

Experiencias didácticas en literatura infantil para la mediación lectora de los maestros de  
educación básica primaria



Sandra Patricia Estrada López

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Popayán

2025

Experiencias didácticas en literatura infantil para la mediación lectora de los maestros de  
educación básica primaria

Informe final presentado como requisito para optar al título de Doctora en Ciencias de la  
Educación

Línea de Investigación – Lenguaje, Cultura y Comunicación

Sandra Patricia Estrada López

Directora:

Dra. Mary Edith Murillo Fernández

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Popayán

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

Directora: \_\_\_\_\_  
Dra. Mary Edith Murillo Fernández

Jurado: \_\_\_\_\_  
Dra. Elvira Alejandra Quintero Hincapié

Jurado: \_\_\_\_\_  
Dr. Roberto Ramírez Bravo

Jurado: \_\_\_\_\_  
Dr. Cristhian Sarango Jaramillo

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 19 de Noviembre de 2025

### **Dedicatoria**

A mí, y a mis ideales.

A Sarita y Santy, por escribir cada día mi libro con tinta indeleble.

A mi madre, por creer en mí.

A mi Chun, por la compañía fiel y el abrigo constante en cada jornada de estudio; aunque la  
historia siguió sin ti, tu huella perdura.

## **Agradecimientos**

A la Universidad del Cauca y al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, por ofrecer un espacio académico de excelencia que fortaleció mi formación. En este escenario encontré el respaldo institucional necesario para avanzar. Asimismo, agradezco al equipo administrativo por su colaboración en las gestiones correspondientes.

A los coordinadores del programa, doctor Luis Evelio Álvarez y doctora Luz Adriana Rengifo, por su orientación y acompañamiento en este proceso formativo, y a los maestros responsables de los seminarios, gracias doctores por compartir sus saberes y experiencia investigativa con dedicación y compromiso.

A mi directora de tesis, doctora Mary Edith, por aceptar la asesoría de mi investigación, por iluminar con su experiencia cada etapa del trabajo doctoral y por convertirse en una inspiración constante que me impulsó a continuar con convicción este camino.

A mis compañeros de la Cohorte 59, con quienes compartí aprendizajes y retos, desde los tiempos de pandemia, cuando la solidaridad y la constancia nos permitieron sostener nuestros propósitos comunes. En especial a mi compañera Sandra Ruiz, por las largas jornadas de estudio compartidas y por su apoyo sincero tanto en lo académico como en lo personal.

A mi maestra acompañante en la pasantía, doctora Genoveva Ponce Naranjo, por abrir las puertas de su espacio académico e investigativo y permitirme interactuar con sus estudiantes, maestros en formación en la Universidad de Riobamba, Ecuador.

A los directivos de mi institución y a los maestros participantes en esta investigación, por compartir sus vivencias personales y profesionales, que fueron la esencia de este proyecto.

A mi amigo Principito, por la motivación y el respaldo emocional ofrecido durante todo este recorrido, con la certeza de que seguirá alcanzando sus propósitos con éxito.

A mis hijos y a mi madre, por su apoyo incondicional y su comprensión ante los compromisos y momentos más exigentes. Su presencia y aliento fueron la fuerza que dio sentido a este camino y la razón para culminar con éxito esta meta académica. También agradezco a los familiares y amigos que me demostraron su afecto sincero.

## **Resumen**

El presente estudio se ubica en el campo de la pedagogía, específicamente se relaciona con las didácticas de la literatura infantil y la mediación lectora. Esta investigación propuso como objetivo principal develar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria.

Para orientar el desarrollo de esta investigación, se definieron los siguientes objetivos específicos: caracterizar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria; interpretarlas en una segunda fase; y, finalmente, documentarlas en una bitácora narrativa.

El estado del arte se construyó después de rastrear tesis relacionadas con el presente estudio y artículos científicos encontrados en las bases de datos SCOPUS, ERIC (Education Resources Information Center) y EBSCO. El marco teórico se sustentó en dos ejes fundamentales: la teoría educativa y la teoría literaria. En cuanto a la metodología, la investigación es cualitativa y su paradigma es socio crítico, que, a su vez, analiza la realidad y potencia el cambio. Se adoptó como método de investigación la sistematización de experiencias investigativas y los instrumentos aplicados fueron: entrevistas con grupos focales, observación en el aula. Para posibilitar este estudio, se planteó la participación de docentes de educación básica primaria que laboran en instituciones públicas de Pasto-Nariño.

Por su parte, se buscó consolidar concepciones teóricas que permitieran interpretar y valorar las experiencias de los maestros en torno a la literatura infantil, visibilizándolas como un aporte valioso para otros docentes e investigadores.

Esta tesis resalta la literatura infantil y el papel esencial de la mediación lectora en la formación temprana de lectores, reconoce que enriquece los aprendizajes y estimula la reflexión

a partir de experiencias diversas y didácticas. Como señala Cervera (1991), la literatura infantil es “toda creación que tiene como vehículo la palabra, con un toque artístico o creativo, y por destinatario, al niño”.

**Palabras clave:** literatura infantil, didáctica, básica primaria, maestros, experiencias, mediación.

## **Abstract**

This study is located in the field of pedagogy, specifically related to the teaching of children's literature and reading mediation. The main objective of this research was to reveal the teaching experiences in children's literature that strengthen the reading mediation of primary school teachers.

To guide the development of this research, the following specific objectives were defined: to characterize the teaching experiences in children's literature that strengthen the reading mediation of primary school teachers; to interpret them in a second phase; and, finally, to document them in a narrative log.

The state of the art was constructed after reviewing theses related to the present study and scientific articles found in the SCOPUS, ERIC (Education Resources Information Center), and EBSCO databases. The theoretical framework was based on two fundamental axes: educational theory and literary theory. Regarding the methodology, the research is qualitative and its paradigm is socio-critical, which, in turn, analyzes reality and fosters change. The research method adopted was the systematization of research experiences, and the instruments used were focus group interviews and classroom observation. To facilitate this study, primary school teachers working in public institutions in Pasto-Nariño were recruited.

The goal was to consolidate theoretical concepts that would allow for the interpretation and evaluation of teachers' experiences with children's literature, highlighting them as a valuable contribution for other teachers and researchers.

This thesis highlights children's literature and the essential role of reading mediation in the early development of readers. It recognizes that it enriches learning and stimulates reflection based on diverse and didactic experiences. As Cervera (1991) points out, children's literature is

"any creation that has the word as its vehicle, with an artistic or creative touch, and is addressed to the child."

**Keywords:** Children's books, children's literature, elementary school, teacher, experiences, mediation.

## Contenido

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Lista de tablas .....                                                                                                        | 15 |
| Lista de figuras.....                                                                                                        | 16 |
| Lista de anexos.....                                                                                                         | 17 |
| Introducción .....                                                                                                           | 18 |
| 1. Pregunta Problema: interrogantes desde la imaginación .....                                                               | 20 |
| 2. Planteamiento: entre páginas y pizarras: tensiones y desafíos en la escuela .....                                         | 21 |
| 3. Objetivos: cartografía del viaje lector.....                                                                              | 23 |
| 3.1 Objetivo general .....                                                                                                   | 23 |
| 3.2 Objetivos específicos.....                                                                                               | 23 |
| 4. Justificación: razones para contar y crear .....                                                                          | 24 |
| 5. Estado del arte: un cuento contado .....                                                                                  | 26 |
| 5.1 Didáctica: de la intención y motivación a la creación, el encanto y la transformación .....                              | 27 |
| 5.2 Mediación lectora: donde florecen encuentros cálidos .....                                                               | 31 |
| 5.3 Experiencias y perspectivas de los maestros en el campo de la literatura infantil: narrativas con emoción y sentido..... | 35 |
| 5.4 Formación de maestros: raíces para leer el mundo .....                                                                   | 42 |
| 5.5 Mediación tecnológica TIC y libro digital: nuevos senderos para la palabra .....                                         | 44 |
| 5.6 Literatura infantil e interdisciplinariedad: un cruce de caminos .....                                                   | 48 |
| 6. Marco teórico: un brote de saberes .....                                                                                  | 52 |
| 6.1 Teoría educativa: imaginar y narrar la escuela.....                                                                      | 52 |
| 6.2 Didáctica.....                                                                                                           | 53 |
| 6.3 Didáctica no parametral .....                                                                                            | 56 |

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|                                                                                                                              | 12  |
| 6.4 El saber didáctico .....                                                                                                 | 58  |
| 6.5 Saber pedagógico .....                                                                                                   | 60  |
| 6.6 Estándares básicos de competencias del lenguaje .....                                                                    | 61  |
| 6.7 Literatura .....                                                                                                         | 62  |
| 6.8 Literatura infantil.....                                                                                                 | 65  |
| 6.9 Lector literario.....                                                                                                    | 68  |
| 6.10 Mediador .....                                                                                                          | 69  |
| 6.11 Mediación lectora.....                                                                                                  | 70  |
| 6.12 Conectivismo.....                                                                                                       | 72  |
| 7. Metodología: peldaños para descubrir horizontes .....                                                                     | 74  |
| 7.1 Método de investigación: sistematización de experiencias .....                                                           | 74  |
| 8. Resultados: lo que nos contaron las historias .....                                                                       | 76  |
| 8.1 ATLAS.ti: tejido de sentidos en la organización de información cualitativa .....                                         | 80  |
| 8.2 Análisis exploratorio de la información .....                                                                            | 81  |
| 8.3 Segmentación del texto en citas .....                                                                                    | 82  |
| 8.4 Codificación: creación de temas y subtemas.....                                                                          | 83  |
| 8.5 Agrupación en categorías .....                                                                                           | 84  |
| 8.6 Creación de redes semánticas.....                                                                                        | 86  |
| 8.7 Visualización con diagramas de Sankey .....                                                                              | 88  |
| 8.8 Objetivo 1 .....                                                                                                         | 91  |
| 8.8.1 Categoría A: Trayectorias y experiencias didácticas de los maestros de básica primaria con la literatura infantil..... | 91  |
| 8.8.2 Categoría B. Percepciones y expectativas de los maestros en el campo de la literatura infantil.....                    | 99  |
| 8.9 Objetivo 2 .....                                                                                                         | 102 |

|                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.9.1 Categoría C. Relación de la literatura infantil con el aprendizaje y las prácticas de lectura ..... | 102 |
| 8.9.2 Categoría D. Sentido formativo de la literatura infantil y la mediación lectora.....                | 113 |
| 9. Discusión: voces que cuentan .....                                                                     | 126 |
| 10. Bitácora narrativa .....                                                                              | 137 |
| 10.1 Presentación: desde la voz que narra.....                                                            | 138 |
| 10.2 Tejiendo voces y experiencias.....                                                                   | 139 |
| 10.3 Palabras sentidas .....                                                                              | 144 |
| 10.4 Reconstrucción creativa de la experiencia: destellos para contar .....                               | 145 |
| 10.4.1 Laurita y los cuentos que brillaban en la oscuridad.....                                           | 145 |
| 10.4.2 Semillas asombrosas.....                                                                           | 146 |
| 10.4.3 Cuando el autor toca la puerta de la imaginación.....                                              | 146 |
| 10.4.4 Baraja de historias para leer y crear.....                                                         | 147 |
| 10.4.5 Pistas mágicas.....                                                                                | 147 |
| 10.4.6 Las tarjetas del corazón .....                                                                     | 148 |
| 10.5 Destellos para mediar .....                                                                          | 149 |
| 10.6 Una historia sin fin .....                                                                           | 162 |
| 11. Conclusiones.....                                                                                     | 163 |
| Referencias.....                                                                                          | 163 |
| Anexos .....                                                                                              | 176 |
| Anexo A. Consentimiento informado .....                                                                   | 176 |
| Anexo B. Guion de entrevista a grupos focales.....                                                        | 177 |
| Anexo C. Rúbrica de evaluación del guion de entrevista para grupos focales.....                           | 178 |
| Anexo D. Notas de campo. Observación maestra Brisa .....                                                  | 179 |
| Anexo E. Notas de campo. Observación maestra Dennis.....                                                  | 182 |
| Anexo F. Notas de campo. Observación maestra Victoria .....                                               | 185 |
| Anexo G. Transcripción entrevista grupo focal 1 .....                                                     | 188 |

|                                                       |     |
|-------------------------------------------------------|-----|
| Anexo H. Transcripción entrevista grupo focal 2.....  | 193 |
| Anexo I. Transcripción entrevista grupo focal 3 ..... | 198 |

## Lista de tablas

|                                                                                                      | <b>Pág.</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Tabla 1 Clasificación de artículos .....                                                             | 27          |
| Tabla 2 Tipos de didácticas específicas según Camilloni (2007) .....                                 | 59          |
| Tabla 3 Caracterización general de los participantes .....                                           | 77          |
| Tabla 4 Etapas del análisis con ATLAS.ti .....                                                       | 80          |
| Tabla 5 Categorías.....                                                                              | 85          |
| Tabla 6 Relación entre los objetivos de la investigación y las categorías de análisis.....           | 90          |
| Tabla 7 Competencias y referentes normativos del área de Lenguaje presentes en la<br>propuesta ..... | 150         |
| Tabla 8 Competencias artísticas, socioemocionales y culturales presentes en la propuesta. .          | 152         |
| Tabla 9 Destellos para mediar: Laurita y los cuentos que brillaban en la oscuridad .....             | 154         |
| Tabla 10 Destellos para mediar: El cuento del profe .....                                            | 155         |
| Tabla 11 Destellos para mediar: cerca al fuego, con palabras ancestrales.....                        | 156         |
| Tabla 12 Destellos para mediar: Semillas de lectura .....                                            | 157         |
| Tabla 13 Destellos para mediar: Baraja de historias para leer y crear .....                          | 158         |
| Tabla 14 Destellos para mediar: cuando el autor toca la puerta de la imaginación .....               | 159         |
| Tabla 15 Destellos para mediar: pistas mágicas .....                                                 | 160         |
| Tabla 16 Destellos para mediar: las tarjetas del corazón .....                                       | 161         |

## Lista de figuras

|                                                                                       | <b>Pág.</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Figura 1 Evolución de la didáctica .....                                              | 54          |
| Figura 2 Nube de palabras sobre los conceptos más frecuentes.....                     | 82          |
| Figura 3 Segmentación del texto en citas .....                                        | 83          |
| Figura 4 Codificación (creación de temas y subtemas).....                             | 84          |
| Figura 5 Grupos de temas o subtemas o categoría .....                                 | 85          |
| Figura 6 Redes semánticas .....                                                       | 87          |
| Figura 7 Diagramas Sankey.....                                                        | 88          |
| Figura 8 Tejiendo voces, experiencias, destellos para mediar, palabras sentidas ..... | 137         |
| Figura 9 Destellos para mediar.....                                                   | 162         |

## Lista de anexos

|                                                                                  | <b>Pág.</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Anexo A. Consentimiento informado.....                                           | 176         |
| Anexo B. Guion de entrevista a grupos focales .....                              | 177         |
| Anexo C. Rúbrica de evaluación del guion de entrevista para grupos focales ..... | 178         |
| Anexo D. Notas de campo. Observación maestra Brisa.....                          | 179         |
| Anexo E. Notas de campo. Observación maestra Dennis.....                         | 182         |
| Anexo F. Notas de campo. Observación maestra Victoria .....                      | 185         |
| Anexo G. Transcripción entrevista grupo focal 1.....                             | 188         |
| Anexo H. Transcripción entrevista grupo focal 2.....                             | 193         |
| Anexo I. Transcripción entrevista grupo focal 3.....                             | 198         |

## **Introducción**

La literatura infantil es reconocida como una creación artística que integra manifestaciones basadas en la palabra con finalidad estética, lúdica y destinada al niño (Cervera, 1991). En el ámbito escolar, es un recurso que posibilita el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas; además, promueve la imaginación, la creatividad y la educación emocional. En consecuencia, la mediación lectora se entiende como el proceso mediante el cual el docente facilita la relación del niño con la literatura, y se convierte en una práctica esencial para la formación integral.

Por su parte, los maestros, como mediadores, son actores centrales en la tarea de acercar a los estudiantes a los textos literarios. Colomer (1997) afirma que el papel del docente es provocar y proyectar la respuesta que suscita el texto literario en los niños, para generar un espacio de diálogo y disfrute. En esa misma línea, Petit (2001) sostiene que la lectura es un encuentro y, como tal, requiere de un mediador que abra caminos de sentido y emoción. Sin embargo, como lo propone Escalante (1995), en muchos contextos escolares persiste la tendencia a reducir la literatura a un recurso instrumental, desconociendo su valor estético y formativo.

La presente investigación se propone develar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria en instituciones públicas de Pasto. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo de carácter sociocrítico y se utiliza la sistematización de experiencias como método investigativo, lo cual permite recuperar y analizar las voces docentes en torno a sus prácticas pedagógicas.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: para iniciar se presenta la pregunta problema, el planteamiento, los objetivos, la justificación, el estado del arte en el que se revisan antecedentes nacionales e internacionales sobre didáctica, mediación lectora, experiencias de

maestros, formación docente, mediación tecnológica e interdisciplinariedad. También se aborda el marco teórico, sustentado en la teoría educativa (Dewey, 1988; Freire, 1996; Bruner, 2015) se integraron conceptos como didáctica (Litwin, 2017; Walsh, 2018), saber pedagógico (Zuluaga 2009) saber didáctico (Camilloni) Didáctica no parameral (Quintar) Por su parte en el eje literario se trata el concepto de literatura (Bajtin 1982; Eagleton 1998; Cándido 1995) literatura infantil (Cervera, 1995; Rodari, 1980; Colomer, 2002; García, 1998) lector literario (Cerrillo 2016; Martin, 2004) mediador (Tébar, 2003) y mediación lectora (Colomer, 2005; Petit, 2001).

Luego se describe la metodología, basada en el paradigma sociocrítico y en la sistematización de experiencias (Cendales, 2006) se explican los instrumentos de recolección de información y el proceso de análisis con apoyo de ATLAS.ti.

En consecuencia se exponen los resultados, organizados en categorías relacionadas con las trayectorias docentes, sus percepciones y expectativas sobre la literatura infantil, así como el sentido formativo de la mediación lectora.

Luego se sitúa la discusión, donde se contrastan los hallazgos con la teoría revisada. En este mismo apartado se incluye la bitácora narrativa, la cual visibiliza las experiencias significativas de los maestros mediante relatos sensibles que muestran el valioso aporte de la literatura infantil.

Finalmente, se presentan las conclusiones y las referencias, que reúnen las fuentes bibliográficas utilizadas en el desarrollo de la investigación. En suma, este trabajo busca aportar a la comprensión de la literatura infantil como recurso estético, didáctico, cultural, y a la consolidación de la mediación lectora como práctica formativa que promueve en los niños el desarrollo de competencias críticas, creativas y sensibles.

### **1. Pregunta Problema: interrogantes desde la imaginación**

En el ámbito de la educación básica primaria y en el presente contexto investigativo, esta pregunta alcanza relevancia al estar vinculada con el papel del maestro, quien contribuye a cimentar las bases del desarrollo integral de los estudiantes. En este marco, y desde una mirada que combina imaginación y rigor académico, se formuló la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué experiencias didácticas en literatura infantil fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria?

## **2. Planteamiento: entre páginas y pizarras: tensiones y desafíos en la escuela**

El planteamiento del problema surge al reconocer que, en general, las experiencias didácticas en literatura infantil que los maestros desarrollan no se comparten ni se visibilizan, lo que limita el reconocimiento de sus aportes. Además, se enmarca en las tensiones y desafíos que implica incorporar la literatura infantil en la práctica docente. En este sentido, Zuluaga (2009) impulsa a los investigadores a indagar y construir un archivo de prácticas pedagógicas que, cuando se comparten como experiencias significativas, fortalecen los saberes que emergen desde las aulas. En este escenario, los maestros, en su proceso de formación y ejercicio profesional, se vinculan al entorno escolar e interactúan con docentes y estudiantes, lo cual constituye una oportunidad para identificar problemáticas y abrir posibilidades de investigación en el campo educativo. Este estudio surge precisamente de las experiencias de aula que suscitan reflexión en torno a los trayectos personales de los docentes, sus percepciones sobre la literatura infantil y las prácticas didácticas que implementan los maestros para la mediación lectora. Reconocer la dimensión estética de la literatura en la escuela resulta esencial, pues permite apreciar y disfrutar sus cualidades como medio para fortalecer competencias lectoras y la formación integral de los estudiantes.

En este sentido, Lomas (2010) sostiene que la lectura desempeña un papel central en la maduración y el fortalecimiento de los aprendizajes de los niños, lo que exige que los maestros se apropien de recursos pertinentes para ejercer como mediadores de la literatura infantil y que las instituciones educativas integren de manera efectiva los proyectos de lectura en la jornada escolar. Asimismo, Colomer (2010) recuerda que la literatura infantil constituye una manifestación artística cuyo primer acercamiento al niño se da a través de la tradición oral, lo cual resalta la importancia de consolidar espacios en la escuela que promuevan su

reconocimiento como recurso interdisciplinario capaz de favorecer la educación emocional, la identidad y la libre expresión.

En concordancia, Cervera (1991) señala que la literatura infantil integra todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño. Además de la narrativa, la poesía y el teatro, hay otras manifestaciones como rimas, adivinanzas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas, recuentillos, entre otros (p. 108).

No obstante, desde la experiencia docente en el aula y en labores como docente tutora, se han identificado aspectos que limitan la incorporación de propuestas alternativas para la enseñanza de la literatura infantil y la mediación lectora, lo cual restringe su potencial como estrategia para fortalecer aprendizajes, generar reflexión y propiciar el análisis de vivencias en contextos escolares diversos. La inclusión de la literatura infantil, sin embargo, encuentra respaldo en el enfoque pedagógico de lenguaje integral que, según Escalante (1995), se sustenta en el uso de materiales de lectura de distintos géneros (poesía, fantasía, ficción y no ficción) que enriquecen la vida de los niños con experiencias significativas para sus intereses y necesidades.

En este marco, el problema que guía la investigación se concreta en la necesidad de integrar la literatura infantil y la mediación lectora en las prácticas docentes de la educación básica primaria. A pesar de su relevancia reconocida, persisten limitaciones estructurales y metodológicas que dificultan su incorporación sistemática y pertinente, lo que genera la necesidad de documentar, interpretar y difundir experiencias didácticas que evidencien su valor y aporte pedagógico, estético y formativo. En consecuencia, la tesis que orienta el presente estudio plantea que las experiencias didácticas en literatura infantil de los maestros de educación básica primaria fortalecen la mediación lectora.

### **3. Objetivos: cartografía del viaje lector**

Los objetivos que orientan este estudio se conciben como una cartografía del viaje lector, un itinerario que permite reconocer y comprender las prácticas pedagógicas vinculadas a la literatura infantil en la escuela. Así como un mapa delimita rutas y señala puntos de llegada, los objetivos trazan el camino para caracterizar, interpretar y visibilizar las experiencias didácticas que fortalecen la mediación lectora en la educación básica primaria.

#### **3.1 Objetivo general**

Develar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria.
- Interpretar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria.
- Evidenciar, mediante una bitácora narrativa, las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria.

#### **4. Justificación: razones para contar y crear**

Las razones para contar y crear, como lo expresa el título de este apartado, se convierten en el motor que da sentido a la investigación. En la literatura infantil, narrar y recrear historias no solo cumple una función estética, sino también formativa, porque posibilita que los niños construyan significados, desarrollen la imaginación y fortalezcan su identidad. Desde esta perspectiva, la justificación de la investigación se centra en resaltar la importancia de recuperar las voces de los maestros y sus prácticas, ya que en ellas se revelan los motivos pedagógicos, personales y sociales que sustentan la necesidad de fortalecer la mediación lectora en la escuela.

Resulta primordial enmarcar los procesos investigativos en un horizonte que inspire el quehacer de los individuos, los educadores y la sociedad. La presente investigación se ubica en el contexto educativo, en el fortalecimiento de los ejes teóricos que emergen de los estudios de diversos investigadores vinculados con el hacer, el ser y el conocer, así como en la documentación de experiencias de los participantes, que brindan sustento a la construcción de sentido del trabajo en curso.

Esta propuesta se enmarca en el Doctorado en Ciencias de la Educación y tiene como propósito, según el Centro de Posgrados de la Universidad del Cauca (2024), “comprender las múltiples dinámicas de interacción entre aspectos teóricos de la educación, la pedagogía, el currículo, la didáctica y su desplazamiento a diversos campos de acción”. El título de esta investigación se articula con los estudios en pedagogía y didáctica, especialmente en la enseñanza de la lengua y la literatura. En consecuencia, se adscribe a la línea de investigación Cultura, lenguaje y comunicación.

La investigación se justifica porque la temática abordada se vincula con las políticas públicas del Ministerio de Educación Nacional y su implicación en el contexto escolar. Además,

se fundamenta en la interpretación de experiencias docentes, al incluir maestros de educación básica primaria con el propósito de comprender sus didácticas, su papel como mediadores de la lectura de textos literarios infantiles y la manera en que propician la recuperación de la tradición oral, que constituye ese primer acercamiento del niño a la cultura literaria. Según Colomer (1997), el papel del docente sería provocar y proyectar la respuesta generada por el texto literario, y no ocultar la reacción del lector.

Las motivaciones personales que dieron origen a este estudio surgieron de las preguntas y respuestas que, a lo largo de la práctica como maestra, surgieron de la convicción en la posibilidad de abrir caminos que ofrezcan alternativas válidas para fortalecer las prácticas pedagógicas con recursos que vayan más allá de la educación tradicional. Para que ello sea posible, resulta esencial contar con la voluntad de los docentes y el compromiso de los directivos en la recuperación de espacios que promuevan un aprendizaje significativo.

Asimismo, Rodari (1980) señala que “desde la enseñanza de la literatura infantil, la imaginación, la creatividad y el relato fortalecen los géneros propios de esta literatura” (p. 43). Por lo tanto, la literatura infantil propicia la producción textual y las narrativas que disipan estereotipos, dilemas morales y problemáticas que se viven en el aula y en el entorno del niño.

Esta investigación se enfoca en interpretar la enseñanza de la literatura infantil y la importancia de la mediación lectora. Aporta a la construcción de sentido y a la consolidación de un espacio propio para la literatura infantil en el contexto escolar, puesto que se reconoce la relevancia de formar lectores desde temprana edad, al considerar que la literatura infantil favorece aprendizajes y propicia momentos de reflexión a partir de vivencias en distintos contextos. Además, brinda fundamentos que sirven como base documental para otros investigadores interesados en fortalecer la educación literaria en la región y el país.

## **5. Estado del arte: un cuento contado**

Un cuento contado, es una narración construida desde múltiples voces académicas que permiten reconocer el trayecto recorrido y, al mismo tiempo, proyectar nuevos horizontes.

La construcción del estado del arte es fundamental para el desarrollo de una tesis doctoral, toda vez que ilumina el camino de investigación y permite conocer qué, quiénes y cuáles temáticas se han trabajado en relación con la presente propuesta.

Para lograrlo, se realizó un rastreo de tesis y artículos científicos; como primer paso, se consultó el Tesauro de la UNESCO para validar las palabras clave y, posteriormente, se llevó a cabo la búsqueda y revisión de estudios publicados en revistas científicas indexadas a nivel mundial. Para este fin, se accedió a bases de datos como SCOPUS, ERIC (Education Resources Information Center) y EBSCO.

Para obtener resultados pertinentes, se emplearon como palabras clave: literatura infantil, didáctica, básica primaria, maestros, experiencias y mediación. En el proceso, cada base de datos arrojó un número considerable de estudios que fueron filtrados para conservar únicamente aquellos alineados con los intereses de la investigación.

Posteriormente, se registró la información en un documento que incluía aspectos generales como título, tipo de documento, autor, año, lugar, resumen y conclusiones. Para concretar, se establecieron categorías que permitieron clasificar las investigaciones y publicaciones según sus elementos en común y en concordancia con los propósitos de este estudio.

**Tabla 1***Clasificación de artículos*

|                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Didáctica: Brasil (2017); Guayaquil (2020); Murcia (2016); España (2017); Barcelona (2018); Costa Rica (2019).                                                                                                       |
| Mediación lectora: Brasil (2018); Brasil (2020); Sao Paulo (2020); Colombia (2020); Chile (2022) Colombia (2022).                                                                                                    |
| Experiencias y perspectivas de los maestros en el campo de la literatura infantil: México (2012) Cuba (2015); Colombia (2016, 2018,2019); Londres (1990); Londres (2008); Turquía (2019, 2020, 2021); España (2020). |
| Formación de maestros: Murcia (2018); Orlando (2019); Estados Unidos (2020).                                                                                                                                         |
| Mediación tecnológica: TIC y libro digital, Colombia (2021); Taiwán (2016); Turquía (2018); Alicante (2016); Barcelona (2018); Chicago (2020); Estados Unidos (2021).                                                |
| Literatura infantil e interdisciplinariedad: Malasia (2009); California (2014); Texas (2018); Kuwait (2019).                                                                                                         |
| <i>Nota.</i> Elaboración a partir de los estudios revisados.                                                                                                                                                         |

Se identificaron diversos estudios relacionados con la literatura infantil y su vínculo con el contexto escolar. A partir de las tendencias observadas, se agruparon en categorías como: *experiencias y perspectivas de los maestros; didáctica; mediación tecnológica (TIC y libro digital); mediación lectora; literatura infantil en la formación de maestros; y literatura infantil e interdisciplinariedad.*

Este análisis permitió reconocer las posturas de otros investigadores que han abordado preguntas afines a las de esta tesis. La revisión documental facilitó, además, el acercamiento a las metodologías, indagaciones, aportes y conclusiones de distintos autores. A continuación, se presenta cada categoría junto con los estudios vinculados.

### **5.1 Didáctica: de la intención y motivación a la creación, el encanto y la transformación**

En este apartado confluyen la intención pedagógica, la motivación hacia la lectura, la creación literaria y el encanto que generan los textos. Se destacan experiencias que muestran la

función del docente como mediador, la importancia de la interacción crítica y creativa con la literatura infantil y juvenil, y el impacto de la formación inicial y continua en los procesos de enseñanza.

Se inicia con el estudio de la investigadora española Gómez Redondo (2017), titulado *Hermenéutica y didáctica en la comunicación literaria infantil: entre la socio didáctica y el docente como mediador*. La investigación se centra en el pensamiento del profesor como mediador entre la comunicación literaria infantil y el niño. Parte de entender la literatura infantil como literatura en toda su extensión, pero considera que su función socializadora e introductora del imaginario, junto con su pasado didáctico-moralizador, es responsable en buena medida de la instrumentalización que todavía se observa en muchas aulas.

La autora, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, plantea la necesidad de profundizar en aspectos como la comunicación literaria infantil y su estatuto sociocultural y didáctico; la percepción del docente en el proceso socio-didáctico de intermediación entre la literatura infantil y el niño; las creencias de los futuros docentes; y los contextos de interacción.

Dicha investigación guarda relación con el presente estudio, ya que resalta el papel del docente como mediador entre la literatura infantil y el niño, tanto en el marco de procesos académicos y del currículo vigente como con un propósito didáctico que integre una comunicación asertiva, el reconocimiento del contexto real y una interacción pertinente.

En la publicación denominada *Consideraciones docentes e investigadoras para la didáctica de la literatura en educación infantil y en educación primaria*, de López (2016), se resalta que el propósito es poner de manifiesto los aspectos clave que atañen a la enseñanza de la literatura en los niveles de educación infantil y primaria. De esta manera, presentan los

elementos que inciden en el planteamiento y desarrollo de la dinámica de aula en los tiempos actuales.

En el texto se abordan tendencias de aplicación en las aulas, como las tertulias literarias dialógicas, donde se busca una participación crítica de los estudiantes y el profesor actúa como mediador del conocimiento. Relacionado con dicho enfoque, se analiza la selección de textos, tanto en la forma en que se ofertan a los estudiantes como en el contenido y la naturaleza de los mismos. Un tercer aspecto tratado en el artículo tiene que ver con la consideración de la literatura como parte integral de la enseñanza de la lengua y su contribución a la competencia comunicativa de la persona.

Este estudio se vincula con la presente investigación porque ofrece un marco de referencia útil para comprender cómo la mediación lectora, apoyada en dinámicas participativas y en una selección intencional de textos, puede convertirse en un recurso para fortalecer los procesos de lectura en básica primaria. En este contexto, dichas ideas aportan insumos para reconocer prácticas que atienden a los contenidos curriculares y que, al mismo tiempo, responden a los intereses y realidades de los estudiantes, favoreciendo una interacción significativa entre la literatura infantil y su mediación en el aula.

En la investigación La formación de docentes como creadores de literatura infantil ecuatoriana: una experiencia de investigación acción participativa, Hernández y Martínez (2020) comparten su proyecto realizado con estudiantes de Licenciatura en Educación, el cual ha contribuido a desarrollar escritores de cuentos infantiles. La innovación lograda es que, además de leer y analizar cuentos infantiles ecuatorianos, se produjeran obras para niños de educación inicial. Un indicador de pertinencia ha sido que se tratara de textos ecuatorianos e inéditos. El resultado ha sido la creación literaria, en la que han actuado personajes de la naturaleza

ecuatoriana: un cóndor, un cuy, un cangrejo, una llama y un hermoso colibrí.

El aporte de este estudio consiste en resaltar la necesidad de trascender la lectura de un texto, promoviendo la creatividad mediante la producción de escritos y partiendo de las realidades del contexto.

Otra de las investigaciones encontradas corresponde a Quesada (2017), publicada en Brasil, bajo el título *Literatura e interculturalidad: experiencias didácticas en el centro de literatura infantil y juvenil*. La autora concibe la literatura infantil y juvenil como una forma discursiva que toma en cuenta la psicología infantil y que reclama, hoy más que nunca, su presencia en los procesos educativos mediante experiencias didácticas significativas.

Se refiere a la importancia de los talleres, los cuales han representado verdaderas experiencias didácticas ricas en aprendizajes interculturales, tanto para los niños participantes como para las docentes que han orientado el proceso. Asimismo, destaca la necesidad de analizar cómo los escritores costarricenses han representado personajes indígenas y afrodescendientes, quienes en ocasiones han sido descritos con estigmas negativos, aspecto que debe revisarse a la luz de la educación intercultural.

Es relevante reconocer que, en la actualidad, existen políticas orientadas a la formación integral, como la educación CRESE, que promueve, por un lado, el arte, la cultura y la oralidad, y por otro, la reconciliación, la educación socioemocional y el antirracismo. En este marco, resulta pertinente vincular la presente investigación para sustentar el valor formativo del uso de los textos.

Por último, se menciona a Munita (2018) con su publicación realizada en Barcelona, España, *Para mí todos eran cuentos: incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil*. Este artículo se sitúa en el campo de la didáctica de la

literatura, particularmente en el ámbito de la formación docente en literatura infantil y juvenil.

El texto comienza con una discusión teórica en torno a las creencias y saberes de docentes y futuros docentes sobre el sistema literario para niños y jóvenes. Luego, presenta una experiencia de formación continua, el seminario-taller “Volver a la lectura”, desarrollado en la Universidad Austral de Chile durante 2015 y 2016, con la participación de 27 docentes en ejercicio. Se reportan algunos de los resultados de esa experiencia, en especial los relacionados con el avance en los sistemas de creencias de los docentes acerca de la literatura para niños y jóvenes.

El artículo señala la necesidad de incluir procesos de lectura y discusión de literatura infantil en la formación del profesorado y recalca las posibilidades que ofrecen los clubes de lectura o círculos literarios para ese propósito.

Este estudio es pertinente para la presente investigación, ya que evidencia cómo la formación continua de los docentes, sumada a espacios de diálogo en torno a la literatura, favorece la construcción colectiva de saberes y potencia la implementación de proyectos y prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la mediación lectora.

## **5.2 Mediación lectora: donde florecen encuentros cálidos**

La mediación lectora es un espacio privilegiado donde se tejen relaciones de afecto, diálogo y descubrimiento en torno a los libros. En este apartado se revisan estudios que abordan la mediación como un proceso pedagógico y como una práctica cultural y emocional que fortalece el vínculo entre docentes, estudiantes y familias. A través de diversas experiencias investigativas en América Latina y España, se percibe que la mediación lectora beneficia la formación de lectores críticos y sensibles, al tiempo que revela tensiones entre las políticas públicas, las prácticas escolares y los contextos sociales.

Da Mata (2018), en su artículo titulado *El proceso de mediación de la lectura literaria en la educación básica, publicado en Brasil*, presenta un estudio sobre las características de la mediación pedagógica desarrollada en la enseñanza de la lectura literaria en una escuela pública en Goiânia. La mediación pedagógica se entiende en el estudio como las condiciones de enseñanza propuestas por el profesor, las formas de utilización de diferentes mediadores culturales y el tipo de relación establecida con los estudiantes. Se realizó una investigación cualitativa mediante observación de clases de literatura, cuestionarios y entrevistas con profesores y estudiantes. Los resultados evidenciaron características de la mediación que pueden contribuir a la formación del lector, destacando aspectos relacionados con los procedimientos de enseñanza, la relación profesor-estudiante y la necesidad de fortalecer la formación de los docentes de literatura en básica primaria. Este estudio resulta pertinente para el trabajo en curso, ya que la formación del lector literario se potencia cuando los maestros promueven hábitos que favorecen procesos significativos, tanto dentro como fuera del aula.

En la misma línea, Veliz (2022), en su publicación *El papel que desempeñan los adultos en la mediación lectora*, realizada en Chile, argumenta que la mediación lectora es un concepto ampliamente usado en América Latina y España, y se refiere al papel educativo que desempeñan los adultos en la creación de encuentros entre los niños y los libros. En este artículo se conceptualiza como una “mediación del afecto”, en la que los adultos se muestran empáticos, atentos y proveedores de espacios seguros para la lectura. Se resalta la importancia de integrar a la familia en este proceso, ya que los textos movilizan las palabras en diversos contextos y fortalecen las relaciones entre hogar y escuela.

Vásquez (2022), en su artículo publicado en Colombia titulado *Perspectivas investigativas sobre lectura literaria y mediación lectora en contextos escolares*, se propuso

analizar las apuestas teóricas desarrolladas en torno a la lectura literaria y la mediación en contextos escolares, con el fin de comprender su relación con los planes de lectura nacionales y las estrategias para incentivar la literatura en la escuela. Se realizó una revisión bibliográfica cualitativa de corte hermenéutico y descriptivo. Entre las conclusiones se destaca la relevancia de la literatura en contextos escolares, pero también se advierte sobre el riesgo de reducir las estrategias de mediación únicamente a lo académico y curricular. Esta tensión dialoga con el presente estudio, puesto que representa el reto de pensar en didácticas de la literatura infantil que trasciendan la evaluación y los contenidos específicos, para consolidar espacios significativos de encuentro con los textos.

García (2020), en *El papel del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar, publicado en Colombia*, sostiene que el mediador desempeña un rol clave en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes, priorizando la formación personal sobre la académica. Afirmar que la experiencia del mediador incide directamente en la forma de enseñar la literatura, y propone la narrativa autobiográfica como recurso para expresar el saber del docente lector y su compromiso en la construcción de hábitos lectores. Este estudio confirma la relevancia de cualificar la formación docente en mediación lectora, con el fin de impulsar experiencias significativas en el ámbito escolar.

Simões (2020), en su artículo *Educación literaria en la primera infancia: contradicciones entre lo que se promete y lo que se entrega*, publicado en São Paulo, presenta una encuesta con 520 maestros de preescolar de 68 instituciones de educación infantil. Su objetivo fue examinar la eficacia de la política pública PNBE (Programa Nacional Escuela Biblioteca) en la enseñanza de la lectura. Contrario a lo esperado, los resultados revelan una baja distribución de textos literarios infantiles y un escaso conocimiento de estos por parte de los

directivos. Se demuestran debilidades en la formación inicial y continua de los docentes como mediadores de lectura. Estas reflexiones muestran la brecha existente entre las recomendaciones oficiales y la práctica real, situación que conecta con esta investigación en la medida en que propone dar vida a las bibliotecas escolares y revisar la pertinencia de las políticas gubernamentales.

Vargas (2019), en su estudio *Experiencias didácticas mediante la literatura infantil latinoamericana*, publicado en Costa Rica, tuvo como objetivo presentar experiencias y aprendizajes a través de talleres con docentes de I y II ciclos de la educación básica. Las obras trabajadas representaban distintos contextos históricos, sociopolíticos y culturales de América Latina. La propuesta fomentó la capacidad crítica, la identificación con valores regionales y el rescate de la memoria histórica. Esta investigación resulta valiosa para este estudio, pues muestra cómo la literatura infantil puede convertirse en un medio para analizar realidades escolares, comunitarias y regionales.

Para finalizar este espacio Giacomini y Ramos (2020), en su investigación *¿Cómo lee el niño el libro literario infantil?*, publicada en Brasil, plantean que los niños construyen significado a partir de sus experiencias e interacciones con diversos discursos. Subrayan que el acceso a libros literarios de calidad, acompañado de mediaciones intencionadas, es determinante para la formación lectora. Este estudio reafirma que las bibliotecas escolares, bien dotadas y dinamizadas con experiencias de lectura significativas, son claves para que los estudiantes desarrollen una relación auténtica con la literatura infantil.

### **5.3 Experiencias y perspectivas de los maestros en el campo de la literatura infantil: narrativas con emoción y sentido**

Este espacio reúne investigaciones que indican cómo los docentes perciben, interpretan y ponen en práctica la literatura infantil en los contextos escolares. Estas narrativas permiten reconocer los desafíos y las potencialidades de la mediación lectora, desde sus experiencias y visiones pedagógicas, configuran caminos que otorgan a la literatura un valor formativo, creativo y emocional.

Para dar inicio a este recorrido, es importante mencionar la investigación de O'Hara (1990), *Todo vale... conectando a los niños con la literatura: una mirada personal*, publicada en Londres. En este artículo, el autor ofrece una visión personal sobre la enseñanza de la literatura en las escuelas británicas. Señala que, mientras prevalezcan la imaginación y el juicio, todo vale. Afirma que antes de la preparación cuadriculada para pruebas internas y externas resulta válido recurrir a textos que nutran la imaginación, como los de literatura infantil, capaces de promover hábitos lectores en etapas posteriores al desarrollo infantil.

Una de las tensiones presentes en las instituciones educativas se centra en las pruebas externas e internas. De acuerdo con las investigaciones aquí revisadas y con autores que sustentan el marco teórico, la literatura infantil constituye una de las formas más amigables de acercar al niño a la lectura escolar, preparándolo de manera progresiva para etapas posteriores de formación.

