también se aprecia la relación que hacen con la literatura y dicha formación. En este testimonio también pude identificar que la profesora separa el cuento de lo que usa para trabajar los valores; aun así, incluye ambos en la literatura. Tal vez esta sea la razón por lo que más adelante en esta misma ruta se aprecia otra forma de abordar la literatura.

En el otro testimonio que mencioné y aún no he citado, la profesora comparte: “[...] trabajo mucho los hermanos Green con la interpretación se puede sacar conclusiones y no solamente que sea el bueno el que gana, sino que también el malvado gana” (Nelly). En esta dinámica de identificar un mensaje que deja el texto leído, tomaré la voz de otra de las profesoras quien está direccionando la literatura en la misma vía, ella manifiesta: “Siempre trato que las lecturas que les hago les dejen una enseñanza, claro que también trabajo las adivinanzas me gusta mucho” (Maribel). En este punto, al pensar en las prácticas que se realizan alrededor de la literatura infantil, me hace sentir la necesidad de invitar a la transformación de las prácticas, para que, en dirección a la literatura, compartan propuestas con contenido creativo, que le signifiquen al niño imaginar, recrear otros escenarios y participar de forma espontánea de lo que se le está presentando. Esto llega a mi mente al recordar lo que menciona Colomer (2005), refiriéndose a momentos pasados:

Así pues, hasta hace relativamente poco tiempo, las obras deliberadamente “escolares” y las antologías de textos y autores reconocidos han sido los libros más presentes en las aulas. En el mejor de los casos, se trataba de “páginas bellas” para modelar el gusto e imitar en los ejercicios de producción; poemas y fragmentos para memorizar y compartir como referentes de la colectividad cultural o nacional, y fábulas y cuentos morales breves para educar en valores y conductas. (p.6)

Con la invitación a transformar un poco las prácticas que se han pensado con la literatura infantil y las palabras de Colomer, continúo en la misma ruta. Esta vez para referirme a una forma más que las profesoras usan para abordar la literatura infantil, en la que comparten la lectura para que el niño se divierta, le permiten crear, participar y hacer parte de la experiencia que le están proponiendo. Es frecuente en las profesoras tener libros en físico, los que usan para compartir con los niños a través de la lectura en voz alta; procuran convertirlo en hábito; incluyen diversos tipos de textos, entre los que está el cuento; Al respecto las profesoras expresan: “trato de leerles todos los días, presentarles diferentes textos que no sean siempre cuentos, trato que ellos se familiaricen con esa parte de la literatura.” (Gloria). En este caso sobra decir que la profesora habla de una parte de la literatura, porque de acuerdo a sus concepciones, la literatura infantil, no es vista de una sola forma y tampoco es abordada en una sola dirección; aspecto que he desarrollado a lo largo de todo el capítulo.

El leer para los niños, es un gran reconocimiento que le hacen a los pequeños, quienes pueden acceder a toda la magia que hay a través de los textos escritos, permitiéndoles leer a través de sus ojos y con cada uno de sus gestos, abordar la literatura infantil con la lectura en voz alta, abre un abanico de posibilidades, porque tras un texto compartido hay un sin número de imágenes que el niño crea en su mente, con las que pensar en otras historias similares, evoca situaciones vividas, da vida a personajes que exterioriza en su juego simbólico. Descubre que existen otros mundos, que, aunque sean irreales, empiezan a hacer parte de su realidad, aquella que día a día puede ser enriquecida por su creatividad e imaginación. Logrando formar lectores literarios, ávidos de acercarse una vez más a diversos textos. Acá algunas razones por las que es indispensable que el saber pedagógico del profesor que forma estos lectores, sea un saber literario.

En este caso asumen el compromiso como profesoras, toman los textos para llevar a los niños a esos otros mundos, a lo fantástico que puede surgir previo, durante y luego del contacto con la lectura; las profesoras manifiestan en varias ocasiones, el uso de recursos como: libros, cuentos, jeroglíficos, cuentos bíblicos, retahílas, cuentos de valores. Al permitir la proximidad se reconoce al niño como aquel sujeto de derecho, que puede acceder a la lectura como aquella práctica social que se da en diferentes contextos y bajo diversas situaciones, la que, aun siendo abordada en la escuela, no está allí porque sea el único contexto al que pertenece, por el contrario, es solo uno más en los que puede vivirse y disfrutarse. Cervera hace una apreciación con respecto al cómo vive el niño la literatura y me encuentro de acuerdo con su postura, la cual presento a continuación:

Para el niño la literatura infantil no se presenta como un conjunto de contenidos que aprender, sino como una serie de vivencias y experiencias con las que entrar en contacto. Así la literatura infantil, gracias a sus virtualidades intrínsecas, contribuirá a la formación integral del niño mucho más allá de la mera aproximación memorística, intelectual o puramente racional y sistemática.

