



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

Un camino del texto literario infantil a la creación:
Estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico,
creativo y metacognitivo en estudiantes de
enseñanza primaria.

Trabajo escrito

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

María Emilia Liñero Mederos

Dirigido por:

Dra. Beatriz Garza González

Querétaro, Qro. a mayo de 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Un camino del texto literario infantil a la creación:
Estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico,
creativo y metacognitivo en estudiantes de enseñanza
primaria.

por

María Emilia Liñero Mederos

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: LLMAC-302288



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

Un camino del texto literario infantil a la creación: Estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en estudiantes de enseñanza primaria.

Trabajo escrito

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Lic. María Emilia Liñero Mederos

Dirigida por:

Dra. Beatriz Garza González

Dra. Beatriz Garza González
Presidente

Dra. María Edita Solís Hernández
Secretaria

Dra. Marco Aurelio Ángel Lara
Vocal

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz
Suplente

Dr. Gerardo Argüelles Fernández
Suplente

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, Qro.

Mayo de 2023

México

ÍNDICE

ÍNDICE	2
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	6
ABSTRACT.....	7
I. INTRODUCCIÓN.....	8
1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Objetivos	14
1.3 Hipótesis	14
1.4 Justificación	14
1.5 Hacia una educación literaria (estado del arte)	17
II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	31
2.1 En torno al concepto de Literatura y Literatura Infantil	31
2.1.1 Breve panorama histórico de la Literatura Infantil	38
2.1.2 Literatura Infantil en el aula	53
2.2 TEORIA DEL PENSAMIENTO	54
2.2.1 Pensamiento Crítico	55
2.2.2 Pensamiento Creativo	60
2.2.3 Pensamiento Metacognitivo	69
III. METODOLOGÍA	76
3.1 Fundamentación Pedagógica	80
3.2 Diseño de investigación educativa	85
3.2.1 Descripción del contexto educativo	89
3.2.2 Planeación de la estrategia de intervención	90
3.3 Investigación empírica	101
3.4 Evaluación y resultados	111
3.5 Conclusiones	118
REFERENCIAS	122
ANEXOS	136

A mi abuela eterna, felicidad.
A mi madre y mi padre, fuerza y entrega.
A mi hermano.
A Yaima, luz en el camino.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la nación mexicana por recibirme en su seno y brindarme esta oportunidad de crecimiento intelectual y personal a través de CONACYT, institución emblemática, vital para el desarrollo de tantos estudiantes y profesionales de México y de numerosos países.

Agradezco a la familia Herrera Aguilar, que han puesto su amor, confianza empeño, recursos y desvelos para que este proyecto haya sido posible: Miriam, Betty, Alfredo, Moisés, Teddy; cada uno de ese extenso núcleo que soportaron y sostienen este cometido y apuestan por más. Gracias por acogerme como a un familiar.

Gabriel Medina, Tere, su mamá, sus hermanos, Elisa y demás familiares por las muestras de hospitalidad y afecto.

Debo hablar de Ernesto Laurenti, cubano, mi vecino, un joven excepcional quien se entregó absolutamente a apoyar este proyecto que parecía una quimera y puso todo en función de que se hiciera realidad. Junto a él están la rosa náutica Yuniet Rojas Mesa y su esposo Alexei Pordomingo, un corazón enorme.

Gracias mil a mi tutora María Edita Solís Hernández, presencia constante en esta travesía, atenta, vigilante, presta ante cualquier dificultad desde la necesidad de abrigo y provisiones en momentos de incertidumbre hasta la crítica sagaz y constructiva como pedagoga y ser humano. Gracias Alois Laureano, el mejor compañero de viaje junto a Edwin Solís y Coral Nolasco.

Agradezco a la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ por abrirme sus puertas, y en ella a las profesoras y profesores de la MEEL, quienes en cada momento me han dado muestras de su gentileza, profesionalismo y espíritu colaborativo; aún frente a las circunstancias tan adversas e inéditas como el confinamiento por la pandemia de COVID 19, las distancias geográficas y obstáculos tecnológicos. Frente a cada dificultad apostaron por hallar soluciones y lograr el éxito, así, juntos llegamos a la conclusión satisfactoria de este proceso.

Especialmente quiero dar las gracias a la Dra. Beatriz Garza, mi directora de tesis, inmensa maestra, sabia, excelente ser humano; a mis profesores Dra.

