

**La enseñanza de la literatura infantil durante la pandemia por Covid-19, con
estudiantes de educación básica primaria, en algunas instituciones educativas privadas y
públicas de Bucaramanga**

Nancy Rossmín Núñez Sanguino

**Trabajo de Grado para Optar el título de: Licenciado en Educación Básica con
Énfasis en Lengua Castellana**

**Directora:
Sonia Gómez Benítez
Magíster en Educación**

**Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Educación
Bucaramanga
2021**

Dedicatoria

Dedico esta investigación primeramente a Dios, el autor de mi vida, el dador de la sabiduría y la inteligencia, quien me ha dotado de las fuerzas necesarias para superar múltiples dificultades y me ha rodeado de personas que han hecho posible este logro. Asimismo, dedico este trabajo a mi familia y allegados que creyeron en mí todo el tiempo, incluso cuando yo tenía dudas de mis capacidades. A mi madre, Nancy Sanguino, quien fue mi mayor apoyo en los tiempos difíciles y quien con sus actitudes me llenó del coraje necesario para lograr mi objetivo. A mi padre, Arnulfo Núñez, por toda su entrega, por formarme desde niña y por infundirme el amor por el mundo de las letras, su ejemplo me ha inspirado a querer ser quien soy hoy. Y a mi hermano, Diego Núñez, por sus palabras de aliento y demostrarme en múltiples ocasiones que se siente orgulloso de mí, eso me ha motivado a ser mejor cada día.

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad Industrial de Santander, por brindarme espacios de aprendizaje académico y personal, pues como institución aportó a mi formación como profesional. También agradezco inmensamente a mi directora de investigación, la magíster Sonia Gómez, por su dedicación, entrega y aportes al desarrollo de mi investigación, y por enseñarme más allá del currículo. Asimismo, mil gracias a todos los docentes que estuvieron presentes en mi proceso de aprendizaje y formación, cada uno dio significativos aportes en mi vida estudiantil.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	16
1. Planteamiento y formulación del problema	18
1.1 Planteamiento del problema.....	18
1.2 Objetivos.....	27
1.2.1 Objetivo General.....	27
1.2.1 Objetivos Específicos.....	27
1.3 Justificación	28
2. Marco teórico.....	32
2.1 Antecedentes de la investigación	32
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	33
2.1.2 Antecedentes Nacionales	36
2.1.3 Antecedentes Regionales	39
2.2 Marco Conceptual.....	40
2.2.1 Literatura y literatura infantil.....	40
2.2.2 Formas de literatura infantil.....	45
2.2.3 Géneros literarios en la literatura infantil	48
2.2.4 Enfoques para la enseñanza de la literatura	67
2.2.5 Estrategias para la enseñanza de la literatura.....	71
2.2.6 Importancia y beneficios de la literatura infantil	75
2.2.7 Evaluación de la literatura	78
2.2.8 Perfil de un maestro que pretende enseñar literatura.....	81

2.2.9 Las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación.....	83
2.3 Marco Legal	86
2.3.1 Constitución Política de Colombia	86
2.3.2 Ley General de Educación.....	87
2.3.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.....	88
2.3.4 Estándares de Competencias en Lenguaje	91
3. Metodología	93
3.1 Enfoque Metodológico.....	93
3.2 Diseño Metodológico.....	94
3.3 Fases.....	97
3.3.1 Fase preparatoria.....	98
3.3.2 Fase analítica.....	99
3.3.3 Fase informativa y de elaboración del informe.....	100
3.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	101
3.4.1 La encuesta.....	101
3.4.2 Análisis de documentos	104
3.5. Tratamiento y análisis de datos.....	105
3.6 Escenario y participantes	108
3.6.1 Población.....	108
3.6.2 Muestra de los participantes.....	108
3.7 Consideraciones Éticas	117
3.8 Consentimiento informado.....	117
3.9 Asentimiento informado	119

3.10 Consentimiento y asentimiento informado de los participantes	120
4. Análisis de resultados	121
4.1 Análisis de resultado de las guías de los docentes	121
4.2 Análisis de resultado de las encuestas	143
4.2.1 Análisis de resultado de las encuestas a docentes.....	144
4.2.2 Análisis de resultado de las encuestas a padres y acudientes	161
4.2.3 Análisis de resultado de las encuestas estudiantes de primero a tercero	168
4.2.4 Análisis de resultado de las encuestas a estudiantes de cuarto a quinto	171
4.3 Validación de resultados	177
4.3.1 Triangulación	177
5. Conclusiones	194
6. Recomendaciones	200
Referencias Bibliográficas	202
Apéndices.....	212

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1 – Niveles de lectura catalogados por las pruebas saber	23
Tabla 2 – Primera categoría de análisis y sus subcategorías	123
Tabla 3 – Tercera categoría de análisis y sus subcategorías	123
Tabla 4 – Cuarta categoría de análisis y sus subcategorías	124
Tabla 5 – Quinta categoría de análisis y sus subcategorías	125
Tabla 6 – Sexta categoría de análisis y sus subcategorías	125

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1: Título que poseen los maestros.	109
Figura 2: Niveles en donde laboran los maestros.	110
Figura 3: Carácter de la Institución Educativa en donde laboran los docentes.	110
Figura 4: Estrato socioeconómico de la Institución Educativa.	111
Figura 5: Tipo de calendario de las Instituciones Educativas.	111
Figura 6: Jornada académica de las Instituciones Educativas.	111
Figura 7: Jornada académica de las Instituciones Educativas.	112
Figura 8: Medios de comunicación que usan con los padres y estudiantes.	113
Figura 9: Herramientas utilizadas para consignar y evidenciar el desarrollo de las actividades.	113
Figura 10: Estrategias usadas en la enseñanza de la literatura durante la pandemia.	114
Figura 11: Título que los maestros poseen, tipo de institución educativa y grados en donde laboran.	114
Figura 12: Carácter de la Institución educativa en donde estudian los hijos de los acudientes encuestados y grados que cursaban durante la pandemia	116
Figura 13: Carácter de la Institución educativa de los estudiantes participantes de primero a tercero y grados que cursaban durante la pandemia	116
Figura 14: Carácter de la Institución educativa de los estudiantes participantes de cuarto a quinto y grado que cursaban durante la pandemia	117
Figura 15: Consentimiento informado para el uso de datos de docentes y padres	120

Figura 16: Asentimiento informado para el uso de datos de primero a tercero y cuarto a quinto	120
Figura 17: Razones para enseñar literatura infantil en el aula	126
Figura 18: Fracción de guías 05.02.01.01, 05.02.01.10, 01.01.02.05 y 02.01.01.02.....	129
Figura 19: Fracción de guía 01.01.02.07	130
Figura 20: Estrategias para la promoción de la literatura usadas con más frecuencia durante el tiempo de pandemia por Covid-19.....	132
Figura 21: Estrategias para el mejoramiento de la comprensión que se han puesto en marcha en el aula de clases durante la época de pandemia por Covid-19.....	133
Figura 22: Fracción de guía 02.01.01.09	135
Figura 23: Fracciones de guía 02.01.02.10.....	136
Figura 24: Fracción de guía 03.02.01.02 y 01.01.02.07	137
Figura 25: Géneros literarios que han trabajado los docentes durante el periodo que va corrido de la pandemia con los estudiantes en sus clases	138
Figura 26: Actividades que los docentes proponen para trabajar con sus estudiantes textos literarios	139
Figura 27: Fracciones de guías 02.01.01.01 y 01.01.02.04	141
Figura 28: Estrategias que emplean los docentes para evaluar literatura en el aula	142
Figura 29: Razones por las que los maestros enseñan literatura infantil en el aula.....	146
Figura 30: Maestros que dedicaron espacios, durante la pandemia, para la enseñanza de la literatura	147
Figura 31: Dificultades que los maestros tuvieron para la enseñanza de la literatura durante la época de pandemia.....	148

Figura 32: Estrategias para la promoción de la literatura utilizadas frecuentemente por los docentes durante la época de pandemia	149
Figura 33: Estrategias y actividades para el mejoramiento de la comprensión que los docentes pusieron en marcha durante la época de pandemia.....	150
Figura 34: Acciones que los docentes ejecutan con mayor frecuencia al diseñar estrategias para trabajar lectura y escritura literaria en el aula con respecto a un texto seleccionado	151
Figura 35: Géneros literarios que los docentes trabajaron durante la pandemia con sus estudiantes y subgéneros del género narrativo que los docentes utilizaron en las clases virtuales	153
Figura 36: Subgéneros del género lírico y del género dramático que los docentes utilizaron en las clases virtuales	153
Figura 37: Actividades con las que los docentes reactivan la información previa de los estudiantes.....	155
Figura 38: Acciones que ejecutan los docentes al seleccionar los textos literarios que van a trabajar con sus estudiantes.....	155
Figura 39: Uso de pre interrogantes antes y durante la lectura de un texto literario	156
Figura 40: Habilidades que los docentes buscan potenciar en sus estudiantes.....	157
Figura 41: Actividades que los docentes realizaron en sus aulas con el fin de promocionar en sus estudiantes la escritura de textos literarios.....	158
Figura 42: Actividades que se llevaron a cabo los docentes para motivar a los estudiantes a estudiar textos literarios	158
Figura 43: Respuesta a si los docentes proponen concursos para incentivar a los estudiantes a escribir obras literarias	159

Figura 44: Estrategias y actividades que los docentes emplearon para evaluar la literatura infantil	160
Figura 45: Actividades que los docentes utilizaron para evaluar procesos de lectura y escritura con participación en eventos y fechas especiales de la Institución Educativa.....	160
Figura 46: Razones por las que los acudientes creen que se enseña literatura infantil en el aula	161
Figura 47: Dificultades que los acudientes creen que han obstaculizado la enseñanza de la literatura durante el tiempo de pandemia.....	162
Figura 48: Actividades que los acudientes evidenciaron que pusieron en práctica con respecto a literatura durante la pandemia.....	163
Figura 49: Actividades que se ejecutaron en el aula de clase durante la pandemia.....	164
Figura 50: Textos que los acudientes evidenciaron que se trabajaron en clase de español y literatura	165
Figura 51: Actividades que los acudientes evidenciaron que se realizaron en clase	166
Figura 52: Actividades que los acudientes evidenciaron que se llevaron a cabo para motivar a los estudiantes a estudiar textos literarios.....	167
Figura 53: Actividades que los acudientes vieron que se implementaron para evaluar literatura infantil	167
Figura 54: Actividades que los docentes evidenciaron que los docentes propusieron para dar participación a los estudiantes en el colegio	168
Figura 55: Cantidad de libros que los estudiantes de primero a tercero leyeron con su maestro y formas en que el maestro les pide a los estudiantes que lean	170

Figura 56: Acciones que los docentes ejecutan con los estudiantes de primero a tercero, textos que los maestros comparten con ellos, y actividades que los docentes propusieron para dar participación a los estudiantes de primero a tercero	170
Figura 57: Razones por la que los estudiantes de cuarto a quinto creen que les enseñan literatura	171
Figura 58: Dificultades que han tenido los estudiantes de cuarto a quinto para tratar de aprender literatura infantil en presencialidad remota.....	172
Figura 59: Actividades que se realizaron con los estudiantes y actividades que los docentes realizan al poner a leer a los estudiantes.....	173
Figura 60: Tipos de texto que han leído los estudiantes de cuarto a quinto durante la pandemia	174
Figura 61: Actividades que los docentes realizan con estudiantes de cuarto a quinto al leer un texto nuevo.....	174
Figura 62: Propuestas de escritura que los docentes hicieron a sus estudiantes de cuarto a quinto	175
Figura 63: Actividades que se hicieron con estudiantes de cuarto a quinto durante el tiempo de pandemia.....	176
Figura 64: Acciones que los docentes proponen para evaluar lectura y actividades en que los docentes propusieron a los estudiantes participar	177

Lista de apéndices

	Pág.
Apéndice A – Encuesta a docentes para caracterización de la población.....	212
Apéndice B – Maestros participantes de la investigación	214
Apéndice C – Matriz de análisis de guías.....	215
Apéndice D – Carta de par evaluador oscar mejía.....	218
Apéndice E – Carta de par evaluador alba inés castro.....	219
Apéndice F – Encuesta a docentes.....	220
Apéndice G – Encuesta a padres.....	229
Apéndice H – Encuesta estudiantes de primero a tercero.....	234
Apéndice I - Encuesta estudiantes de cuarto a quinto.....	236

Resumen

Título: La enseñanza de la literatura infantil durante la pandemia por Covid-19, con estudiantes de educación básica primaria, en algunas instituciones educativas privadas y públicas de Bucaramanga

Autor: Nancy Rossmín Núñez Sanguino*

Palabras clave: Didáctica de la literatura en pandemia, evaluación en literatura infantil, formación literaria en la infancia, literatura infantil, prácticas docentes en literatura.

Descripción:

La investigación que se encuentra a continuación tuvo como objetivo general determinar de qué manera los maestros abordaron la enseñanza de la literatura con estudiantes de educación básica primaria, en algunas Instituciones Educativas privadas y públicas de Bucaramanga, durante los inicios de pandemia por Covid-19 y la cuarentena a la que se enfrentó el mundo por aproximadamente seis meses.

Para esto se trabajó bajo el enfoque cualitativo y se utilizó el diseño metodológico de la etnografía. Entre los hallazgos se encontró que, si bien la literatura es vista como una forma de expresión de ideas y de desarrollo de la imaginación, esta se sigue llevando a cabo como una herramienta de “transmisión de conocimientos” o como un pretexto para enseñar aspectos referentes al uso de la lengua.

Asimismo, durante este estudio se reafirmó la urgencia de reivindicar el papel de la literatura en la sociedad como un arte importante en sí mismo, y se abrió la oportunidad para la discusión acerca de la necesidad de que la enseñanza de la literatura tenga su propio espacio y no se siga fusionando con la enseñanza de la lengua.

* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Licenciatura en Educación básica con énfasis en lengua Castellana. Director: Mg. Sonia Gómez Benítez.

” El término “transmisión de conocimientos” se pone en discusión en la investigación por su uso incorrecto al aplicarlo en el ámbito educativo.

Abstract

Title: The teaching of children's literature during the Covid-19 pandemic, with elementary students, in some private and public schools in Bucaramanga

Author: Nancy Rossmín Núñez Sanguino*

Key words: Children's literature, didactics of literature in pandemic, evaluation in children's literature, literature education during childhood, teaching practices in literature.

Description:

The research that is presented in the next pages, had the general goal to establish how teachers approached the teaching of literature with elementary students in some private and public schools in Bucaramanga, during the beginning of the Covid-19 pandemic, and the quarantine time that the world faced for approximately six months.

To achieve this, we worked under the qualitative research and the type that was used was ethnography. Among the most relevant findings, it was found that, although literature is mostly seen as a form of expression of ideas and the development of imagination, it continues to be carried out as a “knowledge transmission” tool or as a pretext to teach aspects related to the use of the language.

Likewise, during this study the urgency of vindicating the role of literature in society as an important art in itself was reassured. As a result of it, we opened the opportunity for further discussion about the need for the teaching of literature to have its own space and do not continue to merge with the teaching of the language.

* Faculty of Human Sciences. Education School. Bachelor degree in basic education with emphasis on Spanish language. Director: Mg. Sonia Gómez Benítez

" The term "knowledge transmission" was placed into discussion in the research due to its incorrect use when applied in the educational field.

Introducción

La investigación descrita a continuación tuvo como objetivo determinar de qué manera los maestros abordaron la enseñanza de la literatura durante la pandemia por Covid-19, con estudiantes de educación básica primaria, en algunas Instituciones Educativas privadas y públicas de Bucaramanga. Esto bajo el enfoque cualitativo con el cual se buscó comprender las acciones de los docentes frente a la enseñanza de la literatura, y la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de la misma. Para esto se utilizó el diseño metodológico de la etnografía dado que la finalidad del estudio realizado se centró en describir y tratar de entender cómo los participantes, inmersos en una comunidad específica, actuaban frente a la literatura infantil como un arte que tiene la misma importancia que cualquier otro.

Las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación fueron la encuesta y el análisis de documentos. Por su parte, la encuesta en el enfoque cualitativo, se desarrolló como una forma de establecer los valores relevantes con el fin de estar en constante comparación de la información que docentes, acudientes y estudiantes proveían durante la aplicación de las mismas. Dando como resultado un análisis riguroso entre los datos cualitativos que los participantes propiciaban y los documentos que se recolectaron como evidencia del trabajo en las aulas de clase que se conformaron de manera extraordinaria ante la contingencia sanitaria por el Covid-19.

Con referencia al contexto de la investigación, se hace importante resaltar que la puesta en marcha de este estudio se realizó completamente durante la época de pandemia por Covid-19, y gran parte del desarrollo de la misma se dio mientras el país se encontraba en cuarentena

obligatoria y cuarentena preventiva. Por esta razón, la selección de los participantes se realizó mediante solicitudes informales a docentes que cumplieran con los criterios necesarios, es decir, que trabajaran en el área de español en Bucaramanga con grupos de primaria. Asimismo, la recolección de los datos supuso una ardua tarea dado que los maestros no contaban con el tiempo y recursos necesarios para que el proceso de diera de forma fluida. No obstante, pese a las dificultades que se presentaron, la investigación se desarrolló de manera exhaustiva.

Por último, la investigación, en su organización, comprende el planteamiento y formulación del problema, los objetivos y la justificación del mismo. Asimismo, se presenta el marco teórico, con sus respectivos antecedentes de investigación, el marco conceptual, que sustenta la investigación mediante el estudio riguroso de teorías e indagaciones previas realizadas por autores expertos en el campo de la literatura, y el marco legal. Por otra parte, se incluyó el apartado que describe la metodología utilizada, así como el enfoque de investigación, el diseño metodológico y las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección y análisis de la información. Finalmente, se presentan los análisis de los resultados obtenidos, la validación de los mismos, los hallazgos y las conclusiones a las que se llegó con esta investigación.

1. Planteamiento y formulación del problema

1.1 Planteamiento del problema

Como si se tratase del libro *Decamerón* de Giovanni Boccaccio, hoy el mundo experimenta una de las situaciones más difíciles que conmociona a cualquier ser humano: una pandemia. El 11 de marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró estado emergencia global ante los altos niveles de propagación de la enfermedad Covid-19 o Coronavirus. El Director General de la organización, Tedros Adhanom Ghebreyesus, manifestó durante la apertura de rueda de prensa, su preocupación ante la rápida reproducción del virus y las consecuencias fatales que se estaban generando en todo el mundo, dejando como única opción decretar, en nombre de la OMS, un estado de pandemia. Por tal decisión, múltiples países optaron por tomar medidas como la cuarentena y el aislamiento total con el propósito de mitigar los casos de Coronavirus; sin embargo, estos métodos de prevención afectaron directamente a varios ámbitos sociales, como el laboral, el religioso, el comercial, las relaciones interpersonales y uno de los más importantes, el educativo.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en Colombia, a mediados de marzo del 2020, 4 '303.833 estudiantes de nivel de básica primaria tuvieron que suspender actividades académicas de forma presencial y semanas más tarde, retomaron las clases en modalidad virtual o con presencialidad remota, teniendo en cuenta las indicaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)*. No

* El 16 de marzo del 2020 el Ministerio de Educación Nacional, por medio de la circular No. 020, dicta las medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del COVID-19, y da las directrices de ajuste del calendario académico de las Instituciones Educativas del país.

obstante, ante las medidas adoptadas por el Gobierno Nacional, emergieron problemáticas que afectan directamente el buen desarrollo de una educación de calidad, pues la situación de pandemia y el aislamiento se encargó de exponer sin tapujos la desigualdad que existe en la población colombiana; el factor socioeconómico es el principal elemento que se tiene en cuenta para poder suplir las exigencias de las clases virtuales, ya que no todos los estudiantes tienen acceso a las herramientas tecnológicas necesarias.

En este sentido, los estudiantes de estratos bajo-bajo, bajo, medio-bajo y medio han presentado dificultades para ejercer su derecho a la educación puesto que no disponen de celulares, computadores, tabletas o de conexión a internet, presentándose como impedimento para la asistencia a las clases en modalidad virtual. Asimismo, las familias de los estudiantes se han visto perjudicadas pues los padres que salían a trabajar durante las horas de escolaridad, han tenido que decidir entre dejar a sus hijos solos en casa o dejar de recibir el ingreso económico; por este motivo, los infantes han tenido que asumir un rol de mayor responsabilidad en las labores del hogar. Del mismo modo, los niños que dependían del restaurante escolar para su alimentación balanceada, al inicio de la pandemia se vieron obligados a consumir los alimentos que tenían en casa, sin tener en cuenta cuáles eran los necesarios para su nutrición; no obstante, tiempo después, el programa PAE se ajustó a las necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, existe una segunda problemática con referencia a las relaciones interpersonales, pues la interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante ha cambiado, ya que la comunicación es limitada y los procesos de retroalimentación no pueden llevarse a cabo con fluidez y espontaneidad. Por esta razón, la educación durante la época de pandemia por Covid-19, se convierte en un reto bastante amplio dado que, por una parte, los

padres o cuidadores no han sido formados para escolarizar a sus hijos, o no cuentan con los recursos necesarios para hacerlo. Es así como la Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia) afirma que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”, requiere para su cumplimiento, que el enfoque de los entes gubernamentales y educativos se encuentre en suplir las necesidades básicas de los aprendices.

Lo anterior revela la necesidad de implementar estrategias que permitan a los estudiantes, sin importar el nivel socioeconómico o los recursos electrónicos con los que cuentan, el acercamiento a la educación. La Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 08 de febrero de 1994. D.O. No. 018799, define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (art. 1). Frente a lo mencionado, se hace necesario que en el acercamiento a la educación también se propicien espacios de potenciamiento de las habilidades comunicativas en donde la literatura se convierta en una herramienta de enseñanza que permita a los estudiantes explorar nuevos mundos, potenciar sus capacidades, su creatividad, y el desarrollo de su pensamiento.

En este sentido, la ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 08 de febrero de 1994. D.O. No. 018799, en el artículo 21, establece como uno de los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana [...] así como el fomento de la afición por la lectura” y “la

formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura”. Es por esto que el campo referido a la pedagogía de la literatura, se busca consolidar una tradición lectora de diferentes géneros literarios que llene de sentido y significado la experiencia vital, y enriquezca la dimensión humana y estética del lenguaje propio.

Desde los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana, formulados por el MEN (1998), se afirma que en la propuesta de trabajo sobre la literatura se manifiesta la relevancia de tres aspectos imprescindibles para el estudio de la misma. El primero concibe la literatura como representación de las culturas y suscitación de lo estético; el segundo comprende la literatura como un lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y del arte; y el tercero la comprende como un ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (p. 51).

Los tres aspectos mencionados sirven como punto de referencia para un maestro que pretende enseñar literatura, pues este debe estar en constante formación y potenciación de su competencia, dado que, al enseñar, no puede permitir que sus saberes se estanquen y su enfoque de enseñanza se convierta en uno tradicional, por el contrario, debe ser un maestro innovador que convierte las clases de literatura en espacios para que los estudiantes sean críticos y analíticos. Por este motivo, se hace fundamental que la competencia literaria del maestro esté mediada por la experiencia de lectura que ha solidificado a través del tiempo al formar su competencia enciclopédica a la que el MEN (1998) concibe como la habilidad de “poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el microentorno local y familiar” (p. 28).

Por lo anterior, el MEN diseña las Pruebas Saber y estas se realizan por medio del Instituto Colombiano para la Evaluación (ICFES). Estas se han convertido en un elemento fundamental para poder evaluar e identificar las competencias que han adquirido los estudiantes a través de su proceso formativo. Con estas pruebas, también se busca incentivar el mejoramiento del promedio de los resultados y la calidad educativa de los diferentes establecimientos que prestan el servicio educativo tanto oficial como privado. En consecuencia, entre mayor sea el puntaje promedio obtenido por el establecimiento en las pruebas Saber, mayor será la calificación obtenida en desempeños, pues los puntajes de las pruebas son convertidos en una escala de 0 a 4.

Es necesario tener en cuenta que en primaria las Pruebas Saber se aplican a los grados de 3°, 5° y 9°. Dichas pruebas se realizan desde el año 2002 con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, valorando las competencias básicas de los estudiantes y analizando los factores que inciden en sus logros. Dichas competencias evaluadas son las establecidas por el MEN en los documentos oficiales que definen los Estándares de Competencias para cada área. En estas pruebas se determinan los niveles de desempeño; por tal motivo, las instituciones tienen como objetivo que no más del 10% de sus estudiantes esté en el nivel insuficiente, pues esto indica que no se ha logrado el mínimo en competencias básicas.

En estas pruebas, la literatura no se tiene en cuenta como un área independiente y autónoma; no obstante, esta se puede ver relacionada dentro de la prueba del área de lenguaje. En este sentido, se definen unos niveles que sirven como referentes para poder caracterizar los modos de leer, y al asumirlos de forma metodológica estos permiten clasificar los estados de las competencias de lectura. Como se muestra en la tabla 1, el primer nivel que se puede encontrar

es denominado como Nivel A o nivel literal, y hace referencia al proceso de entender solo lo que se expresa en las líneas del texto, se guía solo en el contenido e información reflejada. En este nivel se reconocen dos variantes, la primera refiere a la literalidad descriptiva, en donde el lector solo reconoce palabras y frases con su significado de diccionario correspondiente y asociaciones con su uso; y la segunda expone la literalidad de la paráfrasis, donde el lector sólo descubre la transcripción grafemática para realizar una traducción semántica.

Tabla 1

Niveles de lectura catalogados por las pruebas Saber

NIVEL	DESCRIPCIÓN
<i>Un estudiante promedio ubicado en este nivel.</i>	
Avanzado	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y el grado evaluados.
Satisfactorio	Tiene un desempeño adecuado en las competencias exigidas para el área y el grado evaluado. Este es el nivel esperado que todos, o la gran mayoría de los estudiantes, deberían alcanzar.
Mínimo	Muestra un desempeño mínimo en las competencias exigibles para el área y el grado evaluados.
Insuficiente	No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba

Nota. Tomado de “Documentación de la prueba Saber 3°, 5° y 9°”.
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/518232/Documentacion%20Saber%20359.pdf>

Por su parte, en el nivel B o nivel de inferencia, se tienen en cuenta las relaciones y asociaciones que realiza el lector entre los significados, es decir, si este va más allá de lo expresado de forma explícita en el texto y si puede inferir información o ideas que no se han señalado o expresado de manera literal. Este nivel es muy importante porque cuando se ha llegado a este, se realizan permanentes deducciones y presuposiciones a lo expresado por el autor. Y, por último, el Nivel C o nivel crítico- intertextual, el cual permite explorar la fuerza de la conjetura, donde se pone en funcionamiento la red de saberes a través de una lectura más

reflexiva. Así mismo, en este nivel es necesario tener una posición crítica que permita crear juicios y opiniones con referencia a lo leído; en este nivel se pone en juego la capacidad del lector para controlar la consistencia en las interpretaciones posibles que el texto puede soportar.

Es necesario resaltar que estas pruebas no abarcan la totalidad de las áreas, contenidos y estándares definidos debido a que los logros de muchos de ellos solo se pueden valorar en el mismo entorno donde se desenvuelve el estudiante, y para lograr evaluar esto, es necesario recurrir a las actividades escolares, pues estos no dejan de ser indicadores fundamentales en el proceso de formación en la educación básica. Las pruebas saber buscan evaluar aquellas competencias o desempeños que se pueden medir por medio del papel y lápiz con preguntas de selección múltiple a cuyas respuestas se le asignan las letras A, B, C y D, y el estudiante deberá seleccionar cuál es la respuesta más acertada según lo formulado.

Por otra parte, dentro del área de lenguaje las pruebas evalúan la literatura con el uso de textos literarios como los descriptivos, narrativos (prosa y narración icónica), líricos, informativos, explicativos y argumentativos; estos textos se seleccionan con el fin de evaluar los componentes semántico, sintáctico y pragmático. Cada uno tiene la intención de identificar las competencias y nivel de interpretación de lectura; por ejemplo, el semántico hace referencia al sentido del texto, pero en términos de su significado, el sintáctico indaga el cómo se dice, así como la organización del texto en función de su coherencia y significado, y el componente pragmático se relaciona con el para qué se dice, valorando la situación comunicativa como tal.

Retomando lo anterior, la situación actual de la pandemia por el Covid-19 ha generado una serie de obstáculos que afectan el ámbito educativo; sumado a los mencionados anteriormente, el desplazamiento del personal se convirtió en algo prohibido por la ley. Por este

motivo, la educación impartida mediante el uso de herramientas tecnológicas dejó de ser una alternativa educativa para convertirse en una necesidad para que las I.E. pudieran seguir operando. De esta forma, los docentes y estudiantes han tenido que adaptarse en muy poco tiempo a los requerimientos que el uso de estas herramientas conlleva. Entonces, frente a los retos que la pandemia ha traído consigo, se hace necesario que el contexto educativo potencie la implementación de herramientas tecnológicas, espacios virtuales asistidos e instrumentos que permitan poner la tecnología al servicio del aprendizaje.

Ante lo mencionado, surge el siguiente interrogante: **¿De qué manera los maestros abordan la enseñanza de la literatura durante la pandemia por Covid-19, con estudiantes de educación básica primaria, en algunas Instituciones Educativas privadas y públicas de Bucaramanga?**

Además de la pregunta de investigación mencionada, se establecen las siguientes preguntas directrices con el fin de orientar y enfocar la investigación hacia la problemática identificada.

Preguntas directrices:

- ¿Qué apreciaciones tienen los maestros, estudiantes y padres de familia sobre la importancia de la literatura en básica primaria?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que afrontan los docentes que enseñan literatura infantil durante el confinamiento por Covid-19?

- ¿Cuáles estrategias utilizan los docentes para la enseñanza y promoción de la literatura durante la época de pandemia?
- ¿Qué géneros literarios proponen los docentes para leer a sus estudiantes?
- ¿Qué actividades proponen los maestros para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por Covid-19?
- ¿Qué estrategias emplean los docentes para evaluar literatura en el aula?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Determinar de qué manera los maestros abordan la enseñanza de la literatura durante la pandemia por Covid-19, con estudiantes de educación básica primaria, en algunas Instituciones Educativas privadas y públicas de Bucaramanga

1.2.1 Objetivos Específicos

- Determinar qué apreciaciones tienen los maestros, estudiantes y padres de familia sobre la importancia de la literatura en básica primaria
- Precisar las principales dificultades que afrontan los docentes que enseñan literatura infantil durante el confinamiento por Covid-19
- Establecer las estrategias que utilizan los docentes para la enseñanza y promoción de la literatura durante la época de pandemia
- Determinar los géneros literarios que proponen los docentes para leer a sus estudiantes
- Definir las actividades que proponen los maestros para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por Covid-19
- Determinar las estrategias que emplean los docentes para evaluar literatura en el aula

1.3 Justificación

La política pública colombiana, así como las diferentes instituciones educativas entre sus objetivos fundamentales tienen la formación integral a través de un proceso permanente, cultural y social que sea oportuno y atienda a las necesidades reales de aprendizaje de sus estudiantes, además también busca contribuir con el desarrollo de sus competencias y habilidades básicas para que comprendan mejor el mundo que los rodea. Que se reconozcan como sujetos de derechos y deberes los cuales hacen parte de una cultura y para poder interactuar en ella es necesario que favorezcan sus competencias y en especial la comunicativa, la cual enriquece su vocabulario, su expresión, la interpretación del mundo, la identificación y reconocimiento de otras culturas y el respeto por la diversidad de los seres humanos.

La Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación el 08 de febrero de 1994 existe como una política que respalda las buenas prácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje para que se promuevan en el ámbito educativo. No obstante, vale la pena recalcar las discrepancias entre la teoría y las acciones llevadas al aula, las cuales afectan diferentes ámbitos de la vida, ya que se hace muy evidente la incoherencia del discurso y los hechos realizados en los diferentes entornos educativos. En este sentido, una buena estrategia para enriquecer y fortalecer los esquemas cognitivos, la interpretación y creación de nuevos mundos, que permitan el desarrollo integral de los estudiantes y el reconocimiento de su identidad y cultura, es a través de la literatura, incursionando este proceso formativo desde la básica primaria y no simplemente dejando la responsabilidad del gusto y disfrute por la lectura a la media o educación superior.

Por otra parte, es bien sabido que para fomentar la lectura en los estudiantes se necesita algo más que simplemente exponerlos ante retazos de textos, y tal como lo expone Vásquez

(2006), es imperante comprender la importancia de abordar las obras por completo dado que un fragmento no podrá representar ninguna obra, sino que, por el contrario, configurará en el lector una pequeña imagen de discontinuidad y le quitará la oportunidad de familiarizarse con la experiencia de acercamiento a un mundo reconstruido por la imaginación. Es por esto que es importante reconocer que leer trasciende más allá de un simple proceso mecánico o instrumental, ya que la literatura fortalece los esquemas de pensamiento, desarrolla la sensibilidad y ayuda a forjar una postura y mirada crítica. Por esta razón es esencial que los maestros sean conscientes de la gran responsabilidad e importancia que tiene la literatura en la vida de los estudiantes y no la relacionen directamente como una clase más de español o como la memorización de una lista de autores y fechas sin coherencia, lógica y significado para los alumnos.

Esta investigación nace como respuesta a la necesidad de examinar cuáles son las prácticas que se están llevando al aula donde, en ocasiones, no se reconoce ni se promueve la literatura como un aspecto fundamental en la vida de los niños y niñas. Así mismo, se busca que los maestros comprendan lo compleja, fundamental y enriquecedora que es la literatura si se trabaja de manera adecuada, y con esto abrir la discusión de la necesidad de replantear la literatura dentro del área de español pues lo que se ha logrado con esto es encasillarla y rotularla como una pequeña sección de dicha área. Y de esta manera, entender que “la literatura debe tener el mismo estatuto de cualquier otro arte. Como tampoco puede convertirse en el relleno de la materia de español, el «gancho» fácil para acceder a la lengua” (Vásquez, 2006, p. 24).

Considerando lo anterior, es necesario que, a partir de esta propuesta se oriente el trabajo enfocado en desarrollar la competencia literaria y el fortalecimiento de las prácticas de lectura, así como un trabajo pedagógico y metodológico con los maestros, donde se realice un período de

reflexión que permita identificar las experiencias significativas de los estudiantes y maestros para orientar el abordaje de la literatura. Según los Lineamientos Curriculares de lengua Castellana (1998), la competencia literaria se fortalece con el conocimiento y acercamiento a las obras literarias, a la experiencia con la que se ha expuesto cada sujeto de forma personal e individual. En este sentido, la competencia literaria no es una habilidad original de cada ser humano, por el contrario, esta se va fortaleciendo y enriqueciendo a partir de la exposición directa con las diferentes obras literarias.

Asimismo, se reconoce que “la competencia literaria no es una capacidad innata del individuo, sino que se llega a adquirir con el aprendizaje... y que intervienen diversos factores: lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos, culturales y por supuesto literarios”. (Cerrillo, 2007, p. 10). De esta forma, es de suma importancia que se estimule esta competencia para que todos los niños, desde sus primeros grados de escolaridad, se familiaricen con la experiencia de estar en contacto con diferentes obras literarias. No obstante, para que esto se pueda llevar a cabo es necesario que los maestros cuenten con la formación y capacitación necesaria, y particularmente en la época en la que nos encontramos puesto que las clases se están impartiendo a través de la presencialidad remota o la virtualidad a causa de la pandemia por el Covid-19.

Por otra parte, con esta investigación se obtuvo conocimiento relacionado con las actividades que proponen los maestros para la enseñanza de la lectura y escritura de textos literarios durante el periodo de confinamiento por la pandemia del Covid-19, así como las dificultades, estrategias, apreciaciones y diferencias que los maestros tienen, proponen e implementan en las prácticas de aula para la enseñanza de la literatura. De esta forma, se adquirió un panorama sobre la situación inesperada que atravesó el mundo para poder hacer

frente y salir adelante con el año escolar que estaba en marcha en el 2020 y así examinar las estrategias y recursos a los que los maestros tuvieron que recurrir para poder continuar con el proceso de enseñanza con sus estudiantes.

Finalmente, esta investigación busca ser igual de aporte para la Licenciatura en educación básica primaria de la Escuela de Educación, dado que el trabajo realizado durante este estudio puede servir de referente para que los estudiantes desarrollen sus prácticas, no desde un enfoque histórico, gramatical o tradicionalista sino desde el gusto, el placer y goce por el contacto directo con el mundo literario. Asimismo, esta investigación pretende invitar a que los docentes y estudiantes abran el diálogo a la discusión acerca de la necesidad de trabajar la competencia literaria en el aula como un área separada de la lengua castellana puesto que los objetivos de estas áreas son diferentes.

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes de la investigación

En el desarrollo de la investigación, se hace necesario tener en cuenta referentes investigativos que soporten el trabajo a realizar. Por este motivo, se han tomado en cuenta antecedentes investigativos de trabajos de grado puestos en marcha, entre ellos tesis investigativas de carácter local, nacional e internacional. Las investigaciones referidas a continuación, dan cuenta de trabajos realizados en torno a las prácticas educativas en literatura infantil, así como las prácticas que se han realizado teniendo en cuenta las herramientas tecnológicas para el pleno desarrollo de las mismas. De las investigaciones que se han tomado como antecedentes, se describen los objetivos, enfoque, la metodología, resultados y conclusiones alcanzadas en los trabajos. Además, se expondrá en qué medida estas investigaciones fueron útiles o aportaron al desarrollo de la presente investigación.

Se hace necesario aclarar que, si bien es cierto que existen diversas investigaciones relacionadas al campo de la literatura, a marzo del 2020 no existían investigaciones acerca de la enseñanza de la misma durante una pandemia. De esta forma, el presente estudio se realizó con el propósito de establecer cuál era la realidad de la enseñanza de la literatura en los colegios públicos y privados de Bucaramanga para así sentar un precedente de este trabajo. En este sentido, al no existir gran cantidad de antecedentes, esta investigación se presenta como la oportunidad de seguir manteniendo la conversación acerca de la manera en que se lleva al aula la literatura. Asimismo, se pretende que este estudio sirva de motivación para seguir investigando

cómo enseñar literatura incluyendo herramientas tecnológicas aun cuando se termine la contingencia sanitaria por la pandemia por Covid-19.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

En España, en la ciudad de Cuenca, la Universidad de Castilla-La Mancha, 2011, Marta Sanjuán Álvarez, presentó la investigación titulada “*De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*”. Esta investigación parte de la hipótesis de que las prácticas en educación literaria se están enfatizando en solo los aspectos cognitivos del proceso de lectura, marginando de esta forma el proceso de relación entre la literatura y el lector. Tiene como objetivo analizar las opiniones de estudiantes y docentes de cómo se vive la experiencia de la lectura literaria en la escuela. Su enfoque metodológico es la investigación cualitativa- interpretativa y el diseño metodológico de investigación que se implementa es la etnográfica en contextos educativos y la muestra se realiza a partir de pequeños grupos de jóvenes filólogos, un grupo de estudiantes y un grupo de profesores de literatura de educación.

Por otra parte, los instrumentos de recolección utilizados fueron la entrevista abierta, grupo de discusión, cuestionarios, entre otros. Todos estos aportaron a que se pudiera analizar los discursos y propuestas de los jóvenes universitarios para mejorar la enseñanza de la literatura, observar sus itinerarios de lectura, la presencia de los diferentes tipos de canon: peso de los libros infantiles, juveniles, clásicos, literatura. Referente a lo anterior, en primer lugar, se concluye que hay que entender la educación literaria como un proceso progresivo que arranca desde la primera infancia. A partir del análisis de los datos también fue posible valorar hasta qué punto la educación que se practica en las aulas de primaria y secundaria contribuye a crear o

consolidar hábitos de lectura. Además, se obtuvo que en la educación primaria como secundaria se desarrollan prácticas enfocadas para descartar el componente emocional en la literatura, acercamientos que dejan fuera las conexiones personales entre el lector y el texto, esto no estimula la lectura personal.

Esta investigación fue pertinente usarla como referente para esta investigación desde diferentes puntos de vista, dado que comparten el mismo enfoque y diseño etnográfico, también porque se utilizan instrumentos de recolección de la información similares a los de dicha propuesta. También fue importante como referente, pues se concuerda en la construcción de la idea de que la literatura no se debe limitar en algunos aspectos, ya que contribuye a la formación de seres integrales que se reconocen como parte de una cultura con identidad y autonomía individual.

En Chile, en el año 2018, el Magíster en Comprensión Lectora y Producción de Textos Mauricio Antonio Aguilar Flores, presenta la investigación titulada *“Didáctica de la literatura infantil en cuarto básico. Una experiencia docente basada en el método integrado de comprensión y creación de textos”*. Esta investigación tiene como objetivo fundamental integrar la comprensión lectora y la producción de textos, mediante la exploración de la literatura infantil basada en cuentos para mejorar la producción en estudiantes de básica primaria. Su enfoque metodológico se basa en la investigación cualitativa de tipo exploratorio basada en un enfoque de investigación docente y se utiliza como diseño metodológico el modelo de investigación-acción.

Este proyecto investigativo tuvo un mes de duración, con intervención de dos clases por cada semana, es decir de 180 minutos ya que cada sesión tenía un tiempo promedio de 90 minutos. En total se implementaron 720 minutos, para desarrollar una “didáctica de la literatura

Infantil”. Dicha actividad utilizó estrategias como la lectura de cuentos, el desarrollo de módulos de escritura en el aula, la creación de síntesis del libro abordado con ideas principales y escribir diferentes tipos de textos como artículos informativos, infografías y diarios de vida de los personajes relacionados con la historia leída. Es importante resaltar que la creación de textos se llevó a cabo mediante unas etapas que forman parte de un buen proceso de producción escrita, los textos fueron evaluados entre los mismos estudiantes de forma colaborativa.

Las anteriores actividades permiten obtener resultados que evidencian las mejoras de las producciones textuales las cuáles contenían elementos llamativos que ayudaron a reforzar la información, la originalidad, su organización y comprensión, entre otras. Asimismo, se concluye que todos los maestros del área de lenguaje o comunicación deben contar con los conocimientos y manejo de diversas metodologías para poder llevar a cabo el proceso de adquisición de las habilidades necesarias para una buena comprensión lectora y producción textual. También deben fortalecer su didáctica y enseñanza de la escritura y lectura, como también la forma en que están evaluando.

Con este proyecto se refuerza en esta investigación la importancia de la literatura, la cual contribuye a mejorar la expresión, la composición, la creatividad, entre otros. Además, recalca la importancia de la capacitación de los maestros, los cuales, deben poseer los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. También a tener en cuenta algunas estrategias que se pueden procesar con el fin de cambiar la metodología implementada en las prácticas de aula, estrategias que le permitan al estudiante realizar un proceso de composición escrita donde ponga en marcha el uso de sus habilidades de creación, imaginación, originalidad, etc.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En Colombia, en la ciudad de Bogotá, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2016, Yeny Paola Quintian Soa y Carolina Barahona Salazar, presentaron la investigación titulada “Uso de las tecnologías en los procesos de lectura, escritura y oralidad, en el curso 4E de la IED Manuela Beltrán Sede B (JT)”.

La investigación mencionada anteriormente aborda como problemática la pregunta “¿De qué forma las tecnologías y los medios de comunicación pueden ser implementadas en la enseñanza de procesos del lenguaje en los niños y niñas del curso 4 E de la IED Manuela Beltrán?” y tuvo como objetivo general, fortalecer procesos de comunicación, creación artística y literaria mediante el uso de herramientas tecnológicas con los niños y niñas del grado 4E de la Institución Educativa Distrital Manuela Beltrán, jornada tarde. Asimismo, como objetivos específicos se propusieron usar las tecnologías digitales y los medios de comunicación para promover la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura en el aula; crear un espacio virtual que permitiera la difusión de las diversas creaciones literarias y artísticas de los niños de 4 E; potencializar los procesos de lectura, escritura y oralidad por medio de la literatura infantil y reconocer y valorar el trabajo creativo de los niños y niñas frente a temas literarios y artísticos.

Para poder llevar a cabo estos objetivos fue necesario basarse en ideas y postulados de autores como Scolari (2008) (citado en Quintian, 2016) quien brinda la posibilidad de consolidar procesos de hipermediaciones, en el que el uso de las herramientas tecnológicas puede incluirse en el aula de clase y las diferentes áreas de aprendizaje. Borja permite ampliar la mirada hacia nuevos espacios de aprendizaje con sentido, estos espacios permiten incluir las nuevas

tecnologías, los procesos de lectura, escritura y creación. Los temas se clasifican en categorías denominadas; tecnologías en la educación, medios de comunicación usados en procedimientos formativos y literatura infantil. Es necesario resaltar que el enfoque metodológico de este trabajo se basa en la investigación cualitativa, que según Sandoval (1997) (citado en Quintian, 2016) permite comprender de manera cercana la realidad. Su diseño metodológico es la investigación-acción.

Como resultado se obtiene un significativo desarrollo en relación con el uso de herramientas tecnológicas y medios masivos de comunicación que permiten llevar a cabo procesos del lenguaje como la oralidad, escritura, la lectura y la literatura. En conclusión se obtuvo que los estudiantes de la IED MB al incluir en su trabajo herramientas tecnológicas, obtuvieron una adquisición más rápida y significativa de las competencias de lenguaje que se desarrollan en el aula propiamente, también que la IED MB no contaba con los recursos suficientes que permitan el acercamiento adecuado de los estudiantes a las diferentes formas comunicativas que permitan encuentros interactivos complementarios diferentes a la educación tradicional, puesto que su sala de informática no tenía un buen mantenimiento de los equipos y su acceso a internet es limitado.