Otra forma de abordar la literatura infantil es dando la oportunidad al niño de crear, inventar, bailar, dibujar, y con ello hacer nuevas construcciones, incluyen elementos como cuentos, música y juego, propuestos con una interacción más espontánea, buscando un poco que los niños se diviertan. A partir de lo expresado, me acerco a esta experiencia a través de los testimonios compartidos por ellas: “[...] los niños se van familiarizando con toda esa potencia que ellos sacan y esa imaginación que los lleva a indagar y a crear nuevos cuentos, inventan a través del dibujo, la imagen, construyen cosas muy lindas” (Nelly). Hablo de lo espontáneo por aquella opción ofrecida al niño para crear y disfrutar. A través de la observación pude conocer situaciones como: lo

realizado por la profesora Gloria, quien durante la clase canta canciones, usa instrumentos musicales para recrear la situación, los niños realizan movimientos con su cuerpo, en ocasiones se mueven por el salón de clase y en otras en frente del salón cerca al tablero (esto último por el espacio reducido con lo que se cuenta). Tal situación tiene relación con lo mencionado en una ocasión anterior acerca del material limitado; acá también aplica para los espacios físicos.



Imagen 8. Niños de transición que se han movilizado por el salón, mientras su profesora canta y también se desplaza.

Lo que expongo en el párrafo anterior deja ver una vez más como se aborda la literatura infantil más orientado hacia una mirada estética, allí se abre el abanico de posibilidades y la proximidad no es solo por un compromiso académico o aprendizaje que se debe adquirir, en esta ocasión se direcciona más hacia la oportunidad de disfrutar, sonreír, jugar con el cuerpo, sentir y dejar que aquello que se está presentando atraviese el ser de cada niño. Así lo expresa la profesora: “yo si trato de presentarles a los niños [...] la literatura de otra manera, por medio del juego, de la música, trato de leerles todos los días; de presentarles diferentes textos que no sean siempre cuentos, trato que ellos se familiaricen con esa parte de la literatura.” Gloria. Una vez más la

profesora Gloria menciona que para ella no hay una sola literatura o forma de verla, en esta ocasión la menciona como “parte de la literatura”. Incluso en clase usa videos de películas infantiles como las de Disney y hermanos Green, las proyecta a los niños por un tiempo aproximado de 15 minutos una vez al día. También dispone de forma intencionada libros en las mesas para que los tomen espontáneamente.



Imagen 9. Niños del grado transición sentados en el patio cercano al salón, compartiendo entre ellos textos que encontraron a su alcance.

Otra forma de presentar la literatura infantil es tal vez aquella con la que más que enseñar algo específico, las profesoras promueven lo espontáneo, al respecto comparten: “[...] una o dos veces a la semana les coloco libros en un lugar específico y cada quien llega y toma el libro que considere, leen dentro o fuera del salón, el objetivo es leer [...]” (Gloria). Otra compañera: “Cuando quieren que les preste un libro siempre se los presto” “[y]; hemos trabajado el animalario, es con unas tarjeticas, con muchos animales partidos a la mitad, entonces ellos arman animales con partes de diferentes animales [y le asignan un nombre, como:] (un tigresaurio), cuando inventan un animal nuevo se le saca características al animal” “También me sucedía que a veces terminábamos una actividad y los niños iban cogían un libro y en los descansos me tocó observar algunos de los niños de preescolar leyendo las imágenes a veces era muy chévere verlos como inventaban acerca de las

imágenes que observaban” (Maribel). Este acercamiento incluye la experiencia de la otra profesora, quien comenta: “[...] es la oportunidad de expresión y de comunicación es muy importante que el niño exprese sus sentimientos, sus emociones a través del dibujo y luego él interprete y lea esa imagen” (Nelly).



Imagen 10. *Ilustración realizada por estudiante del grado transición, una vez se le ha permitido crear de forma espontánea.*

Una vez más, la observación fue un momento que me permitió evidenciar lo que las profesoras enunciaban acerca de sus prácticas pedagógicas. Dejando ver en esta ocasión las ilustraciones de los niños y las producciones orales que hace cada uno de ellos para contar la historia de lo que ha plasmado. Al pensar en la posibilidad de permitirle al niño jugar con las palabras y disfrutar de la lectura espontánea, se le abren opciones para que cree y de esta forma se acerque a la literatura infantil viviendo experiencias únicas. Así mismo, el que se le proporcionen

momentos para dejar visibilizar con ilustraciones lo que le gusta y aquello que siente, es una excelente forma de observar la literatura desde una mirada de lo estético, porque puede verla y presentarla como arte, mientras interioriza un gusto por aquello que hace parte de su día a día, en el que involucra sucesos orales, escritos y simbólicos.