Aracelis Rodríguez, Dra. Esther Bautista, Dr. Gerardo Argüelles, Dr. Enrique Brito y Dr. Marco Ángel Lara, por su confianza y acompañamiento. A Patty Almanza por tener siempre la premisa de “sí se puede” y ser extraordinariamente entusiasta y cálida.

No puedo dejar de mencionar en estas páginas y agradecerle a la maestra Yadira Berenice López, amiga, guía que me abrió puertas para poder concretar mi intervención pedagógica. La directora María de los Ángeles Sobrevilla Zuñiga, que me recibió en su escuela, me asistió en todo lo necesario y confió en este proyecto junto a su colectivo de trabajo. Todo mi cariño, respeto y agradecimiento va dirigido a las niñas y niños de 6to. grado de la escuela primaria “Francisco I. Madero”, ellos le aportaron belleza, ingenio, sabiduría y fuerza a esta investigación.

Yaima Sotolongo De las Cuevas, presencia sempiterna, no tengo cómo agradecerle su valor, paciencia y sostén, ella lo sabe, las palabras no son suficientes para expresar mi gratitud. Gracias también a mi familia, mi hermano, mis padres, sobrinos, que permanecen en Cuba respaldándome sin desmayar.

Agradezco también a las compañeras y compañeros de estudios en la maestría gentiles y hospitalarios, creamos un buen equipo.

Debería continuar, pero sería una lista interminable y el marco es reducido. Todas y todos, quien me regalaron una sonrisa en la calle, una palabra de aliento, un consejo, un espacio en sus reuniones y sus mesas, están en estas páginas y especialmente en mi corazón.

RESUMEN

El presente estudio parte de las interrogantes sobre cómo, a través de la literatura infantil, puede desarrollarse el pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en alumnos de enseñanza primaria y cómo los textos literarios se pueden convertir en estímulo para la creación de obras propias en diferentes formatos. Los objetivos estuvieron dirigidos a estimular en niños y niñas la formación de hábitos mentales críticos, creativos y metacognitivos y dotar a las y los alumnos de herramientas cognitivas y afectivas a través de la Literatura infantil para que logren pasar del rol de receptores al de creadores. La metodología aplicada fue la investigación-acción en el aula; siguiendo los criterios de Álvarez-Gayou (2003), Latorre (2003) y Restrepo Gómez (2004), con la puesta en práctica de un taller de lectura y creación que adoptó la propuesta pedagógica de Comunidad de investigación de Matthew Lipman (1969), basada en el desarrollo de las actividades a partir de la lectura compartida de textos, interrogantes, análisis, el diálogo, el trabajo colaborativo y la creación. Con el desarrollo de estrategias didácticas como la lectura en voz alta, escritura creativa, lectura creativa y conversaciones literarias, se logró que estudiantes de 6to. grado sin hábitos lectores experimentaran un acercamiento a la literatura por placer, se expresaran a través de sus creaciones, conocieran el trabajo en colectivo, exploraran sus estrategias cognitivas y sintieran la libertad de proponer y trazar sus trayectorias de lecturas.

Palabras clave: Literatura infantil, pensamiento crítico, creatividad, metacognición

ABSTRACT

The following thesis stems from two questions: how elementary school children may develop critical, creative and metacognitive thinking skills through children's literature, and how literary texts can become a stimulating element for students' own writing creation in various formats. These objectives were meant to stimulate elementary school children to build critical, creative, metacognitive mental habits and to supply them with cognitive, emotional tools through children's literature so that they may transition from the role of recipients to that of creators. The methodology applied was classroom action-research; following the criteria of Álvarez-Gayou (2003), Latorre (2003) and Restrepo Gómez (2004). A reading and creation workshop was put in practice according to the community of inquiry, the pedagogical model of Matthew Lipman (1969). The workshop consisted of activities featuring the shared reading of texts, questions, analysis, dialogue, collaborative work, and creation. By means of didactic strategies such as reading out loud, creative writing, creative reading, and literary conversation, 6th grade students without reading habits were able to experience an approach to reading for pleasure, expressed themselves through their own creations, became acquainted with collaborative work, explored their cognitive strategies and felt at liberty to propose and outline their reading pathways.

Keywords: children's literature, critical thinking, creativity, metacognition.

I. INTRODUCCION

En 1889 vio la luz *La Edad de Oro*, obra concebida por el escritor e intelectual cubano José Martí, como una revista mensual *de instrucción y recreo* para todos los niños y las niñas de Latinoamérica. Este proyecto fue uno de los primeros en el continente que tuvo como destinatario principal a la infancia.