Guzmán (2018), en su investigación *Una mirada a la literatura infantil desde las voces de profesoras del grado transición*, publicada en Colombia, empleó la Investigación Acción Educativa (IAE) como método de construcción de conocimiento pedagógico. Identificó que en grado transición puede iniciarse la formación de lectores, lo que hace necesario preparar a los

docentes para fortalecer su práctica, propiciar el disfrute de la lectura y fomentar la capacidad crítica frente a diversos textos. Señala, además, que los docentes, como mediadores pedagógicos, facilitan experiencias literarias significativas que trascienden el aula y evitan la instrumentalización de la literatura infantil. Asimismo, plantea que las escuelas deben promover una pedagogía que relacione la literatura infantil con otras formas de expresión (lectura, escritura, oralidad, dibujo, lenguaje corporal) y que la presente como una experiencia creativa, favoreciendo el diálogo, el aprendizaje y la comprensión del mundo. Este planteamiento coincide con la presente tesis, en cuanto subraya que la mediación lectora en los primeros años escolares debe ir más allá de la enseñanza técnica de la lectura. Implica generar experiencias literarias que conecten con la sensibilidad y el mundo del niño, permitiéndole explorar, imaginar y dialogar, al tiempo que fortalecen la relación entre literatura infantil y diversas formas de expresión.

Guldenoglu (2020) expone su estudio *Los criterios de selección de libros para niños: evidencia de maestros de preescolar y primaria*, publicados en Turquía, cuyo propósito fue examinar comparativamente las opiniones de los maestros de preescolar y primaria sobre los criterios que deben cumplir los libros infantiles. El grupo de investigación estuvo conformado por 297 docentes (130 de preescolar y 167 de primaria de los primeros grados). Las opiniones se recogieron a través de la “Escala del Principio de Idoneidad”. Los hallazgos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de los docentes, según su rama profesional, edad y experiencia laboral. A la luz de los desarrollos recientes en literatura infantil, se concluye que los criterios de selección deben definirse con claridad y articularse a las realidades del aula. En el contexto de la presente investigación, reconocer la diversidad de criterios y percepciones docentes orienta la mediación lectora hacia la elección de textos que respondan a estándares de calidad y se ajusten a las necesidades, intereses y contextos de los

niños, lo que enriquece sus experiencias lectoras.

Erbas (2019), en el artículo *Diversidad docente: opiniones y experiencias de docentes de primaria sobre el uso de libros infantiles multiculturales*, publicado en Turquía, sostiene que la diversidad en América evoluciona rápidamente y, como resultado, los docentes enfrentan aulas cada vez más heterogéneas. La enseñanza se centra en la representación de diferentes culturas en las escuelas y proporciona información sobre ellas. En este marco, el uso de la literatura multicultural y de libros relacionados con temas diversos cobra relevancia. El propósito del estudio fue identificar las perspectivas y experiencias de los maestros con respecto al uso de literatura infantil para apoyar el multiculturalismo. Este estudio subraya la importancia de que la mediación lectora incorpore literatura multicultural como recurso para reconocer y valorar la diversidad en las aulas. En el marco de la investigación actual, esto implica seleccionar y trabajar con libros que amplíen el horizonte cultural de los estudiantes, fomenten el respeto, la empatía y el diálogo entre diferentes realidades, y contribuyan al fortalecimiento de la formación integral desde la literatura infantil.

Sen (2021), en su estudio *La literatura infantil como herramienta pedagógica: una indagación narrativa*, publicado en Turquía, centra su análisis en las historias personales de los docentes para determinar la función pedagógica y el impacto de la literatura infantil. Utilizó la historia de vida como método narrativo cualitativo con una muestra de diez docentes de distintas ramas. El resultado sugiere que primero se debe sensibilizar a los educadores sobre la importancia y el valor educativo de la literatura infantil. Otra de sus conclusiones fue que la investigación narrativa debe enfocarse en las historias de los estudiantes para determinar el impacto de la literatura infantil en su desarrollo. Este estudio resalta la necesidad de generar conciencia en los maestros acerca del valor formativo de la literatura infantil, aspecto que

coincide con los propósitos de esta investigación. Incorporar la reflexión sobre las propias experiencias y abrir espacios para escuchar las historias de los estudiantes permite comprender mejor el impacto de los textos y orientar la mediación lectora hacia prácticas significativas y contextualizadas.

Leguizamón, en *La colección Semilla y la educación literaria para básica primaria en Colombia: currículo, libro álbum y formación docente*, publicado en 2019, integró tres campos de análisis: políticas curriculares, libros álbum y formación docente. Estos aspectos se articularon desde la didáctica de la literatura infantil y juvenil con el propósito de diseñar, implementar y evaluar una propuesta de formación básica en educación literaria. La investigación se desarrolló en dos etapas: una descriptiva, en la que se delimitaron los marcos teóricos que sustentaron el estudio, y otra de carácter transformador, en la que se construyó y aplicó una propuesta de formación docente bajo el enfoque de investigación-acción, con estudiantes de la Universidad del Quindío que cursaban la asignatura *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* (2015-I). Este proceso permitió establecer vínculos entre los fundamentos teóricos, la selección de libros de la Colección Semilla y los lineamientos curriculares vigentes, lo que derivó en la formulación de su tesis doctoral. Los ejes de este estudio —políticas curriculares, libros álbum y formación docente— se relacionan directamente con los propósitos de la presente investigación, que reconoce la importancia de abordar estos campos y vincularlos a la educación básica primaria y al rol de los maestros como protagonistas.

Piñero (2020), en *Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa*, publicado en La Cañada, España, afirma que en las últimas décadas han aumentado las publicaciones de obras literarias destinadas a los niños. Estos textos suelen estar asociados a valores sociales que transmiten, como multiculturalismo y solidaridad, además de cumplir una

función formativa. El propósito del estudio fue identificar las creencias de un grupo de docentes respecto al papel formativo de la literatura infantil. La pertinencia con este estudio se basa en recoger experiencias y puntos de vista de los maestros frente a tensiones y fortalezas alrededor de la literatura infantil, además de resaltar su sentido formativo y contextualizado.

Medina (2015), en *La formación literaria del maestro primario para la didáctica de la literatura infantil*, publicada en Cuba, sostiene que la formación de un lector es una tarea compleja, aunque la bibliografía que recoge valiosas experiencias de educadores en distintas latitudes se ha incrementado. Destaca la importancia de que el maestro cuente con una sólida formación literaria sustentada en el conocimiento de la literatura infantil, pues el gusto por la lectura suele cultivarse desde las primeras edades. Los resultados de su investigación evidenciaron características de la mediación que contribuyen a la formación del lector, y pusieron en relieve aspectos relacionados con los procedimientos de enseñanza, la relación profesor-estudiante y la necesidad de fortalecer la formación de los docentes de literatura en básica primaria. Este estudio resulta pertinente porque muestra que la formación del lector literario se potencia en la medida en que los maestros promueven hábitos que favorecen procesos significativos tanto dentro como fuera del aula.

Sánchez (2012), en su tesis doctoral *La literatura infantil y juvenil en el modelo educativo para la educación obligatoria*, publicada en México, reflexiona desde su experiencia de 25 años como docente y plantea tres preguntas centrales: ¿cuáles son las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para la vida profesional en el siglo XXI?, ¿el sistema educativo nacional garantiza que los estudiantes alcancen dichas competencias?, y ¿el uso de la literatura infantil y juvenil contribuye a su desarrollo? A partir de sus hallazgos, concluye que es fundamental evaluar el ejercicio docente y fortalecer la formación inicial de los maestros, con

énfasis en la observación, la investigación, la reflexión y la experimentación pedagógica. Este estudio aporta elementos valiosos a la presente investigación, pues demuestra que la formación inicial y continua de los docentes, acompañada de procesos reflexivos y prácticos, es determinante para que la literatura infantil se convierta en una herramienta efectiva en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

Cremin (2008), en *Explorar el conocimiento de los profesores sobre la literatura infantil*, publicada en Londres, indagó las prácticas personales y profesionales de lectura de 1.200 maestros de primaria. Analizó sus hábitos lectores, el conocimiento que tenían de la literatura infantil, el uso pedagógico de los textos y su relación con los servicios bibliotecarios. Los resultados evidenciaron un repertorio limitado de autores y obras literarias utilizadas por los docentes, lo que afecta directamente la formación lectora de sus estudiantes. Este hallazgo se relaciona con el propósito de esta investigación, ya que muestra la necesidad de que los maestros de básica primaria amplíen su conocimiento literario, pues un repertorio diverso de autores y obras enriquece sus prácticas didácticas y motiva permanentemente a los estudiantes.

Finalmente, Gaitán y Mosquera (2016), de la Universidad de la Amazonia (Florencia), en su artículo *Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso educativo*, publicado en Colombia, se propusieron elaborar un estado del arte de investigaciones sobre literatura infantil y procesos de enseñanza-aprendizaje. Con un enfoque mixto, abordaron y analizaron los documentos revisados para resaltar las contribuciones más valiosas y abrir nuevas líneas de investigación. Los estudios revisados permitieron reconocer tendencias actuales sobre didácticas de la literatura infantil orientadas al desarrollo de la lectoescritura, así como el uso de la literatura como recurso para fortalecer competencias y valores. La pertinencia de este artículo para la investigación en curso radica en que confirma el papel de la literatura infantil como

medio para atender los intereses y necesidades de los niños, y como vía para abordar, desde sus propias experiencias, las realidades del presente y del contexto escolar.

#### 5.4 Formación de maestros: raíces para leer el mundo

Reconocer la formación docente como escenario de construcción de saberes representa una fortaleza y, al mismo tiempo, una motivación para el ejercicio de los maestros. La literatura infantil, entendida como recurso que ofrece herramientas para comprender realidades sociales, culturales y emocionales que atraviesan los niños y niñas. En este sentido, explorar cómo los programas de formación docente integran la literatura infantil permite comprender las raíces sobre las que se consolidan prácticas pedagógicas críticas, sensibles y transformadoras. Fortalecer la apropiación y el reconocimiento de la literatura infantil desde los programas de formación docente resulta fundamental para la consolidación de prácticas pedagógicas significativas.

En la tesis titulada *La literatura infantil: una investigación sobre su concepto, consideración social y estatus en la formación de educadores*, publicada por Hernández (2018) en Murcia, se abordó esta temática con estudiantes de distintas cohortes de las especialidades de Educación Infantil y Primaria en las universidades de Murcia y Castilla-La Mancha.

La autora plantea objetivos orientados a explorar las percepciones y actitudes de los futuros docentes respecto al concepto de literatura, así como su capacidad para distinguir entre textos literarios infantiles y materiales de carácter pedagógico. Todo ello con el propósito de aportar a la comprensión del problema de investigación, centrado en la percepción educativa y social que se tiene de la literatura infantil.

Con relación a la presente investigación, igualmente se resalta la importancia de diagnosticar las experiencias vividas durante la formación docente y en el ejercicio profesional, con el fin de identificar cómo se ha concebido la literatura infantil en esos contextos y comprender el papel que desempeña en el ámbito educativo y social.

De acuerdo con Linder y Falk-Ross (2020), en su estudio titulado *Docentes en formación adoptan una postura crítica al examinar la literatura infantil*, los textos pueden contener mensajes explícitos o implícitos que susciten ideologías o sesgos específicos, y los futuros maestros deben asumir el reto de enseñar a sus alumnos a leer entre líneas, descubrir los problemas sociopolíticos que surgen en la literatura infantil y propiciar discusiones en el aula sobre estas temáticas. Los resultados indicaron que la estrategia planteada guía a los maestros en formación para obtener una nueva comprensión de los mensajes incluidos en la literatura infantil.

Resulta pertinente vincular este estudio, ya que en la práctica docente suelen emerger tensiones y cuestionamientos a partir de situaciones que se viven en el contexto escolar. Asumir un papel activo en estos procesos, como señalan los investigadores, permite ampliar la comprensión del entorno educativo y reconocer los mensajes, explícitos o implícitos, que transmiten los textos. Esta mirada crítica favorece la generación de espacios de diálogo en el aula y enriquece la mediación lectora.

Kelly (2020), en su investigación *Confrontando el sesgo con la literatura infantil: el viaje de un maestro en formación para desarrollar una lente crítica para leer la palabra y el mundo*, muestra cómo, al seleccionar literatura infantil y trazar estrategias para motivar a sus estudiantes de segundo grado, logra que estos reflexionen sobre prejuicios, compartan experiencias y construyan una lectura crítica. Se vincula este estudio a la presente investigación porque resalta la importancia de brindar seguridad y permitir que los lectores formulen sus propias preguntas y supuestos alrededor de un texto, entendiendo que la lectura va más allá de lo escrito.

En este orden de ideas, es posible anotar las bondades de una apropiación de la literatura infantil desde los programas de formación de maestros. Crawford, Roberts y Zygouris-Coe

(2019), en su artículo *Abordar las crisis del siglo XXI a través de la literatura infantil: libros ilustrados como socios de los formadores de docentes*, sostienen que estos recursos resultan aliados para comprender diversas realidades y fortalecer competencias socioemocionales en tiempos de crisis.

Por lo anterior, resulta pertinente destacar las investigaciones que subrayan la importancia de que los maestros se acerquen a la literatura infantil desde su proceso de formación. Este vínculo temprano amplía su conocimiento literario y les brinda herramientas para compartir experiencias desde las prácticas pedagógicas y los procesos investigativos, fortaleciendo así su papel como mediadores y promotores de la lectura.

### **5.5 Mediación tecnológica TIC y libro digital: nuevos senderos para la palabra**

El desarrollo de las tecnologías digitales ha abierto caminos para la lectura y la literatura infantil. La mediación tecnológica, apoyada en recursos como las TIC, los libros digitales y las narrativas interactivas, se ha convertido en un escenario que diversifica las formas de acceso a los textos y amplía las experiencias lectoras de niños y niñas. Estos nuevos senderos para la palabra invitan a reflexionar sobre cómo la escuela, los maestros y las familias incorporan las posibilidades digitales en los procesos de formación lectora, reconociendo tanto sus retos como su potencial transformador en la construcción de comunidades de lectura.

En este grupo de artículos se incluyen estudios que vinculan las TIC y las producciones digitales con la literatura infantil. Desde la época de pandemia, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se consolidaron como medios para propiciar encuentros, difundir publicaciones y generar espacios de interacción. Este escenario abrió nuevas posibilidades para acceder a recursos de manera ágil y eficaz.

Metscher (2021), en su artículo titulado *The Digital Book Project: empoderar a los futuros maestros en educación infantil con un repertorio de libros para niños*, publicado en Malibú, Estados Unidos, manifiesta el propósito de examinar cómo un proyecto de libro digital influyó en las perspectivas de los candidatos a maestros sobre las bibliotecas de las aulas de la primera infancia. Su investigación se centra en la fortaleza que la tecnología puede aportar a los candidatos a maestros, puesto que existen diversos libros de una amplia gama de géneros que contribuyen a la selección y aplicación de la literatura infantil en sus futuras aulas.

El acercamiento de esta publicación a la investigación en curso se relaciona con la necesidad de recursos, lo cual se traduce en la importancia de consolidar una biblioteca digital que permita dotarse de numerosos materiales, minimice costos para las familias y promueva el acceso a libros en otros espacios y momentos.

Ulusoy (2020), en su artículo *Docentes en formación como creadores y estudiantes de historias digitales relacionadas con la literatura infantil: un experimento formativo*, publicado en Chicago, tuvo como objetivo que futuros docentes produjeran historias digitales originales vinculadas con la literatura infantil y recibieran retroalimentación de estudiantes de primaria y docentes en servicio. El estudio, enmarcado en el modelo TPACK, contó con la participación de 71 futuros maestros, 544 estudiantes y 21 profesores de educación continua.

Se encontró que las historias digitales, elaboradas a partir de experiencias personales, incluían ilustraciones y narraciones orales con entonación prosódica, las cuales transmitían mensajes pedagógicos o informativos relevantes. La propuesta mejoró la experiencia de los niños frente a la literatura y fue valorada positivamente por todos los participantes, lo que confirmó el logro del objetivo formativo. Este estudio resulta pertinente para la presente investigación, ya que reafirma que la integración de recursos digitales y narrativas creativas puede fortalecer la

mediación lectora, diversificar las estrategias docentes y generar experiencias significativas que conecten la literatura infantil con el contexto y las vivencias de los estudiantes.

Altun (2018), en su artículo *Metáforas de maestras de preescolar sobre literatura infantil y libros de ilustración infantil*, publicado en Turquía, explora las percepciones de los maestros de preescolar sobre la literatura infantil y los libros ilustrados a través de metáforas. Participaron en el estudio 55 futuros maestros de segundo grado que habían tomado un curso de literatura infantil. Al final del semestre, los maestros crearon metáforas para la literatura infantil, los cuentos, los libros ilustrados para niños, los libros de cuentos impresos y los libros electrónicos.

Los futuros maestros tendieron a describir las cualidades tangibles y duraderas de los libros impresos, mientras que destacaban las cualidades multisensoriales y atractivas de los libros electrónicos. Esta publicación es pertinente, puesto que promueve la producción de textos y el reconocimiento de recursos digitales como los libros electrónicos. El estudio aporta a la investigación al mostrar cómo las percepciones y metáforas creadas por los futuros maestros reflejan su relación con la literatura infantil y su interés en integrar formatos digitales como recurso mediador.

Ramada (2018), en su tesis doctoral publicada en Barcelona *Esto no va de libros. Literatura infantil-juvenil digital y educación literaria*, se enmarca en el campo de la educación literaria y se centra principalmente en el análisis de la literatura infantil y juvenil digital y su relación formativa con lectores en desarrollo. El objetivo principal fue identificar la especificidad constructiva de nuevos corpus electrónicos de literatura dirigidos a niños y jóvenes, con el fin de centrarse en el tipo de experiencia lectora que emerge de ellos y cómo se relaciona con la competencia lecto-literaria desarrollada.

Los resultados destacan el potencial de la literatura digital para la formación estudiantil, debido a su carácter heterogéneo y multidisciplinar, vinculado con formas culturales, la ilustración, la música o los videojuegos. La tesis abre la posibilidad de reflexionar sobre cómo la literatura infantil y juvenil digital puede integrarse en las prácticas de mediación lectora gracias a su carácter interactivo y su conexión con lenguajes y formatos actuales.

Yeh y Chen (2016), en *Un estudio de los libros ilustrados electrónicos y los libros ilustrados tradicionales sobre la atención de los niños a la lectura*, publicado en Taiwán, señalan que el rápido desarrollo de herramientas multimedia y material didáctico ha generado cada vez más dispositivos de lectura para niños. El propósito de este estudio fue investigar los efectos de los libros ilustrados electrónicos y los tradicionales en la atención de los niños durante la lectura. Este estudio se refiere al alcance de los medios audiovisuales, su proximidad con las nuevas generaciones y, al mismo tiempo, al reto de actualización que representan para los docentes y las instituciones educativas.

Fernández (2016), en su artículo *Nuevas perspectivas en la didáctica de la literatura infantil y juvenil: booktuber y booktrailer*, publicado en Alicante, España, propone nuevas posibilidades de actuación para la didáctica de la literatura infantil y juvenil en las aulas de la Facultad de Educación, a partir de conceptos como inclusión, género e interculturalidad. La autora centró su investigación en la literatura y lectura infantil y juvenil en la Web Social. Internet constituyó el eje principal de su trabajo y un instrumento central en la innovación educativa.

El *booktuber* y el *booktrailer*, dos formatos audiovisuales relacionados con la lectura, fueron los ejes centrales de su estudio. En esta memoria se presentan los resultados en tres asignaturas del área de *didáctica de la Lengua y la Literatura Española*. Con su trabajo, la autora

plantea ventajas, limitaciones y múltiples posibilidades de implementación en el ámbito didáctico. Este artículo resulta de interés para esta investigación porque plantea nuevas perspectivas en la didáctica de la literatura infantil, al apropiarse de recursos actuales en los que intervienen internet y la innovación educativa.

Bedoya (2021), en su investigación *Prácticas de mediación lectora en booktubers colombianos*, plantea que fenómenos como los booktubers en YouTube se han convertido en espacios donde se problematiza la promoción de lectura en entornos virtuales. Con un enfoque cualitativo y estudio de caso, analizó videos de cinco canales y entrevistas para develar las prácticas de mediación lectora digital. Se encontró que estos creadores aprovechan los recursos tecnológicos para generar interacción, diversificar medios y facilitar el acceso a la literatura, fortaleciendo así el vínculo de los jóvenes con la lectura.

En esta investigación se reconoce que los booktubers promocionan la lectura a través de YouTube, lo cual posibilita que los maestros incorporen estas experiencias como alternativa para promover actividades de mediación lectora. Este tipo de iniciativas puede resultar valioso en escuelas que carecen de biblioteca física, ya que ofrece recursos y estrategias que facilitan el acceso a la literatura desde entornos digitales.

## **5.6 Literatura infantil e interdisciplinariedad: un cruce de caminos**

La literatura infantil no se limita al ámbito lingüístico, sino que se proyecta como un recurso pedagógico que dialoga con múltiples áreas del conocimiento. Desde las matemáticas hasta la educación ambiental, los estudios revisados muestran que los textos infantiles pueden convertirse en puentes que integran saberes, promueven aprendizajes significativos y enriquecen la formación integral de los estudiantes. Esta categoría reúne investigaciones que muestran cómo la literatura infantil se articula con otras disciplinas, potenciando la motivación y la creatividad

en los primeros niveles de escolaridad.

En primer lugar, se destaca el trabajo de Gonzales (2018), titulado *Enseñanza de las matemáticas a través de la literatura infantil*, publicado en Texas. En este estudio, el autor analiza cómo la literatura infantil contribuye a la enseñanza de las matemáticas en primaria y señala que, aunque no es una práctica reciente, su uso se ha popularizado entre docentes de diversas áreas. Gonzales afirma que la integración de estrategias basadas en literatura infantil mejora los puntajes en pruebas estandarizadas y, además, incrementa la motivación y las actitudes positivas de los estudiantes hacia las matemáticas y la escuela. El autor subraya la importancia de garantizar la participación activa de los niños en actividades prácticas que vinculen el currículo con situaciones de la vida real, destacando la geometría como una de las áreas con mayor impacto en el rendimiento estudiantil.

Este artículo aporta al presente estudio, ya que en la educación básica primaria los docentes asumen el reto de enseñar todas las áreas del conocimiento. En este contexto, contar con recursos que integren la literatura infantil con otras disciplinas ofrece herramientas prácticas y propuestas atractivas, capaces de enriquecer la enseñanza y generar un aprendizaje integral.

Basree (2009), en su artículo *La implementación del programa de literatura infantil contemporánea (CCL) en las escuelas primarias de Malasia*, analizó la puesta en marcha del programa CCL, creado para fortalecer las habilidades lingüísticas en inglés y apoyar el aprendizaje de matemáticas y ciencias. El estudio cualitativo se desarrolló en Shah Alam, Selangor, e incluyó entrevistas con actores educativos, observaciones de aula y análisis documental. Aunque se valoró positivamente el programa, se identificaron dificultades en su implementación, especialmente en relación con la gestión del cambio en las escuelas. Este estudio demuestra que las transformaciones educativas, aunque necesarias, enfrentan retos

significativos en su aplicación.

Su relación con la presente investigación radica en que muestra la pertinencia de la literatura infantil en la escuela primaria y su potencial para fortalecer aprendizajes en distintas áreas. Asimismo, las dificultades identificadas en la gestión del cambio escolar reflejan retos similares, como la falta de tiempo, recursos y acompañamiento docente, lo cual confirma que la integración de la literatura infantil en la práctica pedagógica requiere tanto el compromiso de los actores educativos como condiciones institucionales que la respalden.

Shuqair y Dashti (2019), en su estudio *Percepciones de los docentes sobre el uso y la eficacia de la literatura infantil en las aulas de inglés como lengua extranjera de las escuelas primarias del Estado de Kuwait*, analizaron el uso, el apoyo institucional y la efectividad de la literatura infantil en la enseñanza del inglés en primaria. La investigación se realizó en el segundo semestre del curso académico 2017/2018 y contó con la participación de 66 docentes de escuelas públicas, quienes respondieron encuestas mixtas. Los resultados mostraron que los profesores empleaban frecuentemente libros infantiles y dominaban técnicas para integrarlos en sus clases. Sin embargo, señalaron que las administraciones escolares no siempre los consultaban para seleccionar los textos, lo que afectaba su adecuación. A pesar de ello, los libros infantiles fueron considerados efectivos para fortalecer las competencias lingüísticas de los estudiantes.

En el contexto de esta investigación, se reconoce que involucrar a los maestros en la elección de los textos no solo mejora la pertinencia de los recursos, sino que también fortalece su compromiso y creatividad al integrarlos en la enseñanza.

Hug (2014), en su artículo *Exploración de estrategias educativas para desarrollar habilidades de evaluación de libros de literatura infantil de futuros maestros de primaria para ciencias, ecología y educación ambiental*, publicado en California, presenta un relato etnográfico

sobre una tarea de revisión de libros en la que un profesor de ciencias comparte dilemas y respuestas pedagógicas. Los maestros en formación que participaron en un curso de educación científica elemental en Estados Unidos seleccionaron y calificaron libros de literatura infantil con contenido científico, ambiental y natural. El propósito de la tarea era mejorar las habilidades de los futuros docentes para evaluar la calidad de los libros destinados a la educación primaria.

Después del análisis de los estudios revisados, se priorizaron aquellos que ofrecen aportes significativos al enfoque y objetivos de esta investigación, organizados en categorías según sus propósitos y líneas de indagación. En conjunto, estos trabajos dialogan con las preguntas y objetivos de la presente tesis y evidencian que las preocupaciones aquí abordadas han sido también objeto de reflexión académica en distintos contextos y momentos. Este proceso permite trazar un mapa de antecedentes relevantes, enriquece la comprensión del campo investigativo, fortalece la mirada crítica de quien investiga y consolida una base sólida desde la cual proyectar nuevos aportes al conocimiento en torno a la mediación lectora, la literatura infantil y las experiencias didácticas en básica primaria.

## **6. Marco teórico: un brote de saberes**

El marco teórico profundiza en los pilares que sustentan esta tesis doctoral. El trabajo se fundamenta en dos ejes básicos: la teoría educativa y la teoría literaria, de las cuales se desprenden los conceptos de escuela, didáctica, saber pedagógico, didáctica no parametral, lenguaje, literatura, literatura infantil y mediación lectora. A partir de estos fundamentos se presentan los aportes de diferentes autores que consolidan el soporte teórico de la investigación.

### **6.1 Teoría educativa: imaginar y narrar la escuela**

En relación con la teoría educativa, se parte del concepto de escuela. Para Dewey (1988), la escuela debe considerarse como una parte de la sociedad, donde el aprendizaje se basa en la acción y la participación del niño, quien interactúa de manera personal y social. El autor señala que el estudiante inicia su proceso con habilidades para comunicar, construir, indagar y expresarse adecuadamente; por tanto, corresponde al maestro orientar y fortalecer dichas capacidades.

El concepto de escuela abarca una amplia perspectiva, pues se centra en los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto determinado. Bruner (2015) sostiene que en la escuela se producen intercambios humanos orientados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas, así como a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos e integrantes de una comunidad. Para que estos intercambios se generen, debe existir un escenario que propicie un aprendizaje significativo.

Freire (1996), con su pedagogía de la esperanza, concibe la escuela como un espacio de lucha y transformación. Destaca la importancia de las experiencias informales en los procesos de aprendizaje y señala:

Si estuviera claro para nosotros que fue aprendiendo que aprendimos que es posible enseñar, habríamos entendido con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en las salas de clase de las escuelas, en los patios de recreo, en que los diversos gestos de los alumnos, del personal administrativo, del personal docente, todos se cruzan llenos de significado (p.42).

Freire invita a resignificar la escuela desde una perspectiva humanista y crítica, entendida como un espacio donde se generan relaciones afectivas y se construye esperanza. Plantea la necesidad de “desescolarizar” la escuela, es decir, concebirla como un lugar vivo en el que las personas dinamizan y otorgan sentido al proceso educativo.

## 6.2 Didáctica

Para abordar el concepto de didáctica, se realiza un breve recorrido histórico. Se encontró en un inicio su inclusión como disciplina en el campo de la educación, que comprende el desarrollo de la didáctica desde su nacimiento en el siglo XVII.

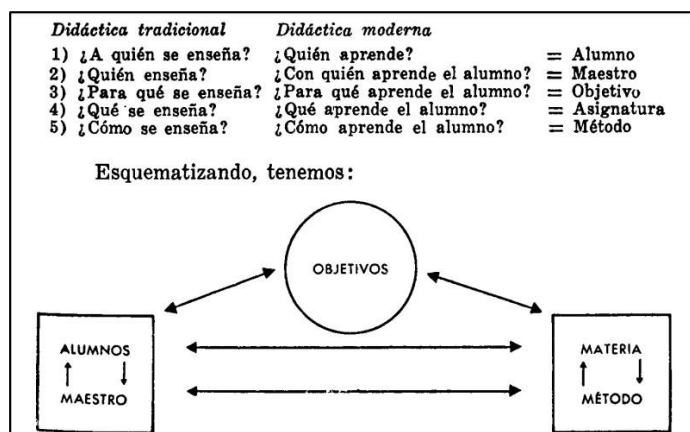
De Mattos y Campos (1965) en su *Compendio de Didáctica General*, resaltan la didáctica como la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, desde la motivación y orientación.

En el mismo orden, Maldonado y Girón (2009), en su texto denominado *Didáctica General*, presentan el concepto etimológicamente: *didaskhein*: enseñar y *tékne*: arte. Maldonado relaciona la didáctica general con el estudio de los principios generales y técnicas aplicables a todas las disciplinas. Los autores de la obra mencionan a Comenio, el autor más escuchado de los inicios de esta disciplina, con su obra *Didáctica Magna* (1657). La describía como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia”.

Estos hallazgos indican que la didáctica, desde un principio, se centró en la mediación para el fortalecimiento de los aprendizajes, basándose en la práctica, en lo aplicable y en la orientación; la capacidad imaginativa y crítica del profesor para trascender de la rutina, abrir otros caminos, más amables y pertinentes para alcanzar los propósitos.

## Figura 1

### *Evolución de la didáctica*



*Nota.* Datos adaptados (De Mattos & Campos, 1965).

De Mattos y Campos (1965) en un paralelo entre la didáctica tradicional y la moderna, y presentan un cambio hacia una enseñanza-aprendizaje más consciente y significativa. Según los autores, en la didáctica tradicional, el maestro asumía un rol protagónico con una actitud autoritaria, imponía su autoridad y mostraba poco interés por las dificultades del alumno. Este, a su vez, era pasivo, receptor del conocimiento, limitado a escuchar, repetir y obedecer. Las tareas carecían de relación con su vida o contexto, y el profesor se centraba más en la vigilancia que en el aprendizaje.

En contraste, la didáctica moderna concibe al alumno como un actor dinámico y activo. La escuela se organiza en función de sus necesidades, y los docentes orientan e incentivan su desarrollo intelectual y personal. El maestro actúa como guía y facilitador y adapta la enseñanza

a la realidad y los intereses del estudiante.

Los autores señalan un desplazamiento del enfoque disciplinario e instructivo hacia el desarrollo integral del aprendiz, lo que llevó a que el siglo XX fuera denominado “el siglo del niño”. En este marco surgieron propuestas como el método Montessori, los centros de interés de Decroly, los postulados de Ferrière y la escuela del trabajo colectivo de Freinet, entre otras, que nutrieron las proyecciones didácticas en diferentes etapas de desarrollo. Desde perspectivas latinoamericanas recientes, el concepto de didáctica se amplía e integra con nuevos desafíos y realidades educativas.

Díaz (2020) plantea que la didáctica es un saber situado, que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las particularidades culturales, sociales y cognitivas del alumnado. En esta visión, el acto educativo se vincula estrechamente con el contexto, reconociendo que el aprendizaje significativo emerge cuando la experiencia escolar conecta con la realidad del estudiante.

Por su parte, Litwin (2017) entiende la didáctica como un campo de reflexión crítica que trasciende la prescripción metodológica y problematiza las relaciones de poder, las intenciones ideológicas y las interacciones que se generan en el aula.

Esta postura subraya que la práctica docente implica decisiones conscientes que moldean no solo el acceso al conocimiento, sino también las formas de pensar y actuar en sociedad. Este enfoque aporta a mi investigación en la medida en que invita a repensar la mediación lectora como un proceso crítico, sensible y contextualizado.

En un marco de pedagogías decoloniales, Walsh (2018) redefine la didáctica como un espacio para articular y legitimar múltiples saberes y lenguas y valora la diversidad cultural como recurso pedagógico y ético. Tal planteamiento cobra relevancia en entornos educativos

donde confluyen identidades heterogéneas, ya que promueve prácticas inclusivas y pertinentes para cada comunidad escolar.

La didáctica no puede entenderse únicamente como un conjunto de técnicas o estrategias para enseñar, sino como un proceso que dialoga con las realidades sociales, culturales y emocionales. En la práctica docente, esto supone reconocer que cada estudiante es portador de saberes y experiencias que enriquecen la construcción colectiva del conocimiento. Por ello, más que transmitir contenidos, el reto consiste en propiciar escenarios de aprendizaje donde se fomente la reflexión, la creatividad y la autonomía, atendiendo a la diversidad y favoreciendo la inclusión. Considero que este sentido dinámico y humano de la didáctica es el que realmente se necesita en el contexto educativo.

### **6.3 Didáctica no parametral**

Entre los elementos centrales de la didáctica no parametral, Quintar (2008) destaca la escucha activa, entendida como una búsqueda e indagación constante. Esta capacidad de escuchar, junto con la memoria histórica, se recupera a través de relatos personales denominados didactobiografías; historias de vida que se comparten en círculos de reflexión y generan aprendizajes colectivos mediante el diálogo.

Narrar la propia experiencia transforma la historia de vida en un dispositivo pedagógico que permite construir conocimiento sociohistórico y cultural. Esto exige un modo de razonamiento distinto al impuesto por el sistema educativo tradicional. La didactobiografía permite reflexionar desde el contexto y la subjetividad, sistematiza la realidad y la dota de significado.

Para la autora, la didáctica parametral instala sistemas de creencias y rituales, mientras que la didáctica no parametral constituye un esfuerzo ético-político por generar alternativas

frente a lo establecido. En sus palabras:

La didáctica no parametral es una postura que comprende la enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir al conocimiento como construcción de redes de representaciones simbólicas históricas, y al sujeto concreto como alguien atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico, sujeto de deseo en situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas (p. 12).

A pesar de los cambios que atraviesa la educación, muchos procesos estandarizan la enseñanza y dejan de lado las motivaciones que nacen del contexto y la historia personal. Comprender el aprendizaje como una forma de desarrollar pensamiento autónomo, creativo y transformador resulta esencial para fortalecer vínculos y dar sentido a los aprendizajes.

La propuesta de Quintar rechaza contenidos rígidos, repetitivos y desconectados de la realidad estudiantil. En su lugar, invita a formular preguntas problematizadoras que lleven al sujeto a reflexionar desde su interior, como punto de partida para cuestionar su entorno y las relaciones que lo atraviesan. La autora advierte: “la Didáctica no Parametral nomina como violencia a esas formas de enseñanza en las que un sujeto se adueña de la verdad y el otro se convierte en depositario de esa verdad, sin saber por qué aprende” (p. 28).

A partir de lo anterior, acercar a los niños a la experimentación, el descubrimiento y la indagación favorece la construcción de saberes significativos, sustentados en sus vivencias y experiencias individuales. De este modo, esta perspectiva busca dar sentido al aprendizaje y promover nuevas formas de exploración.

#### **6.4 El saber didáctico**

Al abordar las distintas perspectivas sobre la didáctica y su papel en la enseñanza, resulta pertinente destacar la propuesta de Camilloni (2007), quien concibe el saber didáctico como un conocimiento complejo que se nutre de la teoría, la práctica y el contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Para la autora, este saber no se reduce a la simple aplicación de teorías pedagógicas, sino que implica un proceso de construcción permanente en la acción docente. En este sentido, sostiene: “el saber didáctico es un saber de la acción que, apoyándose en fundamentos teóricos, se construye en la práctica y se enriquece en la reflexión sobre esa práctica” (p. 23).

De acuerdo con esto, el maestro integra conocimientos provenientes de disciplinas (como la psicología, la sociología, la lingüística o la filosofía) y los transforma según las necesidades del contexto escolar, los intereses de sus estudiantes y las metas educativas. Así, el saber didáctico obtiene un carácter dinámico, flexible y situado, capaz de adaptarse a realidades cambiantes sin perder de vista el propósito fundamental de favorecer aprendizajes pertinentes.

La autora se refiere a las didácticas específicas, haciendo énfasis en aspectos como el conocimiento disciplinar y su dominio, la comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza, las estrategias y métodos de los docentes, y el conocimiento de la realidad educativa y las necesidades de los estudiantes; además considera los distintos niveles del sistema educativo.

**Tabla 2***Tipos de didácticas específicas según Camilloni (2007)*

| Tipo de didáctica              | Descripción                                                                                              |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educación según niveles        | Educación inicial, primaria, secundaria, superior y universitaria.                                       |
| Edades de estudiantes          | Didácticas específicas adaptadas a las diferentes etapas del desarrollo infantil y juvenil.              |
| Disciplinas                    | Didáctica de la matemática, de la lengua, de las ciencias sociales, de la educación física, entre otras. |
| Tipo de institución            | Educación formal y no formal, con subdivisiones según escuelas rurales o urbanas.                        |
| Características de los sujetos | Inmigrantes, personas que han vivido situaciones traumáticas, minorías culturales o con NEE.             |

*Nota.* Adaptado de *El saber didáctico* (Camilloni, 2007).

Según Camilloni (2007), en la clasificación propuesta, la didáctica puede organizarse con base en diversos criterios que permiten adaptarla a contextos, niveles y necesidades específicas. En primer lugar, se distingue por niveles educativos, desde la educación inicial hasta la universitaria, y atiende a los propósitos y metodologías propias de cada etapa. También se adapta a las edades de los estudiantes y ajusta estrategias y contenidos al desarrollo cognitivo, emocional y social de cada grupo. Otro criterio se basa en las disciplinas, lo que da lugar a didácticas específicas como la de la matemática, la lengua, las ciencias sociales o la educación física, cada una con enfoques, recursos y metodologías particulares. Asimismo, se considera el tipo de institución y se diferencian la educación formal y no formal, además de reconocer variaciones según se trate de entornos rurales o urbanos.

Finalmente, la didáctica se ajusta a las características de los sujetos, lo que implica diseñar propuestas inclusivas para personas inmigrantes, pertenecientes a minorías culturales, con necesidades educativas especiales o que han vivido experiencias críticas. Esta perspectiva subraya que la didáctica es un campo flexible y contextualizado, orientado a responder a la diversidad de realidades educativas.

En el marco de la presente investigación, esta mirada amplia permite diseñar propuestas que integran la literatura infantil con otras áreas del saber, al considerar el nivel educativo, la etapa de desarrollo y las condiciones particulares de los estudiantes. Reconocer esta diversidad resulta fundamental para garantizar que la mediación lectora sea significativa, inclusiva y capaz de responder a los retos propios de cada comunidad educativa.

### **6.5 Saber pedagógico**

Dentro de este eje educativo, resulta pertinente articular diversas concepciones, entre ellas, se presenta el saber pedagógico desde la mirada de una investigadora colombiana de amplia trayectoria. La maestra Zuluaga (2009), creadora del GHPP (Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas), es una reconocida investigadora, destacada por sus aportes al Movimiento Pedagógico y por inspirar a otros investigadores a indagar y construir un archivo sobre prácticas pedagógicas. Afirma que el maestro posee un saber propio que se nutre y fortalece en las aulas y en el entorno escolar. Además, subraya la necesidad de consolidar conocimientos no solo en áreas disciplinares específicas, sino también en el campo de la pedagogía, entendida como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los saberes vinculados con la enseñanza en diversas culturas.

Para la autora, aunque los maestros muestran actualmente interés por la formación permanente, persiste una falta de constancia y disciplina en la documentación de sus experiencias. Este vacío limita la posibilidad de teorizar y publicar sobre sus prácticas, lo que podría evitar que personas ajenas al campo pedagógico definan las pautas y orientaciones para la enseñanza.

## 6.6 Estándares básicos de competencias del lenguaje

El Ministerio de Educación Nacional (2006) en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, el lenguaje se concibe como una cualidad esencial del ser humano, pues le permite establecer relaciones sociales y comunicarse con las personas de su entorno. A través de él se comparten ideales, creencias, valores y conocimientos; se construyen acuerdos; se defienden puntos de vista; se relatan hechos y se describen situaciones, entre muchas otras acciones.

Estos estándares están organizados de forma secuencial y agrupada por grados, de modo que cada grupo incorpora los logros del anterior y asegura un desarrollo progresivo de las competencias lingüísticas. Su estructura responde a los procesos de desarrollo biológico y psicológico de los estudiantes y permite una lectura vertical y horizontal que facilita su comprensión e implementación en el aula.

El carácter progresivo de estas competencias se fortalece con las prácticas docentes que integran experiencias lectoras, vinculadas a los intereses y contextos de los niños. De este modo, se potencia la comprensión, producción de textos y se consolidan habilidades comunicativas que favorecen la construcción de sentido y la formación integral.

A su vez, Tobón (2001) se refiere a la importancia del lenguaje para desarrollar actividades cognitivas básicas como el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presupone el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto sociocultural posibilita a las personas la inserción en cualquier entorno social e interviene de manera crucial en los procesos de organización del pensamiento, acciones y construcción de la identidad individual y social.

Por otro lado, desde la perspectiva de Dell Hymes (1996), la competencia comunicativa no se limita al dominio gramatical del lenguaje, sino que abarca la capacidad de utilizarlo adecuadamente según el contexto, los interlocutores y las intenciones comunicativas.

Esto, en diálogo con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje en Colombia, refuerza la necesidad de que la enseñanza del lenguaje en la escuela no se debe reducir a la memorización de estructuras, sino promover en los estudiantes la habilidad de “saber qué decir, a quién, cuándo y cómo”, ajustándose a las realidades socioculturales en las que interactúan.

Por lo tanto, la formación en lenguaje se entiende como un proceso que articula la expresión oral, la escritura y la comprensión lectora con la reflexión crítica, de manera que el estudiante pueda desenvolverse en diversos escenarios comunicativos.

En este sentido, los estándares y el enfoque de Hymes convergen en un objetivo común: que el lenguaje sea una herramienta para la construcción de significados, la resolución de conflictos y la generación de cambios positivos, respondiendo a la diversidad y a las necesidades reales de los estudiantes.