Petit (2008) [...] Este espacio creado por la lectura no es un engaño, [...] Es un espacio psíquico que permite delimitarse, percibirse como separado, diferente de lo que nos rodea, capaz de un pensamiento independiente, que permite alejarse un poco de los discursos de los otros, de las asignaciones familiares y sociales, de los límites fijados, de los espacios confinados. [...] los lectores son activos: desarrollan toda una actividad psíquica, se apoderan de lo que leen, interpretan el texto, deslizan su deseo, sus ensueños, sus angustias, entre las líneas. (p.135)

Para abordar la literatura, que es de lo que he venido hablando, las profesoras, además del niño como sujeto escolarizado, incluyen sus familias y el escenario “casa”, aventurándose a dejar que sucedan diferentes experiencias y que cada una de estas sea tan única como los núcleos familiares de cada uno de los niños con los que se ha generado vínculo. Situación que fue conocida al escuchar “Es muy bueno cuando uno les echa el cuentecito, vaya léanlo en sus casas como el cuento viajero, entonces es un compartir de familia y estudiante y a la vez de retroalimentación con el docente” (Nelly). Es así que, se puede ubicar a los padres, hermanos, familiares o cuidadores como otros mediadores, la función del mediador es clave; su conocimiento y el cómo ha sido atravesado por el libro hacen parte del proceso que vivirá el niño. En el Documento No. 23 del MEN, *La literatura en la educación inicial* (2014), señala:

Para que se dé el encuentro entre un libro —con o sin páginas— y un niño o una niña, es indispensable la mediación adulta que hace que esos libros se actualicen y cobren sentido

en la voz de quien los abre y los hace vivir. Al pasar las páginas para darle sentido a las imágenes, al interpretar los símbolos aún indescifrables para el bebé o al encadenar palabras para cantar o contar, el adulto se compromete afectivamente en esa relación y la niña o el niño no solo lee el libro, sino que también “lee” el rostro adulto, su tono de voz y sus emociones, y siente que lo descifra, que ambos conversan sobre la vida a través del texto que comparten. (p.22)

Lo anterior me hace recordar una vez más planteamientos citados de Cerrillo en el capítulo anterior, quien argumenta que la familia es fundamental para formar lectores literarios, lo expuesto por el autor se puede leer en los siguientes términos:

Pero el hábito de la lectura voluntaria suele adquirirse en casa, no en la escuela, siendo una consecuencia de la voluntad de leer, que se ha podido reforzar con la práctica de la lectura en la familia. Lo más eficaz para que un niño lea es, probablemente, que vea leer: para él es un ejemplo ver leer a sus familiares adultos (Cerrillo, 2007, cuarto párrafo luego del título: Tipos de lectura y lectura escolar).

Hasta acá, luego de partir de una mirada puesta en la literatura infantil como aquella con sentido estético y creativo e identificar el compromiso que la escuela está asumiendo al acercar al niño a la misma; nombré algunas formas en que las profesoras la abordaban con los niños. Cada una de ellas fue significativa, porque me permitió conocer momentos íntimos de sus prácticas y cada una de las configuraciones que han ido construyendo como profesionales. Con esto doy paso a continuar entretejiendo las miradas y las palabras de cada una de las personas y autores que hacen parte de este recorrido, y que ahora me llevan a indagar por lo que he nombrado como: *La literatura infantil, una transición entre el preescolar y la Básica Primaria*.

3.4. La literatura infantil, una transición entre el preescolar y la Básica Primaria.

Una vez expuestos aspectos cercanos y detallados de lo que sucede en las prácticas pedagógicas de literatura infantil, de mis compañeras, avanzaré con el desarrollo de esta última ruta. Recorro a información recolectada en los diferentes encuentros con las profesoras, y a elementos expuestos en el horizonte conceptual, estos me darán herramientas para dialogar junto con mi voz, acerca de dos escenarios identificados al indagar por, en cortas palabras: ¿por qué la literatura infantil en transición? Uno de ellos direccionado un poco a la necesidad de acceder a determinados aprendizajes y el otro proyectado en un gusto y enamoramiento por la lectura, más específicamente de literatura infantil, con lo que se considera es ganancia para la formación y transformación de ese sujeto de derecho. En este momento de la investigación, es mucho más efectivo nombrar al niño de esta forma, porque las prácticas pedagógicas acompañadas, expuestas y analizadas, presentaron siempre un deseo inigualable por compartir directamente con este sujeto que, por su corta edad, apenas se está aproximando al mundo de la literatura infantil.

Recuerdo palabras de Reyes (2013) quien expresa: “cabe, entonces, [...] promover una pedagogía de la literatura que dé cabida a la imaginación de alumnos y maestros y al libre ejercicio de su sensibilidad, para impulsarlos a ser re-creadores de los textos” (p.67). Las profesoras al pensar en la literatura infantil que proyecta niños para básica primaria, proponen otras formas de vivirla durante su práctica pedagógica. Compartiré documento que usan las profesoras para planear, en él reportan las actividades que desean realizar con los niños, día a día hacen el reporte, señalando con una X si lograron un momento de exploración, estructuración o evaluación. Adicional en la parte inferior hacen algunas precisiones relacionadas con la experiencia del día.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ROSA MARÍA HENAO PAVAS
DIARIO DE CAMPO

RE-ELABORACIÓN
Y REORGANIZACIÓN
DE LA INFORMACIÓN

ÁREA O ASIGNATURA: Dimensiones del aprendizaje
NOMBRE DEL(A) DOCENTE: Gloria Mercedes Henao P. GRADO: Preescolar
CONTENIDO O TEMA: Sanitización auditiva, utilización de instrumentos musicales, derechos y deberes.
INDICADORES DE LOGRO: Sanitización auditiva, utilización de instrumentos musicales, derechos y deberes.
ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA: Sanitización auditiva, utilización de instrumentos musicales, derechos y deberes.