De *La Edad de Oro* se publicaron solamente cuatro números, pues la persona que financiaba el proyecto impuso la condición de que a través de los textos se adoctrinara a los niños sobre religión y diferencia de clases. Martí solo quería contarles historias del mundo, la naturaleza, las culturas milenarias; asomarlos a espacios de la realidad como la pérdida, el duelo, la solidaridad; todo ello con innegable valor estético, pero tamaña transgresión no era posible y la revista desapareció.

A la altura del siglo XXI podríamos volver a esas páginas con una mirada crítica, pero ese no es nuestro objetivo. Si hablamos de Martí y *La Edad de Oro*, es porque a pesar de ser un ejemplo pretérito, evidencia las tensiones que siempre han existido entre la Literatura Infantil y la educación de los niños y las niñas desde que se reconoció a la niñez como un estadio en el desarrollo del ser humano que es la niñez.

Nacido en el Siglo de Las Luces, el concepto de infancia supuso un hito en la historia social, una ganancia para un segmento de población que hasta ese momento era considerado como adultos en miniatura y carecía de visibilidad. Como preámbulo se editó en 1697 la obra de Charles Perrault, *Contes de Ma Mere L'Oye* los primeros textos destinados especialmente a los y las pequeñas.

A pesar de que la obra de Charles Perrault significó una especie de oasis en medio del contexto del siglo XVIII, la producción de textos literarios para la infancia, desde sus albores, por fuerza, fue subordinada a la didáctica y la pedagogía, de modo que “la idea absurda de que un gran autor pudiera escribir para los niños pronto desapareció; nació entonces la otra concepción: que se tuviera que utilizar el placer para la instrucción. La idea no era mala; sólo que la instrucción creyó su deber ahogar muy pronto el placer. Lo que se presentó a los

niños fueron remedios con un poco de miel” (Hazard citado por Elizagaray, 1981, p. 18).

Así, la literatura para la infancia nació en conflicto, estigmatizada por la inmediata carga moralizante y clasista que recibió, segregada por gran parte de creadores y críticos, cuestionada su autonomía, negada su legitimidad. ¿Qué es literatura infantil? ¿Es Literatura el texto con destinatario infantil? ¿Qué ocurre en la escuela, en el aula con los textos de Literatura Infantil? Avanzado el segundo milenio aún no resolvemos el debate, pero hay que participar de él.

La presente investigación se ha estructurado en tres acápites que se despliegan de la forma que sigue: en un capítulo inicial hacemos una introducción al tema de la literatura en la educación escolar y en ella al elemento problemático que motiva esta investigación. Se explicitan además los objetivos e hipótesis que guiarán las acciones de este proceso interventivo.

En la segunda sección, Fundamentos Teóricos, desarrollamos la definición de literatura infantil desde la noción de literatura en general hasta un acercamiento particular a los textos que tienen como principal destinataria a la infancia; aquí nos apoyamos en las reflexiones de especialistas como, García Padrino, Rodari, López Tamez, Colomer, Cerrillo, entre otros. Realizamos también un recorrido por la historia de la literatura infantil desde su surgimiento hasta la actualidad y concluimos con algunas consideraciones en torno a la relevancia de la educación literaria en la educación primaria.

En un segundo momento desarrollamos los conceptos de Pensamiento Crítico, Pensamiento Creativo y Pensamiento Metacognitivo a partir de estudiosos y pedagogos entre los que se destacan Elder, Lipman, Facione, de Bono, Burón y Chrobak.

En el capítulo tercero destinado a la Fundamentación Metodológica, presentamos la estrategia operativa que guiará nuestra investigación-acción,

Sustentada en los presupuestos de Álvarez Gayou y la iniciativa pedagógico-didáctica de *comunidad de investigación* desarrollada por Mathew Lipman, propuesta que tomamos como uno de los ejes para la intervención educativa.

En este apartado se despliega, además, el proceso de puesta en práctica de la intervención a través de un taller de lecturas, conversaciones literarias y creación, en el marco de la asignatura de Lengua Materna Español en un grupo de 6to. grado de primaria. A continuación, se realiza un análisis de los resultados obtenidos, las conclusiones del proceso y se presentan anexos en los que recogen las planificaciones de clases y un grupo de trabajos representativos de la labor desarrollada por las alumnas y alumnos.

1.1 Planteamiento del Problema

El primer contacto que el niño y la niña tienen con la literatura es a través de las canciones de cuna; luego, se van sumando historias, narraciones que escucha de boca de sus padres o abuelos, familiares cercanos y otras personas de su entorno. Historias todas que le irán construyendo un imaginario fantástico, ideal, junto a una visión personal de la realidad.