En el marco de la investigación en desarrollo, los aportes se vinculan con el propósito de fortalecer la mediación lectora en básica primaria, ya que integra la dimensión comunicativa como eje central para potenciar la comprensión, la expresión y el pensamiento crítico de los niños. Reconocer el valor del lenguaje como vehículo para la interacción social y la construcción de sentidos compartidos permite diseñar estrategias de mediación que, además de fomentar el gusto por la lectura, impulsen procesos formativos acordes con la realidad de los estudiantes.

## **6.7 Literatura**

Para precisar el concepto de literatura, se refiere a Bajtín (1982) quien concibe la literatura como una práctica social, inseparable de las condiciones históricas, culturales y

sociales. Desde esta perspectiva, cada obra literaria es un acto de interacción con la realidad y con los discursos colectivos, convirtiéndose en un espacio donde se construyen y transmiten sentidos compartidos. El texto literario no surge de manera aislada, sino que refleja y transforma las experiencias de la comunidad que lo crea y lo recibe. Para Bajtín, cada obra se inscribe en discursos e ideologías, de modo que comunica y reconfigura las experiencias colectivas y los imaginarios sociales. Como él mismo señala:

La ideología es el material de la literatura, y el contenido de la literatura es la representación de las esferas ideológicas (ética, ciencia, política, religión). El ‘ideologema’ es la representación, en la ideología de un sujeto, de una práctica, de una experiencia, de un sentimiento social. En cada palabra de la lengua, el escritor encuentra las huellas de la historia y de la sociedad, las marcas de los usos sociales y también de los olvidos, el gasto por el uso y por el desuso (Bajtín, 1982, p. 3).

Dado el propósito de esta investigación, esta concepción resulta clave para comprender que la mediación lectora en literatura infantil acerca a los estudiantes a un texto e implica abrirles la posibilidad de reconocer, interpretar y resignificar las realidades sociales que este contiene, lo cual fortalece el papel de la escuela como un espacio cultural activo y transformador.

En el mismo sentido, conviene superar la visión que la asocia únicamente con lo novelístico o con la imaginación. En esta línea, Eagleton (1998) plantea que lo literario no se define tanto por su contenido ficticio como por el uso particular del lenguaje. Según el autor, “la literatura se puede considerar como un uso especial del lenguaje, con un discurso y estilo propios, que trasciende las reglas lingüísticas convencionales al abrir un espacio para la subjetividad, la ambigüedad y la multiplicidad de sentidos” (Eagleton, 1998, p. 23).

Esta perspectiva sugiere que la literatura no puede entenderse como una entidad fija o universal, sino como una manifestación del lenguaje que adquiere valor literario en función de cómo se lee, se interpreta y se sitúa en un contexto. Desde este enfoque, más que centrarse en la naturaleza intrínseca del texto, importa el modo en que el lector se aproxima a él.

El autor señala que lo que se considera "literario" cambia con el tiempo y con las sociedades. De allí su crítica a la idea de que la literatura sea una categoría objetiva y estable. Como lo expresa: “La literatura, como el sentido literal, es un efecto del modo en que leemos, no de la naturaleza de lo que leemos” (Eagleton, 1998, p. 14).

En su obra *Introducción a la teoría literaria*, traza un recorrido por distintas corrientes críticas y propone que el estatuto de lo literario está vinculado a factores históricos, ideológicos y sociales, más que a una esencia textual invariable. En este sentido, rechaza la definición de la literatura como discurso no pragmático, ya que muchas obras adquieren su carácter literario en función de la intención del autor o del marco institucional que las valida, mientras que otras lo hacen por la manera en que son recibidas por el lector.

Por tanto, no existe una única definición de literatura; cuya interpretación está atravesada por ideologías, formas de sentir, de valorar y de percibir el mundo. Esta visión enfatiza que cada texto puede ser reescrito simbólicamente por cada lector o cada comunidad, en función de su propio contexto histórico y cultural.

Desde otra perspectiva, Cándido (1995) subraya que la literatura cumple una función esencial al posibilitar que los sujetos se reconozcan en lo humano y de construir sensibilidad frente a la otredad, contribuyendo a la formación integral y ética de las personas. En sus palabras:

La literatura desarrolla en nosotros nuestra cuota de humanidad, en la medida en que nos

hace salir de nosotros mismos y nos proyecta en la vida de los otros, en las condiciones más diversas. Así, nos humaniza porque nos hace vivir lo que no vivimos, comprender lo que no comprendemos, sentir lo que no sentimos” (Cándido, 1995, p. 249).

De acuerdo con el autor, garantizar el acceso de los niños a la literatura infantil implica ofrecerles no solo un recurso pedagógico, sino también un medio para ampliar su mirada sobre el mundo, reconocer otras realidades y cultivar la empatía como valor fundamental en su desarrollo personal y social. Esta visión se relaciona directamente con esta investigación, pues resalta cómo la literatura, al ampliar la experiencia de los lectores y despertar sensibilidad frente al otro, se convierte en un recurso clave en la mediación lectora con niños de básica primaria. En este sentido, garantizar su acceso a la literatura infantil fortalece competencias comunicativas y creativas, también contribuye a la formación integral y ética de los estudiantes.

## **6.8 Literatura infantil**

El estudio de la literatura infantil representa una de las categorías fundamentales de la presente investigación. Cervera (1995) menciona que “la literatura infantil puede ir más allá de la narrativa tradicional, pues los autores de este tipo de literatura se proponen deleitar a los niños y niñas con sus composiciones, que se caracterizan por seducir al lector con las rimas, rondas e ilustraciones” (p. 74). En concordancia con el autor, el placer estético impulsa el desarrollo del pensamiento, la expresión y la creatividad, lo que refuerza el papel del maestro como mediador que transforma la experiencia de leer en un acto significativo.

Un valioso aporte a la literatura infantil es la obra titulada *Gramática de la fantasía* de Rodari (1980), en el que el autor expresa su experiencia personal de trabajo con niños. Su obra se basa en la explicación de diversas didácticas creativas que ayudan al niño a dejar volar su imaginación para crear historias fantásticas, en las cuales cualquier cosa puede suceder. Al no

limitar el pensamiento infantil, se estimula su creatividad, lo cual resulta útil para buscar diferentes opciones al momento de solucionar problemas a lo largo de su vida.

El género narrativo permite desatar un relato imaginario o vinculado con anécdotas o sucesos de la vida cotidiana. Para Colomer (2002), durante siglos los niños participaron de la literatura sin considerarse un público diferenciado. La literatura para niños surge en el momento en que la infancia comienza a concebirse como una etapa de la vida con rasgos y necesidades específicas.

La autora destaca que los niños deben tener una literatura que se adapte a su capacidad de lectura y a su experiencia vital; obras situadas a su altura, intereses, emociones e intelecto, que además aprovechen su capacidad de juego con los materiales de su entorno. Asimismo, subraya que la literatura infantil cumple una función socializadora, útil para abordar temas con tabúes y prejuicios sociales. En este sentido, el relato se convierte en un medio de libre interacción, mientras que la narración oral de cuentos y el recitado de poesías propician una comunicación más personal, con posibilidades de interacción y reacción emotiva entre el maestro y los niños.

Colomer (2002) sugiere ofrecer obras variadas, realizar lecturas en voz alta, propiciar tiempos de lectura autónoma, abrir espacios de discusión sobre los libros, asociar la lectura a actividades creativas y conectar el aula con la lectura social mediante visitas a bibliotecas, actividades teatrales y la participación de las familias. De este modo, se refuerza la importancia de la lectura en la vida cotidiana.

En diálogo con lo planteado por la autora, se refuerza la idea de que la mediación lectora en literatura infantil no se limita a una práctica instrumental, sino que debe entenderse como un acto intencional que reconoce a la infancia como una etapa con intereses culturales, emocionales y cognitivos propios. Esto implica que el maestro más que transmitir textos, actúe como un

mediador sensible y creativo, capaz de seleccionar, adaptar y presentar obras que conecten con la experiencia de los estudiantes.

Por su parte, García (1998) define la literatura infantil como una actividad estética particular, cuyas creaciones son fruto de una concepción artística. En sus aportes, el autor enaltece las múltiples manifestaciones líricas y narrativas dirigidas a los niños, y destaca que la palabra constituye un caudal invaluable para iniciar el desarrollo de la sensibilidad infantil. Más adelante, profundiza:

Si el lector infantil encuentra en la lectura un medio de disfrute libre, mediante obras literarias asequibles a sus posibilidades psicológicas y lingüísticas, recibirá un estímulo positivo que hará ese aprendizaje más grato y creará en él una imagen de la lectura como puerta abierta a posibilidades enriquecedoras de sus gustos (p. 20).

Estos planteamientos resaltan que la literatura infantil contribuye al aprendizaje de la lectura y la escritura, al desarrollo del placer estético y de hábitos lectores decisivos para la educación humanística del niño. A su vez, la escuela desempeña un papel crucial en la formación de dichos hábitos, y requiere del apoyo de toda la sociedad.

Además, García (2005) concibe la promoción de la lectura como una tarea educativa permanente. Para ello, propone realizar diagnósticos sobre los hábitos lectores y diseñar estrategias pertinentes que orienten a los docentes como mediadores entre el niño y la literatura infantil. Esta mediación debe centrarse en una enseñanza continua y efectiva de la lectura, que fomente la vocación lectora y consolide propuestas didácticas capaces de generar espacios creativos y artísticos que, a su vez, promuevan la reflexión.

La perspectiva del autor brinda un aporte esencial para esta investigación, pues sitúa la literatura infantil en un plano donde el valor estético y el potencial formativo se entrelazan. Su

énfasis en la palabra como fuente para despertar la sensibilidad infantil invita a repensar la mediación lectora como un puente hacia la comprensión de textos y, al mismo tiempo, como una oportunidad para cultivar el gusto por la belleza del lenguaje, la imaginación y la expresión artística.

En el contexto de mi estudio, esto refuerza la necesidad de que el maestro seleccione y presente obras que respondan a las capacidades lingüísticas y cognitivas de los niños, y que además les permitan experimentar la lectura como un acto libre y placentero. Integrar este enfoque en la mediación lectora significa proponer experiencias que combinen la estética con la reflexión, lo cual genera en el aula un ambiente que fomente la curiosidad, el disfrute y el desarrollo de hábitos lectores que trasciendan el espacio escolar.

## **6.9 Lector literario**

Para referirse al concepto de lector literario se cita a Cerrillo (2016), quien define: “el lector literario comparte sus experiencias lectoras con otras personas (comenta, sugiere, reflexiona), sabiendo que todos los libros no les gustan a todos los lectores, y que siempre hay un libro para cada lector” (p. 14).

El autor describe los aspectos que caracterizan a un lector competente para desentrañar, entender y disfrutar textos propios de la literatura. En su planteamiento, la formación del lector literario se vincula con conceptos como la competencia literaria, la relevancia de las primeras lecturas, la literatura infantil y juvenil, la literatura popular y las lecturas escolares, los clásicos literarios y las prácticas escritoras, y dedica en sus capítulos finales un espacio a los nuevos lectores y al placer de leer.

Según Cerrillo (2016), es fundamental reconocer que, tanto en la infancia como en la adolescencia, existen niveles diferentes y progresivos en el aprendizaje literario y la comprensión

lectora. La literatura infantil desempeña un papel clave en las primeras etapas de esta formación; por ello, la práctica del folclore y de la tradición literaria oral en su conjunto contribuye de manera decisiva desde la primera infancia.

Las primeras lecturas literarias permiten al niño construir su primer mundo imaginario, respondiendo tempranamente a su necesidad de imaginar, que es básica en estas edades, ya que en la infancia aún no se cuenta con la experiencia de vida propia de los adultos. En palabras de Martin (2004):

A los libros se llega como a las islas mágicas de los cuentos, no porque alguien nos lleve de la mano, sino simplemente porque nos salen al paso. Eso es leer, llegar inesperadamente a un lugar nuevo. Un lugar que, como una isla perdida, no sabíamos que pudiera existir, y en el que tampoco podemos prever lo que nos aguarda (p. 11).

En el contexto de esta investigación, la noción de lector literario propuesta por Cerrillo resulta esencial para comprender que la mediación lectora en la escuela primaria no implica ofrecer libros, sino también acompañar a los estudiantes en la construcción de su identidad lectora y fomentar el descubrimiento de obras que dialoguen con sus intereses y emociones. Desde esta mirada, cada experiencia de lectura en el aula se convierte en una oportunidad para nutrir la sensibilidad, ampliar horizontes culturales y fortalecer la lectura como un acto de encuentro.

### **6.10 Mediador**

En los procesos educativos, sociales y culturales, ciertas personas tienen la capacidad de generar puentes, de acercar mundos y facilitar comprensiones. Una de esas figuras clave es la del mediador. No se trata únicamente de alguien que interviene entre dos partes, sino de quien propicia el diálogo, el encuentro y la interacción.

Desde mediación educativa, Tébar (2003) describe al mediador como alguien que acompaña desde la cercanía, construyendo vínculos que hacen posible el aprendizaje: “el mediador educativo es aquel que acompaña, está próximo, enseña a mirar, comparte estrategias y funda su acción en el afecto y el diálogo” (p. 49).

Esta mirada se amplía al comprender que mediar implica crear condiciones para la participación activa y significativa de los sujetos. Como señala el autor, el mediador facilita la comunicación y promueve procesos colaborativos de construcción de conocimiento: el mediador es quien crea las condiciones necesarias para que todos los participantes se expresen, escuchen y construyan conjuntamente conocimiento.

Con base en lo expuesto, el mediador se convierte en una figura que relaciona sensibilidad, conocimiento, compromiso y disposición para facilitar encuentros que generen aprendizajes y transformaciones profundas.

### **6.11 Mediación lectora**

El concepto de mediación lectora constituye uno de los pilares fundamentales de esta investigación, en tanto permite comprender en profundidad las dinámicas, prácticas y sentidos que emergen en el contexto escolar al intervenir mediadores adultos, como los maestros de educación básica primaria. Esta preocupación investigativa surge del interés por explorar cómo estos actores generan experiencias lectoras significativas tanto en escenarios escolares como comunitarios.

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible considerar el papel activo de los adultos en la formación de lectores. Colomer (2005) expone que, en cualquier cultura, los adultos intervienen entre los niños y la literatura, aunque muchas veces lo hacen sin tener en cuenta los intereses de los más pequeños, lo que puede limitar el alcance formativo de dicha mediación. La

autora destaca que la presencia de profesores o adultos es fundamental para el descubrimiento y la afición a la lectura, ya que desempeñan un rol crucial como facilitadores del contacto con la literatura, desde los relatos orales en el hogar hasta las experiencias escolares. Por ello, promover hábitos lectores también implica cualificar a los maestros, quienes deben ser entusiastas, sensibles y comprometidos con la mediación lectora y la literatura infantil.

Es este sentido, Petit (2001) aporta una mirada complementaria al señalar que la lectura es, sobre todo, una experiencia de encuentros personales e intersubjetivos. En su visión, el mediador no solo entrega libros o enseña a leer, sino que crea las condiciones para que el lector pueda construir una relación íntima y significativa con los textos. La autora expresa "mediar no es solo hacer circular libros, enseñar a leer o a comprender un texto. Es también intentar crear condiciones que permitan a cada uno establecer una relación personal con los textos, construir sentido, abrir posibilidades de interpretación." (Petit, 2001, p. 37).

Derivado de lo anterior, los gestos sencillos que menciona Petit (como el acompañamiento afectivo, la escucha empática y el diálogo) son fundamentales para fortalecer el vínculo lector y generar relaciones significativas con la lectura.

De manera articulada, Colomer (2005) sustenta que la mediación lectora implica una intervención activa del adulto (docente, bibliotecario, padre de familia, entre otros) mediante estrategias emocionales, pedagógicas y culturales que fomenten el gusto por la lectura. Tal como lo indica:

“la lectura exige de un contexto de transmisión, de un entorno afectivo, de un clima cultural y de mediadores conscientes de su función, capaces de acercar a los niños y jóvenes a las obras literarias de forma significativa.” (p. 149).

Así, la mediación lectora debe entenderse como un proceso continuo de

acompañamiento, construcción y significación del acto de leer, en el cual intervienen múltiples factores: el lector, el texto, el contexto y, especialmente, el mediador. Este último no actúa como un simple transmisor de información, sino como un facilitador que propicia el encuentro entre el lector y el libro desde una perspectiva cultural, emocional y reflexiva. En definitiva y de acuerdo con esta construcción investigativa, mediar es generar experiencias lectoras con sentido, que reconozcan las trayectorias personales, promuevan el pensamiento crítico y fortalezcan los lazos entre lectura, vida cotidiana e identidad cultural y social.

### **6.12 Conectivismo**

De acuerdo con los hallazgos en la construcción del estado del arte, es pertinente abordar el concepto de conectivismo, el cual se relaciona con las tendencias actuales de aprendizaje y la comunicación mediada por redes sociales. Este enfoque también contempla las aportaciones de expertos en el campo de la tecnología, quienes desarrollan y actualizan de forma constante entornos digitales para la difusión y creación de contenido. Siemens (2004) plantea:

El conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital, que reconoce la conexión entre distintas fuentes de información como base del conocimiento. Este modelo teórico propone que el aprendizaje no reside únicamente en el interior del individuo, sino que puede estar distribuido a través de redes, dispositivos y comunidades conectadas. (p. 28).

Desde esta perspectiva, aprender implica no solo acceder a información, sino saber dónde encontrarla y cómo establecer vínculos significativos con el aprendizaje.

Cabe recordar que en los estudios revisados sobre mediación tecnológica, TIC y libro digital, se mencionan recursos que pueden aportar a una dotación alternativa en las escuelas, con el propósito de fortalecer los espacios de mediación lectora. Es importante destacar que las

herramientas interactivas tienen un impacto significativo en las generaciones actuales, que acceden diariamente a dispositivos tecnológicos.

En ese sentido, Gutiérrez (2012) hace referencia al crecimiento de la oferta de programas de educación en línea, y agrega que esta modalidad se ha expandido gracias a su capacidad de superar las barreras de tiempo y distancia, lo que posibilita la construcción permanente de experiencias de aprendizaje.

En el marco de estas transformaciones digitales, la literatura infantil también ha encontrado nuevos espacios de producción, circulación y mediación, que dialogan con el enfoque conectivista planteado por Siemens (2004). Plataformas como YouTube, a través de la figura de los *booktubers*, se han convertido en comunidades virtuales donde lectores, incluidos niños y jóvenes, comparten reseñas, recomiendan libros y crean narrativas propias a partir de sus lecturas. Estas prácticas promueven la interacción y el intercambio de ideas, además de promover la construcción colectiva de sentido, asimismo, fortalecen las competencias comunicativas en entornos digitales.

De igual forma, los libros electrónicos y las aplicaciones interactivas de literatura infantil representan un recurso que aporta la mediación lectora, especialmente en contextos escolares con acceso limitado a bibliotecas físicas. Estas herramientas permiten ampliar la oferta de lecturas, incorporar elementos multimedia (como animaciones, sonidos y narraciones orales) y adaptarse a distintos niveles de comprensión lectora. De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, su uso en la escuela o en el hogar puede potenciar la motivación lectora, diversificar las estrategias de mediación y conectar a los estudiantes con una experiencia lúdica y accesible.

## **7. Metodología: peldaños para descubrir horizontes**

Emprender un proceso investigativo es transitar un camino donde cada paso representa una oportunidad para comprender otras miradas. La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y adopta el paradigma sociocrítico, derivado de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. Entre sus representantes, Habermas (1986) lo define como una racionalidad emancipadora o ciencia crítica de la educación, al integrar la ideología y la autorreflexión en los procesos de conocimiento.

Este paradigma resulta pertinente porque permite analizar las tensiones presentes en el ejercicio docente y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Arnal (1992), el paradigma sociocrítico combina la comprensión y la interpretación con una mirada transformadora sustentada en la participación comunitaria. En esta misma línea, Freire (1972) sostiene que dicho enfoque busca analizar la realidad para transformarla, perspectiva coherente con el propósito de esta investigación: develar las experiencias didácticas en literatura infantil y mediación lectora, a partir de las voces de maestros de educación básica primaria del sector público de Pasto (Nariño).

### **7.1 Método de investigación: sistematización de experiencias**

La sistematización de experiencias se asume como método de investigación coherente con el paradigma sociocrítico. Según Cendales (2009), este enfoque busca reconstruir, interpretar y analizar las vivencias de los participantes para generar aprendizajes y promover transformaciones. No se limita a describir los hechos, sino que, a través de la reflexión, resignifica la práctica educativa e integra el sentir, el pensar y el hacer de los actores. En esta investigación, la sistematización orientó la selección, organización y análisis de la información, garantizando coherencia y profundidad en los hallazgos.

El estudio se centró en las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora. Para ello, se utilizaron como técnicas de recolección de información las entrevistas a grupos focales (guion validado, Anexo B) y la observación situada (registro de notas de campo, Anexos D–F). En las entrevistas se aplicó un guion validado, asignando a cada pregunta una nomenclatura (GFP1 a GFP16) para facilitar su identificación durante el análisis y mantener la relación entre los objetivos del estudio, las categorías emergentes y las temáticas abordadas.

La observación en aula complementó esta información al permitir reconocer las dinámicas y contextos donde se desarrollan las prácticas pedagógicas. En investigación cualitativa, la organización rigurosa de la información resulta fundamental. Como afirma Vasilachis (2006), esta permite identificar relaciones, construir significados y otorgar sentido a las experiencias desde una mirada crítica y reflexiva.

En coherencia con ello, la información recolectada se sistematizó mediante el software ATLAS.ti, herramienta que facilitó la codificación, clasificación y análisis de los datos. Este proceso fue esencial para alcanzar los dos primeros objetivos de la investigación: caracterizar e interpretar las experiencias didácticas en literatura infantil. Finalmente, se elaboró una bitácora narrativa, producto integrador que responde al tercer objetivo específico: visibilizar las experiencias didácticas en literatura infantil de los maestros participantes.

Este documento recopila aportes significativos que pueden servir de referente para otros docentes e investigadores, pues se enfoca al fortalecimiento de la mediación lectora en diversos contextos escolares. El método de sistematización, sustentado en la perspectiva de Cendales, asegura la coherencia del proceso investigativo desde la recolección y organización de la información hasta su interpretación y difusión en un producto final que integra reflexión,

experiencia y propuesta.

### **8. Resultados: lo que nos contaron las historias**

En la presente tesis doctoral se plantearon objetivos que orientaron su desarrollo. En este espacio, correspondiente a los resultados y análisis, se abordaron los dos primeros objetivos del estudio: caracterizar e interpretar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria.

Para dar cumplimiento a estos objetivos, se recopiló información de once participantes, maestros pertenecientes a seis instituciones educativas públicas de Pasto (Nariño): Institución Educativa Municipal Técnico Industrial Pasto, Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, Institución Educativa Municipal Pedagógico, Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas, Institución Educativa Municipal San Francisco de Asís e Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suárez.

De los participantes, siete se identificaron con el género femenino y cuatro con el masculino, con edades entre treinta y sesenta años, lo que evidencia trayectorias profesionales diversas dentro del sector educativo. En cuanto a su formación académica, se registraron distintos niveles de cualificación: uno con título de pregrado, dos con especialización, siete con maestría y uno con doctorado.

**Tabla 3***Caracterización general de los participantes*

| Variable            | Categoría/Descripción | Frecuencia (n) | Porcentaje (%) |
|---------------------|-----------------------|----------------|----------------|
| Edad                | 30 - 40 años          | 2              | 18,18%         |
|                     | 40 - 50 años          | 4              | 36,36%         |
|                     | 50 - 60 años          | 5              | 45,4%          |
| Género              | Femenino              | 7              | 63,6%          |
|                     | Masculino             | 4              | 36,4%          |
| Formación académica | Pregrado              | 1              | 9,1%           |
|                     | Especialización       | 2              | 18,2%          |
|                     | Maestría              | 7              | 63,6%          |
|                     | Doctorado             | 1              | 9,1%           |

*Nota.* Elaboración propia.

Una vez se diligenció el consentimiento informado (Anexo A), se procedió a la aplicación de los instrumentos de recolección de información. Con el propósito de garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, se emplearon seudónimos seleccionados previamente. Según Aguirre (2020), “la anonimización es una estrategia ética que busca salvaguardar la identidad de los participantes, especialmente cuando se abordan temáticas sensibles. El uso de pseudónimos constituye una herramienta fundamental para proteger a quienes han compartido sus experiencias en confianza” (p. 98). En coherencia con este principio ético, se reemplazaron con nombres como Aurora, Brillo, Rodolfo, Victoria, Lucy, Axel, Alba, Irma, Emma, Dennis y Brisa, asignados de manera aleatoria proteger la identidad de los maestros.

Esta investigación, orientada a la construcción de la tesis doctoral, se desarrolló desde un enfoque cualitativo y adoptó el paradigma sociocrítico. Según Vasilachis (2006), “los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p. 24). Este paradigma permitió comprender la realidad educativa desde la voz de los maestros, para analizar

sus prácticas, tensiones y aprendizajes.

Como método se empleó la sistematización de experiencias, entendida por Cendales (2000) como un proceso de reconstrucción y reflexión crítica de la práctica, orientado a comprenderla en profundidad, identificar sus aprendizajes y proyectar transformaciones. Desde esta perspectiva, la sistematización articuló las vivencias de los docentes con el análisis teórico, posibilitó el reconocimiento del contexto sociocultural en el que surgen las experiencias y visibilizó el saber pedagógico que emerge de ellas.

De acuerdo con la metodología establecida, se aplicaron entrevistas a grupos focales (guion de entrevista, Anexo B) y se realizaron observaciones en aula mediante registros de notas de campo (Anexos D–F). Según Gómez (2011), “la observación es una técnica que permite acercarse al contexto natural de los sujetos y comprender su comportamiento desde su propio marco de referencia” (p. 44). En este sentido, las observaciones se dirigieron a captar no solo lo visible, sino también las interacciones, gestos y dinámicas cotidianas que enriquecen la comprensión del contexto educativo.

Guber (2001) explica que “los grupos focales permiten conocer los significados, valores y percepciones compartidas por un grupo respecto a un fenómeno social, ya que favorecen la interacción discursiva entre sus participantes” (p. 78). En esta investigación, la aplicación de grupos focales con maestros de básica primaria favoreció la comprensión de sus experiencias en torno a la literatura infantil y la mediación lectora. El guion de entrevista, diseñado con preguntas abiertas y situaciones contextualizadas, propició un diálogo que reveló cómo los docentes piensan, sienten y actúan en su práctica pedagógica.

La entrevista a grupos focales, validada por dos doctores y un doctorando mediante una rúbrica de evaluación (Anexo C), constituyó el instrumento principal de recolección de

información. Tras la validación, se incorporaron las sugerencias de los evaluadores. La aplicación inició con la presentación del objetivo de la investigación y la explicación de la dinámica del encuentro. Cada participante intervino libremente y complementó las ideas de sus compañeros cuando lo consideró pertinente, especialmente al evocar experiencias personales o laborales.

Las narrativas, opiniones y reflexiones de los maestros se organizaron y analizaron mediante el proceso de sistematización. Este enfoque permitió recuperar, comprender y resignificar las prácticas educativas desde las voces de los protagonistas. La metodología resultó adecuada al centrarse en las experiencias de maestros de básica primaria, cuyas trayectorias laborales, personales y familiares se integraron en un análisis que destaca el valor humano y profesional.

### 8.1 ATLAS.ti: tejido de sentidos en la organización de información cualitativa

La organización de la información se realizó con el apoyo del software ATLAS.ti, herramienta especializada que facilita el procesamiento e interpretación de datos en la investigación cualitativa. Su uso permitió gestionar y comprender la información mediante sus recursos como citas, temas emergentes, memos o comentarios, categorías, redes semánticas, minería de opiniones y diagramas de Sankey. El proceso se desarrolló en las siguientes etapas:

**Tabla 4**

*Etapas del análisis con ATLAS.ti*

| <b>Etapas</b>                         | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Importación del material              | Se incorporaron las transcripciones de entrevistas y notas de campo.                                                                                                          |
| Análisis exploratorio inicial         | Se identificaron términos y expresiones relevantes.                                                                                                                           |
| Identificación de temas y subtemas    | Se seleccionaron fragmentos significativos (denominados citas) que contenían ideas centrales.                                                                                 |
| Agrupación en categorías              | Los temas y subtemas se integraron en categorías más amplias, lo que permitió reconocer vínculos entre las voces de los participantes.                                        |
| Construcción de redes semánticas      | Mediante la herramienta de Redes de ATLAS.ti, se visualizaron las relaciones entre citas, temas y subtemas, lo cual facilitó la interpretación de las conexiones encontradas. |
| Visualización con diagramas de Sankey | Estos diagramas evidenciaron cómo se articulaban los temas y subtemas dentro de la narrativa, lo cual aportó a la comprensión de relaciones e interpretaciones emergentes.    |

*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis realizado.

En el método de la sistematización de experiencias propuesta por Cendales (2009), la utilización de herramientas tecnológicas como ATLAS.ti se constituye en un recurso estratégico que facilita la organización de la información cualitativa obtenida mediante la aplicación de los instrumentos. Esta herramienta no sustituye el proceso interpretativo, pero permite visualizar, clasificar y establecer conexiones entre los hallazgos, lo que favorece la fase de reconstrucción de la experiencia, considerada por la autora como un momento clave para reconocer los aprendizajes, los sentidos contruidos y los ejes transversales que configuran la práctica

educativa.

Para Cendales (2009), la sistematización es un proceso orientado a comprender las experiencias vividas, a partir de la reconstrucción de sus componentes y sentidos: “la sistematización no es un ejercicio descriptivo, sino una apuesta por comprender críticamente y transformar nuestras prácticas” (p. 13).

A continuación, se describe el proceso que condujo a la identificación de las categorías consideradas fundamentales dentro del marco investigativo, así como las redes y herramientas que sustentaron el proceso de interpretación.

## **8.2 Análisis exploratorio de la información**

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis exploratorio de la información, cuyo propósito fue identificar las palabras más relevantes entre las participaciones. Para ello, se seleccionó una representación gráfica que facilitó la visualización de los conceptos predominantes y resaltó su frecuencia mediante el tamaño de las palabras.

Este recurso permitió observar de manera clara cuáles fueron los términos más recurrentes durante las intervenciones. Entre las palabras que aparecieron con mayor visibilidad se encuentran: lectura, literatura infantil, estudiantes, niños, libros, experiencia, comprensión, pensamiento, leer, retroalimentación, estrategias y mediación, entre otras. A continuación, se presenta la nube de palabras resultante del análisis.



**Figura 3***Segmentación del texto en citas*

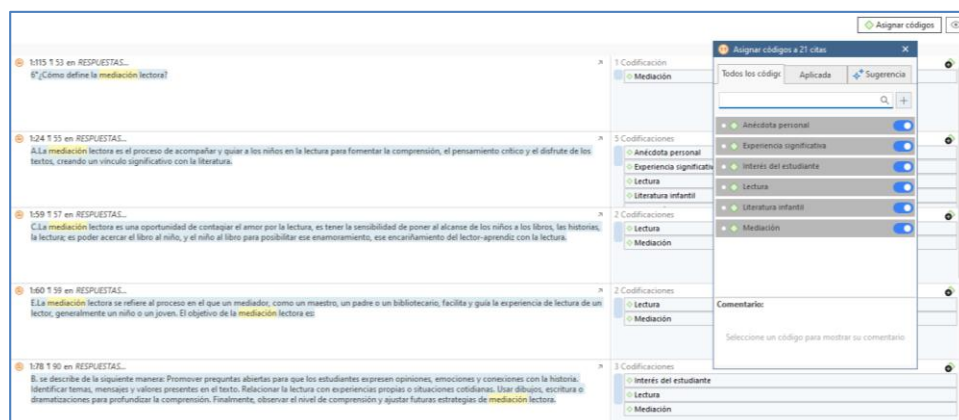
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>6° ¿Cómo define la mediación lectora?</p> <p>A. La mediación lectora es el proceso de acompañar y guiar a los niños en la lectura para fomentar la comprensión, el pensamiento crítico y el disfrute de los textos, creando un vínculo significativo con la literatura.</p> <p>B. Es el proceso en el que el docente, como guía, facilita y enriquece la experiencia de lectura de los estudiantes, lo que implica seleccionar textos adecuados, generar espacios de diálogo, motivar la interpretación y conectar la literatura con los intereses y contextos de los niños, promoviendo así una comprensión profunda y un disfrute significativo de la lectura.</p> <p>C. La mediación lectora es una oportunidad de contagiar el amor por la lectura, es tener la sensibilidad de poner al alcance de los niños a los libros, las historias, la lectura, es poder acercar el libro al niño, y el niño al libro para posibilitar ese enamoramiento, ese encariñamiento del lector-aprendiz con la lectura.</p> | <p><b>Citas</b></p> <p>7:1 6° ¿Cómo define la mediación lectora? A. La mediación lectora es el pro...</p> <p>7:2 8 Es el proceso en el que el d... 7:3 C La mediación lecto...</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis realizado con ATLAS.ti (versión 2025).

En la imagen se observa en la parte derecha el fragmento de texto correspondiente a la transcripción de la entrevista, que aparece resaltado en color azul. En la casilla izquierda se presenta la cita a la que pertenece.

#### 8.4 Codificación: creación de temas y subtemas

Cada cita fue vinculada con un tema representativo del contenido conceptual del fragmento. Esta relación permitió organizar y clasificar la información según los significados emergentes en el discurso de los participantes, posibilitando la identificación de categorías que integraron sus voces y experiencias.

**Figura 4***Codificación (creación de temas y subtemas)*

*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis realizado con ATLAS.ti (versión 2025).

En esta imagen se observan en la parte izquierda las citas identificadas con su respectiva numeración (por ejemplo: 1:115), lo que indica el documento de origen y la posición del fragmento dentro del mismo. A la derecha se visualizan los códigos asignados a cada cita, que aparecen organizados en un recuadro. Esta disposición permite relacionar directamente cada unidad de análisis con su codificación correspondiente y, al mismo tiempo, favorece la interpretación y organización de la información recopilada. En la imagen también se observan algunos de los códigos utilizados durante el proceso de análisis, entre ellos: anécdota personal, interés del estudiante, experiencia significativa, lectura, literatura infantil y mediación. Estos códigos reflejaron temas recurrentes y aspectos relevantes identificados en las participaciones.

## 8.5 Agrupación en categorías

Los temas y subtemas generados durante el análisis se agruparon según sus afinidades temáticas, lo que permitió conformar grupos que constituyeron las categorías emergentes a partir de la información proporcionada por los participantes. Estas categorías reflejaron los ejes centrales del estudio y fueron las siguientes: percepciones y expectativas de los maestros en el campo de la

literatura infantil; relación de la literatura infantil con el aprendizaje y las prácticas de lectura; sentido formativo de la literatura infantil y la mediación lectora; y, por último, trayectorias y experiencias didácticas de los maestros de básica primaria con la literatura infantil.

Figura 5

Grupos de temas o subtemas o categorías

| Nombre                                                                            | Samuel | Creado por              | Creado           | Modificado por          | Modificado       |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------|-------------------------|------------------|-------------------------|------------------|
| Formación docente                                                                 | 25     | Sandra Patricia ESTRADA | 17/05/2025 22:53 | Sandra Patricia ESTRADA | 02/06/2025 7:57  |
| Perspectivas y expectativas de los maestros en el campo de la literatura infantil | 14     | Sandra Patricia ESTRADA | 17/05/2025 21:51 | Sandra Patricia ESTRADA | 17/05/2025 21:51 |
| Relación de la Literatura infantil con el aprendizaje y las practicas de lectura  | 27     | Sandra Patricia ESTRADA | 17/05/2025 21:53 | Sandra Patricia ESTRADA | 17/05/2025 22:30 |
| Sentido formativo de la Literatura infantil y la mediación lectora                | 32     | Sandra Patricia ESTRADA | 17/05/2025 21:55 | Sandra Patricia ESTRADA | 17/05/2025 23:48 |
| Trayectorias y experiencias didácticas con literatura infantil                    | 53     | Sandra Patricia ESTRADA | 17/05/2025 21:54 | Sandra Patricia ESTRADA | 17/05/2025 22:49 |

Códigos en grupo:

Nombre

- Capacitación docente
- Conocimiento del estudiante
- Conocimiento pedagógico
- Contextualización
- Creatividad
- Desarrollo integral Desarrollo emocional y social
- Didáctica

Códigos no en grupo:

Nombre

- Acceso a la información
- Acceso a la información Falta de acceso a la información
- Acceso limitado a recursos
- Ambiente escolar
- Análisis crítico
- Anécdota personal
- Apoyo familiar

Nota. Elaboración propia a partir del análisis realizado con ATLAS.ti.

En la imagen se observan, en la parte inferior, los códigos agrupados que corresponden a las categorías presentadas en la parte superior. A continuación, se muestra una tabla que sintetiza las categorías identificadas durante el análisis.

Tabla 5

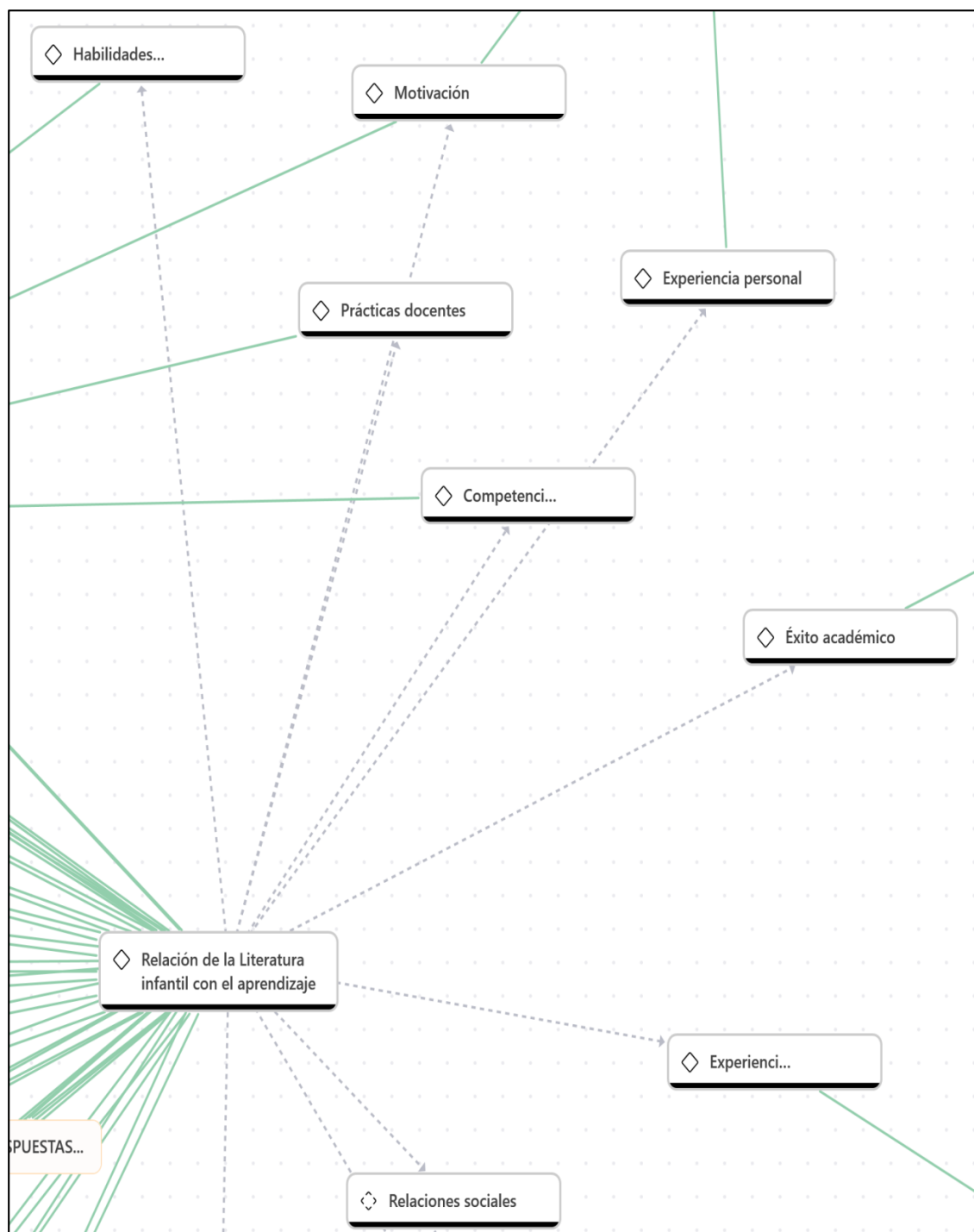
Categorías

|                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Percepciones y expectativas de los maestros en el campo de la literatura infantil |
| Relación de la literatura infantil con el aprendizaje y las prácticas de lectura  |
| Trayectorias y experiencias didácticas con literatura infantil                    |
| Sentido formativo de la literatura infantil y la mediación lectora                |

Nota. Elaboración propia.

## **8.6 Creación de redes semánticas**

En la fase final del análisis, se utilizó la herramienta de redes del software ATLAS.ti para establecer relaciones entre los códigos, citas y categorías previamente definidas. Esta función permitió representar gráficamente las conexiones entre los elementos analizados y, de este modo, favorecer la interpretación. Las redes semánticas posibilitaron la visualización de los vínculos entre los hallazgos y la comprensión de los aportes de los participantes.

**Figura 6***Redes semánticas*

*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis realizado con ATLAS.ti (versión 2025).

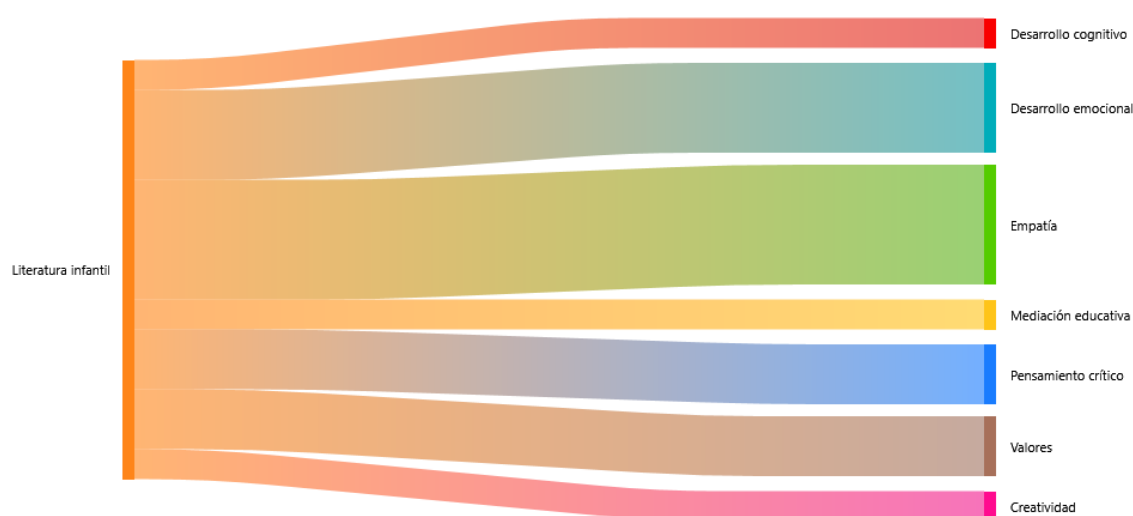
En la gráfica se visualiza un fragmento de la red semántica construida a partir del análisis de la información. En el centro se ubica la categoría principal, vinculada con los códigos derivados de la información recopilada, lo que permite representar el proceso de categorización e interpretación. Esta red fue elaborada con base en la categoría *relación de la literatura infantil con el aprendizaje*.