INDICADORES DE LOGRO	ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA	EX	P	EV
Utiliza diversos materiales para hacer sus creaciones y deducciones de la vida cotidiana.	Canción, la feria del maestro Andrés, memorización y dramatización, exploración sensitiva auditiva grupal con diversos instrumentos musicales, discriminación individual, juegos de intervención musical a un son con instrumentos, exposición y narración de la experiencia, socialización del instrumento favorito.	x		
	Elaboración con material reciclable de guir, pintura, decoración, juegos de musicalización con el mismo.		x	
	Lectura convencional de palabras de dos y tres sílabas con letras aprendidas, juego de apareamiento entre palabras y dibujos en ficha.		x	
	Carrera de observación, recorrido al municipio observando y marcando en ficha establecida los oficios y profesiones y lugares donde se realiza determinado oficio, (droguería, carnicería, zapatería) previamente establecidos en la misma.		x	
	Intervención práctica, desarrollo de motricidad gruesa y superación de obstáculos.	x		
	Exploración y reconocimiento en la cotidianidad del cuento como portador de texto, lectura convencional dirigida de cuento Doña Caracola y don caracol, estrategias de comprensión y lectura, dibujo alusivo.		x	
	Concepto de reversibilidad, formulación de problemas cotidianos de resta, juegos de poner y quitar con palitos y material del entorno, concepto y esquema convencional de la resta.	x		

DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS SIGNIFICATIVOS: La utilización de materiales que permiten la libre expresión de los sentimientos y gráfico plástica de los alumnos, la asimilación del concepto de portador de texto.
ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y RECOMENDACIONES: El niño (a) es el protagonista del proceso, a partir de experiencias concretas de aprendizaje, el maestro es guía con suficiente capacidad para construir, utilizar y valorar qué es lo que espera de los medios educativos.

Imagen 11. *Diario de campo de una de las profesoras, en el que propone a los niños participar de algunas experiencias literarias (arte).*

Este sujeto también se encuentra disfrutando de sus primeros años de escolaridad, incluso, hay quienes en transición tienen su primer acercamiento con un establecimiento educativo. Para las profesoras es un gran reto y asumen con responsabilidad el paso de los niños por este grado. En la educación pública es el primero que se ofrece, lo que hace a las profesoras poner un mayor ahínco en la formación que ofrecen, partiendo de las necesidades y el contexto en el que se movilizan. Para este paso por la escuela incluyen la literatura infantil en sus prácticas pedagógicas, incluso una de las profesoras menciona: “[La literatura infantil es una] Herramienta fundamental en el trabajo en preescolar y de mi trabajo; sirve para implementar muchas estrategias” (Maribel). En este punto al conocer el compromiso de tres pedagogas y su arduo interés con esos seres

sociales, recuerdo a Zuluaga exponiendo: “la pedagogía acoge el conocimiento para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad.” (1999, p.18). Incluso más adelante mencionaré como proyectan a los niños como ciudadanos competentes.

En el proceso de escolarización también aparece ese interés por aportar aspectos académicos desde la propuesta curricular que hay en el establecimiento, lo que identifiqué al escuchar: “En el preescolar es primordial enamorarlos de la literatura para ampliarles su léxico, para que ellos se expresen con sus compañeros, docentes y familia”. Y en ese deseo por aportar diversos aprendizajes, recuerdo otra de las compañeras mencionar “Ellos van desarrollando esa parte de la comprensión y también de saber entender lo que se les quiere decir” (Gloria). Podría mencionar que aparece una relación con lo semántico, desde el uso de la literatura infantil en transición. Lo que no es ajeno, ni alejada a lo que puede recibir el niño en su experiencia literaria; solo que no resta decir que es maravilloso cuando el contacto con la misma es espontáneo, sin condicionarla o reducirla a un recurso netamente académico. Ella como lo he mencionado antes, se compone de bellos elementos que la alejan del didactismo.

En esta medida encuentro un reto para las profesoras, para lo que retomare palabras de Morón (2010), quien plantea su postura y yo la veo como una interesante propuesta que puede ponerse en práctica:

Para que un maestro/a pueda ser un buen mediador entre la Literatura infantil y los niños/as, debe alcanzar una sensibilidad hacia la “verdadera” literatura infantil, y saber diferenciarla de aquellas producciones que, aun queriéndose llamar literatura, son, en realidad, textos escritos al servicio de las didácticas que, en ningún momento persiguen provocar en el receptor la admiración, el deleite y la razón del esfuerzo por interpretar el texto (p.5).