También utilizará en sus juegos las fórmulas repetidas con sus primeros compañeros; aprenderá adivinanzas, trabalenguas y canciones. Así, por los canales directos de la voz, realizará una adquisición de productos literarios de base poética indiscutible; los que recordará y transmitirá a su vez. “No sabrá nunca quién los ha creado o quién se los enseñó, pero él mismo los cambiará o modificará, como partícipe de una autoría colectiva” (Propp citado por García Padrino, 1989, p. 551). A este conjunto de textos que llega en un primer momento vía de la oralidad, actualmente se incorporan el discurso audiovisual y productos recibidos a través de las plataformas digitales.

Ya en etapa escolar será al maestro o maestra de enseñanza básica a quien le corresponda “dar de leer”, lo cual es un acto de iniciación con toda la responsabilidad que esto implica, porque es dar el primer paso, para recorrer el

trayecto fundacional de un proceso que marcará la relación que niñas y niños establecerán con los textos literarios y la lectura a lo largo de su vida.

Sin embargo, la práctica demuestra que en estos primeros años de enseñanza, en gran medida, no logra fraguarse un vínculo hacia la literatura, y lo que debió convertirse en un espacio de disfrute pleno, búsquedas y prolongación del horizonte cultural e intelectual se ve coartado, por lo que los niños y niñas terminan experimentando sentimientos de desilusión, desdén o hasta encono hacia los textos literarios; problemática que de acuerdo con Sánchez Lozano (s.a, p. 3) tiene como una de las aristas más sobresalientes el hecho de que:

En la escuela persiste una comprensión equivocada del concepto y de la finalidad de la literatura. Hay un uso funcional –llamémoslo así a falta de un nombre más preciso- de la literatura. Hay prácticas de aula de corte pragmático, sin reflexión teórica previa. Es decir, no hay un concepto de literatura – y de didáctica de la literatura- que subyazca a ciertas prácticas literarias. Se lee porque “toca”, porque los planes de estudio escolares así lo exigen. Pero si observamos en detalle estas prácticas de lectura, veremos con preocupación que lejos de promover el desarrollo de competencias para que los niños, niñas y jóvenes sean mejores lectores -y sobre todo lectores críticos-, revelan etnográficamente más bien la idea de lectura y de literatura que tiene el docente y que retransmite en el aula de clase.

Si las maestras y maestros desconocen la literatura infantil, la subvaloran, se acercan a ella de manera superficial y permeados por la carga de prejuicios que aún gravitan sobre estas producciones; si a la literatura infantil se le despoja de su esencia lúdica, retadora, de su capacidad de interrogar al mundo, la invitación a explorar un universo creativo, la sorpresa y el asombro, no se conseguirá que los alumnos y alumnas dejen de ver los textos como algo ajeno e incómodo. Si los maestros y maestras no sostienen una reflexión crítica sobre sus prácticas docentes en la búsqueda constante de actualización y perfeccionamiento, la

educación literaria se convierte en una carga obligatoria tanto para las y los aprendices como para los y las docentes.

Luego, en posteriores niveles de enseñanza, se debate sobre el porqué del escaso interés que muestran las y los estudiantes hacia la literatura, la baja comprensión lectora, las deficiencias y reticencias que aparecen hacia la escritura. Y aunque el aprendizaje es un proceso siempre en construcción, muchas respuestas a esas interrogantes podrían hallarse en el vínculo establecido con los textos literarios en la educación básica. Una de las aristas de esta problemática es abordada por Cerrillo cuando expone que:

[...] los *cánones escolares de lecturas*, sobre todo en los primeros momentos, serían planes preparatorios necesarios para acceder más adelante a cualquier lectura literaria, incluidos los *clásicos*; esos cánones deberían formarse con lecturas literarias honestas, bien escritas y que exijan un cierto esfuerzo de los lectores, planteando la dificultad de ciertas lecturas como un reto y no como una barrera (s.f., p. 9-10).

Por lo tanto, el canon escolar debe ser sometido a constante análisis y debate, buscando crear un corpus dinámico, dúctil, que no desatienda los elementos contextuales -sin ser excluyente-; con posibilidades para evolucionar haciendo viable la inclusión de obras que se acojan a la trayectoria de lecturas de cada momento por su calidad literaria, adecuación a las expectativas y capacidades de los alumnos y alumnas, y por sus potencialidades para la educación de lectores competentes.