### 8.7 Visualización con diagramas de Sankey

Durante el análisis y exposición de los resultados, se emplearon diagramas de Sankey para representar visualmente las conexiones entre los códigos y las categorías identificadas en las narrativas de los participantes, lo que permitió fortalecer la interpretación de los hallazgos desde una perspectiva integradora.

**Figura 7**

*Diagramas de Sankey*



*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis realizado con ATLAS.ti (versión 2025).

En la imagen se observa, en la parte izquierda, el código *literatura infantil*, una de las palabras clave de la investigación, relacionado con conceptos como desarrollo cognitivo, desarrollo emocional, empatía, mediación educativa, pensamiento crítico, valores, creatividad y estrategias. La visualización de estas conexiones conceptuales respaldó la interpretación al evidenciar la interrelación entre los temas abordados. El trabajo en ATLAS.ti permitió estructurar el análisis cualitativo, conformar categorías emergentes y establecer relaciones significativas entre los datos, fortaleciendo la organización y el análisis de la información.

De acuerdo con el método de sistematización propuesto por Cendales (2000), este proceso trasciende la mera recopilación de información, ya que busca generar una lectura profunda de las experiencias. Una vez completadas las etapas de recolección y organización de los datos, el análisis se centró en comprender y explicar los hallazgos derivados de las narraciones de los participantes, a partir de sus percepciones, experiencias y reflexiones construidas desde su práctica docente, formación académica y trayectoria profesional.

La relevancia de esta investigación radicó en la consolidación de experiencias didácticas de los maestros de educación básica primaria, fundamentadas en su ejercicio pedagógico y en sus valoraciones. En los relatos se reflejaron intereses personales, motivaciones surgidas durante su formación inicial y aprendizajes adquiridos a lo largo de su experiencia laboral..

El proceso desarrollado con ATLAS.ti permitió avanzar en el cumplimiento de los dos primeros objetivos del estudio. Las categorías emergentes posibilitaron caracterizar e interpretar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora en maestros de educación básica primaria. La organización y representación gráfica ofrecida por la herramienta facilitó la sistematización, el análisis y la interpretación de la información

recopilada. A continuación, se presentan las categorías resultantes del análisis y su relación con los objetivos de investigación.

**Tabla 6**

*Relación entre los objetivos de la investigación y las categorías de análisis.*

| <b>Objetivo</b>                                                                                                                                      | <b>Categorías de Análisis</b>                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Caracterizar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria. | A. Trayectorias y experiencias didácticas con literatura infantil.<br>B. Percepciones y expectativas de los maestros en el campo de la literatura infantil.    |
| 2. Interpretar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora de los maestros de educación básica primaria.  | C. Relación de la literatura infantil con el aprendizaje y las prácticas de lectura.<br>D. Sentido formativo de la literatura infantil y la mediación lectora. |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la relación entre los objetivos de investigación y las categorías de análisis.

La tabla presenta la correspondencia entre los objetivos de la investigación y las categorías de análisis que orientaron el proceso interpretativo. El primer objetivo se enfocó en caracterizar las experiencias didácticas en literatura infantil que fortalecen la mediación lectora, mientras que el segundo se dirigió a interpretar dichas experiencias. Esta estructura posibilita una lectura articulada entre lo descriptivo y lo interpretativo, y asegura que cada objetivo se sustente en categorías específicas que favorecen un análisis coherente y detallado. A continuación, se expone cada objetivo junto con su respectiva categoría de análisis, los resultados obtenidos y los aportes tanto de los investigadores como de los participantes.

## 8.8 Objetivo 1

### 8.8.1 Categoría A: Trayectorias y experiencias didácticas de los maestros de básica primaria con la literatura infantil

Resultó necesario reconocer las trayectorias y experiencias didácticas que los maestros habían construido en torno a la literatura infantil. Estas experiencias reflejaron las estrategias pedagógicas empleadas, así como las concepciones, intereses y desafíos que acompañaron su labor docente a lo largo del tiempo. Explorar esta categoría permitió identificar las formas en que los maestros integraron los textos literarios infantiles en sus prácticas cotidianas, así como los espacios, recursos y metodologías que favorecieron o limitaron el acercamiento de los estudiantes a la lectura desde los primeros años de escolaridad. Además, ofreció la posibilidad de visibilizar aquellas vivencias que marcaron su ejercicio profesional y la manera en que la literatura infantil fue utilizada como herramienta formativa, cultural y afectiva en las aulas de educación básica primaria.

Para iniciar, se relacionó la GFP1 (Pregunta #1: Grupo focal): ¿Puede compartir alguna experiencia o anécdota significativa que haya tenido con la literatura infantil? En cuanto a este apartado, la participante Emma compartió:

Quisiera compartir dos experiencias, una de ellas fue la presentación del cuento ¿A qué sabe la luna?, donde los estudiantes me sorprendieron con el sabor que ellos preferían y, de ahí, el interés por saber del espacio y querer ser astronautas. Esto los llevó hacia la lectura y la escritura no convencional, y a crear nuevos cuentos. Otra experiencia fue una experiencia muy divertida que recuerdo fue cuando leímos una historia sobre *El pirata bueno y juguetero*. Decidimos vestirnos con gorros de pirata hechos de papel y parches en el ojo, y construimos un baúl del tesoro. Sé que los niños imaginaron muchas cosas, y por

eso reafirmo la importancia de promover la creatividad en los espacios de lectura (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Desde una mirada pedagógica, esto evidencia cómo la literatura infantil puede ser un detonante para la imaginación, el juego simbólico y la expresión creativa. Al involucrar elementos lúdicos y corporales, el hecho de leer se transforma en una experiencia significativa y memorable. Tal como señala Yolanda Reyes (2010), la literatura alimenta la imaginación, permite construir puentes entre el mundo interior del niño y su entorno y abre posibilidades para la interpretación y recreación de la realidad desde sus propios intereses. En este sentido, convertir el aula en un escenario de juego y aventura literaria es una forma poderosa de fortalecer la conexión emocional con los textos y desarrollar el pensamiento creativo desde la infancia.

Con referencia a la primera experiencia, resulta interesante observar que este cuento motivó a los niños a explorar la lectura y la escritura de forma no convencional, al imaginar escenarios, otros finales, personajes o historias propias. Esto es precisamente lo que señala Yolanda Reyes (2010) al afirmar que los libros para niños son llaves que abren puertas a otros mundos posibles, y su verdadera magia está en lo que sucede cuando los lectores pequeños se apropian de ellos a su manera. En este caso, dicha apropiación se manifestó mediante el juego, la curiosidad y el deseo de crear. Por su parte, Aurora dice:

En mi infancia, en un pequeño pueblo sin energía eléctrica, las noches se llenaban de magia con las historias de Laurita, una cuentera que nos reunía a su alrededor. Sus relatos de miedo y diversión nos atrapaban, pero lo que más nos hacía reír era su manera de narrar: ‘y entonces la princesa camine y camine y camine y camine...’ Hasta que, impacientes, le decíamos: ‘¡Ahí no más, Laurita, no repita tanto!’ Y ella, con una sonrisa, respondía: ‘¡Si todavía no llega!’ Esos momentos marcaron mi amor por la literatura y el

poder de la oralidad (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

La experiencia compartida por Aurora puede considerarse significativa, porque evidencia cómo la oralidad, más allá de transmitir historias, construye vínculos afectivos. Este relato demuestra que la literatura no siempre está mediada por libros, sino también por la voz, la escucha activa y el ambiente compartido. Rescatar este tipo de memorias ayuda a valorar el papel de la tradición oral como vehículo de cultura e imaginación.

Se vincula la participación de Brillo, quien comenta: “tengo una experiencia propia: a los niños les encanta cuando se les enseña a partir de textos escritos por su mismo profesor. Aunque no sean publicados oficialmente, el hecho de saber que su profe escribe les motiva mucho” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

El relato de Brillo evidencia algo muy humano en la relación maestro - estudiante: los niños no solo valoran las historias, sino también a la persona que se las cuenta. Saber que su maestro escribe hace que la lectura se vuelva cercana, afectiva y significativa. Ese vínculo emocional transforma la experiencia lectora en algo más esencial y memorable. Esta narración conecta perfectamente con lo planteado por Colomer (1999), quien sustenta que la figura del mediador lector cobra fuerza al convertirse en un modelo cercano, accesible y activo en la práctica de la lectura. Al escribir sus propios textos y compartirlos, el maestro enseña a leer, muestra a los estudiantes que escribir y crear es posible, así que todos pueden escribir. Luego Victoria comparte:

Una de las experiencias que tengo muy presente es la vivida en la construcción de relatos a partir de lecturas sobre los aborígenes y ancestros, denominada “Pedagogía de la Tulpa; esta experiencia permitió que los estudiantes reconozcan y valoren las raíces culturales de su comunidad, ya que incorporar este tipo de lecturas fortalece el sentido de identidad y

pertenencia (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Experiencias como la “Pedagogía de la Tulpa” resultan fundamentales para fortalecer la identidad cultural en contextos escolares. Estas propuestas permiten que la escuela se constituya en un espacio de pertenencia y reconocimiento de la diversidad cultural. Walsh (2005) afirma “es necesario pensar los procesos educativos desde una pedagogía decolonial que recupere los saberes, memorias y prácticas ancestrales de las comunidades, como fundamento para la construcción de otras formas de conocimiento y existencia” (p. 67). Del mismo modo, promueve el diálogo, el respeto por la palabra y la construcción colectiva del saber, elementos importantes para una educación inclusiva. Enseguida, Lucy comentó su experiencia significativa:

Mi vivencia importante ha sido la *Baraja literaria*, una experiencia reconocida por CERLALC y el MEN. Esta consistió en aplicar estrategias lúdicas y creativas, como barajas con preguntas, imágenes o retos literarios, que logran motivar a los estudiantes y acercarlos a la lectura de una manera más dinámica y significativa (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

La propuesta de Lucy resulta valiosa, ya que demuestra cómo el juego y la creatividad pueden convertirse en potentes herramientas pedagógicas para despertar el interés lector en los niños. Actividades como la *Baraja literaria* dinamizan las clases y permiten adaptar la lectura a diferentes estilos de aprendizaje, lo que convierte la experiencia lectora en un momento agradable. De igual forma, Alba comenta:

Sí, fui formada con el proceso de colección semilla y realicé un trabajo de lectura libre en grado tercero. Luego salí de la institución y me llamó la bibliotecaria para contarme que los estudiantes de tercero eran los más aficionados a la lectura. Así lo demostraban los registros, y además agotaron la colección semilla. También me dijo que esos estudiantes

mejoraron su desempeño en las pruebas Saber del año 2014, y por ello todos los integrantes de la institución recibieron un estímulo económico (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Es importante cómo Alba reconoce el impacto que tuvo el trabajo de mediación lectora en sus estudiantes, no solo en el gusto por leer, sino también en sus resultados académicos y en el reconocimiento institucional. Este tipo de experiencias demuestra que hay buenos resultados al generar procesos de lectura libres y constantes.

Fue importante ver cómo en esta categoría se recogieron las experiencias de los maestros a partir de sus vivencias personales. La maestra Brisa lo comentó de la siguiente manera:

Al inicio de mi ejercicio docente, trabajé en Yopal y, precisamente, me vinculé con un Liceo Literario de Casanare. Allí les trabajaba lo del autor invitado, que consistía en acercar a los niños a la persona que escribe el libro. Esto les gustaba mucho y se involucraron también los padres de familia: uno de ellos representaba al autor, y lo hacía tan bien que los niños llegaban a pensar que realmente era él. De esta manera, lograban conocer al autor del libro que estaban leyendo (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

La experiencia resulta significativa porque demuestra cómo la creatividad del maestro y la participación de la comunidad pueden transformar la experiencia lectora en algo memorable y cercano para los estudiantes. Involucrar a las familias y permitir que los niños conozcan al autor de los libros que leen, aunque sea a través de una representación, les permite vivir la literatura de una forma afectiva y contextualizada, lo que favorece el gusto por la lectura y la construcción de vínculos emocionales y sociales alrededor de ella.

Esta experiencia coincide con lo planteado por Michèle Petit (2001), quien dice que la

lectura se convierte en una práctica significativa al asociarla a experiencias afectivas, sociales y culturales que permitan a los lectores reconocerse en su entorno. La autora expone que la lectura permite, al igual que los relatos orales, tejer vínculos y construir identidad.

Se puede decir que esta experiencia reflejó cómo la participación de los padres de familia en los espacios escolares fortalece los vínculos con la escuela y, al mismo tiempo, dinamiza los procesos de mediación lectora, lo que despertó en los estudiantes mayor motivación e interés por la lectura. Aquello coincide con lo planteado por Cassany (2006). Para el autor, la lectura cobra mayor sentido y valor al convertirse en una actividad compartida y situada para los lectores, ya que favorece la construcción colectiva de significados y fortalece las relaciones en la comunidad escolar.

En este apartado se vinculan las experiencias de los maestros registradas durante las observaciones en el aula. En una de ellas se encontró a la maestra Dennis, quien compartió con sus estudiantes de segundo grado un texto que incluía pictogramas. Esto despertó curiosidad e interés por la exploración y la interpretación de los textos mediante una lectura comprensiva, ya que la intención era completar los espacios en blanco para descifrar lo correspondiente y dar sentido a la lectura. Finalmente, elaboró con sus estudiantes unos títeres de dedo con figuras de animales.

Desde una mirada teórica, Yepes (2013) resalta que una mediación eficaz parte de la creación de vínculos afectivos y significativos con los textos, y promueve una lectura que transmite información al mismo tiempo que despierta la sensibilidad y la capacidad crítica del lector desde edades tempranas. Así, estrategias como la lectura de pictogramas y la creación de títeres se convierten en actos pedagógicos que estimulan tanto la imaginación como la interpretación.

En otro acompañamiento con la maestra Brisa se presencié su trabajo con una lectura orientada al reconocimiento de las emociones. Una de las prácticas destacadas en ese encuentro fue que la maestra permitió que los estudiantes escribieran en el tablero sus respuestas a las preguntas: ¿cuándo tengo miedo? y ¿cuándo me siento valiente? En este espacio se evidenciaron diferentes expresiones que se resumieron en una palabra, lo cual permitió identificar aquello que ocupaba sus pensamientos y emociones en situaciones cotidianas.

Posteriormente, la maestra les compartió una guía con preguntas complementarias y actividades interactivas. Como parte de este ejercicio, propuso que cada estudiante elaborara una tarjeta de las emociones, en la que dibujara una situación que le generara miedo y otra en la que se sintiera valiente, acompañada de una palabra que definiera esa emoción. Finalmente, organizaron una galería en el aula donde cada uno compartió su tarjeta y explicó brevemente su experiencia.

Esta experiencia resultó valiosa porque reflejó como el aula se transforma en un espacio seguro donde los estudiantes pueden expresar, nombrar sus emociones y reconocerlas. La estrategia de plasmar las emociones en el tablero y, después, en tarjetas personales, favoreció la expresión y desarrollo de habilidades socioemocionales y la consolidación de un ambiente de confianza para compartir sentimientos e inquietudes.

Esta práctica se alinea con lo planteado por Pérez Serrano (1994) para quien el reconocimiento y la expresión de las emociones dentro de los procesos pedagógicos potencian la formación integral de los estudiantes, favorecen su autoestima y contribuyen a crear climas afectivos que inciden positivamente en el aprendizaje y la convivencia escolar.

Otra de las experiencias presenciadas fue en la clase de la maestra Irma, donde involucré la participación de los padres de familia. En esta ocasión, uno de ellos asistió al aula, leyó en voz

alta un cuento a los estudiantes y, les propuso una dinámica relacionada con la lectura. La actividad, denominada *el personaje escondido*, consistió en colocar dentro de una caja varias tarjetas con imágenes de los personajes de la historia. Cada estudiante sacaba una tarjeta al azar y debía representar al personaje mediante mímicas, sonidos o frases características, mientras sus compañeros intentaban adivinar de quién se trataba. Esta dinámica permitió reforzar la comprensión lectora, favorecer la evocación de los personajes, promover la expresión corporal y verbal, y generar un ambiente lúdico y participativo en torno a la lectura.

Desde la perspectiva como observadora, este encuentro permitió apreciar cómo la lectura en voz alta realizada por un familiar dentro del aula se convierte en una oportunidad para fortalecer los lazos entre la escuela, la familia y los estudiantes, aparte de promover las prácticas lectoras de forma lúdica y participativa. La dinámica *\*El personaje escondido\** aportó un componente de juego que favoreció la comprensión lectora, facilitó la evocación de los personajes y estimuló la expresión corporal, la memoria y la creatividad de los estudiantes, lo que propició un ambiente de entusiasmo y colaboración.

Lo anteriormente mencionado se relaciona con lo expuesto por Colomer (1998), quien plantea que la lectura compartida contribuye a la formación de comunidades lectoras en las que niños y adultos se reconocen como partícipes de una cultura común, donde leer es un acto social, emocional y comunicativo.

Este apartado, centrado en experiencias significativas de los maestros, representa una oportunidad para compilar aportes reales y valiosos que puedan servir de referencia a otros docentes. Apropiarse de experiencias cercanas enriquece los procesos de aprendizaje cotidianos, especialmente cuando se desarrollan con vocación y una intención pedagógica orientada a la didáctica y a la implementación de propuestas que fomenten la motivación y el aprecio por la

lectura. Asimismo, contribuye al trabajo en equipo y a la libre expresión de ideales y emociones.

### ***8.8.2 Categoría B. Percepciones y expectativas de los maestros en el campo de la literatura infantil***

Para iniciar, se integran algunas citas extraídas de la información de los participantes, que se articulan con la categoría en desarrollo y permiten ampliar la comprensión de las percepciones y experiencias de los maestros. De acuerdo con la P13GF (pregunta grupo focal #13): ¿Qué importancia tiene para usted, como maestro, el reconocimiento de la literatura infantil?

En primer momento, Aurora manifestó: el reconocimiento de la literatura infantil es fundamental, ya que fomenta el desarrollo del lenguaje, la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. Además, permite fortalecer la mediación lectora, promoviendo el gusto por la lectura desde edades tempranas y facilitando aprendizajes significativos (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

La intervención de Aurora resalta aspectos de la literatura infantil como herramienta pedagógica y coincide con Colomer (2005), para quien la literatura infantil debe concebirse como un recurso didáctico para enriquecer el desarrollo lingüístico, emocional y cultural del niño. La autora enfatiza que su reconocimiento desde la escuela favorece el pensamiento crítico y potencia la creatividad.

Entre tanto, para Rodolfo “Es fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que la literatura tiene la capacidad de transportar, desarrollar la imaginación, la expresión oral y escrita, la conciencia fonológica, la capacidad de escucha, de atención, de creación y muchas más” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Rodolfo destaca las múltiples capacidades que la literatura infantil estimula en los niños, de acuerdo con lo planteado por Mendoza (2010) “La educación literaria tiene como objetivo

despertar el gusto por la lectura y fomentar una actitud crítica y reflexiva frente a los textos, lo cual resulta decisivo para la formación integral de los niños y jóvenes” (p. 57).

Igualmente, para Victoria “El reconocimiento de la literatura infantil permite la construcción de los cimientos para una excelente lectura en grados posteriores y una mejora en las competencias propias de la acción lectora” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024). Victoria identifica correctamente la importancia de establecer desde edades tempranas una base sólida en lectura literaria. Para Chambers (2007), un contacto temprano y significativo con la literatura infantil forma lectores competentes, sensibles y críticos, preparados para enfrentar lecturas más complejas en niveles educativos superiores. De acuerdo con el orden de ideas, Lucy afirma:

El reconocimiento de la literatura infantil es importante, ya que fomenta el amor por la lectura, desarrolla habilidades lectoras fundamentales como la comprensión y la fluidez, enriquece la imaginación y la creatividad, promueve la empatía y la comprensión hacia diferentes culturas y perspectivas, además de influir positivamente en el desarrollo emocional y social de los niños (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

La intervención de Lucy evidencia una comprensión del valor formativo de la literatura infantil. Para Cassany (2006), la lectura literaria permite mejorar habilidades lingüísticas, desarrollar una conciencia social y cultural más amplia, al acercar a los niños a diferentes realidades, emociones y formas de pensamiento, lo que favorece su desarrollo emocional y su convivencia social. De igual forma, para Brillo:

La literatura infantil es una herramienta crucial en la educación primaria, ya que enriquece el lenguaje y la imaginación de los estudiantes, también fomenta valores, empatía y pensamiento crítico. A través de historias significativas y bien seleccionadas,

los niños pueden explorar emociones, conectarse con diversas realidades y desarrollar un amor duradero por la lectura. Como docentes, nuestro rol es mediar este proceso, creando experiencias lectoras que inspiren, eduquen y transformen (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

Brillo plantea una visión humanista y formativa de la literatura infantil en coherencia con Nikolajeva (2010) para quien las narrativas para niños contribuyen a la construcción ética y emocional del sujeto lector y favorecen el desarrollo de valores y actitudes críticas hacia su entorno. Del mismo modo, el papel mediador del maestro resulta clave para que estas experiencias lectoras sean significativas. En seguida, Alba afirma:

Creería que los docentes debemos ser los primeros conocedores de la literatura infantil, es decir, los primeros lectores, y para ello se debe tener acceso y conocer estrategias. Por otra parte, la literatura infantil se hace reconocer muy fácil por su diseño, es decir, es atractiva y es necesario que los docentes reconozcamos el valor de la imagen del texto en su estructura para trabajar directamente con ella. Valorar desde el trabajo del graficador. Reconocer quiénes son los diseñadores gráficos, porque ellos desarrollan aficiones en los lectores, identificar estilos de los autores porque ellos crean un nivel de afición que vuelve al lector experimentado porque reconoce estilos (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Alba aborda un aspecto poco explorado en las intervenciones anteriores: el valor estético de la literatura infantil desde su dimensión gráfica y visual. Colomer (2010) señala que las imágenes en los libros para niños no son meros adornos, sino componentes narrativos y expresivos que dialogan con el texto y contribuyen al significado, por eso, subraya la importancia de que los maestros conozcan a ilustradores, estilos gráficos y tendencias visuales

como parte de su formación como mediadores.

## **8.9 Objetivo 2**

### ***8.9.1 Categoría C. Relación de la literatura infantil con el aprendizaje y las prácticas de lectura***

Una de las preguntas formuladas en el guion de entrevista para el grupo focal que guarda relación con este tema corresponde a la P2GF (pregunta #2): ¿Incluye dentro de su práctica docente la literatura infantil?

Para empezar a dialogar con esta categoría, la participante Aurora manifestó:

Incluyo la literatura infantil en mis prácticas docentes fomentando la creación de cuentos para la revista escolar, brindando a los estudiantes un espacio para imaginar, escribir y compartir sus propias historias. A través de actividades lúdicas, la narración oral y la lectura de diversos géneros, incentivo su creatividad y habilidades de escritura. Además, utilizamos estrategias como la construcción colectiva de relatos y la ilustración de cuentos, fortaleciendo su expresión y motivación por la lectura y la escritura. De esta manera, la literatura infantil se convierte en una herramienta clave para el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias comunicativas (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

La respuesta de la maestra evidencia una práctica pedagógica que integra la literatura infantil como herramienta para fomentar la creatividad, la escritura y la expresión oral en el aula. Al promover la creación de cuentos para la revista escolar y utilizar actividades lúdicas, narración oral y lectura de diversos géneros, se potencia el desarrollo de competencias comunicativas y se estimula la imaginación de los estudiantes.

Esta experiencia se alinea con la perspectiva de Cerrillo (2010) quien destaca que la

combinación de narración oral, ilustración y escritura colectiva refleja una mirada interdisciplinar e integradora, alineada con los principios de una educación literaria situada, en la cual el aula se convierte en un espacio de creación.

Luego, la maestra Lucy menciona “comparto a menudo con los niños la colección Semilla y cuentos tradicionales” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024). Esta práctica refleja una estrategia que valora la literatura infantil que se encuentra a su alcance, así se permite darle un buen uso y fomentar el interés por la lectura.

Esta aproximación se alinea con las ideas de Jaime García Padrino (1990), quien destaca la importancia de la tradición oral y los cuentos populares en la formación de lectores críticos y sensibles. El autor expone que los cuentos tradicionales no solo entretienen, sino que transmiten valores y estructuras narrativas fundamentales para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Esta experiencia resalta la importancia de incluir relatos tradicionales en el aula para enriquecer el proceso educativo y fortalecer el vínculo de los estudiantes con su entorno cultural.

Axel interviene: “Sí, es una rutina de mi práctica docente, en cada grado que se me asigna” (comunicación personal, 22 de enero de 2025). La afirmación del participante transmite una apropiación consciente y sistemática de la literatura infantil como una práctica continua. Aquí puede interpretarse que existe una convicción al articularla en el quehacer educativo cotidiano. Desde una perspectiva teórica, Colomer (2005) plantea que la integración regular de textos literarios en el aula contribuye a construir comunidades lectoras y a desarrollar competencias comunicativas, especialmente al convertirse la lectura en una práctica frecuente, emocionalmente significativa y compartida.

En relación con esta categoría, se incluye la pregunta P4GF (Pregunta #4): ¿Para usted, cómo se relaciona la literatura infantil en el proceso de aprendizaje durante la básica primaria?

Brillo responde en primer momento: “la literatura infantil dinamiza los procesos, los hace más accesibles a los niños, desde el área de lenguaje y las demás disciplinas, ayuda a la memoria, al desarrollo del pensamiento crítico, a la creatividad y la imaginación” (comunicación personal, 22 de enero de 2025). La intervención de Brillo resalta el papel de la literatura infantil como eje facilitador del aprendizaje, en todas las disciplinas.

De acuerdo con Colomer, la literatura infantil actúa como una ruta privilegiada para el desarrollo de competencias cognitivas, como la capacidad de inferencia, la memoria comprensiva y la interpretación crítica en diversos contextos.

Aurora afirma: la literatura infantil en la básica primaria es clave para el desarrollo del lenguaje, la creatividad y la comprensión lectora. Además, facilita la construcción de valores, el pensamiento crítico y la interpretación de realidades, haciendo que el aprendizaje sea más significativo y cercano a la experiencia de los niños (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

La intervención de Aurora subraya el papel integral que cumple la literatura infantil en la educación básica primaria. Chambers (2007) dice que leer literatura infantil implica una experiencia intelectual y emocional que ayuda a formar lectores capaces de cuestionar, imaginar y construir sentido desde sus propias vivencias. En relación con esto, Rodolfo, manifiesta:

La literatura infantil permite fortalecer los aprendizajes desde una secuencialidad didáctica propia de la comprensión de los relatos literarios, puesto que la literatura infantil es una herramienta notable para enseñar a leer y escribir, también contribuye al desarrollo de habilidades lectoras mediante textos acompañados de ilustraciones atractivas que motivan a los niños en su proceso de alfabetización. Fomenta la imaginación y la creatividad, ya que los relatos y personajes invitan a los niños a crear

sus propias historias y explorar nuevas formas de expresión (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024)

Desde esta perspectiva, la literatura infantil ofrece una ventana al conocimiento del mundo y la cultura. A través de sus historias, los niños pueden conocer diversas realidades, tradiciones y formas de vida, lo que favorece el desarrollo de la empatía, la tolerancia y una comprensión más profunda del entorno que los rodea (Bautista, 2016).

Por otro lado, Lucy afirma: Considero que la literatura infantil, con un proceso de acompañamiento adecuado, es un pilar para superar niveles de aprendizaje porque enfrenta a saberes académicos, operaciones mentales y desarrolla lenguaje en diversas formas: oral, gestual, escrita, entre otras. Es decir, genera pensamiento (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

La participante, reconoce que, al existir un acompañamiento intencionado, la literatura infantil se convierte en un pilar fundamental del proceso educativo. En este sentido, la literatura infantil facilita el acceso a saberes académicos y estimula la inferencia, la interpretación, la argumentación y la imaginación.

A su vez, Cerrillo (2009) plantea que la literatura infantil debe entenderse como un medio para construir pensamiento crítico y creativo, ya que los textos literarios ofrecen múltiples niveles de lectura y desafíos cognitivos.

Para complementar, se menciona la intervención de Axel, quien afirmó:

La literatura infantil es una herramienta que facilita el desarrollo del lenguaje, la comprensión lectora y el pensamiento crítico. A su vez, motiva la imaginación, refuerza valores y conecta los contenidos académicos con experiencias significativas, haciendo el

aprendizaje más atractivo y contextualizado para los estudiantes (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

Esta apreciación invita a considerar la literatura infantil como un impulso que integra la sensibilidad y el pensamiento en las dinámicas escolares. Al propiciar encuentros con textos que despierten la curiosidad y promuevan la exploración de ideas, el maestro fortalece competencias lectoras, también fomenta vínculos afectivos y cognitivos.

Igualmente, Alba señaló: las posibilidades que brinda la literatura infantil en el aprendizaje de los estudiantes son muchas. Sin embargo, los docentes, lamentablemente, reducen estas posibilidades a un trabajo meramente rutinario y memorístico, que no reta al estudiante a explorar, a ir más allá, a cuestionarse o a cuestionar (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Desde una perspectiva interpretativa, se pone en evidencia una tensión en la didáctica de la literatura infantil frente a una práctica pedagógica limitada, pues, aunque la literatura ofrece múltiples posibilidades para enriquecer el aprendizaje, estas se ven frecuentemente restringidas por la priorización de otras cuestiones. Esta preocupación se relaciona con lo planteado por Colomer (2005), quien advierte que si la literatura es utilizada solo con fines funcionales o instrumentales, pierde su fuerza transformadora.

En esta misma categoría, es conveniente relacionar la pregunta P5GF (Pregunta #5): ¿Cómo pueden influir e impactar las experiencias con la lectura de la literatura infantil en la formación de lectores en la básica primaria?

Alba relató lo siguiente: “considero que la influencia o el impacto es definitivo. Las primeras experiencias con la literatura infantil pueden acercar o alejar a los estudiantes de una formación lectora” (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024). La afirmación de Alba

subraya una idea clave en la formación de lectores y su determinación para establecer una relación afectiva, crítica y duradera con la lectura.

Esta visión coincide con lo planteado por Petit (2008) quien destaca que la lectura, especialmente en los primeros años, tiene un fuerte componente emocional y simbólico. Para la autora, las condiciones del entorno, las mediaciones del adulto y la calidad de las obras ofrecidas influyen decisivamente en que el niño perciba la lectura como un espacio de descubrimiento y de sentido. Entre tanto, Axel opinó:

Las experiencias con la lectura de la literatura infantil en la formación de lectores en la básica primaria pueden influir positivamente al despertar el interés por los libros, desarrollar habilidades de comprensión y análisis, y fomentar el hábito lector. También, estas experiencias enriquecen el vocabulario, estimulan la creatividad y fortalecen la conexión emocional con la lectura, sentando las bases para un hábito lector sólido (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

De acuerdo con el maestro, los hábitos se construyen en la medida en que se fomentan de manera permanente, y qué mejor que hacerlo desde las primeras edades de escolaridad, sin olvidar que el hogar constituye el primer espacio para cultivar buenos hábitos de manera oportuna y eficaz.

Colomer (2006) enfatiza que la escuela debe garantizar el acceso a libros de calidad y crear un entorno que promueva la lectura como una actividad placentera y significativa. Esto implica no solo enseñar a leer en un sentido técnico, sino también cultivar el gusto por la lectura y la capacidad de interpretar y disfrutar los textos literarios. En ese orden de ideas, Lucy afirmó:

Esta afirmación resalta una idea importante: la infancia constituye una etapa primordial para la formación del hábito lector y el desarrollo del pensamiento. La experiencia temprana con

la literatura infantil ofrece placer y motivación.

Colomer (2017) sostiene que la lectura literaria es un proceso formativo que debe ser progresivo desde la infancia, pues en esta etapa los niños descubren las convenciones del texto escrito y desarrollan las competencias interpretativas necesarias para convertirse en lectores autónomos y críticos. Colomer indica que la literatura infantil “no es un entrenamiento para lecturas más complejas, sino una forma plena de lectura que responde a las necesidades cognitivas y emocionales de los niños” (2017, p. 27).

A su vez, Brillo expuso, “Los lectores se contagian y no se obligan; por ello, leer con los niños hace que se enamoren de las historias, de la poesía, de pequeñas obras teatrales y, a partir de ahí, también de la lectura” (comunicación personal, 22 de enero de 2025). Este planteamiento recuerda que la mediación lectora florece en entornos seguros y libres, donde se siente comodidad para expresarse y compartir.

En el mismo sentido, Petit (2013) sostiene que los lectores se forman más por contagio emocional y afectivo que por métodos directivos. La autora indica que “la lectura se transmite por impregnación, por deseo, por seducción, no por obligación” (p. 69), se resalta así el papel clave de la cercanía, la complicidad y la experiencia compartida como motores del deseo lector.

Finalmente, Aurora señaló que “La literatura infantil en la básica primaria fomenta la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la creatividad” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024). A través de cuentos y relatos, los niños desarrollan habilidades, valores y curiosidad por el conocimiento, haciendo el aprendizaje más revelador y divertido.

Desde esta perspectiva, Gómez (2011) afirma que “la literatura infantil posee un potencial pedagógico, al ser el acceso para el desarrollo de la competencia lingüística, la educación en valores y la formación estética de los niños” (p. 157). Esto significa que el

encuentro con los textos literarios no se limita a una actividad escolar instrumental, y tiene un impacto en la formación integral al dar a los estudiantes la posibilidad de interpretar el mundo, cuestionarlo y representarlo desde su punto de vista.

En este orden de ideas, resultó pertinente vincular las intervenciones de los participantes que aportaron al desarrollo de esta categoría. Sánchez (2018) dice “la integración de diversas estrategias lúdicas y participativas en la enseñanza de la literatura infantil favorece el desarrollo de competencias lectoras y el gusto por la lectura en los estudiantes” (p. 45). En el mismo sentido, García (2003) resalta que la literatura infantil, al estar cargada de imaginación y simbolismo, ofrece a los niños la posibilidad de explorar sus propios sentimientos y conectar con el mundo desde lo afectivo y lo intelectual.

Para complementar las intervenciones de los maestros, se relaciona la pregunta GFP12, ¿Cuáles considera que son las estrategias de interacción que resultan más efectivas para lograr una aproximación entre los estudiantes y la literatura infantil?

Para dar inicio, Alba relató:

Las estrategias más efectivas son los proyectos de aula, excelentes procesos metodológicos para leer literatura, trabajar desde los intereses y necesidades de los estudiantes; además, la lectura en familia permite avanzar a pasos agigantados, porque leer requiere ser prioridad, por ello, definir proyectos, espacios y recursos resulta fundamental (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Desde una mirada reflexiva, se reconoce que los proyectos de aula son escenarios didácticos valiosos, ya que permiten integrar la lectura de literatura infantil con los intereses y experiencias de los estudiantes y propician aprendizajes apropiados. De acuerdo con García (2000), quien destaca que la literatura infantil debe vincularse con los contextos próximos de los

niños para favorecer su comprensión, disfrute y construcción de sentido a partir de los textos.

Aurora comentó:

Las estrategias de interacción más efectivas para lograr una aproximación entre los estudiantes y la literatura infantil son la lectura en voz alta, ya que permite captar su atención mediante narraciones expresivas y dinámicas; los cuentacuentos interactivos, donde los niños participan activamente en la narración; y los juegos literarios, que vinculan la lectura con actividades lúdicas como adivinanzas o dramatizaciones (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Cassany (2006) indica que fomentar la participación activa de los estudiantes en actividades como la creación de historias, los cuentacuentos interactivos y la lectura libre permite desarrollar competencias lectoras de manera más natural y significativa, ya que se respetan los intereses, ritmos y contextos de cada niño. Desde esta orientación, Victoria participó con su aporte: “las estrategias de interacción que considero efectivas son: la lectura en voz alta, que permite expresión y dramatización al momento de realizar la lectura y la intervención con comentarios que brindan confianza y armonía” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

De acuerdo con la respuesta, la maestra sugirió que la dramatización permitía a los estudiantes vivir los textos y desarrollar empatía y comprensión; además, señaló que la mediación lectora, al acompañar al estudiante durante la lectura, brinda apoyo y confianza, lo que facilita una experiencia lectora positiva. De forma complementaria, Brillo respondió “lectura en voz alta promueve, diálogo participativo, actividades lúdicas y creación literaria” (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

El participante destacó que la lectura en voz alta introducía a los estudiantes en el mundo de los textos de manera accesible; el diálogo que permite la reflexión y el intercambio de ideas; las actividades lúdicas hacían que el aprendizaje fuese divertido. Según González (2019), “la combinación de lectura en voz alta y actividades creativas en el aula potencia la comprensión lectora y estimula la participación de los estudiantes” (p. 60). En relación con ello, Rodolfo mencionó: “la lectura en voz alta es fundamental en los niños de los primeros grados, puesto que ellos aprenden por imitación, por reflejo” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Al interpretar esta respuesta, se pudo complementar que la lectura en voz alta mejora la pronunciación y la entonación, y modela comportamientos lectores, ya que los niños, al escuchar a un lector que comparte de manera clara y divertida, aprenden a interpretar y disfrutar los textos. Según Martínez (2020), “la lectura en voz alta en la educación inicial es fundamental para desarrollar la conciencia fonológica y el amor por la lectura” (p. 32).

Lucy afirmó: para acercar a los estudiantes a la literatura infantil, considero efectivas estrategias como la lectura activa, la discusión en grupo y las actividades creativas.

También me parece importante conectar las lecturas con la vida cotidiana, porque eso hace que los niños se interesen más y se animen a participar. Cuando uno combina todo eso, se logra un ambiente dinámico y agradable, donde ellos disfrutan y exploran la lectura con más entusiasmo (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Acercar a los niños a la literatura infantil implica crear espacios donde puedan conversar, imaginar, representar y conectar las historias con lo que viven día a día. Al combinarse estrategias como la lectura compartida y los juegos literarios, se detonan los intereses. En ese orden de ideas, Axel expresó:

Las estrategias de interacción que resultan más efectivas para lograr una aproximación entre los estudiantes y la literatura infantil consisten en compartir en el aula las evocaciones, reflexiones, las interpretaciones, emociones, aciertos y desaciertos que generan las lecturas, en ambientes agradables donde el estudiante no se sienta evaluado, sino más bien con la libertad de expresarse (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

Finalmente, al recoger las voces que dialogaron en esta categoría, se evidencia que la literatura infantil posee un carácter interdisciplinario y transformador, especialmente cuando se media a través de estrategias integradoras y motivacionales. Tal como señala Colomer (2007), los proyectos de lectura en el aula permiten conectar los textos con la vida cotidiana de los estudiantes y profundizar en su sentido, lo que fortalece la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

De igual manera, Cassany (2006) destaca que la lectura debe asumirse como una práctica con propósito, en la que se definan espacios, tiempos y recursos adecuados, lo cual potencia la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas. En este marco, la lectura en familia cumple un papel fundamental, pues amplía los escenarios de encuentro con los libros más allá del aula, consolida hábitos lectores y refuerza los vínculos afectivos con los textos, de modo que la literatura se convierte en una experiencia compartida y significativa.

### **8.9.2 Categoría D. Sentido formativo de la literatura infantil y la mediación lectora**

Una de las preguntas formuladas que cabe relacionar en esta categoría fue la P6GF (Pregunta #6: Grupo focal) ¿Cómo define la mediación lectora?

Con respecto a esta pregunta, inicia la maestra Dennis, quien responde: “la mediación para mí se puede concebir como el proceso de facilitar y apoyar la lectura y comprensión de textos, permitiendo promoverla a través de un mediador que motiva y acompaña” (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Esta visión se relaciona con lo planteado en el estudio de Da Mata (2018), titulado “El proceso de mediación de la lectura literaria en la educación básica”, publicado en Brasil. Esta investigación tuvo como propósito analizar las características de la mediación pedagógica en la enseñanza de la lectura literaria dentro de una escuela pública en Goiânia.

En su estudio, Da Mata define la mediación pedagógica como las condiciones de enseñanza propuestas por el docente, el uso de diferentes mediadores culturales y la naturaleza de la relación establecida con los estudiantes. En las evidencias se identificaron aspectos de la mediación que contribuyen a la formación de lectores, entre ellos las estrategias de enseñanza, la relación maestro-estudiante y la necesidad de fortalecer la formación docente en mediación lectora en educación básica.

Brisa resaltó: “la mediación lectora mejora el desempeño académico de los estudiantes, además contribuye al desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y al fortalecimiento del pensamiento crítico” (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Aurora mencionó: “puedo definir la mediación lectora como el proceso de acompañar y guiar a los niños en la lectura para fomentar la comprensión, el pensamiento crítico y el disfrute de los textos, creando un vínculo significativo con la literatura” (comunicación personal, 7 de

noviembre de 2024).

De esta forma, se reconoce en estas concepciones el valor emocional y cognitivo que adquiere la lectura al ser compartida, ya que permite fortalecer habilidades y construir afecto hacia los libros. En el mismo sentido, Da Mata (2018) sostiene que la mediación lectora configura un espacio formativo donde se establece una relación significativa entre texto, lector y contexto, lo cual posibilita experiencias lectoras transformadoras. Por su parte, Brillo expresó:

La mediación lectora es el proceso en el que el docente, como guía, facilita y enriquece la experiencia de lectura de los estudiantes, lo que implica seleccionar textos adecuados, generar espacios de diálogo, motivar la interpretación y conectar la literatura con los intereses y contextos de los niños, lo cual promueve una comprensión profunda y un disfrute significativo de la lectura (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

Se puede afirmar que esta postura visibiliza la mediación como un acto pedagógico intencionado y sensible, que implica conocer las necesidades de los lectores para propiciar experiencias lectoras relevantes. De acuerdo con Colomer (2005), la mediación lectora es un proceso de acompañamiento activo que favorece la construcción de lectores críticos, capaces de dialogar con los textos y con su realidad. De la misma manera, Rodolfo consideró:

La mediación lectora es una oportunidad de contagiar el amor por la lectura, es tener la sensibilidad de poner al alcance de los niños los libros, las historias y la lectura; es poder acercar el libro al niño y el niño al libro para posibilitar ese enamoramiento del lector-aprendiz con la lectura (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Este planteamiento rescata la dimensión afectiva de la lectura y valora el acercamiento emocional como punto de partida en los primeros años de escolaridad. En este sentido, Petit (2013) afirma que el interés por la lectura se despierta al vivirse como una experiencia cercana y

afectiva, capaz de generar curiosidad y disfrute genuino en los niños.