Al tomar las palabras de Morón lo nombro como un reto, además como propuesta, porque conozco que las profesoras se enfrentan a situaciones en las que deben además de sus propias posturas, tener en cuenta algunas exigencias que la institución les hace, como es el cumplir con unos objetivos que se plantean en el plan de aula, además de los identificados en la planeación anual.

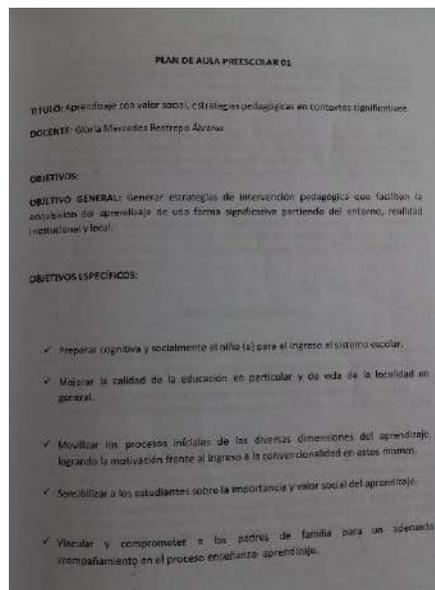


Imagen 12. *Plan de aula de transición.*

Dicho lo anterior recuerdo a Zuluaga (1999) quien menciona conocer que, en el sistema educativo, existen algunas normas y leyes ya establecidas y como predeterminadas conllevan al profesor a actuar como un intermediario, es decir, ser aquel que transmite un conocimiento, y en esta medida propiciar una instrumentalización de la pedagogía y con ella de la práctica pedagógica misma, por lo tanto, también recae en dicha situación el profesor y su saber pedagógico. Saber que en este caso es literario y el que de una u otra forma las profesoras en ese debatirse entre algunas exigencias institucionales y sus decisiones como profesionales, comparten con los niños desde diferentes posturas. Por lo que ahora expondré otras razones que las profesoras plantean para abordar la literatura infantil en transición.

En los diálogos con las profesoras encuentro otras razones para abordarla en transición, entre las que están: el gusto por la lectura, el aporte al desarrollo de la imaginación, el fortalecerlos como ciudadanos competentes y ayudar para que sean grandes lectores. Además, mencionan que, al tener contacto con la literatura infantil desde transición, no tendrán apatía por la misma y por la lectura en los grados venideros. La primera compañera que citaré, comenta: “Una de las principales invitaciones en transición, es sembrarles a ellos la semillita del amor a la lectura” (Maribel). Al respecto otra de ellas menciona: “Hace parte también de la imaginación, aspecto importante para trabajar en el preescolar” (Gloria). Al escucharlas pensar en el niño como ese ciudadano y por lo tanto como ese ser social, y esto partiendo del vínculo con la literatura infantil, me llevan a poner en contexto lo que menciona Cerrillo (2007):

La sociedad del conocimiento, tan demandada en la actualidad como un objetivo a conseguir, debiera exigir la competencia lectora de todos sus ciudadanos; por eso, iniciado el siglo XXI, es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente y crítico, que sea capaz de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes (segundo párrafo luego del título: El futuro del libro...).

Como aporte a estos sujetos que se desean formar, las profesoras enriquecen sus prácticas pedagógicas de acciones que permitan al niño alcanzar esa connotación de lectores competentes, para lo que además de la lectura en voz alta, incluyen el juego como parte enriquecedora y propia de la literatura infantil.



Imagen 12. *Fotografías tomadas por una de las profesoras, a niños de transición dentro de su salón de clase. Las nombro como: “Juego en aula”.*

El esfuerzo por parte de las profesoras para compartir experiencias significativas, está orientado por el compromiso que sienten con la formación de los niños, justo por esto mencionan: “la sociedad necesita lectores y buenos lectores, formados desde las bases, desde los años iniciales del colegio, para así tener unos ciudadanos críticos y unos ciudadanos competentes en un futuro” (Maribel). La compañera habla de esos ciudadanos que, de acuerdo a la formación recibida, pueden desempeñarse en su entorno social. Seguido, otra de las profesoras expresa: “Se les puedo dejar a los niños, para el futuro, la semilla del interés por la lectura, por la escritura, porque es importante una persona que sea capaz de expresarse, de escribir, redactar o expresar verbalmente lo que siente” (Gloria). Acá una mirada a la literatura infantil como aquella que permite compartir sentimientos, deseos y hasta defender la posición propia, todo acorde a la edad y comprensiones personales.

Daré paso a enunciar al mediador como un intermediario clave entre el niño y la literatura infantil, por ello, recordaré algunos momentos con las tres mujeres que al compartir lo que sucede en sus prácticas pedagógicas, hicieron posible acceder a determinadas comprensiones.



Imagen 13. De izquierda a derecha: Gloria, Nelly y Maribel.