La revisión de la investigación mencionada permitió ampliar la visión a las diferentes posibilidades de aciertos y desaciertos de las prácticas de aula implementadas por maestros, haciendo uso de herramientas tecnológicas que complementan sus procesos de enseñanza y aprendizaje en su quehacer docente diario. Es bien sabido que a los estudiantes les llaman la atención y motiva el uso de nuevas estrategias y métodos de enseñanza, y por su parte los maestros buscan innovar y cambiar la forma en que se están llevando a cabo los procesos de

enseñanza y aprendizaje, pero es necesario sortear las diferentes situaciones que hay en el entorno, es necesario contar con infraestructura o herramientas que apoyen al talento humano.

En Colombia, en el año 2011 los profesores universitarios, Mónica Moreno Torres y Edwin Carvajal Córdoba, presentaron la investigación titulada “La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción”. En la mencionada investigación se analizan algunas concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia. Se tienen en cuenta tres momentos, como lo son la reflexión relacionada con la lectura literaria, la exposición del lugar de la literatura en Colombia y la exposición del lugar de la literatura en el currículo, teniendo en cuenta la formulación de estrategias de lectura y escritura literaria. Esta investigación tuvo como objetivo comprender la necesidad de transformar la clase de literatura en un espacio para la investigación donde el saber literario y el saber didáctico dialogan a partir de preguntas generadas por el texto literario.

Asimismo, con la investigación se buscó superar la idea de la lectura como alfabetización o decodificación porque el sujeto participa en darle sentido al texto mediante la apropiación discursiva de la palabra escrita. Esta investigación trabajó un enfoque metodológico de corte hermenéutico por la posibilidad de comprender el texto literario alejado de los modelos inmanentistas, modelo según el cual lo representado como contenido de la consciencia es la única realidad en oposición a lo que está fuera de ella. Por su parte, el diseño metodológico usado fue el de investigación cualitativa. En conclusión, la investigación plantea que hay quienes comprenden la didáctica de la literatura como una estrategia de lectura, un ejercicio de creación y para algunos autores es un detonador cognitivo o método para la investigación en el aula.

El anterior referente es importante para esta investigación porque aporta diferentes concepciones de cómo es entendida la literatura y abordada desde diferentes autores. A esta investigación le ha sido de beneficio este estudio porque se han podido analizar las respuestas y acciones que han tenido los maestros y estudiantes, referente a las diferentes actividades planteadas a la población participante. También porque muchas de las acciones realizadas son las que ocasionalmente se pueden evidenciar en el diario vivir en las aulas de clase. Es importante reconocer y resaltar el papel de la literatura en el ámbito escolar, trascender la como se concibe la literatura, aceptar que es más que leer decodificar unas líneas y fragmentos de textos que en muchas ocasiones no tiene significado o sentido real en la vida académica del estudiante.

2.1.3 Antecedentes Regionales

En Colombia, en el departamento de Santander, en la ciudad de Bucaramanga, en el 2018 y en la Universidad Industrial de Santander, Martha Torres-Barreto, Mileidy Álvarez-Melgarejo Víctor Ferney Prada, presentan la investigación que tiene por nombre “*Desarrollando habilidades de Lecto-escritura: Galea Literaria*”. En esta investigación se resalta la importancia de construir nuevos espacios de aprendizaje, se presenta la propuesta por parte de los estudiantes del laboratorio Galea en crear un Club de lectura en la Universidad Industrial de Santander, con el objetivo de contribuir a potenciar las habilidades de lecto-escritura de los estudiantes, incentivar el hábito de lectura y mejorar las habilidades de escritura, desarrollar capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, promover la investigación de metodologías activas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el laboratorio Galea por medio del seminario Alemán.

Esta investigación usó la metodología del Seminario Alemán, dicho seminario se enfoca en mejorar la docencia y como resultado se obtiene un beneficio para los estudiantes en la medida que desarrollen las habilidades necesarias de lectura, análisis y crítica, además de potenciar las capacidades existentes. En este sentido, el proyecto de investigación se propuso crear espacios que potenciaran el hábito lector, para contribuir al desarrollo de un mejor desempeño de habilidades y conocimientos en los estudiantes. Esta investigación se basó en el diseño metodológico cualitativo, donde se llevó a cabo una serie de sesiones, donde se presentaron los conceptos principales y se pusieron en el contexto de la investigación, desarrollando las etapas de planificación, ejecución y finalización.

Se puede concluir que esta propuesta del club de lectura trajo beneficios para los estudiantes, en la medida que desarrollaron las habilidades necesarias de lectura, análisis y crítica, además de potenciar las capacidades existentes. Si todos optan y se interesan por realizar esta actividad y la adaptan y apropian como un hábito, se puede esperar en un futuro cercano un crecimiento del país en las estadísticas de lectores a nivel mundial y un desarrollo en el mismo. Esta visión contribuye a comprender que mediante la enseñanza e implementación de la literatura se puede realizar grandes transformaciones desde diferentes ámbitos sociales en el país.

2.2 Marco Conceptual.

2.2.1 Literatura y literatura infantil

La Literatura es concebida como un arte que refleja la realidad humana mediante diferentes mecanismos de expresión tales como textos escritos, obras de teatro, escenarios de comedia, cuadros, entre otros. Estos medios permiten manifestar pensamientos, emociones,

sentimientos e ideas propias del ser humano, quien lo extrae a partir del entorno y las oportunidades que les permita este. Con relación a lo anterior, se hace importante mencionar el compromiso que tiene el ámbito educativo con los estudiantes para propiciar y ofrecer espacios significativos que generen una conciencia crítica. Sin embargo, algunas instituciones todavía trabajan la literatura como un complemento del área de Lengua Castellana para enseñar a leer la macroestructura de un texto o fragmentos gramaticales y dejan de lado el verdadero objetivo de la literatura el cual es fomentar la creatividad para potenciar las capacidades del estudiante y así adquirir una visión más amplia sobre la realidad social.

Cabe resaltar, que la literatura es una de las rutas más favorables para la construcción de mundos ficcionales narrativos, en los que se recrea y transforma la realidad, las vivencias cotidianas, las experiencias obtenidas de situaciones favorables y no favorables; en la que aquel que decida trabajar literariamente, puede rehacer el mundo propio y compartirlo con otros, mostrando una perspectiva diferente y una nueva forma de ver la vida. Es por esto que la literatura ha estado inmersa desde épocas lejanas, haciendo parte de costumbres e ideologías, en función de la representación de pensamientos intersubjetivos por toda una comunidad. Estos mundos, si son bien direccionados, guiados de forma correcta por la fundamentación y teorización, pueden conseguir fuertes impactos sociales, críticas a toda una estructura compleja de prejuicios y argumentos sesgados y lo más importante, crear un trasfondo en la realidad humana.

En este sentido, la literatura es una de las formas en que se auto organiza y se auto representa el imaginario antropológico y cultural, allí se crean espacios de encuentro entre culturas con el fin de confrontarlas, conquistarlas o desarrollarlas, para así, instituir modelos

alternativos a los existentes o crear nuevos (como se cita en Colomer, 2001). Por tanto, si la literatura ofrece formas de reconstrucción de la realidad y del goce de la misma, el rol del maestro debe ser el de provocar e inducir al acercamiento hacia los textos literarios, de forma placentera, en lugar de reducir la literatura a la simple decodificación de historias, así como sucede habitualmente.

Los cuentos, narraciones, fábulas e historias que componen la literatura, son un recurso imprescindible en el contexto educativo. Entre otras características, responden a las necesidades íntimas del niño, aproximan la escuela a la vida, aprovechan elementos del folklore, están repletos de estímulos lúdicos, favorecen el desarrollo del lenguaje y la expresión oral. En relación con esto, recogen además ciertas características que los convierten en uno de los materiales pedagógicos más enriquecedores (como se cita en Tabernero, 2016). Es por ello que, desde la perspectiva del disfrute, la literatura debe centrarse en llevar a los individuos que se adentran en ella, al placer de construir nuevos mundos a partir de la capacidad inventiva que poseen.

Por otro lado, es importante entender que la literatura hace parte de la cultura del ser humano, pues en una sociedad diversa, las personas buscan diferentes formas para manifestar situaciones cotidianas, de ámbitos políticos, religiosos y educativos, para ver la realidad desde otra perspectiva. De lo anterior, se hace imperante trabajar desde las instituciones educativas, puesto que es el medio por el cual los docentes aportan al desarrollo óptimo de los estudiantes, pero esto solo se puede dar si se fundamentan a partir de autores que velan por la apropiación del gusto literario y así aquellos maestros ofrezcan espacios más significativos.

Por su parte, se ha cuestionado si la literatura infantil debe ser considerada literatura, y este interrogante se ha discutido a lo largo de los años puesto que, la literatura infantil se ha desarrollado como un producto social y cultural que, ha atravesado diferentes cambios regidos por las concepciones de los adultos y los objetivos que estos tienen cuando introducen los diferentes textos literarios en el ambiente de los niños. No obstante, la literatura infantil en sí misma posee la fuerza necesaria para introducir a la población infantil en el mundo de las letras de manera en que esta la disfrute y le encuentre sentido; por tal motivo, se puede afirmar que, la literatura infantil sí debe ser considerada como literatura, pues, así como afirma Cervera (1989) “la literatura infantil no por intentar ser infantil ha de dejar de ser literatura” (párr. 6).

De este modo, la literatura infantil refiere a todas aquellas producciones que existen tales como las letrillas, las canciones de coro, las adivinanzas, los juegos de raíz literaria que cumplen con los requisitos fundamentales, es decir, la palabra con tratamiento artístico y el niño como destinatario. Es necesario resaltar que, si bien, en la literatura infantil, las necesidades del niño, la búsqueda del goce y el placer son importantes, el ámbito de creación para los infantes es relevante en la construcción de mundos posibles a través del mundo de las letras. Por este motivo, al definir la literatura infantil, es necesario entender que, si bien esta debe ser incluida en el entorno educativo y escolar, no puede ser vista como un texto que sirve únicamente para enseñar algo, para instruir, educar o moralizar, pues, según Merlo (como se cita en Cervera 1989), la literatura infantil ha nacido para el “goce exclusivo de los niños lectores. Nunca para catarsis de adultos escritores”.

Ahora bien, en el contexto educativo, uno de los objetivos del estudio de la literatura infantil, según Cervera (1989), “ha de contribuir al estudio, desarrollo, fomento y modernización

de la literatura infantil” (párr. 38) y no a la elaboración de “materiales indudables de aprendizaje, como la distinción de los colores, los números aritméticos o determinados temas de conducta moral” (Colomer. S.f. p. 4). En este sentido, la literatura infantil es aquella en la que se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra y que, tienen una finalidad que es de interés al público infantil, teniendo en cuenta el goce de los niños para que estos no se conviertan en simples receptores de textos.

Es necesario resaltar que, la literatura llevada al aula de clase, debe ser seleccionada cuidadosamente, de acuerdo a la edad de los estudiantes, para que así, pueda despertar el interés por los temas que tratan los libros y se logre cumplir con el objetivo de generar placer y disfrute. Mata (2008) asegura que la literatura infantil

Es un género afianzado en el siglo XX y que ha producido obras de una excepcional categoría estética y ética, pese a lo cual sigue siendo, extrañamente, poco apreciado por la crítica literaria y la institución universitaria, que la considera de escasa entidad, apto para el entretenimiento de los niños, pero no para el conocimiento o el estudio académico. En la educación infantil y primaria va adquiriendo cada vez más autoridad, pero aún pesan mucho las insuficiencias. En la educación secundaria tiene todavía poca relevancia (p. 203).

En este sentido, es fundamental reconocer el importante papel que tiene la literatura infantil en el acercamiento de los niños al mundo de las letras dado que, el contacto que estos tengan con los textos literarios, determinará en gran manera el fortalecimiento de su competencia literaria. Asimismo, se hace necesario que los docentes lleven al aula textos que inviten a los niños a disfrutar del placer de leer y que a su vez les permita ir comprendiendo las diferentes estructuras que los textos tienen. De esta forma, los lectores que se están formando, podrán

comprender el aspecto formal de la lengua, pero también podrán acercarse a los diferentes mundos que la literatura codifica por medio de las historias que la comprenden.

Finalmente, es imperante resaltar que la literatura infantil está hecha para experimentarse, pero la actividad sensorial de tocar, oler, ver y escuchar textos literarios que están diseñados para el público infantil, no está reservado exclusivamente para los niños, pues, así como lo afirma Colomer (1995) la adquisición de la competencia literaria se puede potenciar “en la medida en que la comunicación literaria está presente y es utilizada en nuestra sociedad. Esto implica crear situaciones que permitan percibir la literatura como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido.” (p. 3). Por tal motivo, si los cuidadores, padres y sobre todo los maestros no han sentido el placer que la literatura infantil trae consigo y no se han apropiado de ella y la han vuelto parte fundamental de su entorno, será muy difícil que los infantes perciban los textos literarios como un hecho cultural que está presente en su entorno.

2.2.2 Formas de literatura infantil

En el proceso de escritura, creación y publicación de literatura infantil, la producción de textos literarios ha estado dirigida por diferentes intereses de los creadores de los mismos; es por esto que Cervera (1989) afirma que existen tres tipos de literatura infantil que han emergido de diferentes formas, pero que tienen como objetivo común la recreación, la educación y la enseñanza. En este sentido las distintas formas de literatura infantil, según el autor, son la literatura ganada, recuperada o robada, la literatura creada para niños y la literatura instrumentalizada.

En primer lugar, se encuentra la literatura ganada, recuperada o robada; en esta se enmarcan “todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no” (Cervera 1989. p. 159). El autor menciona que en esta categoría se incluyen los cuentos tradicionales, las canciones que se comparten como tradición, la sección folclórica de la literatura infantil, entre otros. Como ejemplo de este tipo de literatura infantil, se encuentran los cuentos de Perrault, las adaptaciones de *Las mil y una noches*, las obras que se han pasado de generación a generación por medio de la tradición oral, las adaptaciones de los cuentos clásicos, entre otros.

En segundo lugar, se posiciona la literatura creada para los niños, es decir, aquella literatura que se ha producido teniendo a la población infantil como destinatario; en este sentido, se tienen en cuenta los intereses, gustos, afinidades, las condiciones de vida y las necesidades que los niños tienen según un rango de edad determinado. Cañón, Baquero, y Parra (1990. p. 114), citados en Bautista (2016) afirman que “la lectura para niños generalmente tiene una intención didáctica, moralizante, pretende una enseñanza y, no obstante, la intención también es que llegue al elemento estético, lúdico, artístico, sin perder de ninguna manera el carácter pedagógico” (p. 33). De esta forma, este tipo de literatura infantil, mezcla la necesidad de enseñar algo con el placer que el mundo de las letras le puede ofrecer a los infantes.

Ante lo dicho, Cervera (1989) argumenta que esta forma de literatura infantil se sigue reproduciendo a lo largo de los años en cuentos, novelas, poemas, obras de teatro y otros textos, y esto refleja el carácter vivo e interesante del mundo de las letras, así como las tendencias y concepciones que envuelven la realidad de los infantes. Ejemplo de esto son *Las aventuras de Pinocho*, de Collodi, *Rin-Rin Renacuajo*, de Rafael Pombo, *La bruja Doña Paz*, de Antonio

Robles, *El hombre de las cien manos*, de Luis Mantilla, *Monigote pintado*, de Joaquín Gonzáles Estada y otros textos que se han convertido en pilares de la literatura infantil en el mundo.

Por último, se encuentra la literatura instrumentalizada, aquella que es producida por editoriales como recursos para maestros, padres y agentes educativos que quieran tratar temas específicos por medio de escenarios que podrían ser llamativos y fácilmente reconocibles para los infantes. Cervera (1989) afirma que “en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés.” (p. 159). De esta forma, los textos que se producen aparentan ser literarios; sin embargo, el objetivo primordial es el didáctico. Como ejemplo de este tipo de literatura se encuentra *Teo*, *Tina* y *Tin*, las cartillas *Nacho*, *Cheíto*, *Aprendiendo con Mateo*, y otros textos que, aunque incluyen la literatura en su contenido, no la conciben como prioridad.

De esta forma, Cervera (1989. p. 161) citándose a sí mismo asegura que “en el caso de imponerse esta literatura infantil instrumentalizada nos veríamos abocados a una crisis de la literatura de creación para los niños, los autores quedarían desplazados por equipos técnicos de producción, abundarían más libros didácticos que los libros con respuesta” (Cervera 1984). En este sentido, es necesario resaltar que la literatura infantil debe responder a la inclusión del goce y placer en el entorno escolar y no lo contrario, puesto que esta debe responder a las necesidades, gustos e intereses de los infantes, y no a la de los adultos o educadores si pretenden instrumentalizar los momentos de contacto libre de los niños con el mundo de las letras.

2.2.3 Géneros literarios en la literatura infantil

Al estudiar la literatura infantil se hace necesario también escudriñar los diferentes géneros literarios que esta comprende, los cuales son el cúmulo de las obras literarias que guardan semejanzas entre ellas. Venegas (1989) menciona que los géneros son una serie de elementos tales como ideas, estilos, personas y cosas que se relacionan entre sí por medio sus características, siendo estas mismas quienes los separan de otros por sus diferentes particularidades. De esta manera, la autora mencionada afirma que los géneros en literatura infantil pueden dividirse en cuatro diferentes grupos; el género lírico, el narrativo, el dramático y el didáctico. Dichos géneros serán expuestos con más detenimiento a continuación.

Es importante resaltar que los géneros de la literatura infantil se deben diferenciar de los géneros de la literatura pues la primera debe desarrollarse de forma sencilla para facilitar la comprensión y aceptación de los niños. Asimismo, las obras que se hacen para la población infantil deben estar cargadas de colores atractivos, texturas, locaciones y tamaños que cautiven a los niños desde los sentidos. Y, exceptuando el género didáctico, la intención de las diferentes narraciones debe ser el cautivar al público, el propiciar espacios para el desarrollo y potenciamiento de la creatividad y la imaginación, y el de brindar los recursos para que los infantes se adentren al mundo de las letras de forma atractiva para ellos.

2.2.3.1 Género Lírico

El género lírico o poético es aquel que nació de la tradición oral, del folclore, de la cultura, de la expresión artística, rítmica y musical que ha sido pasada de generación en generación, es decir, de abuelos a padres, hijos, nietos y bisnietos y que se ha conservado a

través de los tiempos. Las canciones de cuna, los trabalenguas, las retahílas, las adivinanzas, los dichos y refranes, los poemas tradicionales, entre otros, son quienes forman parte de la lírica infantil que los niños aprenden primordialmente en su núcleo familiar y luego en la escuela. Estos juegos de palabras son divididos por Venegas (1989) en dos grandes grupos; la poesía y las canciones.

2.2.3.1.1 La poesía

La poesía como forma de creación artística se da a través del ritmo, la música y la palabra, y la combinación de estos mediante la transformación lírica debe producir en quien lo experimenta, especialmente en los infantes, la sensación de placer y goce estético al escuchar o leer alguna de estas composiciones. Dentro de esta categoría se encuentran las rimas infantiles, los trabalenguas, las retahílas y los poemas quienes gozan de características específicas que en la literatura infantil los niños disfrutaban de diferentes formas, sobre todo, mediante el juego con cada una de ellas, y esto contribuye, de forma natural, al acercamiento de los infantes al mundo de las letras, primero con la recepción y comprensión y luego con la producción de las mismas.

Ramón Torrijos (2005) citando a Giambatista Vico, reflexiona acerca de los inicios del lenguaje y reafirma la importancia de la poesía al afirmar que “el lenguaje poético está, en el origen de las culturas porque el habla torcida es efecto natural del que no sabe o se ve impedido a declararse por completo” (p. 198) de esta forma, se crea una necesidad de expresión sobre todo en la población infantil. Por este motivo, formarse en poesía es, formarse en la sensibilización, en el reconocimiento de emociones propias y de los demás, en empatía, en lo que, en ocasiones se descuida al educar pero que es de vital relevancia en nuestra sociedad. Un poema, a través del

uso estético del lenguaje, puede sanar, puede dar ánimos, puede llevar a crear mundos alternativos o puede llevar a que el lector se conecte con el mundo en el que vive.

Es así como la poesía, en el ámbito educativo, se concibe como un pilar fuerte y de gran valor por su forma artística y su bello uso del lenguaje. En muchas de las instituciones educativas, el repertorio de poemas abunda cuando se celebran fechas especiales y, estos son recitados en actos culturales que, si bien tienen en cuenta el sentido lírico de la poesía, dejan de lado la manifestación estética que posibilita el encuentro del lector con el poema. Por tal motivo, se hace necesario que la escuela entienda que, la formación en poesía permite educar en sensibilidad, y por medio de esta, la realidad puede ser concebida desde otro punto de vista.

Cabe señalar que el papel de los maestros es fundamental en la formación de una generación que conciba la poesía como algo importante en lo cual deben ser formados. Y, lo anterior sólo se logrará si los docentes que pretenden formar, sienten pasión por la poesía; pues, ninguna persona podrá transmitir el gusto por algo sin haberlo probado y sin haber sido cautivado por sus encantos. Por esta razón, el repertorio y la enciclopedia del maestro debe ser amplio, ya que, al introducir a los estudiantes en el mundo de la poesía, este es el responsable de que, a través de sus experiencias, se muestre que los textos poéticos producen placer y emociones que se viven en la cotidianidad, es decir, que no son ajenas a la realidad.

En definitiva, así como afirma Vásquez (2008) “La poesía es una manera integral de conocer. Todo nuestro ser se pone en juego. En el mismo proceso median la emoción y el sentimiento, la comprensión y el análisis. Tanto el afuera como el adentro se permean, confluyen, se imbrican.” (p. 110). Así que, cuando las palabras que el poeta ha seleccionado y combinado para formar un conjunto de versos son leídas por un sujeto que ha sido formado en la

sensibilización, en la comprensión del otro, y de sí mismo, a través de la mimesis, la poesía puede llegar al alma, estremecerla y dar paso a que el ser se vuelva más consciente de lo que le rodea. Y, de la forma en que la poesía es cercana al niño por su contacto temprano, la imaginación, la creatividad y el uso de la palabra se va a desarrollar de mejor forma en él.

2.2.3.1.2 Las canciones

Las canciones como composiciones poéticas han surgido con la intención de ser cantadas y ser acompañadas por elementos sonoros que produzcan musicalidad. La música infantil puede transformar realidades crudas en historias llenas de aventura, misterio, conflictos a solucionar, proporciona oportunidades para crear espacios llenos de magia, imaginar lo inimaginable y, sobre todo, se propicien espacios para disfrutar la experiencia sensorial. Ramón Torrijos (2005) afirma que “En algunas composiciones líricas de tradición popular el niño no es el emisor explícito sino el destinatario. El niño es el protagonista y objeto, pero sólo participa como receptor por lo que es necesaria la intervención de un adulto.” (p. 198). Lo anterior se evidencia en las canciones de cuna que deben ser ejecutadas por el adulto, quien sabe las letras, melodías y ritmos para que la experiencia sea agradable.

Ramón Torrijos (2005) cita a Bortolussi quien afirma que la función de las canciones de cuna

era más bien exorcista, de alejar del niño los malos espíritus. Precisamente en esa época en que prevalecía una concepción supersticiosa del sueño, que consideraba a éste como un estado sensible a la influencia de fuerzas malignas y ocultas, nació el coco con el que las madres siguen amenazando al niño a la hora de acostarse (Bortolussi, 1987:18).

Estas creaciones rítmicas son bastante interesantes para los niños, y estas, a su vez, estimulan la creatividad, la capacidad inventiva, el desarrollo del lenguaje, el fortalecimiento de relaciones intra e interpersonales, y la participación activa en comunidades específicas en las que los infantes se encuentran inmersos. Además de las canciones de cuna, se encuentran los villancicos, las rondas y las coplas, en las que los emisores pueden ser los adultos y los niños y estos también pueden ser los destinatarios. Es importante resaltar que en las canciones existe una variedad de composiciones que tienen sus características específicas y que responden a varias funciones; estas suponen la prolongación de la tradición oral, por esta razón es fundamental que la escuela incluya las canciones y las comprenda como parte de la literatura infantil.

2.2.3.2 Género Narrativo

El género narrativo es aquel en donde las palabras son usadas, mayormente, en prosa y se utiliza para relatar una serie de sucesos de origen imaginario que son constituidos por una historia que, si bien es ficticia, contiene acontecimientos basados en hechos del mundo real. De esta forma, en este género mantiene una relación entre la fantasía y la realidad, la imaginación y lo verídico, dotándolo de un valor especial para el lector al poder encontrar correspondencia entre lo inventado y lo que ya conoce. Este género se subdivide en los cuentos, los mitos, las leyendas y las novelas.

2.2.3.2.1 Los cuentos

El cuento como género surgió hace miles de años por medio de la tradición oral, en este sentido, la narración de historias inició como una tradición que se transmitía de boca a boca y de generación en generación; y, durante mucho tiempo se han mantenido las características de la

oralidad a pesar de que el cuento ha sido trasladado también a lo escrito. Ramón Torrijos (2005) afirma que “el cuento es aparentemente el más antiguo de los géneros, puesto que se cultivaba antes de que se tuviera conciencia de él como género literario” (p. 95). Y de la misma forma en que este género ha estado durante miles de años, este ha cambiado y se ha adaptado a las necesidades de sus lectores.

Así mismo, es necesario mencionar que a lo largo de la historia existieron diferentes formas cuentísticas y entre estas se resaltan dos; la primera es la del cuento popular, tradicional o maravillosa y que fue recopilado por medio de la tradición oral y divulgado por autores como Perrault, los hermanos Grimm y Andersen entre los siglos XVII y XVIII. Y la segunda forma es la del cuento literario en donde se resaltan obras como El Conde Lucanor de Don Juan Manuel, El Decamerón, de Giovanni Boccaccio, entre otros. Asimismo, es necesario resaltar que la existencia de las formas cuentísticas mencionadas ha representado un aporte crucial en el desarrollo del género puesto que los diferentes cuentos populares que habían sido propuestos para públicos juveniles y adultos, fueron adaptados luego para el público infantil.

Ramón Torrijos (2005) cita a García Padrino (1993) para aseverar que cuando un autor trabaja los cuentos con base en la tradición oral, siempre procura que los relatos que han sido pasados de generación en generación se mantengan fieles a sus elementos básicos originales, es decir, a los temas, los destinatarios, los gustos de los posibles lectores, las reacciones esperadas y la esteticidad de las historias. Es por esto que los cuentos se caracterizan por la riqueza en el lenguaje que usan, el abordaje de temáticas, la transformación de tiempos y espacios permitiendo con esto que el lector disfrute de la historia que lee y se sumerja en la magia y fantasía que el

mundo de las letras le ofrece. Venegas (1989) divide los cuentos en dos subcategorías, los cuentos populares tradicionales y los cuentos literarios.

2.2.3.2.1.1 El cuento popular tradicional

Los cuentos populares tradicionales son narraciones cortas, con hechos basados en la realidad, pero con gran contenido ficticio; este tipo de cuentos ha sido transmitido a través de las distintas generaciones de forma oral, pero en la actualidad se encuentran también de forma escrita. La estructura de estos cuentos es sencilla, en su gran mayoría, los personajes son reconocidos por los infantes, tienen una personalidad que encaja con el físico (ogros, princesas, brujas, reyes, entre otros) y la trama trata una temática en específico, por tal motivo el final es claro y contundente, lo cual representa una de las características de los cuentos populares tradicionales pues al representar situaciones específicas y no ambiguas, los niños asimilan la información presentada, se divierten y de manera natural amplían su vocabulario. Pelegrín (1984) clasifica los cuentos en tres categorías, los cuentos de fórmula, los cuentos de animales y los cuentos maravillosos.

En primer lugar, los cuentos de fórmula son aquellos relatos breves que se distinguen por la estructura exacta que mantiene al narrar. Esa estructura cambia si son cuentos mínimos o de conclusión inmediata, es decir, cuentos cortos en donde se enuncian los personajes y las acciones en frases como ‘Este es el cuento del candado, apenas lo comienzo ya se ha acabado’. También cambia si son cuentos de nunca acabar o de repetición, cuentos que parten de una información básica y concluyen con una pregunta, por ejemplo, ‘¿Quieres que te cuente el cuento de piconico tuerto de pomponera? no te pregunto que si sí o que, si no, sino que si quieres que te cuente el cuento de [...]’. Por último, la estructura varía si son cuentos acumulativos o seriados, los

cuales están directamente relacionados con la estructura lírica, es decir, con el ritmo, la rima, la reiteración, entre otros, y se ejecutan por medio de juegos.

En segundo lugar, los cuentos de animales en donde “los animales actúan como las personas, tienen idénticas reacciones, deseos y artimañas. Los animales tipifican un rasgo del carácter: la astucia de la zorra, el humor popular del sapo.” (Pelegrín 1984). Estos cuentos tienen amplia relación con sucesos de la cotidianidad, no obstante, los protagonistas siempre son personificados por animales y en estos cuentos los animales tienen un carácter moralizante, por tal motivo, siempre hay una moraleja clara. Por ejemplo, en la historia de *Los tres cerditos*, en donde el lobo, un personaje que denota fuerza, trata de engañar a los cerdos, que son pequeños y aparentemente indefensos, pero ante el arduo trabajo del cerdito mayor, los tres hermanos logran vencer al lobo; la moraleja de esa historia es que trabajar de forma constante y sin pereza, trae mejores resultados.

Por último, los cuentos maravillosos, que son relatos en donde existe la magia y suceden hechos sobrenaturales, por esta razón, los personajes son ogros, princesas, príncipes, brujas, genios, hadas, entre otros, pero existen elementos similares o iguales a los que hay en el mundo real, como árboles, animales y casas. La estructura de estos cuentos, si bien no siempre es lineal, tiene una introducción, un nudo, y un desenlace. Entre los cuentos maravillosos se encuentra *La Cenicienta*, *La bella durmiente*, *El gato con botas*, *La bella y la bestia*, *Caperucita roja* y *Pinocho*. Pelegrín (1984) resume la definición estructural de los cuentos maravillosos según Propp y afirma que

El género de cuento que comienza con una *disminución* o un *daño* causado a alguien (rapto, expulsión del hogar) o bien con el deseo de poseer algo, y se desarrolla a través de la *partida* del

protagonista del hogar paterno, el encuentro con un *donante* que le ofrece un instrumento encantado, o un ayudante por medio del cual halla el objeto de su búsqueda. Más adelante el cuento presenta el *duelo* con el adversario, el *regreso* y la *persecución*. Con frecuencia, esta composición presenta determinadas complicaciones. El protagonista ya ha regresado a su hogar, sus hermanos lo arrojan a un precipicio. Más adelante reaparece, se somete a una prueba, llevando a cabo actos difíciles, sube al trono y *contrae matrimonio en su propio reino o en el de su suegro*». (p. 101)

Por su parte, Propp (1987) enumera treinta y una funciones que se pueden encontrar en los cuentos maravillosos y las explica según algunos de los sucesos más frecuentes en las historias. Las funciones descritas son:

1. *Absentation*. Alguno de los miembros de la familia se aleja de la casa.
2. *Interdiction*. Un personaje recibe una prohibición o una orden.
3. *Violation of interdiction*. La orden es transgredida.
4. *Reconnaissance*. El villano intenta obtener información.
5. *Delivery*. El villano recibe información sobre su víctima.
6. *Trickery*. El villano intenta engañar a su víctima.
7. *Complicity*. La víctima se deja engañar y ayuda al villano, a su pesar.
8. *Villainy and lack*. El agresor daña a un miembro de la familia o le causa un perjuicio.
9. *Mediation*. Se divulga la noticia de la fechoría, o de la carencia.
10. *Beginning counter-action*. El héroe-buscador decide actuar.
11. *Departure*. El héroe se va de casa. Encuentro con el donante.
12. *First function of the donor*. El héroe es sometido a una prueba o cuestionario.
13. *Hero's reaction*. El héroe reacciona a las acciones del donante.

14. *Receipt of a magical agent.* El héroe recibe el objeto ayudante mágico.
15. *Guidance.* El héroe es transportado donde se encuentra el objeto de su búsqueda.
16. *Struggle.* El héroe y el villano se enfrentan en combate.
17. *Branding.* El héroe es marcado.
18. *Victory.* El villano es derrotado.
19. *Liquidation.* El daño inicial es reparado.
20. *Return.* El héroe vuelve.
21. *Pursuit.* El héroe es perseguido.
22. *Rescue.* El héroe es socorrido.
23. *Unrecognized arrival.* El héroe llega de incógnito.
24. *Unfounded claims.* El falso-héroe hace valer pretensiones mentirosas.
25. *Difficult task.* Se propone al héroe una tarea difícil.
26. *Solution.* Se cumple la tarea.
27. *Recognition.* El héroe es reconocido.
28. *Exposure.* El falso-héroe o el villano es desenmascarado.
29. *Transfiguration.* El protagonista recibe una nueva apariencia.
30. *Punishment.* El falso-héroe o el agresor es castigado.
31. *Wedding.* El héroe se casa y asciende al trono.

Para finalizar, es necesario aclarar que estas funciones pueden o no estar presentes en todos los relatos sin alterar la estructura del cuento. La única función que usualmente está siempre presente es la del daño o fechoría que el antagonista ejerce sobre el protagonista.

2.2.3.2.1.2 El cuento literario

El cuento literario hace referencia a las historias concebidas y transmitidas a través de la escritura. En este tipo de cuentos, el autor suele ser alguien conocido por los lectores pues se ha dedicado a escribir cuentos literarios, por esta razón, los cuentos se presentan en una versión única sin las múltiples variantes que presentan los cuentos populares tradicionales. En los cuentos literarios la escritura es más elaborada y según Rajoy (1984) la complejidad de estos “hace necesario el recurso a estudios complementarios que se ocupen de ver cómo se transforman las estructuras narrativas en la superficie textual, estudios [...] tengan que ver con el desarrollo de la pragmática del discurso literario” (p. 215). Por este motivo, escribir cuentos literarios supone un trabajo arduo y de mucha dedicación.

Por último, es importante mencionar que una de las características de los cuentos literarios es que estos son directos a la hora de llevar el mensaje o temática a sus lectores; por tal razón, este tipo de cuentos es ampliamente abordado en la escuela. Una de las obras más representativas de este tipo de cuentos es *El conde Lucanor*, escrito por Don Juan Manuel. En Colombia, existen varios autores reconocidos que han hecho un excelente trabajo escribiendo cuentos literarios, tales como Yolanda Reyes, Irene Vasco, Rafael Pombo, Pilar Lozano, Gabriel García Márquez, entre otros, que han dedicado gran parte de sus carreras como escritores a crear obras bien pensadas para crear el impacto e impresión que los cuentos literarios tienen por característica.

2.2.3.2.1 Los mitos

Los mitos son una especie de narrativa que se origina en creencias de tipo religioso y que están relacionadas con un suceso o personaje en particular, usualmente reconocido en el entorno

cultural en donde se genera el mito. De Sevilla (2006) resalta algunas características planteadas por Eliade acerca de los mitos, y asegura que, en las historias narradas en los mitos, se encuentran relatos acerca de actos fabulosos y fantásticos de los dioses y héroes de las diferentes épocas. Asimismo, menciona las historias sagradas que son opuestas a las profanas puesto que contienen un significado cargado de verdades filosóficas que deben ser descifradas y que deben ser interpretadas en un lenguaje sencillo. Por ese motivo, se consideran los mitos como uno de los más antiguos escritos de la civilización humana y que tiene relación estrecha con las actividades cotidianas de los hombres.

Para finalizar, se hace necesario recalcar que los mitos buscan explicar filosofías y aspectos religiosos que en ocasiones son difíciles de comprender y que suelen presentarse de forma abstracta. Por tal motivo, el uso de los mitos en el aula puede darse de manera restringida puesto que no todos estos textos son apropiados para la población infantil. No obstante, existen adaptaciones de mitos que permiten el desarrollo y la explicación de las diferentes temáticas a los niños por medio de la recreación de los mismos. Un ejemplo de las temáticas que se ajustan para el entendimiento de los infantes es el tema del *doble*, es decir, la orientación del *Yo ideal* y el *alma gemela*, la dualidad de la identidad que puede ser difícil de explicar y que por esta razón se hace necesario buscar la forma de volverlo tangible y entendible.

2.2.3.2.1 Las leyendas

Las leyendas son relatos que refieren a sucesos de posible origen real, pues lo que se dice en estas es tomado por las comunidades en donde se ubica la historia como acontecimientos que los antepasados aseguraban que sucedieron, por esta razón, los relatos tienen un carácter

histórico y social. Asimismo, los hechos contados recogen las acciones de la vida de un personaje que puede ser héroe o alguien malvado, para transformarlas en situaciones fantasiosas y llenas de mucha imaginación. Y dado el valor cultural, las leyendas se convierten en un legado que hacen parte de las culturas al pasar por las diferentes generaciones, aun cuando el contenido de las mismas no sea tan comprensible para los infantes. El objetivo de estas narraciones es el de prevenir a los lectores sobre las posibles consecuencias que los actos y comportamientos pueden acarrear; de esta forma, en las fábulas existe un elemento moralizante que hace parte de las características de las mismas.

Morote (2010) afirma que los límites de las leyendas con otras formas narrativas orales “no están nada claros para nadie, ya que la leyenda participa de características y personajes del mito, del cuento, del romance, de la fábula, etc.” (p. 391). Por esta razón es común que se confundan los mitos con las leyendas, por tal motivo es necesario comprender que las leyendas son menos abstractas que los mitos y estas se presentan con elementos históricos y con lugares geográficos específicos. Asimismo, las leyendas tratan aspectos inquietantes para la humanidad, como la vida, la muerte, el bien y el mal, la religión, entre otros. De estos aspectos Morote (2010) sugiere la existencia de clasificaciones de los tipos de leyendas, pues existen las leyendas históricas, las hagiográficas, las etiológicas, de petrificación, las astrales, las leyendas urbanas, entre otros. Lo anterior sugiere la amplia gama de opciones que se tiene para llevar al aula leyendas que puedan interesar a los estudiantes y que pueden ser comentadas incentivando el pensamiento crítico.

2.2.3.2.1 Las novelas

La novela es una narración extensa escrita en prosa y que relata sucesos, en su mayoría ficticios, incluyendo la descripción de los lugares, la caracterización específica de los personajes, y el ámbito estético que las diferentes situaciones encierran, esto con el fin de causar un placer estético a sus lectores. A diferencia del cuento, los argumentos presentados en las novelas se desarrollan más puesto que al lector le interesa conocer a profundidad y con detalles cada una de las cosas que suceden en la narración, es decir, el contexto en donde se desenvuelve la historia, la evolución de los personajes, las motivaciones de estos, las razones por las que actúan de una y otra manera, lo que les permite conectarse con los protagonistas y antagonistas hasta el punto de sentir empatía por las consecuencias de los actos de estos.

En las novelas infantiles se evidencia el uso de elementos mágicos y sobrenaturales en el argumento con el fin de cautivar la atención de los lectores y envolverlos en el drama que la historia relata. De esta forma, la inclusión de personajes como valientes caballeros, damiselas en peligro, animales místicos, brujas y personas con poderes mágicos es frecuente en la narrativa de las novelas. Por esta razón, es común ver en las novelas la fantasía, la magia, el terror, el miedo, la emoción, la alegría, la tristeza, entre otros, lo que permite que en la historia más larga se pueda evidenciar el paso de sentimientos agradables a desagradables y viceversa. Lo anterior, hace que quien lee el texto se involucre en el contenido que está consumiendo y se vuelva en un personaje activo que prevé situaciones, plantea hipótesis e imagina posibles soluciones a los problemas que se están planteando.

2.2.3.3 Género Dramático

El género dramático recoge todas las composiciones que se presentan a modo de diálogo y que son escritas a modo de verso o prosa y que tienen como objetivo representar de forma

escénica sucesos de la vida humana. Una de las características más importantes de este género en la literatura infantil es la movilidad escénica de los personajes, el diálogo que se desarrolla de manera interesante, dinámica y entretenida. Dado que este género ha sido diseñado para ser representado ante un público y espectadores, se incluye el teatro como la forma en que los libretos, adaptaciones de obras, y manifestaciones teatrales son llevadas ante un auditorio que presencia el desarrollo del conflicto que ha de ser resuelto.

Ramón Torrijos (2005) asegura que la dramatización incluye elementos comunicativos y de “creación fundamental en la infancia. A través del gesto y la palabra el niño va a expresar sus ideas y sentimientos, lo que le llevará a un mayor dominio lingüístico y a un incremento de su desarrollo personal.” (p. 202). De esta forma, cuando los infantes tienen la oportunidad de observar comportamientos de adultos y sus actuaciones en el mundo real, tendrán la capacidad de hacer diferencia de roles, para luego representar los esquemas que han presenciado en la vida de los adultos. Por este motivo, el teatro es un elemento fundamental que la escuela debe tener en cuenta en la inclusión de la literatura infantil.

2.2.3.3.1 El teatro

El teatro es la representación de sucesos en un escenario que tiene la capacidad de sensibilizar sobre algún tema o situación que puede ocurrir en la vida de los espectadores. En la escuela, usualmente se usa el teatro para representar obras clásicas de la literatura; no obstante, cuando el teatro se lleva a los infantes, las composiciones no deben ser tan esquemáticas para que los niños puedan comprender, de manera lúdica, las situaciones que se quieren mostrar. Ramón Torrijos (2005) resalta que

El sentido de la teatralidad está presente en el acto mismo del juego-rima, en el cual en un espacio-tiempo simultáneo, los participantes actores actualizan y transmiten el mensaje poético, nuevo y antiguo, recibido y recreado, sujeto por una parte a la ley de herencia y por otra a la ley de innovación. Aparece en ellos un lenguaje verbal-corporal que acompaña al poema lúdico, transformándolo en un juego dramático codificado en la tradición oral. Junto al texto poético, el principal lenguaje es el gesto, el ritmo corporal [...] (p. 203)

En este sentido, crear espacios en donde se potencia el lenguaje expresivo corporal junto al lenguaje poético es una prioridad en la escuela dado que los estudiantes, sobre todo en edades tempranas, necesitan usar su cuerpo como forma de representar el mundo y de esta forma comprenden con más efectividad lo que se les quiere mostrar. Por tal motivo, el teatro incluye algunos tipos de teatro que pueden ser propicios a las diferentes edades; estos son el teatro de títeres, el teatro de marionetas y el teatro de sombras. El teatro de títeres es una forma de teatro en donde se incluyen personajes inanimados como muñecos, y que cobran vida por medio de una persona real quien, mediante hilos o palos, los mueve y les da una voz propia.

Por su parte, el teatro de marionetas se diferencia del teatro de títeres en que los muñecos que se usan, cobran vida pues quien los controla pone su mano dentro del cuerpo hueco del muñeco para darles movimiento y voz. Por último, el teatro de sombras, se ejecuta mediante el uso de efectos de luz que permiten proyectar figuras que se mueven desde diferentes distancias a la luz para crear sombras y comunicar lo que se quiere. Este tipo de teatro es una de las modalidades que más trabajo requieren pues controlar las luces y las sombras no es una tarea fácil, no obstante, el arte resultante es uno de los más bellos dentro del teatro para niños. Se hace necesario que la escuela dote de valor el teatro pues este tiene una función muy importante en el

desarrollo del lenguaje en los niños, por lo tanto, se deben pensar piezas que sean aptas para la representación por los propios niños.

2.2.3.4 Género Didáctico

Los géneros mencionados anteriormente, es decir, el lírico, el narrativo, y el dramático tienen una intención didáctica oculta puesto que el adulto, por medio de los diferentes textos literarios, intenta enseñar algo, pero sin que sea explícito para el infante. Por el contrario, el género didáctico concibe el aspecto literario como un instrumento que le permite enseñar, formar y divulgar enseñanzas a quienes los leen, mediante un lenguaje pensado y elaborado. En sus orígenes, la intención de los textos que componen este género era el de definir una serie de normas imprescindibles para que la convivencia de los pueblos se llevara de la mejor manera. En la literatura infantil, Venegas (1989) divide este género en fábulas, adivinanzas y refranes.

2.2.3.4.1 Las fábulas

Las fábulas son composiciones breves en prosa o verso en donde los personajes son animales con características humanas, viviendo en entornos y lugares que son conocidos para los lectores. Este tipo de texto se ubica en el género didáctico pues tiene como objetivo mostrar una enseñanza relacionada con las situaciones que se cuentan, por tal motivo, los comportamientos y actitudes de los personajes se usan como oportunidad para reflexionar sobre temas importantes en la vida humana tales como, la mentira, la verdad, la honestidad, el compañerismo, es decir las actitudes y valores que se encierran entre lo ‘bueno’ y lo ‘malo’. Esta parte de aprendizaje se conoce como moraleja, y suele decirse al final del relato para facilitar la comprensión a los lectores más pequeños.

Como se mencionaba anteriormente, el objetivo principal de las fábulas es dejar enseñanzas acerca de la vida cotidiana, enseñanzas que puedan ayudar a los lectores a ver posibles situaciones para prepararse y saber cuál sería ‘la forma correcta de actuar’. Por este motivo, las fábulas deben estar escritas en un lenguaje preciso que permita desarrollar el tema propuesto, esto se evidencia en las conversaciones de los personajes, el lugar en donde se encuentran, y demás. Es importante tener en cuenta que a razón de que el lenguaje es conciso, la extensión de los relatos debe ser corta con el fin de captar la atención de los pequeños y que las historias y sus moralejas puedan ser recordadas por mucho tiempo.