Victoria mencionó: “la mediación lectora es el acompañamiento de un tutor en la orientación de la acción lectora del niño o niña” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024). Desde una mirada personal, esta definición remarca el rol activo del mediador como facilitador de experiencias lectoras, quien propone preguntas, dialoga y acompaña al lector en sus descubrimientos. Como señala Cassany (2006), mediar en lectura significa estar presente antes, durante y después de la lectura, para orientar la interpretación y promover el sentido personal y colectivo de los textos.

Lucy explicó: “la mediación lectora se refiere al proceso en el que un mediador, como un maestro, un padre o un bibliotecario, facilita y guía la experiencia de lectura de un lector, generalmente un niño o un joven. El objetivo de la mediación lectora es fomentar el amor por la lectura, desarrollar habilidades lectoras y ampliar la comprensión y la reflexión sobre los textos” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Este concepto integra diversas finalidades de la mediación. De manera personal, se valora que esta visión permite articular dimensiones afectivas, cognitivas y sociales. En consonancia, Gaitán y Mosquera (2016) afirman que mediar en lectura implica enseñar a leer y acompañar a los estudiantes en la construcción de sentido y en el desarrollo de habilidades interpretativas y comunicativas. El participante Axel manifestó:

Para mí, la mediación lectora es el acompañamiento que hace una persona, llámese docente, padre o madre de familia, en el antes, durante y después de un proceso de lectura, para que se pueda alcanzar el propósito por el cual se aborda (comunicación personal, 22 de enero de 2025)

Esta definición resalta la importancia de entender la lectura como un proceso continuo, que contempla momentos previos y posteriores que enriquecen la experiencia vivida. Cremin et al. (2008) destacan que un mediador lector efectivo organiza el contexto lector de forma que los estudiantes lean, dialoguen, conecten y resignifiquen sus lecturas.

Alba consideró: “la mediación lectora es una estrategia para desarrollar la lectura, que requiere mucha experiencia lectora y de trabajo para acompañar al lector, conocerlo muy bien para atender su desarrollo, intereses y necesidades. Es decir, requiere mucho trabajo pedagógico y ser un lector experimentado para acompañar” (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

La participación de la maestra aporta una mirada crítica y profesional sobre la mediación, entendida como una labor especializada y reflexiva que demanda formación literaria y pedagógica del mediador. Colomer (2017) sostiene que la mediación lectora eficaz requiere de docentes lectores competentes, capaces de seleccionar textos, generar contextos de lectura y promover una cultura literaria en la escuela.

En esta misma categoría se relaciona la P14GF (pregunta grupo focal #14): ¿Considera que los niños y las niñas de básica primaria pueden utilizar la literatura infantil como una herramienta para interpretar realidades?

Para Victoria, “la literatura infantil permite que los niños y niñas puedan comprender e interpretar realidades propias del contexto, con lecturas que conlleven escenarios que pueden partir desde la cultura” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Esta intervención resalta el valor de la literatura infantil como vehículo de representación cultural y social, de acuerdo con Nikolajeva (2010), quien plantea que los textos literarios para niños funcionan como espejos y ventanas que reflejan realidades y permiten explorar otras ajenas

a su cotidianidad. A su vez, Aurora afirmó:

Sí, la literatura infantil permite que los niños y niñas de básica primaria interpreten realidades a través de relatos que reflejan su entorno, emociones y experiencias. Les ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, la empatía y la comprensión del mundo que los rodea (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Esta apreciación coincide con las ideas de Colomer (2005), quien señala que la literatura infantil entretiene, educa en lo emocional e intelectual y ayuda al lector infantil a cuestionar y comprender su entorno. A su vez, Brillo expresó:

Sí, a través de las historias, los estudiantes pueden identificar situaciones, emociones y conflictos que reflejan el mundo que los rodea. Esto les permite desarrollar empatía, comprender diferentes perspectivas y analizar críticamente su entorno, lo cual fortalece su capacidad para interpretar y reflexionar sobre la vida cotidiana y las relaciones humanas (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

En esta intervención se refleja el valor formativo de la literatura infantil como espacio de aprendizaje ético y social, lo cual coincide con Gaitán y Mosquera (2016), quienes subrayan la literatura como un medio eficaz para abordar valores, emociones y situaciones contextuales.

Rodolfo sostuvo: “claro, la literatura tiene la facultad de ayudarte a comprender el mundo interior de cada persona y también el mundo exterior; pero hay que saber orientarla. Si se hace una lectura pasiva, obligada o instrumentalizada, se pierde su potencial” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024)

Rodolfo resalta el papel mediador del docente, aspecto que Cremin (2008) enfatiza que la calidad de la experiencia lectora infantil depende del conocimiento literario y didáctico del docente mediador, quien debe propiciar una lectura significativa y contextualizada. De acuerdo

el orden de ideas, Lucy comentó:

Sí, los niños y niñas de básica primaria pueden utilizar la literatura infantil para interpretar realidades. Esto les permite desarrollar comprensión y empatía, cultivar habilidades críticas, fomentar la comprensión del mundo que los rodea y desarrollar una perspectiva más amplia y diversa (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Lucy evidencia la dimensión crítica y formativa de la literatura infantil, en sintonía con Mendoza Fillola (2010), quien plantea que la literatura en la escuela debe propiciar habilidades lingüísticas, también capacidades reflexivas y éticas.

Posteriormente, Axel aseguró: “todo depende de la manera como se aborde y de la relación que se establezca con la literatura infantil” (comunicación personal, 22 de enero de 2025). En su intervención, reafirmó la importancia del rol del maestro y su sentido de disposición en el uso de la literatura infantil, lo cual respalda Colomer (2005) al indicar que la experiencia literaria depende de la mediación pedagógica y de las estrategias que articulen texto, lector y contexto. Por su parte, Alba señaló:

Como lo he expuesto, la literatura infantil permite conectarse con realidades, relacionar vivencias, y este ejercicio es importante realizarlo desde la mediación. De allí que sea clave que el docente mediador conozca la obra literaria, prepare la lectura, utilice las preguntas y los énfasis de voz para relacionar la realidad con la literatura (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Alba enfatiza el rol del docente mediador, coincide con lo que plantea Nikolajeva (2010), quien subraya que la interpretación de realidades a través de la literatura depende de la guía intencionada del adulto mediador, capaz de conectar los mundos ficticio y real del niño lector.

Para afianzar esta categoría, resultó pertinente vincular la pregunta P15GF del instrumento (grupo focal, pregunta #15): ¿Qué recomendaciones puede ofrecer desde su experiencia como docente para fortalecer la lectura en el entorno familiar?

Inicia con su intervención Rodolfo, quien dice: “es necesario fortalecer la escuela de padres, buscar textos que traten situaciones familiares, hacer talleres de lectura familiar, integrar más a los padres con las actividades escolares, fomentar las bibliotecas domésticas y hacer seguimiento a esos procesos” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Rodolfo evidencia la importancia de crear una alianza escuela-familia en torno a la lectura, reconoce a los padres como mediadores vitales fuera del espacio escolar. Esto coincide con Colomer (2005), quien indica que el entorno familiar es determinante en la construcción de hábitos lectores desde la infancia y que la escuela debe propiciar actividades donde familia y escuela se articulen para generar lectores autónomos.

Victoria expresó: “para fortalecer la lectura desde el entorno familiar es fundamental establecer estrategias que dinamicen la práctica pedagógica en el aula y fuera de ella, con la participación colaborativa de los padres” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

La maestra, destaca la necesidad de que la lectura trascienda el aula y se convierta en una actividad social compartida. Mendoza Fillola (2005) respalda esta idea al afirmar que leer en colectivo, tanto en espacios escolares como familiares, favorece la formación lectora afectiva, pues permite construir significados compartidos y entornos agradables. Luego, Aurora recomendó:

Para fortalecer la lectura en el entorno familiar, es necesario fomentar la lectura en voz alta, por lo que se sugiere que padres y cuidadores lean textos de manera frecuente y generen momentos de conexión y disfrute en familia. También resulta importante

disponer de libros accesibles en casa y conformar una pequeña biblioteca adecuada a la edad e intereses de los niños. Los adultos pueden dar ejemplo, ya que los niños imitan lo que observan, y ver a sus referentes leer estimula su curiosidad y gusto por la lectura. Otra recomendación es vincular la lectura con la vida cotidiana, conversar sobre lo leído y conectar las historias con experiencias personales. Finalmente, se propone visitar bibliotecas o espacios de lectura y participar en actividades literarias en familia, lo que contribuye a fortalecer el hábito lector desde diversos escenarios (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Aurora plantea estrategias concretas y afectivas que fomentan la lectura desde el hogar y destaca la importancia del ejemplo adulto y la lectura compartida. Esto coincide con Nikolajeva (2010), quien sostiene que la literatura infantil no solo transmite valores culturales y emocionales, sino que, en un contexto familiar, permite interpretar realidades y fortalecer el vínculo afectivo entre adultos y niños. Por su parte, Brillo opinó:

Es esencial crear un hábito diario, dedicando un momento fijo para leer en casa y siendo los padres ejemplos lectores que inspiren a los niños. Es importante elegir libros adecuados a sus intereses y nivel, fomentar el diálogo sobre las historias y personajes, y que visiten bibliotecas o librerías para hacer de la lectura una experiencia compartida y divertida. Además, crear un espacio cómodo en casa (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

Brillo enfatiza la importancia de la rutina y de crear ambientes propicios para la lectura en el hogar. Cremin (2008) afirma que si los docentes y las familias modelan prácticas lectoras significativas y visibles, se incrementa la motivación lectora y se afianzan hábitos de lectura voluntarios. A su vez, Alba señaló:

Yo creería que la primera formación y acercamiento a la lectura debe hacerse con los padres, familiares o cuidadores. Encantar al adulto para que apoye al niño, porque en el sector público existe poco acceso a literatura, bajo nivel de formación y no se dedica tiempo a esta actividad de manera habitual, como actividad placentera. Una familia que apoye, aprende unida, lee unida y disfruta unida (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Alba llama la atención sobre las barreras socioeconómicas y culturales en contextos vulnerables y plantea una estrategia que permita motivar a los adultos para generar un ambiente lector. Gaitán y Mosquera (2016) sostienen que el acompañamiento lector familiar es indispensable en contextos desfavorecidos, ya que permite facilitar el acceso al conocimiento y potenciar competencias lectoras. Para cerrar las intervenciones, Axel concluyó:

Desde mi experiencia como docente, puedo ofrecer las siguientes recomendaciones para fortalecer la lectura en el entorno familiar: crear un ambiente propicio para la lectura, establecer un espacio cómodo y tranquilo en casa; proporcionar acceso a materiales de lectura, asegurar variedad de libros, revistas y otros materiales; fomentar hábitos de lectura y una rutina familiar; leer en voz alta con los niños para fomentar comprensión y amor por la lectura; y discutir los libros leídos en familia para fomentar la comprensión y el análisis (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

Axel propone una estrategia integral que combina ambiente, recursos y hábitos. Mendoza Fillola (2008) sostiene que un entorno lector adecuado y accesible, junto con la participación activa de los adultos, genera lectores críticos, autónomos y emocionalmente vinculados a la lectura.

En este sentido, se reconoce en esta propuesta el valor de la lectura familiar como espacio afectivo y formativo, capaz de fortalecer conexiones y motivar la construcción de hábitos lectores desde temprana edad. En coherencia, Petit (2008) sostiene que la lectura compartida permite que los lectores establezcan una relación afectiva tanto con los libros como con las personas que comparten esa experiencia, lo que genera vínculos, afectos y modos de estar en compañía.

Asimismo, se relaciona en esta categoría la pregunta GFP9 ¿Cómo describe el proceso de reflexión o retroalimentación una vez se termina la lectura?

Para dar inicio a las respuestas interviene la maestra Aurora, quien afirma: “Es conveniente proponer un proceso de reflexión posterior a la lectura basado en preguntas abiertas, conversaciones guiadas y actividades creativas” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024). Según la participante, esto permite a los estudiantes expresar ideas, conectar con su realidad y profundizar en la comprensión del texto.

Se destaca de este aporte, que este tipo de estrategias estimulan no solo la comprensión literal, sino también la inferencial y crítica, lo que hace de la lectura un proceso significativo. Según Cassany (2006), la reflexión posterior a la lectura transforma la comprensión en interpretación, pues posibilita que el lector atribuya sentido a lo leído desde su experiencia.

Brillo manifestó: “ Hay que promover preguntas abiertas, identificar temas y valores, relacionar con experiencias propias y utilizar recursos como dibujos o dramatizaciones para reforzar la comprensión lectora, observando los niveles de comprensión para ajustar las estrategias” (comunicación personal, 22 de enero de 2025). La presente intervención representa una mediación flexible, sensible al ritmo de los estudiantes.

Para Colomer (2005), una mediación lectora pertinente requiere de seguimiento y retroalimentación para construir sentido desde lo emocional, lo cognitivo y lo social.

Luego, el maestro Rodolfo mencionó: El proceso de mediación lectora se debe estructurar en pre lectura, lectura y pos lectura, puesto que la pre lectura genera expectativas, la lectura acompañada de entonaciones y gestos facilita la comprensión, y la pos lectura recupera información, analiza el texto y fomenta la creación a partir de lo leído (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Se valora en esta respuesta el reconocimiento de la secuencialidad didáctica y la organización, como indica Colomer (2017) favorece una comprensión progresiva y contextualizada de los textos y estimula la creatividad.

Victoria consideró: “La reflexión debe hacerse de manera integral y consensuada con los estudiantes, poniendo énfasis en el vocabulario y las ideas clave para favorecer una mejor comprensión” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Esta postura resalta la importancia de integrar al estudiante en el proceso de reflexión, como sujeto activo y constructor de sentido. En relación con esto, Chambers (2007) plantea que el diálogo lector contribuye a construir una lectura crítica y a descubrir los significados compartidos en el texto.

En el mismo orden de ideas, con respecto a la pregunta planteada, Lucy comentó: “Es necesario propiciar un proceso de reflexión basado en discusión grupal, análisis del texto, reflexión personal y retroalimentación grupal, puesto que este método fomenta el pensamiento crítico y la conexión emocional con el texto” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

En este aporte se identifica que la interacción entre pares permite ampliar interpretaciones y construir sentidos compartidos. Para Petit (2013) las prácticas lectoras dialogadas enriquecen la

experiencia de lectura y permiten a los niños resignificar sus vivencias a partir de los textos.

Axel compartió en su intervención: “El proceso de reflexión no siempre resulta igual de positivo, pero mediante estrategias de análisis, escucha, construcción colectiva y debate se puede lograr una experiencia enriquecedora” (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

Si bien la literatura infantil se entiende como un punto de encuentro donde las reflexiones compartidas abren nuevas rutas para leer, interpretar y recrear los textos. A través del intercambio de ideas, se generan propuestas que transforman la lectura en un ejercicio creativo y participativo, capaz de fortalecer el vínculo entre la experiencia literaria y la vida escolar.

En sintonía, Bombini (2006) argumenta que la literatura infantil, abordada en contextos educativos de manera creativa y participativa, permite a los niños reconocerse como sujetos de palabra y pensamiento. La interacción entre lectura, diálogo y producción propia de textos fortalece su capacidad de interpretación y su implicación activa en la construcción del sentido.

Para finalizar las intervenciones en cuanto a esta pregunta, Alba afirmó:

“La retroalimentación debe contemplar preguntas de distintos niveles, escucha activa y la interpretación personal de cada lector, considerando sus pre saberes, emociones y necesidades formativas. El mediador debe atender que el diálogo entre pares enriquece la experiencia” (comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Cerrillo (2007) sostiene que la conversación literaria, al basarse en el respeto por la voz de cada lector, beneficia la construcción colectiva de significado y el desarrollo de la capacidad crítica. Los autores resaltan que el mediador tiene la responsabilidad de propiciar un ambiente en el que las intervenciones de los niños se reconozcan como valiosas, de modo que sus percepciones, emociones y saberes previos enriquezcan la experiencia de lectura.

La reflexión posterior a la lectura, facilita un momento de diálogo abierto y creativo, fortalece el papel del estudiante como constructor de sentido. Asimismo, permite incorporar dinámicas que enlacen las ideas de la lectura con la experiencia personal, el trabajo colaborativo, la expresión artística para comprender y transformar en apropiación. Este proceso amplía el horizonte interpretativo que propicia una conexión profunda entre la experiencia lectora y el desarrollo integral del estudiante.

## 9. Discusión: voces que cuentan

Los hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo permitieron comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes en torno al tema de estudio. La información recolectada y la organización de los resultados hicieron posible describir las dinámicas observadas y, al mismo tiempo, ofrecer una interpretación situada y contextualizada de las realidades educativas exploradas. En este capítulo, se discuten los resultados a partir del diálogo entre las voces que han interactuado a lo largo de esta construcción investigativa.

Si bien en el capítulo de resultados se presentaron las categorías emergentes construidas a partir de la información recopilada mediante los instrumentos aplicados, en este apartado resulta pertinente abordarlas. Se trata de: trayectorias y experiencias didácticas de los maestros de básica primaria con la literatura infantil, percepciones y expectativas de los maestros en el campo de la literatura infantil, relación de la literatura infantil con el aprendizaje y las prácticas de lectura, sentido formativo de la literatura infantil y la mediación lectora, las cuales, en su conjunto, responden a los objetivos propuestos.

Para iniciar la discusión sobre el proceso investigativo, resulta importante detenerse en la categoría denominada *Trayectorias y experiencias didácticas de los maestros de básica primaria con la literatura infantil*. Esta categoría permite comprender con mayor claridad el papel fundamental que desempeñan los maestros en la promoción de la lectura y la mediación literaria en sus aulas. En este sentido, García Padrino (2002) destaca que “el docente que actúa como mediador debe conocer los intereses y necesidades de sus alumnos, así como las características de las obras literarias, para propiciar experiencias lectoras gratificantes y formativas” (p. 56). Esta idea se refleja en los testimonios y aportes de los maestros participantes, quienes han sido

un soporte en la presente investigación, para construir una visión real y contextualizada de las prácticas lectoras en el ámbito escolar.

Cada una de las experiencias recopiladas reveló las distintas maneras en que los maestros enfrentan los retos cotidianos de su labor pedagógica, así como las estrategias afectivas y creativas que implementan para acercar a sus estudiantes a la literatura infantil. Este recorrido permitió valorar su compromiso profesional y personal, así como la riqueza de sus prácticas, que reflejan una profunda vocación educativa orientada al fortalecimiento de la mediación lectora.

Esta categoría dialoga y se entrelaza de manera natural con las demás planteadas en la investigación, ya que aporta elementos que permiten reconocer cómo se configuran las prácticas lectoras en los entornos escolares y cómo se gestan propuestas didácticas que responden a las realidades sociales, culturales y emocionales de los estudiantes.

Petit (2008) sostiene que “los caminos hacia los libros son múltiples y personales, y la tarea del mediador es precisamente crear las condiciones afectivas, simbólicas y materiales para que esos encuentros puedan darse” (p. 34). Esta afirmación cobra sentido al revisar las trayectorias de los maestros participantes, quienes, desde su experiencia, compartieron vivencias que abarcan desde los recuerdos de la niñez hasta la actualidad, en las que evocaron distintos momentos de sus labores y expusieron diversas formas de acercar a los niños a los libros, con respeto por sus intereses, emociones y contextos.

En cuanto a la categoría denominada *Percepciones y expectativas de los maestros en el campo de la literatura infantil*, cabe destacar su papel en la escuela primaria. Uno de los aspectos más relevantes que surgió en esta categoría fue la subcategoría de formación de maestros, identificada como un factor primordial en el desarrollo de prácticas lectoras.

Los participantes reconocieron la importancia de cualificarse de forma continua; sin embargo, también señalaron carencias, particularmente en lo relacionado con estrategias de mediación lectora. Por otro lado, algunos maestros manifestaron que, en el transcurso de su experiencia laboral, han percibido en sus pares cierta resistencia a modificar prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales aún persisten en los espacios escolares.

A pesar de diversos desafíos, se resaltó la relevancia de la literatura infantil en el desarrollo del lenguaje, la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

No obstante, los maestros expusieron dificultades institucionales que limitan la implementación de propuestas lectoras sostenidas. Entre ellas, la falta de tiempo y espacios adecuados para la lectura, el predominio de actividades académicas centradas en la enseñanza de contenidos y la precariedad de las bibliotecas escolares, que presentan carencias significativas en infraestructura, disponibilidad y acceso a material bibliográfico.

Ahora bien, García (2000) señala que la literatura infantil posee un valor educativo insustituible porque contribuye a la socialización, la transmisión de valores, el desarrollo de la imaginación y la comprensión del mundo desde la infancia. Este autor enfatiza que su presencia sistemática en la escuela es fundamental para formar lectores autónomos y críticos, capaces de interactuar. Este planteamiento refuerza las apreciaciones de los maestros participantes, quienes consideraron indispensable que la literatura infantil ocupe un lugar apropiado dentro de las propuestas pedagógicas institucionales.

Desde esta perspectiva, los maestros coincidieron en la necesidad de fortalecer la cultura lectora institucional mediante estrategias prácticas y con material concreto que incentiven la creación de textos, relatos y dinámicas lúdicas en el aula, lo que fomenta tanto el gusto por la

lectura como por la escritura. También destacaron la importancia de que los momentos de reflexión anteriores y posteriores a las actividades lectoras se planteen de forma flexible y participativa.

Es conveniente recordar que Colomer (2005) sostiene que la literatura infantil cumple una función decisiva en la formación del lector, no solo por su valor estético y cultural, sino porque permite a los niños explorar su entorno social y emocional, ejercitar habilidades comunicativas y cognitivas. Según la autora, es indispensable que los maestros conozcan las posibilidades de la literatura infantil y se formen como mediadores que posibiliten una lectura reflexiva, interpretativa y disfrutable desde edades tempranas.

De manera complementaria, otras dos subcategorías emergentes resultaron relevantes para el análisis: contexto escolar (espacios, recursos, apoyo de la administración y logística dentro de la jornada escolar) y contexto familiar y socioeconómico.

Ambos aspectos condicionan las posibilidades de acercamiento a la literatura infantil y, por ende, el desarrollo de prácticas lectoras. Los maestros señalaron que la organización institucional en muchas ocasiones no favorece la lectura como actividad formativa y recreativa, y que las condiciones socioeconómicas de las familias dificultan la consolidación de hábitos lectores en el hogar, situación que impacta directamente en el interés y desempeño lector de los estudiantes.

Es pertinente integrar los aportes de Reyes (2014), quien plantea que la mediación lectora en la infancia debe partir del reconocimiento de la palabra como experiencia afectiva y cultural antes que como ejercicio académico, puesto que las primeras relaciones del niño con la lectura se tejen interacciones en contextos de conversación, juego y narración compartida, elementos que deben mantenerse en la escuela para que la lectura conserve su dimensión placentera y

significativa.

Para la autora “La lectura nace en la voz de otro que nombra, narra, canta o cuenta, y en la necesidad de escuchar esa voz, de pedir otra vez ese cuento, de reconstruirlo y reinventarlo” (p. 24). Esta mirada, a su vez, coincide con los hallazgos de la presente investigación, donde los maestros manifestaron que, al lograr las prácticas lectoras conectar con las emociones y experiencias previas de los niños, se favorece el gusto por la lectura y se generan aprendizajes duraderos.

Para continuar con el análisis de los resultados, fue pertinente abordar la categoría denominada *Relación de la literatura infantil con el aprendizaje y las prácticas de lectura*. Al interpretar la información recolectada, se evidenció que la literatura infantil desempeña un papel clave en el desarrollo de los estudiantes.

Para los maestros participantes, estimula habilidades lingüísticas, fomenta la creatividad y fortalece el pensamiento crítico. Si este recurso se articula con un proceso de mediación lectora adecuado, favorece la comprensión de textos y promueve el gusto por la lectura desde los primeros años. De igual manera, contribuye al fortalecimiento de la competencia lectora, la producción textual, la capacidad de proponer ideas (como la ilustración de historias) y la posibilidad de expresar diferentes puntos de vista.

De igual forma, Solé (1992) expone que “comprender un texto no es solo descifrarlo, sino hacer inferencias, interpretar, valorar y relacionarlo con los conocimientos previos” (p. 22). En este sentido, reconocer la importancia de la literatura infantil dentro del ámbito escolar permite a los maestros enriquecer sus prácticas pedagógicas y ofrecer experiencias de aprendizaje significativas que contribuyen a la formación de lectores autónomos, sensibles y críticos desde las primeras etapas de la educación.

Seguidamente, se incorpora una investigación relacionada con la categoría mencionada, *Relación entre literatura infantil y aprendizaje*. Se destaca la perspectiva de O'Hara (1990) en su obra *Todo vale...conectando a los niños con la literatura: una mirada personal*, donde se subraya la importancia de ir más allá de una enseñanza rígida, enfocada exclusivamente en la preparación para pruebas internas y externas. El autor plantea que es legítimo y necesario incorporar textos literarios que estimulen la imaginación y el disfrute lector.

La literatura infantil enriquece la experiencia educativa inmediata, además siembra hábitos lectores estables, fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y comunicativo en etapas posteriores. Esta reflexión se articula con lo expresado por la participante Irma, quien señaló: “Una de las principales tensiones en las instituciones educativas radica en los resultados en pruebas externas e internas; lastimosamente, esto desdibuja los propósitos alternativos, porque hay que cumplir con lo programado para el año escolar” (comunicación personal, 22 de enero de 2025).

En este contexto, los autores que fundamentan el marco teórico de este estudio coinciden en que la literatura infantil representa la oportunidad para la cercanía afectiva y pedagógicamente eficaz para aproximar a los niños a la lectura dentro del entorno escolar.

Como afirma Colomer (2005), “la escuela debe ofrecer una formación lectora basada en obras literarias adecuadas a la edad, que despierten el interés estético y construyan al lector desde sus primeras experiencias” (p. 35). Este aporte de la autora nos llama a reflexionar sobre la necesidad de atender a los intereses de los niños y niñas, de manera que se evite la instrumentalización de la literatura infantil.

En este orden de ideas, se enlaza lo señalado por el maestro participante Rodolfo: Los libros de literatura infantil constituyen una herramienta poderosa, puesto que permiten viajar y

hasta recorrer el universo; su contribución al campo pedagógico es enorme, porque el niño que lee crece mentalmente, puesto que no solo se crece en tamaño, donde varían las características físicas, también se crece en cuanto a la formación intelectual (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

Para continuar, se hace referencia a la investigación de Leguizamón (2019), titulada *La colección Semilla y la educación literaria para básica primaria en Colombia: currículo, libro álbum y formación docente*.

Esta investigación integra tres campos de estudio (políticas curriculares, libros álbum y formación docente), articulados en el marco de la didáctica de la literatura infantil y juvenil, con el objetivo de conceptualizar, diseñar, implementar y evaluar una propuesta de formación docente en educación literaria, dirigida a los maestros de literatura en la Universidad del Quindío (UQ), Colombia.

En el estudio mencionado se relacionan tres campos: políticas curriculares, libros álbum y formación docente, que corresponden a los ejes fundamentales de la presente investigación. Esta se sustenta en una teoría educativa y una teoría literaria, y resalta tanto la importancia de abordar conceptos y estudios como la necesidad de dar un uso pertinente a los recursos que llegan a las escuelas.

En este caso, la colección Semilla se considera pertinente por su relevancia en el contexto local y nacional, así como por el reconocimiento que le otorgan los maestros participantes. Tal como señala la docente Victoria: “Los libros de la colección Semilla han sido un gran aporte a la institución; son actualizados y, sobre todo, de varios autores colombianos que valoran y enaltecen la literatura infantil” (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

En conclusión, las experiencias de lectura con literatura infantil, fundamentadas en

estrategias participativas y articuladas a proyectos, aportan de manera significativa al desarrollo integral del niño, ya que permiten integrar lo emocional, lo cognitivo y lo social.

Es necesario destacar la riqueza y diversidad que ofrece actualmente la literatura infantil, dado que existen escritores e ilustradores de amplia trayectoria que publican de forma continua, muchas veces motivados por las realidades sociales, políticas y culturales de los contextos que habitan, lo que convierte estas vivencias en fuente de inspiración para sus obras.

Del mismo modo, algunos autores crean textos con el propósito de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en áreas como las ciencias naturales, las matemáticas o las ciencias sociales, y reconocen en la literatura un recurso didáctico de gran valor. Como lo señala Rodari (1973), “el uso total de la fantasía para el niño no es solo un placer, sino también una forma de aprender a pensar, de dudar y de ver el mundo con otros ojos” (p. 20). Esto destaca el valor formativo y transformador de las historias en la infancia.

Vale también recordar las palabras del escritor colombiano Jairo Aníbal Niño, citado por Gallo (2008), quien afirmó que “los libros para niños deben ser caminos abiertos a la ternura, a la inteligencia y a la libertad” (p. 160). Esta perspectiva refuerza la importancia de ofrecer a los niños lecturas que formen, emocionen y les permitan construir sentidos sobre el mundo que habitan.

La siguiente categoría, titulada *Sentido formativo de la literatura infantil y la mediación lectora*, se mantiene de manera constante en distintos apartados. Como se evidenció en los aportes de los maestros, este proceso fue reconocido como un componente clave en la experiencia literaria de los estudiantes, al facilitar el acompañamiento, la orientación en la selección de textos y la creación de espacios de diálogo y reflexión.

Cervera (2003) indica que “la mediación lectora en la infancia debe plantearse como una práctica cultural que permita a los niños experimentar el goce estético, la identificación emocional y la reflexión sobre su entorno social a partir de los textos” (p. 45).

Para el autor, el maestro lector debe ser un referente que contagie entusiasmo, seleccione obras pertinentes y propicie espacios de conversación donde se valoren las interpretaciones de los niños, lo cual concibe conexiones significativas con la palabra escrita. Esta postura respalda los hallazgos de la presente investigación, al evidenciar que el fortalecimiento de la formación docente lectora es determinante en la construcción de comunidades lectoras escolares.

Integrar la literatura infantil en la práctica docente permite cultivar la curiosidad, la imaginación y propiciar un ambiente de aprendizaje más cercano a los intereses de la infancia. Fortalecer la mediación lectora mejora la comprensión, estimula el pensamiento crítico y favorece una relación significativa entre lector y texto. Todo esto resulta clave en la formación de lectores autónomos y sensibles desde los niveles de preescolar y básica primaria.

Desde esta perspectiva, Veliz (2022) en su publicación “*Papel que desempeñan los adultos en la mediación lectora*”, sostiene que este concepto alude al papel educativo de los adultos en la creación de espacios de encuentro entre niños y libros.

El autor propone entenderla como una “mediación del afecto”, en la cual los adultos deben mostrarse empáticos, atentos y generar ambientes seguros para la lectura. En este sentido, se resalta la importancia de la integración familiar como promotora de habilidades lectoras, lo que rompe con la idea de que la lectura pertenece únicamente al ámbito escolar.

Los maestros participantes coincidieron en otorgar a la literatura infantil un lugar pertinente en la formación integral de los niños y niñas, y reconocieron su capacidad para potenciar dimensiones emocionales, sociales, éticas y culturales. A través de sus relatos,

personajes y situaciones, la literatura posibilita la exploración de emociones, la comprensión de valores sociales y la reflexión sobre diversas realidades, tanto del entorno inmediato como de contextos lejanos.

Al respecto, Nikolajeva (2014) sostiene que la literatura infantil ofrece un espacio seguro donde los niños pueden enfrentar y comprender situaciones emocionales complejas, desarrollar empatía hacia los otros y ensayar roles sociales. Para la autora, “los textos literarios proporcionan entretenimiento, también promueven un aprendizaje emocional y ético indispensable para el desarrollo integral de los niños” (p. 89).

Desde esta perspectiva, la literatura infantil, además de entretener, permite que los niños se identifiquen con los personajes y las historias, encuentren herramientas para nombrar sus emociones y comprender las de los demás.

Así, se convierte en un recurso valioso para acompañar los procesos de crecimiento emocional y social, y favorece la construcción de miradas sensibles, respetuosas y empáticas hacia su entorno. Según Petit (2008): “La mediación lectora no consiste en imponer lecturas, sino en proponerlas, en crear condiciones afectivas y materiales para que puedan ser acogidas y en aceptar que los caminos hacia los libros son múltiples y personales” (p. 34).

De acuerdo con las diferentes voces que se integraron en esta discusión, el imaginario que orientó esta investigación ha demostrado importantes aciertos. Las manifestaciones de los maestros participantes corresponden con la tesis planteada en un inicio: *las experiencias didácticas en literatura infantil de los maestros de educación básica primaria fortalecen la mediación lectora*.

Ha sido posible constatar que existe una intención compartida de fortalecer las prácticas lectoras, promover espacios significativos de encuentro con los libros y reconocer la mediación

como un proceso formativo que trasciende la enseñanza instrumental de la lectura.

Sin embargo, no puede recaer únicamente en la voluntad de los maestros. Para que el propósito se consolide, es necesario el respaldo de una gestión escolar que promueva la resignificación del tiempo en la jornada escolar, espacios propicios y la participación activa de las familias. La disposición de los maestros es realmente necesaria y valiosa; ahora el reto está en ampliar esa convicción a toda la comunidad educativa, para que la literatura infantil tenga un lugar propio y estable como vehículo de formación integral, diálogo y transformación.

## 10. Bitácora narrativa

**Figura 8**

*Tejiendo voces, experiencias, destellos para mediar, palabras sentidas*



*Nota.* Ilustración elaborada por Darío Ojeda (agosto 2025).

### **10.1 Presentación: desde la voz que narra**

La presente bitácora narrativa recoge parte del proceso investigativo de la tesis doctoral, en la cual se documentan experiencias significativas compartidas por maestros de educación básica primaria en torno a la literatura infantil y la mediación lectora. Esta compilación representa un encuentro entre la práctica, la emoción y el pensamiento.

Recuperar estas voces permitió visibilizar prácticas contextualizadas y sensibles, además de comprender cómo la memoria y la reflexión sobre lo vivido se constituyen en fuentes valiosas de conocimiento. Como lo plantea Cendales (2006), el proceso de sistematización implica recordar con emoción y resignificar lo que se ha hecho para transformar la mirada sobre la realidad y sobre la propia práctica.

La bitácora no se limita a narrar lo acontecido, sino que propone una lectura pedagógica de los relatos docentes, complementada con propuestas didácticas con base en aportes de los estudios que se abordaron a lo largo de la investigación y criterios propios desde la experiencia y formación como maestra.

En este espacio, también se brinda al lector un tejido de palabras sentidas y destellos para mediación, que permiten pensar en la importancia de la literatura infantil en la escuela. Además de integrarse al corpus académico de la investigación, esta bitácora se proyecta como un recurso que sistematiza y comunica lo que se ha elaborado, con la intención de inspirar a otros docentes, ofrecer orientaciones y abrir caminos para nuevas formas de leer, contar y valorar la palabra en diversos contextos.

*“Leer no es solo una cuestión de escuela o de cultura, sino también de afectos, de relaciones humanas, de consuelo y de placer.”*

*Michèle Petit (2008)*

## **10.2 Tejiendo voces y experiencias**

Es momento de vincular mi experiencia. Fui quien planteó la pregunta que dio origen a esta historia, en la que han transcurrido días, meses y años, en este tiempo se volvió habitual caminar por la ciudad blanca, de aire cálido, con el corazón verde presente; algunas amistades incondicionales, generosidad y cariño que reconforta en una tierra lejana.

Últimamente, al amanecer se evoca recuerdos y pensamientos que giran alrededor de esta travesía: una que no se detuvo a pesar de los viajes, las emociones, los aciertos, los desaciertos y los cambios. Muchos rostros, almas, presencias se han incluido en esta parte de la historia; entre ellos, miradas ilusionadas tras un mismo propósito.

Todo se ha logrado paso a paso, gracias a los ideales y a las fortalezas de cada investigador y cada maestro que, con una amplia trayectoria, han aportado su granito de arena a esta experiencia tan importante, que marca un sendero y alimenta una ilusión personal y profesional.

Es satisfactorio avanzar de la mano de una escritora, poeta, maestra de maestros, que ha acompañado generaciones, ha sembrado pensamientos convertidos en letras y ha construido un mundo con su lenguaje y experiencia para quienes siguen su propósito y ejemplo. Mi maestra, siempre dispuesta y generosa con su intelecto, sus escritos, los ánimos y el afecto.

Otro momento importante de esta travesía tuvo lugar en una estancia temporal en Riobamba, Ecuador, donde la vida transcurre bajo la mirada atenta de cuatro volcanes, en medio de un país majestuoso. Sus paisajes, diversos y vibrantes, reflejan la fuerza y la belleza de una

tierra que abraza la vida.

Este encuentro dejó gratos recuerdos y la alegría de compartir con corazones cálidos, en un abrazo de sabiduría y aprecio que dio una pincelada especial a este trayecto y encendió el deseo de volver a ver a aquellos maestros en formación que guardan esperanzas, así como a la maestra que, con su calidez, los inspira a seguir con dedicación y convicción

De aquella pasantía se puede decir que, más allá de las fronteras, las políticas o las culturas, todos caminamos por un mismo sendero: el de contribuir a utopías que forjen sueños infantiles y construyan realidades que dejen huellas agradables e inolvidables durante el paso por la escuela, donde habita la ingenuidad, la confianza en los más grandes; en sus maestros, quienes son, quizás, sus ángeles protectores, y donde también cabe la posibilidad de sonreír cada nuevo día al llegar a laborar, puesto que este espacio es temporal, sin embargo para los niños y niñas representa una etapa fundamental e inolvidable en sus vidas.

Como maestra de básica primaria y escritora de esta narrativa, quiero hacer parte de muchas historias con este compilado que se construye con el corazón y con la intención de llegar, de tocar sensibilidades a través de la palabra. Palabra que brilla, expresa, toca, siente; palabra que transmite, evoca, seduce y motiva a continuar con la imaginación.

Después de todo, defino la didáctica como ese deseo y esa intención de hacer que las cosas pasen, sucedan creativamente y con sentido. Y la mediación, como ese encuentro entre risas, que busca la mirada, la escucha, y atrapa de alguna forma ese momento donde se comparten líneas e ilustraciones de personas que ponen el alma en cada obra de literatura infantil.

Este cuento inicia con una historia feliz, al descubrir expresiones y experiencias de vida de maestros que participaron y dejaron un pedacito de sí en esta construcción. Es hermoso

imaginar que hay relatos que recuerdan ese destello de su niñez u otra etapa de su vida, con lo cual transmiten emociones.

Se enlaza a esta narrativa, una de las experiencias de la maestra Aurora, quien recordó con cariño las noches de su infancia en un pequeño pueblo sin energía eléctrica, cuando Laurita reunía a todos para contar historias junto al fuego. Entre risas, aún guarda en la memoria aquel momento. Esa escena encierra la potencia de la oralidad como acto formativo, afectivo y literario. Aunque no había libros, había narración, ritmo, imágenes mentales, imaginación compartida. Esa experiencia marcó un recuerdo, una manera de entender la mediación lectora como una práctica humana, situada y significativa.

Desde esta vivencia, se puede decir que la lectura no siempre nace del papel impreso, sino de la voz, del vínculo que se crea al compartir historias, del deseo de escuchar y de ser escuchado. Tal como lo plantea Reyes (2007), la lectura compartida transmite palabras, vínculos, emociones y memorias que consolidan una relación afectiva con los textos y con quienes los comparten. Esta mirada sensible atraviesa muchas de las experiencias relatadas por maestros y maestras de básica primaria, cuyas prácticas lectoras están tejidas con creatividad, pertinencia y emoción.

Emma, por ejemplo, hizo que sus estudiantes saborearan literalmente la luna. A través del cuento *¿A qué sabe la luna?*, los niños imaginaron sabores, soñaron con ser astronautas y comenzaron a escribir relatos espaciales. En otra ocasión, con la historia de un pirata juguetero, todos se vistieron con gorros de papel y construyeron un baúl del tesoro.

En su aula, la lectura se vivía como juego, exploración y fiesta. En palabras de Yolanda Reyes (2010), los libros para niños abren puertas a otros mundos posibles, y su verdadera magia ocurre al apropiarse los lectores pequeños de ellos a su manera. Emma convirtió cada cuento en

una experiencia lúdica y transformadora.

Del mismo modo, Rodolfo encontró en su propia escritura una forma poderosa de mediar la lectura. Escribía cuentos que luego compartía con sus estudiantes. Aunque no fueran libros publicados, para los niños eran valiosos: ¡El profe escribe! decían con entusiasmo. Esa admiración espontánea evidenciaba algo importante: el vínculo afectivo con quien narra potencia la experiencia lectora.

Así lo confirma Colomer (1999) al señalar que el mediador lector cobra fuerza si es un modelo cercano y activo en la práctica de la lectura. Rodolfo, al escribir y compartir, mostraba que leer y crear no son actos lejanos, sino posibles, cotidianos y humanos.

Por su parte, Victoria llevó a sus estudiantes hacia las raíces. Con la experiencia denominada *Pedagogía de la Tulpa*, integró lecturas sobre los pueblos originarios y propició espacios de conversación en torno a la identidad y la memoria cultural. Reunidos en círculo, los niños compartieron relatos de abuelos, prácticas ancestrales y saberes comunitarios. Como lo advierte Catherine Walsh (2005), es necesario pensar los procesos educativos desde una pedagogía decolonial que recupere los saberes y memorias como fundamento para construir otros conocimientos y formas de existencia. Esta experiencia retoma la tradición de lectura y narración propia de los pueblos indígenas y campesinos, donde la palabra se comparte para recuperar el pensamiento histórico.