Hacer que lo mencionado en el párrafo anterior suceda requiere de un mediador, que ha definido unos objetivos claros y de allí parte para ponerlos en práctica; cada una de sus acciones se ven afectadas por su formación como profesional y por el saber pedagógico que ha ido configurando al respecto de su hacer. En cuanto a este último me es inevitable recordar a Zuluaga quien hace alusión a la pedagogía, expresando: “la pedagogía acoge el conocimiento para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad.” (1999, p.18). Cada una de estas prácticas han dejado ver ese saber literario que han plasmado las profesoras al interactuar con los niños, siendo este su saber pedagógico específico. Citando de nuevo a Zuluaga: “el maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las "teorías" o de las "ciencias" y el instrumento que utiliza para ellos es el método de enseñanza” (p.10). Es en definitiva el profesor quien con su saber posiciona su práctica pedagógica.

Un elemento que enuncié en el párrafo anterior y no quiero dejarlo pasar por alto, es el del mediador, las profesoras se incluyen desde su discurso y en su hacer, como quienes influyen en los niños, de acuerdo a lo que proponen en sus prácticas. En una de sus voces: “Pienso que es fundamental en transición la literatura infantil, y no solo que la escuchen, si no que ellos empiecen

a ir leyendo; es muy importante irles sembrando la semillita desde transición, de aprender a leer e irlos enamorando a través de estos textos que nosotras como docentes les leemos” (Maribel). Ellas juegan con la lectura en voz alta, para seducir y enamorar a los niños, para lo que parten de lo que a ellos les interesa. Cervera (1989), plantea: “La literatura ha de ser, sobre todo, respuesta a las necesidades íntimas del niño. Y su acción se ejerce preferentemente por contacto, aprovechando su potencial lúdico, sin explicación y sin instrumentalización” (p.161). De esta forma, efectivamente se podrán ganar niños lectores como lo mencionan las profesoras y lectores literarios como es la propuesta en la investigación.

Una vez más menciono el mediador, en este caso en palabras de Robledo (2017), quien comparte: “[...] precisamente la tarea del mediador es a través de su palabra, de su conocimiento, de su capacidad de lector agudo brindar orientaciones, claves, trucos para descubrir significados ocultos, apenas sugeridos” (p.21). Me encuentro totalmente de acuerdo con su postura, a la que le agregaría que el mediador debe tener una mirada aguda, para conocer detalles, que de seguro podrá compartir, afirmando intereses, solucionando necesidades y formando lectores ávidos de conocer lo que hay detrás de otros posibles mundos, reales o irreales, pero de seguro tan fantásticos como sus propios deseos. Allí es relevante la invitación de Robledo (2017), confiar en el lector y en un mediador empático, capaz de crear vínculos. Además de tener presente lo diversos y particulares que son cada lector y de cada mediador.

Conclusiones y recomendaciones

En este punto, voy a exponer algunos planteamientos de lo que fue mi recorrido durante el proceso de investigación y lo que me significó como profesional de la educación. Quiero compartir lo mucho que este espacio de formación movilizó mi vida. Al detener mi mirada en esa apuesta por comprender las prácticas pedagógicas de literatura infantil en el grado Transición, me entusiasma el poder apropiarme de aquellas y conocer por medio de mis colegas esos saberes pedagógicos que las enriquecen, las transforman y las proyectan dentro de múltiples escenarios educativos. En el camino identifiqué lo diversas y autóctonas que pueden ser, además de lo que significa para estas la formación de las profesoras y las configuraciones que realiza cada una durante su experiencia profesional.

Algo relevante para mí, desde el inicio de esta investigación, fue comprender y aceptar que las prácticas pedagógicas en literatura infantil en el grado Transición no son asuntos estandarizados, lo que me significó pensar que mi idea inicial era equivocada, aquella en la que justificaba dicho hecho en la obligatoriedad de usar referentes del Ministerio de Educación Nacional con una única estructura y de una sola forma. Esto me llevó a tener presente que eso de nombrar las prácticas de mis compañeras desde la falta, no era algo acertado, por lo que al avanzar en el proceso me sentía a la expectativa, con el deseo de conocer acerca de cada una de ellas.

Enunciaré algunos aspectos que fueron surgiendo durante mi proceso de formación en la Maestría, aquellos en los que, una vez me iba acercando más al mundo de la literatura infantil y las prácticas pedagógicas, me permitían tener nuevas comprensiones, romper esquemas, conocer otras miradas de quienes han ahondado y caminado un paso delante de mí al desarrollar diferentes búsquedas e iniciativas por los mundos de la literatura infantil. Con la orientación de mis profesores

de la Línea, fui acercándome a diversos autores y entendí la importancia de la figura del profesor en estas prácticas pedagógicas que me interesaban. Así comprendí que la formación de este y su rol como mediador eran claves en el proceso. Conocer dicha información inevitablemente me llevó a reflexionar en mi práctica como maestra.