Por otra parte, el contenido de las fábulas debe presentarse de forma atractiva, es decir, la creatividad es muy importante en la escritura de estos textos, ya que los personajes y el entorno, deben ser descritos de forma cautivadora puesto que los sucesos son, a primera vista, cotidianos y sencillos. Por tal razón las descripciones deben ser muy precisas con el fin de que quien escucha o lee, pueda imaginar los sucesos y pueda ser atrapado por la historia. El uso de fábulas en el ámbito educativo debe servir de estímulo para acercarse al mundo de las letras, de esta forma, cuando los infantes lean las narraciones llenas de colores, lenguaje sencillo pero llamativo y situaciones cargadas de realidad, pero con un propósito didáctico, puedan acercarse a la literatura con amor y potenciar su competencia comunicativa.

2.2.3.4.2 Las adivinanzas

Las adivinanzas son composiciones en verso que buscan proponer, a quienes las escuchan o leen, el desafío de descubrir la solución a una incógnita o acertijo que se presenta teniendo en

cuenta las claves o pistas que el mismo texto presenta. Con este tipo de texto se busca estimular el proceso de resolución de problemas de los niños, la asociación de ideas, la imaginación, y la generación de hipótesis, elementos importantes para potenciar el pensamiento crítico. León (2009) afirma que el objetivo de las adivinanzas

no es que el niño averigüe la solución correcta cada vez con mayor precisión. Nuestros objetivos son diversos y variados, ya que pretendemos algo muy importante: que se diviertan mientras aprenden. La presentación de la adivinanza en el aula es sólo una excusa para abrir en ellos nuevos campos de investigación, para acercarlos al mundo de la literatura infantil y tradicional, para trabajar el lenguaje oral, para desarrollar su pensamiento, para aprender nuevas cosas del mundo que nos rodea, para relacionarnos con los demás compañeros, [...] para aprender valores de cooperación, ayuda y colaboración, para saber trabajar en equipo... En definitiva, para ser felices dentro de la Escuela Infantil. (p. 9)

De esta forma, con la inclusión de las adivinanzas en la escuela, se busca que los niños desarrollen su pensamiento a la vez que se estimula el proceso creativo de los mismos y que, además, se diviertan al tratar de resolver eso que, para su edad, parece un acertijo por resolver del nivel de un investigador tal y como lo han leído o visto en sus programas favoritos. Por último, las adivinanzas, al pertenecer al género didáctico, tienen también un carácter formador, y estas se pueden utilizar para estimular el desarrollo del vocabulario, de la pronunciación, del pensamiento crítico y el fomento de la creatividad y la curiosidad, a la vez que propicia espacios de placer y goce, espacios propios de la literatura infantil.

2.2.3.4.3 Los refranes

Combet (1996) haciendo distinción entre los proverbios, los adagios y la sentencia, define los refranes como una "Frase breve y de uso común, que dispensa una enseñanza de orden práctico, material o moral, expresada en forma metafórica o a veces directa, y provista de elementos poéticos (ritmo, rima, asonancia)" (p. 821). Los refranes son constituidos por tradiciones orales y están cargados de valores históricos, culturales, ideológicos y sociales que representan un ámbito importante en el conocimiento según las experiencias de los antepasados, esto es, los abuelos, padres, educadores, vecinos, y de la comunidad en general, y que tienen como fin compartir y pasar de generación en generación, consejos y enseñanzas que servirán en la vida cotidiana.

2.2.4 Enfoques para la enseñanza de la literatura

Cerrillo (2007), citando a Martínez Fernández menciona cuatro enfoques teórico-críticos para la enseñanza de la literatura: las teorías lingüísticas y semiológicas, la teoría de los Polisistemas, las teorías fenomenológicas y hermenéuticas, y las teorías disgregadoras.

2.2.4.1 Las teorías lingüísticas y semiológicas

Cerrillo (2007) afirma que en las teorías lingüísticas y semiológicas se conciben las obras literarias como signos, de esta forma, se introduce la semiología literaria "para la que, como teoría de conjuntos que es, es preciso conocer cómo es el significante, pero también hay que conocer qué significado se le atribuye en cada serie cultural en función de factores externos a la propia obra." (p. 17). De esta forma, la semiología tiene como objeto de estudio el signo, como forma sensible que remite a un referente, la interpretación del mismo y las posibilidades de codificación. Es necesario aclarar que el signo refiere a un objeto que solo se podrá ver como

signo cuando se le ha dotado de significado; es decir, un conjunto de letras no es relevante si antes no se le ha dado un significado y una correlación con algo.

La semiótica, al estudiar textos literarios, aborda las obras “como proceso comunicativo, lo cual supone analizar el texto literario en sí mismo, pero superando el nivel lingüístico-textual al tomar en consideración las relaciones que se establecen entre la obra y los demás elementos comunicativos que concurren en simultaneidad en el proceso.” (Lada Ferreras. 2001. p. 70). Y con el fin de realizar un análisis que incluya varios aspectos a tener en cuenta, en el método de la Semiología se encuentran las dimensiones o niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos en el estudio del signo.

La sintaxis es definida por Morris, citado en Lada Ferreras (2001) como “el estudio de las relaciones sintácticas de los signos entre sí haciendo abstracción de las relaciones de los signos con los objetos o con los intérpretes” (p. 62). El objetivo de este nivel de análisis es el de identificar las diferentes unidades formales del signo y las reglas que lo rigen, de esta forma, en el campo de la literatura, el análisis sintáctico busca examinar y estudiar las acciones presentes en las narraciones, los personajes, la temporalidad y la espacialidad. De esta manera, las “unidades adquieren valor funcional mediante un proceso de abstracción que las convierte en funciones, actantes y cronotopo.” (Lada Ferreras. 2001. p. 62)

Por su parte, el análisis del nivel semántico estudia la relación existente entre el signo y el objeto, de esta forma, esta dimensión se centra en lo que se concibe acerca del objeto, es decir, la forma en que se ha codificado el signo en el ámbito cultural, por tal motivo, lo que interesa en el análisis semántico es el pensamiento y la noción humana acerca del objeto, en este sentido, abordar un objeto semánticamente, significa también abordar la percepción de los sujetos que

han codificado el signo. Lada Ferreras (2001) afirma que en los valores semánticos a tener en cuenta cuando se analiza una obra literaria referiría a, primero, la historia, es decir, la ficcionalidad de la misma; segundo, los argumentos y las intervenciones del o los narradores; tercero, el discurso y el uso de la palabra; y cuarto, la narración y la relación entre el narrador y la historia.

A su vez, en la semiótica está el nivel pragmático, el cual "es la parte de la semiótica que trata del origen, usos y efectos de los signos" (Lada Ferreras. 2001. p. 63. Citando a Morris). De esta forma, la pragmática se centra en estudiar las particularidades que el uso del signo representa, es decir, esta analiza el signo en situaciones comunicativas específicas y el proceso en el que el signo adquiere sentido para los agentes que lo usan. Dado lo anterior, la pragmática, al analizar textos literarios, debe tener en cuenta todo el proceso comunicativo que envuelve al signo, esto es, el emisor, el texto mismo, el contexto y el receptor con el fin de entender la relación del signo con sus intérpretes.

2.2.4.2 La teoría de los Polisistemas

Esta teoría concibe que el estudio de los fenómenos semióticos, es decir los signos tales como el lenguaje y la literatura, se puede llevar a cabo de manera más adecuada si se hace comprendiéndolos como sistemas. De Rosetti (1996) define los Polisistemas como un sistema de sistema y, siguiendo la teoría presentada por Even Zohar, se habla acerca del texto quien representa el centro de interés en "un sistema múltiple que es el polisistema, en el que "los sistemas interaccionan, pero funcionan como una totalidad y cuyos componentes se relacionan entre sí y presentan opciones que funcionan simultáneamente; ponen así de manifiesto su interdependencia." (p. 7).

Por su parte, Cerrillo (2007) habla acerca de la teoría de Polisistemas aplicado a la literatura al mencionar al grupo de investigación Itamar Even-Zohar, en donde se plantea “una visión del fenómeno literario como un polisistema constituido por un «centro» que coincide con la literatura canónica y oficial y una «periferia», ocupada por textos no canónicos que se dirigen a un público lector determinado” (p. 18). No obstante, también se menciona que la ‘periferia’ puede variar en torno a las diferentes circunstancias que se dan en los ámbitos culturales y sociales para convertirse en ‘centro’ en algún momento dado. De esta forma, con esta teoría se pretende comprender los hechos literarios por medio de los sistemas con el fin de no estudiarlos como elementos aislados entre sí.

2.2.4.3 Las teorías fenomenológicas y hermenéuticas

Las teorías fenomenológicas y hermenéuticas introducen la noción de la estética de la recepción, lo cual supone cambios en la forma de interpretar los textos en la literatura, pues esta plantea que el texto se llena de sentido cuando ha tenido un encuentro directo con sus lectores y no antes. De esta manera, se concibe al lector como un sujeto importante al momento de comprender e interpretar los diferentes componentes de las obras literarias, así como un pilar fundamental al realizar el análisis de las mismas. Por esta razón, “la teoría cultural ha abordado la investigación sobre las instancias de recepción de las producciones artísticas y culturales, así como de los medios de comunicación de masas, dialogando y, a su vez, enriqueciendo esa matriz teórica.” (Broitman. 2017. p.44).

Es así como desde esta perspectiva se puede evidenciar y analizar el acto de leer desde su productividad para así concebir el impacto cultural que la literatura desemboca en las diferentes sociedades y la afectación que el contacto con los diferentes textos literarios supone en los

sujetos que interactúan con ella. Por otro lado, desde la perspectiva de la estética de la recepción en las teorías fenomenológicas y hermenéuticas se contempla el concepto de literatura como medio propicio para comunicarse, como fenómeno ubicado históricamente, como un sistema de signos con una estructura específica y como un constructo ubicado en una realidad social determinada (Cerrillo. 2007).

2.2.4.4 Las teorías disgregadoras

Las teorías disgregadoras incluyen entre sus objetivos deconstruir o desmontar los discursos críticos tradicionales dentro de la teoría de la Deconstrucción (Derrida). En esta se sostiene que toda lectura es posible y que dentro de cada una de ellas puede existir una multiplicidad de lecturas que contiene una serie de percepciones, comprensiones y adquisiciones de conocimiento que pueden ser similares entre sí o diferentes según quien ejerza la experiencia de lectura. De esta manera, en esta teoría se afirma que los textos se deben deconstruir, no con el fin de destruirlos sino con el fin de desmontarlos para así llegar al texto interno que está cargado de contradicciones y elementos importantes para su completa interpretación. Esta teoría ha cobrado bastante fuerza dentro de la didáctica de la literatura por los planteamientos que mantiene acerca del texto y su uso.

2.2.5 Estrategias para la enseñanza de la literatura

Antes de iniciar a hablar acerca de algunas estrategias pertinentes para la enseñanza de la literatura es necesario reconocer que el aprendizaje de los infantes se define, mayormente, a partir de la riqueza lingüística a la que son expuestos, por tal motivo, a mayor exposición en un entorno rico en lenguaje, mayor desarrollo del mismo tendrán los niños. Escalante (2008) afirma

que “El proceso de apropiación del lenguaje continúa a lo largo de los años escolares, así que esos años deben estar llenos de las imágenes y el vocabulario excitante que ofrece la literatura para niños.” (p. 670). Por tal razón, el acercamiento de los niños al mundo de las letras se hace fundamental para el desarrollo lingüístico de los infantes, y este contacto deberá ser proporcionado aún antes de nacer por medio de las vibraciones que los sonidos pueden proporcionar.

Ahora bien, como estrategias, Escalante (2008) presenta algunas que favorecen el acercamiento a la literatura, y, por ende, su enseñanza. Estos son la lectura en voz alta, uso de canciones, uso de poesía, lectura silenciosa, anticipación de los textos y lectura dramatizada. Por supuesto, existen múltiples estrategias como los concursos de cuentos, los talleres de libros, la visita a las bibliotecas, las visitas de autores, la lectura guiada, el plan lector, entre otros, los cuales contribuyen a que los maestros puedan propiciar espacios de introducción de los infantes al mundo de las letras por medio de la literatura. No obstante, se hablará más detalladamente de las primeras estrategias mencionadas.

En primer lugar, la lectura en voz alta es una estrategia que permite captar la atención casi inmediata de los infantes pues el cambio de tonos en la narración, la variación de volúmenes, el manejo de los diferentes timbres en la voz, hacen que quien escucha se sumerja en el mundo fantástico de la historia que se cuenta. Por esta razón, es fundamental que los maestros se conviertan en modelos de lectura ejemplificando lo que los lectores hacen cuando entran al mundo literario, dado que esto permite que los niños sientan deseo de leer y saber por qué es tan interesante para los adultos. Por otra parte, cuando esta estrategia se lleva al aula, los pequeños

sienten que pueden entablar conversaciones en torno a lo que se leyó, de esta manera, su competencia comunicativa también se fortalece.

Con respecto a esta estrategia, Escalante (2008) afirma que “A partir del tercer grado, esta lectura debe incorporar información acerca del género literario que se vaya a compartir” (p. 676). Por tal motivo, la autora recomienda que se lleven a cabo algunos momentos importantes tales como proveer un espacio adecuado y propicio para el tiempo de la lectura, sugerir conversas acerca de los autores, los títulos, entre otros, crear diferentes voces o sonidos con el fin de dar vida a la narración, mantener la atención de los oyentes por medio de preguntas y sujetar las imágenes de forma en que todos los espectadores puedan ver las ilustraciones y el texto de los libros.

En segundo lugar, Escalante (2008) resalta la importancia del uso de las canciones “que presentan versos que se repiten reproducidas en láminas de papel bond o en el pizarrón ayudan a los niños a hacer conexiones con patrones que luego pueden encontrar en los libros” (p. 676). Pues, así como se mencionó en uno de los apartados anteriores, la inclusión de canciones en la enseñanza de la literatura permite que los infantes establezcan conexiones entre el ritmo, los tiempos, la rima, entre otros, para luego establecer relaciones entre el juego y la vida real. Y “en un nivel inicial, es el aprender conceptos que aparecen escritos mientras se juega con el lenguaje oral; más adelante es inventar nuevas versiones cambiando nombres o ambientes (e.g. Juguemos en la playa mientras María no está...).” (Escalante. 2008. p. 676)

En tercer lugar, la autora menciona que, así como las canciones son necesarias en el desarrollo del lenguaje en literatura, la poesía también es muy relevante y está para ser escuchada. Y dado que los niños son curiosos por naturaleza, estos tienden a repetir todo lo que

escuchan, y más si esto está cargado de ritmo, melodía y efectos sonoros que los motivan a seguir atentos y por ende a leer eso fascinante que los adultos pueden pronunciar. Por esta razón, la inclusión de la poesía en el aula debe hacerse de forma frecuente con el fin de que los niños se motiven a querer incursionar en este mundo rítmico e interesante. Es por esto que la autora menciona que es necesario que los docentes seleccionen poemas cortos y los pongan en lugares fácilmente visibles para los infantes, y que también proporcionen momentos de representación de los mismos.

En cuarto lugar, la lectura silenciosa se presenta como una estrategia necesaria, puesto que en contextos como en la biblioteca los infantes se sienten perdidos al no poder leer de la forma en que usualmente se hace en las aulas de clase. Por tal motivo, es importante el desarrollo de este tipo de estrategias, inclusive en los niños pequeños puesto que a estos les proporciona el sentido de independencia e individualidad, características de un lector competente (Escalante, 2008). En quinto lugar, la autora presenta la anticipación a los textos como una estrategia que permite a los infantes proponer hipótesis acerca de lo que sucederá en la historia, lo que fomenta el entusiasmo de los niños al leer o escuchar textos literarios, convirtiéndose esto en un pilar fundamental para la enseñanza de literatura.

Por último, la lectura dramatizada se presenta como una estrategia que permite que tanto los educadores como los niños que están entrando en el mundo de la literatura, expresen y representen con su cuerpo y con instrumentos que puedan encontrar en su entorno las diferentes narraciones que han llamado su atención. De esta forma, los infantes, aun de forma inconsciente, se van apropiando de características propias de la literatura para realizar las dramatizaciones en el aula. Asimismo, esta estrategia permite que se genere una discusión en torno a la actividad que

se realizó, así como la oportunidad de generar cuestionamientos con el fin de comprender lo que ellos mismos u otros niños han presentado, a la vez que se fomenta el trabajo en equipos.

2.2.6 Importancia y beneficios de la literatura infantil

La literatura infantil se caracteriza por ser un medio eficaz para difundir las diferentes culturas de generación en generación, para la integración de los diferentes campos del conocimiento y para la formación de seres en valores. Asimismo, la literatura infantil se distingue por ser un medio facilitador para el acercamiento a los procesos de producción y comprensión del lenguaje, sin ser este su objetivo principal. Escalante (2008) resalta cuatro razones por las que la literatura infante es de gran importancia y brinda beneficios a los niños; la primera de estas es el deleite y gozo que esta produce; la segunda es el refuerzo a la narrativa como forma de pensamiento; la tercera es el desarrollo de la imaginación; y la cuarta es la percepción del comportamiento humano.

La primera razón, referida al deleite y gozo que la literatura produce a los infantes supone uno de los valores afectivos más importantes dentro de los objetivos que tiene la literatura infantil, dado que esta debe educar a la vez que divierte a quien tiene contacto con ella. De esta manera, al disponer de momentos y espacios para el contacto directo con textos literarios adecuados a las edades de los infantes, la creatividad de los mismos se potencia, permitiendo que la imaginación y el poder creativo se desarrolle de la forma adecuada. En este sentido, se hace necesario que los niños disfruten del proceso de adentrarse en el mundo literario, que jueguen, experimenten, creen, imaginen mundos posibles y descubran el placer y el goce que este brinda.

Escalante (2008) citando a Bethelheim expresa que “para que una historia mantenga la atención del niño debe divertirlo; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones, hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan.” (p. 671). Por este motivo, es fundamental que los maestros comprendan que la selección de textos literarios infantiles acordes a las diferentes edades marca la pauta para que los niños se identifiquen con los personajes, se imaginen las historias y se sumerjan en estas, y de forma inconsciente desarrollen su pensamiento crítico y potencien su competencia comunicativa a la vez que disfrutan todo el proceso.

La segunda razón es el refuerzo a la narrativa como forma de pensamiento, de lo cual Escalante (2008) argumenta que “Contar cuentos es tan antiguo como la historia de la humanidad y tan nuevo como el hecho acontecido esta mañana.” (p. 671). Por esta razón, a través de las diferentes generaciones, las comunidades se han dedicado a organizar las narraciones sobre los sucesos de los integrantes de sus culturas para contarlas a las nuevas generaciones con el fin de que estas aprendan lecciones de vida. Para los infantes, contar y oír historias constituye la forma más efectiva de observación de la realidad que los rodea, dado que, a través de esta pueden ponerse en situación de ‘lo que sucedería si’, y de esta forma potencian su empatía y se instruyen sobre las experiencias del otro.

Por lo anterior, se puede afirmar que “Escuchar cuentos constituye una fuerte motivación para que el niño desee querer aprender a leer. Al asociar la lectura con placer, los niños quieren aprender a hacerlo también” (Escalante. 2008. p. 671). De esta forma, se puede entender la importancia y relevancia del papel que deben desarrollar los abuelos, padres, madres y cuidadores, pues son estos quienes inician el acompañamiento y proporcionan las herramientas y

el espacio adecuado para que sus niños entren al mundo literario y encuentren relación con el mundo en el que viven. Es así como los adultos incluyen a los infantes en el mundo de las letras en el que estos ya están inmersos y los contagian de la magia que este tiene.

La tercera razón de por qué la literatura infantil es de suma importancia y trae amplios beneficios es porque esta proporciona espacios para el desarrollo de la imaginación de los infantes. Es bien sabido que a través de la literatura infantil se fomenta en los niños la curiosidad por aprender acerca de los diferentes tópicos que se mencionan en las historias, y se abren espacios para que estos descubran el porqué de las cosas, las razones por las que la narración sucede de una forma u otra y de esta manera puedan generar hipótesis. Es así como se ve el amplio valor que la literatura infantil tiene en el entorno de los niños, pues los libros no les entregan todas las respuestas a los lectores o a quien escucha, sino que deja abierta unas ventanas para que en la mente del lector se puedan crear otros mundos y así se amplíe su imaginación.

Por este motivo, Escalante (2008) presenta a la poesía, dentro de la literatura infantil, como un pilar de estímulo a la imaginación “al dotar al lenguaje con otra dimensión que la de la comunicación utilitaria. Este género literario permite tener sobre lo real un poder de transformación, de modificación, de prospección y de creación” (p. 672). Así, es importante que los docentes comprendan la importancia que tiene planificar estrategias para el desarrollo de la imaginación, creación y la resolución de problemas a partir de lo que la literatura infantil ofrece. Y, de esta forma, potencien la capacidad de desarrollar la imaginación de los niños para que más adelante tengan la capacidad de trasladar las situaciones vistas y oídas en los textos, a su realidad inmediata.

Por último, se presenta la percepción del comportamiento humano como otra de las razones fundamentales por las cuales la enseñanza de la literatura infantil es beneficiosa. Puesto que “La literatura tiene la potencialidad de reflejar la vida, delineando y dando coherencia a la experiencia humana. Contrario a los hechos que ofrece la escuela, la literatura expresa emociones y calidad de vida” (Escalante. 2008. p.672). En este sentido, cuando el niño tiene contacto directo con las narraciones adecuadas a su edad y a las necesidades de su entorno, puede evidenciar algunas de las razones de por qué las personas se comportan de la forma en que lo hacen y esto fomenta la compasión, la empatía y otros valores fundamentales en el desarrollo social y ciudadano de los infantes.

De igual manera, cuando se proporciona y se mantiene la forma de relacionar los libros, las narraciones, las historias y las expresiones artísticas de la lengua con los seres que constituyen el entorno afectivo de los niños, se genera un vínculo emocional entre las personas que representaron los inicios de la incursión en el mundo literario y la literatura misma. Por tal razón, es fundamental que la familia y el entorno cercano de los infantes se constituyan en agentes activos al trabajar con literatura, pues al relacionar la vida con lo que se lee, se fomenta el amor por la lectura y por el mundo literario. Asimismo, es fundamental que exista esa conexión entre los agentes educativos, los infantes y la literatura misma, pues al escolarizar a los niños, la escuela se constituye como el espacio de su vida cotidiana.

2.2.7 Evaluación de la literatura

La evaluación de la literatura se puede ver como uno de los aspectos más difíciles a la hora de enseñar y trabajar con el mundo literario, dado que se tiende a cuantificar las creaciones literarias, dejando a un lado el proceso de construcción y la esteticidad del mismo. Por tal

motivo, se hace necesario que en la evaluación se posibiliten “procesos de creación literaria que, en tanto expresión de la subjetividad, constituya modos diversos de concebir lo real, en coherencia con sus aportes a la competencia literaria y la conciencia lingüística” (Saavedra. 2013. p. 171). De esta manera, se puede afirmar que la forma más adecuada de evaluar la literatura es la evaluación con fines formativos y no con fines cuantitativos, es decir que, la meta de evaluar no es calificar sino valorar lo que los estudiantes han hecho con el fin de formarlos.

Es así como la evaluación formativa irá contribuyendo en la educación integral de los infantes que están incursionando en el mundo literario, para potenciar su uso del lenguaje desde una perspectiva educativa que reconozca la visión de quien produce los textos literarios y los impulse hacia el mejoramiento continuo. Saavedra (2013) afirma que la pertinencia de esta forma de evaluar

radica en comprender la manera en que los estudiantes están llevando a cabo su proceso de escritura, de qué manera estructuran sus textos con intencionalidad estética, cómo subjuntivizan el mundo, cuál es la realidad que plasman en sus textos, cómo tal construcción de lo real se relaciona con el imaginario que comparten con otros sujetos, qué vínculos intersubjetivos posibilitan los textos que desarrollan, además de los interrogantes específicos por cada uno de los elementos y relaciones que forja en sus escritos. (p. 172)

En este sentido, la evaluación formativa debe preocuparse más del proceso que del resultado, más del cómo el infante afronta tener una hoja en blanco como punto de partida que del resultado de páginas que obtiene al punto ‘de llegada’. De esta forma, se hace fundamental que los docentes corrijan los borradores de los estudiantes de forma cualitativa, intentando dar a conocer cuáles han sido los aciertos y errores en el proceso creativo. Por otra parte, es bien

sabido que la cuantificación es necesaria en las instituciones educativas, por tal motivo, una de las herramientas recomendadas para que los docentes ejecuten ese, a veces tedioso pero necesario proceso evaluativo, es el uso de rejillas que contengan criterios claros de evaluación y que, mediante la suma de puntos por el cumplimiento de los criterios demarcados, se pueda obtener un aproximado en números para cumplir con la cuantificación y la cualificación.

Con respecto a lo anterior, Ramos (2000) menciona que una de las maneras para facilitar este proceso es el uso de indicadores con códigos que muestren qué se va a evaluar, de manera que los estudiantes puedan revisar la forma en que ejecutarán su proceso. Ante esto el autor asegura que “Es importante tener en cuenta, que el nivel de un comentario puede resultar (y normalmente resulta) irregular atendiendo a los diferentes aspectos analizados, de manera que un ejercicio puede contener buenos aciertos, [...] y a la vez algunos errores” (p. 53). No obstante, ese cúmulo de aciertos y errores son los que constituyen la verdadera evaluación formativa pues con este proceso se permite al estudiante evaluarse a sí mismo teniendo en cuenta lo que se ha establecido y los comentarios del docente, volviendo la evaluación en una posibilidad de mejorar y no de solo cuantificar.

Por último, Saavedra (2000) citando a Eisner menciona que en la evaluación formativa el docente es quien toma el rol de crítico educativo y literario y a su vez “usa su conocimiento y experiencia en estos ámbitos para apreciar el desarrollo de los trabajos de los estudiantes y sus intencionalidades estéticas, de acuerdo con las funciones cognitivas que atañen a la producción artística” (p. 172). De esta manera, tiene en cuenta que se lleven a cabo procesos cognitivos, de sensibilidad, de imaginación, de percepción, de creatividad, de agudización de la conciencia y de experimentación estética la estabilización, con el fin de que la representación simbólica del texto

literario sea evaluada desde la revisión que trasciende más allá del ámbito gramatical, para tener en cuenta la pragmática.

2.2.8 Perfil de un maestro que pretende enseñar literatura

La formación de los maestros que enseñan literatura se ha constituido en un foco importante en la educación actual y, a pesar de que se han hecho esfuerzos por educar a los futuros educadores, se siguen evidenciando falencias en este proceso formador. La enseñanza de la lengua y literatura es tan importante y relevante en el proceso de formación de los estudiantes como cualquier otra área, sin embargo, no cualquier persona puede ser docente de lengua y literatura, y quien quiera serlo, debe poseer características específicas que lo posicionen como un agente apto para el quehacer mencionado.

A pesar de que un maestro que se forma para enseñar literatura debe tener un amplio desarrollo de su competencia lingüística y su competencia comunicativa, ellas no son las cualidades esenciales que un educador debe poseer, pues, como afirma Vásquez (2006), “para que un maestro logre mostrarse como un apasionado tiene que ir más allá de saber la asignatura, desbordar el currículo y los libros de texto y atravesar las fronteras de la escolaridad” (p. 40); por tal motivo, se hace necesario que, los maestros se conviertan en apasionados por la literatura, reflejando lo anterior en el repertorio y en la biblioteca personal que poseen.

Vásquez (2006) afirma que, según Borges, lo que se puede enseñar en la literatura es tal vez la pasión por una obra, por un verso, por un autor; y es precisamente esa pasión la que el maestro debe contagiar a sus estudiantes por medio del ejemplo y del modelado. No obstante, si un educador pretende enseñar la literatura por medio de la mimesis, es obligatorio que este posea

una competencia literaria desarrollada en su máxima potencia y que asuma esa tarea como suya, a pesar de que deberían ser los padres o cuidadores quienes den ese primer ejemplo en casa.

Los Lineamientos Curriculares de lengua Castellana (1998) definen la competencia literaria como “el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas” (p. 53), y así mismo estos afirman que, esta competencia debe atravesar dos dimensiones; la primera, es la del reconocimiento del canon literario, y la segunda es la de la apropiación de enfoques teórico-analíticos. Con lo anterior se puede afirmar que un maestro que pretende enseñar literatura, debe estar en constante formación y potenciación de su competencia pues, con el fin de enseñar, no debe estancar sus saberes y convertirse en un docente tradicionalista, sino por el contrario, debe ser un maestro innovador que convierta las clases de literatura en espacios para ser críticos y analíticos.

Finalmente, es necesario resaltar que, la característica principal que un maestro que pretende enseñar lengua y literatura debe poseer es la capacidad de autoformación, de estar en constante lectura y ser disciplinado con ello, y fundamentalmente el amor y la pasión por la literatura. La combinación de lo anterior, podrá dar como resultado a un maestro que se preocupe más por entender la importancia de los gustos e intereses de los estudiantes, mediándolos con las obras literarias que son consideradas fundamentales, sin llegar a la necesidad de imponer lecturas o de amenazar con evaluaciones intimidantes con la excusa de “formar el hábito lector”.

2.2.9 Las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación

El mundo moderno en el que se desenvuelve la escuela está inmerso en la intervención de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), gracias a estas, a lo largo de los años los estudiantes han tenido la posibilidad de poner en juego sus capacidades de invención, comunicación, empatía, y otras habilidades que el uso diario de la tecnología implica, dado que las simulaciones, la vida online y las oportunidades de interactuar con personas sin importar la distancia, hacen de la tecnología la herramienta perfecta para aprender. No obstante, las TIC, en el ámbito educativo requieren y reclaman que los docentes se formen y se desempeñen como agentes activos, que integren las herramientas tecnológicas en un ambiente de aprendizaje controlado y que combinen lo que algunos llaman “las nuevas tecnologías”.

Es necesario aclarar que, según Cabero (1994) el concepto de “nuevas tecnologías” es incorrecto dado que es erróneo pensar que algo que lleva años existiendo y siendo usado por muchas personas, puede ser llamado “novedoso”. Por tal motivo, dentro de la tecnología, que es cambiante y avanza cada día, el concepto “nuevo” no cabe porque la novedad de esta no se mantiene con el tiempo; por tanto, lo que hoy es novedoso, mañana no lo será. Con base en lo anterior, Cabero (1994) sugiere como adecuado el uso del término “nuevos medios”, y lo define como todas aquellas herramientas, canales y aplicaciones que permiten almacenar la información, registrarla, difundirla y que, además, está en constante innovación y desarrollo. Es decir, aquella que está evolucionando constantemente en pro a que la información no sea estática o no sea difundida de la mejor manera, sino lo contrario.

Ahora bien, el papel del docente en la inclusión de las TIC en los procesos educativos es de suma importancia, dado que este es el responsable directo de propiciar momentos en donde

los estudiantes aprendan, se comuniquen asertivamente y adquieran capacidades en el uso de los nuevos medios al tiempo que las potencian. En este sentido, es fundamental que los docentes se formen para que puedan ejercer su rol como maestros que incluyen las TIC en el aula, así como lo afirma la UNESCO (2008) en los Estándares de Competencias en TIC al decir que los educadores necesitan prepararse para “ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC; para utilizarlas y para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes” (p. 2). Como consecuencia, los docentes deberán asumir un rol activo al diseñar entornos apropiados para el aprendizaje eficaz y eficiente.

Por otra parte, no se puede negar que, así como el mundo en que se vive y la tecnología que se usa está en constante cambio y evolución, los estudiantes hoy no tienen las mismas características que los de hace unas décadas. Es por esto que Cabero (2016) afirma que:

La aparición de este nuevo tipo de alumnos, como consecuencia, principalmente, del entramado sociocultural y tecnológico en el que se desenvuelven a partir de su momento histórico de nacimiento, ha llevado a que algunos autores propongan términos específicos para hacer referencias a ellos, conceptos que se están desarrollando con verdadera naturalidad en nuestra cultura como los de: nativos digitales, generación red, generación mouse, generación Google o generación Einstein; aludiendo con ello a la importancia que las tecnologías, y fundamentalmente la red, tienen en su vida y en las acciones que realizan... lo que no podemos perder de vista es que la apropiación cultural e ideológica de una tecnología no sólo repercute en cómo codificamos y transmitimos la información, sino también, y creo que es lo verdaderamente importante, en los procesos cognitivos que movilizamos y en las direcciones en las que lo hacemos para codificar y decodificarla, y es precisamente en estos procesos donde se modifica nuestra estructura cognitiva para el procesamiento de la información (p. 205).

De esta forma, ante la actual forma de ser de los alumnos, los docentes necesitan estar capacitados para que al enseñar sus asignaturas integren los recursos educativos digitales, y así, puedan adaptar su quehacer docente a las necesidades de los estudiantes y de la era digital.

Es importante resaltar que, según Cabero (1994), las TIC y los llamados “nuevos medios” poseen algunas de las características tales como la inmaterialidad, la interactividad, la instantaneidad, la innovación, los elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización y la influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad. Por su parte, la inmaterialidad tiene como materia prima la información, y en esta se abre la posibilidad de construir mensajes sin la necesidad de que exista un referente externo. La instantaneidad de la información es la que permite a las “nuevas tecnologías” romper las barreras temporales y espaciales que existen, abriendo la posibilidad de comunicarse aun estando al otro lado del mundo.

También, la innovación permite estar en constante mejora y cambio con el fin de potenciar y completar lo que ya existe. La calidad técnica de imágenes y sonido, permite que la información llegue a sus destinatarios sin perder fiabilidad ni dejando espacio para que, partes de lo que se quiere transmitir, se pierdan. Asimismo, la digitalización de la información se constituye en un ámbito importante de la tecnología actual, pues, gracias a la codificación análoga de la información, esta puede ser fácilmente distribuida y transmitida, permitiendo que se cumpla el objetivo de comunicación.

Del mismo modo, las “nuevas tecnologías” se caracterizan por afectar más a los procesos que a los productos, es decir que, el foco no se encuentra en los resultados que se alcanzan sino en el proceso que se ha seguido para llegar a estos, determinando con esto la calidad de los

productos. Estas tecnologías, también tienen la posibilidad de interconexión, formando redes de conexiones que se refuerzan a sí mismas para dar un impacto mayor. Por último, “las nuevas tecnologías” tienen la característica de ser diversas, pues tienen múltiples funciones que permiten el desempeño óptimo de la información en diferentes canales y medios.

Es necesario resaltar que, el papel de las TIC durante el ajuste de las aulas de clase por causa de la pandemia por Covid-19 involucró el uso de herramientas que normalmente no se usaban en clase como los son WhatsApp, llamadas telefónicas, radio, entre otros. No obstante, en la enseñanza de la literatura no se evidenció la inclusión de estas herramientas tecnológicas, por el contrario, únicamente se utilizaron como un medio de comunicación y se siguieron usando las guías como instrumentos de mediación de la enseñanza.

2.3 Marco Legal

Para el marco legal de este documento se tomarán como referentes fundamentales documentos como la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, y los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje. Dichos documentos sirven de argumento y respaldan esta investigación garantizando la guía en educación, construcción y formación en literatura en las aulas de clase.

2.3.1 Constitución Política de Colombia

La Constitución política de Colombia de 1991, incluye dentro de sus principios fundamentales la enseñanza de la lengua respetando la cultura y entorno donde se desenvuelven los estudiantes. Por esta razón es importante que dentro del abordaje del área del lenguaje se elijan textos literarios que fundamenten y contribuyan en el reconocimiento de la diversidad

cultural y la identidad propia. En el capítulo 2 de los derechos sociales, económicos y culturales, dentro de los artículos 67 y 68 establecen la importancia de la educación y por ende se estipula como un derecho de las personas con función social y es responsabilidad del estado velar para que esto se cumpla (p. 11, Artículo 67) “Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines”.

Por esta razón, y para mantener una educación de calidad, es importante que se realice un buen proceso de enseñanza reconociendo que, dentro nuestro territorio colombiano, existen diferentes culturas y la literatura se convierte es una excelente estrategia para el reconocimiento y aceptación de cada una de ellas. Gracias a la literatura se abre la posibilidad de que los estudiantes amplíen su conocimiento e imaginación la cual aporta de manera significativa a la construcción de nuevos mundos.

2.3.2 Ley General de Educación

En la Ley General de Educación, se establece como objetivo el señalamiento de las normas para regular el servicio público de educación con función social que sea pertinente a las necesidades e intereses de las personas. En la sección tercera se establecen los objetivos generales de educación básica y en el artículo 20 se estipula que se deben “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”.

La literatura es fundamental porque contribuye a potenciar y desarrollar cada una de las habilidades mencionadas anteriormente. Mediante la lectura se enriquece y amplía el

vocabulario, se construyen y fortalecen las redes de pensamiento, convirtiendo más fácil el proceso de comprensión e interpretación. También mediante una adecuada enseñanza de la literatura se mejora la fluidez en el discurso permitiendo una asertiva comunicación.

En los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, (los 5 primeros grados de la educación) se realiza una exposición sobre la importancia de la literatura y se estipula en el Artículo 22 que “La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura” son uno de los objetivos específicos. Estos se deben promover para que se creen espacios de enseñanza en las diferentes instituciones educativas ya que contribuyen a mejorar y fortalecer el uso adecuado de la libre expresión.

2.3.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Dentro de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se reafirma una vez más la importancia que tiene la enseñanza de la literatura en el ámbito de la vida escolar. Para ser más específicos, en el apartado #4 sobre los ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares se resaltan aspectos fundamentales de las dimensiones en el estudio de la literatura. Dichas dimensiones se denominan (p. 51) la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético; la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes; y la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

La literatura es tan esencial en la formación educativa que no se limita a un área del conocimiento como tal y lo importante no son los contenidos en sí mismos, sino el efecto de dichos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores; en su

acercamiento y experiencia con la lectura. La literatura potencia el pensamiento y la argumentación, ya que mediante la lectura se puede proponer, interpretar, reflexionar y analizar a profundidad los textos.

Es importante que la literatura tenga su propio espacio dentro de las aulas de clase y no como un simple complemento en el área de español, situación actual en la mayoría de los diferentes establecimientos educativos y razón por la cual las obras literarias no se abordan de manera adecuada y con un proceso de seguimiento, sino fragmentada. Por lo anterior se especifica en los Lineamientos que “lo más fundamental es la lectura de las obras mismas, porque se conoce literatura sólo leyendo las obras, de manera completa y no resumida ni fragmentada.” Es decir, se posee una competencia literaria cuando se adquiere una experiencia propia e individual producida por la lectura de las obras mismas como tal. En los lineamientos también se señala que gracias a la literatura se logra desarrollar y alcanzar una lectura crítica, es decir, realizar una intertextualidad y comprensión más profunda de los textos que se leen.

Frente a esto, el MEN (1998) deja entrever cinco puntos claves para la enseñanza de la literatura. Primero, como se mencionó, es necesario entender que existen dimensiones y paradigmas desde los cuales se puede profundizar el estudio de la literatura, y que si bien, todas ellas están presentes al estudiar literatura, el énfasis en una de ellas define la concepción pedagógica del maestro y la concepción sobre el arte literario. Por tanto, el abordaje de los textos teniendo en cuenta un paradigma u otro, depende totalmente del maestro, de su forma de concebir la literatura y de los recursos con los que se cuenta para realizar el quehacer didáctico.

Segundo, que el objetivo en la enseñanza de la literatura debe ser el de desarrollar las competencias de los estudiantes, y con el fin de cumplir con este objetivo, el maestro debe fijar

criterios claros de enseñanza, formación y evaluación, teniendo en cuenta el contexto en el que se está trabajando. De esta forma, lo más importante no son los contenidos sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en la identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes. Tercero, la enseñanza de la literatura no debe centrarse en la cantidad de obras que se lee, dado que no basta sólo con leer y “dar cuenta” de lo leído, es necesario tener en cuenta los modos de leer, los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objeto de lectura.

Cuarto, tal y como se afirmó, el estudio de la literatura y su enseñanza depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor, por este motivo, el repertorio que el docente posea, la enciclopedia que ha construido, el reconocimiento del canon literario y la apropiación de los enfoques teórico-analíticos son los que determinan el éxito de la enseñanza de la literatura. Por último, a pesar de que el canon literario es importante y necesario dentro de la literatura, la enseñanza y el estudio de la misma, no puede concebirse como la acumulación de información, sino como la experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. Es por esto que, la evaluación en literatura, no puede ser un examen de memorización que incluya datos específicos de los libros, dado que esta debe permitir determinar si el estudiante es capaz de interrogarse y sin proponérselo, convertirse en crítico literario.

De esta forma, la literatura se constituye en un elemento muy importante ya que en ella se abordan diferentes procesos de significación, es decir procesos que permiten la reconstrucción de significados y sentidos y cuya construcción requiere de las cuatro habilidades comunicativas como la de leer, escribir, hablar y escuchar. Habilidades que se potencializan por medio de la literatura y que promueven al desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en los diferentes

niveles como; nivel literal, inferencial y crítico-intertextual. Cada uno de estos niveles se va desarrollando de manera consecutiva, es un proceso constante de exposición, con los textos y obras que forman y construyen la competencia lectora, los conocimientos y saberes culturales.

2.3.4 Estándares de Competencias en Lenguaje

Los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, incorporan la literatura teniendo en cuenta los intereses, necesidades y aprendizajes desarrollados por cada uno de los estudiantes a través de su experiencia en el ámbito educativo. La literatura contribuye en la preservación de la tradición lectora, con el fin de que el estudiante despierte el gusto y autonomía al momento de abordar diferentes tipos de textos literarios como los poemas, los cuentos, las novelas, entre otros. Además de despertar el gusto y disfrute por la literatura se visiona a que los estudiantes realicen un proceso de interpretación más allá de las líneas, más allá de lo explícito y evidente, para poder realizar una reinterpretación del mundo, reconstruyendo los sentidos de las realidades abordadas. La literatura permite que los estudiantes exploren y reconozcan su entorno, que se fortalezca y desarrolle su personalidad, que sean seres reflexivos y fortalezcan sus competencias.

Los estándares categorizan una serie de desempeños que el estudiante debe alcanzar y en los cuales a partir de la lectura él debe ser capaz de identificar la intención comunicativa de quién lo produce. Analizar aspectos conceptuales y textuales de los textos, realizando un proceso de análisis y reflexión que le permitan intuir y percibir todas las interpretaciones posibles dentro de un escrito literario. Así mismo, el MEN (2006) en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje afirma que:

La pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje.

Pero, al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (p. 25)

De la misma forma, los Estándares Básicos de Competencias (2006), dejan entrever una perspectiva social que caracteriza la clase de literatura teniendo en cuenta los intereses, necesidades y aprendizajes desarrollados por los estudiantes durante su experiencia cotidiana y escolar; permitiendo con esto que ellos interpreten e interactúen, a través del mundo de las letras, con otros mundos posibles. Teniendo en cuenta esto, los procesos de formación en literatura, deben permitir que los estudiantes desarrollen su personalidad, abran su mente y conozcan mundos posibles, nutran su competencia estética, emocional, cultural, ideológica, cognitiva, comunicativa, y se conviertan en lectores competentes que sean capaces de interactuar en el mundo como personas críticas y pensantes.

3. Metodología

3.1 Enfoque Metodológico

El enfoque definido para esta investigación es el cualitativo que, según Hernández Sampieri (2010) “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364). El uso de este enfoque se considera pertinente puesto que, con esta investigación se busca comprender las acciones de los maestros frente a la enseñanza de la literatura y, la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de la misma. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que, tal como lo afirma Albert Gómez (2007) “la finalidad de la investigación cualitativa es el análisis, comprensión y valoración de situaciones específicas y la resolución de los problemas que en ellas se plantean” (p.156). Por esta razón, la investigación cualitativa puede entenderse y considerarse como un proceso activo ya que produce resultados a partir de un tipo de población en específico, donde se pueden analizar diferentes fenómenos dentro de los cuales se encuentra el educativo y el social, quienes hacen parte del entorno de las personas.

Un principio muy importante de la investigación cualitativa destacado por Albert Gómez (2007) es que, esta investigación tiene como objetivo científico la comprensión de los fenómenos, esto quiere decir que con ella se busca captar las relaciones internas existentes. Por esta razón, en este tipo de investigaciones es necesario realizar indagaciones con respecto a la intencionalidad de las relaciones, en donde el investigador y el objeto de investigación puedan

crear una relación en donde ocurra una influencia mutua. Algunos autores han ofrecido una serie de características de la investigación cualitativa, entre ellos Albert Gómez (2007) quien resalta el diseño emergente, que se elabora con y sobre la información recogida. Así mismo, en los tipos de muestreo, se seleccionó el muestreo intencional dado que este se apoya en criterios internos y no pretende generalizar los resultados, y en cuanto a los datos, estos se recolectan en situaciones naturales no controladas, y los métodos de recolecta de datos son cualitativos, y son de naturaleza interactiva.

Otra característica importante en la investigación cualitativa es la perspectiva holística que esta puede tener, en el sentido de que estudia la realidad desde un enfoque global sin fragmentarla ni seleccionarla en variables, haciendo posible una comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia. Por esta razón, el investigador debe realizar una supresión de su propio juicio ya que, por lo general, ocurre una sensibilidad hacia los posibles efectos debido a la presencia de este. También se debe realizar una valoración de todas las perspectivas teniendo en cuenta que los métodos utilizados son humanistas y que todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

3.2 Diseño Metodológico

En la investigación cualitativa, las técnicas que se aplican no son cerradas, dejando abierta la posibilidad de adaptarse a las influencias mutuas, siendo más sensibles a los diversos patrones de comportamiento donde la teoría que se genere sea de una realidad concreta y su diseño sea emergente, pues se elabora a medida que avanza la investigación. Es por esto que, el diseño metodológico utilizado para esta investigación es el etnográfico. En un sentido literal, la etnografía proviene del griego *ETHNOS*, *pueblo*, y *graphé descripción* que significa la

descripción de un modo de vida de una raza o grupo de individuos (Woods, 1987. p. 12. Citado en Albert Gómez (2007)). A su vez, la etnografía es el estudio descriptivo de una cultura, una comunidad o algunos de los aspectos fundamentales de esta, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma (Aguirre, 1995. Citado en Albert Gómez (2007)). Es decir, esta se entiende como una forma o proceso de investigación que se realiza a una comunidad y en un contexto específico que permite dar cuenta de la cultura, las costumbres, el estilo de vida, entre otras.