La maestra Lucy también apostó por lo lúdico con su propuesta de la *Baraja Literaria*, una estrategia que consistía en jugar con cartas que incluían preguntas, imágenes o retos relacionados con los textos. Los niños leían mientras jugaban, y jugaban mientras interpretaban. Esta metodología demuestra que el juego no es lo opuesto al aprendizaje, sino su aliado natural. Las barajas de Lucy dinamizaban la lectura; se adaptaban a diversos estilos de aprendizaje y

convertían el aula en un espacio de descubrimiento.

En otra experiencia significativa, Alba relató cómo los procesos de lectura libre que impulsó en tercer grado dejaron huella incluso después de su salida de la institución. Años más tarde, la bibliotecaria le contó que esos estudiantes seguían como los lectores que agotaban la colección semilla y que habían mejorado su desempeño académico. Esta experiencia confirma que la mediación lectora tiene efectos profundos y duraderos, y que si se propicia una relación afectiva y libre con los textos, el gusto por la lectura florece como una semilla.

Brisa, en cambio, recurrió a la dramatización para acercar la literatura a los niños. En su experiencia con el “autor invitado”, un padre de familia representó al autor del libro leído en clase. Lo hizo tan bien que los estudiantes creyeron estar con el escritor de carne y hueso. Esta vivencia estimuló la imaginación y fortaleció los lazos entre escuela y familia, lo que convirtió la lectura en un acto compartido. Tal como lo sostiene Michelle Petit (2001), la lectura se convierte en práctica significativa si se asocia a experiencias afectivas, sociales y culturales que permiten al lector reconocerse en su entorno.

En las observaciones realizadas, también se destacó la propuesta de Dennis, quien utilizó un texto con pictogramas para trabajar la lectura con estudiantes de segundo grado. A través de imágenes que sustituían palabras, los niños ejercitaban la inferencia, la interpretación y la creatividad. Luego, elaboraron títeres de dedo para recrear la historia. Esta actividad evidencia que leer también puede ser un acto visual, corporal y manual, donde la comprensión nace del juego y de la exploración activa. Yepes (2013) señala que una mediación eficaz parte de la creación de vínculos significativos con los textos y del despertar de la sensibilidad del lector.

La misma maestra Brisa propuso, en otro momento, una secuencia de mediación para

explorar las emociones. En el tablero escribió las preguntas: ¿Cuándo tengo miedo? y ¿Cuándo me siento valiente? Los estudiantes respondieron con palabras clave y luego las ilustraron en sus propias tarjetas, lo que permitió crear una galería de emociones. Esta práctica favoreció el desarrollo socioemocional y generó un ambiente de confianza, lo que demuestra que leer emociones también forma parte de la mediación lectora.

Pérez Serrano (1994) sostiene que el reconocimiento emocional en la escuela potencia la autoestima y la convivencia e impacta de manera positiva en el aprendizaje. Finalmente, en la clase de la maestra Irma, un padre de familia leyó un cuento en voz alta y guió una dinámica llamada *el personaje escondido*, en la que los niños representaban personajes mediante mímicas y gestos.

Esta actividad integró expresión corporal, memoria, creatividad y comprensión lectora. La lectura en voz alta, realizada por un familiar, se convirtió en un acto de comunidad y colaboración, donde los lazos entre familia y escuela se fortalecieron en torno a la literatura. Según Colomer (1998), leer en comunidad forma parte de una cultura compartida donde el libro es puente entre generaciones.

### **10.3 Palabras sentidas**

Estas experiencias representan el potencial de la mediación lectora en la escuela. Lejos de ser instrumental, mediar la lectura implica habilitar espacios de encuentro, emoción, juego, memoria, identidad y creación, que implica reconocer al maestro como narrador, como sembrador de palabras, como tejedor de sentidos.

En cada historia aquí relatada, los maestros demostraron que la lectura, acompañada de la mediación, puede transformar, incluso sin libros, al convertirse el aula en un escenario, un baúl del tesoro, una tulpita encendida o una galería de emociones.

Estas voces se entrelazan como parte de un tejido común, donde la literatura infantil cobra vida no solo como texto, sino como experiencia compartida. Como lo señala Juan Cervera (1991), “toda creación que tiene como vehículo la palabra, con un toque artístico o creativo, y por destinatario, al niño, es considerada literatura infantil”. En este sentido, los niños son reconocidos como lectores capaces de construir su mundo a partir de las historias que habitan, lo que convierte la lectura en un acto de imaginación, identidad y vínculo con su entorno.

#### **10.4 Reconstrucción creativa de la experiencia: destellos para contar**

En este espacio se buscó vincular la creatividad y esos destellos narrativos para contar y mediar, denominados así por su resplandor o símbolo de la luz de las ideas que emergen. En cuanto a la metodología, Cendales (2006) plantea que el proceso de sistematización va más allá de recuperar y reflexionar sobre experiencias vividas; transforma la comprensión de la práctica pedagógica al integrar emoción, memoria e intercambio de saberes. Este enfoque permite reconocer y resignificar lo aprendido, al mismo tiempo que impulsa nuevas formas de interacción. En esta investigación, dicha perspectiva se concreta en la reconstrucción creativa de relatos compartidos por los maestros, donde se evidencia el valor pedagógico, didáctico y humano de sus prácticas. A continuación, se presentan las propuestas.

##### ***10.4.1 Laurita y los cuentos que brillaban en la oscuridad***

En un pequeño pueblo sin energía eléctrica, la noche caía y el cielo estrellado parecía murmurar historias. Laurita, la narradora, reunía a niños y adultos a su alrededor, junto al fuego o en la penumbra, para compartir relatos que mezclaban miedo, risas y encanto. Bastaba que Laurita comenzara a hablar para que el silencio se instalara entre todos, expectante. Una noche, mientras el viento jugaba con las sombras, inició su historia favorita: “Y entonces la princesa caminó, caminó y caminó...”.

Los niños se miraron entre sí, algunos con los ojos muy abiertos, otros con la risa reprimida, hasta que uno no pudo contenerse y exclamó, entre carcajadas: “¡Ahí no más, Laurita, no repita tanto!”. Ella sonrió con picardía y respondió: “¡Si todavía no llega!”. La risa se desbordó y el fuego pareció chispotear con más fuerza, como si también participara en la broma. Aquella noche quedó grabada en la memoria de una niña que hoy es maestra. Cada vez que ve a sus estudiantes reír en medio de un cuento, recuerda que Laurita sigue caminando junto a sus historias, sin prisa por llegar.

#### ***10.4.2 Semillas asombrosas***

En una escuela donde las estanterías brillaban con libros de colores y sueños, una maestra sembró su semilla de lectura en un grupo de niños de grado tercero. Usó la Colección Semilla como puente hacia la imaginación y permitió que cada niño eligiera libremente lo que quería leer. El deseo de descubrir en los niños era muy grande, mirar y tocar los libros. Tiempo después, ya lejos de aquel lugar, la maestra recibió una llamada que llenó su corazón: la bibliotecaria le contó que los estudiantes de tercero se habían convertido en los lectores que más la visitaban y pedían textos; también le contó que ya se sabían los libros y querían otros nuevos. La maestra se alegró y pensó que las verdaderas semillas florecen si se riegan con amor y dedicación.

#### ***10.4.3 Cuando el autor toca la puerta de la imaginación***

En un lugar soleado de Yopal, una maestra comenzaba su camino en la docencia. Amaba los libros y soñaba con que sus estudiantes también los amaran. Entonces nació una idea: ¿y si el autor de la historia pudiera visitarlos? Así nació el autor invitado, una estrategia que convirtió su aula en un escenario literario. Un día, mientras los niños leían un cuento, un padre de familia apareció en la puerta. Llevaba sombrero, una bufanda colorida y una voz profunda. ¡Soy el autor de esta historia! dijo. Los niños abrieron los ojos, se emocionaron y empezaron a hacer

preguntas. El señor había ensayado con esmero, y representó tan bien al autor que los estudiantes creyeron que era real, solo su hijo guardó el secreto. Así que disfrutaron, imaginaron y escribieron. Al final, descubrieron que detrás de las letras y las ilustraciones, existe una persona con un corazón e imaginación enorme que es quien crea con pasión. Desde entonces, cada libro leído fue una puerta abierta a un autor cercano.

#### ***10.4.4 Baraja de historias para leer y crear***

En una escuela rodeada de verdes de todos los colores, una maestra ideó un juego mágico para que sus estudiantes se acercaran a los libros. Para ello pensó en crear una baraja literaria, muy original: cada carta tenía una imagen, una pregunta o un reto lector. Los niños se emocionaban al sacar una carta y descubrir qué personaje debían imitar, qué pasaje ilustrar o qué final inventar para un cuento incompleto. Pronto, los recreos se llenaron de historias, risas y lecturas compartidas. La baraja pasó de mano en mano como un tesoro, y los estudiantes, sin darse cuenta, se convirtieron en lectores apasionados. La maestra, feliz, comprendió que el juego también podía abrir puertas al asombro y al conocimiento.

#### ***10.4.5 Pistas mágicas***

En una escuela llena de colores y risas, la maestra Dennis llegó un día con una sorpresa bajo el brazo. No era un cuento cualquiera: había pictogramas, dibujitos pequeños que parecían hablar en secreto. Hoy vamos a observar con atención y a imaginar, comentó la maestra con una sonrisa. Los niños y niñas de segundo grado se acercaron curiosos. Miraron las imágenes e intentaron descifrar lo que parecía un mapa del tesoro, cada pictograma era una pista escondida. Lo mejor de todo fue que les resultó muy fácil convertir aquellas imágenes en palabras. Así compartieron ideas y descubrían que fue divertido encontrar otra forma de textos ¡una forma mágica! Luego, la maestra dijo:

Ahora, vamos a darles vida a esos personajes. ¡Hora de crear títeres!

Con papel, colores, tijeras y mucha chispa creativa, nacieron personajes de aquella historia: una rana con moños, un búho dormilón, un pez juguetón y un león que cuidaba a todos.

#### ***10.4.6 Las tarjetas del corazón***

Ese día llegó la maestra Brisa muy emocionada para anunciar un momento especial que iban a compartir en la clase; escribió dos preguntas en el tablero: ¿Cuándo tengo miedo? y ¿Cuándo me siento valiente? Los niños se acercaron en silencio y escribieron sus respuestas con colores. Algunos mencionaron la oscuridad, otros los perros, y algunos dijeron que eran valientes si ayudaban en casa o hablaban en público. Brisa los escuchó con atención e interpretó las emociones que expresaban.

Luego, les propuso hacer algo más especial que fue crear su propia tarjeta de las emociones, los niños inspirados y felices realizaron su diseño creativo y armaron una galería en el aula. Compartieron con sus compañeros y con tantas emociones en el aula la maestra sonrió y fue feliz por inspirar instantes de confianza y sensibilidad.

Este espacio de reconstrucción de experiencias es una muestra de todo lo que puede surgir a partir de las vivencias cotidianas de los maestros, que en muchas ocasiones no se documentan y, sin embargo, constituyen un verdadero tesoro. Son fuente para dar paso a la creatividad y a la imaginación de historias que dejarán huella en muchos niños durante su paso por la escuela. A continuación, se proponen algunas secuencias basadas en las experiencias recogidas en esta bitácora, las cuales pueden convertirse en un punto de partida para la creación de nuevos aportes e insumos destinados a fortalecer la apropiación de la literatura infantil, la mediación lectora y la recuperación de la tradición oral.

### 10.5 Destellos para mediar

Estos destellos para mediar, que brillan con la luz de las ideas a partir de la reconstrucción de experiencias compartidas por los maestros y de la vivencia propia como maestra, representan un recurso de fácil implementación e inclusión en la escuela. No requieren de materiales dispendiosos o complejos, más allá de los que la institución educativa ya dispone o de aquellos que están al alcance de los niños.

Por otra parte, los objetivos propuestos buscan responder a lo establecido en los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (MEN, 1998) y al propósito de los proyectos de lectura de las instituciones educativas. Estos lineamientos reconocen que la literatura y la oralidad son ejes fundamentales para el desarrollo de competencias comunicativas, la formación de lectores autónomos y críticos, y el fortalecimiento de la identidad cultural. En este sentido, se promueve que el aula sea un espacio para la construcción colectiva de significados a través de la interacción con textos literarios, la mediación docente y el diálogo alrededor de las experiencias lectoras.

Asimismo, se articulan con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en lenguaje, que establecen como aprendizajes esperados la participación en conversaciones para comprender y producir textos orales, la interpretación y análisis de diferentes tipos de textos literarios, y la producción creativa a partir de la lectura.

Estos aprendizajes se enmarcan en la formación integral, vinculada al área de lenguaje, a proyectos transversales, así como a la educación para la ciudadanía, el antirracismo, el fortalecimiento de competencias socioemocionales CRESE y la integración con otras áreas del saber, como las ciencias sociales, las artes y la ética, que favorecen la comprensión del entorno y el desarrollo de pensamiento crítico.

En este marco, los destellos para mediar representan una propuesta que fomenta la literatura infantil y la mediación lectora, además de promover la creatividad, la imaginación y la recuperación de la tradición oral como elementos esenciales para el aprendizaje significativo.

A continuación se ubican las tablas con las competencias y referentes normativos del área de Lenguaje, así como las competencias artísticas, socioemocionales y culturales presentes en la propuesta. Posteriormente, se presentan las tablas con las propuestas de destellos para mediar.

**Tabla 7**

*Competencias y referentes normativos del área de Lenguaje presentes en la propuesta*

| Competencia                                          | Lineamientos Curriculares de Lenguaje (MEN, 1998)                                                         | Estándares Básicos de Competencias Lenguaje (MEN, 2006)                                                                                         | Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) – Lenguaje                                 |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Comprensión y disfrute de textos literarios          | Literatura como experiencia estética y cultural; lectura como práctica social que construye significados. | Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.                 | Lee y comprende textos narrativos identificando personajes, lugar y acciones.    |
| Participación en conversaciones y lectura compartida | La oralidad como eje de interacción y construcción colectiva de sentido.                                  | Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.                                                                            | Participa en conversaciones y diálogos sobre los textos leídos.                  |
| Producción creativa de textos                        | Escritura como práctica significativa que integra imaginación y memoria cultural.                         | Produzco textos narrativos con intención comunicativa y elementos básicos de estructura.                                                        | Escribe cuentos y textos cortos con inicio, desarrollo y cierre coherentes.      |
| Interpretación de símbolos e imágenes                | Integración de lectura visual y textual en la comprensión de mensajes.                                    | Identifico y uso elementos visuales para comprender y producir textos.                                                                          | Reconoce e interpreta pictogramas, imágenes y otros signos presentes en textos.  |
| Comprensión literal, inferencial y crítica           | Lectura como proceso de construcción de sentido en distintos niveles.                                     | Infiero información implícita en textos y establezco relaciones entre ideas. Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. | Responde preguntas literales e inferenciales sobre textos leídos.                |
| Narración oral y tradición cultural                  | Recuperación y valoración de relatos orales como patrimonio cultural.                                     | Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas                                            | Relata oralmente cuentos y leyendas, respetando el orden de los acontecimientos. |

|                                                  |                                                                               | que requiere la situación comunicativa.                                                                                                                     |                                                                                 |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Recuperación de relatos familiares y ancestrales | Literatura y oralidad como medio para preservar la memoria colectiva.         | Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.                                                                                  | Escucha y cuenta relatos familiares o comunitarios que fortalecen su identidad. |
| Escritura autobiográfica y expresiva             | Escritura como herramienta de autoexpresión y afirmación de la identidad.     | Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.          | Elabora textos que integran experiencias personales y creatividad.              |
| Reconocimiento y expresión de emociones          | Integración de emoción y lenguaje como parte del aprendizaje significativo.   | Expreso emociones y opiniones sobre lo que leo o escucho.                                                                                                   | Relaciona los textos leídos con emociones y vivencias personales.               |
| Empatía y valoración de experiencias ajenas      | Lectura y oralidad como espacios de encuentro y reconocimiento del otro.      | Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación. | Escucha y valora las producciones y relatos de sus compañeros.                  |
| Valoración de la diversidad cultural             | Reconocimiento de la pluralidad de voces y tradiciones en la literatura.      | Identifico y valoro manifestaciones culturales en textos orales y escritos.                                                                                 | Participa en actividades que recuperan y celebran la tradición oral.            |
| Integración con otras áreas                      | Lenguaje como herramienta transversal para aprender en distintas disciplinas. | Relaciono lo que aprendo en lenguaje con otras áreas del conocimiento.                                                                                      | Utiliza la lectura y la escritura en proyectos de ciencias, artes y sociales.   |

*Nota.* Elaboración propia con base en los lineamientos, estándares y DBA del MEN.

**Tabla 8**

*Competencias artísticas, socioemocionales y culturales presentes en la propuesta.*

| Competencia                                    | Lineamientos Curriculares y Orientaciones (MEN)                                                                                                     | Referente en otras áreas (Estándares u orientaciones)                                                                                                           | Relación con las propuestas de mediación                                                                                                                  |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Expresión artística a partir de la lectura     | Lineamientos Curriculares de Educación Artística (MEN, 2010): promover la creación plástica y visual como medio de expresión personal y colectiva.  | Estándares en Educación Artística: crea obras que comunican ideas y sentimientos inspirados en diferentes estímulos culturales y literarios.                    | Producción de ilustraciones, títeres, murales, mandalas y otros elementos visuales inspirados en los textos leídos.                                       |
| Integración de lenguajes artísticos            | Lineamientos Curriculares de Educación Artística: fomentar la interacción entre literatura, música, artes visuales y expresión corporal.            | Estándares en Educación Artística: participa en actividades que integran diferentes lenguajes artísticos para expresar ideas y emociones.                       | Dramatizaciones, narraciones con acompañamiento musical, creación de ambientes escénicos para las lecturas.                                               |
| Reconocimiento y gestión de emociones          | Lineamientos de Educación Ética y Valores Humanos: desarrollar la capacidad de reconocer, nombrar y expresar emociones de forma constructiva.       | Estándares en Competencias Ciudadanas: Identifica y maneja sus emociones para favorecer la convivencia.                                                         | Actividades de lectura y escritura que invitan a explorar el miedo, la valentía, la alegría y otras emociones.                                            |
| Empatía y valoración de la diversidad cultural | Lineamientos de Educación Ética y Valores Humanos: reconocer y respetar la diversidad cultural y de pensamiento.                                    | Estándares en Competencias Ciudadanas y Ciencias Sociales: reconoce la diversidad étnica y cultural del país y valora las distintas manifestaciones culturales. | Intercambio de relatos ancestrales, familiares y comunitarios que fortalecen la identidad y el respeto por otras culturas.                                |
| Trabajo colaborativo y participación           | Lineamientos de Educación Ética y Competencias Ciudadanas: participar activamente en proyectos colectivos, respetando acuerdos y responsabilidades. | Estándares en Competencias Ciudadanas: coopera con otros para alcanzar objetivos comunes.                                                                       | Producción colectiva de murales, lecturas dramatizadas, galerías literarias y presentaciones orales en grupo.                                             |
| Comprensión del contexto social y cultural     | Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales: promover la comprensión de las dinámicas culturales y sociales en el entorno local y global.        | Estándares de Ciencias Sociales: reconoce elementos de la historia, la geografía y la cultura que influyen en su comunidad y su identidad.                      | Lectura y análisis de relatos que recuperan costumbres, leyendas y saberes de comunidades indígenas y campesinas, vinculándolos con la memoria histórica. |

*Nota.* Elaboración propia con base en los lineamientos, estándares y DBA del MEN

Estas estructuras atienden a los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (MEN, 1998); Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006); Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje (MEN, 2016); Lineamientos Curriculares de Educación Artística (MEN, 2010); Estándares Básicos de Competencias en Educación Artística (MEN, 2004); Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004); y Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002).

**Tabla 9**

*Destellos para mediar: Laurita y los cuentos que brillaban en la oscuridad*

| Momento                                               | Nombre de la actividad                                                    | Objetivo                                                                      | Estrategia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Prelectura: Activemos la imaginación</b>           | ¿Alguna vez te contaron una historia cuando no había luz o en las noches? | Reconocer la tradición oral como una forma de contar y transmitir historias.  | Crear un ambiente silencioso, puede ser en círculo.<br>Invitar a los estudiantes a compartir si alguna vez han escuchado cuentos en casa, especialmente en la noche.<br>Escuchar la historia narrada de Laurita, preferiblemente de forma dramatizada.                                                                                                                                                                           |
| <b>Lectura compartida</b>                             | Una historia para todos                                                   | Comprender y disfrutar el relato oral mediante una lectura expresiva.         | Leer el cuento de Laurita (reconstrucción de la experiencia), con énfasis en las repeticiones, gestos y emociones.<br>Hacer preguntas de comprensión:<br>¿Por qué Laurita contaba así las historias?<br>¿Qué partes les causaron emoción, risa o miedo a los asistentes?                                                                                                                                                         |
| <b>Postlectura – producción literaria o artística</b> | Chispas creativas que unen                                                | Crear relatos propios inspirados en el poder de la oralidad y la imaginación. | Los estudiantes crean un cuento con alguna historia que recuerden haber escuchado en casa.<br>El cuento debe tener:<br>Un personaje principal fantástico<br>Una situación inesperada<br>Un final que sorprenda o haga reír<br>Realizar una ilustración sobre la historia<br>Presentarlo en una jornada de lectura nocturna con linternas o velas (simular la noche y la fogata), narración oral y participación de las familias. |
| <b>Cierre</b>                                         | ¿Qué historia te llevas?                                                  | Reflexionar sobre el valor de la narración oral y las vivencias compartidas.  | Espacio para que los estudiantes expresen cómo se sintieron al crear, leer y escuchar.<br>Lluvia de pensamientos sobre el valor de contar historias en casa y en la escuela.<br>Identificar a las personas que les contaron historias y dejaron huella en su imaginación.                                                                                                                                                        |

*Nota:* Elaboración propia con base en las experiencias de los participantes.

Tabla 10

*Destellos para mediar: El cuento del profe*

| Momento                                        | Nombre de la actividad            | Objetivo                                                                            | Estrategia                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Prelectura</b>                              | ¿Quién escribe para ti?           | Despertar el interés por la lectura a partir del vínculo cercano con el escritor.   | Presentar a los estudiantes un cuento escrito por su docente. Conversar con ellos sobre cómo nació la historia, qué lo inspiró a escribir y cómo se siente al crear cuentos para niñas y niños.                                                                                    |
| <b>Lectura compartida</b>                      | El cuento del profe               | Disfrutar de una historia escrita por el maestro.<br>Fortalecer vínculos afectivos. | Leer el cuento en voz alta, con entonación, pausas expresivas y lenguaje corporal.<br>Detenerse en algunos instantes para dialogar con los estudiantes.                                                                                                                            |
| Postlectura – producción literaria o artística | Armemos letras                    | Estimular la creatividad, inspirada en la experiencia del maestro como autor.       | Apropiar un espacio donde los estudiantes expresen cómo se sintieron al escribir como su profe.<br>Motivar a los niños a crear su propia historia.<br>Utilizar dados literarios: uno con personajes y otro con lugares, para jugar a construir situaciones e imaginar narraciones. |
| Cierre reflexivo                               | La historia detrás de la historia | Reconocer el valor de escribir, leer y compartir desde la experiencia personal.     | Organizar una exposición con los escritos del maestro y de los estudiantes.<br>Realizar una jornada literaria de lectura en voz alta, y participación de las familias.                                                                                                             |
|                                                |                                   |                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

<https://usoloqueveo.wordpress.com/2015/10/22/cuentos-colectivos-con-dados-cuenta-historias/>



*Nota:* Elaboración propia con base en las experiencias de los participantes

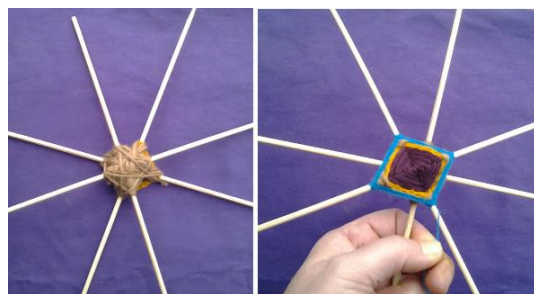
**Tabla 11**

*Destellos para mediar: cerca al fuego, con palabras ancestrales*

| Momento                                        | Nombre de la actividad       | Objetivo                                                                            | Estrategia                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prelectura                                     | La voz del fuego             | Conectar con las raíces culturales y generar interés por las historias ancestrales. | Crear un ambiente en círculo, similar a una tupa. Preguntar a los estudiantes qué saben de los pueblos indígenas y si han escuchado relatos sobre sus abuelos, ancestros o creencias. |
| Lectura compartida                             | Relatos alrededor de la tupa | Comprender el valor simbólico de la oralidad en las culturas ancestrales.           | Leer en voz alta la leyenda la tortuga y el fuego <i>Relato tradicional Wayuu (adaptado para público infantil)</i>                                                                    |
| Postlectura – producción literaria o artística | Palabras con raíz            | Compartir relatos ancestrales y familiares.                                         | Recuperar historias con los padres o abuelos.<br>Construir una mandala con lana (símbolo que representa conceptos espirituales para la cultura indígena)                              |

Video para construir paso a paso:

<https://youtu.be/aOJ3H-fW0Wg?feature=shared>



|        |                   |                                                                                     |                                                                                                              |
|--------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cierre | Fuego de palabras | Reflexionar sobre el valor de la tradición oral como forma de conocimiento y unión. | Organizar la socialización de historias recuperadas.<br>Realizar una exposición de las mandalas construidas. |
|--------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Nota:* Elaboración propia con base en las experiencias de los participantes.

Tabla 12

*Destellos para mediar: Semillas de lectura*

| Momento                                               | Nombre de la actividad         | Objetivo                                                                                         | Estrategia                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Prelectura</b>                                     | Descubriendo nuestras semillas | Explorar los gustos lectores de los estudiantes y sus recuerdos sobre libros que han disfrutado. | Conversatorio donde los niños comparten libros que recuerdan con cariño.<br>Identificar temáticas preferidas.                                                                                                                                                                             |
| <b>Lectura</b>                                        | Abanico de libros              | Fomentar la autonomía lectora mediante la selección libre de textos de la Colección Semilla.     | Crear un ambiente armonioso con música instrumental suave de fondo.<br>Disponer la colección en una mesa para que cada niño escoja un libro y pueda leer en un espacio tranquilo y cómodo.<br>Ofrecer la posibilidad de intercambiar los libros durante el tiempo destinado a la lectura. |
| <b>Postlectura – producción literaria o artística</b> | Jardines de historias          | Crear un mural colectivo con aportes de cada niño sobre su lectura favorita.                     | Cada estudiante ilustra una escena del libro leído y escribe una frase o reflexión.<br>Imagino mi árbol lector y lo realizo de forma libre (papel, pintura, etc.)                                                                                                                         |
| <b>Cierre</b>                                         | Voces que florecen             | Reflexionar sobre cómo la lectura libre transforma el vínculo con los libros.                    | Diálogo abierto: ¿Cómo me sentí leyendo lo que más me gustó? ¿Qué libro será mi semilla para crecer como lector?<br>Dibujo mi árbol lector con los libros que florecerán en sus ramas.                                                                                                    |
|                                                       |                                |                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

<https://co.pinterest.com/pin/338051515780795171/>  
<https://es.pinterest.com/ideas/%C3%A1rbol-de-lectura/902944606891/>



*Nota:* Elaboración propia con base en las experiencias de los participantes

**Tabla 13**

*Destellos para mediar: Baraja de historias para leer y crear*

| Momento                                           | Nombre de la actividad | Objetivo                                                        | Estrategia                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prelectura:<br>Activemos la imaginación           | ¿Qué carta te tocó?    | Despertar la curiosidad por la lectura a través del juego.      | Presentar la baraja literaria y explicar que cada carta contiene una actividad distinta: preguntas, retos, ilustraciones o personajes. En grupos, sacar una carta y comentar lo que propone. |
| Lectura compartida                                | Cartas que narran      | Compartir la historia de la experiencia                         | Leer en voz alta con entusiasmo y modular la voz para dar vida a los personajes y la historia.                                                                                               |
| Postlectura –<br>producción literaria o artística | Mi carta, mi historia  | Estimular la producción de textos a partir del juego literario. | Cada niño crea su propia carta literaria.<br>Comparten en grupo sus cartas con la finalidad de reconocer las creaciones e historias ilustradas de sus compañeros.                            |
| Cierre                                            | La ronda de lectores   | Compartir las creaciones y reflexionar sobre la experiencia.    | Conversar sobre cómo se sintieron, qué aprendieron y qué carta les gustó más.                                                                                                                |
|                                                   |                        |                                                                 |                                                                                                                                                                                              |

<https://eleinternacional.com/blog/cuentame-un-cuento-juego-de-cartas-para-desarrollar-la-imaginacion/>  
<https://co.pinterest.com/pin/136937644906872520/>



*Nota:* Elaboración propia con base en las experiencias de los participantes.

Tabla 14

*Destellos para mediar: cuando el autor toca la puerta de la imaginación*

| Momento                                               | Nombre de la actividad                   | Objetivo                                                                                                                          | Estrategia                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Prelectura:</b><br><b>Activemos la imaginación</b> | ¿Quién escribió esto?                    | Despertar curiosidad sobre el autor y el origen de los cuentos.                                                                   | Presentar el libro sin revelar el autor.<br>Dialogar con los estudiantes sobre quién creen que lo escribió y por qué.<br>Escuchar sus hipótesis e intereses sobre la historia y su creación.                                                                 |
| <b>Lectura compartida</b>                             | ¡El autor ha llegado!                    | Valorar el papel del autor en las obras literarias, reconocer su creatividad, intención y aporte en la construcción de historias. | Lectura expresiva a cargo del autor invitado.<br>Aparece un padre o madre de familia que representa al autor.<br>Los estudiantes hacen preguntas como si el autor fuera real.                                                                                |
| <b>Postlectura – producción literaria o artística</b> | Soy escritor                             | Estimular la creatividad a través de la construcción de propuestas personales.                                                    | Crear su propio retrato.<br>Elaborar la autobiografía creativa, de acuerdo a sus intereses (edad, gustos, aventuras, sueños).<br>Pueden compartirlo con sus familias o representarlo en clase.<br>Se exponen como 'nuevos autores' en una galería literaria. |
| <b>Cierre</b>                                         | Lectores que se convierten en personajes | Compartir las creaciones para fortalecer la expresión oral                                                                        | Lluvia de ideas sobre lo que sintieron al conocer al autor.<br>Presentación oral de las autobiografías en pequeños grupos o plenaria. Se promueve la escucha activa, el respeto por las creaciones de otros.                                                 |

[https://www.freepik.es/vector-gratis/nino-dibujando-su-familia\\_849875.htm](https://www.freepik.es/vector-gratis/nino-dibujando-su-familia_849875.htm)  
[https://www.shutterstock.com/es/search/ni%C3%B1o-mirandose-al-espejo?image\\_type=illustration](https://www.shutterstock.com/es/search/ni%C3%B1o-mirandose-al-espejo?image_type=illustration)



*Nota:* Elaboración propia con base en las experiencias de los participantes.



**Tabla 16***Destellos para mediar: las tarjetas del corazón*

| Momento                                        | Nombre de la actividad                        | Objetivo                                                                     | Estrategia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prelectura                                     | Exploremos nuestras emociones                 | Generar un espacio de expresión emocional.                                   | Formular en el tablero las preguntas: “¿Cuándo siento miedo?” y “¿Cuándo me siento valiente?”. Invitar a los estudiantes a compartir sus respuestas oralmente o por escrito.                                                                                                                                                     |
| Lectura compartida                             | Historias con emoción                         | Comprender y reflexionar sobre las emociones a través de un texto literario. | Leer en voz alta <i>Ardilla miedosa en la playau</i> otra historia relacionada con las emociones.<br>Conversar sobre los personajes, promover la identificación emocional.                                                                                                                                                       |
| Postlectura – Producción literaria o artística | Tarjetas del corazón                          | Expresar vivencias personales mediante la escritura y la creación artística. | Invitar a los estudiantes a elaborar una tarjeta que contenga dos dibujos: uno sobre una situación que les cause miedo y otro donde se sientan valientes. Acompañar cada imagen con una palabra clave que represente esa emoción.                                                                                                |
| Cierre                                         | Galería de emociones<br>Te regalo una palabra | Fortalecer el reconocimiento mutuo y la empatía.                             | Exponer las tarjetas en el aula y permitir que cada estudiante presente brevemente su obra.<br>Fomentar un clima de empatía y reconocimiento de las experiencias compartidas.<br>Realizar una lluvia de palabras significativas que regalaría a sus compañeros.<br>Construir un mural colectivo titulado “Palabras del corazón”. |

<https://images.app.goo.gl/63jriEC3PBpXjMmk9>

Imágenes 1 y 3: fuente propia de esta investigación. Creación animada.



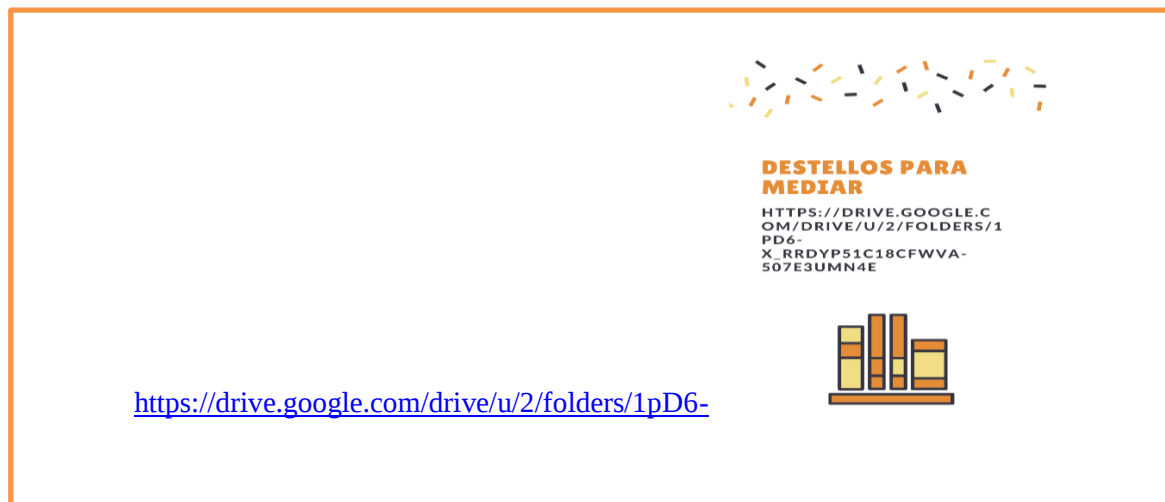
*Nota:* Elaboración propia con base en las experiencias de los participantes.

## 10.6 Una historia sin fin

En el siguiente enlace se encuentra una recopilación de recursos digitales vinculados a la literatura infantil y la mediación lectora. Este espacio reúne libros álbum, cuentos interactivos, guías didácticas, artículos académicos y materiales desarrollados en el marco de esta investigación. Su propósito es ofrecer herramientas significativas que puedan motivar y acompañar a maestros, mediadores de lectura e investigadores. El repositorio se concibe como un espacio abierto y colaborativo, en permanente construcción, donde las palabras se cruzan con la experiencia y el deseo de compartir.

### Figura 9

*Destellos para mediar*



## 11. Conclusiones

Esta investigación permitió evidenciar que la literatura infantil es reconocida por los maestros como un recurso clave para el acompañamiento del desarrollo integral de los estudiantes, ya que facilita la lectura comprensiva, estimula el pensamiento crítico y favorece la expresión de ideas en el entorno escolar. Su valor no se limita a los beneficios cognitivos, pues también es posible conectar con las vivencias y el mundo emocional de los niños y niñas.

Las experiencias didácticas identificadas como dramatizaciones, juegos interactivos, ilustración de escenas, conversatorios literarios, rincones lectores, baraja literaria, manualidades y otros productos de la mediación, demostraron que la lectura alcanza un sentido más profundo si se vincula con la cotidianidad del estudiante. Estas estrategias favorecen una lectura significativa, cercana a sus intereses y contextos, lo que permite una apropiación de la literatura infantil y una participación activa en los procesos de comprensión y expresión.

El papel del maestro se consolidó como fundamental en la dinamización de la lectura, tanto en la selección de obras para compartir como en la generación de ambientes propicios que motiven el gusto por leer. Ampliar las oportunidades de acceso y disfrute de la literatura infantil requiere aprovechar los recursos disponibles en la escuela o gestionados de forma autónoma, así como la creación de espacios alternativos y flexibles para la lectura. La participación de las familias fortalece estos espacios y convierte la mediación lectora en una experiencia compartida que trasciende el aula.

La mediación lectora fue comprendida como un proceso activo y reflexivo que va más allá de la lectura en voz alta. Implica la selección de textos, la generación de espacios de diálogo, la articulación de los contenidos literarios con las realidades de los niños y la expresión de ideas mediante la creatividad. Aunque se identificaron limitaciones como la escasa formación en

estrategias lectoras y la disponibilidad de materiales también se destacó la voluntad de los maestros por cualificar sus prácticas. Esto plantea la necesidad de fortalecer las políticas institucionales que prioricen momentos de lectura significativa y garanticen el acceso a recursos.

Para lograr una apropiación pertinente es necesario contar con la disposición de los maestros y para que el propósito se consolide, es necesario el respaldo de una gestión escolar que promueva la resignificación del tiempo en la jornada escolar, espacios propicios y la participación activa de las familias. El reto está en ampliar esa convicción a toda la comunidad educativa, para que la literatura infantil tenga un lugar propio y estable como vehículo de formación integral, diálogo y transformación.

Las percepciones sobre la lectura y la participación familiar en su promoción resaltaron la importancia de sensibilizar a la comunidad educativa sobre el valor de la literatura infantil como herramienta de transformación personal y social. Lejos de representar un obstáculo, estas condiciones abren la posibilidad de construir una cultura lectora colaborativa mediante estrategias que articulen escuela, familia y entorno.

Cada experiencia compartida por los maestros enriqueció el panorama didáctico en torno a la literatura infantil. Estos aportes fueron compilados con la finalidad de inspirar a maestros de básica primaria en sus prácticas lectoras, al tiempo que se reconoce y valora la participación de quienes hicieron parte de esta investigación, pues las voces y vivencias de los participantes dieron sentido al proceso investigativo.

Finalmente, este trabajo se proyecta como una invitación a seguir construyendo, desde la experiencia escolar, espacios donde la palabra, el arte y la sensibilidad sean ejes fundamentales de una educación más humana, crítica y cercana a las realidades de los niños y niñas.

## Referencias

- Altun, D. (2018). *Los hábitos, actitudes y experiencias de lectura de los maestros preescolares en formación como predictores de su nivel de competencia en la selección de libros de cuentos ilustrados para niños*. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Bartin, 7(3). <https://doi.org/10.14686/buefad.420640>
- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Editorial Labor. [<https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf>](<https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf>)
- Bajtín, M. (1982). *Contribución a la metodología de los estudios literarios*. s.n.
- Basree, S. (2009). The implementation of Contemporary Children's Literature Program (CCL) in Malaysian primary schools: Feedback from stakeholders. *International Journal of Learning*, 16(8).
- Bedoya, L. (2021). *Prácticas de mediación lectora en booktuber colombianos*. Pontificia Universidad Javeriana. [<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/369>](<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/369>)
- Bombini, G. (2006). *Didáctica de la literatura*. [<https://es.scribd.com/document/385206297/Bombini-Didactica-de-la-Literatura>](<https://es.scribd.com/document/385206297/Bombini-Didactica-de-la-Literatura>)
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. [<https://www.anagrama-ed.es/libro/panorama-de-narrativas/tras-las-lineas/9788433968043>](<https://www.anagrama-ed.es/libro/panorama-de-narrativas/tras-las-lineas/9788433968043>)
- Cendales, L. (2000). *Sistematización de experiencias: una forma de investigar nuestras prácticas*. Dimensión Educativa.  
[<https://www.dimensioneducativa.org/producto/sistematizacion-de-experiencias/>](<https://www.dimensioneducativa.org/producto/sistematizacion-de-experiencias/>)
- Cendales, L. (2006). *Sistematización de experiencias: Una forma de investigar nuestras prácticas*. Dimensión Educativa.  
<https://www.dimensioneducativa.org/producto/sistematizacion-de-experiencias/>
- Cendales, L., & Torres, A. (2009). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (26), 6–17. Panamá. [<https://ceaal.org/v2/download/la-piragua-26-sistematizacion-de-experiencias/>](<https://ceaal.org/v2/download/la-piragua-26-sistematizacion-de-experiencias/>)
- Cerrillo, P. (2007). *La formación del lector literario: Reflexiones y propuestas*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.  
[https://www.academia.edu/4167993/La\\_formaci%C3%B3n\\_del\\_lector\\_literario](https://www.academia.edu/4167993/La_formaci%C3%B3n_del_lector_literario)
- Cerrillo, P. C. (2009). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Editorial Octaedro.  
Disponible en <https://octaedro.com/libro/literatura-infantil-y-juvenil-y-educacion-literaria>

Cerrillo, P. C. (2016). El lector literario. Fondo de Cultura Económica.

[https://www.fcede.es/site/es/libros/detalle\\_libro/2072/El%20lector%20literario](https://www.fcede.es/site/es/libros/detalle_libro/2072/El%20lector%20literario)

Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Ediciones Mensajero.

[<https://archive.org/details/cervera-j.-teoria-de-la-literatura->

[infantil](https://archive.org/details/cervera-j.-teoria-de-la-literatura-infantil)](<https://archive.org/details/cervera-j.-teoria-de-la-literatura-infantil>).

Cervera, J. (2003). *Literatura infantil y animación a la lectura*. Recuperable en:

[<https://cvc.cervantes.es/obra/en-torno-a-la-literatura-infantil>

Chambers, A. (2007). El lector que comprende. Ediciones Morata. <https://morata.es/libro/el-lector-que-comprende/>. Madrid, España

Chambers, A. (2007). El maestro y los libros: Cómo ser un buen mediador de lectura. Fondo de Cultura Económica. <https://www.fcede.es/site/es/libros/detalles.aspx?idlibro=1459>

Madrid, España

Colomer, T. (1997). La didáctica de la literatura. En AAVV, *\*La educación lingüística y literaria en la etapa secundaria\**. Horsori.

Colomer, T. (1998). *\*La formación del lector literario: Propuestas para la educación secundaria\**. Graó.

Colomer, T. (2002). *\*El papel de la mediación en la formación de lectores\**. s.n.

Colomer, T. (2005). *\*Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela\**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. [https://books.google.com/books/about/Andar\\_entre\\_libros.html](https://books.google.com/books/about/Andar_entre_libros.html)

Colomer, T. (2005). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Graó. <https://grao.com/es/producto/la-formacion-del-lector-literario-9788478273032>

Colomer, T. (2007). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. En didáctica de la lengua y la literatura (pp. 185-210). Universitat Autònoma de Barcelona.