En tal sentido, el maestro está llamado a asumir el rol más activo en las transformaciones necesarias. En primer término, se debe evitar “tanto la imposición indiscutible como la obligación injustificada” (García Padrino, 1989, p. 539). El acto de leer ha de experimentarse como una invitación, una apertura al goce, para ello, el docente mediador debe ser un buen lector, conocer la literatura infantil y disfrutarla; solo así estará en condiciones de seleccionar las obras con todo rigor y sensibilidad. Al respecto Cañón y Stapich (2012) plantean que:

[...] el libro que se elige será un objeto de deseo, en principio, para el mediador. Si nos parece bello, atrapante, divertido o poético, pondremos sobre él una mirada que lo volverá digno del interés de los niños. Saber elegir implica también no subestimar, todo lo contrario: un texto desafiante podrá- como todos- gustar o no, pero no producirá indiferencia (p. 46).

La Literatura para niños no cabe en recetarios; son obras que no deben sujetarse a estancos o normas, únicamente reclaman sinceridad, transparencia, ausencia de paternalismo o didactismo moralizante. Obras todas que deben propiciar reales y valederas vivencias estéticas, emancipadoras.

En relación con ello, la lectura como actividad de aprendizaje requiere del estudiante una actitud donde cuestione, enjuicie, opine y busque alternativas de solución; estímulos cognitivos, sociales y culturales que bien tratados por el docente inciden en la formación integral del educando. La lectura permite la asimilación, análisis crítico y la reflexión, una integración de procesos que generan los significados. Pero esto requiere de un acompañamiento o guía, el maestro-mediador está llamado a posibilitarle al niño y a la niña lecturas múltiples y diversas,” que cada vez sean más profundas, más complejas, y lo comprometan ética y políticamente consigo mismo, con el mundo, con la cultura y con la sociedad” (Rodríguez, 2005, p. 111). Experiencias que pueden traducirse en motivación para desplegar las potencialidades creativas de los y las estudiantes, de modo que lleguen a ser autores de textos en diferentes géneros y formatos: adivinanzas, poemas, cuentos, canciones, una real apertura a las posibilidades de la lectura, la escritura y el lenguaje “no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (Rodari, 2005).

Con base en lo anteriormente expuesto, planteamos las preguntas que guían este proyecto de investigación a manera de problematización:

¿Cómo a través de la literatura infantil puede desarrollarse el pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en alumnos de enseñanza primaria?

¿Cómo los textos literarios se pueden convertir en estímulo para la creación de obras propias en diferentes formatos?

Para acercarme a dar respuestas a estas interrogantes se propone realizar una investigación-acción en un espacio escolar a través de un taller literario.

1.2 Objetivos

Los objetivos que guían esta investigación-acción son los siguientes:

Objetivo General

- Desplegar estrategias didáctico-pedagógicas que, a través de la Literatura Infantil, y la elaboración de narrativas propias, potencien el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en alumnos de educación primaria.

Objetivos específicos

- Estimular en los niños y niñas el desarrollo de hábitos mentales críticos, creativos y metacognitivos.
- Facilitar a las niñas y los niños recursos cognitivos y afectivos a través de la Literatura infantil para que sean capaces de crear obras propias, en diferentes formatos.

1.3 Hipótesis

A través de la apertura al goce estético que ofrece la Literatura Infantil, pueden desarrollarse estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo de manera que niños y niñas de educación básica, logren pasar del rol de meros receptores al de creadores de producciones propias.

1.4 Justificación

Las sociedades en el siglo XXI reclaman a la educación que sea capaz de afrontar los desafíos que presenta un contexto mundial complejo como nunca antes se experimentó. La formación de individuos creativos, críticos, solidarios, capaces de convivir armónicamente respetando al otro y a la naturaleza, es prioridad para lograr la supervivencia no solo de la especie humana en el planeta, sino de toda nuestra biosfera. Para ello no basta con implementar cambios cosméticos en los

planes de estudio, se necesita una renovación, una transformación radical en el modo de asumir la enseñanza a escala global, partiendo de que ésta, en primer lugar, sea accesible a todos. Una educación que permita explorar la sensibilidad creadora de los aprendices, que se fundamente en la equidad. Una educación para la vida no vista como el desarrollo de competencias o habilidades necesarias para triunfar en la sociedad del rendimiento y del cansancio, sino para construir una nueva cultura de bienestar.