Este diseño metodológico se destaca por ser naturalista, es decir, se basa en la observación, y con base en esta se puede llegar a una interpretación que permita describir el contexto. Y, con respecto a esta investigación, se busca la descripción de una realidad social educativa, con el fin de estudiar los fenómenos que se desarrollan en el contexto específico en donde influyen diferentes actores como son los docentes, la familia, los estudiantes y otros factores como la comunidad como la cultura. Por esta razón, es necesario resaltar algunas características de este método las cuales presenta Albert Gómez siguiendo a Rodríguez Gómez y otros (1996) (citado en Albert Gómez (2007)), que permiten hacer posible diferenciarlo de los otros métodos de la investigación cualitativa.

La primera característica es que este tiende a trabajar fundamentalmente con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados en términos de un sistema cerrado de categorías analíticas. La segunda es que este método tiene un carácter fenomenológico, por esto, los significados se estudian dentro de una perspectiva más amplia. La tercera es que es libre de juicios de valor, por tanto, el etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones. La cuarta refiere a que los datos aparecen contextualizados y las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia. Este tipo de investigación busca la descripción o reconstrucción

analítica de carácter interpretativo y está focalizado en un grupo, comunidad o población, en donde se puede reconocer la cultura, las creencias, las formas de vida y la estructura social.

Spindler y Spindler (1992: 63-72. Citado en Albert Gómez (2007)) menciona algunos requisitos que se deben tener en cuenta al momento de llevar a cabo una buena investigación etnográfica. El primero refiere a que el investigador debe estar inmerso donde ocurre la actividad y acción, sin embargo, su presencia no puede alterar los resultados o comportamiento del grupo focalizado donde se va a realizar la investigación, de esta forma realiza una observación directa. El segundo afirma que el etnógrafo debe permanecer la mayor parte del tiempo posible en el escenario de investigación, de tal forma que le permita presenciar en repetidas ocasiones lo que sucede, dado que entre más tiempo pase en el contexto a investigar, mayor será su aprendizaje sobre él y más datos podrá recolectar, lo que permitirá contar con un buen número de información registrada.

El tercer requisito que se debe tener en cuenta al momento de llevar a cabo una buena investigación etnográfica es que, en el transcurso de este proceso de recogida de información, el etnógrafo, al tomar sus notas de campo, debe ser muy descriptivo pues es necesario que registre la mayor variedad de datos procedentes de diferentes perspectivas y pueda llevar un registro ya sea a través de entrevistas, archivos, fotografías, documentos, entre otros, para luego realizar una triangulación y validación. Y con base en lo anterior, al analizar se pueda hacer uso de citas literales empleando el lenguaje usado por los participantes. Por último, el cuarto requisito es que el investigador debe ser consciente que para que su información sea más rica y con mayor validez, él debe ganarse la confianza de los participantes, con el fin de obtener un actuar genuino

e innato de ellos. Lo anterior no quiere decir que el informe deba estar excepto de incluir experiencias, pensamientos o impresiones propias del investigador etnográfico.

Por otra parte, Albert Gómez (2007) plantea un esquema para poder llevar cada una de las fases del proceso etnográfico; entre ellas se encuentran la generación de ideas; el planteamiento del problema, en donde se identifica una problemática clara que necesite ser estudiada y analizada; la selección del diseño de investigación; la elaboración del marco teórico; la selección de la muestra, en esta se localiza el lugar, se gestiona el ingreso al escenario, se eligen los informantes claves y se desarrollan las relaciones de campo; los instrumentos y recogida de datos, los datos fuera y dentro del campo; el tratamiento y análisis de datos; la creación del informe de la investigación; y la realización de una evaluación de la investigación.

3.3 Fases

Albert Gómez (2007) presenta cuatro fases que se deben seguir para realizar un buen proceso de investigación cualitativa. La primera fase es la preparatoria y en ella se pueden encontrar dos etapas; la primera se denomina etapa de reflexión y en ella se incluyen algunos procedimientos importantes como, la elección del tema, búsqueda de la información y la fundamentación y perspectiva teórica. La segunda etapa se denomina, etapa de diseño y planificación. Dentro de esta se realiza el diseño flexible, la identificación del escenario, la elección del método de trabajo y las estrategias de la investigación.

La segunda fase que presenta el autor está relacionada al trabajo de campo y también está compuesta por dos etapas, la primera etapa es la de acceso al campo, y los procedimientos a seguir son los relacionados a conocer el campo e identificar al informante. La segunda etapa es la

de recogida de datos y la selección de técnicas para la recolección de datos. Luego se presenta la fase analítica y por último la fase informativa y de elaboración del informe. En esta investigación la primera etapa, es decir la de acceso al campo, se realizó de forma virtual puesto que las Instituciones Educativas de los maestros que participaron como población, se encontraban cerradas por la pandemia por Covid-19. Por esta razón, no se profundizará en esta fase en la conceptualización que se presenta a continuación.

3.3.1 Fase preparatoria

En la fase preparatoria se realiza la identificación de las etapas o momentos a llevar a cabo en la investigación tales como la etapa reflexiva y la de diseño y planificación. En la etapa reflexiva el investigador, a partir de la experiencia propia y sus conocimientos, intenta establecer el horizonte y principios con los cuales iniciará su investigación. Para esto, se debe intentar dejar a un lado los prejuicios para controlar los impactos que estos pueden ocasionar y así lograr conseguir un diálogo más auténtico, y que, de esta forma, se cree una comunicación asertiva. Las experiencias previas que el investigador tiene al iniciar el proceso investigativo, le ayudarán a comprender el fenómeno a investigar desde sus vivencias en otros contextos. Asimismo, en esta fase es fundamental que se tenga clara concepción epistemológica que va a dirigir la investigación, dado que existe gran variedad de miradas con respecto a lo cualitativo.

Por su parte, en la etapa de diseño y planificación, es necesario tener en cuenta que en la investigación cualitativa no se presentan diseños rígidos, con hipótesis terminadas o muestras perfectamente delimitadas, sino que, por lo general, el descubrimiento es progresivo teniendo en cuenta las actuaciones que se presentan en el contexto a investigar; de manera que los rasgos específicos del enfoque van evolucionando a medida que operan. Por esto el diseño es flexible

abierto y con capacidad de adaptarse a las diferentes circunstancias adversas o inesperadas que surjan en la realidad educativa que está siendo objeto de estudio. De esta forma, aunque el investigador debe tener claras las pautas que dirigirán su investigación, también debe entender que debe estar preparado para actuar ante situaciones que no se tenían previstas.

Otro paso a seguir dentro de esta etapa es la identificación del escenario o lugar de la investigación, es decir donde se llevará a cabo la investigación y cómo se puede acceder al campo de trabajo. Es por esto que se hace necesario realizar una buena elección de escenario, por eso es recomendable visitar el lugar con anticipación y decidir en cuál se tiene una mayor probabilidad de llevar el estudio a cabo. No obstante, en esta investigación, para la selección de la población no se pudo hacer visitas presenciales con anticipación dado a la pandemia que se está afrontando en el mundo por el Covid-19. El siguiente paso en esta etapa es el de la selección del método de trabajo; los métodos deben conservar un carácter instrumental ya que están sujetos a interrogantes y cuestiones que se han planteado. Después de esto es necesario seleccionar el método a desarrollar con el fin de planificar una estrategia de investigación, la cual se plantea según la naturaleza del problema y los objetivos del estudio. Es importante tener en cuenta que un buen investigador no debe limitarse a un solo método, porque esto limitaría las posibilidades de estudio.

3.3.2 Fase analítica

En esta fase la obtención y análisis de los documentos son procesos complementarios, continuos y simultáneos, esto provoca que el análisis de la información no se realice solo en un momento específico, sino en todas las fases del proceso, logrando y constituyendo un proceso cíclico y sistemático. Los primeros análisis se deben realizar con la recogida de los datos

recolectados en un inicio y el proceso debe continuar durante todo el trabajo de investigación. En esta fase es necesario poner en marcha diversas actividades concretas con el fin de analizar los datos recolectados de la mejor manera; entre las actividades se encuentra la reducción de los datos, es decir, sintetizar, agrupar, clasificar y separar los elementos que se estudiarán con el fin de organizarlos.

Así mismo, en esta fase es fundamental tener disposición de todos los datos que sean necesarios e indispensables para lograr un buen análisis. Por tal razón es necesario que el investigador sea muy ordenado desde el inicio de la investigación para que ningún dato se pierda y comprometa el estudio que se está realizando. Por otra parte, en esta fase se encuentra el momento de obtención y verificación de las conclusiones que se han sacado, de esta forma, es necesario llevar a cabo procesos que impliquen reflexionar en torno a los resultados obtenidos y así, se puedan argumentar los hallazgos encontrados. Asimismo, en esta parte de la investigación, los resultados, hallazgos y conclusiones se plasman por escrito.

3.3.3 Fase informativa y de elaboración del informe

En este momento se presentan los últimos informes para realizar la presentación y difusión de los resultados. La función principal del informe es poder contextualizar, mostrar y situar al lector en el contexto con sus diferentes realidades y complejas interrelaciones, de tal manera que le permita interactuar desde diferentes dimensiones como, la cognitiva y la emocional a partir de los datos presentados. A través del informe el investigador comparte con la comunidad la comprensión obtenida del fenómeno objeto de estudio, lo anterior debe estar argumentado mostrando los datos de forma sistemática.

3.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

En la investigación cualitativa, así como en la investigación cuantitativa, el observador hace uso de unas técnicas o instrumentos que le permiten obtener información de comunidades, individuos, contextos o situaciones. Dichos instrumentos deben responder a los intereses de la investigación, teniendo en cuenta que los datos cualitativos consisten en la descripción profunda y ampliada de experiencias individuales o colectivas, eventos, situaciones y percepciones que se presenten en un ambiente completamente natural y cotidiano de los sujetos. A continuación, se presentan los instrumentos que se utilizaron en la investigación realizada y la conceptualización de los mismos.

3.4.1 La encuesta

Si bien es cierto que la entrevista es la técnica más usada en las investigaciones cualitativas, para esta investigación se vio pertinente la inclusión de la encuesta como técnica e instrumento de recolección de datos en una investigación representa la oportunidad de obtener datos eficaz y rápidamente, por tal razón es una técnica que se utiliza frecuentemente. García Ferrando (citado en Casas 2002) define la encuesta como una técnica que utiliza la estandarización de procedimientos de investigación “mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (p. 527). Casas (2002) define algunas características propias de las encuestas; la primera de ellas establece que la información recopilada por medio de encuestas se obtiene con observación indirecta de los hechos, es decir, se observan las manifestaciones que los encuestados realizan;

por esta razón, existe la posibilidad de que los datos obtenidos no reflejen la realidad completamente.

Otra característica es que el interés del investigador al realizar las encuestas no se encuentra en los sujetos que participan en ellas, sino en la o las comunidades a las que pertenece; en el caso de esta investigación, no nos interesa conocer específicamente las respuestas de los individuos sino los datos comunes que se puedan obtener con el cúmulo de ellas. Asimismo, las encuestas permiten recolectar información de diferentes temas que pueden estar o no relacionados entre sí, sin llegar a confundir a los participantes. Por último, una característica importante mencionada por Casas (2002) es que la información a recolectar se enuncia de forma estandarizada, es decir, los cuestionarios contienen instrucciones similares o idénticas, lo que permite hacer comparaciones entre los datos recogidos en los diferentes grupos de participantes.

Es fundamental resaltar que el instrumento que utiliza para la formulación de las encuestas es el cuestionario. Casas (2002) lo define como el “documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta.” (p. 532). La finalidad de los cuestionarios es poder convertir los diferentes motivos empíricos sobre los que se quiere obtener datos, en preguntas que puedan responder a los objetivos planteados y que, a su vez, puedan ser cuantificados. Para el diseño de las encuestas, es necesario tener en cuenta la población a la que van dirigidas, es decir, el nivel cultural, la edad, entre otros, con el fin de ajustar la forma en que se enuncian las preguntas, el lenguaje adecuado según las personas que van a responder y otros elementos que puedan ser relevantes.

Casas (2002) menciona que existen tipos de preguntas que se ajustan a la información que se desea recolectar. En primer lugar, se encuentran las preguntas según la contestación que

admitan del encuestado y se clasifican en preguntas abiertas, de selección múltiple y cerradas. Las preguntas abiertas son aquellas que abren la posibilidad al encuestado para responder más allá de las opciones que el investigador puede proveer, de esta forma, quien responde es libre de contestar con sus propias palabras lo que sabe o lo que considera pertinente para dar respuesta. Con este tipo de preguntas se busca obtener información sobre lo que conocen los participantes sin cohibirlos con opciones.

Las preguntas de selección múltiple pueden ser de tres tipos; el primero es el de abanico de respuestas, en donde se dan a los encuestados a diferentes opciones de respuestas de las cuales debe elegir una cantidad determinada; esto le permite al investigador cuantificar más fácilmente. El segundo es el abanico de respuestas con un ítem abierto, según Casas (2002) “Este tipo de pregunta es apropiado cuando no se tiene la absoluta certeza de resultar exhaustivos y se deja la posibilidad al encuestado de añadir opciones no contempladas en las alternativas de respuesta ofrecidas.” (p. 532). De esta forma, los participantes tienen la posibilidad de responder con base en lo que el investigador plantea, y también teniendo en cuenta elementos que no aparecen en el formulario; con esto, los datos a recolectar se vuelven más ricos en información. Y el tercero, es de las preguntas de estimación, en donde cada respuesta tiene un grado de intensidad en cuanto a la información que se busca obtener.

Por su parte, las preguntas cerradas son aquellas en las cuales el encuestado solo tiene la posibilidad de contestar eligiendo entre dos opciones que pueden ser sí o no, verdadero o falso, de acuerdo o en desacuerdo, entre otros. Este tipo de preguntas supone para el investigador una ventaja amplia en cuanto a la codificación de los datos, así como en su análisis. No obstante, la desventaja más grande que estas preguntas tienen es que la información que pueden brindar es

limitada, por lo que elementos importantes pueden pasar por desapercibidos para el investigador. En segundo lugar, otro tipo de preguntas que se ajustan a la información que se desea recolectar está determinado por la naturaleza del contenido de las mismas; es decir que, con estas preguntas se busca recolectar datos específicos sobre intenciones, opiniones, actividades, motivos, razones, entre otros, y en especial sirven para identificar a la población, el sexo, la edad, el estado civil, etc.

Y, en tercer lugar, las preguntas según su función. Casas (2002) destaca, algunos tipos de preguntas, entre ellos las preguntas de consistencia y control, que tienen la función de comprobar las respuestas que se han dado; las preguntas de aflojamiento y acceso, que tienen el fin de crear un clima agradable a los participantes, para que estos respondan a todo el cuestionario sin sentirse agobiados, por esa razón, estos interrogantes se ubican al inicio de la encuesta; entre otras. Es necesario resaltar que la formulación de la encuesta debe ser sencilla y clara, de modo que no existan confusiones a la hora de responder; asimismo, deben procurar ser cortas y no incluir en total más de 25 preguntas. Por otro lado, deben evitarse las ambigüedades, el uso de expresiones coloquiales, de términos con carga emocional alta, tales como “drogadicto”, “racista”, entre otros. Y, se debe procurar que, al preguntar, los encuestados no se pongan a la defensiva o que involucren temas íntimos o que puedan ser prejuiciosos.

3.4.2 Análisis de documentos

En el análisis de documentos se incluye un conjunto de materiales de registro que desde un inicio adoptan una forma diversa. Para realizar el análisis se pueden emplear diferentes tipos de documentos como las autobiografías, los diarios personales o anotaciones diversas, las cartas, las memorias, fotografías, videos, películas, manifestaciones verbales, entre otros. La recolección

de estos documentos debe involucrar directamente a los participantes; es decir, los sujetos que decidieron participar en la investigación son quienes pueden dar autorización para el uso de los documentos que ellos mismos deben proveer. Es importante aclarar que para esta investigación se analizaron las guías de aprendizaje que se trabajaron en los diferentes tipos de aula que se ajustaron durante la pandemia por Covid-19. Estas guías fueron dadas por maestros y estudiantes con la autorización para que estas fueran utilizadas con fines académicos.

3.5. Tratamiento y análisis de datos

El análisis de datos refiere al conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones, comprobaciones y operaciones que se realizan a los datos, con el objetivo de poder extraer significados relevantes con relación a un problema de investigación (Rodríguez 1996). Asimismo, el tratamiento y análisis de datos también es el proceso que se aplica a una realidad y que permite discriminar sus componentes. Al igual que describir las relaciones entre tales componentes y con una visión global y general poder llevar a cabo síntesis que sean más acorde a la situación.

Los investigadores consideran este proceso algo complejo, debido a que los datos son de carácter polisémico, la ausencia de reglas sistemáticas para el análisis y presentación de los datos cualitativos, la falta de procedimientos analíticos, el no tener vías definidas o convenciones claras que orienten el modo de llevar a cabo el análisis. Se le considera datos a toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, también al contexto donde ocurren los hechos, a las actividades y a la información proporcionada por los sujetos ya sea que se adquiera por iniciativa propia o por requerimiento o solicitud por parte del investigador. Es por ende que los datos son entendidos como situaciones, interacciones,

fenómenos u objetos de la realidad estudiada que se adquieren en el periodo de investigación y que tienen un contenido informativo útil para los objetivos que se quieren alcanzar.

En las investigaciones cualitativas, el análisis de los datos no se encuentra determinado debido a que es coreografiado o esbozado y también prefigurado porque se comienza a efectuar bajo un plano general con modificaciones dependiendo de los resultados. El análisis como los datos en esta investigación cualitativa ha de ser flexible y consta de ciertos pasos. Según Gómez (2007) el primero es revisar el material que se ha recogido, es útil que los datos tengan buena calidad y estén completos; en el segundo se debe establecer un plan de trabajo, puesto que el estudio del proceso es más importante que el resultado; en el tercer paso se realiza la reducción de los datos, se simplifica, se selecciona la información y se resumen para volverla manejable. Este resumen de datos se puede realizar mediante la codificación, la cual se puede definir como las unidades de análisis o segmentos que forman parte del proceso de elaboración conceptual representacional de los comportamientos específicos percibidos.

En el conjunto general de los datos se pueden diferenciar segmentos o unidades que resultan siendo significativas y relevantes para la investigación. Por ejemplo, en un texto se pueden encontrar diferentes unidades, considerando a cada una de ellas como fragmentos en los que se alude a una misma idea, ya sean palabras, párrafos, intervenciones de los individuos, líneas, etc. Por tal motivo, los investigadores deben seleccionar las unidades y definir los criterios de estas los cuales pueden ser espaciales, temporales, sociales, gramaticales, etc. Es importante resaltar que, para llevar una buena organización, después de establecer las unidades de análisis, se procede a identificar las categorías de análisis; estas categorías son como los recipientes conceptuales en donde va a ir ordenada la información.

En el cuarto paso, se interpretan los datos; para esto es necesario que se interprete y se le dé significado a cada una de las categorías con una descripción completa. Los procedimientos más utilizados para el estudio de las categorías son el diagrama, matrices y mapas conceptuales. El quinto paso, es la obtención de resultados y conclusiones, las cuales se construyen a partir de propiedades estudiadas en el campo y las interpretaciones que tienen los participantes. Una herramienta intelectual que se usa con frecuencia para las conclusiones es la comparación. Es importante que después de estudiar las relaciones, se proceda a enmarcar el contexto, la situación o evento. Asimismo, las descripciones del contexto han de ser completas y profundas, porque la calidad del análisis cualitativo depende del grado en que se profundizan en los aspectos anteriormente mencionados y su vinculación con las categorías encontradas.

Por su parte, el sexto paso consiste en asegurar la validez de los resultados, esto se realiza mediante la valoración del proceso de análisis, se evalúa si la información recogida es suficiente y si es acorde al planteamiento del problema. Después de esto se debe realizar un proceso de triangulación donde se comprueba, si con las mismas reglas otros investigadores optarían por tomar las mismas decisiones o similares a esta. Posteriormente se debe obtener una retroalimentación directa de los sujetos, es decir, por lo menos a un pequeño grupo de los individuos se le solicita que confirmen o refuten las interpretaciones realizadas por los investigadores. Como lo expone Hernández Sampieri (2010), es ver si se captaron los significados que ellos trataban de transmitir, así como si las descripciones fueron lo suficientemente completas y profundas.

3.6 Escenario y participantes

El escenario en el cual se desarrolló esta investigación está conformado por maestros, padres y estudiantes de educación básica primaria de algunas Instituciones Educativas privadas y públicas de Bucaramanga. A partir de la pregunta general de investigación ¿De qué manera los maestros abordan la enseñanza de la literatura durante la pandemia por Covid-19, con estudiantes de educación básica primaria, en algunas Instituciones Educativas privadas y públicas de Bucaramanga?, se construyeron y diseñaron los objetivos y preguntas de investigación que justifican el trabajo ha desarrollado y evalúan su viabilidad.

3.6.1 Población

La población seleccionada para esta investigación está conformada por docentes de lengua Castellana y Literatura de los cinco grados obligatorios del nivel de básica primaria de la ciudad de Bucaramanga, en el departamento de Santander. Es necesario resaltar que, los maestros que participaron en esta investigación, se encontraban realizando sus labores durante el tiempo de pandemia por Covid-19. En este sentido, su práctica se vio afectada por la contingencia y fue obligada a adaptarse a las nuevas circunstancias y, por ende, fue necesario el uso de algunas herramientas tecnológicas para ejercer su trabajo.

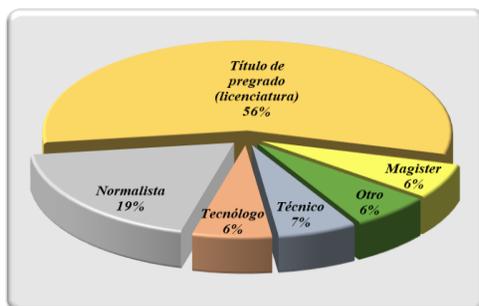
3.6.2 Muestra de los participantes

Por causa de la pandemia, el trabajo de conseguir la muestra de los participantes fue bastante arduo, dado que, los maestros tenían pánico a ser evaluados durante una época que suponía bastantes retos para ellos. En este sentido, los docentes se mostraban interesados únicamente en ver cómo podían sacar sus clases adelante y muchos se negaron a participar de la

investigación. Así mismo, en cuanto a la recolección de las guías, por parte de los mismos, los maestros se presentaron un poco esquivos a entregar lo que habían estructurado, y se pudo notar el temor al creer que sus prácticas de aula iban a ser evaluadas por algún ente educativo que pudiera comprometer su trabajo.

No obstante, por medio de una encuesta (*ver Anexo 1*) se logró la caracterización de la población de 15 maestros (*ver anexo 2*), lo que permitió evidenciar los siguientes resultados. La ilustración 1 evidencia que los maestros tienen diversos niveles de formación, no obstante, el 56% de los docentes, es decir, el porcentaje más alto, posee titulación como licenciados en diversos enfoques tales como, licenciatura en educación infantil, licenciatura en lengua Castellana e inglés, licenciatura en educación con énfasis en educación especial, licenciatura en educación básica con énfasis en lengua Castellana, licenciatura en español y literatura, licenciatura en educación física y deportes, entre otros. Por otra parte, el 19% de los maestros son normalistas superiores, un 6% posee un técnico, otro 6% una maestría, otro 6% ha realizado otro tipo de formación tal como una especialización, y el 7% cuenta con una tecnología.

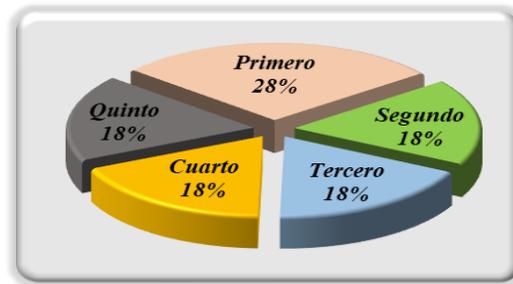
Figura 1: Título que poseen los maestros.



Por su parte, la ilustración 2 señala que los maestros encuestados se encuentran laborando en los cinco grados obligatorios del nivel de básica primaria, y se evidencia que la mayoría de los docentes se encuentran trabajando con estudiantes de primero, formando con esto el porcentaje

más alto, es decir, el 28%. Por su parte, un 18% de docentes se encuentra trabajando en segundo, otro 18% en tercero, otro 18% en cuarto y otro 18% en quinto.

Figura 2: Niveles en donde laboran los maestros.



En otro sentido, las Instituciones Educativas en donde laboran los docentes que participaron en esta investigación son en su mayoría de carácter privado, es decir, así como se muestra en la ilustración 3, el 85% de las I.E. cuentan con mejores recursos económicos para afrontar la contingencia que se dio por la pandemia, y el 15% de las I.E. son de carácter oficial. A su vez, dado que la mayoría de colegios en donde trabajan los docentes participantes son privados, los porcentajes más altos con referencia al estrato socioeconómico en donde se encuentran ubicadas las I.E. son de los estratos altos. En este sentido, tal como se ve en la ilustración 4, el 29% de las instituciones están ubicadas en estrato 6, el 24% en estrato 5, el 19% en estrato 4, el 14% en estrato 3, el 9% en estrato 2 y el 5% en estrato 1.

Figura 3: Carácter de la Institución Educativa en donde laboran los docentes.

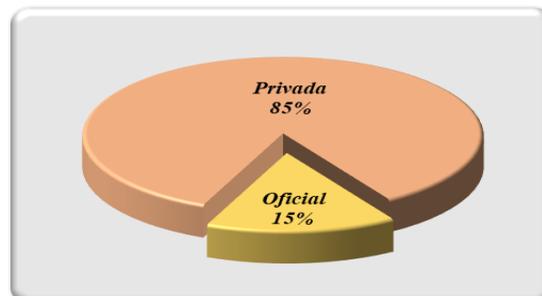
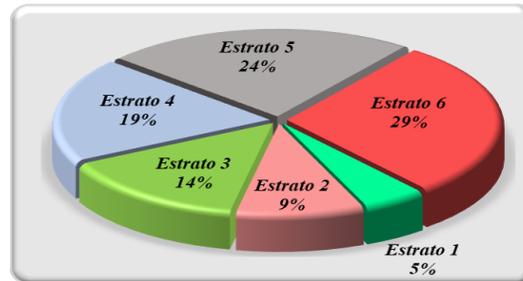


Figura 4: Estrato socioeconómico de la Institución Educativa.



Asimismo, en los resultados de la encuesta realizada se ve la predominancia del tipo de calendario en el que se encuentran las Instituciones Educativas; la ilustración 5 muestra que el calendario A supone el 85% de las I.E. en donde trabajan los docentes encuestados; a su vez, las I.E. que laboran con calendario B representan el 15%. Por otra parte, la ilustración 6 muestra que, en cuanto al tipo de jornada académica, la mayoría de docentes, es decir, el 69%, se encuentra trabajando en la jornada de la mañana, el 23% desarrolla su trabajo en jornada continua, y el 8% en jornada de la tarde.

Figura 5: Tipo de calendario de las Instituciones Educativas.

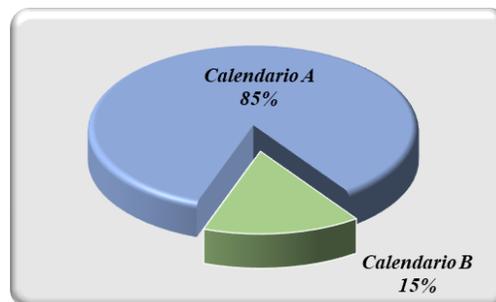
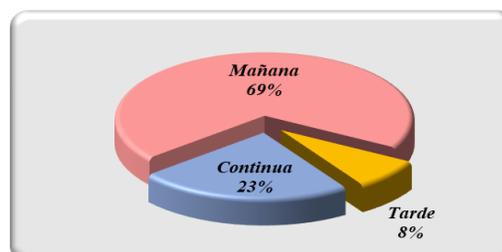
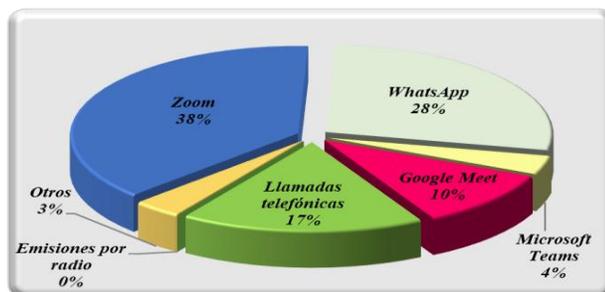


Figura 6: Jornada académica de las Instituciones Educativas.



Con referencia a las herramientas tecnológicas que los maestros usan para realizar sus encuentros de clase, la ilustración 7 evidencia que la predominancia se encuentra en el uso de *Zoom meetings* para el encuentro virtual o con presencialidad remota de las sesiones de clase, representando esto el 38% en el uso de las herramientas. Asimismo, el uso del chat de WhatsApp, representa el 28% de las herramientas utilizadas, las llamadas telefónicas el 17%, la plataforma de *Google Meet* el 10%, el software de *Microsoft Teams* el 4%, otro tipo de herramientas como la plataforma *Classroom* el 3% y el 0% de los maestros se encuentra trabajando con emisiones de radio.

Figura 7: Jornada académica de las Instituciones Educativas.



Por su parte, la ilustración 8 muestra que, en los medios de comunicación que se usan con padres y estudiantes, se encuentra una ligera predominancia en el uso de *Zoom* como herramienta para mantener el contacto, y se representa con el 34% frente al 33% que representa el uso de WhatsApp y el 33% del uso de las llamadas telefónicas. De otra manera, la ilustración 9 muestra que, en las herramientas utilizadas para consignar y evidenciar el desarrollo de las actividades, se evidencia que el uso de fotografías para registrar las tareas y asignaciones como la herramienta que más se utiliza, esto representa el 33%; no obstante, el uso de guías, que representa el 24%, y el uso de videos, que también representa el 24%, son herramientas que son utilizadas con bastante frecuencia. Seguido de esto, el uso de la plataforma institucional representa el 11%, la

implementación de talleres representa el 5% y el uso de otras herramientas, como la plataforma *Classroom*, representa el 3%.

Figura 8: Medios de comunicación que usan con los padres y estudiantes.

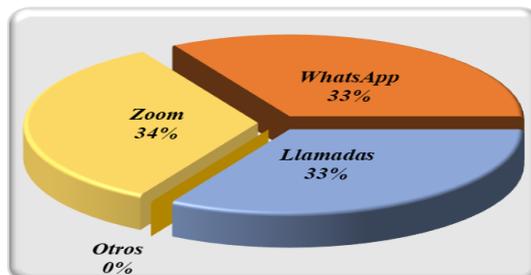
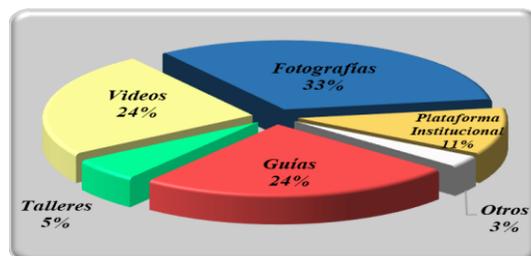


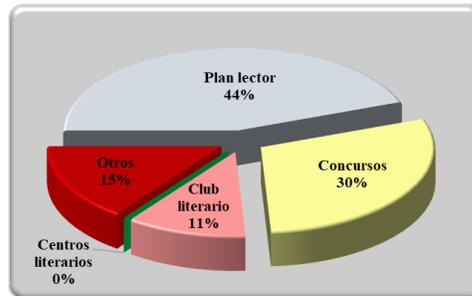
Figura 9: Herramientas utilizadas para consignar y evidenciar el desarrollo de las actividades.



Finalmente, la ilustración 10 representa las estrategias que han sido usadas por los maestros en la clase de lengua Castellana y literatura durante la pandemia. Estas se encuentran encabezadas por la implementación del plan lector en las instituciones, esto representa el 44% de las estrategias; la puesta en marcha de concursos representa también un alto porcentaje, el 33%, mientras que el uso de otras herramientas como *sharing books*, o compartir los libros, los juegos didácticos, la lectura de textos continuos y discontinuos, la traducción de párrafos, la memorización de poemas y coplas, las exposiciones, la consignación por texto, los mapas conceptuales, y los experimentos, son estrategias que son utilizadas un 15% por los maestros. Asimismo, la implementación de los clubes literarios representa el 11% de las estrategias, pero

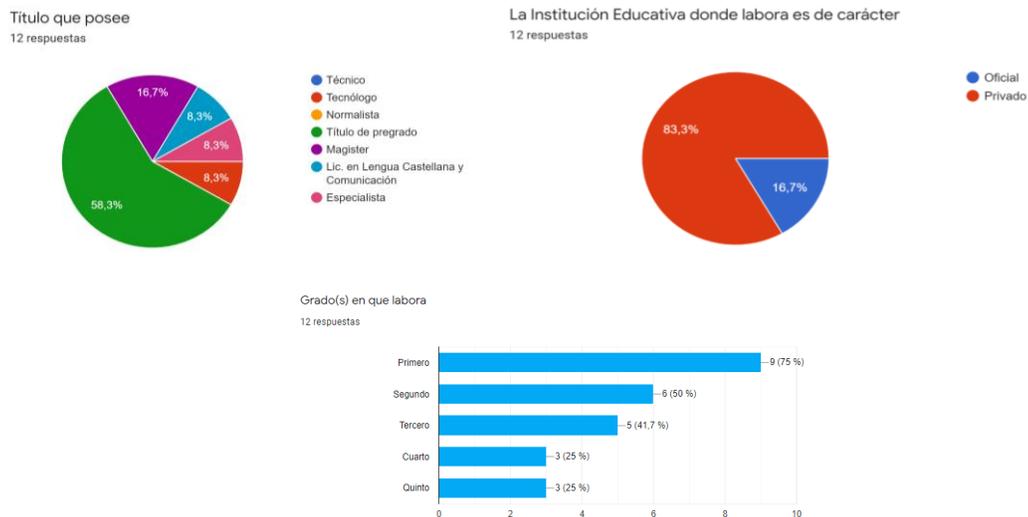
ningún maestro utiliza los centros literarios como una herramienta o estrategia en su aula de clase.

Figura 10: Estrategias usadas en la enseñanza de la literatura durante la pandemia.



Es necesario aclarar que los docentes que accedieron a participar en esta investigación lo hicieron de forma voluntaria mediante la solicitud que la investigadora le realizó a cada uno de ellos. Asimismo, el total de maestros hacen parte de 12 instituciones educativas públicas y privadas de Bucaramanga. En cuanto a la participación de los docentes en las encuestas, la ilustración 26 muestra los títulos que estos poseen; se encontró que el 58,3% de ellos tiene un título de pregrado, el 16,7% tiene una maestría, el 8,3% la licenciatura en Lengua Castellana y comunicación, el 8,3% posee una especialidad y el otro 8,3% tiene una tecnología.

Figura 11: Título que los maestros poseen, tipo de institución educativa y grados en donde laboran



Asimismo, en la ilustración 11 se muestra el tipo de Institución Educativa en donde los maestros laboran, exponiendo que la predominancia está en el sector privado con el 83,3% de participantes y el 16,7% se encuentra en instituciones oficiales. Del mismo modo, se presenta los grados en los que los docentes laboraron durante la pandemia por Covid-19. Es necesario aclarar que algunos docentes trabajaron en más de un grado a la vez, por esta razón, la suma de los maestros por grado es mayor a la cantidad total de participantes; así, nueve estuvieron con primero, seis con segundo, cinco con tercero, tres con cuarto y 3 con quinto.

Por otra parte, con referencia a la participación de los padres de familia que colaboraron en este estudio, 16 de ellos atendieron a la convocatoria realizada por los maestros. Es necesario mencionar que la caracterización detallada de estos participantes, así como de los estudiantes, no era objeto de estudio para esta investigación, por tal motivo en las encuestas solo se les preguntó acerca del tipo de I.E. a la que hacían parte y el grado que cursaron los estudiantes durante el 2020 y, por motivos de confidencialidad, no se les preguntó el nombre de la I.E. a la que pertenecían. De estos participantes solo se solicitó la respuesta a las encuestas formuladas que estaban determinadas por las categorías de análisis que luego fueron usadas para realizar la triangulación.

En este sentido, con respecto a las encuestas a padres y acudientes, tal como lo muestra primera gráfica de la ilustración 12, el 56,3% de los hijos estudiaba en colegios privados y el 43,8% en instituciones oficiales. Asimismo, durante la pandemia por Covid-19 el 18,8% de los estudiantes participantes cursaba primero, el 18,8% estuvo en segundo, el 37,5% en tercero y el 25% en quinto.

Figura 12: Carácter de la Institución educativa en donde estudian los hijos de los acudientes encuestados y grados que cursaban durante la pandemia



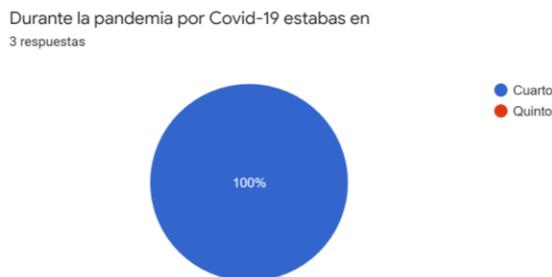
Con referencia a la encuesta realizada a los estudiantes de primero a tercero, el 63,3% de los participantes estudiaba en colegio privado y el 36,4% en institución oficial. Asimismo, el 18,2% era de grado primero, el 27,3% de segundo y el 54,5% de tercero; esto se encuentra graficado en la ilustración 13.

Figura 13: Carácter de la Institución educativa de los estudiantes participantes de primero a tercero y grados que cursaban durante la pandemia



En cuanto a las encuestas realizadas a los estudiantes de cuarto a quinto, como se muestra en la primera imagen de la ilustración 14, el 66,7% de los participantes respondieron que estaban en colegios privados y el 33,3% en I.E. públicas u oficiales. Asimismo, el 100% de los infantes que respondieron esta encuesta estaban en cuarto durante la pandemia por Covid-19.

Figura 14: Carácter de la Institución educativa de los estudiantes participantes de cuarto a quinto y grado que cursaban durante la pandemia



3.7 Consideraciones Éticas

Esta propuesta de investigación cualitativa se encuentra orientada estrictamente por principios éticos, garantizando la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de información personal, bajo el consentimiento informado que fue solicitado en las encuestas realizadas a los participantes mediante una pregunta que explicaba el uso que se le daría a la información que se iba a recolectar. Cabe resaltar que el uso del material recolectado como guías, fotos y encuestas como evidencia del proceso investigativo, es información privada de los investigadores. Asimismo, al finalizar la investigación, se presentará a los participantes los resultados de la información obtenida en la investigación con el propósito de que la población de estudio pueda tener conocimiento de qué se hizo con la información recolectada y que la publicación de los datos se realizó anónimamente.

3.8 Consentimiento informado

En esta propuesta se hizo necesario hacer uso del consentimiento informado ya que la investigación involucró a personas que propiciaron datos personales con el fin de ayudar al desarrollo del estudio. El consentimiento informado garantiza que el sujeto ha leído, comprende y conoce los beneficios y molestias, los posibles riesgos y alternativas, sus derechos y

responsabilidades al participar en el análisis de una problemática, con lo cual, el sujeto, al decidir participar, expresa voluntariamente el deseo de colaborar. Sobre este procedimiento Cañete, Guilhem y Brito (2012), recalcan la importancia del uso de este documento por parte de los profesionales que conducen algún tipo de investigación que involucra la participación de personas, en especial aquellas que son vulnerables y que no son capaces de proteger sus propios intereses por tener una autonomía frágil y débil.

En términos generales esta vulnerabilidad puede ser característica de ser una persona con minoría de edad, también por poseer una grave discapacidad sensorial que le inhibe o dificulta la comprensión, por no dominar el idioma utilizado en dicho territorio con fluidez, ser diagnosticado y padecer de algún trastorno psiquiátrico agudo o crónico, padecer un grave deterioro cognitivo, también hacer parte de la lista las personas privadas de su libertad, como los reclusos o personas en instituciones en las que por motivos jerárquicos terceros pudieran ejercer influencias coercitivas y las personas con nivel socioeconómico bajo.

Cañete, Guilhem y Brito (2012) basándose en los aportes realizados por Bedrossian y Fernández plantean características importantes del consentimiento informado; ellos sostienen que dicho documento es un proceso de comunicación entre el profesional de la salud, o el investigador y el usuario, que culmina con la autorización o no de una intervención específica, en donde se consideran los derechos del participante y los deberes del investigador o médico. Es importante resaltar que en el desarrollo de una investigación se pueden requerir y solicitar nuevos consentimientos informados y a su vez, los participantes tienen el derecho a revocar su consentimiento en cualquier etapa del desarrollo de la investigación.

3.9 Asentimiento informado

Con el fin de definir el asentimiento informado, Nasarre (2013) (citado en Luque 2018), afirma que uno de los objetivos primordiales del consentimiento informado es contar con la información oportuna acerca de los riesgos y consecuencias que una actividad puede traer a un menor, e informarle acerca de ello. Esto con el propósito de librar de responsabilidades al encargado del ejercicio a realizar, siempre y cuando este haya actuado diligentemente desde un inicio. En este sentido, esta confirmación de conocimiento de las contingencias que se pueden presentar al participar en diversos eventos se diferencia del consentimiento informado en que el asentimiento informado son los menores quienes dan la autorización o no para su colaboración.

De esta forma, teniendo en cuenta que los niños y adolescentes tienen derecho a la libre expresión y a tomar decisiones, es necesario garantizarles la condición de poder tomar determinaciones acerca de su accionar. Por este motivo, se construyó el formato de asentimiento informado “como una instancia que promueve la inclusión de los niños, las niñas y los adolescentes en los procesos de toma de decisiones, tanto en el ámbito asistencial, como en la participación en protocolos experimentales.” (Pinto Bustamante, Boris Julián, & Gulfo Díaz, Raisa. 2013. p. 152). Cabe añadir que, con el fin de no violentar la funcional principal de los asentimientos informados, los infantes que deseen hacer parte de una investigación, un estudio, o una actividad relacionada, no pueden ser impulsados por mayores a asentir ante esto. Por tal motivo, como en la presente investigación hay sujetos participantes menores de edad, por medio de la encuesta realizada se les solicitó contestar a la pregunta del asentimiento informado.

3.10 Consentimiento y asentimiento informado de los participantes

Al realizar las encuestas, los participantes fueron informados que sus datos no serían divulgados ni publicados bajo ninguna circunstancia y solo serían usados por la estudiante investigadora, tal como se decreta en la Ley 1581 del año 2012. Y, con el fin de confirmar que al participar en la investigación estaban enterados de lo anterior, se les preguntó si estaban de acuerdo con el manejo del uso de sus datos; en las ilustraciones 15 y 16 se evidencia que todos los participantes confirmaron positivamente a la pregunta. Por este motivo, ninguno de los datos personales se encuentra en este documento de la investigación, pues se respeta a lo acordado con los docentes, padres y estudiantes.

Figura 15: Consentimiento informado para el uso de datos de docentes y padres

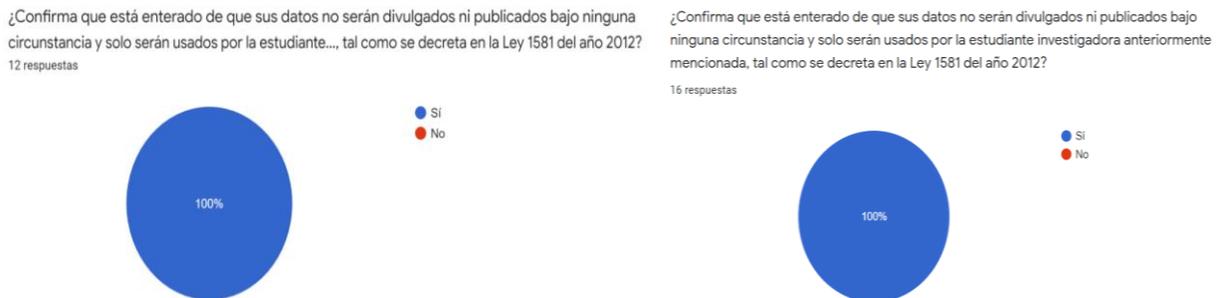
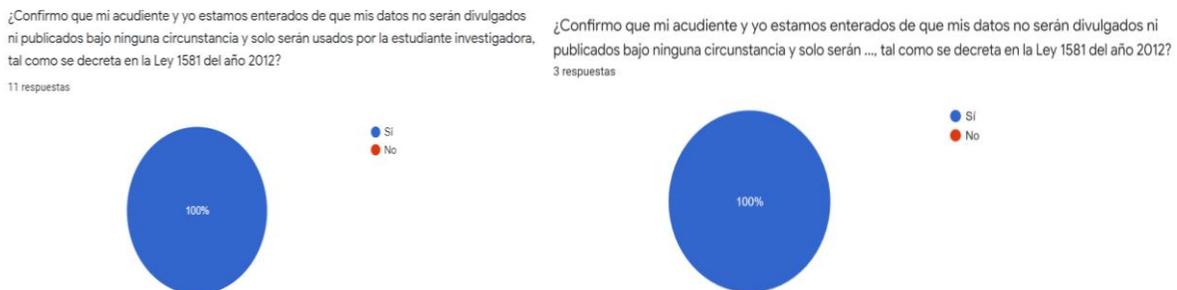


Figura 16: Asentimiento informado para el uso de datos de primero a tercero y cuarto a quinto



4. Análisis de resultados

En este apartado se encuentra el análisis de resultado de las guías proporcionadas por los docentes para el estudio de las mismas, así como el análisis de resultados de las encuestas a docentes, padres y estudiantes. Para realizar el estudio de las guías y las categorías, se definieron 6 categorías, así la primera correspondía a las apreciaciones de los maestros sobre la importancia de la literatura en la formación de los niños de primaria, la segunda a las principales dificultades de los docentes al enseñar literatura durante la pandemia, la tercera a las estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19, la cuarta a los géneros literarios que los docentes proponen para leer en el aula, la quinta a las actividades que los maestros proponen para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por el Covid-19, y la sexta a las estrategias usadas para evaluar literatura infantil en el aula.