Al avanzar en el recorrido y al adentrarme en las prácticas pedagógicas de mis compañeras, encontré otras formas de habitar el mundo de la literatura infantil, otros caminos y diversas posturas. Esto me hizo pensar en la necesidad de reivindicar la mirada que se hace de la misma en lo escolar, y por ello traté de rescatarla y reconocerla a partir de sus posibilidades estéticas, éticas y políticas, para desaprender y deconstruir, un poco, la mirada puramente academicista e instrumental. Comprendí, entonces, que la lectura literaria permite desentrañar la mirada de las artes y compartir su esencia con el sujeto lector, quien se asombra con lo que una obra de arte puede decirle y movilizar en su existencia.

Hasta acá inevitablemente puedo expresar que mi recorrido ha estado lleno de aprendizajes... Constantemente me enfrenté a momentos de sinsabor, al ser complejo comprender que debía movilizar mi estructura inicial y que el mundo de la literatura infantil, en el que me estaba adentrando, era tan inmenso que hasta ahora solo logro conocer una parte de él. Aun así, me siento complacida de haber capturado ciertas configuraciones para mí y por lo tanto para mi ser como maestra, lo que se hizo presente en todo el proceso de investigación y lo que me permitió estar dispuesta a dejar que la investigación me transformara, mientras vivía el proceso de aprender y desaprender.

Durante la investigación logré identificar que cada una de mis compañeras había construido sus propias concepciones alrededor de la literatura infantil, sin duda alguna la formación y

experiencia se instauraban en cada una, para posteriormente reflejarse en sus prácticas pedagógicas. En estas últimas logré evidenciar cómo se construía saber pedagógico y cómo este impactaba la vida de cada niño. Acá debo mencionar que si ese saber pedagógico es fruto de una formación en literatura, así mismo será compartido en el entorno escolar y en las interacciones que se llevan a cabo entre maestros y estudiantes.

Así las cosas, luego de terminar esta investigación, considero que es importante que las profesoras, al acercarse a la lectura literaria, lo hagan como parte de su cotidianidad, dejando que sus vidas sean atravesadas por experiencias significativas, para luego reflejar dicha acción en sus estudiantes. Y luego de todo lo vivido durante estos años de formación en la Maestría, reconozco que estas aproximaciones desde las biografías literarias de las maestras posibilitarán la construcción de trayectorias lectoras y escritoras de los niños, a través de las cuales sea posible la apropiación del mundo y de las realidades que lo constituyen.

Al identificar que en Transición se puede iniciar la formación de lectores literarios, afirmo que es importante la formación de los profesores en literatura. A partir de ello, estos sujetos en sus prácticas pedagógicas podrán aportar a la formación de lectores literarios, que logren construir sentido al profundizar en su lectura, que disfruten cuando lean y que pueden hacer crítica a los diversos textos que conocen. Estos lectores pueden ser cautivados desde su entorno escolar al vivir experiencias literarias que los asombren y enamoren. En este punto, los profesores actúan pues como mediadores pedagógicos entre los textos y los niños, y pueden consolidar la experiencia literaria como práctica social, propiciando encuentros cálidos, sin llegar a la instrumentalización de la literatura infantil.

Al verme tocada y atravesada por nuevas configuraciones, alrededor de la formación de lectores literarios, considero que la escuela también debe reconocer modos para abordar la literatura infantil con los niños desde miradas que propicien la transformación de las formas de enseñar y aprender, y que redunden en la construcción de múltiples sistemas simbólicos asociados a la lectura, la escritura, la oralidad, la pintura, el cuerpo, entre otros. De seguro existen múltiples estrategias que conllevan a la adquisición y el alcance de estos aprendizajes, los cuales podrán ser implementados gracias a la literatura infantil como configuración sociocultural.

Por lo anterior considero necesario hacer un llamado a la escuela, quien necesita invertir en la formación de maestros en literatura infantil, para que se hagan cargo de la formación de lectores literarios que amen las múltiples posibilidades de construir sentidos a partir de los libros y del disfrute con ellos. Sin lugar a dudas, me encuentro convencida de que la apuesta por abordar la literatura en Transición, como aquella propuesta creativa y divertida para los niños, será una gran oportunidad para que los pequeños la asuman como algo diferente a una propuesta academicista y de obligatoriedad y para que se consoliden otras posibilidades de dialogar, aprender y apropiarse el mundo.

Ahora bien, considero fundamental destacar algunas recomendaciones más que deseo hacerle a la escuela, las cuales son fruto de lo vivido, lo leído y lo analizado durante el proceso de investigación.