En palabras de Jacques Delors (1996, p. 91), “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación, y al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

En igual sentido e insistiendo en el marco curricular, el pedagogo José Gimeno Sacristán (2016), en la conferencia “*La educación en su laberinto*” expresó:

El currículum hay que reformarlo no para cambiarlo por otro currículum, sino para hacer posible que el currículum actual se abra a otras posibilidades culturales y pedagógicas. [...] educar para los derechos humanos y los derechos del niño, que supone plantearse globalmente la educación ciudadana, la educación cívica, la educación intelectual, la educación artística [...] educar para la vida, la cooperación y la racionalidad [...] Estos principios son las claves mentales que nos orientan o que nos deberían orientar.

Martha Nussbaum en su texto *Sin ánimo de lucro* (2010, p. 13), plantea que el descuido y el desprecio a las artes y las humanidades generan un peligro para nuestras democracias. A este retomar las humanidades convoca la literatura.

El canon literario escolar fija un discurso estético que en gran medida estructura un tipo de “relación” de los alumnos y alumnas con la literatura ya que la escuela, en palabras de Bourdieu (2002, p. 169), es “una institución investida fundamentalmente de una función de conservación cultural”. Y el *currículum* está tamizado por una selección que es de carácter político, históricamente determinado y culturalmente condicionado. En el actual contexto, cabe

preguntarnos “qué tipo de cultura se está fomentando en la escuela” (Gimeno, 2016). La respuesta a esta interrogante exige una postura crítica que “encare las tensiones entre la educación y la sociedad, y entre la escolarización y el Estado” (Quiroz Posada y Mesa Arango, 2011, p. 626) a fin de atomizar las viejas estructuras y redireccionar la actividad educativa hacia prácticas verdaderamente humanistas. Tarea que excede el marco de la institución escolar y convoca a todos los actores de la sociedad. Todo recurso motivacional es válido si va a repercutir en la formación de individuos plenos, entendiendo con ello la responsabilidad ética e intelectual que entraña ser humano en nuestra realidad.

A través de este proceso de investigación-acción, se propone una intervención a través de la creación de un taller de literatura en el marco escolar específicamente en la clase de Lenguas; articulado bajo el precepto de una comunidad de investigación, donde la colaboración y el diálogo sean pilares fundamentales.

Taller en el que en un ambiente lúdico, a través de métodos de animación a la lectura, como la lectura en voz alta, la recuperación del poder sugestivo y afectivo de la tradición oral y la escritura creativa, se persigue estimular en niñas y niños el disfrute de la literatura y que ello sirva de estímulo a la creación de sus narrativas, considerando que “los valores básicos en las manifestaciones creadoras del niño, a través de la expresión oral o escrita serían, en primer lugar, la capacidad de autoidentificarse con su propia producción y a través de ello, la necesidad de identificarse con otros, favorece el sentido de autoafirmación proporcionado por la expresión de sus sentimientos y emociones (Lowenfeld y Lambert citados por García Padrino, 1989, p. 22).

Transformar el salón de clases en un taller de lectura, escritura, análisis y debates es expandirle a los niños y niñas su universo de vivencias creando emociones nuevas, liberadoras en torno a las obras literarias. Propiciar zafarse de los límites impuestos por el canon escolar, permitirles descubrir que:

(...) una historia puede ser contada por sólo un narrador o por un grupo, pero puede también convertirse en teatro, o en boceto para una función de

marionetas, desarrollarse en forma de historieta, en film, ser grabada y enviada a los amigos; estas técnicas podrían penetrar en cualquier clase de juego infantil (Rodari, 2005, p. 8)

“Dar de leer”, como dar de comer, dar de beber, es una obligación y una responsabilidad para con las generaciones más jóvenes. Tal como expresara Freire, Leer es:

[...] saber y crecer. Es la búsqueda de un crecer emocionalmente equilibrado; crecer intelectualmente [...] crecer en el respeto mutuo, en la superación de todos los obstáculos que hoy impiden el crecimiento integral de millones de seres humanos dispersos en los diferentes mundos en los que el mundo se divide, pero, principalmente, en el tercero (2015, p. 150).

1.5 Hacia una educación literaria (estado del arte)

En el primer apartado de esta sección se presentan las propuestas de pedagogos e investigadores que han abordado el tema de la enseñanza de la literatura en las edades iniciales de la vida: Juan Mata (2008), plantea puntos de vista sobre la literatura en el salón de clases. La escritora y docente argentina María Teresa Andruetto (2012) enfatiza en la necesidad de abandonar las sectorizaciones en la literatura especialmente aquellas que hacen un aparte para las creaciones con destinatario infantil y juvenil y señala en el papel casi determinante del mercado del libro sobre los textos que llegan a manos de niños y niñas. Felipe Munita y Jorge Riquelme (2009), exploran en los procesos de recepción del texto literario por parte de niñas y niños.