4.1 Análisis de resultado de las guías de los docentes

Este análisis se elaboró con base en 46 guías correspondientes al trabajo realizado por los docentes participantes de esta investigación, de las cuales 7 son de primero de dos colegios privados, 17 de segundo de dos colegios privados, 10 de tercero de un colegio privado y un colegio público, y 12 de quinto de un colegio público. Es necesario aclarar que, el grado cuarto no fue excluido intencionalmente en el análisis; no obstante, los participantes no proporcionaron guías de trabajo de este grado, por tal motivo, este no se encuentra incluido en el análisis realizado a continuación. Por otra parte, con el fin de cumplir con lo decretado en la Ley 1581 de 2012 por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales, las guías se codificaron teniendo en cuenta el grado, si el colegio es público o privado, el número asignado para el colegio según el grado y el número de guía según el grado.

De esta forma, las guías correspondientes a primero inician con los dígitos 01, las de segundo inician con 02, las de tercero inician con 03 y las de quinto inician con 05. Asimismo, el tercer y cuarto dígito corresponde a los colegios privados con 01 y a los públicos con 02. Seguido de estos dígitos, se encuentran los asignados para el número del colegio, es decir, 01 y 02 según el orden asignado a cada colegio y por último se ubicó el número de la guía. Así, una guía que refiere a tercero de un colegio público el cuál es el primero en la lista de colegios y el archivo es el número 7, está codificada de la siguiente manera, 03.02.01.07. Estos dígitos serán referidos en el análisis descrito a continuación y las ilustraciones utilizadas serán nombradas con los mismos códigos según corresponda.

Por otra parte, teniendo en cuenta las categorías generales de análisis descritas anteriormente, se seleccionaron las que se ajustaran al estudio de las guías; en este sentido, las guías fueron estudiadas bajo cinco categorías. Las categorías y subcategorías se organizan de la siguiente manera; en la tabla 2, la categoría 1 con sus subcategorías, en la tabla 3, la categoría 3, en la tabla 4, la categoría 4, en la tabla 5, la categoría 5 y en la tabla 6, la categoría 6.

Es necesario aclarar que, la segunda categoría referida a las principales dificultades de los docentes al enseñar literatura durante la pandemia no se tuvo en cuenta en este análisis dado que es muy difícil determinar las dificultades por medio de las guías. Del mismo modo, es fundamental clarificar que el uso de los términos “transmisión de conocimientos” se incluyó de forma intencional con el fin de hacer la comparación entre lo que decían los docentes y lo que se podía evidenciar en las guías, puesto que, así como afirma Vivas (2012) “es imposible utilizar el término transmisión para hablar de aprendizajes significativos, sería cortar la creatividad e inventiva del sujeto.” (p. 232). En este sentido, es importante tener en cuenta que se prefiere

hablar de mediaciones pedagógicas y de construcción de conocimientos en los procesos de aprendizaje.

Tabla 2

Primera categoría de análisis y sus subcategorías

Apreciaciones de los maestros sobre la importancia de la literatura en la formación de los niños de primaria

Subcategoría: Razones para enseñar literatura infantil en el aula

(1) Transmitir conocimientos	(9) Enseñar a leer en voz alta
(2) Fomentar el hábito de la lectura	(10) Enseñar a leer
(3) Aprender sobre autores y movimientos literarios	(11) Implementar el plan lector
(4) Enseñar valores éticos y morales	(12) Fomentar el goce estético
(5) Fomentar el desarrollo social, cultural, emocional y cognitivo	(13) Enseñar la literatura como una representación de la cultura
(6) Analizar obras literarias (estructura textual y comprensión)	(14) Utilizar los géneros literarios en la promoción de la expresión de vivencias propias
(7) Incrementar la lectura de libros al año	(15) Utilizar la literatura como estrategia interdisciplinar
(8) Inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos	

Tabla 3

Tercera categoría de análisis y sus subcategorías

Estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19

Subcategoría 1: estrategias para la promoción de la literatura usadas con más frecuencia durante el tiempo de pandemia por Covid-19

(1) Lectura en grupos focales	(10) Lectura de poemas
(2) Plan lector	(11) Anticipación de un texto
(3) Intercambio de libros	(12) Lectura dramatizada
(4) Escritura de resumen de las obras	(13) Relectura

- | | |
|--------------------------|--|
| (5) Lectura en voz alta | (14) Mesas redondas de discusión de lectura |
| (6) Debate de libros | (15) Mesas redondas de socialización de obras leídas |
| (7) Fragmentos de textos | (16) Clubes de lectura |
| (8) Lectura guiada | (17) Presentación de anticipos de las obras |
| (9) Simposio literario | |

Subcategoría 2: estrategias para el mejoramiento de la comprensión que se pusieron en marcha en el aula de clases durante la época de pandemia por Covid-19

- | | |
|--|--|
| (1) Resumir y exponer lo que se acaba de leer | (11) Correlacionar la lectura y la escritura |
| (2) Clarificar, releer o discutir las partes poco claras del texto leído | (12) Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista |
| (3) Formular preguntas que lleven a la discusión del texto | (13) Proponer momentos de lectura como anticipación, lluvia de ideas, inferencias, lectura rápida, lectura de títulos, formulación de hipótesis, entre otros |
| (4) Realizar predicciones del texto sobre qué es lo más probable que suceda a continuación | (14) Seleccionar palabras desconocidas para buscar en el diccionario |
| (5) Reflexionar en torno a lo que se ha leído y recordar lo leído | (15) Comparar diferentes versiones de una misma historia |
| (6) Utilizar claves contextuales para desarrollar las habilidades de vocabulario | (16) Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas |
| (7) Identificar la información relevante del texto | (17) Deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas |
| (8) Realizar inferencias | (18) Modelar la lectura en clubes de lectura |
| (9) Desarrollar la información previa y el vocabulario | (19) Utilizar la guía de un invitado experto |
| (10) Configurar y construir procesos y habilidades | (20) Subrayar frases claves del texto y transcribirlas |
-

Tabla 4

Cuarta categoría de análisis y sus subcategorías

Géneros literarios que los docentes proponen para leer en el aula

Subcategoría: géneros literarios que han trabajado los docentes durante el periodo que va corrido de la pandemia

con los estudiantes en sus clases

- | | |
|----------------------|----------------------|
| (1) Género narrativo | (3) Género dramático |
| (2) Género lírico | (4) Género didáctico |
-

Tabla 5

Quinta categoría de análisis y sus subcategorías

Actividades que los maestros proponen para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por el Covid-19

Subcategoría: actividades que los docentes proponen para trabajar con sus estudiantes textos literarios

- | | |
|--|--|
| (1) Actividades generadoras de información previa | (10) Lecturas previas |
| (2) Pre interrogantes | (11) Banco de palabras y/o libros de palabras |
| (3) Actividades para establecer el propósito | (12) El mural |
| (4) Organizadores previos y/o anticipos de la historia | (13) Juegos de vocabulario |
| (5) Redes | (14) Redes de vocabulario |
| (6) Mapas semánticos | (15) Análisis de rasgos semánticos |
| (7) Ilustraciones | (16) Analogías |
| (8) Materiales concretos, role playing | (17) Etimologías |
| (9) Visitas programadas | (18) Actividades para desarrollar el vocabulario mediante el ordenador |
-

Tabla 6

Sexta categoría de análisis y sus subcategorías

Estrategias usadas para evaluar literatura infantil en el aula

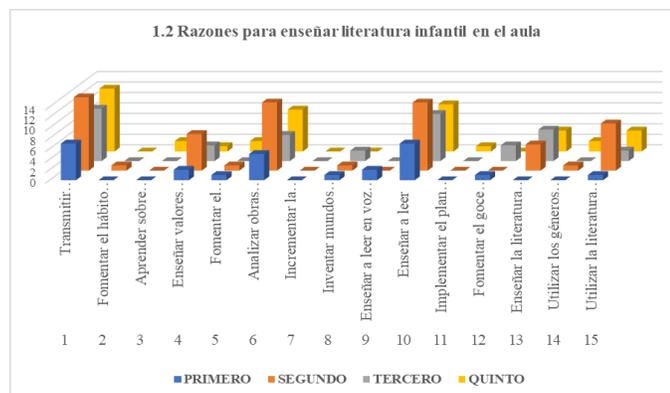
Subcategoría: Estrategias que emplean los docentes para evaluar literatura en el aula.

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------|
| (1) Comprensión y análisis de textos | (8) Exposición |
| (2) Conversatorios | (9) Lectura en voz alta |
| (3) Creación de resúmenes | (10) Preguntas tipo ICFES |

- | | |
|---|---|
| (4) Cuestionarios relacionados con las lecturas programadas | (11) Cantidad de textos leídos durante el año escolar |
| (5) Lectura rápida | (12) Presentaciones y expresión del discurso |
| (6) Solución de guías | (13) Creación de textos |
| (7) Evaluación oral o escrita | (14) Declamación de poemas |

Los resultados del análisis de las guías están representados en ilustraciones, así, la ilustración 17 muestra lo evidenciado en las guías con referencia a las apreciaciones de los maestros sobre la importancia de la literatura en la formación de los niños de primaria, en la cual se tuvo en cuenta la subcategoría concerniente a las razones para enseñar literatura infantil en el aula, y se analizó la existencia de los siguientes enumerados anteriormente. En primer lugar, se encuentran los tópicos que escasamente se evidencian en las guías; estos son (2) fomentar el hábito de la lectura, (3) aprender sobre autores y movimientos literarios, (5) fomentar el desarrollo social, cultural, emocional y cognitivo, (7) incrementar la lectura de libros al año, (9) enseñar a leer en voz alta, (11) implementar el plan lector y (14) utilizar los géneros literarios en la promoción de la expresión de vivencias propias.

Figura 17: Razones para enseñar literatura infantil en el aula



Así, en el tópico 2, solo se pudo evidenciar el intento por fomentar el hábito lector en una guía de segundo grado; en el tópico 3, la evidencia se encuentra en dos guías de quinto; en el tópico 5 se evidencia en una guía de primero, una de segundo y dos de quinto. Por otra parte, con respecto al tópico 7, referido al fomento del desarrollo social, cultural, emocional y cognitivo, ninguna guía evidencia el intento por incluir estos aspectos importantes en la literatura. Con respecto al tópico 9, únicamente se encontró evidencia en dos guías de primero; en el tópico 11 en una guía de quinto; y en el tópico 14, se encuentra evidencia en una guía de segundo y en dos de tercero.

En segundo lugar, se evidencian los tópicos que se manifiestan de forma inconstante en las guías, estos son, (4) enseñar valores éticos y morales, (8) inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos, (12) fomentar el goce estético, y (13) enseñar la literatura como una representación de la cultura. Por su parte, el tópico 4 se evidencia en dos guías de primero, siete de segundo, tres de tercero y una de quinto; el tópico 8 en una guía de primero, una de segundo y dos de tercero; el tópico 12 en una de primero y tres de tercero; y el tópico 13 en cinco de segundo, seis de tercero y cuatro de cuarto.

En cuanto a la enseñanza de valores éticos y morales, las guías evidencian que, esto se tiene como un elemento de suma importancia a la hora de enseñar literatura, es decir, que aparentemente se asume que la literatura debe contener un componente que deje una enseñanza a quien tiene contacto con ella. No obstante, parece ser que, a pesar que se piensa lo anterior de la literatura, la inclusión de los valores y la moralidad en la literatura, no se utilizó de una manera contextualizada. Esto quiere decir que, aunque el mundo está pasando por una época en la que las personas, de forma individual, estamos pasando por conflictos internos, al usar la literatura

como pretexto para moralizar o enseñar valores, esto no fue ajustada para tratar temas de tristeza, conflictos en la casa, soledad, depresión, resiliencia, amor propio, respeto, entre otros. De esta forma, aunque las competencias psicosociales son fundamentales, presuntamente, estas no se tuvieron en cuenta al incluir la literatura.

En tercer lugar, se encuentran los tópicos que se evidencian con mayor frecuencia en las guías, estos son (1) transmitir conocimientos, (6) analizar obras literarias, es decir, la estructura textual y comprensión, (10) enseñar a leer, y (15) utilizar la literatura como estrategia interdisciplinar. De estas, el tópico 1 se evidencia en siete guías de primero, catorce de segundo, diez de tercero y doce de quinto; el tópico 6 en cinco guías de primero, trece de segundo, cinco de tercero y ocho de quinto; el tópico 10 en siete guías de primero, trece de segundo, nueve de tercero y nueve de quinto; y el tópico 15 en una guía de primero, nueve de segundo, dos de tercero y cuatro de quinto.

Con respecto al tópico 1, al analizar las guías, parece ser que, en su mayoría, estas son diseñadas con el fin de “transmitir conocimientos” a los niños, puesto que estas priorizan el aprender los conceptos acerca del tópico tratado, de forma en que el estudiante debe demostrar que lo ha aprendido al pie de la letra. Esta concepción se ha descartado teóricamente puesto que no es posible transmitir conocimientos de un cerebro a otro. Para ejemplificar lo anterior, se extrajeron fracciones de algunas guías, estas se muestran en la ilustración 18 en la cual se puede ver cómo se incluyen en las guías párrafos enteros de conceptos que más adelante son evaluados por medio de actividades en donde los estudiantes deben mostrar el dominio de los conceptos que se pretende que ellos aprendan ese día.

Figura 18: Fracción de guías 05.02.01.01, 05.02.01.10, 01.01.02.05 y 02.01.01.02

CONCEPTUALIZACIÓN

LA RADIO: Es un medio masivo de comunicación dirigido al sentido del oído, de ahí que su reto sea impactar al oyente con la voz y los efectos sonoros. Este medio desempeña un papel muy importante en la vida actual de la sociedad colombiana. Según la revista Anda (2009) la radio es el segundo medio de comunicación en el que se invierte en publicidad en el país. Por esta razón, conviene conocer su código y funcionamiento para analizar los programas y la publicidad que transmite.

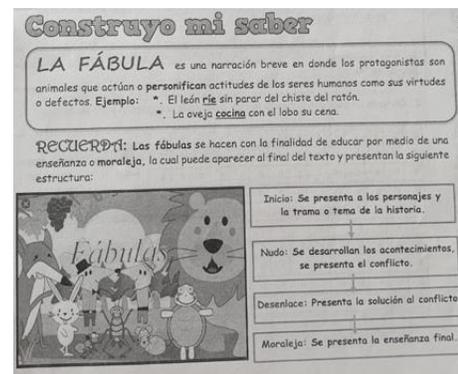
EL TEXTO PUBLICITARIO: la publicidad es un proceso de comunicación persuasiva que pretende informar, convencer o persuadir al receptor. Son todas aquellas estrategias informativas que se realizan a través de diversos medios y mediante la cual, empresas, instituciones sin ánimo de lucro, organizaciones o individuos promueven de alguna manera un producto, servicio o idea.

Los medios para la publicidad son la radio, la televisión, el periódico, la revistas, el internet, en la calle, etc.

Género lírico

1. Completa.

- a. _____ se crea con la intención de que su pronunciación sea difícil en el momento de leerlo o decirlo en voz alta.
- b. Los _____ expresa sentimientos de alegría, ternura amor o tristeza.
- c. La _____ es un texto corto que da pistas o describe algo para que alguien adivine de que se trata.



Ahora bien, algunas de estas guías incluyen elementos lúdicos y de juego, utilizados con el fin de que los estudiantes “sientan el goce estético” que la literatura debe brindar a quien la experimenta. No obstante, aparentemente estas no cumplen con este objetivo trazado dado que, las actividades propuestas dentro de las guías, que pueden parecer divertidas, parecen ser un pretexto para cubrir prácticas tradicionalistas de la enseñanza de la literatura. Así, mayormente en las guías de los colegios privados, se evidencia el control equivocado de la enseñanza de la literatura, pues se puede notar una concepción acomodada de la importancia que tiene el juego en la educación al ocultar las mismas prácticas de enseñanza que se han llevado a cabo por años, en donde la importancia se encuentra en la “transmisión de conocimientos”, pero disfrazadas de espacios de diversión. De esta forma, por medio de las guías no se evidencia el fomento de momentos de goce estético reales, que promuevan la curiosidad, la invención o que propicien

ocasiones en donde los estudiantes se sientan atraídos por la lectura y la producción de textos literarios, elementos fundamentales en la literatura.

Por otra parte, con respecto al tópico de enseñar a leer, las guías evidencian la constante confusión entre la enseñanza de la lengua castellana y la enseñanza de literatura. En este sentido, la inclusión de los textos literarios parece hacerse únicamente con el fin de cumplir el requisito escolar, puesto que la literatura se está usando como pretexto para enseñar gramática y contenidos correspondientes a la enseñanza de la lengua castellana. Con respecto a lo anterior, Vásquez (2008) recalca que, si se sigue presentando esta confusión entre la enseñanza de la lengua y la literatura y “de seguir haciendo este hibridismo, no sólo mataremos el gusto posible por una de las formas de arte, sino que además perderemos de vista la función comunicativa del lenguaje que no necesariamente es literaria” (Pág. 26-27). Es así como es importante reconocer que la literatura no es un medio para enseñar a leer y mucho menos si se hace desde prácticas tradicionalistas de la enseñanza de la lengua en donde todo se reduce al fonetismo o silabación tal como se evidencia en la ilustración 19.

Figura 19: Fracción de guía 01.01.02.07

1. Realiza lectura y dictado de la siguiente imagen.

Letra Tr: El tren.



TR **tr**
Hace dos semanas hice un viaje en tren. Salía de la vía tres y a las trece horas, en punto, se puso en marcha. Un hombre alto con traje llegó tarde y entró en el tercer vagón. Los asientos eran de terciopelo, y en el vagón restaurante había una tarjeta que indicaba que había que esperar turno para comer.
A través de las ventanas se veían unos extensos campos de trigo y a lo lejos Amenazaba una gran tormenta. El fin del trayecto llegó y entramos en una hermosa estación con un tragaluz en el techo por el que se veía un gran cielo azul turquesa.
<http://www.imageneseducativas.com>

2. Completa el siguiente texto con las combinaciones tra, tre, tri, tro, tru. Memoriza el texto y envía un video al WhatsApp de la profe.

Patricia

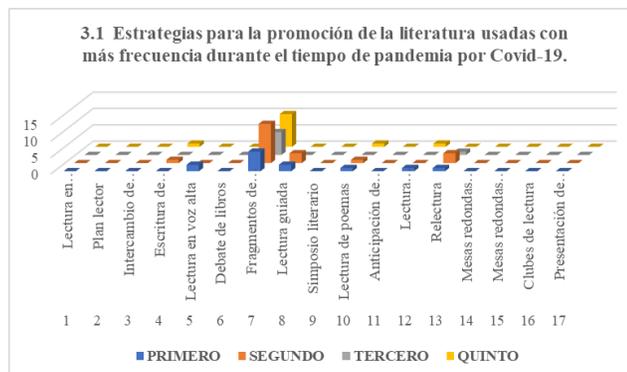
Pa ____cia la ____pecista,
____pa al ____pecio, realiza
piruetas y domina el
salto ____ple, a ____s
me ____s de altura.
Por el alambrado pasea
en ____ciclo con los ojos vendados



En este sentido, se hace necesario que los maestros desde su formación, sean enseñados e instruidos en una didáctica que les permita comprender la diferencia entre estas dos ramas de la competencia comunicativa. Por supuesto, se reconoce que esto se constituye en un reto dado que, así como Vásquez expone, “la ausencia en los planes de estudio de didácticas específicas, además de hacer evidente una carencia pedagógica, pone de manifiesto por qué los egresados no cuentan con herramientas didácticas para hacer más amena, más variada y más interesante la enseñanza de la literatura.” (pág. 71). Por tal razón, aunque la dificultad más grande en la enseñanza de la lengua y la literatura, se encuentra en la formación misma de los que pretenden formar, es fundamental que los maestros se apropien de su quehacer docente y busquen las herramientas necesarias que les permita esclarecer esta confusión en la construcción y fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Continuando con el análisis de las guías por categorías, se analizó la categoría tres, referida a las estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19. Dentro de esta categoría se analizaron dos subcategorías, la primera fue la 3.1 que hacía referencia a las estrategias para la promoción de la literatura usadas con más frecuencia durante el tiempo de pandemia por Covid-19, graficada en la ilustración 20. En primer lugar, se encuentran los tópicos que no se evidencian en ninguna guía de ningún grado, estos son (1) lectura en grupos focales, (2) plan lector, (3) intercambio de libros, (6) debate de libros, (9) simposio literario, (11) anticipación de un texto, (14) mesas redondas de discusión de lectura, (15) mesas redondas de socialización de obras leídas, (16) clubes de lectura, y (17) presentación de anticipos de las obras.

Figura 20: Estrategias para la promoción de la literatura usadas con más frecuencia durante el tiempo de pandemia por Covid-19

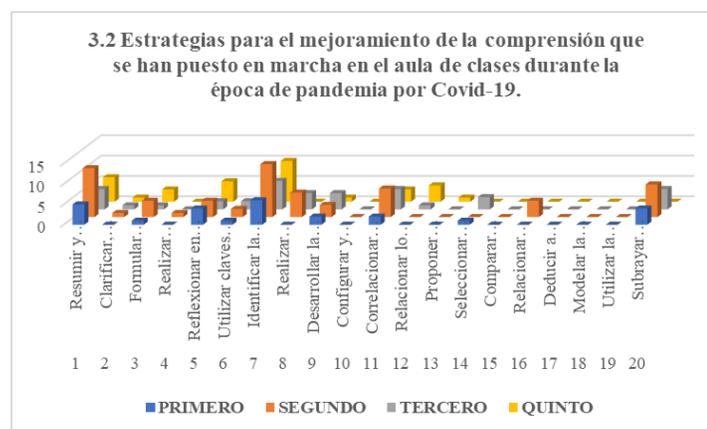


En segundo lugar, se encuentran los tópicos que se evidenciaron de forma infrecuente en las guías, estas son (4) realizar predicciones del texto sobre qué es lo más probable que suceda a continuación, (5) reflexionar en torno a lo que se ha leído y recordar lo leído, (8) realizar inferencias, (10) lectura de poemas, (12) lectura dramatizada, y (13) relectura. De estas, el tópico 1 se evidenció en una guía de segundo y una de quinto; el 5 en dos guías de primero; el 8 en dos guías de primero y tres de tercero; el 10 en una guía de primero, una de segundo y una de quinto; el 12 en una guía de primero y una de quinto; y el 13 en una guía de primero, tres de segundo y una de tercero. Y, en tercer lugar, se encuentra el (7), que refiere al uso de fragmentos de textos, tópico que se presenta de manera muy frecuente en las guías, pues se evidencia en seis de primero, doce de segundo, siete de tercero y diez de quinto.

Más adelante se analizó en la misma categoría 3, referida a las estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19, la segunda subcategoría que expone las estrategias para el mejoramiento de la comprensión que se pusieron en marcha en el aula de clases durante la época de pandemia por Covid-19. Lo anterior se encuentra reflejado en la ilustración 21. En primer lugar, se encuentran los tópicos que no se

evidenciaron en las guías, estos son (10) configurar y construir procesos y habilidades, (15) comparar diferentes versiones de una misma historia, (17) deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas, (18) modelar la lectura en clubes de lectura, y (19) utilizar la guía de un invitado experto.

Figura 21: Estrategias para el mejoramiento de la comprensión que se han puesto en marcha en el aula de clases durante la época de pandemia por Covid-19



En segundo lugar, se ubican los tópicos que rara vez se mostraron durante el análisis de las guías, estos son (2) clarificar, releer o discutir las partes poco claras del texto leído, (4) realizar predicciones del texto sobre qué es lo más probable que suceda a continuación, (6) utilizar claves contextuales para desarrollar las habilidades de vocabulario, (12) relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista, (13) proponer momentos de lectura como anticipación, lluvia de ideas, inferencias, lectura rápida, lectura de títulos, formulación de hipótesis, entre otros, (14) seleccionar palabras desconocidas para buscar en el diccionario, y (16) relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas. De estos, el 2 se evidenció en una guía de segundo, una de tercero y una de quinto; el 4 en una de segundo; el 6 en una de primero,

dos de segundo y dos de tercero; el 12 en una de tercero y cuatro de quinto; el trece en una de quinto; el 14 en una de primero y tres de tercero; y el 16 en cuatro de segundo.

En tercer lugar, se encuentran los tópicos que se pudieron encontrar varias veces en las guías; estos son el (3) formular preguntas que lleven a la discusión del texto, (8) realizar inferencias, (9) desarrollar la información previa y el vocabulario, y (20) subrayar frases claves del texto y transcribirlas. De los mencionados, el 3 se evidencia en una guía de primero, cuatro de segundo, uno de tercero y tres de quinto; el 8 en seis de segundo y cuatro de tercero; el 9 en dos de primero, tres de tercero, cuatro de cuarto y uno de quinto; y el 20 en cuatro de primero, ocho de segundo y cinco de tercero.

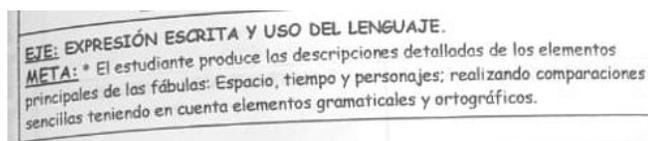
Y, en cuarto lugar, están los tópicos que se reflejaron con frecuencia en las guías, tales como (1) resumir y exponer lo que se acaba de leer, (5) reflexionar en torno a lo que se ha leído y recordar lo leído, (7) identificar la información relevante del texto, y (11) correlacionar la lectura y la escritura. Los anteriores el 1 se manifiesta en cinco guías de primero, doce de segundo, cinco de tercero y seis de quinto; el 5 en cuatro de primero, cuatro de segundo, dos de tercero y cinco de quinto; el 7 en seis de primero, trece de segundo, siete de tercero y diez de quinto; y el 11 en dos de primero, siete de segundo, cinco de tercero y tres de quinto.

Durante el análisis de las guías se pudo ver que estas demuestran lo que aparentemente se puede describir como el afán de los maestros por enseñar a leer y a escribir. Y algunas de estas reflejan que el desarrollo de este trabajo no se centra en el potenciamiento de procesos de comprensión y producción, sino como la sola decodificación y codificación de los signos lingüísticos que configuran los diferentes textos literarios. De esta forma, en ocasiones se llega a confundir el papel de la literatura, y se puede notar que “la enseñanza de las artes ha sufrido -con

respecto a la literatura- un degeneramiento o una aberración, porque hemos confundido la enseñanza de la literatura con la enseñanza de la lengua, o como decimos nosotros, la enseñanza del español” (Vásquez. 2008. p. 26).

Es así como se hace fundamental separar los elementos gramaticales y ortográficos del trabajo en el campo literario, puesto que incluir estos componentes puede cohibir a los estudiantes de desarrollar su creatividad. En la ilustración 22 se puede evidenciar en la meta que el maestro o maestra de segundo de una Institución Educativa privada se propuso al pedir a los estudiantes analizar la estructura de las fábulas. Entre lo que se incluye dentro del objetivo, se encuentra la introducción de la necesidad de tener en cuenta los “elementos gramaticales y ortográficos”, que, si bien hacen parte de los componentes de la escritura de textos literarios, no deberían incluirse directamente al enseñar literatura. Lo anterior, es dado que los textos literarios no pueden ser el pretexto para enseñar literatura, pues esta por sí sola está dotada de alcances comunicativos propios que van enfocados al placer, goce y disfrute de los mismos.

Figura 22: Fracción de guía 02.01.01.09



Asimismo, es necesario resaltar que las guías no pueden convertirse en un recetario de cantidades establecidas de contenidos a desarrollar durante una “lección en la clase”. Puesto que, la relevancia del trabajo con la literatura no se encuentra en los productos finales sino en los procedimientos que se llevaron a cabo durante una cantidad de tiempo que varía según el tipo de texto, el escritor y otras variables inmersas. Por tal motivo, es erróneo pensar que en una sesión de clase los estudiantes pueden comprender elementos gramaticales que van referidos a la forma,

tales como el uso de puntuaciones, pues esto hace de parte de un proceso en donde la lectura de diversos textos juega un papel muy importante. En este sentido, la práctica reflejada en la ilustración 23 no debe prolongarse pues incluir el uso de los puntos como parte de la enciclopedia personal no puede verse como un trabajo de conceptualización y aplicación que se puede realizar en una sesión de clase.

Figura 23: Fracciones de guía 02.01.02.10

1. Completa.

EL PUNTO Y LA COMA

a. _____ indica que el texto se ha terminado.

b. _____ se escribe en la misma línea.

c. _____ se escribe en la línea siguiente.

2. Escribe en los recuadros como se indica:

a	b	c
Si es punto seguido	si es punto y aparte	si es punto final

La Centienta

A un hombre muy rico se le enternó su esposa. Cuando ella sintió que su fin estaba próximo, llamó a su única hija ante su lecho y le dijo:

—Querida hija, sé piadosa y buena, y así Dios siempre te ayudará, yo te observaré desde el cielo y velaré por ti.

En seguida cerró los ojos y espiró.

La niña iba todos los días a la tumba de su madre y lloraba y era piadosa y buena. Al llegar el invierno, la nieve cubrió con su blanca túnica la tumba, y cuando brilló el sol que derretió la nieve, en primavera, el hombre se casó de nuevo. La mujer trajo a la casa dos hijas, que eran de facciones bonitas y de tez blanca, pero de corazón duro y negro. transcurió entonces un período muy malo para la pobre hijasta.

Con respecto a esta subcategoría, se hace importante hablar acerca del tópico 20, es decir, el de subrayar frases claves del texto y transcribirlas. Si bien el subrayado es usado con el fin de que quien esté leyendo pueda fijar su atención en apartados del texto para luego retomarlos y así assimilarlos fácilmente, esta técnica no puede usarse como una actividad que busca que el estudiante transcriba o haga planas para repetir la información y que se la grabe, tal como se puede evidenciar en la ilustración 24. Los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998) ubican esta práctica como una de las variantes del nivel literal en la comprensión lectora y afirma que “En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso.” (p. 74).

Figura 24: Fracción de guía 03.02.01.02 y 01.01.02.07

1. Transcribo en mi cuaderno el siguiente texto y subrayo las rimas.

¡Ay! qué disparate!
¡Se mató un tomate!
¿Quieren que les cuente?
Se arrojó a la fuente.
Sobró la ensalada
recién preparada.
Su rojo vestido,
todo descosido,
cayó haciendo arrugas
al mar de lechugas.
Su amigo zapallo
corrió como un rayo
pidiendo de urgencia
por una asistencia.
Vino el doctor Ajo
y remedios trajo.
Llamó a la carrera
a Sal, la enfermera,
Después de sacarlo,
quisieron salvarlo,
pero no hubo caso:
¡Estaba en pedazos!
Preparé el entierro

También el laurel,
(de luna de miel)
con Doña Nabiza
regresó de prisa
en su nuevo yate
por ver al tomate.
Acaba la historia:
Ocho zanahorias
y un alcaucil viejo
formaron cortejo
con diez berenjenas
de verdes melenas,
sobre una carroza
bordada con rosas.
Chodlos musiqueros
con negros sombreros
tocaron violines
quenás y flautines
y dos ajíes sordos
y espárragos gordos
con negras camisas
cantaron la misa.
El diario "Espinaca"

3. Realiza la lectura de la siguiente imagen, subraya las palabras con la combinación **ll**, y realiza planas en el cuaderno.



Los atletas y las Olimpiadas

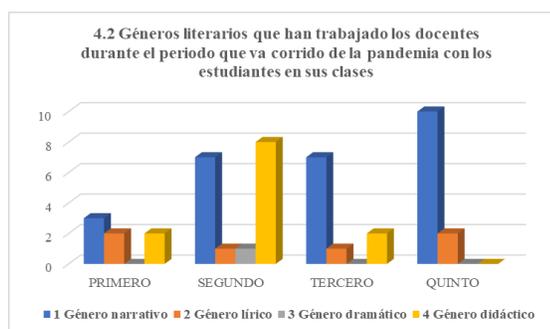
Atletas de todo el mundo
se preparan para ir a las olimpiadas.
Las olimpiadas serán en una isla
del océano Atlántico.
Los atletas están muy entusiasmados
de poder participar, en este gran evento
deportivo, que se realiza cada
cuatro años, a nivel mundial.

Por este motivo, se hace necesario que los docentes enseñen a los estudiantes el correcto uso de la técnica de subrayado con el fin de que esta se convierta en una herramienta que les permita ser entes activos en el proceso de aprendizaje, y les ayude a distinguir la información relevante de la irrelevante según unos criterios de lectura establecidos. Con respecto a esto, Cuenca y Vargas (2010) citados en Flores e Hinostroza (2012) mencionan dos pasos fundamentales para poner en práctica esta técnica. El primero refiere a la lectura total del texto en cuestión con el fin de tener un panorama general de lo que se está leyendo, y el segundo es la relectura en donde se pueden ir resaltando ideas muy importantes para luego quedarse con las esenciales. Lo anterior debe constituirse en una práctica que caracteriza a un lector crítico, no obstante, debe hacerse con un objetivo real y no debe constituirse en una actividad que antecede a la transcripción de lo subrayado.

Continuando con el análisis, se encuentra la categoría 4, referida a los géneros literarios que los docentes proponen para leer en el aula, se analizó la segunda subcategoría que está enfocada en los géneros literarios que trabajaron los docentes durante el periodo de pandemia con los estudiantes en las aulas virtuales. Como predominancia se puede notar en la ilustración 25 que el género narrativo es el más trabajado por los docentes en las aulas; esto se puede notar

en tres guías de primero, siete de segundo, siete de tercero y diez de quinto, para un total de veintisiete guías. Seguido de este, se encuentra el género didáctico que se trabajó en doce guías, dos de primero, ocho de segundo y dos de tercero. Asimismo, se encuentra el género lírico evidenciado en seis guías, dos de primero, una de segundo, una de tercero y dos de quinto. Y, por último, el género dramático, que se ubicó en solo una guía de segundo.

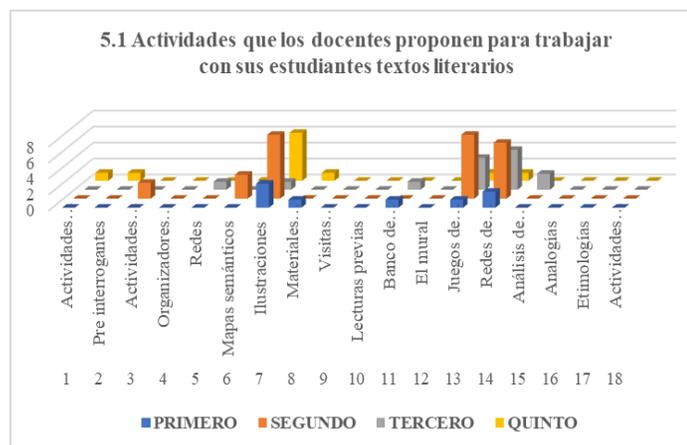
Figura 25: Géneros literarios que han trabajado los docentes durante el periodo que va corrido de la pandemia con los estudiantes en sus clases



Con referencia al análisis de este tópico, se puede notar que, en la mayoría de las guías, se enseña desde la forma de literatura instrumentalizada, es decir, la literatura que se produce con el fin de enseñar algo, usualmente, a leer y a escribir. Tal como se mencionó en el marco conceptual, Cervera (1989) afirma que “en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés.” (p. 159). De esta forma, los maestros que llevan la literatura de los diferentes géneros al aula con esta forma, corren el riesgo de que los estudiantes no sientan el placer y el goce que el mundo de las letras produce, puesto que el acercamiento al mismo se verá como una imposición y no como un momento divertido.

Por otra parte, se analizó la categoría 5 que refiere a las actividades que los maestros proponen para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por el Covid-19, y la subcategoría 1, reflejada en la ilustración 26, que hace referencia a las actividades que los docentes proponen para trabajar con sus estudiantes textos literarios. En primer lugar, se ubican los tópicos que no se pudieron evidenciar en el análisis de las guías, estos son (4) organizadores previos y/o anticipos de la historia, (9) visitas programadas, (10) lecturas previas, (12) el mural, (16) analogías, (17) etimologías, y (18) actividades para desarrollar el vocabulario mediante el ordenador.

Figura 26: Actividades que los docentes proponen para trabajar con sus estudiantes textos literarios



Asimismo, se encuentran los tópicos que se evidencian rara vez en las guías, estos son (1) actividades generadoras de información previa, (2) pre interrogantes, (3) actividades para establecer el propósito, (5) redes, (6) mapas semánticos, (8) materiales concretos, role playing, (11) banco de palabras y/o libros de palabras, y (15) análisis de rasgos semánticos. Estos se demostraron en el tópico 1 en una guía de quinto; en el 2 en una de quinto, en el 3 en dos de segundo; en el 5 en una de tercero; en el 6 en dos de tercero; en el 8 en una de primero y una de

quinto; en el 11 en una de primero y una de tercero; y en el 15 en dos de tercero. Así mismo, se ubicaron los tópicos que se pueden observar con un poco de frecuencia en las guías, tales como (7) ilustraciones, (13) juegos de vocabulario, y (14) redes de vocabulario. El tópico 7 se evidencia en tres guías de primero, ocho de segundo, una de tercero y seis de quinto; el 13 en uno de primero, ocho de segundo, cuatro de tercero y una de quinto; y el 14 en dos de primero, siete de segundo, cinco de tercero y una de quinto.

Con referencia a esta subcategoría, se resaltarán tres tópicos, el (9) referido a las visitas programadas, el (7) las ilustraciones, y el (13) juegos de vocabulario. En primer lugar, es importante aclarar que si bien por causa de la pandemia por Covid-19 las Instituciones Educativas no pueden movilizar a sus estudiantes hacia lugares como bibliotecas, museos, etc, la pandemia permitió que algunos de estos establecimientos abrieran sus puertas a la virtualidad disponiendo de páginas web con información relevante y de gran aporte con respecto al aprendizaje de la literatura. Y, aunque las guías no mostraron a los maestros incluyendo este tipo de actividades, es imperante que los estudiantes puedan seguir teniendo contacto con entidades que fomentan el desarrollo de la cultura y el propiciamiento de espacios que promueven el placer y goce por la literatura.

En segundo lugar, el uso de ilustraciones en literatura es fundamental puesto que “Así, de la misma manera que hay que conocer los signos convencionales para poder descifrar un texto y comprenderlo, hemos de adquirir un código para leer imágenes.” (Erro. 2000. p. 502). Entonces, es importante que en la escuela se lean imágenes con el fin de analizarlas críticamente y poder comprender su sentido y la relación que guarda o no con el texto literario que se está leyendo. Por esta razón, los maestros deben conocer cómo se leen las imágenes, cuál es valor

comunicativo que estas tienen, qué implica en ellas la inclusión de líneas, colores, movimientos, planos, ángulos, entre otros, y cuál es la relación que estas tienen con el ámbito cultural en el que se encuentran.

Y, en tercer lugar, la inclusión de juegos de vocabulario, debe responder al elemento lúdico que propicia espacios de fomento de la creatividad, y dada la brevedad que estos pueden representar, se convierten en una herramienta que responde a la intención de acercamiento al mundo de las letras, a la vez que respeta los tiempos de atención de los estudiantes. La ilustración 27 muestra dos fragmentos de guías en donde se incluye el juego como elemento para trabajar temáticas referentes al estudio de la lengua como tal y no a la literatura. Y, como se mencionaba anteriormente, estas dos no deben ser confundidas pues cada una de ellas tiene características comunicativas diferentes. En este sentido, es necesario que, al incluir elementos de juegos para trabajar vocabulario u otro aspecto de la literatura, se analice el propósito real por el cual se quiere jugar y si el momento de entretenimiento es propicio para alcanzar el objetivo trazado.

Figura 27: Fracciones de guías 02.01.01.01 y 01.01.02.04

3. Observa los peces globos y descubre los nombres = sustantivos ocultos. Escribe en el cuaderno de Lengua Castellana los sustantivos y realiza una oración con cada uno.

apact a Zo mian t a laDa ein

RETO FAMILIAR: Juega con tu familia a "Sustantivo a la carrera" busca objetos de la casa que sean sustantivos comunes o propios, en tu cuaderno escribe las palabras y el nombre del ganador.

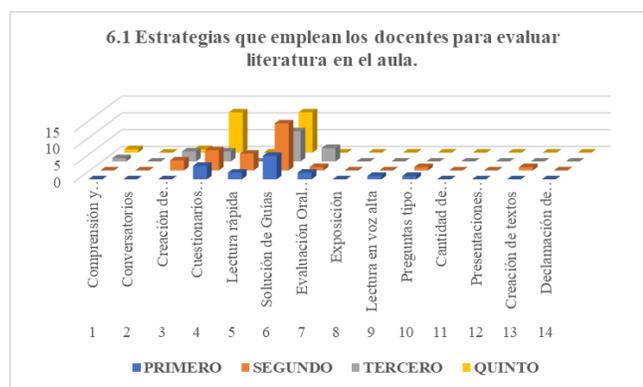
1. Escribe cada palabra donde corresponde.

Blancura	jugar	blanquear	baile
Relojero	bailarina	juguete	relojería
bailar	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
juego	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
blanco	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
reloj	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Por último, se analizó la categoría 6 que refiere a las estrategias usadas para evaluar literatura infantil en el aula, específicamente en la ilustración 28 se refleja la primera subcategoría que expone las estrategias que emplean los docentes para evaluar literatura en el

aula. En primer lugar, están los tópicos que no se pudieron evidenciar en el análisis de las guías, estos son (2) conversatorios, (8) exposición, (11) cantidad de textos leídos durante el año escolar, (12) presentaciones y expresión del discurso, y (14) declamación de poemas. En segundo lugar, se encuentran los tópicos que rara vez se demuestran en el desarrollo de las guías, tales como (1) comprensión y análisis de textos, (9) lectura en voz alta, (10) preguntas tipo ICFES, y (13) creación de textos. De los anteriores, el 1 se puede ver en una guía de tercero y una de quinto; el 9 en una de primero; el 10 en una de primero y una de segundo; y el 13 en una de segundo.

Figura 28: Estrategias que emplean los docentes para evaluar literatura en el aula



Asimismo, se encuentran los tópicos que se evidencian algunas veces en las guías, estos son (3) creación de resúmenes, (5) lectura rápida, y (7) evaluación oral o escrita. La inclusión del 3, se puede evidenciar en tres guías de segundo, tres de tercero y una de quinto; el 5 en dos de primero y cinco de segundo; y el 7 en dos de primero, uno de segundo y cuatro de tercero. Y, por último, se encuentran los tópicos que se pueden encontrar con frecuencia en las guías, estos son el (4) cuestionarios relacionados con las lecturas programadas, en cuatro guías de primero, seis de segundo, tres de tercero y doce de quinto, y el (6) solución de guías en siete de primero, catorce de segundo, nueve de tercero y doce de quinto.

4.2 Análisis de resultado de las encuestas

Las encuestas que se analizarán a continuación, se realizaron con base en las seis categorías que se definieron para el análisis de las guías. La primera correspondía a las apreciaciones de los maestros sobre la importancia de la literatura en la formación de los niños de primaria, la segunda a las principales dificultades de los docentes al enseñar literatura durante la pandemia, la tercera a las estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19, la cuarta a los géneros literarios que los docentes proponen para leer en el aula, la quinta a las actividades que los maestros proponen para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por el Covid-19, y la sexta a las estrategias usadas para evaluar literatura infantil en el aula. Es necesario aclarar que, estas categorías se adecuaron para el tipo de población encuestada, es decir, los docentes, los padres y los estudiantes.

Asimismo, se contó con la revisión y validación del instrumento por parte de los expertos en educación e investigación, el magister Oscar Mejía (candidato a doctor de la Universidad de Antioquia) y la magister Alba Inés Castro (*ver anexo 4 y 5*). La asesora y evaluadores hicieron algunas sugerencias en cuanto a la extensión de las encuestas, el tipo de lenguaje que se empleó según la población, y el formato de realización de las mismas, recomendaciones que se atendieron con el fin de que el proceso de recolección de información fuera acertado. Con referencia a lo anterior, los formatos de encuestas se enviaron a los participantes de la investigación por medio de cuatro formularios de Google, uno para los docentes, otro para los padres, otro para los estudiantes de primero a tercero y otro para los de cuarto a quinto. Asimismo, se hace necesario mencionar que tal como se aclaró en el análisis de las guías, la

inclusión del término “transmisión de conocimientos” se hizo de manera intencional con el fin de determinar qué tantos maestros siguen teniendo esa concepción de la literatura.