- <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2007/186761/didactica.pdf>
- Colomer, T. (2010). *Leer y comentar: La enseñanza de la literatura en la educación obligatoria. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.*
- [https://lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31\\_1\\_Colomer.pdf](https://lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_1_Colomer.pdf)
- Colomer, T. (2017). *\*Leer el mundo: Experiencias de transmisión cultural en la infancia\**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- <https://www.fcede.es/site/es/libros/detalles.aspx?idlibro=1837>
- Crawford, P.(2019). *Addressing 21st-century crises through children's literature: Picturebooks as partners for teacher educators.* Journal of Early Childhood Teacher Education, 44–56. Philadelphia.
- Cremin, T. (2008). *Exploring teachers' knowledge of children's literature.* Cambridge Journal of Education, 38 (4), 449–464. Abingdon, Reino Unido.
- <https://doi.org/10.1080/03057640802482363>](<https://doi.org/10.1080/03057640802482363>)
- 63
- Da Mata, C. (2018). *O processo de mediação de leitura literária na educação básica.* Revista Inter-Ação, 43(3), 836–849. Goiânia, Brasil: Universidade Federal de Goiás.
- <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.49944>](<https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.49944>)
- De Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico.* Paidós.
- De Mattos, L., & Campos, F. (1965). *Compendio de didáctica general.* Río de Janeiro, Brasil: s.n.
- Dewey, J. (1948). *La experiencia y la naturaleza.* Fondo de Cultura Económica.
- <https://www.philosophica.info/archivo/2023/voces/dewey/Dewey.html>
- Eagleton, T., & Calderón, J. (1998). *Una introducción a la teoría literaria.* Fondo de Cultura

Económica.

Erbas, Y. (2019). *Teaching diversity: Elementary school teachers opinions and experiences on the use of multicultural children's books..* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606339>.

Fernández P. (2016). *Nuevas perspectivas en la didáctica de la literatura infantil y juvenil: Booktuber y booktrailer*. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/60518>

Freire, P. (1996). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, P., & Macedo, D. (1988). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.

[https://books.google.com.ar/books?id=2rS1PwAACAAJ&lr=\]\(https://books.google.com.ar/books?id=2rS1PwAACAAJ&lr=\)](https://books.google.com.ar/books?id=2rS1PwAACAAJ&lr=](https://books.google.com.ar/books?id=2rS1PwAACAAJ&lr=))

Gaitán, A., & Mosquera, J. (2016). *Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso educativo*. Actualidades Pedagógicas, (67), 135–172. Universidad de La Salle. <https://doi.org/10.19052/ap.3210>

Gallo, A. (2008). *Leer y saber: Los libros informativos para niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <https://www.fundaciongsr.org/lectura-y-biblioteca/leer-y-saber-los-libros-informativos-para-ninos>

García-Padrino, J. (1998). *Didáctica de la literatura infantil*. Madrid: Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/didactica-de-la-literatura-infantil-9788477387772.html>

García Padrino, J. (2000). *Literatura infantil: Teoría, crítica y didáctica*. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/4031>

García-Padrino, J. (2003). *La formación del lector literario en la infancia*. Editorial Morata. [https://www.edmorata.es/libro/la-formacion-del-lector-literario-en-la-infancia\\_150/](https://www.edmorata.es/libro/la-formacion-del-lector-literario-en-la-infancia_150/)

- García-Padrino, J. (2005). *Literatura infantil y animación a la lectura*. Editorial CCS.  
[https://www.editorialccs.com/libro/literatura-infantil-y-animacion-a-la-lectura\\_5128/](https://www.editorialccs.com/libro/literatura-infantil-y-animacion-a-la-lectura_5128/)
- Habermas, J. (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.  
<https://www.tecnos.es/libro/cuadernos-de-filosofia-y-ensayo/ciencia-y-tecnica-como-ideologia-jurgen-habermas-9788430948505/>
- Hernández, I. (2020). *La formación de docentes como creadores de literatura infantil ecuatoriana: una experiencia de investigación acción participativa*. EduSol, 20(71), 83-99. Ecuador. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9538174>
- Hernández, L. (2018). *La literatura infantil: una investigación sobre su concepto, consideración social y estatus en la formación de educadores*. [tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Hug, J. (2014). *Explorando estrategias instruccionales para desarrollar en futuros maestros de primaria la habilidad para evaluar libros de literatura infantil en ciencia, ecología y educación ambiental*. Vol. 1, pp. 115-129). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315872674>
- Jara-Holliday, O. (2013). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Ediciones Populares para América Latina.  
[https://books.google.com/books/about/La\\_sistematizaci%C3%B3n\\_de\\_experiencias.html?id=C7sAoQEACAAJ](https://books.google.com/books/about/La_sistematizaci%C3%B3n_de_experiencias.html?id=C7sAoQEACAAJ)
- Kelly, K. *Enfrentando los prejuicios con la literatura infantil: El camino de una maestra en formación hacia una mirada crítica para leer la palabra y el mundo*.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.1949>](<https://doi.org/10.1002/trtr.1949>
- Leguizamón, N. (2019). *La colección Semilla y la educación literaria para básica primaria en Colombia: currículo, libro álbum y formación docente* Repositorio Institucional

- Universidad del Quindío. <https://repositorio.uniquindio.edu.co>
- Linder, R., & Falk-Ross, F. (2020). *Preservice teachers taking a critical stance when examining children's literature*. 298-323.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1719309>[(<https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1719309>)]
- Litwin, E. (2017). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.  
<https://www.marcialpons.es/libros/el-oficio-de-ensenar/9789501297916/>
- Lomas, P. (2010). *Cómo hacer hijos lectores*. Ediciones Palabra S.A.
- López-Valero (2016). *Consideraciones docentes e investigadoras para la didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria*. Lenguaje y Textos, 1(43), 7-14. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>
- Maldonado, H., & Girón, D. (2009). *Didáctica general*. Ediciones CECC/SICA.
- Martín Garzo, G. (2004). *Una casa de palabras*. Siruela.  
[https://www.siruela.com/catalogo.php?id\\_libro=159](https://www.siruela.com/catalogo.php?id_libro=159)
- Medina, J. (2015). La formación literaria del maestro primario para la didáctica de la literatura infantil. Atenas 82-90.
- Mendoza F, A. (2008). *Didáctica de la lengua y la literatura: Nuevas perspectivas*. Editorial Octaedro.  
<https://www.octaedro.com/libro/didactica-de-la-lengua-y-la-literatura-nuevas-perspectivas>
- Mendoza F, A. (2010). *La formación de lectores en el ámbito escolar*. Graó.  
<https://www.grao.com/es/producto/la-formacion-de-lectores-en-el-ambito-escolar>
- Mendoza F, A. (2005). *Literatura y educación: Perspectivas actuales*. Editorial Narcea.

- [https://www.narceaediciones.es/libro/literatura-y-educacion-perspectivas-actuales\\_25663](https://www.narceaediciones.es/libro/literatura-y-educacion-perspectivas-actuales_25663)
- Metscher, S. (2021). *The Digital Book Project: Empowering preservice teachers in early childhood education with a repertoire of children's books*. Bloomington, Estados Unidos: s.n.
- Ministerio de Educación. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/publicaciones/>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA%Lenguaje.pdf>
- Munita, F. (2018). Para mí todos eran cuentos: Incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.
- <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507>
- O'Hara, M. (1990). "Anything goes" ... connecting children to literature: A personal view. *Children's Literature in Education*, 21 (2), 119–127. Springer.
- <https://doi.org/10.1007/BF01464466/>

Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Recuperado de <https://www.fce.com.mx/verdetalle.aspx?isbn=9789681684252>

Petit, M. (2008). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de

*Cultura Económica*. Recuperado de

<https://www.fce.com.mx/verdetalle.aspx?isbn=9786071600332>

Piñero, A. (2020). *Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa*

[Tesis doctoral, Universidad de Almería].. <http://hdl.handle.net/10835/10885>

Quesada, M. (2017). Literatura e interculturalidade: Experiências de aprendizagem no centro de literatura infantil. *Revista Pedagógica, Chapecó*, 68-85.

<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3742>

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto de pensamiento y cultura en América Latina.

Ramada, L. (2018). *Esto no va de libros: Literatura infantil y juvenil digital y educación literaria*. [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodari, G. (1980). La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva escolar*, 1(2), 43.

Sánchez, C. (2012). *La literatura infantil y juvenil en el modelo educativo para la educación obligatoria*. s.n.

Şen, E. (2021). *Children's literature as a pedagogical tool: A narrative inquiry*. *Online Journal of Education and Teaching*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308046.pdf>

Shuqair, K., & Dashti, A. (2019). Teachers' perceptions of the use and effectiveness of children's literature in the EFL classrooms of the primary schools of Kuwait. *English Language Teaching*, 12(7), 87-97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219404>

Siemens, G. (2004). *A learning theory for the digital age*.

- <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Simões, C. (2020). Literary education in early childhood: Contradictions between what is promised and what is delivered. *Early Years*, 40(4-5), 457-470.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI/Santillana.
- Teun, V. (1996). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Tobón, L. (2001). *La lingüística del lenguaje: Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ulusoy, M. (2020). Pre-service teachers as creators and students as viewers of children's literature-related digital stories: A formative experiment. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 365-389.
- Universidad del Cauca. (2024). Doctorado en Ciencias de la Educación, Centro de Posgrados. <https://www.unicauca.edu.co/posgrados/programas/doctorado-en-ciencias-de-la-educacion>
- Vargas, N. (2019). Experiencias didácticas mediante la literatura infantil latinoamericana. *Repertorio Americano*, (29), 328-352.
- Vásquez, D. (2022). Perspectivas investigativas sobre lectura literaria y mediación lectora en contextos escolares. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 70-88. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/download/1006/8805/39973>
- Véliz, S. (2022). Becoming object: Testing the limits and borders of reading mediation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(1), 15-29.
- Walsh, C. E. (2005). *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad*. Ediciones del Signo. <https://edicionesdelsigno.com.ar/libro/interculturalidad-conocimiento-y-decolonialidad>
- Yeh, T., & Chen, C. (2016). *Un estudio de los libros ilustrados electrónicos y los libros*

*ilustrados tradicionales sobre la atención lectora de los niños. Springer International Publishing.*

Yepes Osorio, L. B. (2013). *Leer en la escuela: una propuesta para formar lectores críticos*. Editorial Universidad de Antioquia.

<https://biblioteca.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3616>

Zuluaga, O. (1987). El rescate cultural del maestro. *Revista Foro*, 4(96).

Zuluaga, O. (2009). Otra vez Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(9), 241-273.

## Anexos

### Anexo A. Consentimiento informado

Doctorado en Ciencias de la Educación  
Universidad del Cauca- RUDECOLOMBIA



#### Consentimiento informado

Investigadora: Sandra Patricia Estrada López  
Directora: Dra. Mary Edith Murillo Fernández  
Título del proyecto: Experiencias didácticas en literatura infantil para la mediación lectora de maestros de educación básica primaria

Este estudio se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca, dentro de la línea de investigación Cultura, lenguaje y comunicación. Tiene como propósito interpretar experiencias didácticas con literatura infantil que fortalecen la mediación lectora en maestros de educación básica primaria.

La investigación es de enfoque cualitativo, con base en el paradigma socio-crítico, y utiliza como método la sistematización de experiencias. Se emplearán entrevistas a grupos focales, observaciones en aula, y análisis con la herramienta Atlas.ti. La información recolectada permitirá comprender cómo los docentes median la lectura, cómo integran la tradición oral y cómo construyen espacios significativos en el aula.

El estudio no representa riesgos para los participantes, según lo establece la Resolución 8430 de 1993, ya que no interviene variables sensibles. La participación es voluntaria y no implica compensación económica. La información será tratada de forma confidencial mediante codificación de datos, garantizando la privacidad de los participantes en todo momento.

Este proyecto también busca aportar insumos teóricos y metodológicos que fortalezcan la formación lectora desde la infancia, promuevan la producción textual y contribuyan a consolidar prácticas pedagógicas y didácticas reflexivas. La participación de los maestros es importante para construir colectivamente propuestas que respondan a las realidades educativas.

#### Carta de consentimiento informado

Declaro que he sido informado/a sobre los objetivos del estudio, el manejo confidencial de los datos y mi derecho a participar de forma voluntaria. Autorizo el uso de la información con fines académicos y científicos.

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Documento de identidad: \_\_\_\_\_

Investigadora responsable:

He explicado al participante la naturaleza del estudio, sus beneficios, y me comprometo a seguir la normatividad institucional para la investigación.

Nombre: Sandra Patricia Estrada López

Firma: \_\_\_\_\_

## Anexo B. Guion de entrevista a grupos focales

Doctorado en Ciencias de la Educación  
Universidad del Cauca- RUDECOLOMBIA  
Entrevista a grupos focales



El presente instrumento se construye para recopilar información en una entrevista con grupos focales integrados por docentes de educación básica primaria.

Investigadora: Sandra Patricia Estrada López

Directora de investigación: Dra. Mary Edith Murillo Fernández

Tema: Literatura infantil y mediación lectora

Título: Experiencias didácticas en Literatura infantil para la mediación lectora de maestros de educación básica primaria.

**Objetivo:** Caracterizar las experiencias didácticas en Literatura infantil para la mediación lectora de maestros de educación básica primaria.

|                                                                    |                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ítem 1: Experiencia con literatura infantil</b>                 | ¿Puede compartir alguna experiencia o anécdota significativa que haya tenido con la literatura infantil?                                                           |
|                                                                    | ¿Incluye dentro de su práctica docente la literatura infantil?                                                                                                     |
|                                                                    | Desde su punto de vista, ¿Qué importancia y significado tiene el acercamiento con la literatura infantil en el ámbito personal?                                    |
| <b>Ítem 2: Relación entre literatura infantil y el aprendizaje</b> | ¿Para usted, cómo se relaciona la literatura infantil en el proceso de aprendizaje durante la básica primaria?                                                     |
|                                                                    | ¿Cómo pueden influir e impactar las experiencias con la lectura de la literatura infantil en la formación de lectores en la básica primaria?                       |
| <b>Ítem 3: Mediación lectora</b>                                   | ¿Cómo define la mediación lectora?                                                                                                                                 |
|                                                                    | ¿Cómo selecciona los libros que comparte con sus estudiantes?<br>¿Se encuentra satisfecho con el modo de hacerlo?                                                  |
|                                                                    | ¿Qué tiene en cuenta al iniciar una lectura con sus estudiantes?                                                                                                   |
|                                                                    | ¿Cómo describe el proceso de reflexión o retroalimentación una vez se termina la lectura?                                                                          |
|                                                                    | ¿Para usted, cuáles son los posibles logros al fortalecer la mediación lectora?                                                                                    |
| <b>Ítem 4: Contexto escolar</b>                                    | ¿Qué estrategias propone para fortalecer la mediación lectora en la institución educativa?                                                                         |
|                                                                    | ¿Cuáles considera que son las estrategias de interacción que resultan más efectivas para lograr una aproximación entre los estudiantes y la literatura infantil?   |
|                                                                    | ¿Qué importancia tiene para usted, como docente, el reconocimiento de la literatura infantil?                                                                      |
|                                                                    | ¿Considera que los niños y las niñas de básica primaria pueden utilizar la literatura infantil como una herramienta para interpretar realidades?                   |
|                                                                    | ¿Qué recomendaciones puede ofrecer desde su experiencia como docente para fortalecer la lectura en el entorno familiar?                                            |
|                                                                    | ¿Cuáles son los desafíos y obstáculos que identifica en la práctica pedagógica para incorporar la mediación lectora y la literatura infantil en el ámbito escolar? |

## Anexo C. Rúbrica de evaluación del guion de entrevista para grupos focales

### INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

En las respuestas de las escalas tipo Likert, por favor, marque con una X la respuesta seleccionada de entre las cuatro opciones que se presentan:

1 = muy en desacuerdo

2 = en desacuerdo

3 = de acuerdo

4 = muy de acuerdo

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones:<br>(1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = muy de acuerdo) |                                                                                                                      | Grado de acuerdo |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---|---|---|
| Aspectos a Evaluar                                                                                                                                  | Criterios de Evaluación                                                                                              | 1                | 2 | 3 | 4 |
| Redacción                                                                                                                                           | Presenta una redacción clara                                                                                         |                  |   |   |   |
|                                                                                                                                                     | Posee una estructura coherente y gramaticalmente correcta                                                            |                  |   |   |   |
| Relación con los objetivos                                                                                                                          | El instrumento propuesto se relaciona de manera pertinente con el objetivo planteado                                 |                  |   |   |   |
|                                                                                                                                                     | Las preguntas permiten recopilar la información necesaria que se requiere para dar cumplimiento al objetivo indicado |                  |   |   |   |
| Relación con el tema de estudio                                                                                                                     | Los ítems del guion de entrevista se relacionan con el tema de investigación                                         |                  |   |   |   |
|                                                                                                                                                     | Las preguntas relacionadas en el instrumento propuesto corresponden al tema de investigación                         |                  |   |   |   |

#### INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

En las respuestas de las escalas tipo Likert, por favor, marque con una X la respuesta seleccionada de entre las cuatro opciones que se presentan:

1 = muy en desacuerdo

2 = en desacuerdo

3 = de acuerdo

4 = muy de acuerdo

E:

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones:<br>(1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = muy de acuerdo) |                                                                                                                      | Grado de acuerdo |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---|---|---|
| Aspectos a Evaluar                                                                                                                                  | Criterios de Evaluación                                                                                              | 1                | 2 | 3 | 4 |
| Redacción                                                                                                                                           | Presenta una redacción clara                                                                                         |                  |   | X |   |
|                                                                                                                                                     | Posee una estructura coherente y gramaticalmente correcta                                                            |                  |   | X |   |
| Relación con los objetivos                                                                                                                          | El instrumento propuesto se relaciona de manera pertinente con el objetivo planteado                                 |                  |   |   | X |
|                                                                                                                                                     | Las preguntas permiten recopilar la información necesaria que se requiere para dar cumplimiento al objetivo indicado |                  |   |   | X |
| Relación con el tema de estudio                                                                                                                     | Los ítems del guion de entrevista se relacionan con el tema de investigación                                         |                  |   |   | X |
|                                                                                                                                                     | Las preguntas relacionadas en el instrumento propuesto corresponden al tema de investigación                         |                  |   |   | X |
| Observaciones:<br>Sugiero reformular algunas de las preguntas, porque son ambiguas y no tiene claridad, se propone una posible sugerencia.          |                                                                                                                      |                  |   |   |   |

Dra. Doris Yaneth Montenegro

1 = muy en desacuerdo

2 = en desacuerdo

3 = de acuerdo

4 = muy de acuerdo

| Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones:<br>(1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = muy de acuerdo) |                                                                                                                      | Grado de acuerdo |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---|---|---|
| Aspectos a Evaluar                                                                                                                                  | Criterios de Evaluación                                                                                              | 1                | 2 | 3 | 4 |
| Redacción                                                                                                                                           | Presenta una redacción clara                                                                                         |                  |   |   | X |
|                                                                                                                                                     | Posee una estructura coherente y gramaticalmente correcta                                                            |                  |   |   | X |
| Relación con los objetivos                                                                                                                          | El instrumento propuesto se relaciona de manera pertinente con el objetivo planteado                                 |                  | X |   |   |
|                                                                                                                                                     | Las preguntas permiten recopilar la información necesaria que se requiere para dar cumplimiento al objetivo indicado |                  | X |   |   |
| Relación con el tema de estudio                                                                                                                     | Los ítems del guion de entrevista se relacionan con el tema de investigación                                         |                  |   | X |   |
|                                                                                                                                                     | Las preguntas relacionadas en el instrumento propuesto corresponden al tema de investigación                         |                  | X |   |   |
| Observaciones:                                                                                                                                      |                                                                                                                      |                  |   |   |   |

Dra. Genoveva Verónica Ponce Naranjo

| Aspectos a Evaluar              | Criterios de Evaluación                                                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Redacción                       | Presenta una redacción clara                                                                                         |   |   | X |   |
|                                 | Posee una estructura coherente y gramaticalmente correcta                                                            |   |   | X |   |
| Relación con los objetivos      | El instrumento propuesto se relaciona de manera pertinente con el objetivo planteado                                 |   |   | X |   |
|                                 | Las preguntas permiten recopilar la información necesaria que se requiere para dar cumplimiento al objetivo indicado |   |   | X |   |
| Relación con el tema de estudio | Los ítems del guion de entrevista se relacionan con el tema de investigación                                         |   |   | X |   |
|                                 | Las preguntas relacionadas en el instrumento propuesto corresponden al tema de investigación                         |   |   | X |   |
| Observaciones:                  |                                                                                                                      |   |   |   |   |

Dr. Héctor Guillermo Ruales

### **Anexo D. Notas de campo. Observación maestra Brisa**

Investigadora: Sandra Patricia Estrada López

Directora de investigación: Dra. Mary Edith Murillo Fernández

Tema: literatura infantil y mediación lectora

Título: Experiencias didácticas en literatura infantil para la mediación lectora de maestros de educación básica primaria.

Objetivo: Caracterizar las experiencias didácticas en literatura infantil para la mediación lectora de maestros de educación básica primaria.

| <b>Datos de identificación para cada nota</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Nombre de participante: Maestra Brisa (seudónimo)</p> <p>Grupo: grado tercero</p> <p>Lugar: IEM Técnico Industrial Pasto</p> <p>Tiempo de observación: 90 minutos</p> <p>Fecha: 25 de marzo 2025</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Descripciones de escenarios y actividades didácticas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>En el salón de clase se encuentran 35 estudiantes, con edades entre 7 y 9 años, acompañados por su maestra. El espacio es amplio y adecuado, con buena iluminación, además cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades pedagógicas.</p> <p>Recursos disponibles: tablero, marcadores, lectura, guías de trabajo y tarjetas pequeñas. Los materiales complementarios, como colores, pegantes y tijeras, son aportados por cada estudiante; en caso de no tenerlos, los niños comparten con sus compañeros o reciben apoyo de la maestra.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Anotaciones del observador con respecto a tipología textual usada, metodologías de clase, estrategias discursivas para la mediación</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>La maestra del grado tercero me recibió amablemente en su salón de clases para presenciar la jornada de lectura. Me ubiqué en la parte de adelante del aula, por recomendación de la maestra, con el fin de tener una mejor visibilidad y ocupar un espacio disponible. Desde allí, observé con atención la lectura entusiasta que la maestra realizó del libro La ardilla miedosa va a la playa. Los niños escuchaban con gran interés, y al finalizar la lectura compartieron espontáneamente lo que más les había gustado del cuento.</p> <p>Luego, la maestra presentó la actividad del día: invitó a los estudiantes a buscar en su corazón y en su mente algo que les causara miedo y algo que los hiciera sentir valientes. Para ello, dividió el tablero en dos partes y animó a los niños a pasar, uno por uno, a escribir con los</p> |

marcadores sus respuestas. Esta propuesta, además de ser muy atractiva para ellos, generó un espacio de expresión emocional profunda. Comenzaron a aparecer frases como “me da miedo mi papá”, “me da miedo mi mamá”, “me asusta la oscuridad”, “le tengo miedo a los animales” o “me asusta estar solo”.

En contraste, en el lado del tablero dedicado a lo que los hace sentir valientes, los niños escribieron expresiones más positivas, aunque también reveladoras, como: “soy valiente cuando saco una buena nota”, “cuando gano un partido”, o “cuando cuido a mi hermano”. Estas respuestas abrieron la posibilidad de reflexionar sobre sus vivencias cotidianas y sobre cómo construyen su propia fortaleza emocional.

La actividad fue muy significativa y enriquecedora, ya que permitió a los estudiantes abrir su corazón, explorar sus recuerdos y pensamientos, y compartir sentimientos que a veces no se expresan con facilidad. Al finalizar, la maestra les entregó una guía con preguntas comprensivas sobre la lectura, la cual también podían colorear, lo que integró la comprensión lectora con la expresión creativa.

Posteriormente, llegó el momento de la actividad artística. Los niños elaboraron una pequeña tarjeta en la que dibujaron y escribieron cómo creen que podrían enfrentar sus miedos. Cada tarjeta fue luego pegada en un mural colectivo. Este gesto permitió no solo expresar sus emociones, sino también leer los aportes de sus compañeros y reflexionar sobre cómo posiblemente podían ser más valientes y afrontar sus temores.

Fue una jornada muy agradable, en la que se evidenció una participación activa, sensible y reflexiva por parte de los niños. La maestra se mostró siempre atenta y complacida con el entusiasmo de sus estudiantes, lo que generó un ambiente seguro y enriquecedor para el aprendizaje y el crecimiento emocional.

### **Lectura: Ardilla miedosa va a la playa**

¡Advertencia! Ardilla Miedosa insiste en que todos se unten bloqueador solar número 65 antes de leer este libro.

Ardilla Miedosa nunca va a la playa. Prefiere quedarse sola y segura en casa que correr el riesgo de estar rodeada de la multitud equivocada. Hay algunas multitudes en las que Ardilla Miedosa jamás quisiera estar atrapada: tribus de medusas, bandadas de gaviotas, bandas de piratas, toneladas de cocos que caen y turbas de langostas. Por eso, está muy contenta de construir su propia playa privada.

Para ello, crea una guía: necesita papel y crayolas, una bolsa de arena para gato, un flamenco de plástico, inflar el océano, encender el sol, y colocar algo de vida silvestre (de plástico, por supuesto). ¡Todo libre de gérmenes! Su playa parece una playa y se siente como una playa, pero hay algo que falta: el relajante sonido del océano.

La solución es hacer un viaje rápido a una playa de verdad para encontrar una concha marina ideal: debe tener una superficie brillante, estar libre de gérmenes y sonar cristalina como el

mar. Pero viajar a la playa requiere planeación. Primero, obtiene su pasaporte (familia: roedor; tipo: ardilla voladora; nombre: Ardilla Auxilio Miedosa; lugar de nacimiento: árbol de bellotas). Luego, dibuja un mapa y planea su itinerario paso a paso, con horarios exactos para entrar y salir de su caja de viaje.

Al llegar, debe tener cuidado: los cocos pueden caer sin previo aviso, los piratas pueden aparecer, las langostas cuidan celosamente su territorio y las gaviotas pueden caer en picada. Por eso, viaja con el traje adecuado: casco protector, parche de pirata, guantes contra gérmenes, liga para las langostas, flotador, cámara espanta-monstruos, brújula y zapatos contra medusas.

A la mañana siguiente, justo como lo había planeado, la recogen. Ella se mete en la caja, la llevan, y llega a la playa. Pero a las 11:42 a.m., aparece una multitud. ¿Qué hace Ardilla Miedosa? Se hace la muerta. Pero entonces se da cuenta de que la concha marina perfecta estaba justo frente a su nariz.

Rodeada de gente amable, decide unirse a la multitud. Se asolea con los demás y se olvida de los miedos: las gaviotas, las medusas, los monstruos marinos, los piratas, los cocos que caen y las langostas. ¡Está feliz de ser parte de la multitud!

De regreso a casa, después de un día de diversión bajo el sol, se siente inspirada y decide añadir algo nuevo a su playa privada.

P.D.: En cuanto a la próxima visita de Ardilla Miedosa a la playa... podría ser más pronto de lo que imagina.

### Registro fotográfico y/o anexos documentales



*Nota:* Elaboración propia. Registro de observación. 25 marzo 2025.

### **Anexo E. Notas de campo. Observación maestra Dennis**

Investigadora: Sandra Patricia Estrada López

Directora de investigación: Dra. Mary Edith Murillo Fernández

Tema: literatura infantil y mediación lectora

Título: Experiencias didácticas en literatura infantil para la mediación lectora de maestros de educación básica primaria.

Objetivo: Caracterizar las experiencias didácticas en literatura Infantil para la mediación lectora de maestros de educación básica primaria.

Las notas de campo son un instrumento que permite la recolección de información complementaria al ejercicio

pragmático, para luego ser susceptible de sistematización de la experiencia con su correspondiente análisis a

través de un proceso de categorización. Las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede

recordar sobre la observación, deben permitir la recuperación fácil de los datos y la codificación de los temas

Las notas de campo son un instrumento que permite la recolección de información complementaria al ejercicio

pragmático, para luego ser susceptible de sistematización de la experiencia con su correspondiente análisis a

través de un proceso de categorización. Las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede

recordar sobre la observación, deben permitir la recuperación fácil de los datos y la codificación de los temas

| <b>Datos de identificación para cada nota</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nombre de participante: Maestra Dennis (seudónimo)<br>Grupo: grado segundo<br>Lugar: IEM Técnico Industrial Pasto<br>Tiempo de observación: 90 minutos<br>Fecha: 22 abril 2025                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Descripciones de escenarios y actividades didácticas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>En el salón de clase se encuentran 38 estudiantes, con edades entre 6 y 7 años, acompañados por su maestra. El espacio presenta una iluminación limitada, aunque cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades pedagógicas.</p> <p>Recursos disponibles: televisor, conexión a internet, guías de trabajo y plantillas para la elaboración de títeres de dedo. Los materiales complementarios, como colores, pegantes y tijeras, son aportados por cada estudiante; en caso de no tenerlos, los niños comparten con sus</p> |

compañeros o reciben apoyo de la maestra.

**Anotaciones del observador con respecto a tipología textual usada, metodologías de clase, estrategias discursivas para la mediación**

Llegué al salón y ocupé un lugar estratégico que me permitió observar sin interferir en el desarrollo de la clase. La maestra inició la jornada con una canción titulada “El león salió de su jaula”, que captó rápidamente la atención de los estudiantes. Al finalizar, les pidió que guardaran sus materiales, pues iba a compartirles una lectura especial.

En ese momento, encendió la pantalla del televisor y proyectó un texto titulado ¿Quién llegó de último?, elaborado con pictogramas. Los rostros de los niños reflejaron sorpresa al descubrir que se trataba de un formato distinto. Una niña comentó espontáneamente: “No se entiende porque no hay letras”, a lo cual la maestra, respondió: “Debemos mirar más allá y descifrar”.

Esa invitación pareció abrir nuevas posibilidades. Los niños enfocaron su atención en las imágenes e interpretaron los pictogramas para reconstruir su significado. Luego, la maestra entregó a cada niño una copia del texto. Los estudiantes comenzaron a analizarlo. Se trataba de un texto que exigía concentración, especialmente para niños de segundo grado, ya que presentaba espacios en blanco y pistas que debían descifrar para ubicar correctamente a los personajes. Esta lectura no solo promovía habilidades lectoras, sino también el desarrollo del pensamiento lógico, pues los niños debían deducir la posición de cada uno de los animales en una carrera atlética, guiados por las pistas de la historia.

Al finalizar la actividad de lectura, los niños compartieron sus interpretaciones. Junto con la maestra, descubrieron paso a paso sus aciertos y algunos desaciertos que serían importantes para tener en cuenta en una próxima ocasión. La lectura resultó divertida y, al mismo tiempo, comprensiva y desafiante.

Como cierre, la maestra invitó a los niños a hacer propuestas de dibujo de los personajes de la historia. Luego, les anunció que realizarían una obra creativa. Inició así la elaboración de títeres de dedo, para lo cual ya había preparado una plantilla. Los niños recortaron, colorearon y se divirtieron al dialogar con sus compañeros, quienes representaron a los personajes. De esta manera, se recreó la historia leída y se fortaleció la comprensión a través del juego, la expresión oral y la creatividad.

**Lectura:** *¿Quién llegó de último?*

Nicolás invitó a todos a su fiesta y comenzaron a llegar uno por uno. Primero llegó Fante, aunque venía de último, porque Tón lo asustó. Después llegó Tuga, que venía sobre el lomo de Llo, quien iba de primero pero se tropezó con Cho, y Tuga salió volando y llegó de segunda. Cho terminó de cuarto porque Ro tomó un atajo y llegó de tercero. El pobre Llo, que es tan rápido, llegó de quinto.

—“No hay quinto malo” —dijo Llo al pasar a Ta, quien finalmente llegó de séptima porque Mu le ganó el sexto lugar al correr mucho para no perderse de nada.

—“Es el colmo ser la octava” —dijo Llina antes que Ta, quien se sentía muy orgullosa por

haberle ganado al veloz. Al llegar, añadió:

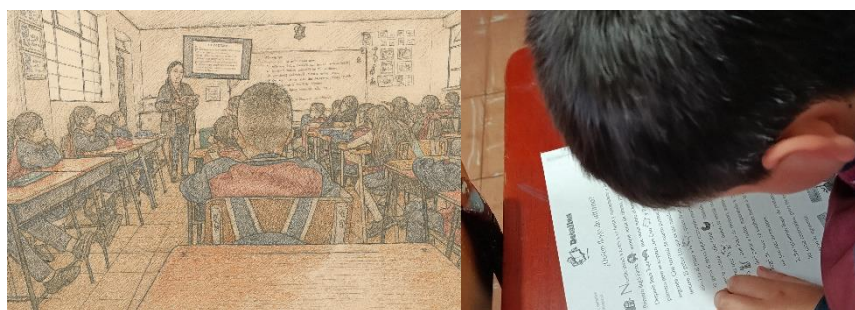
—"Pero me alegra haber llegado."

To llegó de décimo, aunque hubiera podido llegar de primero, pero dejó pasar a todos mientras esperaba a que pasara Tón. Al ver a Tón, que llegó de once, ya estaban frente a la puerta de Nicolás y no pudo llevar a cabo sus gatunas intenciones.

Todos quisieron llegar de primeros para ganar los premios que el niño siempre les tenía reservados, pero en esta ocasión quedaron sorprendidos al ver lo siguiente:

Para el tercero, un girasol; para el penúltimo, una manzana y una pera; para el último, un queso; para el quinto, miel.

### **Registro fotográfico y/o anexos documentales**



*Nota:* Elaboración propia. Registro de observación. 22 de abril 2025

### **Anexo F. Notas de campo. Observación maestra Victoria**

Investigadora: Sandra Patricia Estrada López

Directora de investigación: Dra. Mary Edith Murillo Fernández

Tema: literatura infantil y mediación lectora

Título: Experiencias didácticas en literatura infantil para la mediación lectora de maestros de educación básica primaria.

Objetivo: Caracterizar las experiencias didácticas en literatura Infantil para la mediación lectora de maestros de educación básica primaria.

| <b>Datos de identificación para cada nota</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Nombre de participante: Maestra Victoria (seudónimo)</p> <p>Grupo: grado preescolar y primero</p> <p>Lugar: IEM Francisco José de Caldas</p> <p>Tiempo de observación: 90 minutos</p> <p>Fecha: 7 de marzo 2025</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Descripciones de escenarios y actividades didácticas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>En el salón de exposiciones se encuentran 21 estudiantes; 13 de grado primero de la sede Principal y 8 estudiantes de Preescolar de la sede Encarnación Rosal, acompañados por la maestra tutora. El espacio es muy adecuado y cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades didácticas y pedagógicas.</p> <p>Recursos: trabajos artísticos y manualidades realizados por el grupo en compañía de la maestra.</p>                                                                                                                             |
| <b>Anotaciones del observador con respecto a tipología textual usada, metodologías de clase, estrategias discursivas para la mediación</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>En esta ocasión se tuvo la oportunidad de observar una actividad planeada por una maestra tutora, quien organizó una jornada muy dinámica para que los niños presentaran sus exposiciones en pequeños grupos. Me ubiqué como asistente para presenciar cada detalle de la experiencia.</p> <p>La docente comenzó a organizar el stand con los materiales que serían compartidos y socializados, no solo con el grupo del salón, sino también con otros estudiantes de la institución, desde preescolar hasta grado once. La maestra explicó que su estrategia era el</p> |

Kamishibai y el cuadrograma como recursos para fortalecer el proyecto en desarrollo. Esta actividad se integró al plan lector institucional.

Los estudiantes llegaron y organizaron sus trabajos por grupos, se prepararon para exponer el contenido del libro \*La sorpresa de Nandy\*. Utilizaron diversos recursos como cuadrograma, rollos de cinta con las escenas y el kamishibai (teatro de papel), que les permitieron representar la historia con creatividad. Durante la socialización, se notó que los niños conocían bien el texto, lo que reflejaba una preparación previa y un claro compromiso con la actividad.

Esta experiencia resultó muy enriquecedora, pues se evidenció cómo el proyecto potencia la expresión oral de los estudiantes y contribuye a que pierdan el miedo a hablar en público. La maestra acompañó el proceso de manera activa, ofreció ideas y explicó la construcción de los materiales, resaltó su valor didáctico y pedagógico.

Al finalizar, los niños reflexionaron sobre los mensajes de la historia, destacaron valores como la amistad, el compartir con los demás y la importancia de apreciar lo que se tiene.

### **Lectura: La sorpresa de Nandy**

Autora: Eileen Browne

Versión adaptada con base en lectura y transcripción en video

Nandi colocó siete frutas deliciosas dentro de una canasta para llevarle una sorpresa a su amiga Tindi. Pensaba que, cuando llegara a su poblado, ella se llevaría una gran alegría.

Mientras caminaba hacia la aldea de Tindi, Nandi se preguntaba: — ¿Qué fruta le gustará más? ¿Le gustará una banana amarilla y suave? Pero sin que Nandi lo notara, un mono travieso bajó de un árbol y ¡se llevó la banana! ¿O preferirá una guayaba de dulce olor?

Un avestruz, que venía por el camino, aprovechó el momento y ¡se comió la guayaba!

¿Le gustará una naranja jugosa y redonda? Una cebra se acercó silenciosamente y ¡la tomó!

¿O tal vez un mango maduro y rojo? Un elefante estiró su trompa y ¡lo sacó de la canasta!

¿Será que le gusta la piña, con sus hojas puntiagudas?

Una jirafa, con su largo cuello, la alcanzó sin que Nandi se diera cuenta.

¿Le gustará un aguacate verde y cremoso? Un antílope ágil dio un salto y ¡lo atrapó!

¿O quizás prefiera una parchita (maracuyá) de cáscara morada? Un loro colorido bajó volando y ¡se llevó la última fruta! Sin saber nada de todo esto, Nandi continuó su camino con una sonrisa, feliz por la sorpresa que preparaba para su amiga. Al llegar, le dijo a Tindi:

—Te traje una sorpresa. Tindi miró la canasta con alegría y exclamó: — ¡Mandarina! ¡Mi fruta favorita! — ¿Mandarina? —respondió Nandi, algo desconcertada—.

¡Esa sí que es una sorpresa! Lo que ninguna de las dos notó, fue que, en el camino, mientras todos los animales tomaban las frutas una por una, unas cuantas mandarinas cayeron por accidente dentro de la canasta... ¡y esa fue la verdadera sorpresa que Nandi le llevó a su amiga!

**Registro fotográfico y/o anexos documentales**

*Nota:* Elaboración propia. Registro de observación. 7 de marzo 2025.

### Anexo G. Transcripción entrevista grupo focal 1

Fecha: 7 de noviembre de 2024

Participantes: Aurora, Rodolfo, Victoria, Lucy

Entrevistador: Sandra Patricia Estrada

Buenos días, gracias por asistir. Vamos a dar inicio a la entrevista que servirá como insumo para esta investigación titulada Experiencias didácticas en literatura infantil de los maestros de educación básica primaria para la mediación lectora. A continuación, se leerán las preguntas, y ustedes pueden intervenir de manera voluntaria, cuando se sientan cómodos o deseen compartir algún recuerdo relacionado con su experiencia.

GFP1 (Pregunta #1: Grupo focal): ¿Puede compartir alguna experiencia o anécdota significativa que haya tenido con la literatura infantil?

Aurora: en mi infancia, en un pequeño pueblo sin energía eléctrica, las noches se llenaban de magia con las historias de Laurita, una cuentera que nos reunía a su alrededor. Sus relatos de miedo y diversión nos atrapaban, pero lo que más nos hacía reír era su manera de narrar: Y entonces la princesa camine y camine y camine y camine... Hasta que, impacientes, le decíamos: ‘¡Ahí no más, Laurita, no repita tanto!’ Y ella, con una sonrisa, respondía: ‘¡Si todavía no llega!’ Esos momentos marcaron mi amor por la literatura y el poder de la oralidad.

Victoria: una de las experiencias que tengo muy presente es la vivida en la construcción de relatos a partir de lecturas sobre los aborígenes y ancestros, denominada “Pedagogía de la Tulpa; esta experiencia permitió que los estudiantes reconozcan y valoren las raíces culturales de su comunidad, ya que incorporar este tipo de lecturas fortalece el sentido de identidad y pertenencia.

Lucy: mi vivencia importante ha sido la ‘Baraja Literaria’, una experiencia reconocida por CERLAC y el MEN. Esta consistió en aplicar estrategias lúdicas y creativas, como barajas con preguntas, imágenes o retos literarios, que logran motivar a los estudiantes y acercarlos a la lectura de una manera más dinámica y significativa.

GFP2 (Pregunta #2: Grupo focal): ¿Incluye dentro de su práctica docente la literatura infantil?

Aurora: incluyo la literatura infantil en mis prácticas docentes al fomentar la creación de cuentos para la revista escolar, lo que ofrece a los estudiantes un espacio para imaginar, escribir y compartir sus propias historias. A través de actividades lúdicas, la narración oral y la lectura de diversos géneros, incentivo su creatividad y habilidades de escritura. Además, utilizamos estrategias como la construcción colectiva de relatos y la ilustración de cuentos, lo que fortalece su expresión y la motivación por la lectura y la escritura. De esta manera, la literatura infantil se convierte en una herramienta clave para el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias comunicativas.

Lucy: comparto a menudo con los niños la colección Semilla y cuentos tradicionales.

GFP3 (Pregunta #3: Grupo focal): ¿qué importancia tiene el acercamiento con la literatura infantil en el ámbito personal?

Lucy: el acercamiento a la literatura infantil en el ámbito personal permite reconectar con la imaginación, la sensibilidad y la creatividad.  
manteniendo el sentido original:

Victoria: nos transporta a mundos llenos de magia y enseñanzas, fortalece valores y emociones. Además, despierta el gusto por la lectura y recuerda la importancia de soñar y

aprender a través de las historias.

Aurora: fomenta el desarrollo emocional, cognitivo y creativo. Por medio de las historias, los niños y adultos pueden explorar valores, emociones y perspectivas diversas, enriquecen su comprensión del mundo y fortalecen su capacidad de empatía y reflexión.

Rodolfo: resulta fundamental para desarrollar las cuatro habilidades comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir, todas ellas mediadas por el desarrollo cognitivo.

GFP4 (Pregunta #4: Grupo focal): ¿Para usted, cómo se relaciona la literatura infantil en el proceso de aprendizaje durante la básica primaria?