En el segundo apartado se destacan las indagaciones de Rita Flores Romero y Marisol Moreno (2004), Cristina Beherentz (2004), Natthaly Herrera (2004), Pedro José Vargas (2009), Salesa Navarro (2014), Martha Luisa Jiménez (2014), Laura Jaramillo (2016); en una línea de desarrollo cronológico, que abarca los últimos veinte años. En el apartado también retomamos al investigador Felipe Munita (2014), estudioso que, en esta oportunidad, analiza el rol que desempeña el maestro en la enseñanza de la literatura como mediador y que identifica los

problemas y deficiencias que inciden sobre el estudiante del siglo XXI. Exploración que colinda con los argumentos de los investigadores presentados anteriormente y que permite desplegar este trabajo a modo de trayectoria circular.

La escritora argentina María Teresa Andruetto (2012) en su artículo “Una literatura sin adjetivos” se suma al debate sobre los textos literarios para niños y jóvenes, la comercialización de los libros, los mediadores y la postura del creador ante la obra de arte y la sociedad. Andruetto deja claro la utilidad de la ficción para la vida y formación del ser humano, en especial para los más jóvenes en tanto los mundos creados en la literatura son una expresión máxima de libertad y crecimiento.

La escritora Premio Hans Christian Andersen, señala que la predisposición a clasificar la literatura como infantil y/o juvenil corre el riesgo de afianzarse en preconceptos de lo que es un niño y un joven, creando de esta forma una sectorización de autores y lectores para lo que debería considerarse nada más que Literatura. Y advierte sobre el peligro de estos encasillamientos porque ellos encubren muchas veces motivos morales y políticos que reducen las obras a lo funcional y utilitario donde la industria editorial ejerce una influencia primordial.

El mercado clasifica, tiraniza e impone etiquetas a la literatura (literatura en valores/literatura para educación sexual/literatura ecologista, literatura sobre la vida en familia, etc.). de forma que gran parte de los textos destinados al sector infantil o juvenil, se repliegan a una escritura correcta, chata e insulsa para elaborar productos seriados, aceptables socialmente, educacionalmente domesticados, negando la esencia desafiante e irreverente del arte literario.

Andruetto (2012) expone, además, la urgente necesidad de destacar en librerías, bibliotecas y los salones de clase, obras sobresalientes por su calidad, que evidencien un espectro diverso de creadores, editores, líneas estéticas heterogéneas lo que conduciría a la formación de buenos lectores, bien facultados, que serán los autores, decisores y mediadores en el futuro.

En diálogo con lo planteado por la escritora María Teresa Andruetto, el autor Juan Mata (2008), enfatiza en que la conducta de los profesores es un factor protagónico pues deben ser capaces de imprimirle actualidad y transparencia a las obras que requieren una mediación para hacerse accesible al estudiante. Del docente depende en gran medida la atracción o repulsa que los alumnos puedan sentir por la literatura.

Mata insiste en que el pedagogo debe estimular, incitar, impresionar, crear nexos con la vida cotidiana, hacer que los clásicos hablen hoy desde su tiempo, lo cual es un reto que exige métodos alejados de esquematismos.

En consecuencia, alerta sobre la repetida práctica de separar forma y contenido al abordar los textos literarios y el énfasis en distinguir los elementos formales, estilísticos o históricos en detrimento de los aspectos éticos y sociales contenidos en las obras. Cercenar la obra literaria para privilegiar en la enseñanza algunos de sus aspectos, significa ofrecer al estudiante una perspectiva miope, lo cual ocurre la mayor de las veces por la poca preparación de los docentes para asumir estos temas fundamentales.

En otro sentido, y consciente de que en el terreno de la literatura infantil y juvenil no abundan los estudios sobre el modo en que las obras son recibidas por los niños y jóvenes, M. Casanueva en su artículo “El texto literario y el receptor infantil y juvenil” (2008), aborda el tema de la enseñanza literaria en las edades tempranas desde la estética de la recepción y realiza el análisis de diversos textos de literatura infantil y juvenil a fin de determinar las estrategias empleadas por los autores: *paratexto* en el uso del diseño, imágenes y tipografía; *hipotexto* en las reminiscencias del cuento maravilloso e *hipertexto* en la introducción de lenguaje propio del audiovisual y otros medios de comunicación.