Es importante dejar que los niños degusten la literatura infantil, que cada día se les presente como una experiencia que se articula y se corresponde con múltiples prácticas del lenguaje del mundo escolar. Experiencia literaria en la que los niños puedan disfrutar de diversos géneros discursivos y que dé lugar a la construcción de múltiples enunciados, así como de espacios de

juego, danza y creación fundamentados en el uso del cuerpo y en la apropiación de espacios y en el uso de las artes

En relación con lo dicho, es necesario garantizar el acceso a la literatura infantil. Una forma es hacer uso de la oralidad y, a propósito de esto, convocar a la narrativa es una gran opción, por lo que se puede invitar a la escuela diversas personas que sus historias de vida quieran contar y quienes pueden expresar detalles del cómo pudieron lograr ser lo que en ese momento representan para la sociedad. Hablar de diferentes oficios o profesiones será la excusa para invitar a diversos personajes, entre ellos: padres, madres y personas vinculadas con la cotidianidad escolar

De otro lado, es posible propiciar el acercamiento al libro físico a través del uso de la lectura en voz alta y de la inclusión de diferentes matices y posibilidades de enunciación. Al tenor de lo dicho, el profesor no será el único sujeto que será escuchado pues los niños también podrán participar desde sus experiencias, saberes y recorridos vitales.

Así mismo otra propuesta más es crear espacios para que los libros en físico se puedan disfrutar y para que sean de fácil acceso. Sobre mesas, alrededor de cojines, quizá expuestos en tendederos..., estas son formas en las que dentro del salón se pueden presentar, reconocer y apropiar diversos géneros.

Finalmente, movilizar los libros de un lugar a otro es otra forma de actuar y sugiero que se creen otras posibilidades de interacción con los materiales y los soportes de lectura. Entre estos asuntos, por ejemplo, el carnet de préstamo podrá ser una vía de acercar diferentes universos y espacios de lectura. Así mismo, aprovechar un escenario como la biblioteca municipal es un gran recurso para prestar libros y ampliar los materiales de lectura en el aula. Así las cosas estos textos,

allegados de otras bibliotecas y rincones de lectura, pueden viajar de mano en mano y dar lugar a otras narraciones y juegos del lenguaje.

Esta investigación me deja grandes aprendizajes, aunque inicié mi recorrido con el deseo de obtener un título de magister como lo mencioné en mi primer capítulo, mi mayor ganancia no es, en este momento, la posibilidad para acceder a un título por sí solo. Hasta ahora ha sido el conocer seres extraordinarios en la Línea y el reconfigurar mis prácticas, además de reconocer las diversas prácticas en literatura infantil sin enfocarme en la falta y el desconocimiento y más bien reconocer diferentes posibilidades para construir subjetividades y para construir mi ser de maestra, de mujer y de sujeto comprometido con la historia y con la formación.

Referencias Bibliográficas

- Buitrago, I. (2016). *Navegar con maestros: hacia sus concepciones de lenguaje y prácticas de enseñanza en educación Preescolar*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.
- Castaño, A., & Montoya, C. (2013). *Pinocho, una novela en el aula de transición. Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales*. (Tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Cerrillo, T. P. (2007). "Los nuevos lectores: la formación del lector literario" Recuperado de <https://www.biblioteca.org.ar/libros/300327.pdf>
- Cerrillo, T. P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>
- Cervera, B. J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Cuartas, L. L., y Gómez, B. T. (2011). El papel de la literatura infantil en el fortalecimiento de los procesos de lectura en preescolar.// The role of children's literature in the strengtning of the process of reading preschool. *HEXÁGONO PEDAGÓGICO, Vol 2* (No 1), Recuperado de <https://revistas.curn.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/292>
- Cuellar, D. (2013). *Incorporación de estrategias pedagógicas a las prácticas educativas para el desarrollo de habilidades y competencias de lectura y escritura en preescolar y primero*. (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Ibagué, Tolima, Colombia.

-
- De Tezanos, A. (2007). *Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante*. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175/164>
- De Tezanos, A. (2010). *Dilemas actuales del oficio de maestro: Qué, cuándo, cómo enseñar*. Recuperado de <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/DILEMAS%20ACTUALES%20DEL%20OFICIO%20DE%20MAESTRO.pdf>
- Del Valle, L. (2017) *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín*. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales, Manizales.
- Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Jurado Valencia, F. (2000). *La literatura como provocación de la escritura*. En: Comunicación - Educación: Coordenadas, abordajes y travesías [en línea]. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2000 (generado el 01 abril 2021). Obtenido de: <http://books.openedition.org/sdh/220>.
- Jurado Valencia, F. (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 46, pp. 89-105.
- Mejía, Y. (2016). *La influencia de los cuentos tradicionales en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo en niñas y niños del nivel preescolar*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje transición* (V.1). Recuperado de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *DOCUMENTO NO. 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral La literatura en la educación inicial*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341839.html>
- Ministerio de Educación Nacional. *Leer es mi cuento. Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/content/leer-es-mi-cuento/w3-article-317422.php>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares Preescolar*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Montoya, B. (2015). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el Centro Educativo Rural Obdulio Duque*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.
- Múnera, E. (2015). *Aproximación al papel del maestro en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el preescolar*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.
- Restrepo, G. B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-55. Páginas

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, enero-abril, 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritural*

Robledo. B. (2017). *El mediador de la lectura La formación del lector integral*. Recuperado de http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files_mf/20171122_El_Mediador_de_lectura_web.pdf

Sánchez, M., & Morales, M. (2016). *Fortalecimiento de la Creatividad en la Educación Preescolar orientado por Estrategias Pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.