Aurora: la literatura infantil en la básica primaria es clave para el desarrollo del lenguaje, la creatividad y la comprensión lectora. Además, facilita la construcción de valores, el pensamiento crítico y la interpretación de realidades, hace que el aprendizaje sea más significativo y cercano a la experiencia de los niños.

Rodolfo: la literatura infantil permite fortalecer los aprendizajes desde una secuencialidad didáctica propia de la comprensión de los relatos literarios, puesto que la literatura infantil es una herramienta esencial para enseñar a leer y escribir, también contribuye al desarrollo de habilidades lectoras mediante textos acompañados de ilustraciones atractivas que motivan a los niños en su proceso de alfabetización. Fomenta la imaginación y la creatividad, ya que los relatos y personajes invitan a los niños a crear sus propias historias y explorar nuevas formas de expresión.

Lucy: considero que la literatura infantil, con un proceso de acompañamiento adecuado, es un pilar para superar niveles de aprendizaje porque enfrenta a saberes académicos, operaciones mentales y desarrolla lenguaje en diversas formas: oral, gestual, escrita, entre otras. Es decir, genera pensamiento.

GFP5 (Pregunta #5: Grupo focal): ¿Cómo pueden influir e impactar las experiencias con la lectura de la literatura infantil en la formación de lectores en la básica primaria?

Lucy: una buena experiencia de lectura en primaria define al lector del futuro. La mejor etapa para desarrollar este proceso de lectura es la infancia, y los textos infantiles constituyen un recurso inagotable en la primaria para estimular el pensamiento y formar lectores. Es necesario fortalecer los procesos en grados de primaria para contar con lectores competentes en la básica secundaria, y cuando un adolescente no ha atravesado adecuadamente esa etapa, resulta más complejo desarrollar estas habilidades en edades mayores. Aunque es posible lograrlas, el proceso exige mayor esfuerzo.

Aurora: La literatura infantil en la básica primaria fomenta la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la creatividad.

GFP6 (Pregunta #6: Grupo focal): ¿Cómo define la mediación lectora?

Aurora: Puedo definir la mediación lectora como el proceso de acompañar y guiar a los niños en la lectura para fomentar la comprensión, el pensamiento crítico y el disfrute de los textos, así se establece un vínculo significativo con la literatura.

Rodolfo: la mediación lectora es una oportunidad de contagiar el amor por la lectura, es tener la sensibilidad de poner al alcance de los niños los libros, las historias y la lectura; es poder acercar el libro al niño y el niño al libro para posibilitar ese enamoramiento del lector-aprendiz con la lectura .

Victoria: la mediación lectora es el acompañamiento de un tutor en la orientación de la acción lectora del niño o niña.

Lucy: la mediación lectora se refiere al proceso en el que un mediador, como un maestro, un padre o un bibliotecario, facilita y guía la experiencia de lectura de un lector, generalmente un niño o un joven. El objetivo de la mediación lectora es fomentar el amor por la lectura, desarrollar habilidades lectoras y ampliar la comprensión y la reflexión sobre los textos.

GFP7 (Pregunta #7: Grupo focal): ¿Cómo selecciona los libros que comparte con sus estudiantes? ¿Se encuentra satisfecho con el modo de hacerlo?

Rodolfo: selecciono los libros de acuerdo con la edad, los intereses y el nivel de comprensión de los estudiantes, y priorizo textos que fortalecen la imaginación, el pensamiento crítico y los valores.

Victoria: tengo en cuenta la diversidad cultural y el currículo. Aunque es un proceso en constante mejora, procuro enriquecerlo con nuevas estrategias y sugerencias.

Lucy: selecciono los libros con base en los intereses, las edades y los niveles de lectura de los estudiantes, además de su potencial para desarrollar valores, creatividad y pensamiento crítico.

Aurora: aunque estoy satisfecha con la forma de hacerlo, busco mejorar al incorporar más participación de los estudiantes en la selección.

GFP8 (Pregunta #8: Grupo focal): ¿Qué tiene en cuenta al iniciar una lectura con sus estudiantes?

Lucy: al iniciar una lectura con mis estudiantes, tengo en cuenta sus conocimientos previos, intereses y nivel de comprensión.

Aurora: normalmente genero expectativa con preguntas o actividades previas para motivarlos y facilitar la conexión con el texto.

Rodolfo: me gusta plantear algunas preguntas provocativas, presentar el autor y la reseña del libro.

Victoria: depende del grado. Se parte de sus intereses, de lo que les llame la atención.

GFP9 (Pregunta #9: Grupo focal): ¿Cómo describe el proceso de reflexión o retroalimentación una vez se termina la lectura?

Aurora: es conveniente proponer un proceso de reflexión posterior a la lectura basado en preguntas abiertas, conversaciones guiadas y actividades creativas.

Rodolfo: el proceso de mediación lectora se debe estructurar en pre lectura, lectura y pos lectura, puesto que la pre lectura genera expectativas, la lectura acompañada de entonaciones y gestos facilita la comprensión, y la pos lectura recupera información, analiza el texto y fomenta la creación a partir de lo leído” .

Victoria: la reflexión debe hacerse de manera integral y consensuada con los estudiantes, poniendo énfasis en el vocabulario y las ideas clave para favorecer una mejor comprensión.

Lucy: es necesario propiciar un proceso de reflexión basado en discusión grupal, análisis del texto, reflexión personal y retroalimentación grupal, puesto que este método fomenta el pensamiento crítico y la conexión emocional con el texto.

GFP10 (Pregunta #10: Grupo focal): ¿Para usted, cuáles son los posibles logros al fortalecer la mediación lectora?

Aurora: fortalecer la mediación lectora permite desarrollar el pensamiento crítico, mejorar la comprensión y expresión, fomentar el gusto por la lectura y potenciar el aprendizaje autónomo.

Victoria: fomento del hábito lector: Despertar el interés y amor por la lectura en los

estudiantes.

Lucy: desarrollo de competencias: Mejorar la comprensión lectora, el vocabulario y la expresión oral y escrita. Pensamiento crítico: Estimular la capacidad de análisis, reflexión y cuestionamiento.

Rodolfo: considero que facilita la conexión emocional, Fortalece la empatía y la identificación con diversas realidades y perspectivas.

GFP11 (Pregunta #11: Grupo focal): ¿Qué estrategias propone para fortalecer la mediación lectora en la institución educativa?

Rodolfo: lectura dialogada, hay que fomentar espacios donde los estudiantes compartan y analicen textos de forma crítica.

Aurora: motivar la escritura creativa para fortalecer la producción textual. Reitero la importancia del club de lectura.

Victoria: es Bueno fortalecer el teatro y representar cuentos para mejorar la interpretación y comprensión.

Lucy: es necesaria la formación docente. También generar espacios de lectura, la participación en proyectos transversales, la participación familiar y lectura en voz alta.

GFP12 (Pregunta #12: Grupo focal): ¿Cuáles considera que son las estrategias de interacción que resultan más efectivas para lograr una aproximación entre los estudiantes y la literatura infantil?

Aurora: las estrategias de interacción más efectivas para lograr una aproximación entre los estudiantes y la literatura infantil son la lectura en voz alta, ya que permite captar su atención mediante narraciones expresivas y dinámicas; los cuentacuentos interactivos, donde los niños participan activamente en la narración; y los juegos literarios, que vinculan la lectura con actividades lúdicas como adivinanzas o dramatizaciones.

Victoria: las estrategias de interacción que considero efectivas son: la lectura en voz alta, que permite expresión y dramatización al momento de realizar la lectura y la intervención con comentarios que brindan confianza y armonía.

Rodolfo: la lectura en voz alta es fundamental en los niños de los primeros grados, puesto que ellos aprenden por imitación, por reflejo.

Lucy: para acercar a los estudiantes a la literatura infantil, considero efectivas estrategias como la lectura activa, la discusión en grupo y las actividades creativas. También me parece importante conectar las lecturas con la vida cotidiana, porque eso hace que los niños se interesen más y se animen a participar. Cuando uno combina todo eso, se logra un ambiente dinámico y agradable, donde ellos disfrutan y exploran la lectura con más entusiasmo.

GFP13 (Pregunta #13: Grupo focal): ¿Qué importancia tiene para usted, como docente, el reconocimiento de la literatura infantil?

Aurora: el reconocimiento de la literatura infantil es fundamental, ya que fomenta el desarrollo del lenguaje, la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. Además, permite fortalecer la mediación lectora, ya que promueve el gusto por la lectura desde edades tempranas y facilita aprendizajes significativos.

Rodolfo: es fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que la literatura tiene la capacidad de transportar, desarrollar la imaginación, la expresión oral y escrita, la conciencia fonológica, la capacidad de escucha, de atención, de creación y muchas más.

Victoria: el reconocimiento de la literatura infantil permite la construcción de los cimientos para una excelente lectura en grados posteriores y una mejora en las competencias propias de

la acción lectora.

Lucy: el reconocimiento de la literatura infantil es importante, ya que fomenta el amor por la lectura, desarrolla habilidades lectoras fundamentales como la comprensión y la fluidez, enriquece la imaginación y la creatividad, promueve la empatía y la comprensión hacia diferentes culturas y perspectivas, además de influir positivamente en el desarrollo emocional y social de los niños.

GFP14 (Pregunta #14: Grupo focal): ¿Considera que los niños y las niñas de básica primaria pueden utilizar la literatura infantil como una herramienta para interpretar realidades?

Victoria: la literatura infantil permite que los niños y niñas puedan comprender e interpretar realidades propias del contexto, con lecturas que conlleven escenarios que pueden partir desde la cultura.

Aurora: sí, la literatura infantil permite que los niños y niñas de básica primaria interpreten realidades a través de relatos que reflejan su entorno, emociones y experiencias. Les ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, la empatía y la comprensión del mundo que los rodea.

Rodolfo: claro, la literatura tiene la facultad de ayudarte a comprender el mundo interior de cada persona y también el mundo exterior; pero hay que saber orientarla. Si se hace una lectura pasiva, obligada o instrumentalizada, se pierde su potencial.

Lucy: sí, los niños y niñas de básica primaria pueden utilizar la literatura infantil para interpretar realidades. Esto les permite desarrollar comprensión y empatía, cultivar habilidades críticas, fomentar la comprensión del mundo que los rodea y desarrollar una perspectiva más amplia y diversa.

GFP15 (Pregunta #15: Grupo focal): ¿Que recomendaciones puede ofrecer desde su experiencia como docente para fortalecer la lectura en el entorno familiar?

Rodolfo: es necesario fortalecer la escuela de padres, buscar textos que traten situaciones familiares, hacer talleres de lectura familiar, integrar más a los padres con las actividades escolares, fomentar las bibliotecas domésticas y hacer seguimiento a esos procesos

Victoria: para fortalecer la lectura desde el entorno familiar es fundamental establecer estrategias que dinamicen la práctica pedagógica en el aula y fuera de ella, con la participación colaborativa de los padres.

Aurora: para fortalecer la lectura en el entorno familiar, es necesario fomentar la lectura en voz alta, por lo que se sugiere que padres y cuidadores lean textos de manera continua y generen momentos de conexión y disfrute en familia. También resulta importante tener libros accesibles en casa y conformar una pequeña biblioteca adecuada a la edad e intereses de los niños. Los adultos pueden dar ejemplo, ya que los niños imitan lo que observan, y ver a sus referentes leer estimula su curiosidad y gusto por la lectura. Otra recomendación consiste en relacionar la lectura con la vida cotidiana mediante conversaciones sobre lo leído y la vinculación de las historias con experiencias personales. Finalmente, se plantea visitar bibliotecas o espacios de lectura y participar en actividades literarias en familia, lo que fortalece el hábito lector desde diversos escenarios.

GFP16 (Pregunta #16: Grupo focal): ¿Cuáles son los desafíos y obstáculos que identifica en la práctica pedagógica para incorporar la mediación lectora y la literatura infantil en el ámbito escolar?

Aurora: algunos desafíos y obstáculos en la incorporación de la mediación lectora y la literatura infantil en el ámbito escolar incluyen: Falta de tiempo en el currículo: La carga académica y el énfasis en otras áreas limitan el espacio para la lectura literaria.

Lucy: limitado apoyo familiar porque en muchos hogares no se refuerza la lectura, lo que

reduce su impacto en el aprendizaje.

Victoria: una dificultad es la poca formación docente en mediación lectora, Algunos maestros requieren más herramientas y estrategias para potenciar la lectura de manera efectiva.

### **Anexo H. Transcripción entrevista grupo focal 2**

Fecha: 22 de enero 2025

Participantes: Brillo, Axel, Irma

Entrevistador: Sandra Patricia Estrada

Buenos días, gracias por asistir. Vamos a dar inicio a la entrevista que servirá como insumo para esta investigación titulada Experiencias didácticas en literatura infantil de los maestros de educación básica primaria para la mediación lectora. A continuación, se leerán las preguntas, y ustedes pueden intervenir de manera voluntaria, si se sientan cómodos o deseen compartir algún recuerdo relacionado con su experiencia.

GFP1 (Pregunta #1: Grupo focal): ¿Puede compartir alguna experiencia o anécdota significativa que haya tenido con la literatura infantil?

Brillo: Tengo una experiencia propia: a los niños les encanta si se les enseña a partir de textos escritos por su mismo profesor. Aunque no sean publicados oficialmente, el hecho de saber que su profe escribe les motiva mucho.

Irma: La experiencia que yo tuve está relacionada con la creación de los comentarios de texto sobre libros infantiles, y me pasó algo muy curioso con un libro. Dentro de las preguntas y las evaluaciones que se diseñaron para la comprensión, yo pregunté cómo relacionaban a la mamá de ellos con la mamá Zorrita. Una niña no me respondió, y le dije: “¿Por qué?”. Ella dijo: “Es que yo no tengo mamá”.

Yo desconocía esa situación. Entonces, a raíz de eso, se involucra la parte emocional, y uno como docente empieza a entender por qué esa niña tiene algunos comportamientos. Bueno, y a raíz de eso se han desarrollado otro tipo de trabajos.

Pero ¿ves la importancia de conocer el contexto de nuestros estudiantes?

GFP2 (Pregunta #2: Grupo focal): ¿Incluye dentro de su práctica docente la literatura infantil?

Axel: sí, es una rutina de mi práctica docente, en cada grado que se me asigna.

Irma: me gusta compartir los libros infantiles que miro en las redes sociales.

GFP3 (Pregunta #3: Grupo focal): ¿qué importancia tiene el acercamiento con la literatura infantil en el ámbito personal?

Brillo: El trabajo con la literatura infantil tiene su mayor aporte en la medida que se acerque al estudiante con su realidad y no se quede en un acercamiento meramente ficticio.

Axel: La Literatura infantil aporta para el desarrollo de la imaginación, de la creatividad, de sumergir en mundos de fantasía, hay que propender espacios también donde se posibilite a una conexión con su realidad.

Irma: La literatura infantil permite desarrollar pensamiento, diferentes operaciones mentales como relacionar ideas reales y abstractas, imaginar, , crear, desarrollar creatividad entre otras, pero así mismo permite reflexionar sobre su sentir, sus experiencias propias o salir de su realidad para vivir otras experiencias imaginarias.

GFP4 (Pregunta #4: Grupo focal): ¿Para usted, cómo se relaciona la literatura infantil en el proceso de aprendizaje durante la básica primaria?

Brillo: la literatura infantil dinamiza los procesos, los hace más accesibles a los niños, desde el área de lenguaje y las demás disciplinas, ayuda a la memoria, al desarrollo del pensamiento crítico, a la creatividad y la imaginación.

Axel: la literatura infantil es una herramienta esencial, ya que facilita el desarrollo del lenguaje, la comprensión lectora y el pensamiento crítico. A su vez, motiva la imaginación, refuerza valores y conecta los contenidos académicos con experiencias significativas, hace el aprendizaje más atractivo y contextualizado para los estudiantes.

Irma: Aparte, también creo que sí, obviamente, más allá de la comprensión, la literatura infantil permite encontrar lecturas que se relacionan directamente con el entorno de ellos, con el ambiente de ellos. Entonces, eso hace que les guste, porque pues habla de los amigos, de los amigos imaginarios, o de las peleas del colegio, o de cosas que les pueden pasar.

Entonces, es importante, porque allí empieza el gusto por la lectura. Cuando yo inicié con los niños a leer, la mamá me escribía: “Profe, es que él ya se leyó un libro en un momentico.

Profe, ¿qué otro libro le recomienda? A él le gustó muchísimo”.

O sea, porque son divertidos, porque son de imaginación, porque son creativos. Entonces, digo que eso es importante.

GFP5 (Pregunta #5: Grupo focal): ¿Cómo pueden influir e impactar las experiencias con la lectura de la literatura infantil en la formación de lectores en la básica primaria?

Axel: las experiencias con la lectura de la literatura infantil en la formación de lectores en la básica primaria pueden influir positivamente al despertar el interés por los libros, desarrollar habilidades de comprensión y análisis, y fomentar el hábito lector. También, estas experiencias enriquecen el vocabulario, estimulan la creatividad y fortalecen la conexión emocional con la lectura, lo que sienta las bases para un hábito lector sólido.

Brillo: los lectores se contagian y no se obligan; por ello, leer con los niños hace que se enamoren poco a poco de las historias, de la poesía, de pequeñas obras teatrales y, a partir de ahí, también de la lectura.

GFP6 (Pregunta #6: Grupo focal): ¿Cómo define la mediación lectora?

Brillo: la mediación lectora es el proceso en el que el docente, como guía, facilita y enriquece la experiencia de lectura de los estudiantes, lo que implica seleccionar textos adecuados,

generar espacios de diálogo, motivar la interpretación y conectar la literatura con los intereses y contextos de los niños, lo cual promueve una comprensión profunda y un disfrute significativo de la lectura.

Axel: para mí, la mediación lectora es el acompañamiento que hace una persona, llámese docente, padre o madre de familia, en el antes, durante y después de un proceso de lectura, para que se pueda alcanzar el propósito por el cual se aborda.

GFP7 (Pregunta #7: Grupo focal): ¿Cómo selecciona los libros que comparte con sus estudiantes? ¿Se encuentra satisfecho con el modo de hacerlo?

Irma: por experiencias lectoras previas, no se puede llevar un texto que no se haya leído antes, solo si se ha leído se puede llevar al aula y recomendar y acompañar su lectura.

Axel: la selección de libros se realiza de acuerdo a los gustos, emociones y satisfacción de los estudiantes.

Brillo: la selección de libros para compartir con estudiantes es un proceso cuidadoso que considera varios factores, como la edad y nivel de lectura, elegir libros que aborden temas relevantes y de interés para los estudiantes.

GFP8 (Pregunta #8: Grupo focal): ¿Qué tiene en cuenta al iniciar una lectura con sus estudiantes?

Irma: partiendo de aquello que les guste. Desde ahí se puede leer con ellos y para ellos diversas lecturas.

Axel: a los niños les encantan las fábulas y las poesías, pero también las aventuras, por eso los cuentos de hadas y de superhéroes ayudan bastante.

Brillo: al iniciar una lectura con los estudiantes se tiene en cuenta el contexto para relacionar su comprensión.

GFP9 (Pregunta #9: Grupo focal): ¿Cómo describe el proceso de reflexión o retroalimentación una vez se termina la lectura?

Brillo: Hay que promover preguntas abiertas, identificar temas y valores, relacionar con experiencias propias y utilizar recursos como dibujos o dramatizaciones para reforzar la comprensión lectora, observando los niveles de comprensión para ajustar las estrategias .

Axel: El proceso de reflexión no siempre resulta igual de positivo, pero mediante estrategias de análisis, escucha, construcción colectiva y debate se puede lograr una experiencia enriquecedora.

GFP10 (Pregunta #10: Grupo focal): ¿Para usted, cuáles son los posibles logros al fortalecer la mediación lectora?

Irma: Aprendizaje significativo, vincular la lectura con otros saberes y contextos, enriqueciendo la formación integral.

Brillo: Con buenos mediadores, se mejora los procesos de comprensión e interpretación textual y mejor aún, se aumentan los lectores activos y apasionados, con buenos mediadores tendríamos más y mejores lectores.

Axel: los posibles logros pueden ser la mejora en la comprensión y pensamiento crítico, además de la autonomía, gusto y desarrollo emocional.

GFP11 (Pregunta #11: Grupo focal): ¿Qué estrategias propone para fortalecer la mediación lectora en la institución educativa?

Axel: La primera es tiempo, hay que dejar un momento para leer en paz, en tranquilidad. La lectura no solo debe ser de tipo instrumental, sino también recreativa, de disfrute, de leer por leer, por placer, no solo por cumplir.

Brillo: la lectura en voz alta, esta ayuda al niño a concentrarse, a estar atento, a escuchar y por imitación aprende sobre entonación, pausas y reflexiones durante la lectura.

Irma: Otra podría ser lectura en coro o grupal, la he usado y funciona muy bien para llamar la atención y motivar a leer, además ayuda a los rezagados a estar más atentos.

GFP12 (Pregunta #12: Grupo focal): ¿Cuáles considera que son las estrategias de interacción que resultan más efectivas para lograr una aproximación entre los estudiantes y la literatura infantil?

Brillo: lectura en voz alta promueve, diálogo participativo, actividades lúdicas y creación literaria.

Axel: las estrategias de interacción que resultan más efectivas para lograr una aproximación entre los estudiantes y la literatura infantil consisten en compartir en el aula las evocaciones, reflexiones, las interpretaciones, emociones, aciertos y desaciertos que generan las lecturas, en ambientes agradables donde el estudiante no se sienta evaluado, sino más bien con la libertad de expresarse.

Irma: Integrar la literatura con otras áreas como arte y ciencias.

GFP13 (Pregunta #13: Grupo focal): ¿Qué importancia tiene para usted, como docente, el reconocimiento de la literatura infantil?

Brillo: la literatura infantil es una herramienta esencial en la educación primaria, ya que enriquece el lenguaje y la imaginación de los estudiantes, también fomenta valores, empatía y pensamiento crítico. A través de historias significativas y bien seleccionadas, los niños pueden explorar emociones, conectarse con diversas realidades y desarrollar un amor duradero por la lectura. Como docentes, nuestro rol es mediar este proceso, creando experiencias lectoras que inspiren, eduquen y transformen.

GFP14 (Pregunta #14: Grupo focal): ¿Considera que los niños y las niñas de básica primaria pueden utilizar la literatura infantil como una herramienta para interpretar realidades?

Brillo: sí, a través de las historias, los estudiantes pueden identificar situaciones, emociones y conflictos que reflejan el mundo que los rodea. Esto les permite desarrollar empatía, comprender diferentes perspectivas y analizar críticamente su entorno, lo cual fortalece su capacidad para interpretar y reflexionar sobre la vida cotidiana y las relaciones humanas.

Axel aseguró: Todo depende de la manera como se aborde y de la relación que se establezca con la literatura infantil.

GFP15 (Pregunta #15: Grupo focal): ¿Que recomendaciones puede ofrecer desde su experiencia como docente para fortalecer la lectura en el entorno familiar?

Brillo: es esencial crear un hábito diario al destinar un momento fijo para leer en casa y asumir los padres el papel de ejemplos lectores que inspiren a los niños. También resulta importante elegir libros adecuados a sus intereses y nivel, fomentar el diálogo sobre las historias y los personajes, visitar bibliotecas o librerías y hacer de la lectura una experiencia compartida y divertida. Además, conviene disponer de un espacio cómodo en casa.

Axel: desde mi experiencia como docente, puedo ofrecer las siguientes recomendaciones para fortalecer la lectura en el entorno familiar: crear un ambiente propicio mediante un espacio cómodo y tranquilo en casa; proporcionar acceso a materiales de lectura con variedad de libros, revistas y otros recursos; fomentar hábitos mediante una rutina familiar; leer en voz alta con los niños para estimular la comprensión y el amor por la lectura; y dialogar en familia sobre los libros leídos para fortalecer la comprensión y el análisis.

Irma: en cuanto al aspecto físico, sugiero que los niños lean cuentos breves relacionados con sus experiencias de convivencia. También es válido aprovechar páginas con libros virtuales y explorar el amplio contenido disponible. Si en algún momento no desean leer, se puede recurrir a audiolibros. Hoy en día existen múltiples estrategias que permiten fortalecer y motivar a los niños y a sus familias hacia la lectura.

GFP16 (Pregunta #16: Grupo focal): ¿Cuáles son los desafíos y obstáculos que identifica en la práctica pedagógica para incorporar la mediación lectora y la literatura infantil en el ámbito escolar?

Brillo: uno de los principales obstáculos es la falta de recursos, como acceso limitado a libros variados y de calidad, así como la insuficiencia de tiempo dentro del currículo escolar para dedicar a la lectura. Además, muchos docentes requieren mayor formación en estrategias de mediación lectora para atender los intereses y niveles diversos de los estudiantes.

Irma: es preocupante la escasa participación familiar en el fomento de la lectura y la falta de infraestructura adecuada en las escuelas también dificultan este proceso.

Axel: existe cierta resistencia al cambio para adaptar prácticas tradicionales a enfoques más dinámicos y participativos, lo que representa otro reto significativo.

### Anexo I. Transcripción entrevista grupo focal 3

Fecha: 5 de diciembre 2024

Participantes: Alba, Dennis, Brisa, Emma

Entrevistador: Sandra Patricia Estrada

Buenos días. Vamos a comenzar con la grabación para dar inicio a esta entrevista. Pueden participar en el momento que deseen; la idea es generar un diálogo tranquilo a partir de las preguntas que hemos preparado. Esta conversación hace parte de la investigación titulada Experiencias didácticas en literatura infantil de los maestros de educación básica primaria para la mediación lectora.

GFP1 (Pregunta #1: Grupo focal): ¿Puede compartir alguna experiencia o anécdota significativa que haya tenido con la literatura infantil?

Emma: quisiera compartir dos experiencias. Una de ellas fue la presentación del cuento ¿A qué sabe la luna?, donde los estudiantes me sorprendieron con el sabor que ellos preferían y, de ahí, el interés por saber del espacio y querer ser astronautas. Esto los llevó hacia la lectura y la escritura no convencional, y a crear nuevos cuentos. Otra experiencia muy divertida que recuerdo fue cuando leímos una historia sobre el pirata bueno y juguetón. Decidimos vestirnos con gorros de pirata hechos de papel y parches en el ojo, y construimos un baúl del tesoro. Sé que los niños imaginaron muchas cosas, y por eso reafirmo la importancia de promover la creatividad en los espacios de lectura.

Alba: sí, fui formada con el proceso de colección Semilla y realicé un trabajo de lectura libre en grado tercero. Luego salí de la institución y me llamó la bibliotecaria para contarme que los estudiantes de tercero eran los más aficionados a la lectura. Así lo demostraban los registros, y además que agotaron la colección Semilla. También me dijo que esos estudiantes mejoraron su desempeño en las pruebas Saber del año 2014, y por ello todos los integrantes de la institución recibieron un estímulo económico.

Brisa: al inicio de mi ejercicio docente, trabajé en Yopal y, precisamente, me vinculé con un Liceo Literario de Casanare. Allí les trabajaba lo del autor invitado, que consistía en acercar a los niños a la persona que escribe el libro. Esto les gustaba mucho y se involucraron también los padres de familia: uno de ellos representaba al autor, y lo hacía tan bien que los niños llegaban a pensar que realmente era él. De esta manera, lograban conocer al autor del libro que leían.

GFP2 (Pregunta #2: Grupo focal): ¿Incluye dentro de su práctica docente la literatura infantil?

Emma: siempre, en toda mi práctica, está presente la lectura de toda clase de libros. Como lo decía anteriormente, los libros del Ministerio han ayudado mucho, y la práctica de todo lo relacionado con la comprensión lectora. A ellos les gusta mucho leer y les encanta el libro.

Brisa: pues yo, en mi caso, cuando inicié con los chiquitos de grado primero, vi que tenían dificultades en la comprensión de textos. Incluso, para sacar ese diagnóstico, lo primero que hice fue hacerles observar cuentos.

Dennis: Sí, la utilicé para identificar también, dentro del lenguaje, una temática que habla de la escritura. Y pues, en ese caso, vi que presentaban ciertas dificultades que, para ser ya mitad de año, ya deberían haber trabajado, ¿no? Igual, la iniciativa que tomé fue apoyarme en herramientas digitales, en páginas web. Empecé a leer, a rebuscar, y a imprimir textos cortos con preguntas de selección múltiple o preguntas abiertas de cuentos. Eso me ayudó mucho, y los papás también como que tomaron esa iniciativa, porque en las reuniones se les decía que, por favor, inculquemos el hábito de la lectura en los niños. Entonces, uno o dos chiquitos decían: “Vea, me compraron este libro, lo estoy leyendo”. Eso es importante. Igual, nosotros también en casa lo hacemos con los niños. Dylan venía de un colegio privado, entonces a él, desde grado preescolar, le cultivaron ese hábito. Trabajaba con Santillana y se compraban varios textos de acuerdo a la edad. Quisimos retomar: Dylan tiene lecturas en casa, las leemos juntos, tomamos un espacio para eso, y así mismo también lo hacemos con la pequeña, con la chiquita.

Brisa: generalmente, si el papá lee, los hijos leen también. Es el ejemplo.

GFP3 (Pregunta #3: Grupo focal): ¿Qué importancia tiene el acercamiento con la literatura infantil en el ámbito personal?

Brisa: es como satisfactorio para uno mismo que el niño tenga ese gusto por la lectura y que haya nacido de una actividad o de un proyecto de uno.  
 Por ejemplo, cuando yo estaba en La Victoria, con la colección Semilla, había escogido unos cuentos e hicimos un plan viajero. ¿En qué consistía? Yo los seleccioné según mi criterio —de pronto pensé: “este les gusta”—, entonces ellos hacían una primera lectura, la narraban y luego cambiaban el libro con un compañero para volverlo a leer.  
 Parte de eso nace de sus intereses, y es satisfactorio porque el viernes ya se llevaban el libro para el fin de semana. Entonces uno ve que se deja esa semillita de la lectura, porque decían: “Profe, ¿nos va a dar libro?”, “Profe, ¿hoy hay libro?”. Y uno dice: “Sí, sí les gusta”, y eso es una satisfacción personal para uno.

Alba: el acercamiento con la literatura infantil permite resarcir la articulación con el contexto desde un punto de vista integral, con diferentes situaciones.

Dennis: la literatura infantil permite el desarrollo emocional y empático. Fomenta la imaginación y la creatividad.

Emma: esto puede inspirar a los lectores a explorar su propia creatividad y pensar fuera de lo convencional.

GFP4 (Pregunta #4: Grupo focal): ¿Para usted, cómo se relaciona la literatura infantil en el proceso de aprendizaje durante la básica primaria?

Alba: las posibilidades que brinda la literatura infantil en el aprendizaje de los estudiantes son muchas. Sin embargo, los docentes, lamentablemente, reducen estas posibilidades a un trabajo meramente rutinario y memorístico, que no reta al estudiante a explorar, a ir más allá, a cuestionarse o a cuestionar.

Dennis: ayuda al desarrollo de la lectura y la escritura. La literatura infantil es una herramienta esencial para enseñar a leer y escribir. Los libros infantiles, con texto e ilustraciones atractivas, motivan a los niños a aprender a leer y a desarrollar sus habilidades lectoras.

Brisa: la literatura infantil fomenta la imaginación y la creatividad en los niños. Los relatos y personajes de los libros infantiles inspiran a los niños a crear sus propias historias y a explorar su creatividad.

Emma: creo que la literatura infantil aporta al desarrollo del vocabulario y la comprensión.

Brisa: además, esos libros son como de la realidad, también de las situaciones que se viven, y sobre todo de lo que les llama la atención a los niños, porque eso de los viajes espaciales y todas esas cosas les fascinaba. Leían y no se cansaban de leer una vez, sino las veces que fuera. No decían: “Ese ya lo leí, no lo vuelvo a leer”. No. Lo leían infinidad de veces. Otra cosa es que les escriben allí, por ejemplo, fechas, y esos números son bien especiales. Por ejemplo, en matemáticas, porque aprenden a reforzar la lectura de números.

GFP5 (Pregunta #5: Grupo focal): ¿Cómo pueden influir e impactar las experiencias con la lectura de la literatura infantil en la formación de lectores en la básica primaria?

Alba: considero que la influencia o el impacto es definitivo. Las primeras experiencias con la literatura infantil pueden acercar o alejar a los estudiantes de una formación lectora.

Brisa: es como satisfactorio para uno mismo que el niño tenga ese gusto por la lectura y que nació de una actividad o del proyecto de uno. Por ejemplo, cuando yo estaba en La Victoria con la colección Semilla, había escogido unos cuentos y habíamos hecho un plan viajero. ¿En qué consistía? Yo les escogí uno a mi criterio —de pronto dije: “este les gusta”—, entonces ya hicieron la primera lectura, tenían que narrarla y cambiar el libro con un compañero para volverlo a leer. Entonces parte de los intereses... Y es satisfactorio porque el viernes ya llevaban el libro para el fin de semana. Entonces uno mira como que deja esa semillita de la lectura, porque: “Profe, ¿nos va a dar libro?”, “Profe, ¿nos va a dar libro hoy?”. Entonces uno dice: “Sí, sí les está gusta”, y eso es una satisfacción personal para uno.

GFP6 (Pregunta #6: Grupo focal): ¿Cómo define la mediación lectora?

Dennis: la mediación, para mí, se puede concebir como el proceso de facilitar y apoyar la lectura y comprensión de textos, permitiendo promoverla a través de un mediador que motiva y acompaña.

Brisa: la mediación lectora mejora el desempeño académico de los estudiantes; además,

contribuye al desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y al fortalecimiento del pensamiento crítico.

Alba consideró: la mediación lectora es una estrategia para desarrollar la lectura, que requiere mucha experiencia lectora y de trabajo para acompañar al lector, conocerlo muy bien para atender su desarrollo, intereses y necesidades.

Es decir, requiere mucho trabajo pedagógico y ser un lector experimentado para acompañar.

GFP7 (Pregunta #7: Grupo focal): ¿Cómo selecciona los libros que comparte con sus estudiantes? ¿Se encuentra satisfecho con el modo de hacerlo?

Emma: revisar regularmente la selección de libros y ajustarla según sea necesario para asegurar que se adapte a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Brisa: la selección de libros para compartir con estudiantes es un proceso que requiere consideración y cuidado. Al utilizar criterios como la edad, los intereses y la calidad literaria, los docentes pueden elegir libros que promuevan el aprendizaje y la apreciación de la lectura, teniendo en cuenta los gustos de los estudiantes.

Dennis: a veces se hace lluvia de textos para partir de los intereses, o en ocasiones son sugeridos por el docente. No siempre, porque a veces no se cumple con las expectativas del estudiante o no se logra el propósito de que el texto impacte.

Alba: yo acudo a conocer a mis estudiantes, y la literatura es un recurso ideal para reconocer características de los estudiantes que voy a acompañar en este proceso. Usualmente, en las primeras semanas se reconoce qué textos han leído. Me ha resultado una estrategia de club de lectura; me ha permitido desarrollar competencia oral, argumentativa, estrategias de paráfrasis y, sobre todo, leer como hábito placentero.

GFP8 (Pregunta #8: Grupo focal): ¿Qué tiene en cuenta al iniciar una lectura con sus estudiantes?

Emma: al iniciar una lectura con estudiantes se consideran varios factores para asegurar una experiencia efectiva y atractiva. Por ejemplo, considerar los intereses y objetivos de aprendizaje de los estudiantes para elegir un libro relevante.

Brisa: hacer preguntas sobre las ilustraciones para generar hipótesis.

Dennis: los saberes previos sobre la lectura, sus emociones e intereses.

Alba: primero, la disposición física y mental. No cualquier momento es para leer; después de un partido, por ejemplo, no es oportuno. Luego, escoger el título y hacer la explicación de la actividad. Disponer de la carátula para inferir situaciones narrativas de la imagen y el título, es decir, hacer hipótesis del contenido de la narración. Registrar las hipótesis para luego verificar quién se aproximó.

GFP9 (Pregunta #9: Grupo focal): ¿Cómo describe el proceso de reflexión o retroalimentación una vez se termina la lectura?

Alba: la retroalimentación debe contemplar preguntas de distintos niveles, la escucha activa y la interpretación personal de cada lector, con atención a sus saberes previos, emociones y necesidades formativas. El mediador debe tener presente que el diálogo entre pares enriquece la experiencia.

GFP10 (Pregunta #10: Grupo focal): ¿Cuáles son los posibles logros al fortalecer la mediación lectora?

Alba: el mejoramiento en la escritura, la creatividad y la imaginación.

Dennis: al fortalecer la mediación lectora se pueden lograr objetivos valiosos que apuntan a despertar en los lectores el placer de leer y desarrollar una relación positiva con los libros.

Brisa: fortalecer la mediación lectora puede tener un impacto positivo significativo en el desarrollo de los lectores, ya que fomenta el amor por la lectura, mejora las habilidades lectoras, desarrolla el pensamiento crítico y amplía la comprensión y la empatía.

Emma: se mejoran los niveles de comprensión de un texto, se desarrollan operaciones mentales, se fortalece la producción escrita y se desarrollan valores y competencias ciudadanas.

GFP11 (Pregunta #11: Grupo focal): ¿Qué estrategias propone para fortalecer la mediación lectora en la institución educativa?

Dennis: para el fortalecimiento de la mediación lectora es fundamental establecer estrategias pedagógicas centradas en la integración y transversalización de las diferentes áreas, con el propósito de fomentar la lectura.

Alba: para fortalecer la mediación lectora en la institución educativa, se propone la creación de un ambiente lector para estudiantes, lo cual puede dar lugar al fomento de la lectura voluntaria.

Brisa: es indispensable desarrollar un plan de lectura y la creación de una biblioteca escolar, para que los estudiantes cuenten con recursos necesarios y un lugar apropiado.

GFP12 (Pregunta #12: Grupo focal): ¿Cuáles considera que son las estrategias de interacción que resultan más efectivas para lograr una aproximación entre los estudiantes y la literatura infantil?

Alba: las estrategias más efectivas son los proyectos de aula; son excelentes procesos metodológicos para leer literatura, trabajar desde los intereses y necesidades de los estudiantes. Además, la lectura en familia permite avanzar a pasos agigantados, porque leer requiere ser prioridad. Por ello, definir proyectos, espacios y recursos resulta fundamental.

Dennis: acordar eventos de expresión y dramatización al momento de realizar la lectura.

Emma: lectura en voz alta, lectura compartida y lectura independiente.

Brisa: actividades creativas, proyectos de arte y representaciones teatrales.

GFP13 (Pregunta #13: Grupo focal): ¿Qué importancia tiene para usted, como docente, el reconocimiento de la literatura infantil?

Alba: creería que los docentes debemos ser los primeros conocedores de la literatura infantil, es decir, los primeros lectores, y para ello se debe tener acceso y conocer estrategias.

Por otra parte, la literatura infantil se hace reconocer muy fácil por su diseño; es atractiva, y es necesario que los docentes reconozcamos el valor de la imagen del texto en su estructura para trabajar directamente con ella. Valorar desde el trabajo del graficador, reconocer quiénes son los diseñadores gráficos, porque ellos desarrollan aficiones en los lectores. Identificar estilos de los autores... ellos crean un nivel de afición que vuelve al lector experimentado porque reconoce estilos.

GFP14 (Pregunta #14: Grupo focal): ¿Considera que los niños y las niñas de básica primaria pueden utilizar la literatura infantil como una herramienta para interpretar realidades?

Alba: como lo he expuesto, la literatura infantil permite conectarse con realidades, relacionar vivencias, y este ejercicio es importante realizarlo desde la mediación. De allí que sea clave que el docente mediador conozca la obra literaria, prepare la lectura, utilice las preguntas y los énfasis de voz para relacionar la realidad con la literatura.

Brisa: esto les permite desarrollar comprensión y empatía, cultivar habilidades críticas y fomentar la comprensión del mundo que los rodea.

Emma: desarrollar una perspectiva más amplia y diversa. La literatura infantil es una herramienta valiosa para ayudar a los niños a interpretar realidades y desarrollar habilidades críticas.

GFP15 (Pregunta #15: Grupo focal): ¿Qué recomendaciones puede ofrecer desde su experiencia como docente para fortalecer la lectura en el entorno familiar?

Alba: yo creería que la primera formación y acercamiento a la lectura debe hacerse con los padres, familiares o cuidadores. Encantar al adulto para que apoye al niño, porque en el sector público existe poco acceso a literatura, bajo nivel de formación y no se dedica tiempo a esta actividad de manera habitual, como actividad placentera. Una familia que apoye, aprende unida, lee unida y disfruta unida.

Emma: es importante elegir libros adecuados a sus intereses y nivel, fomentar el diálogo sobre las historias y personajes, y que visiten bibliotecas o librerías.

Dennis: conversar sobre lo leído, conectar historias con experiencias personales y fomentar la

imaginación.

Brisa: lo más importante es que ellos amen la lectura y que les guste.

GFP16 (Pregunta #16: Grupo focal): ¿Cuáles son los desafíos y obstáculos que identifica en la práctica pedagógica para incorporar la mediación lectora y la literatura infantil en el ámbito escolar?

Emma: primero, el tiempo. La organización escolar es muy cerrada, carece de espacios y tiempos para leer por placer, por disfrute, puesto que se ha instrumentalizado la lectura de tal forma que solo se hace para cumplir tareas; esto ha acabado con el interés por leer. También hay que tener más y más libros. Las bibliotecas escolares son muy deficientes, hay pocos libros y, por lo general, no están al alcance de los niños.

Dennis: en la institución educativa no existen recursos bibliográficos, excepto las obras literarias desde un enfoque infantil.

Es necesario establecer espacios y tiempos de formación a los docentes en mediación lectora, y fomentar alternativas de sensibilización con la comunidad educativa frente a la importancia de llevar a cabo eventos a partir de la mediación lectora en niños y niñas.

Brisa: los desafíos y obstáculos para incorporar la mediación lectora y la literatura infantil en el ámbito escolar incluyen recursos limitados y un ambiente escolar no propicio, además de falta de interés y dificultades de lectura en los estudiantes.

Alba: poca o nula lectura en el hogar; creencias instauradas en docentes y niños frente a la lectura; ausencia de motivación para leer y uso de la lectura como castigo en algunas ocasiones.

También influye la rutina en el aula, el desconocimiento de los sentimientos que evoca la lectura que se aborda, el escaso acceso a la bibliografía de literatura infantil, y las concepciones erradas de docentes y padres de familia, que creen que leer literatura es perder el tiempo.

El desconocimiento de las bondades de la actividad de lectura, la falta de espacios, tiempos y acciones orientadas a desarrollar la lectura como una actividad altamente enriquecedora para el ser humano.