4.2.1 Análisis de resultado de las encuestas a docentes

Como se mencionó anteriormente, las encuestas se diseñaron con base en las categorías de análisis, estas fueron mostradas en los formularios como secciones. La primera refería a las apreciaciones de los maestros sobre la importancia de la literatura en la formación de los niños de primaria y se tuvo como objetivo determinar qué apreciaciones tienen los maestros sobre la importancia de la literatura en básica primaria. Con base en lo anterior, se formuló la pregunta “¿Por qué usted, como docente, enseña literatura infantil en el aula de primaria?”.

Las respuestas obtenidas se organizaron en cuatro grupos; en el primero las respuestas están enfocadas a que se enseña para contribuir en el desarrollo integral del niño, es decir, en lo social, lo emocional y lo cognitivo. De esta forma, los maestros manifiestan que con enseñar literatura buscan que los niños desarrollen su imaginación, aprendan a expresar sus ideas, gustos y preferencias, así como sus emociones, y que, teniendo en cuenta lo que ha aprendido por medio de la literatura, pueda interactuar con lo que le rodea.

Por su parte, en el segundo grupo, las respuestas están enfocadas a la importancia de aproximar a los niños al mundo de la literatura por medio de la creación de hábitos, los cuales deben llevarlos a indagar e imaginar diversas temáticas. En algunas de estas réplicas se argumenta que parte de la necesidad de formar hábitos radica en que los estudiantes puedan conocer nuevos mundos a través de los textos literarios con el fin de alimentar su vocabulario, mejorar la lectura, la ortografía, la argumentación crítica la redacción y la creación de textos, y

que, al adentrarse en la literatura, ellos se motiven a continuar leyendo para enfrentar la realidad de la sociedad.

En el tercer grupo se resalta la importancia del potenciamiento de la competencia comunicativa en cuanto a la comprensión y análisis de los textos, el fortalecimiento del vocabulario gramatical y lexical, así como del pensamiento crítico. Y, por último, el cuarto grupo responde a la pregunta de por qué enseñan literatura en las aulas de primaria con dos razones. La primera es porque eso hace parte de la maya curricular establecida y porque es importante para los estudiantes, y la segunda es porque el maestro o maestra tiene estudios enfocados a la primaria y por lo tanto se siente capacitado/a para enseñar.

Por su parte, la segunda pregunta de la primera sección se muestra en la ilustración 29, esta pedía a los docentes marcar máximo 5 razones que definieran sus razones para enseñar literatura infantil en el aula. Las opciones presentadas referían a transmitir conocimientos, fomentar el hábito de la lectura, aprender sobre autores y movimientos literarios, enseñar valores éticos y morales, fomentar el desarrollo social, cultural, emocional y cognitivo, analizar obras literarias (estructura textual y comprensión), incrementar la lectura de libros al año, inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos, enseñar a leer en voz alta, enseñar a leer, implementar el plan lector, fomentar el goce estético, enseñar la literatura como una representación de la cultura, utilizar los géneros literarios en la promoción de la expresión de vivencias propias, y utilizar la literatura como estrategia interdisciplinar.

Figura 29: Razones por las que los maestros enseñan literatura infantil en el aula



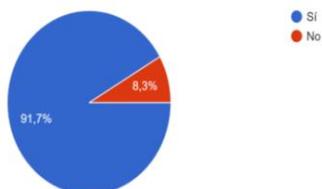
De la lista dada a los docentes, tres de ellos escogieron que una de las razones era para transmitir conocimientos, doce para fomentar el hábito de la lectura, seis para enseñar valores éticos y morales, doce para fomentar el desarrollo social, cultural, emocional y cognitivo, dos para analizar obras literarias en la estructura textual y comprensión, dos para incrementar la lectura de libros al año, ocho para inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos, seis para enseñar a leer, uno para implementar el plan lector, cuatro para utilizar los géneros literarios en la promoción de la expresión de vivencias propias, y tres para utilizar la literatura como estrategia interdisciplinar.

Por otra parte, se incluyó la sección dos que está relacionada con la segunda categoría que refiere a las principales dificultades de los docentes al enseñar literatura durante la pandemia. El objetivo de esta era precisar las principales dificultades que afrontaron los docentes que enseñaron literatura infantil durante el confinamiento por Covid-19. Ante esto, se les preguntó a los maestros si durante la época de confinamiento decretado por el gobierno Nacional mediante la circular No. 020 del 16 de marzo del 2020, ellos dedicaron espacios para la enseñanza de la literatura. Las respuestas de lo anterior se reflejan en la ilustración 30 en donde el 91,7% de los maestros afirmaron haber propiciado espacios para la literatura y el 8,3% aseveraron no haberlo hecho.

Figura 30: Maestros que dedicaron espacios, durante la pandemia, para la enseñanza de la literatura

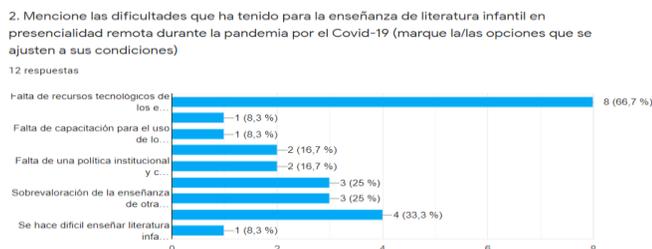
1. Durante el confinamiento decretado por el gobierno Nacional mediante la circular No. 020 del 16 de marzo del 2020 por la cual se dictaron las medidas de confinamiento, ¿dedicó espacios para la enseñanza de la literatura?

12 respuestas



Asimismo, se pidió a los maestros seleccionar las dificultades que ellos tuvieron para la enseñanza de literatura infantil en presencialidad remota durante la pandemia por el Covid-19. Las respuestas a la pregunta mencionada se reflejan en la ilustración 31 en donde ocho maestros mencionaron que la dificultad estuvo en la falta de recursos tecnológicos de los estudiantes, uno en el desconocimiento por parte del maestro acerca del manejo de plataformas/aplicaciones para impartir clases, uno en la falta de capacitación para el uso de los recursos electrónicos y plataformas para impartir las clases, dos en la poca o nula formación en didáctica de la literatura, la falta de una política institucional y curricular para la enseñanza de la literatura, dos en la falta de una política institucional y curricular para la enseñanza de la literatura, tres en la inexistencia del reconocimiento social de la importancia de la literatura, tres en la sobrevaloración de la enseñanza de otras áreas del saber, cuatro en la dificultad para hacer llegar los recursos literarios de forma física y/o virtual a los estudiantes, y uno en que es difícil enseñar literatura infantil en el grado primero de primaria, porque los niños apenas están aprendiendo a leer.

Figura 31: Dificultades que los maestros tuvieron para la enseñanza de la literatura durante la época de pandemia



Por otra parte, en la sección 3 se formularon preguntas referidas a la categoría 3 que enmarca las estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19. Como objetivo de esta sección, se buscó establecer las estrategias que utilizaron los docentes para la enseñanza y promoción de la literatura durante la época de pandemia. La primera pregunta pedía a los docentes seleccionar siete estrategias que ellos hayan usado con más frecuencia durante el tiempo de pandemia por Covid-19. Las opciones que se les proporcionaron fueron lectura en grupos focales, plan lector, intercambio de libros, escritura de resumen de las obras, lectura en voz alta, debate de libros, fragmentos de textos, lectura guiada, simposio literario, lectura de poemas, anticipación de un texto, lectura dramatizada, relectura, mesas redondas de discusión de lectura, mesas redondas de socialización de obras leídas, clubes de lectura, y presentación de antipos de las obras.

Las respuestas a la pregunta mencionada están graficadas en la ilustración 32 en donde siete maestros respondieron que una de las estrategias usadas fue la lectura en grupos focales, once, el plan lector, cuatro, la escritura de resúmenes de las obras, cuatro, los debates de libros, cinco, los fragmentos de texto, diez, la lectura guiada, dos, el simposio literario, seis, la lectura de poemas, ocho, la lectura dramatizada, cinco, las mesas redondas de discusión de lectura, tres, las mesas redondas de socialización de las obras leídas, cuatro, los clubes de lectura, uno, la

lectura de textos cortos y lectura de imágenes, y una, el análisis de la lectura a través de preguntas.

Figura 32: Estrategias para la promoción de la literatura utilizadas frecuentemente por los docentes durante la época de pandemia



Por otro lado, la segunda pregunta de esta sección buscaba responder a las estrategias y actividades para el mejoramiento de la comprensión. En esta pregunta se le presentaron a los maestros opciones de las cuáles se les pidió escoger las que respondieran a las prácticas realizadas durante el tiempo de pandemia. Las opciones fueron resumir y exponer lo que se acaba de leer, clarificar, releer o discutir las partes poco claras del texto leído, formular preguntas que lleven a la discusión del texto, realizar predicciones del texto sobre qué es lo más probable que suceda a continuación, reflexionar en torno a lo que se ha leído y recordar lo leído, utilizar claves contextuales para desarrollar las habilidades de vocabulario, identificar la información relevante del texto, realizar inferencias, desarrollar la información previa y el vocabulario.

Asimismo, configurar y construir procesos y habilidades, correlacionar la lectura y la escritura, relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista, proponer momentos de lectura como anticipación, lluvia de ideas, inferencias, lectura rápida, lectura de títulos, formulación de hipótesis, entre otros, seleccionar palabras desconocidas para buscar en el

diccionario, comparar diferentes versiones de una misma historia, relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas, deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas, modelar la lectura en clubes de lectura, utilizar la guía de un invitado experto, subrayar frases claves del texto y transcribirlas, y otras estrategias adicionales que ellos quisieran escribir.

Las respuestas se encuentran expuestas en la ilustración 33 en donde siete maestros implementaron la estrategia de resumir y exponer lo que se acaba de leer, siete la de clarificar, releer o discutir las partes poco claras del texto leído, ocho la de formular preguntas que lleven a la discusión del texto, siete la de realizar predicciones del texto sobre qué es lo más probable que suceda a continuación, dos la estrategia de utilizar claves contextuales para desarrollar las habilidades de vocabulario, dos la de identificar la información relevante del texto, cinco la de realizar inferencias, tres la de desarrollar la información previa y el vocabulario, seis la de relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista, cinco la de proponer momentos de lectura como anticipación, ocho la de seleccionar palabras desconocidas para buscar en el diccionario, uno la de comparar diferentes versiones de una misma historia, tres la de deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas, uno la de utilizar la guía de un invitado experto, y cuatro la de subrayar frases claves del texto y transcribirlas.

Figura 33: Estrategias y actividades para el mejoramiento de la comprensión que los docentes pusieron en marcha durante la época de pandemia



Con respecto a la tercera pregunta de esta sección, se cuestionó a los maestros las acciones que ejecutaba con mayor frecuencia al momento de diseñar las estrategias para trabajar lectura y escritura literaria en el aula con respecto a un texto seleccionado. Asimismo, se le dieron como opciones las acciones de leer la obra en su totalidad e indaga el contexto de la misma, antes de llevarla al aula, informarse acerca de la obra y su autor, leer críticas acerca de la obra que llevará al aula, permitir que las estrategias se den a medida que se realiza la lectura con los estudiantes, asegurarse de que la obra esté en la época literaria que se está trabajando y dejar que los estudiantes propongan ideas para trabajar la obra. Las respuestas a esta pregunta se reflejan en la ilustración 34.

Figura 34: Acciones que los docentes ejecutan con mayor frecuencia al diseñar estrategias para trabajar lectura y escritura literaria en el aula con respecto a un texto seleccionado



Con respecto a la ilustración anterior y a las acciones que los docentes ejecutan antes y durante el diseño de las estrategias para trabajar lectura y escritura literaria en el aula con respecto a un texto seleccionado, nueve maestros respondieron que leen la obra en su totalidad e indagan el contexto de la misma, seis se informan acerca de la obra y su autor, cuatro leen críticas acerca de la obra que llevarán al aula, cuatro permiten que las estrategias se den a medida

que se realiza la lectura con los estudiantes, seis dejan que propongan ideas para trabajar la obra, y un docente se asegura que el tipo de lectura sea acorde a la edad de los estudiantes.

Por otra parte, en la sección 4 se preguntó acerca de los géneros literarios que los docentes proponen para leer en el aula. El objetivo de esto era determinar los géneros literarios que proponen los docentes para leer a sus estudiantes, es decir, qué se tiene en cuenta para escoger los textos que se van a llevar al aula. La primera pregunta que se realizó fue “¿Qué tiene en cuenta usted como docente al momento de escoger los textos literarios que va a trabajar con sus estudiantes?”. Las respuestas se enfocaron hacia la importancia de tener en cuenta la edad de los niños, el contexto en que se encuentran, los gustos de los infantes, el tema que se va a tratar, que sean libros atractivos que lleven a otros libros, que transmitan valores y sentimientos y que provoquen en los estudiantes la reflexión y el sentido crítico.

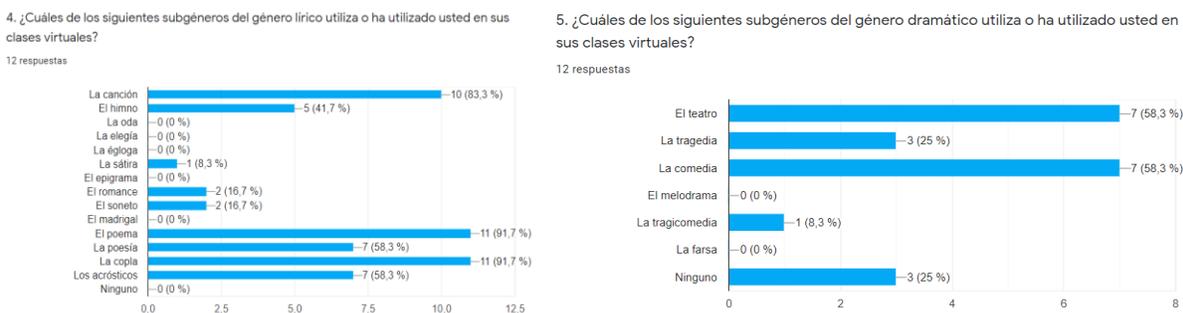
La segunda pregunta refiere a los textos literarios que los maestros trabajaron durante el periodo de pandemia. Las opciones que se les dieron fueron el género narrativo, el lírico, el dramático, el didáctico o ninguno. La ilustración 35 muestra las respuestas obtenidas en donde doce maestros trabajaron el género narrativo, siete el lírico, cuatro el dramático y seis el didáctico. Asimismo, se preguntó acerca de los subgéneros del género narrativo que se trabajaron, ante esto un docente dijo haber trabajado la épica, otro la epopeya, doce el cuento, cuatro la novela, doce la fábula y ninguno llevó al aula el cantar de gesta. Las respuestas obtenidas se encuentran, así mismo, graficadas en la ilustración 35.

Figura 35: Géneros literarios que los docentes trabajaron durante la pandemia con sus estudiantes y subgéneros del género narrativo que los docentes utilizaron en las clases virtuales



Del mismo modo se preguntó acerca de los subgéneros del género lírico que se utilizaron durante las clases virtuales. Ante lo anterior diez docentes respondieron que llevaron al aula canciones, cinco llevaron himnos, uno la sátira, dos el romance, dos el soneto, once el poema, siete la poesía, once la copla, siete los acrósticos, pero ninguno incluyó en sus clases la oda, la elegía, la égloga, el epigrama o el madrigal. En la misma sección se preguntaron por los subgéneros del género dramático utilizados, los maestros respondieron que siete usaron el teatro, tres la tragedia, siete la comedia, uno la tragicomedia, ninguno llevó el melodrama o la farsa, y tres maestros afirmaron no haber incluido textos de este tipo en sus clases. Las gráficas de las respuestas anteriores se encuentran en la ilustración 36.

Figura 36: Subgéneros del género lírico y del género dramático que los docentes utilizaron en las clases virtuales



Por último, en esta sección referida a la categoría cuatro se preguntó a los maestros “¿Qué lecturas, libros o textos trabajaron con sus estudiantes?” y se pidió mencionar algunas de ellas. Los docentes respondieron que han llevado al aula cuentos tradicionales, cuentos cortos de María Helena Walsh, toma de cuentos Elmer de David McKee, fábulas de Rafael Pombo, poemas alusivos a la patria, poemas de María Elena Walsh, blogs de literatura infantil, cuentería, canciones y textos tales como La niña que me robó el corazón, Llegan los dinosaurios, Los secretos de Hafiz Mustafá, historias y aventuras, El principito, La cueva del topo, Ramón Recuerda, El día de Campo de don Chanco, Los ratones, Mariposa del aire, Érase una vez, Manos de Primavera, Versos como una casa, Venganza contra la mosca, y Leo y comprendo.

Seguido de esto se formularon preguntas en la sección 5 en torno a la categoría 5 referida a las actividades que los maestros proponen para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por el Covid-19. El objetivo de esta fue definir las actividades que proponen los maestros para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por Covid-19. En primer lugar, tal como se muestra en la ilustración 37, se preguntó a los maestros acerca de las actividades que realiza para activar la información previa; ante las opciones provistas, cinco docentes respondieron que mencionan el tema central que va a tratar del texto, tres que implementan tarjetas para que los estudiantes escriban en ellas lo que conocen acerca del tema, once hacen uso de ilustraciones, cinco leen el texto directamente con sus estudiantes y después lo socializan, ocho realizan un diálogo previo sobre el tema a tratar, y nueve plantean pre interrogantes que encaminan a los estudiantes a deducir el tema central.

Figura 37: Actividades con las que los docentes reactivan la información previa de los estudiantes



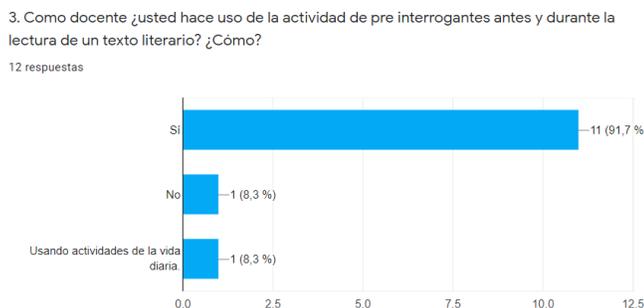
En la segunda pregunta de esta sección se pidió a los docentes responder cuáles son las acciones que ejecutan al seleccionar los textos que van a trabajar con los estudiantes tal y como se muestra en la ilustración 38. Con respecto a lo anterior y teniendo en cuenta las opciones dadas, diez docentes respondieron que identifican los nuevos aprendizajes que otorgará la lectura, fijan los objetivos y enseñan a hacer uso de los aprendizajes adquiridos, dos indican a los estudiantes texto por texto y capítulo por capítulo lo que aprenderán y permiten que exploren con los aprendizajes, tres escogen los objetivos de la lectura junto con los alumnos antes de leer el texto, cinco definen lo que lograron con la lectura una vez leído el texto, tres van formulando los objetivos según lo que surja durante la lectura, y uno no plantea objetivos de forma colectiva, pues estos varían de acuerdo a cada estudiante.

Figura 38: Acciones que ejecutan los docentes al seleccionar los textos literarios que van a trabajar con sus estudiantes



Por otra parte, en la tercera pregunta se cuestionó a los docentes si ellos usan los pre interrogantes antes y durante la lectura de un texto literario, y tal como se muestra en la ilustración 39, el 91,7% respondieron que sí y un docente afirmó que lo hace usando actividades de la vida diaria, y el 8,3% respondió que no. Seguido de esto, la pregunta cuatro buscó determinar las habilidades que los docentes buscaban potenciar en los estudiantes y que pusieron en marcha durante la planeación de las actividades realizadas durante el tiempo de pandemia. Las opciones dadas a los maestros fueron la realización de inferencias, la elaboración de hipótesis, la anticipación a los sucesos del texto, la extracción de palabras claves, la formulación de problemas y las soluciones, el fortalecimiento de la memoria, la identificación de palabras desconocidas, la escritura de textos, el fortalecimiento de la expresión oral frente a un público, la selección de vocabulario nuevo, la indagación y búsqueda de información, el pensamiento crítico, la intertextualidad, la dicción y la lectura rápida.

Figura 39: Uso de pre interrogantes antes y durante la lectura de un texto literario



De esta forma, con respecto a la pregunta de la ilustración 40, cinco docentes respondieron que una de las habilidades que busca potenciar en los estudiantes es la de realización de inferencias, cinco la de elaboración de hipótesis, cinco la anticipación a los sucesos del texto, siete la extracción de palabras claves, cuatro la formulación de problemas y las

soluciones, siete el fortalecimiento de la memoria, siete la identificación de palabras desconocidas, tres la escritura de textos, siete el fortalecimiento de la expresión oral frente a un público, tres la selección de vocabulario nuevo, dos la indagación y búsqueda de información, seis el pensamiento crítico, tres la intertextualidad, uno la dicción, y tres la lectura rápida.

Figura 40: Habilidades que los docentes buscan potenciar en sus estudiantes

4. Seleccione 6 habilidades que busca potenciar en los estudiantes y que ha puesto en marcha durante el momento de planeación de las actividades de lectura y escritura realizadas en el tiempo de confinamiento por el Covid-19.

12 respuestas



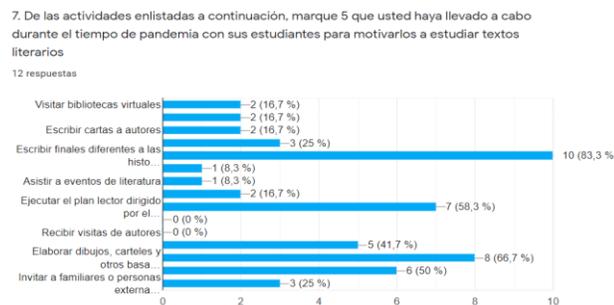
Con respecto a la pregunta 5, expuesta en la ilustración 41 que refiere a las actividades que los docentes realizaron en sus aulas con el fin de promocionar la escritura de textos literarios, ocho maestros respondieron que proponen un tema específico para que todos los alumnos escriban, cinco seleccionan algunas categorías con subtemas para que sus estudiantes escojan el tema del cual quieren escribir, seis dan la posibilidad a los estudiantes de proponer temas de forma individual, seis promueven la lectura de textos para escribir finales alternos, dos proponen la escritura de reseñas de textos leídos anteriormente, ocho promueven la escritura creativa, y ninguno propone escribir a los autores de los textos leídos con el fin de escribir historias alternas a la original.

Figura 41: Actividades que los docentes realizaron en sus aulas con el fin de promocionar en sus estudiantes la escritura de textos literarios



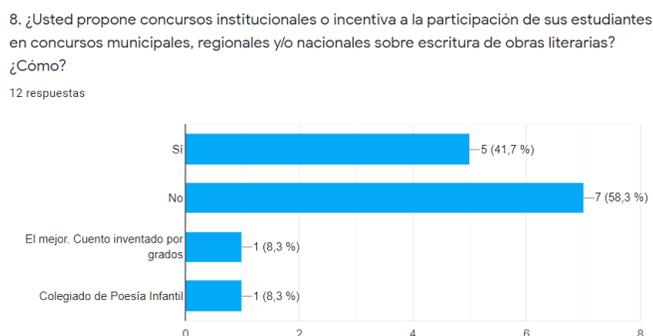
Asimismo, la pregunta seis solicitó a los docentes seleccionar, de las actividades enlistadas, las que hayan llevado a cabo con los estudiantes para motivarlos a estudiar textos literarios. La ilustración 42 refleja las respuestas en donde dos maestros responden que visitar bibliotecas virtuales, dos leer imágenes relacionadas con obras, dos escribir cartas a autores, tres destinar momentos de lectura durante las sesiones, diez escribir finales diferentes a las historias, uno compartir los textos leídos por medio de debates o discusiones, uno asistir a eventos de literatura, dos asistir a clubes de lectura virtuales, siete ejecutar el plan lector dirigido por el maestro, cinco ver alguna película basada en un libro, ocho elaborar dibujos, carteles y otros basados en lecturas, seis destinar momentos de escritura creativa, tres invitar a familiares o personas externas a la clase para leer textos, y ninguno marcó elaborar una lista de libros recomendados o recibir visitas de autores.

Figura 42: Actividades que se llevaron a cabo los docentes para motivar a los estudiantes a estudiar textos literarios



Por último, en la pregunta 8 de la quinta sección se cuestionó a los docentes si ellos proponían concursos institucionales o incentivaban la participación de sus estudiantes en concursos municipales, regionales y/o nacionales sobre escritura de obras literarias a la vez que se buscaba saber cómo lo hacían. Ante esto, tal como se muestra en la ilustración 43, el 58,3% no lo hace y el 41,7% sí lo hace; un docente realiza esto mediante un concurso que elige el mejor cuento inventado por grados, mientras que otro busca la participación de los infantes en colegiados de poesía infantil.

Figura 43: Respuesta a si los docentes proponen concursos para incentivar a los estudiantes a escribir obras literarias



Asimismo, se formularon las preguntas en la sección 6 con base en la sexta categoría referida a las estrategias usadas para evaluar literatura en el aula. El objetivo era determinar las estrategias que emplean los docentes para evaluar la literatura. Para esto, tal como se evidencia en la ilustración 44, se preguntó acerca de las estrategias que se implementaron para evaluar; y, con base en las opciones brindadas, ocho maestros respondieron que lo hacen por medio de la comprensión y análisis de textos, ocho por conversatorios, tres por creación de resúmenes, tres con cuestionarios relacionados con las lecturas programadas, cinco con lectura rápida, nueve mediante la solución de guías, cinco con evaluación oral o escrita, seis con exposiciones, cinco

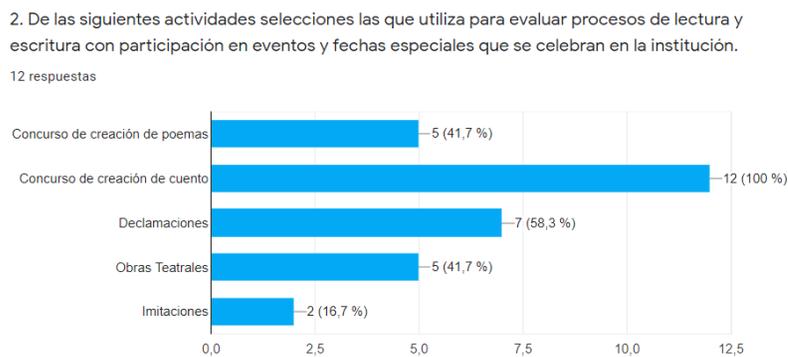
con la creación de textos, cinco con preguntas de selección múltiple con única respuesta, siete con lectura en voz alta, uno mediante la cantidad de textos leídos durante el año escolar, y dos con presentaciones y expresión del discurso.

Figura 44: Estrategias y actividades que los docentes emplearon para evaluar la literatura infantil



Para finalizar, se preguntó acerca de las actividades que los docentes utilizaron para evaluar procesos de lectura y escritura con participación en eventos y fechas especiales de las Instituciones Educativas. Las respuestas se reflejan en la ilustración 45 en donde cinco maestros respondieron evaluar por medio de un concurso de creación de poemas, doce con un concurso de creación de cuento, siete con declamaciones, cinco con obras teatrales, y dos con imitaciones.

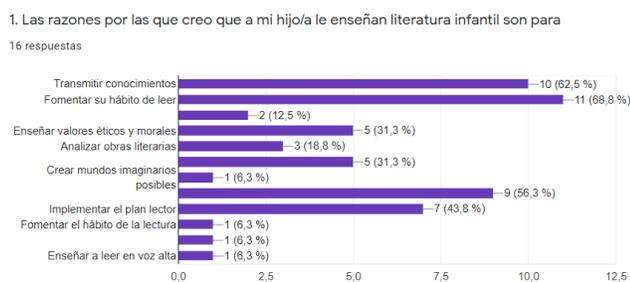
Figura 45: Actividades que los docentes utilizaron para evaluar procesos de lectura y escritura con participación en eventos y fechas especiales de la Institución Educativa



4.2.2 Análisis de resultado de las encuestas a padres y acudientes

Los formularios de las encuestas enviados a los padres se dividieron en seis secciones que referían a las categorías de análisis; la primera de ellas refiere a las apreciaciones de los padres sobre la importancia de la literatura en la formación de los niños de primaria y tenía como objetivo determinar qué apreciaciones tienen los padres sobre la importancia de la literatura en básica primaria. En la primera pregunta de esta sección, se cuestionó a los padres las razones por las que creían que los docentes enseñaban literatura infantil; y tal como se evidencia en la ilustración 46, según las opciones dadas, diez padres respondieron que para transmitir conocimientos, once para fomentar el hábito de la lectura, dos para aprender sobre autores y movimientos literarios, cinco, para enseñar valores éticos y morales, tres, para analizar obras literarias (estructura textual y comprensión), cinco, para incrementar la lectura de libros al año, uno, para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, nueve, para enseñar a leer y siete, para implementar el plan lector.

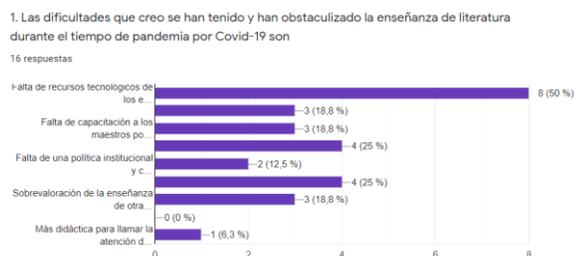
Figura 46: Razones por las que los acudientes creen que se enseña literatura infantil en el aula



Seguido de esto, se incluyó la sección 2 referida a la segunda categoría en donde se reflejaban las principales dificultades que los acudientes piensan se tuvieron en la enseñanza de la literatura durante la pandemia. El objetivo de este apartado era precisar las principales dificultades que se afrontaron durante el confinamiento por Covid-19. Es por esto que ante el

cuestionamiento reflejado en la ilustración 47, ocho padres respondieron que la mayor dificultad fue la falta de recursos tecnológicos de los estudiantes, tres afirmaron que fue el desconocimiento por parte del maestro acerca del manejo de plataformas/aplicaciones para impartir clases (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Edmodo, Skype, Moodle, WhatsApp).

Figura 47: Dificultades que los acudientes creen que han obstaculizado la enseñanza de la literatura durante el tiempo de pandemia

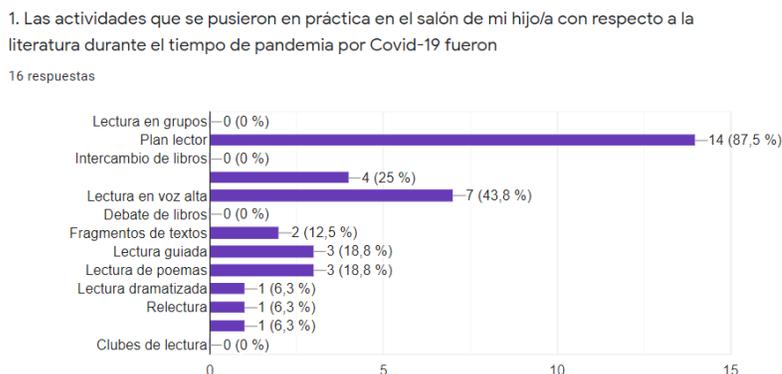


Por otra parte, tres dijeron que fue la falta de capacitación a los maestros por parte del colegio para el uso de los recursos electrónicos y plataformas para impartir las clases, cuatro la poca o nula formación de los maestros en didáctica de la literatura, dos la falta de una política institucional y curricular para la enseñanza de la literatura, cuatro la inexistencia del reconocimiento social de la importancia de la literatura, tres la sobrevaloración de la enseñanza de otras áreas del saber (matemáticas, ciencias, entre otros), ninguno dijo que fue la dificultad para hacer llegar los recursos literarios de forma física y/o virtual a los estudiantes, y un acudiente respondió que una de las dificultades es la falta de una didáctica que llame la atención de los niños.

En la sección tres, correspondiente a la tercera categoría referida a las estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19, se tenía como objetivo establecer las estrategias que los padres y acudientes evidenciaron durante la

época de pandemia. Así, en la primera pregunta de esta sección expuesta en la ilustración 48, se cuestionó acerca de las actividades que se pusieron en práctica durante el confinamiento por Covid-19, y, ante las opciones proporcionadas, catorce padres respondieron que una de las actividades fue el plan lector, cuatro, la escritura de resúmenes de las obras, siete, la lectura en voz alta, dos, la inclusión de fragmentos de textos, tres, la lectura guiada, tres, la lectura de poemas, uno, la lectura dramatizada, uno, la relectura, uno, las mesas redondas de discusión y socialización, y ninguno afirmó haber evidenciado intercambios de libros, debates, lectura en grupos o clubes de lectura.

Figura 48: Actividades que los acudientes evidenciaron que pusieron en práctica con respecto a literatura durante la pandemia



Por su parte, en la segunda pregunta de esta sección, graficada en la ilustración 49, se cuestionó acerca de las actividades que se ejecutaron en el aula de español o literatura durante la época de pandemia por Covid-19. Ante las alternativas de respuesta brindadas, ocho padres respondieron que una de las actividades fue resumir y exponer lo que se acaba de leer, dos, clarificar, releer o discutir las partes poco claras del texto leído, tres, afirmaron que formular preguntas que lleven a la discusión del texto, uno, realizar predicciones del texto sobre qué es lo más probable que suceda a continuación, ocho, reflexionar en torno a lo que se ha leído y

recordar lo leído, cinco, identificar la información relevante del texto, dos, desarrollar la información previa y el vocabulario.

Figura 49: Actividades que se ejecutaron en el aula de clase durante la pandemia



Asimismo, uno afirmó que otra actividad fue relacionar lo que se leía con las experiencias y con los propios puntos de vista, cinco dijeron que seleccionar palabras desconocidas para buscar en el diccionario, dos, deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas, dos, modelar la lectura en clubes de lectura, y tres subrayar frases claves del texto y transcribirlas. No obstante, ninguno de los padres o acudientes evidenciaron las actividades de utilizar claves contextuales para desarrollar las habilidades de vocabulario, realizar inferencias, configurar y construir procesos y habilidades, correlacionar la lectura y la escritura, proponer momentos de lectura como anticipación, lluvia de ideas, inferencias, lectura rápida, lectura de títulos, formulación de hipótesis, entre otros, comparar diferentes versiones de una misma historia, relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas, o utilizar la guía de un invitado experto.

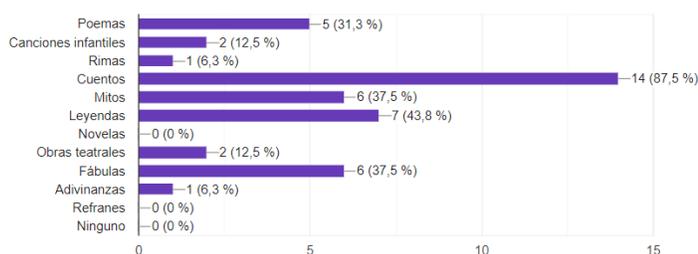
Por otra parte, se incluyó la sección 4 relacionada con la cuarta categoría, es decir, la de los géneros literarios que los docentes proponían para leer en el aula. Para esto, se preguntó a los acudientes o padres cuáles fueron los textos trabajados en clase de español y literatura durante la

pandemia por Covid-19. Cinco respondieron con base en las opciones dadas que se trabajaron poemas, dos dijeron que canciones infantiles, uno que rimas, catorce aseguraron que fueron cuentos, seis, mitos, siete, leyendas, dos, obras teatrales, seis, fábulas, uno, adivinanzas, y ninguno vio novelas o refranes. Lo anterior se encuentra graficado en la ilustración 50 que se ubica a continuación.

Figura 50: Textos que los acudientes evidenciaron que se trabajaron en clase de español y literatura

1. Los textos que se trabajaron en clase de español y literatura en el aula de clase de mi hijo/a durante el periodo que va corrido de la pandemia por Covid-19 fueron

16 respuestas



Con respecto a la sección 5, referida a las actividades que los maestros proponen para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por el Covid-19, se preguntó acerca de las actividades que los acudientes evidenciaron que se realizaron en clase, esto se graficó en la ilustración 51. Ante las opciones de respuesta provistas, dos padres respondieron que vieron que los maestros proponían un tema específico para que su hijo escribiera sobre ello, uno dijo que daban posibles temas sobre los cuales los estudiantes podían escoger para escribir, dos que se daba la posibilidad de que los infantes propusieran temas de forma individual, cuatro dijeron que se propuso escribir finales diferentes a los textos conocidos, siete que los niños podían escribir sobre lo que pensaban de los textos leídos, dos que se propuso escribir con base en la creatividad de su hijo/a, ninguno vio que se escribiera a los autores de los textos leídos, y

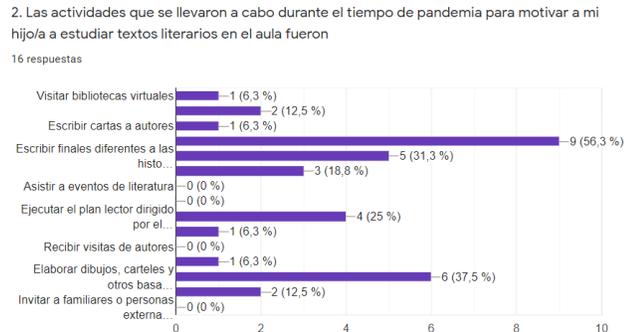
cuatro padres dijeron no haber visto que los docentes pusieran en marcha alguna de las actividades enlistadas.

Figura 51: Actividades que los acudientes evidenciaron que se realizaron en clase



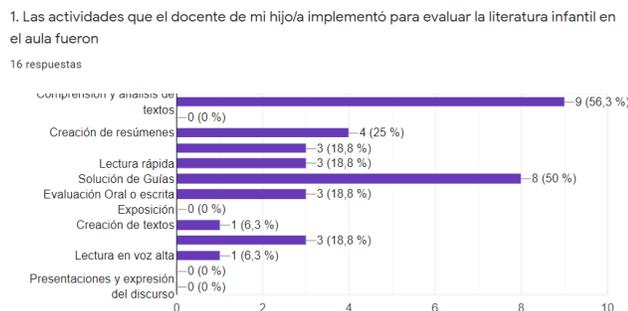
Asimismo, en la sección 5 se preguntó acerca de las actividades que se llevaron a cabo durante el tiempo de pandemia para motivar a los estudiantes a estudiar textos literarios; las respuestas se exponen en la ilustración 52. Un encuestado respondió que se visitaron bibliotecas virtuales, dos que se leyeron imágenes relacionadas con obras, uno que se escribieron cartas a autores, nueve que se destinaron momentos de lectura durante las sesiones de clase, cinco que se propuso escribir finales diferentes a las historias, tres aseguraron que se compartieron los textos leídos por medio de debates o discusiones, cuatro, que se ejecutó el plan lector dirigido por el maestro, uno dijo que se elaboró una lista de libros recomendados, uno que se vio alguna película basada en un libro, seis dijeron que se elaboraron dibujos, carteles y otros basados en lecturas, dos que se destinaron momentos de escritura creativa, pero ninguno vio que se asistiera a eventos de literatura, a clubes de lectura virtuales, que se invitara a familiares o personas externas a la clase para leer textos, o que se recibiera visitas de autores.

Figura 52: Actividades que los acudientes evidenciaron que se llevaron a cabo para motivar a los estudiantes a estudiar textos literarios



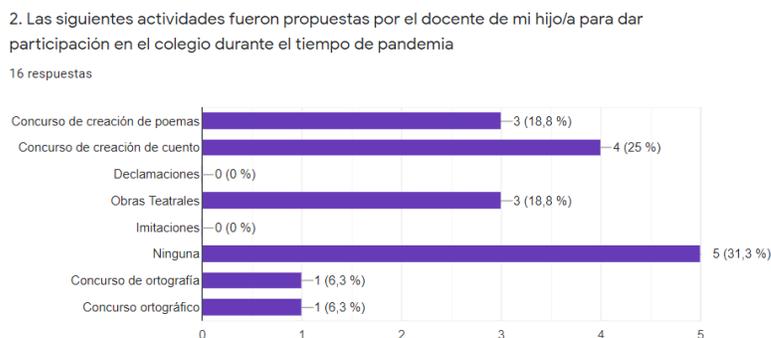
Por último, en la sección 6 referida a la sexta categoría, en la cual se determinan las estrategias usadas para evaluar literatura infantil en el aula, se solicitó a los acudientes lo descrito en la ilustración 53, es decir, seleccionar las actividades que el docente implementó con el hijo/a para evaluar literatura infantil en el aula. De las opciones provistas, nueve dijeron que se hizo comprensión y análisis de textos, cuatro aseguraron que se hizo creación de resúmenes, tres, cuestionarios relacionados con las lecturas programadas, tres, lectura rápida, ocho, solución de guías, tres, evaluación oral o escrita, uno, creación de textos, tres, preguntas de selección múltiple con única respuesta, uno, lectura en voz alta, y ninguno dijo que se realizaron conversatorios, exposiciones, presentaciones y expresión del discurso o que se evaluó la cantidad de textos leídos durante el año escolar.

Figura 53: Actividades que los acudientes vieron que se implementaron para evaluar literatura infantil



Y, la última pregunta de esta categoría cuestionaba acerca de las actividades que los docentes propusieron para dar participación a los estudiantes. Los padres respondieron, teniendo en cuenta las alternativas de respuesta dadas y esto se graficó en la ilustración 54. Así, tres acudientes dijeron que se fomentó la participación en un concurso de creación de poemas, cuatro, en un concurso de creación de cuento, tres, en obras teatrales, dos, en concursos de ortografía, cinco dijeron que los maestros no propiciaron espacios para estas actividades, y ninguno referenció algo acerca de las declamaciones o imitaciones.

Figura 54: Actividades que los docentes evidenciaron que los docentes propusieron para dar participación a los estudiantes en el colegio



4.2.3 Análisis de resultado de las encuestas estudiantes de primero a tercero

Se hace necesario aclarar que, así como en las guías y las encuestas a docentes y acudientes, las encuestas a los estudiantes también están guiadas por las seis categorías de análisis. En el caso del formulario de los estudiantes más pequeños, este no se dividió por secciones, por tal motivo las categorías de análisis no son explícitas, pero sí determinaron la forma en que se cuestionó a los infantes. De esta forma, es importante recordar que la primera categoría estaba referida a las apreciaciones de estudiantes sobre la importancia de la literatura

en la formación, en este sentido, el objetivo fue determinar las apreciaciones que los infantes tenían sobre el por qué se les enseña literatura.

La segunda es acerca de las principales dificultades de enseñar literatura durante la pandemia. La tercera está enfocada a las estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19. La cuarta a los géneros literarios que los docentes proponen para leer en el aula. La quinta refiere a las actividades que los maestros proponen para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por el Covid-19. Y la sexta a las estrategias usadas para evaluar literatura infantil en el aula.

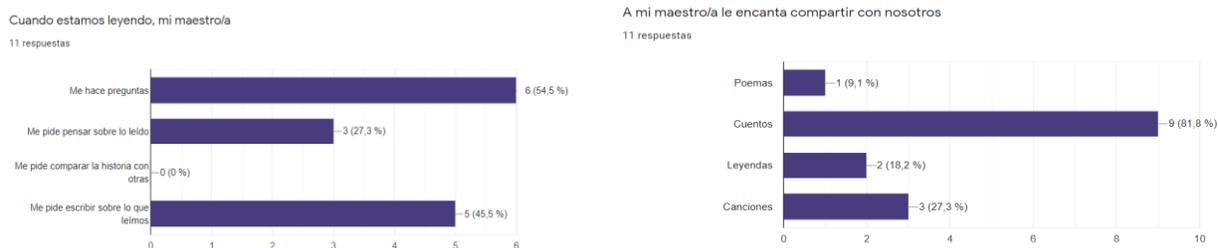
Así, la primera pregunta les cuestionaba a los estudiantes la cantidad de libros que leyeron con los maestros durante el tiempo de pandemia, en donde se encontró que el 90,9% leyeron sólo un libro, el 9,1% dos libros y ninguno de los encuestados leyó más de dos libros. Por otra parte, se interrogó acerca de las formas en que los docentes pedían a los estudiantes de primero a tercero que leyeran. Ante lo anterior, diez infantes respondieron que les pedían leer solos, dos dijeron que los maestros los ponían a leer con ellos, uno dijo que los docentes permitían que leyeran con sus amigos, pero ninguno dijo que se propiciaban espacios en donde el maestro y todos los estudiantes pudieran leer juntos. Los resultados de las preguntas anteriores se encuentran expuestos en las imágenes de la ilustración 55 ubicada a continuación.

Figura 55: Cantidad de libros que los estudiantes de primero a tercero leyeron con su maestro y formas en que el maestro les pide a los estudiantes que lean



Por otra parte, se preguntó a los estudiantes acerca de las acciones que los docentes ejecutan con ellos al leer. Seis respondieron que ellos les hacen preguntas, tres aseguraron que les piden pensar sobre lo leído, a cinco les pidieron escribir sobre lo que leyeron y a ninguno le pidieron comparar la historia con otras obras. Así mismo, se cuestionó acerca de los textos que los docentes llevan al aula, uno contestó que leen poemas, nueve, cuentos, dos, leyendas, y tres, canciones. Lo anteriormente dicho se encuentra graficado en las imágenes de la ilustración 56. Asimismo, se averiguó acerca de las actividades que los docentes propusieron para dar participación a los estudiantes en la I.E. Con base en las opciones dadas, siete dijeron que los maestros les sugirieron participar en concursos de cuento, uno, en concursos de poesía, cuatro, en obras teatrales, y tres, en declamaciones.

Figura 56: Acciones que los docentes ejecutan con los estudiantes de primero a tercero, textos que los maestros comparten con ellos, y actividades que los docentes propusieron para dar participación a los estudiantes de primero a tercero





4.2.4 Análisis de resultado de las encuestas a estudiantes de cuarto a quinto

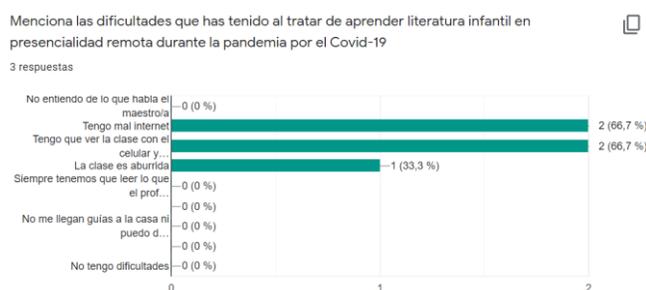
En cuanto a este formulario realizado, las categorías sí se dividieron en secciones; así, en la primera referida a las apreciaciones de estudiantes sobre la importancia de la literatura en la formación, se cuestionó acerca de las razones por las que los niños creían que les enseñaban literatura. Con base en las opciones provistas, dos respondieron que era para aumentar los conocimientos y saberes, uno, para que le guste leer todos los días, uno, para conocer sobre autores, uno, para que aprenda sobre valores, dos, para aprender a pensar sobre lo que lee, uno, para que aprenda a leer, y uno para conocer otras formas de vida y de pensamiento. Ninguno respondió que se enseñaba literatura para leer muchos libros al año, para cumplir con la lectura obligatoria del colegio o para que les guste leer. Las respuestas de la primera sección se encuentran graficadas en la ilustración 57 ubicada a continuación.

Figura 57: Razones por la que los estudiantes de cuarto a quinto creen que les enseñan literatura



En cuanto a la sección 2 referida a la segunda categoría que es acerca de las principales dificultades de enseñar literatura durante la pandemia, se pidió a los encuestados mencionar las dificultades que tuvieron al tratar de aprender literatura infantil en presencialidad remota durante la pandemia por el Covid-19. Las respuestas se graficaron en la ilustración 58, en donde dos estudiantes dijeron que una dificultad fue que tenían mal internet, dos que tenían que tomar la clase con el celular y no veían bien, y uno dijo que la clase se tornaba aburrida. Por su parte, ninguno de los participantes refirió dificultades como no entender de lo que hablaba el maestro/a, o que siempre tuvieran que leer lo que el profesor/a quería y no pudieran escoger, o que el profesor/a se confundiera al manejar la plataforma digital. Tampoco dijeron que no le llegaban las guías a la casa o que no pudieran descargarlas, y ninguno manifestó no tener clase de literatura.

Figura 58: Dificultades que han tenido los estudiantes de cuarto a quinto para tratar de aprender literatura infantil en presencialidad remota



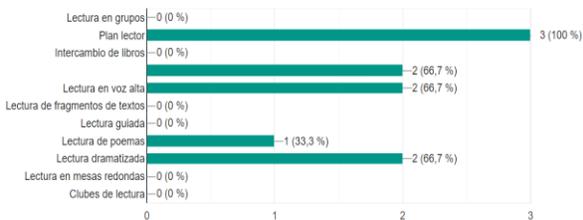
La sección 3 relacionada con la tercera categoría se enfocó en las estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19. La ilustración 59 muestra las respuestas al cuestionamiento acerca de las actividades que se realizaron durante el tiempo de pandemia. Con referencia a ello, tres mencionaron que se ejecutó el plan lector, dos, la escritura de resumen de las obras, dos, la lectura en voz alta, uno, la lectura de poemas, y dos,

la lectura dramatizada. No obstante, ninguno mencionó la lectura en grupos, el intercambio de libros, la lectura de fragmentos de texto, la lectura guiada, la lectura en mesas redondas o los clubes de lectura. Por otra parte, en cuanto a las actividades que los profesores ponían a hacer a los estudiantes cuando leían, uno respondió que debían resumir lo que leían, tres dijeron que debían formular preguntas, uno, reflexionar en torno a lo que se leyó, dos, aprender vocabulario, dos, seleccionar palabras desconocidas para buscar en el diccionario, y dos, subrayar frases claves del texto y transcribirlas.

Figura 59: Actividades que se realizaron con los estudiantes y actividades que los docentes realizan al poner a leer a los estudiantes

1. De las siguientes actividades, selecciona 4 que hayan realizado en las durante el tiempo de pandemia por Covid-19.

3 respuestas



2. De las siguientes actividades, selecciona las que tu profesora te ha puesto a hacer cuando lees, durante la pandemia por Covid-19

3 respuestas



Con referencia a la sección 4, relacionada a la cuarta categoría, es decir, los géneros literarios que los docentes proponen para leer en el aula, se preguntaron acerca de los textos que los maestros llevaron al aula durante el tiempo de la pandemia por Covid-19. Un estudiante respondió que poemas, otro que rimas, otro, cuentos, tres, mitos, tres, leyendas, uno, novelas, uno, obras teatrales, uno, fábulas, uno, adivinanzas, uno refranes y ninguno dijo que se habían llevado canciones infantiles. Esta información se expone en la ilustración 60 ubicada a continuación.

Figura 60: Tipos de texto que han leído los estudiantes de cuarto a quinto durante la pandemia



Por otra parte, en la quinta categoría referida a las actividades que los maestros propusieron para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por el Covid-19, se preguntó acerca de las acciones que los docentes ejecutan al leer un nuevo texto, los resultados están graficados en la ilustración 61. Con respecto a lo anterior, un estudiante respondió que menciona el tema central que va a tratar, dos dijeron que se permite escribir acerca de lo que ellos conocen acerca del tema a tratar, uno afirma que se hace uso de ilustraciones e imágenes, uno dijo que se realiza un diálogo previo sobre el tema, uno recuerda que se lee el texto y después los estudiantes desarrollan una guía, y ninguno mencionó que se plantean preguntas antes del texto para que ellos adivinen el tema central.

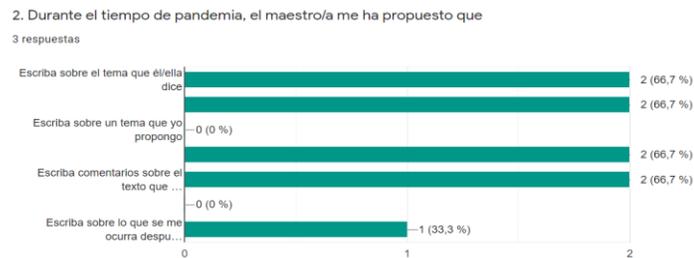
Figura 61: Actividades que los docentes realizan con estudiantes de cuarto a quinto al leer un texto nuevo



Asimismo, en esta sección se preguntó acerca de las propuestas de escritura que los docentes hicieron a los estudiantes de cuarto a quinto, esto se muestra en la ilustración 62. Dos

respondieron que los maestros sugirieron escribir sobre un tema establecido, dos dijeron que les pidieron escribir sobre un tema que ellos podían escoger entre una serie de opciones, a dos les plantearon escribir finales diferentes a los del texto, a otros dos, escribir comentarios sobre el texto que leyeron, y a uno, escribir sobre lo que se le ocurría después de leer. No obstante, a ninguno se le pidió proponer un tema para escribir o escribir cartas o correos al autor del texto que leyeron.

Figura 62: Propuestas de escritura que los docentes hicieron a sus estudiantes de cuarto a quinto



Por otro lado, en la tercera pregunta, expuesta en la ilustración 63, se cuestionó acerca de las actividades que los maestros propusieron; un estudiante respondió que se visitaron bibliotecas virtuales, tres dijeron que leyeron imágenes relacionadas con las obras, dos aseguraron que se destinaron momentos de lectura durante las sesiones, tres, escribieron finales diferentes a las historias leídas, dos ejecutaron el plan lector dirigido por el maestro, y tres elaboraron dibujos, carteles y otros basados en los textos leídos. Sin embargo, no se propuso escribir cartas a los autores, compartir los textos leídos por medio de debates o discusiones, asistir a eventos de literatura, asistir a clubes de lectura virtuales, elaborar una lista de libros recomendados, recibir visitas de autores, ver alguna película basada en un libro, destinar momentos de escritura creativa o invitar a familiares o personas externas a la clase para leer textos.

Figura 63: Actividades que se hicieron con estudiantes de cuarto a quinto durante el tiempo de pandemia



En la sexta categoría referida a las estrategias usadas para evaluar literatura infantil en el aula se preguntó cuáles fueron las acciones que los docentes propusieron para evaluar lectura; las respuestas están graficadas en la ilustración 64. Con respecto a lo anterior, tres estudiantes respondieron que se les pidió escribir resúmenes, a dos, resolver cuestionarios, a dos, solucionar guías, a uno, resolver evaluaciones, a otro, exponer sobre lo leído, así como escribir textos con base en lo leído. A otro infante se le pidió resolver cuestionarios de selección múltiple, a dos, leer en voz alta, a uno, leer muchos libros al año, y a uno, representar lo leído por medio de juego de roles, obras teatrales y otros.

No obstante, los participantes aseguran que no se les involucró en conversatorios o en lectura con cronómetro. Y, por último, como se muestra en la ilustración 64, se cuestionó acerca de los eventos en los que se propuso a los participantes participar; uno dijo que, en concursos de creación de poemas, dos en concurso de creación de cuentos, y tres en obras teatrales, pero a ninguno se le propuso hacer declamaciones o imitaciones.

Figura 64: Acciones que los docentes proponen para evaluar lectura y actividades en que los docentes propusieron a los estudiantes participar



4.3 Validación de resultados

En este apartado, se realizará la triangulación de los resultados obtenidos mediante el análisis de las categorías establecidas que guardan relación con los objetivos de la presente investigación. Es decir, la categoría referida a las apreciaciones de maestros, padres y estudiantes sobre la importancia de la literatura en la formación, la categoría acerca de las principales dificultades de enseñar literatura durante la pandemia, la categoría enfocada a las estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19, la categoría que buscaba establecer los géneros literarios que los docentes propusieron para leer en el aula, la categoría referida a las actividades que los maestros propusieron para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por el Covid-19, y la categoría que hacía mención de las estrategias usadas para evaluar literatura infantil en el aula. Para lo anterior, se tomará en cuenta el estudio realizado en los apartados 4.1 y 4.2, así como lo descrito en el marco conceptual y teórico.

4.3.1 Triangulación

Con respecto a la primera categoría, referida a las apreciaciones de los maestros sobre la importancia de la literatura en la formación de los niños de primaria, se encontraron cuatro

puntos fundamentales de discusión en el análisis de las guías, las encuestas a los docentes y las encuestas de padres y estudiantes. Estos asuntos en cuestión reflejan cuatro argumentos que, según los docentes, son las razones por las cuales se enseña literatura infantil en el aula y que en este análisis se convierten en subcategorías. La primera es que, con la inclusión de la literatura, se abren espacios para que los estudiantes desarrollen la imaginación, aprendan a expresar sus ideas, gustos y preferencias con el fin de potenciar el manejo de las emociones para que estos puedan interactuar con el mundo que los rodea. La segunda es que con ella se pueden transmitir conocimientos que le permitirán a los infantes enfrentar la realidad de la sociedad.

La tercera razón es que, al llevar la literatura al aula, se potencia la competencia comunicativa por medio de la creación de hábitos lectores con el fin de alimentar el vocabulario, mejorar la lectura, la ortografía, la argumentación crítica, la redacción y la creación de textos. Y la cuarta razón es porque la enseñanza de la literatura hace parte de la malla curricular establecida por las instituciones educativas, por tal motivo, debe ser enseñada. Ante esto, se hace necesario verificar qué reflejan las guías, las encuestas de los mismos docentes, y las respuestas que los acudientes y estudiantes dieron frente al mismo cuestionamiento.

Con referencia a la primera subcategoría, es necesario recalcar que una de las funciones principales de la literatura es proporcionar espacios seguros en donde quien quiera sumergirse en ella, pueda sentir el placer y el goce que el contacto con esta trae. Por tal motivo, es acertado afirmar que una de las razones más importantes para enseñar literatura debe ser la de crear sitios, no únicamente físicos, en donde se propicien momentos para reflexionar, imaginar, crear nuevos mundos, expresar las ideas, gustos, sentimientos y emociones. Ahora bien, al analizar las respuestas de los estudiantes, no se puede ver que ellos perciban la literatura como un espacio de

creación o de disfrute, más bien lo ven como una excusa para aprender a pensar sobre las lecturas que el docente lleva al aula.

Asimismo, con respecto a los padres y acudientes, aunque algunos creen que la literatura permite inventar mundos posibles a través del lenguaje, son más los que conciben la enseñanza de esta como la forma de analizar las obras literarias en cuanto a su estructura textual y su comprensión. Y, por su parte, solo en cinco guías se puede notar el afán por fomentar el desarrollo social, cultural, emocional y cognitivo de los estudiantes. En este sentido, aunque aparentemente se afirma que la literatura hace parte de la representación de la cultura, los elementos culturales no fueron añadidos en todas las guías elaboradas para el trabajo durante la época de pandemia, puesto que, a pesar que, el tiempo de aislamiento preventivo, aislamiento obligatorio, cuarentena, y demás, constituyó un tiempo que marcó un antes y un después en las prácticas cotidianas de la humanidad, ninguna de las guías tuvo en cuenta textos literarios que reflejaran cómo fueron las pandemias pasadas que la humanidad enfrentó y cómo se puede asemejar a la que actualmente se vive.

Lo anterior refleja una de las razones por las cuales somos un país con un bajo índice de lectura, pues el placer por leer no se está propiciando desde la primaria, dado que, aparentemente, la literatura se está concibiendo como un medio para enseñar a leer, pero no por el goce que esta práctica conlleva, sino por la necesidad de decodificar signos del entorno. Es necesario comprender que, aunque el tiempo de pandemia fue difícil, este pudo haberse constituido un elemento de interés para los estudiantes, promoviendo la lectura de temas de actualidad, fomentando con esto el hábito lector. A su vez, la situación actual pudo servir para propiciar esos espacios en donde los niños se sintieran seguros de expresar sus ideas y dejar ver

sus sentimientos ante los acontecimientos con el fin de manejar sus emociones y estar listos para interactuar con la nueva forma en el que el entorno se está desarrollando.

Con respecto a lo anterior, es posible que una de las razones por las cuales no se llevan al aula textos que permitan a los niños reconocer emociones propias y de los demás en un contexto acertado por medio de la literatura, sea la falta de conocimiento acerca de la literatura infantil actual, es decir, la baja enciclopedia personal en cuanto a las temáticas y tópicos de los cuales se están escribiendo en la literatura para niños. En este sentido, se hace fundamental para el maestro no solo construir su saber literario con base en sus gustos y lo que alimenta su entusiasmo por el tipo de literatura que usualmente lee, sino con textos literarios actuales que, después de ser consumidos, analizados, criticados y disfrutados por quien tiene una competencia literaria más avanzada, puedan ser llevados al aula con plena seguridad que estos serán encontrados con sentido por los infantes que están iniciando su travesía por el mundo de las letras. De esta forma, se propician espacios de goce estético, en donde se lea por placer y no por obligación.

En la segunda subcategoría se ubican las manifestaciones de los maestros con referencia a que con la enseñanza de la literatura se pueden transmitir conocimientos que le permitirán a los infantes enfrentar la realidad de la sociedad. Esta concepción parece haber sido adoptada por los padres y estudiantes que también piensan que una de las funciones de la literatura es la “transmisión de conocimientos” o para aumentar los saberes. Y, asimismo, al analizar las guías, parece ser que, en su mayoría, estas son diseñadas con el mismo fin, puesto que estas priorizan el aprender los conceptos acerca de las temáticas propuestas por el maestro, para después ser demostradas como si estuviera recitando una receta. Es fundamental recordar que esta

concepción se ha descartado teóricamente puesto que no es posible transmitir conocimientos de un cerebro a otro.

Ahora bien, se tiene la concepción errada de que al incluir juegos para trabajar textos literarios se están fomentando espacios en donde los estudiantes “sienten el goce estético” que la literatura debe tener. No obstante, es fundamental ser cuidadosos con esto, pues no se debe confundir el juego y su relación con el arte, con las prácticas que disfrazan los enfoques tradicionalistas de la enseñanza de la literatura. Pues, lo anterior solo reflejará la inclusión de una concepción acomodada de la importancia que tiene el juego en la educación, y de esta forma, se seguirá pensando que los maestros y educadores tienen el poder de “transmitir conocimientos” como una computadora transmite señales de un equipo a otro. Es por esto que es imperante brindar a los estudiantes la oportunidad de aprender por medio del contacto propio con el mundo literario, pues, aunque la literatura no es un pretexto para aprender de lo que en esta hay, cuando se tiene un contacto real con ella, los esquemas mentales de quien lee se transforman.

Por otra parte, en la tercera categoría se expone otra concepción de maestros con que afirman que, al llevar la literatura al aula, se potencia la competencia comunicativa por medio de la creación de hábitos lectores con el fin de alimentar el vocabulario, mejorar la lectura, la ortografía, la argumentación crítica, la redacción y la creación de textos. Ante esto, es fundamental tener claridad acerca de lo que se entiende por competencia comunicativa. Los lineamientos curriculares de lengua castellana formulados por el MEN (1998) introducen la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes quien la refiere como la capacidad de usar el lenguaje en actos comunicativos específicos ubicados en un tiempo y espacio establecidos. De esta manera, se evidencia que se es competente en la comunicación

cuando se “adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma.” (p. 25).

En este sentido, aunque la parte gramatical y ortográfica tiene incidencia en la construcción y potenciación de la competencia comunicativa, estos componentes de la lengua no pueden ser quienes guíen las prácticas de inclusión de los estudiantes en el mundo literario. Por tal motivo, como se mencionó en un apartado anterior, es fundamental que, en la enseñanza de la literatura infantil, se separen los elementos gramaticales y ortográficos del trabajo en el campo literario, puesto que incluir estos componentes puede cohibir a los estudiantes de desarrollar su creatividad pues, al estar tan pendientes del formato en que producen, descuidarán el proceso y el fondo.

Es por eso que los lineamientos curriculares de lengua castellana, formulados por el MEN (1998) afirman que, para fomentar hábitos de lectura, se hace necesario propiciar espacios en donde se potencien la competencia literaria como “saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.” (p. 29) y la competencia enciclopédica, referida a la capacidad de participar en actos de significación y comunicación en un entorno específico basándose en los saberes que se han construido. De esta forma, la escuela debe comprender la importancia de contar con una biblioteca personal, sin referirse únicamente a la física, sino a aquella biblioteca que construye cada persona cada vez que lee un libro, analiza su contenido y se vuelve crítico ante él.

Por último, en la cuarta subcategoría de la primera categoría de análisis, se tiene como otra razón para enseñar literatura infantil en el aula que la enseñanza de esta hace parte de la malla curricular establecida por las instituciones educativas, por tal razón los docentes deben

enseñarlas. Ante esto, se hace necesario verificar qué reflejan las guías, las encuestas de los mismos docentes, y las respuestas que los acudientes y estudiantes dieron frente al mismo cuestionamiento. Analizando las encuestas de los estudiantes y padres, estos no conciben la enseñanza de la literatura como un requisito más para cumplir o como una imposición de las instituciones educativas, y aunque algunos reconocen que en momentos les llega a aburrir los espacios en donde se discute la literatura, ninguno lo ve como una obligación.

No obstante, las guías reflejan que, en su mayoría, los docentes sienten que incluir textos literarios es un requisito institucional. Esto se pudo evidenciar con las muestras adquiridas pues muy pocos maestros, incluyeron los textos con un propósito literario, sino que en su mayoría los poemas, cuentos, fábulas, refranes, rimas, etc, tuvieron una función enfocada a la enseñanza de la lengua castellana y sus reglas gramaticales. Lo anterior, sin tener en cuenta que los textos literarios pueden obedecer a las reglas de macroestructura y microestructura como también pueden romperlas y establecer sus propias pautas para que el lector se ajuste a ellas. En este sentido, utilizar la literatura como pretexto para enseñar contenidos que refieren a otras áreas del saber, no es lo más adecuado, además que haciéndolo se quebranta el propósito real de ella, que es generar placer y goce en quien la experimenta.

Además de esto, se trianguló la categoría dos, referida a las principales dificultades de los docentes al enseñar literatura durante la pandemia por Covid-19. Es necesario recordar que en el análisis realizado a las guías que proveyeron los docentes, no se incluyó esta categoría pues no fue posible determinar cuáles fueron las dificultades presentadas en la enseñanza de la literatura con los documentos mencionados. Es por esto que, en esta sección se triangulan únicamente los estudios de las encuestas de docentes, padres y estudiantes. Con base en los resultados obtenidos,

se extrajeron dos subcategorías que enmarcan los puntos de discusión entre las réplicas obtenidas. El primero de ellos es si se abrieron o no espacios para el trabajo literario y la manera en que desarrolló; y el segundo son directamente las dificultades manifestadas por los participantes.

En primer lugar, tal como se mencionó en el análisis de las guías de los docentes, se les cuestionó acerca de si, durante el tiempo de pandemia por Covid-19, ellos propiciaron espacios para la enseñanza de la literatura, a lo cual el 91,7% de los encuestados dijo que sí. Ante esto, es necesario cuestionarse acerca de la manera en que se desarrolló este proceso, porque, si bien es fundamental fomentar momentos en donde los textos literarios y los consumidores de ellos son los protagonistas, no todo encuentro con la literatura es una experiencia enriquecedora. En este sentido, al revisar las encuestas de docentes y estudiantes, estos afirman la creación de espacios en donde se incluye la literatura. No obstante, las guías reflejan que los textos literarios son, mayormente usados como una herramienta que permite desarrollar contenidos referidos a la enseñanza de la lengua castellana.

Frente a lo anterior, es fundamental replantear el verdadero papel de la literatura infantil, pues más que hacer que los estudiantes conozcan su estructura, los autores, las épocas en las que se desarrollaron y demás, la literatura debe ser asumida “como una manifestación artística en donde lo más importante es el goce de leerla y, en algunos casos, la posibilidad de recrearla.” (Vázquez. 2008. p. 69). Sin embargo, no se puede pasar desapercibido el rigor que este arte tiene, puesto que las clases de literatura no pueden convertirse en un espacio de “relajo” en donde todo es aceptado como creativo y original. Por este motivo, es fundamental que los maestros que desean enseñar literatura, se formen primero con el fin de que cada intervención

literaria esté cargada de un sentido real y con unos objetivos claros y sustentados que respondan a las formas de literatura que los docentes utilizan, es decir, la ganada, la creada para niños o la instrumentalizada.

Por su parte, en la segunda subcategoría de la segunda categoría de análisis se manifestaron las dificultades presentadas en la enseñanza de la literatura en el tiempo de aislamiento por la pandemia por Covid-19. Los docentes subrayaron tres obstáculos principales; el primero es referido a la falta de recursos tecnológicos de los estudiantes, el segundo declara lo inconveniente que fue hacer llegar los recursos literarios de forma física y/o virtual a los estudiantes, y el tercero alude a la inexistencia del reconocimiento social de la importancia de la literatura a la vez que se alega la sobrevaloración de la enseñanza de otras áreas del saber.

Frente a lo anterior, se encontró que los padres están de acuerdo en dos puntos mencionados por los docentes, el primero que sostiene la carencia de recursos tecnológicos de los estudiantes, y el segundo que confirma que la literatura no tiene el reconocimiento social adecuado. No obstante, ellos mencionan que otra dificultad está en la poca o nula formación de los maestros en didáctica de la literatura. Por su parte, los estudiantes presentaron tres dificultades, la primera es el impedimento que tienen por el mal internet, la segunda refiere al tamaño de la pantalla con la que debían tomar las clases, y la tercera es el aburrimiento que las sesiones les producía.

En consecuencia, a estas respuestas, se configuraron tres subcategorías que reflejan los puntos en común de las respuestas. La primera, es acerca de la carencia de recursos tecnológicos, la segunda el reconocimiento social de la importancia de la literatura, y la tercera, la formación de los maestros en la didáctica de la literatura. Con referencia a la primera subcategoría, es

fundamental recordar que el mundo moderno implica que la escuela tenga intervención de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, si bien la pandemia aceleró el proceso de inclusión de estas al ámbito escolar, las instituciones educativas ya venían trabajando en pro de que los estudiantes utilizaran estas herramientas para propiciar espacios de enseñanza y aprendizaje. Por supuesto, es innegable que existen estudiantes y docentes que no tienen los instrumentos adecuados y necesarios para recibir o impartir sesiones de clase en su totalidad, y esto es un reto que aún se sigue enfrentando.

No obstante, este momento que representó grandes retos, también se pudo percibir como un tiempo de oportunidades para innovar, mejorar, cambiar prácticas tradicionales y potenciar las buenas acciones que se venían desarrollando. Durante el tiempo de pandemia se levantaron docentes que, ante los problemas de conexión, trajeron herramientas tecnológicas que se habían dejado de usar, como la radio, y las convirtieron en instrumentos acertados para que los estudiantes siguieran aprendiendo. Lo anterior, con el fin de definir que los infantes que tienen menos oportunidades económicas no deben ser dejados a un lado, sino por el contrario, merecen que los docentes se esfuercen en configurar soluciones a las dificultades.

Por su parte, en la segunda subcategoría, que refiere al reconocimiento social de la importancia de la literatura, es necesario resaltar que, si bien en la educación tradicional la enseñanza de otras áreas del saber tiene prioridad porque se consideran más relevantes, es papel de los maestros de literatura reivindicar con vehemencia el rol que cumple la inclusión del mundo de las letras en la formación de los estudiantes. En este sentido, es primordial que los docentes, directivos y entes administrativos de las instituciones educativas comprendan que no cualquiera puede ser maestro de literatura, dado que es fundamental que quien pretende enseñar

esta área, tenga pasión y entienda la función tan importante que cumple en el fortalecimiento del desarrollo del lenguaje en los infantes, sobre todo en la educación primaria.

Es por esto que se debe promover la creación de un espacio sólido en donde se potencie la enseñanza de la literatura ya que esta contribuye al mejoramiento y fortalecimiento del uso adecuado de la libre expresión. Entonces, al entender que, aunque, aparentemente, aún no todas las instituciones educativas conciben la literatura como algo fundamental, se hace necesario que esta se desarrolle teniendo en cuenta que la inmersión en el mundo de las letras constituye una de las herramientas más importantes para la consolidación del “yo” y de la cultura. Asimismo, al comprender que, aunque la función principal de la literatura no es la enseñanza de ámbitos referentes a la lengua, cuando se tiene contacto directo y constante con ella, el lenguaje se va potenciando pues los esquemas de quien se sumerge en el mundo de las letras van cambiando.

Además, en cuanto a la tercera subcategoría referida a la formación de los maestros en la didáctica de la literatura, es imprescindible recordar que el papel de los maestros es fundamental en la formación de los estudiantes. Por tal razón, si los docentes no saben de didáctica de la literatura, no sienten pasión por ella, no han construido su biblioteca personal y su enciclopedia, será difícil que puedan contagiar de ese entusiasmo a los infantes. En este sentido, tal como se mencionó anteriormente, una de las características principales de un maestro que pretende enseñar literatura es la capacidad de autoformación, de estar en constante lectura y ser disciplinado con ello. Dado que, cuando el docente tiene un aprendizaje consolidado, sus acciones incitarán a los estudiantes a querer conocer qué es eso que está en los libros literarios que emociona tanto al adulto modelo.

Con referencia a la categoría 3, referida a las estrategias utilizadas para la enseñanza y promoción de la literatura durante la pandemia por Covid-19, se encontraron dos puntos en común entre los resultados del análisis de las guías, las encuestas de maestros y las encuestas de padres e hijos. Estos tópicos de convergencia se desarrollan como subcategoría que surgieron del estudio realizado anteriormente. La primera es el uso del plan lector como herramienta para promocionar la literatura, y la segunda es la inclusión de la lectura dramatizada. Por otra parte, en esta categoría se incluye una tercera subcategoría evidenciada en la indagación de las guías, que no se puede pasar por desapercibida y es necesario exponerla, esta es, el uso de fragmentos de textos literarios.

En primer lugar, se destaca el plan lector, que según los docentes, padres y estudiantes se desarrolló con regularidad durante la época de pandemia. Espinoza (2012) afirma que “El plan lector es una herramienta pedagógica que fomenta y promueve el hábito lector, requiere de una estricta planificación y una serie de estrategias que se deben llevar a cabo para que cumpla los objetivos propuestos.” (p. 81). De esta forma, la inclusión correcta de esta herramienta puede suponer la creación de espacios seguros en donde los estudiantes puedan sentir la libertad de sumergirse en la categoría literaria que sea atractiva para ellos y que les produzca placer y goce al tener contacto con ella. No obstante, sería necesario analizar la forma en que los docentes están desarrollando esta estrategia que puede ser una herramienta fundamental en la promoción de la literatura. Sin embargo, en esta investigación no es posible hacerlo porque no se cuenta con la información suficiente relacionado a esto.

En segundo lugar, se encuentra el uso de la lectura dramatizada como herramienta para promover la literatura en las aulas. Todos los participantes de esta investigación mencionaron

esto como uno de los ejercicios frecuentes en el aula. Ante esto, es imperante recordar lo ya mencionado en la conceptualización acerca de este tópico pues esta, al incluir elementos comunicativos, fomenta la expresión de ideas, la puesta en marcha de gestos, modulaciones de voz y otros elementos que permiten representar, por medio de los sentidos, lo que las palabras escritas quieren decir. En este sentido, es fundamental que los docentes tengan en cuenta que la literatura está cargada de elementos de expresión que no pueden ser pasados por alto; y que son ellos los encargados de llevar al aula estos ingredientes que enriquecen el acercamiento al mundo literario. Entre estos componentes, se debe reconocer el valor fundamental de la voz, pues

Si uno como maestro usa los miles de recursos que posee su garganta, esa orquesta maravillosa que a bien tuvo la naturaleza regalarnos, lo que pasa en el auditorio, lo que logra en sus alumnos, es contagiar una pasión por un autor, por un libro, por la lectura como tal. (Vásquez. 2008. p. 23)

Y el docente, al entender todo lo que puede lograr la voz, puede contagiar a los estudiantes para que ellos también le den el color necesario a las palabras que van usando con el fin de responder a la intencionalidad de los textos. De esta manera, el trabajo con la literatura deja de asemejarse a la concepción errada de monotonía, para darle sentido por medio del lenguaje expresivo en conjunto al lenguaje poético que, representa un pilar importante en la formación en sensibilización, en reconocimiento de emociones propias y de los demás, en el fortalecimiento de la empatía, y se constituye en una forma de expresión de los sentimientos a tal punto que puede ayudar a sanar y dar ánimos a quien se conecta con ella.

Por otra parte, en la subcategoría 3 se ubica el uso de fragmentos de texto en la enseñanza de la literatura. Ante esto, es necesario resaltar que la literatura no se puede enseñar por retazos, pues tal y como lo afirma Vásquez (2008) “Esta forma de enseñar literatura es tan equivocada

como si a quien deseara formarse en un arte sólo le entregáramos un pedazo de película, unos segundos de una canción o un retazo de una pintura” (p. 17). En este sentido, tal y como lo afirma el autor, esta didáctica del retazo proviene de prácticas que buscan incentivar la lectura en quienes empiezan a adentrarse al mundo de las letras, pero esto no puede convertirse en la causa por la que en la escuela solo se usen fragmentos. Por el contrario, si es necesario extraer partes de las obras para llevarlas a que los estudiantes las prueben, estas deben constituirse en un abre bocas para la lectura de la obra en su totalidad, y el maestro es el responsable de propiciar los espacios para que los textos se lean completos.

Es por esto que se hace fundamental comprender que en la literatura no existen fragmentos que puedan enmarcar el sentido global de un texto literario, existen obras completas que deben ser disfrutadas de inicio a fin. Por tal motivo, “la relación con la obra, no puede ser suplantada por un asomo, una “untada” de lo literario. La experiencia demanda tener a la mano el conjunto, la figura que posibilite desplegar en el lector su horizonte de posibilidades.” (Vásquez. 2008. p. 17). De esta forma, se convierte en algo necesario usar estrategias como el debate de libros, la lectura en grupos focales, mesas redondas de discusión, clubes de lectura, entre otros; estrategias que no se pudieron evidenciar en las guías pero que son de suma relevancia al momento de formar lectores críticos que, ante la lectura total de las diferentes obras, puedan darle más sentido a las mismas mediante la construcción de sus propios argumentos.

Ante la cuarta categoría de análisis, es decir, la referida a los géneros literarios que los docentes proponen para leer en el aula, se encontró como punto en común el uso de textos del género narrativo. Todos los participantes encuestados, así como el estudio realizado a las guías, reflejaron que los textos literarios que más se llevan al aula pertenecen al género mencionado, y,

entre los tipos de textos más comunes que se utilizan, se encuentran los cuentos, y las fábulas. Con respecto a lo anterior, surgió el cuestionamiento acerca del por qué este tipo de escritos son los que más se proveen para que los estudiantes tengan el primer acercamiento a la literatura.

Así, con base en el análisis realizado, se pudo llegar a notar que, aparentemente, los docentes conciben que el aproximamiento temprano del género narrativo permite a los infantes construir y fortalecer su habilidades comunicativas y sociales pues, el tener un referente de resolución de conflictos, de accionar ante diferentes situaciones y de toma de decisiones en momentos cruciales, les permite construir su propia realidad teniendo en cuenta las situaciones fantásticas que ya han conocido. Asimismo, como se mencionó, uno de los textos narrativos que se llevan al aula con más frecuencia es el cuento, y esta forma narrativa se caracteriza por plantear acontecimientos con estructuras similares a las del contexto cotidiano de sus posibles lectores. En este sentido, el mundo fantástico se mezcla con el mundo cotidiano para crear, a quienes se sumergen en las palabras literarias, una sensación de familiaridad.

Con referencia a la quinta categoría, concerniente a las actividades que los maestros propusieron para la lectura y escritura de textos literarios durante el confinamiento por el Covid-19, se configuraron dos subcategorías de análisis según lo evidenciado en los resultados obtenidos en el estudio de las guías y de las encuestas a los participantes. La primera de ellas refiere al uso de ilustraciones que los maestros emplean antes y durante la lectura; y la segunda trata del desarrollo de la actividad de escritura que se propone para que los estudiantes realicen con base en los textos leídos, entre los que se encuentra la escritura de temas establecidos, escritura de comentarios sobre lo leído, la escritura creativa, y la escritura de finales diferentes a las historias.

Con referencia a la primera subcategoría, es importante señalar que el uso de ilustraciones en literatura es fundamental puesto que “Así, de la misma manera que hay que conocer los signos convencionales para poder descifrar un texto y comprenderlo, hemos de adquirir un código para leer imágenes.” (Erro. 2000. p. 502). Entonces, es importante que en la escuela se lean imágenes con el fin de analizarlas críticamente y poder comprender su sentido y la relación que guarda o no con el texto literario que se está leyendo. Por esta razón, los maestros deben conocer cómo se leen las imágenes, cuál es valor comunicativo que estas tienen, qué implica en ellas la inclusión de líneas, colores, movimientos, planos, ángulos, entre otros, y cuál es la relación que estas tienen con el ámbito cultural en el que se encuentran.

Por otra parte, con referencia a la segunda subcategoría, acerca de la propuesta de escritura que les hacen los docentes a los estudiantes, es necesario resaltar que, si bien las guías no engloban el trabajo que se realiza en las sesiones de clases virtuales, con el análisis de estas tampoco se puede evidenciar el desarrollo de momentos de escritura en donde el ejercicio se centre en el proceso y no en el resultado. No obstante, estas sí muestran el afán de los maestros por enseñar a escribir, práctica que los padres y estudiantes afirman que se realizaron durante la época de pandemia por Covid-19. En este sentido, es fundamental que se propicien espacios en donde la escritura no se dé por cumplir un requerimiento de clase, sino por el placer que da producir letras, crear mundos posibles con base en lo cotidiano, y que el proceso de producción se dé en su forma natural, resaltando el valor del tachón y de los errores que permiten que los momentos de escritura sean más significativos.

En la categoría 6 referida a las estrategias usadas para evaluar literatura infantil en el aula, se encontró como punto en común el uso de guías como sistema evaluativo. Con referencia

a esto, tal como se mencionó en el marco conceptual, la evaluación en la literatura es uno de los aspectos más difíciles de ejecutar dado que siempre existirá el conflicto para evaluar procedimientos versus el producto en cuanto a la cualificación y la cuantificación. No obstante, se pueden poner en marcha diversas estrategias que permiten evaluar formativamente con el fin de contribuir a la educación integral, puesto que la meta no estará en evaluar lo que hacen los estudiantes, es decir, el resultado, sino en el proceso que han llevado a cabo para llegar al punto final. De esta manera, la predominancia en el análisis de guías entre los cuestionarios y la solución de las mismas guías como estrategias de evaluación no debe ser el reflejo total de lo que sucede en el aula sino una pequeña parte de ello.

Por último, es necesario volver a recalcar que cada momento evaluativo debe ser conocido por los estudiantes, quienes deben ser conscientes de qué aspectos se están analizando, cuáles son las sugerencias que el maestro hace para tener cuenta en su proceso de aprendizaje en literatura y cómo se puede mejorar el mismo. Lo anterior no por la cuantificación de una nota en clase sino por la oportunidad de disfrutar el contacto directo con la literatura. De esta manera, los errores permitirán también abrir espacios para autoevaluar el trabajo realizado y volverse conscientes de cada uno de los pasos que se están dando en la construcción de los repertorios literarios con el fin de seguir potenciando la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y la estética de la recepción que permite gozar el contacto que se tiene con el mundo de las letras.

5. Conclusiones

Entre las conclusiones más relevantes a las que se llegó con esta investigación, se encuentra la forma en que se siguió abordando la enseñanza de la literatura durante la pandemia por Covid-19 pues, según lo que se pudo evidenciar con la información recolectada, el abordaje de la enseñanza de literatura, durante el confinamiento y hasta el momento de la investigación, se siguió realizando de la misma manera en que se hacía en la presencialidad, lo que cambio fue el espacio de clase, es decir, el aula en que los estudiantes se encontraban ubicados. De esta forma, la propiciación de espacios literarios se sigue dando desde un proceso académico que no prioriza el placer, el goce y la función social de la literatura, y así mismo, se sigue omitiendo la importancia de la inclusión del mundo literario desde la primera infancia pues, según lo que algunos docentes afirman, “los niños aún no saben leer”.

Por este motivo, es necesario fomentar espacios de discusión acerca de las concepciones que los maestros tienen de las prácticas de la enseñanza de la literatura, pues, aunque las corrientes literarias, los movimientos, los autores, el canon literario, y demás, conforman la literatura, las relaciones que los estudiantes han de empezar a formar con ella no pueden basarse en estudiar y aprender estructuras de textos y aspectos que hacen parte de la enseñanza de la lengua, dado que esto cohibe la creatividad y la creación de mundos posibles. Es por esto que se hace fundamental que los docentes que pretenden enseñar literatura en las aulas sean entes capaces de autoformarse y de estar en formación continua con el fin de vencer prejuicios que se oponen a permitir que los estudiantes tengan un contacto libre, con un propósito claro, que no se centre en el aprendizaje de un tema específico, sino que se enfoque en generar momentos significativos de disfrute.

Durante cada una de las etapas de esta investigación, se pudo evidenciar el desarrollo de la enseñanza de la literatura en una época llena de retos por causa de la pandemia afrontada por el virus Covid-19. Así, en la muestra de la población ubicada en Bucaramanga, se logró recopilar algunas de las concepciones y apreciaciones que tienen los maestros, estudiantes y padres acerca de la enseñanza de este arte y de su importancia. De esta manera, se encontró que, si bien la literatura es vista como una forma en la que, quien entra en contacto con ella, puede desarrollar su imaginación, potenciar la expresión de sus ideas, gustos, preferencias, y a su vez aprender acerca del manejo de sus emociones, la enseñanza de la misma se sigue llevando a cabo entendiéndola como una herramienta que permite transmitir conocimientos e instruir acerca del aprendizaje de reglas referidas al uso concreto de la lengua.

En consecuencia, se examinó que Colombia es un país con bajo índice de lectura, pues la enseñanza de la literatura se sigue viendo desde un enfoque instrumentalizado en donde ‘si al leer no se deja una enseñanza para la vida, no tiene sentido dedicar espacios para realizar esta actividad’. En últimas, se sigue pensando que la literatura sirve únicamente para enseñar temas específicos, tópicos que involucran la cotidianidad, y para instruir acerca de la realidad en la que se vive, y si bien es cierto que al leer y al sumergirse en el fantástico mundo de las letras los esquemas mentales son transformados, y quien lee no vuelve a ser el mismo, el objetivo primordial de la literatura no es enseñar sino producir momentos de placer y goce, en donde el disfrute es lo principal.

De esta forma, es completamente erróneo tomar la literatura para abordar temas que conciernen directamente a la enseñanza de la lengua, pues la primera, al ser un arte relacionado con lo estético, supone un proceso que se fundamenta en las emociones y sentimientos que la

experiencia de esteticidad puede producir. Por tal motivo, tratar de mezclar estas dos áreas del saber da como resultado lo evidente en los procesos de enseñanza, ninguna de las dos es propiamente experimentada por los estudiantes. Lo anterior es dado a que, por un lado, estos no aprenden a utilizar los conceptos gramaticales, sintácticos, lexicales, y demás, propios de la lengua, y por otro, no tienen la oportunidad de tener un encuentro real con el mundo literario que les produzca el goce necesario para concebirlo como un espacio al que quieren volver.

Ciertamente, se tiene en cuenta que la pandemia afrontada representó una época de dificultades en la enseñanza de la literatura, y que los maestros tuvieron que lidiar con la falta de recursos tecnológicos propios y de sus estudiantes, así como la inexistencia del reconocimiento de la importancia de la literatura frente a otras áreas del saber. No obstante, lo que pudo ser una ocasión para que las prácticas educativas cambiaran, evolucionaran y se adaptaran al entorno y a la nueva normalidad, sirvió únicamente para trasladar las prácticas tradicionales a un aula virtual que llenó de obstáculos la forma de impartir clases, a los maestros, y de recibirlas, a los estudiantes e incluso a los padres. En este sentido, se encontró que existe la necesidad de generar discusiones en torno a las acciones que permitirán que la educación se transforme y se acople a las necesidades de quien necesita ser formado y no las de los formadores.

Asimismo, se reafirma la urgencia de reivindicar el papel de la literatura en la sociedad, pues esta no solo provee espacios de disfrute, creación, potenciación de la imaginación e invención de mundos posibles, sino que con esta se postergan las prácticas culturales, las costumbres, las historias y se establecen legados que se continuarán de generación en generación por medio de relatos que son propios de la literatura. Igualmente, no debe olvidarse que la literatura tiene un rol muy importante en la formación de la personalidad, en el descubrimiento

del 'yo', en la consolidación de la voz propia teniendo en cuenta las opiniones construidas con base en la experiencia personal, y en la expresión en situaciones comunicativas que involucran el entorno de los participantes.

Otro hallazgo importante encontrado en esta investigación es el valor que guarda la puesta en marcha de estrategias pensadas con objetivos claros, enfocados a la enseñanza y promoción de la literatura, esto dado que cuando se tiene un fin claro, se trabaja en pro de llegar al punto establecido. Ahora bien, se hace necesario replantear el papel del plan lector como herramienta para promocionar la literatura, porque, aunque esta estrategia está cargada de valor en el potenciamiento de la competencia comunicativa y literaria, el uso tan popular del mismo ha hecho que esta práctica sea monótona y sin sentido para los estudiantes. Es por esto que, si bien el plan lector representa una forma controlada de establecer un texto estándar a leer para luego extraer alguna información, para los estudiantes no es significativo o atractivo participar honestamente en proyectos que no involucran la toma de decisiones propias y la capacidad de decidir sobre sus gustos e intereses.

Conforme a lo anterior, se percibió y se concluyó que las actividades que los maestros deben proponer con el fin de leer y escribir textos literarios en las aulas, deben estar direccionadas por una didáctica que tiene en cuenta el vínculo entre el lector y el texto, y el valor emocional que la literatura aporta al mismo. De esta manera, se incluyen los componentes emocionales y socioafectivos que permiten que el acercamiento a la literatura se de por placer, por gusto, por emoción y no por la transmisión de conocimientos o por la sola intención de enseñar a leer desde un enfoque tradicional. Así, se reconoce el valor emocional de la literatura y

se crean hábitos lectores que están determinados por el placer que la lectura produce y no por la obligación que ha sido impuesta por la escuela o los maestros.

Además de esto, se encontró que, aunque el género narrativo es el más utilizado por los maestros en las aulas, es fundamental incluir otros géneros y subgéneros de la literatura infantil en el proceso de inmersión de los infantes en el mundo literario. Esto es dado a que el contacto con diferentes tipos de textos enriquece el repertorio personal de los estudiantes, así como la biblioteca que van construyendo a lo largo de los años de contacto directo con la literatura. Por esta razón, es inconcebible que las prácticas evaluativas en literatura solamente incluyan la resolución de guías para demostrar el dominio conceptual ‘que se quiere que los infantes tengan’. De esta forma, se hace necesario replantear los ejercicios de evaluación que se centran en la evaluación sumativa que califica los productos, para reemplazarla con una evaluación formativa que tiene como enfoque los procesos que se llevan a cabo.

Asimismo, durante esta investigación no se pudieron evidenciar prácticas novedosas que involucraran la enseñanza de la literatura, así como tampoco se logró presenciar el afán de los docentes por incluir el ámbito socioafectivo de los estudiantes en las sesiones de clase durante esta época tan desafiante para muchos de los niños. No obstante, es prioritario entender que la innovación en la educación incide directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dado que, cuando se innova, los infantes se involucran más al querer encontrarle sentido al cambio que está sucediendo. Ahora bien, la pandemia por Covid-19 ha obligado al mundo a cambiar en muchos ámbitos, a incluir la tecnología en el día a día, y la escuela no puede transformar la oportunidad de que se den espacios de renovación de las prácticas en la coyuntura para aparentar que lo hace al hacer lo mismo, pero en la virtualidad.

Por último, es necesario recalcar nuevamente la necesidad de concebir la literatura como un área separada de la lengua castellana, puesto que la función de cada una de ellas es diferente, y, por tanto, la forma de propiciar los espacios de contacto con ellas no puede ser igual ni puede darse en el mismo momento. Esto supone un reto grande al tratar de cambiar la mentalidad de los directivos de las instituciones educativas, de los maestros, de los padres, y de la comunidad en general que, aún conciben la literatura como el gancho perfecto para enseñar a leer, para enseñar gramática y ortografía y otros elementos que no son propios de la enseñanza y formación en literatura. Ante esto, es fundamental que los maestros, si aún no lo son, se conviertan en apasionados por el consumo de textos literarios y, a su vez por la enseñanza de la misma, pues así, esa pasión por el mundo literario será contagiada a los estudiantes sin necesidad de imponer actividades que involucran la lectura y producción de textos.

6. Recomendaciones

En primer lugar, se recomienda que se siga investigando la literatura en primaria pues durante esta investigación se pudo confirmar la relevancia que tiene la inclusión de prácticas de enseñanza de la literatura infantil en los índices de lectura del país. En este sentido, es importante desarrollar acciones para reorganizar las prácticas docentes en primaria, aun estando en época de pandemia.

En segundo lugar, se sugiere llevar a cabo la implementación de más estrategias de formación, en la universidad, y de acciones de autoformación, en ambientes extracurriculares, en cuanto al uso de las herramientas TIC en la enseñanza de la literatura infantil. Esto con el fin de incluir herramientas tecnológicas que se usan en la cotidianidad como medios en donde los estudiantes se sientan con propiedad de ejecutar acciones en pro del potenciamiento de sus habilidades y conocimientos.

En tercer lugar, se recomienda abrir espacios de discusión acerca de la necesidad de separar los espacios de enseñanza de la literatura y de la enseñanza de la lengua, pues continuar confundiendo los procesos que se deben llevar a cabo para potenciar las competencias referidas a cada una de estas áreas, solo creará confusión y no se cumplirán a cabalidad los propósitos establecidos dentro de ellas. Asimismo, se aconseja la apertura de momentos de diálogo acerca de la necesidad de reivindicar el papel de la enseñanza de la literatura durante la formación de los maestros para que luego ellos exalten la literatura en el estudio con niños y niñas.

Por último, se anima a reconocer el valor socioafectivo y emocional de la literatura en la formación de los infantes y la incidencia que esta tiene en el desarrollo afectivo y psicológico de

los niños. De este modo, es necesario posicionar la enseñanza de la literatura como un pilar en la formación de los estudiantes pues esta área es igual de importante a otras áreas del conocimiento. Por esta razón, docentes, padres y estudiantes deben concebir la importancia de este arte en el potenciamiento de las competencias de los niños y niñas.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Flores, M. A. (2018). *Didáctica de la literatura infantil en cuarto básico: una experiencia docente basada en el método integrado de comprensión y creación de textos* (Doctoral dissertation, Universidad Andrés Bello). Recuperado de: http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/8080/a125148_Aguilar_M_Didactica_de_la_literatura_infantil_2018_tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Albert Gómez, María José. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Editorial Mc Graw Hill, 265 pp.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.
- Álvarez, M. S. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (7), 85-99. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259122665007.pdf>
- Bautista Ramírez, Sury Johanna. (2016). *La función de la literatura infantil en la adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños de 2 a 5 años*. <https://core.ac.uk/download/pdf/84108865.pdf>
- Bortolussi. 1987. Citado por Ramón Torrijos, M. M. (2005). *Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros*. *Garozca: revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 5. Pág. 199.

Broitman, Ana Isabel. (2017). *La Estética de la Recepción. Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales*. JIECC- Jornadas de investigación en edición. http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2016/06/Broitman_Jornada-Edicion-2015.pdf

Cabero Almenara, Julio. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Grupo Comunicar*, 3, 14-25. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15800304.pdf>

Cañete, Roberto; Guilhem, Dirce; Brito, Katia. (2012). *Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales*. www.researchgate.net.
https://www.researchgate.net/publication/262715176_Consentimiento_informado_algunas_consideraciones_actuales

Casas Anguitaa, J.; Repullo Labradora, J.R.; Donado Campos, J. (2002, 24 abril). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>

Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura* (Primera edición ed.). Ediciones Octaedro, S.L.

Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Ediciones Octaedro, SL.

Cervera, Juan. (1989). En torno a la literatura infantil. *Revista de Filología y su Didáctica*, 12(Universidad de Valencia), 157-168.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf

Colomer Martínez, Teresa. (1995). *La adquisición de la competencia literaria*. Revista Textos.

<http://www.avempace.com/Descarga+de+archivo/6205/Teresa+Colomer->

[La+adquisici%C3%B3n+de+la+competencia+literaria.pdf](http://www.avempace.com/Descarga+de+archivo/6205/Teresa+Colomer-La+adquisici%C3%B3n+de+la+competencia+literaria.pdf)

Colomer Martínez, Teresa. 2001. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido.

Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura.

Colomer Martínez, Teresa. S.f. La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura.

Combet, Louis. (1996, 7 diciembre). *Los refranes en la literatura*. EUSKALTZAINDIA: Real

Academia de la Lengua Vasca - Académie de la Langue Basque.

<http://www.euskaltzaindia.net/dok/euskera/49706.pdf>

Constitución Política de Colombia. (1991, 20 julio). Artículo 67. wsp.presidencia.gov.co.

wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia

Cuenca y Vargas. 2010. Citado por Leonella Yanette Flores Vega y Didi Hinostroza Quispe.

2012. Técnica del subrayado en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado

de educación primaria de la Institución Educativa privada Uncprunacuna Camay-

Huancayo. *Universidad Nacional Del Centro Del Perú. Facultad de Educación*.

<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/2815/Floress%20Vega->

[Hinostroza%20Quispe.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/2815/Floress%20Vega-Hinostroza%20Quispe.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

De Rosetti, Mabel. (1996). *La teoría de los Polisistemas en el área educativa* [Libro

electrónico]. Academia Nacional de Educación - República de Argentina.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000272.pdf>

De Sevilla, María U. H.; de Tovar, Liuval M.; Arráez Belly, Morella. (2006). El mito: la explicación de una realidad. *Laurus: Revista de Educación*, 12.

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102110.pdf>

Díaz bravo, Laura; Torruco García, Uri; Martínez H, Mildred; Varela R, Margarita. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.*

Erro, Ainara. (2000). La ilustración en la literatura infantil. *RILCE*.

<https://core.ac.uk/download/pdf/83557477.pdf>

Escalante, Dilia Teresa. Caldera, Reina Violeta. (2008). *Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer*. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf>

Espinosa, D. M. & Calderón, L. A. (2012). *El Plan Lector como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10901/7264>.

Estupiñán, M. R., Puentes, A. I., Mahecha, M., & Rey, C. A. (2013). *Investigación Cualitativa. Métodos comprensivos y participativos de investigación*. Tunja: Editorial UPTC.

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *Técnica de recogida de información: La entrevista*. Diposit Digital. Recuperado 1 de agosto de 2020, de

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf>

Gómez, M. J. A., & Jose, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C & Baptista lucio, P (2010). Metodología de la investigación. México.

Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4). México. DF: McGraw-Hill Interamericana.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846102010>

Lada Ferreras, Ulpiano. (2001). *La dimensión pragmática del signo literario*. Scielo.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600004

León Gonzáles, Sonia. (2009, 16 marzo). *La adivinanza como recurso literario en la escuela infantil*.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SONIA_LEON_1.pdf

Martínez, M., & Meza, M. R. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. *Educere*, 11, 757-758.

Mata, J. (2008). 10 ideas claves. Animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable. Barcelona. Graó

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1994, 8 febrero). Ley General de Educación. LEY 115. Artículo 1, 21 (C, L.). Colombia. www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000259

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1998). Serie de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Colombia. Mineducacion. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006, mayo). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Mineducacion.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2020, 16 marzo). Circular No. 020 del 16 de marzo del 2020. Colombia. Mineducacion. www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394018_recurso_1

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020, 12 marzo). Resolución No. 385 del 12 de marzo del 2020. Colombia. www.minsalud.gov.co. www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-385-de-2020

Morote Magán, Pascual. (2010). *Las leyendas y su valor didáctico*. guao.org. <https://guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Las%20leyendas%20y%20su%20valor%20did%C3%A1ctico.pdf>

Nasarre. 2013. Citado por Luque Valle, Pablo; Pérez Valenzuela, Francisco de Paula. (2018, octubre). *Autorización escolar vs. consentimiento escolar*. Revista digital de educación física. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6571084.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.

(2020, 15 junio). Education: From disruption to recovery. [en.unesco.org](https://en.unesco.org/covid19/educationresponse).

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Organización Mundial de la Salud - OMS. (2020, 11 marzo). Alocución de apertura del Director

General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de

2020. Organización Mundial de la Salud. [www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-](http://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020)

[director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020](http://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020)

Pelegrín Sandoval, Ana María. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición*

oral. Editorial Cincel. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-aventura-de-oir-](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-aventura-de-oir-cuentos-y-memorias-de-tradicion-oral--0/html/01bb82b4-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html)

[cuentos-y-memorias-de-tradicion-oral--0/html/01bb82b4-82b2-11df-acc7-](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-aventura-de-oir-cuentos-y-memorias-de-tradicion-oral--0/html/01bb82b4-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html)

[002185ce6064.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-aventura-de-oir-cuentos-y-memorias-de-tradicion-oral--0/html/01bb82b4-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html)

Pinto Bustamante, Boris Julián, & Gulfo Díaz, Raisa (2013). *Asentimiento y consentimiento*

informado en pediatría: aspectos bioéticos y jurídicos en el contexto colombiano. Revista

Colombiana de Bioética, 8(1),144-165. [fecha de Consulta 11 de abril de 2021]. ISSN:

1900-6896. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189228429010>

Propp, Vladimir. (1987). *Morfología del cuento (Arte / Critica)* (Segunda edición). Editorial

Fundamentos.

https://monoskop.org/images/9/9d/Propp_Vladimir_Morfologia_del_cuento_2a_ed.pdf

Quintian Soa, Yeny Paola. Barahona Salazar, Carolina. (2016). Uso de las tecnologías en los

procesos de lectura, escritura y oralidad, en el curso 4E de la IED Manuela Beltrán Sede

- B (JT). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil.
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3723/1/Monografia%20%20Quiti%C3%A1n%20y%20Barahona%202016.pdf>
- Rajoy Feijoo, María Dolores. (1984). *La aproximación crítica: El cuento popular y el cuento literario*. Archivum: Revista de la Facultad de Filología, 34, p. 207-216.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/144049.pdf>
- Ramos Sabaté, Joan Marc. (2000). Evaluación formativa de los conocimientos literarios. Aproximación a unos criterios para la educación secundaria. *El Guaniguada*, N° 8/9.
https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5409/1/0235347_01999_0003.pdf
- Rodríguez, Gregorio; Gil Flores, Javier; García Jiménez, Eduardo. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. www.researchgate.net.
https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Saavedra Rey, Sneider. (2013, 8 febrero). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Folios - Universidad Pedagógica Nacional*, N° 37.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a11.pdf>
- Sañudo, L. (2006). La ética y la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-97.
- Tabernero Sánchez, Belén; Aliseda García, Begoña; Daniel Huerta, María José. (2016). ¿Jugamos a los cuentos? Una propuesta práctica de animación a la lectura a través de la

- Educación Física. Federación Española de Docentes de Educación Física. Murcia, España.
- Torres, M. M., & Córdoba, E. C. (2010). La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y saberes*, (33), 99-109. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/pys/article/view/758>
- Torres-Barreto, M., Álvarez-Melgarejo, M., & Prada, V. F. (2018). Desarrollando habilidades de lecto-escritura: galea literaria. Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01862906/document>
- Torrijos, Ramón M. M. (2005). Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros. *Garozza: revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2377553.pdf>
- UNESCO. (2008, 8 enero). *Estándares de Competencias en TIC para Docentes*. Eduteka. <https://www.oei.es/historico/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Vásquez Rodríguez, Fernando. (2006). La enseñanza literaria. Crítica y Didáctica de la literatura. (2.a ed.). Editorial Kimpres Ltda.
- Vásquez Rodríguez, Fernando. 2008. La Enseña literaria. Crítica y Didáctica de la Literatura. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá. Colombia.
- Venegas, María Clemencia; Muñoz, Margarita; Bernal, Luis Darío. (1989). *Promoción de la lectura a través de la Literatura Infantil en la biblioteca y en el aula*. Ministerio de

Educación Nacional; CERLAC - Centro Regional para el Fomento del Libro en América
Latina y el Caribe.

Vivas Herrera, Jonathan (2012). *Educación y conocimiento: el problema del conocer en la
escuela*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (13),231-250. [Fecha de
Consulta 15 de marzo de 2021]. ISSN: 1390-3861.

Apéndices

Apéndice A – Encuesta a docentes para caracterización de la población

Caracterización de la población			
Por favor escribir en donde se solicite y marcar con una X en la casilla que corresponda.			
Nombre completo:			
Título que posee (Especificar el título en la casilla correspondiente).	Técnico		
	Tecnólogo		
	Normalista		
	Título de pregrado		
	Magister		
	Otro:		
Nombre de la Institución educativa donde labora:			
Institución Educativa de carácter	Oficial		
	Privada		
Estrato socioeconómico de la Institución Educativa	1		
	2		
	3		
	4		
	Otro		
Calendario	A		
	B		
Jornada académica	Mañana		
	Tarde		
	Continua		
Grado en el que labora	Primero		
	Segundo		
	Tercero		
	Cuarto		

	Quinto	
Herramientas tecnológicas que usa para los encuentros de clase	Zoom	
	WhatsApp	
	Microsoft Teams	
	Google Meet	
	Llamadas telefónicas	
	Emisiones por radio	
	Otros	
Medios de comunicación con padres y estudiantes	Zoom	
	WhatsApp	
	Llamadas	
	Otros	
Forma en que se consignan las actividades: (¿cómo envían evidencias los papás?)	Guías	
	Talleres	
	Videos	
	Fotografías	
	Plataforma Institucional	
	Otros:	
Estrategias que está usando en la asignatura	Plan lector	
	Concursos	
	Club literario	
	Centros literarios	
	Otros	

Apéndice B – Maestros participantes de la investigación

# PARTICIPANTE	I.E. EN QUE LABORA		GRADOS EN LOS QUE LABORA				
	Oficial	Privada	1°	2°	3°	4°	5°
1	X			X	X	X	X
2	X		X	X	X	X	X
3		X	X				
4		X	X	X			
5		X	X				
6	X		X				
7		X		X			
8		X	X				
9		X	X				
10		X		X	X	X	X
11		X	X				
12		X			X		
13		X					X
14		X			X		
15		X	X				

Apéndice C – Matriz de análisis de guías

		CÓDIGO I.E.
1.2 Razones para enseñar literatura infantil en el aula	Transmitir conocimientos	
	Fomentar el hábito de la lectura	
	Aprender sobre autores y movimientos literarios	
	Enseñar valores éticos y morales	
	Fomentar el desarrollo social, cultural, emocional y cognitivo	
	Analizar obras literarias (estructura textual y comprensión)	
	Incrementar la lectura de libros al año	
	Inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos	
	Enseñar a leer en voz alta	
	Enseñar a leer	
	Implementar el plan lector	
	Fomentar el goce estético	
	Enseñar la literatura como una representación de la cultura	
	Utilizar los géneros literarios en la promoción de la expresión de vivencias propias	
	Utilizar la literatura como estrategia interdisciplinar	
3.1 Estrategias para la promoción de la literatura usadas con más frecuencia durante el tiempo de pandemia por Covid-19.	Lectura en grupos focales	
	Plan lector	
	Intercambio de libros	
	Escritura de resumen de las obras	
	Lectura en voz alta	
	Debate de libros	
	Fragmentos de textos	
	Lectura guiada	
	Simposio literario	
	Lectura de poemas	
	Anticipación de un texto	
	Lectura dramatizada	
	Relectura	
	Mesas redondas de discusión de lectura	
	Mesas redondas de socialización de obras leídas	
Clubes de lectura		

	Presentación de anticipos de las obras	
<p>3.2 Estrategias para el mejoramiento de la comprensión que se han puesto en marcha en el aula de clases durante la época de pandemia por Covid-19.</p>	Resumir y exponer lo que se acaba de leer	
	Clarificar, releer o discutir las partes poco claras del texto leído	
	Formular preguntas que lleven a la discusión del texto	
	Realizar predicciones del texto sobre qué es lo más probable que suceda a continuación	
	Reflexionar en torno a lo que se ha leído y recordar lo leído	
	Utilizar claves contextuales para desarrollar las habilidades de vocabulario	
	Identificar la información relevante del texto	
	Realizar inferencias	
	Desarrollar la información previa y el vocabulario	
	Configurar y construir procesos y habilidades	
	Correlacionar la lectura y la escritura	
	Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista	
	Proponer momentos de lectura como anticipación, lluvia de ideas, inferencias, lectura rápida, lectura de títulos, formulación de hipótesis, entre otros.	
	Seleccionar palabras desconocidas para buscar en el diccionario	
	Comparar diferentes versiones de una misma historia	
	Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas	
	Deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas	
	<p>4.2</p> <p>Géneros literarios que han trabajado los docentes durante el periodo que va corrido de la pandemia con</p>	Género narrativo
Género lírico		
Género dramático		

los estudiantes en sus clases	Género didáctico	
5.1 Actividades que los docentes proponen para trabajar con sus estudiantes textos literarios	Actividades generadoras de información previa	
	Pre interrogantes	
	Actividades para establecer el propósito	
	Organizadores previos y/o anticipos de la historia	
	Redes	
	Mapas semánticos	
	Ilustraciones	
	Materiales concretos, role playing	
	Visitas programadas	
	Lecturas previas	
	Banco de palabras y/o libros de palabras	
	El mural	
	Juegos de vocabulario	
	Redes de vocabulario	
	Análisis de rasgos semánticos	
	Analogías	
Etimologías		
Actividades para desarrollar el vocabulario mediante el ordenador		
6.1 Estrategias que emplean los docentes para evaluar literatura en el aula.	Comprensión y análisis de textos	
	Conversatorios	
	Creación de resúmenes	
	Cuestionarios relacionados con las lecturas programadas	
	Lectura rápida	
	Solución de Guías	
	Evaluación Oral o escrita	
	Exposición	
	Lectura en voz alta	
	Preguntas tipo ICFES	
	Cantidad de textos leídos durante el año escolar	
	Presentaciones y expresión del discurso	
	Creación de textos	
Declamación de poemas		

Apéndice D – Carta de par evaluador Oscar Mejía

Profesora
Sonia Gómez Benítez
Universidad Industrial de Santander
Ciudad

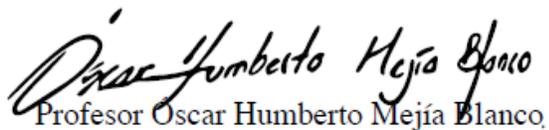
Asunto: validación de las encuestas realizadas por la estudiante Nancy Núñez

Estimada profesora Sonia:

Por la presente le informo que he revisado los formatos escritos de las encuestas formuladas por la estudiante Nancy Núñez en el marco del proyecto que usted orienta. Una vez analizados los componentes de la encuesta, encuentro los siguientes aspectos que deben ser subsanados:

1. Dada la extensión de la encuesta para profesores, recomiendo revisar los componentes generales de cada apartado y sus preguntas, para establecer si están presentes redundancias o preguntas que en últimas persiguen información sobre un mismo asunto. Considero que es muy extensa.
2. La encuesta dirigida a los padres de familia tiene términos muy precisos que solo entenderían en ese marco los profesores. Términos como “Lectura de grupos focales” en la encuesta de padre de familias creo que no logrará en ellos algún tipo de información. Sugiero que la pregunta mantenga su intención, pero que el término se “traduzca” o adapte a la comprensión de los padres de familia. En ese sentido, creo que el tono de la encuesta de padres debe parecerse un poco a la entrevista para los niños.
3. La entrevista de las niñas y niños me parece que cumple el objetivo de la encuesta.

Cordialmente,


Profesor Oscar Humberto Mejía Blanco

Apéndice E – Carta de par evaluador Alba Inés Castro

Bucaramanga, febrero 5 de 2021

Profesora
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ
Universidad Industrial de Santander-UIS
Ciudad

Apreciada profesora Sonia

De manera atenta me dirijo a usted para darle a conocer mi concepto sobre las encuestas diseñadas por la estudiante NANCY ROSSMÍN NÚÑEZ SANGUINO, con el propósito de aplicarlas a estudiantes, padres de familia y docentes como parte del trabajo de investigación titulado: “La enseñanza de la literatura durante la pandemia por COVID-19, con estudiantes de educación básica primaria, en algunas instituciones educativas privadas y públicas de Bucaramanga”, el cual usted dirige.

Luego de haber leído el instructivo para cada encuesta y de resolver los cuestionarios expreso mis comentarios:

1. De las encuestas y los objetivos: Hay coherencia clara entre las categorías de análisis presentes en las secciones de las encuestas y los objetivos específicos propuestos.
2. Encuesta para estudiantes: Preguntas bien formuladas; claras y precisas. Quizás un poco extensa. El diseño del cuestionario es atrayente para los niños.
3. Encuesta para padres de familia: A mi modo de ver, el cuestionario para padres debe ser más sencillo que el de los docentes: los enunciados son muy académicos; ha utilizado terminología muy específica del área de lengua. Por ejemplo, lo de las claves contextuales... esto es poco probable que le diga algo a un padre de familia. De este cuestionario sugiero quitar el ítem f y dejar solo el q, puesto que la información es similar y más comprensible para el padre de familia. Valdría la pena añadir un ítem relacionado con el uso del diccionario.
4. Cuestionario para docentes: Este cuestionario está muy bien diseñado.

Cordial saludo,



ALBA INÉS CASTRO CABALLERO
Docente

Apéndice F – Encuesta a Docentes

¿Confirma que está enterado de que sus datos no serán divulgados ni publicados bajo ninguna circunstancia y solo serán usados por la estudiante investigadora anteriormente mencionada, tal como se decreta en la Ley 1581 del año 2012?

Sí

No

Nombres y apellidos

Título que posee

- | | |
|--------------|----------------------|
| - Técnico | - Título de pregrado |
| - Tecnólogo | - Magister |
| - Normalista | - Otra |

La Institución Educativa donde labora es de carácter

- | | |
|-----------|-----------|
| - Oficial | - Privado |
|-----------|-----------|

Grado(s) en que labora

- | | |
|-----------|----------|
| - Primero | - Cuarto |
| - Segundo | - Quinto |
| - Tercero | |

SECCIÓN 1

¿Por qué usted, como docente, enseña literatura infantil en el aula de primaria?

De la siguiente lista de opciones, marque 5 que definan las razones para enseñar literatura infantil en el aula:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| - Transmitir conocimientos | - Aprender sobre autores y |
| - Fomentar el hábito de la lectura | movimientos literarios |

- Enseñar valores éticos y morales
- Fomentar el desarrollo social, cultural, emocional y cognitivo
- Analizar obras literarias (estructura textual y comprensión)
- Incrementar la lectura de libros al año
- Inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos
- Enseñar a leer en voz alta
- Enseñar a leer
- Implementar el plan lector
- Fomentar el goce estético
- Enseñar la literatura como una representación de la cultura
- Utilizar los géneros literarios en la promoción de la expresión de vivencias propias
- Utilizar la literatura como estrategia interdisciplinar

SECCIÓN 2

Durante el confinamiento decretado por el gobierno Nacional mediante la circular No. 020 del 16 de marzo del 2020 por la cual se dictaron las medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del COVID-19, y se dieron las directrices de ajuste del calendario académico y el trabajo en casa de las Instituciones Educativas del país, ¿ha dedicado espacios para la enseñanza de la literatura?

- Sí
- No

En caso de cualquiera de las dos respuestas anteriores, mencione las dificultades que ha tenido para la enseñanza de literatura infantil en presencialidad remota durante la pandemia por el Covid-19 (marque la/las opciones que se ajusten a sus condiciones)

- Falta de recursos tecnológicos de los estudiantes
- Desconocimiento por parte del maestro acerca del manejo de plataformas/aplicaciones para impartir clases (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Edmodo, Skype, Moodle, WhatsApp)
- Falta de capacitación para el uso de los recursos electrónicos y plataformas para impartir las clases
- Poca o nula formación en didáctica de la literatura
- Falta de una política institucional y curricular para la enseñanza de la literatura

- Inexistencia del reconocimiento social de la literatura
- Sobrevaloración de la enseñanza de otras áreas del saber (Matemáticas, Ciencias, entre otros)
- Dificultad para hacer llegar los recursos literarios de forma física y/o virtual a los estudiantes
- Otras

SECCIÓN 3

De las siguientes estrategias para la promoción de la literatura, seleccione 7 que usted ha usado con más frecuencia durante el tiempo de pandemia por Covid-19.

- Lectura en grupos focales
- Plan lector
- Intercambio de libros
- Escritura de resumen de las obras
- Lectura en voz alta
- Debate de libros
- Fragmentos de textos
- Lectura guiada
- Simposio literario
- Lectura de poemas
- Anticipación de un texto
- Lectura dramatizada
- Relectura
- Mesas redondas de discusión de lectura
- Mesas redondas de socialización de obras leídas
- Clubes de lectura
- Presentación de anticipos de las obras

De las siguientes estrategias y actividades para el mejoramiento de la comprensión, seleccione las que ha puesto en marcha en el aula de clases durante la época de pandemia por Covid-19.

- Resumir y exponer lo que se acaba de leer
- Clarificar, releer o discutir las partes poco claras del texto leído
- Formular preguntas que lleven a la discusión del texto
- Realizar predicciones del texto sobre qué es lo más probable que suceda a continuación
- Reflexionar en torno a lo que se ha leído y recordar lo leído
- Utilizar claves contextuales para desarrollar las habilidades de vocabulario

- Identificar la información relevante del texto
- Realizar inferencias
- Desarrollar la información previa y el vocabulario
- Configurar y construir procesos y habilidades
- Correlacionar la lectura y la escritura
- Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista
- Proponer momentos de lectura como anticipación, lluvia de ideas, inferencias, lectura rápida, lectura de títulos, formulación de hipótesis, entre otros
- Seleccionar palabras desconocidas para buscar en el diccionario
- Comparar diferentes versiones de una misma historia
- Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas
- Deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas
- Modelar la lectura en clubes de lectura
- Utilizar la guía de un invitado experto
- Subrayar frases claves del texto y transcribirlas
- Otros

Seleccione la acción que usted como docente ejecuta con mayor frecuencia al momento de diseñar las estrategias para trabajar lectura y escritura literaria en el aula con respecto a un texto seleccionado.

- Lee la obra en su totalidad e indaga el contexto de la misma, antes de llevarla al aula
- Se informa acerca de la obra y su autor
- Lee críticas acerca de la obra que llevará al aula
- Permite que las estrategias se den a medida que se realiza la lectura con los estudiantes
- Se asegura que la obra esté en la época literaria que se está trabajando
- Deja que los estudiantes propongan ideas para trabajar la obra

SECCIÓN 4

¿Qué tiene en cuenta usted como docente al momento de escoger los textos literarios que va a trabajar con sus estudiantes?

¿Cuáles de los siguientes géneros literarios ha trabajado usted durante el periodo que va corrido de la pandemia con los estudiantes en sus clases?

- Género narrativo
- Género lírico
- Género dramático
- Género didáctico
- Ninguno

¿Cuáles de los siguientes subgéneros del género narrativo utiliza o ha utilizado usted en sus clases virtuales?

- La épica
- La epopeya
- El cantar de gesta
- El cuento
- La novela
- La fábula
- Otro
- Ninguno

¿Cuáles de los siguientes subgéneros del género lírico utiliza o ha utilizado usted en sus clases virtuales?

- La canción
- El himno
- La oda
- La elegía
- La égloga
- La sátira
- El epigrama
- El romance
- El soneto
- El madrigal
- El poema
- La poesía
- La copla
- Los acrósticos
- Ninguno

¿Cuáles de los siguientes subgéneros del género dramático utiliza o ha utilizado usted en sus clases virtuales?

- El teatro
- La tragedia
- La comedia
- El melodrama
- La tragicomedia
- La farsa
- Ninguno

¿Qué lecturas, libros o textos ha trabajado con sus estudiantes? Mencione algunas de ellas.

SECCIÓN 5

Cuando usted vincula un texto literario en las clases con sus estudiantes, algunas de las actividades con las que realiza la activación de la información previa suele ser

- Mencionar el tema central que va a tratar del texto
- Implementa tarjetas para que los estudiantes escriban en ellas lo que conocen acerca del tema
- Hace uso de ilustraciones
- Lee el texto directamente con sus estudiantes y después lo socializan
- Realiza un diálogo previo sobre el tema a tratar
- Plantea pre interrogantes que encaminan a los estudiantes a deducir el tema central
- Otros

Cuando selecciona el texto literario que va a trabajar con sus estudiantes, usted:

- Identifica los nuevos aprendizajes que otorgará la lectura, Fija los objetivos y enseña a hacer uso de los aprendizajes adquiridos
- indica a los estudiantes texto por texto y capítulo por capítulo lo que aprenderán y permite que exploren con los aprendizajes
- Escoge los objetivos de la lectura junto con los alumnos antes de leer el texto
- Definen lo que lograron (objetivos) con la lectura una vez leído el texto
- Los objetivos van surgiendo durante la lectura
- No plantea objetivos de forma colectiva, los mismos varían de acuerdo a cada estudiante

¿Como docente usted hace uso de la actividad de pre interrogantes antes y durante la lectura de un texto literario? ¿Por qué?

- Sí
- No

Seleccione 6 habilidades que busca potenciar en los estudiantes y que ha puesto en marcha durante el momento de planeación de las actividades de lectura y escritura realizadas en el tiempo de confinamiento por el Covid-19.

- Realización de inferencias
- Elaboración de hipótesis
- Anticipación a los sucesos del texto
- Extracción de palabras claves
- Formulación de problemas y las soluciones
- Fortalecimiento de la memoria
- Identificación de palabras desconocidas
- Escritura de textos
- Fortalecimiento de la expresión oral frente a un público
- Selección de vocabulario nuevo
- Indagación y búsqueda de información
- Pensamiento crítico
- Intertextualidad
- Dicción
- Lectura rápida

Seleccione 3 actividades que usted, durante el tiempo de pandemia, haya realizado en su aula con el fin de promocionar en sus estudiantes la escritura de textos literarios.

- Proponer un tema específico para que todos los alumnos escriban
- Seleccionar algunas categorías con subtemas para que sus estudiantes escojan el tema del cual quieren escribir
- Dar la posibilidad a los estudiantes de proponer temas de forma individual
- Promover la lectura de textos para escribir finales alternos
- Escribir la reseña de textos leídos anteriormente
- Escribir a los autores de los textos leídos con el fin de escribir historias alternas a la original
- Promover la escritura creativa

De las actividades enlistadas a continuación, marque 5 que usted haya llevado a cabo durante el tiempo de pandemia con sus estudiantes para motivarlos a estudiar textos literarios

- Visitar bibliotecas virtuales
- Leer imágenes relacionadas con obras
- Escribir cartas a autores
- Destinar momentos de lectura durante las sesiones
- Escribir finales diferentes a las historias
- Compartir los textos leídos por medio de debates o discusiones
- Asistir a eventos de literatura
- Asistir a clubes de lectura virtuales
- Ejecutar el plan lector dirigido por el maestro
- Elaborar una lista de libros recomendados
- Recibir visitas de autores
- Ver alguna película basada en un libro
- Elaborar dibujos, carteles y otros basados en lecturas
- Destinar momentos de escritura creativa
- Invitar a familiares o personas externas a la clase para leer textos

¿Usted propone concursos institucionales o incentiva a la participación de sus estudiantes en concursos municipales, regionales y/o nacionales sobre escritura de obras literarias?

Argumente su respuesta

- Sí
- No

SECCIÓN 6

De las siguientes opciones, seleccione cuál de las siguientes estrategias y actividades implementa para evaluar la literatura infantil en el aula.

- Comprensión y análisis de textos
- Conversatorios
- Creación de resúmenes
- Cuestionarios relacionados con las lecturas programadas
- Lectura rápida
- Solución de Guías

- Evaluación Oral o escrita
- Exposición
- Creación de textos
- Preguntas de selección múltiple con única respuesta
- Lectura en voz alta
- Cantidad de textos leídos durante el año escolar
- Presentaciones y expresión del discurso
- Otras

Actividades que proponen los maestros desde el área de español para evaluar procesos de lectura y escritura con participación en eventos y fechas especiales que se celebran en la institución.

- Concurso de creación de poemas
- Concurso de creación de cuento
- Declamaciones
- Obras Teatrales
- Imitaciones
- Otras actividades

- Incrementar la lectura de libros al año
- Inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos
- Enseñar a leer en voz alta
- Enseñar a leer
- Implementar el plan lector
- Fomentar el goce estético
- Enseñar la literatura como una representación de la cultura
- Utilizar los géneros literarios en la promoción de la expresión de vivencias propias
- Utilizar la literatura como estrategia interdisciplinar

SECCIÓN 2

Seleccione las dificultades que considera que se han tenido y que han obstaculizado la enseñanza de literatura durante el tiempo de pandemia por Covid-19

- Falta de recursos tecnológicos de los estudiantes
- Desconocimiento por parte del maestro acerca del manejo de plataformas/aplicaciones para impartir clases (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Edmodo, Skype, Moodle, WhatsApp)
- Falta de capacitación a los maestros por parte del colegio para el uso de los recursos electrónicos y plataformas para impartir las clases
- Poca o nula formación de los maestros en didáctica de la literatura
- Falta de una política institucional y curricular para la enseñanza de la literatura
- Inexistencia del reconocimiento social de la importancia de la literatura
- Sobrevaloración de la enseñanza de otras áreas del saber (Matemáticas, Ciencias, entre otros)
- Dificultad para hacer llegar los recursos literarios de forma física y/o virtual a los estudiantes

SECCIÓN 3

De las siguientes actividades, seleccione 5 que se hayan puesto en práctica en el salón de su hijo/a con respecto a la literatura durante el tiempo de pandemia por Covid-19.

- Lectura en grupos focales
- Plan lector
- Intercambio de libros
- Escritura de resumen de las obras
- Lectura en voz alta
- Debate de libros
- Fragmentos de textos
- Lectura guiada
- Simposio literario
- Lectura de poemas
- Anticipación de un texto
- Lectura dramatizada
- Relectura
- Mesas redondas de discusión de lectura
- Mesas redondas de socialización de obras leídas
- Clubes de lectura
- Presentación de anticipos de las obras

De las siguientes seleccione 4 que hayan ejecutado en el aula de su hijo/a en clase de español o literatura durante la época de pandemia por Covid-19.

- Resumir y exponer lo que se acaba de leer
- Clarificar, releer o discutir las partes poco claras del texto leído
- Formular preguntas que lleven a la discusión del texto
- Realizar predicciones del texto sobre qué es lo más probable que suceda a continuación
- Reflexionar en torno a lo que se ha leído y recordar lo leído
- Utilizar claves contextuales para desarrollar las habilidades de vocabulario
- Identificar la información relevante del texto
- Realizar inferencias
- Desarrollar la información previa y el vocabulario
- Configurar y construir procesos y habilidades
- Correlacionar la lectura y la escritura
- Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista
- Proponer momentos de lectura como anticipación, lluvia de ideas, inferencias, lectura rápida, lectura de títulos, formulación de hipótesis, entre otros
- Seleccionar palabras desconocidas para buscar en el diccionario
- Comparar diferentes versiones de una misma historia
- Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas

- Deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas
- Modelar la lectura en clubes de lectura
- Utilizar la guía de un invitado experto
- Subrayar frases claves del texto y transcribirlas

SECCIÓN 4

¿Cuáles de los siguientes textos se han trabajado en clase de español y literatura en el aula de clase de su hijo/a durante el periodo que va corrido de la pandemia por Covid-19?

- | | | |
|------------------------|-------------------|---------------|
| - Poemas | - Mitos | - Adivinanzas |
| - Canciones infantiles | - Leyendas | - Refranes |
| - Rimas | - Novelas | - Ninguno |
| - Cuentos | - Obras teatrales | |
| | - Fábulas | |

SECCIÓN 5

Seleccione 3 actividades que, durante el tiempo de pandemia, el docente de español y literatura haya realizado en el aula con su hijo/a.

- Proponer un tema específico para que su hijo escriba sobre ello
- Dar posibles temas sobre los cuales su hijo/a puede escoger para escribir
- Dar la posibilidad a su hijo/a de proponer temas de forma individual
- Proponer escribir finales diferentes a los textos conocidos
- Escribir sobre lo que piensa de los textos leídos
- Escribir a los autores de los textos leídos
- Proponer escribir con base en la creatividad de su hijo/a
- Ninguno

De las actividades enlistadas a continuación, marque 5 que en el aula de su hijo/a se haya llevado a cabo durante el tiempo de pandemia para motivarlos a estudiar textos literarios

- | | |
|---------------------------------|--|
| - Visitar bibliotecas virtuales | - Leer imágenes relacionadas con obras |
|---------------------------------|--|

- Escribir cartas a autores
- Destinar momentos de lectura durante las sesiones de clase
- Escribir finales diferentes a las historias
- Compartir los textos leídos por medio de debates o discusiones
- Asistir a eventos de literatura
- Asistir a clubes de lectura virtuales
- Ejecutar el plan lector dirigido por el maestro
- Elaborar una lista de libros recomendados
- Recibir visitas de autores
- Ver alguna película basada en un libro
- Elaborar dibujos, carteles y otros basados en lecturas
- Destinar momentos de escritura creativa
- Invitar a familiares o personas externas a la clase para leer textos

SECCIÓN 6

De las siguientes opciones, seleccione las actividades que implementa el docente de su hijo/a para evaluar la literatura infantil en el aula.

- Comprensión y análisis de textos
- Conversatorios
- Creación de resúmenes
- Cuestionarios relacionados con las lecturas programadas
- Lectura rápida
- Solución de Guías
- Evaluación Oral o escrita
- Exposición
- Creación de textos
- Preguntas de selección múltiple con única respuesta
- Lectura en voz alta
- Cantidad de textos leídos durante el año escolar
- Presentaciones y expresión del discurso

De las siguientes actividades, seleccione las que el docente de su hijo/a propone en su colegio para dar participación a sus estudiantes.

- Concurso de creación de poemas
- Concurso de creación de cuento
- Declamaciones
- Obras Teatrales

- Imitaciones
- Ninguna

Apéndice H – Encuesta estudiantes de primero a tercero

¡Bienvenido/a!

En el siguiente formulario te invito a que respondas a las preguntas acerca de la materia de español y literatura.

Si es necesario, pídele a tu acudiente que lea las preguntas y las opciones de respuesta en voz alta para que se te facilite responder.

¿Confirмо que mi acudiente y yo estamos enterados de que mis datos no serán divulgados ni publicados bajo ninguna circunstancia y solo serán usados por la estudiante investigadora, tal como se decreta en la Ley 1581 del año 2012?

- Sí
- No

¿Cuál es tu nombre?

Mi colegio es

- Privado
- Público

Durante la pandemia por Covid-19 estaba en

- Primero
- Segundo
- Tercero

El año pasado leí con mi maestro/a

- 1 libro
- 2 libros
- 3 libros
- Más de 4 libros

Mi maestro/a me pide que yo

- Lea solo
- Lea con mis amigos

- Lea con él/ella

- Lea con mis amigos y él/ella

Cuando estamos leyendo, mi maestro/a

- Me hace preguntas
- Me pide pensar sobre lo leído

- Me pide comparar la historia con otras
- Me pide escribir sobre lo que leímos

A mi maestro/a le encanta compartir con nosotros

- Poemas
- Cuentos

- Leyendas
- Canciones

Durante la pandemia mi docente me propuso participar en

- Concursos de cuento
- Concursos de poesía

- Obras teatrales
- Declamaciones

Apéndice I - Encuesta estudiantes de cuarto a quinto

¡Bienvenido/a!

En el siguiente formulario te invito a que respondas a las preguntas acerca de la materia de español y literatura.

Si es necesario, pídele a tu acudiente que lea las preguntas y las opciones de respuesta en voz alta para que se te facilite responder.

¿Confirmo que mi acudiente y yo estamos enterados de que mis datos no serán divulgados ni publicados bajo ninguna circunstancia y solo serán usados por la estudiante investigadora, tal como se decreta en la Ley 1581 del año 2012?

- Sí

- No

¿Cuál es tu nombre?

Mi colegio es

- Privado

- Público

Durante la pandemia por Covid-19 estaba en

- Cuarto

- Quinto

SECCIÓN 1

Mi maestro/a me enseña literatura para...

- Aumentar mis conocimientos y saberes
- Que me guste leer todos los días
- Conocer sobre los autores
- Enseñarme valores
- Aprender a pensar sobre lo que leo

- Que lea muchos libros al año
- Que aprenda a leer
- Cumplir con la lectura obligatoria del colegio
- Que me guste leer

- Conocer otras formas de vida y de pensamiento

SECCIÓN 2

Menciona las dificultades que has tenido al tratar de aprender literatura infantil en presencialidad remota durante la pandemia por el Covid-19

- No entiendo de lo que habla el maestro/a
- Tengo mal internet
- Tengo que ver la clase con el celular y no veo bien
- La clase es aburrida
- Siempre tenemos que leer lo que el profesor/a quiere y no podemos escoger
- El profesor/a se confunde al manejar la plataforma digital
- No me llegan guías a la casa ni puedo descargarlas
- Nunca tenemos clase de literatura
- No tengo dificultades
- Otra

SECCIÓN 3

De las siguientes actividades, selecciona las que hayan realizado en las durante el tiempo de pandemia por Covid-19.

- Lectura en grupos
- Plan lector
- Intercambio de libros
- Escritura de resumen de las obras
- Lectura en voz alta
- Lectura de fragmentos de textos
- Lectura guiada
- Lectura de poemas
- Lectura dramatizada
- Lectura en mesas redondas
- Clubes de lectura

De las siguientes actividades, selecciona las que tu profesor/a te ha puesto a hacer cuando lees, durante la pandemia por Covid-19

- Resumir lo que leemos
- Formular preguntas
- Realizar predicciones sobre lo que creo que va a pasar en el texto
- Reflexionar en torno a lo que he leído
- Identificar la información más importante del texto
- Aprender vocabulario
- Relacionar lo que leo con mis experiencias
- Seleccionar palabras desconocidas para buscar en el diccionario
- Comparar diferentes versiones de una misma historia

- Conversar con un invitado experto en el texto
- Subrayar frases claves del texto y transcribirlas

SECCIÓN 4

De los siguientes textos, ¿cuáles han trabajado en clase de español y literatura en tu aula de clase durante el periodo que va corrido de la pandemia por Covid-19?

- Poemas
- Canciones infantiles
- Rimas
- Cuentos
- Mitos
- Leyendas
- Novelas
- Obras teatrales
- Fábulas
- Adivinanzas
- Refranes
- Ninguno

SECCIÓN 5

Cuando se va a leer un texto nuevo, ¿qué actividades realiza tu profesor/a?

- Menciona el tema central que va a tratar del texto
- Implementa tarjetas para que los estudiantes escriban en ellas lo que conocen acerca del tema
- Hace uso de ilustraciones e imágenes
- Lee el texto directamente con los estudiantes y después lo socializan
- Realiza un diálogo previo sobre el tema a tratar
- Plantea preguntas antes del texto para que los estudiantes adivinen el tema central
- Lee el texto y después los estudiantes desarrollan una guía

Durante el tiempo de pandemia, el maestro/a me ha propuesto que

- Escriba sobre el tema que él/ella dice
- Escriba sobre un tema que yo puedo escoger de una lista de opciones que él/ella ha dicho
- Escriba sobre un tema que yo propongo
- Escriba finales diferentes a los del texto original
- Escriba comentarios sobre el texto que leí
- Escriba cartas o correos al autor del texto que leí
- Escriba sobre lo que se me ocurra después de leer

De las actividades mencionadas a continuación, marque 5 que se hayan hecho durante el tiempo de pandemia.

- Visitar bibliotecas virtuales

- Leer imágenes relacionadas con obras
- Escribir cartas a autores
- Destinar momentos de lectura durante las sesiones
- Escribir finales diferentes a las historias
- Compartir los textos leídos por medio de debates o discusiones
- Asistir a eventos de literatura
- Asistir a clubes de lectura virtuales
- Ejecutar el plan lector dirigido por el maestro
- Elaborar una lista de libros recomendados
- Recibir visitas de autores
- Ver alguna película basada en un libro
- Elaborar dibujos, carteles y otros basados en lecturas
- Destinar momentos de escritura creativa
- Invitar a familiares o personas externas a la clase para leer textos

SECCIÓN 6

Mi docente, para evaluar mi lectura, me propone

- Conversatorios
- Escribir resúmenes
- Resolver cuestionarios
- Leer con cronómetro
- Solucionar guías
- Resolver evaluaciones
- Exponer sobre lo leído
- Escribir textos con base en lo leído
- Resolver cuestionarios de selección múltiple
- Leer en voz alta
- Leer muchos libros al año
- Representar lo leído por medio de juego de roles, obras teatrales, y otros

Con el fin de intervenir en eventos de mi colegio, mi docente me propuso participar en

- Concursos de creación de poemas
- Concurso de creación de cuento
- Declamaciones
- Obras Teatrales
- Imitaciones
- Otras actividades