Una vez más se hace referencia a la figura de los mediadores a la hora de que el niño o adolescente acceda a determinados textos, ya que de la interpretación y valoración que hacen los adultos sobre las obras depende en gran medida el destino de las mismas. Por tanto, se quiera o no, para la literatura infantil existen dos destinatarios, los explícitos, entiéndase como destinatario

explícito al niño, y los implícitos o indirectos que son aquellos que deciden cuál obra llega a manos del pequeño.

Padres, maestros o familiares son quienes la mayoría de las veces le hacen llegar los contenidos a los niños. De este modo se ve interceptada la comunicación entre el narrador y el narratario principal. Avisados de la existencia de este doble destinatario, y en un contexto en el que la imagen ha tomado ventaja sobre la lectura, los creadores (escritores, editores, diseñadores) emplean todos los recursos estéticos de que disponen con la finalidad de posibilitar el diálogo con sus lectores, de manera que el discurso también aparece mediado.

Por caminos similares pero avocados a la recepción de la obra literaria, se hallan las reflexiones que Felipe Munita y Enrique Riquelme despliegan en su texto “La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria” (2009). Los autores parten de considerar a la literatura infantil como un discurso estético que exige indagar en las capacidades intelectivas del niño puestas en función de un intercambio fructífero con el texto literario. Diálogo en que se edifica la “ficcionalidad” de las obras a través de un pacto enunciativo entre emisor y receptor (entiéndase escritor, lector), de manera que juntos acuerdan la creación de un universo alejado de los esquemas, referentes y significaciones que establecen los ambientes cotidianos.

Tal función entraña gran relevancia en la elaboración estética de las obras literarias, la utilización del lenguaje con un fin artístico para alcanzar un nivel lingüístico novedoso lo cual arroja también la posibilidad de ofrecer una nueva forma de apreciar la realidad. Munita y Riquelme (2009, p.4), vinculan a la noción de “pacto enunciativo”, emanada de la teoría literaria, el concepto de “mecanismo desacoplador” que aporta la psicología.

Anclados especialmente en las teorías de Alan Leslie, los autores exponen el proceso de deslinde de realidad y fantasía en el niño y sus posibilidades para simular; la capacidad de fabular y maniobrar con determinadas representaciones interpretadas como “metar representaciones” (*Idem*) que durante el proceso de

fabulación se “desacoplan” de los referentes habituales de la realidad para permitir la inserción en un espacio otro, el de la ficción, haciendo del niño receptor-auditor-lector un sujeto activo.

Los investigadores proponen la posibilidad de desarrollar teorías psicológicas o de la mente a partir y con la literatura. Lo cual lleva a reconocer los caminos de la imaginación, desacoplar la realidad inmanente e indagar en la subjetividad propia y la de los otros, viaje que produce un enriquecimiento que podría entenderse como alfabetización emocional gracias a la esencia de la literatura.

Por último, Munita y Riquelme (2009) reconocen en la lectura literaria un camino de libertad para los niños, una herramienta fundamental para su autoafirmación, exploración propia, de los otros y conocimiento del mundo.

Alcanzar en los individuos un crecimiento intelectual y emocional en equilibrio, se halla en la mira de múltiples acciones que hacen de la educación literaria el núcleo generador de transformaciones posibles. En consecuencia, a la lectura de textos literarios en el aula de clases, se vincula el desarrollo de habilidades socioemocionales y de pensamiento. No se trata de domeñar el arte literario al desempeño de una función aleccionadora, ramplona; se trata de “ver la literatura en su contexto viviente, rechazando todo enfoque que la limite, ya sea social o estético” (Rosenblat, 2020, p. 48).

Este cometido se explicita en investigaciones pedagógicas que se han desarrollado fundamentalmente a partir de la entrada en el nuevo milenio. Búsquedas que se alejan de los tradicionales esquemas de enseñanza de la literatura sustentada en el aprendizaje memorístico, la lectura de los textos de forma pasiva y la aceptación de análisis e interpretaciones unidireccionales para dar paso a la educación literaria que:

[...] debe ser, ante todo, un espacio de imaginación y creatividad que permita el desarrollo de la sensibilidad estética, para la comprensión de los

textos literarios, la escritura creativa de intención literaria, y el estudio crítico y reflexivo de las obras literarias (Vargas, 2009, p. 33).

Uno de los primeros trabajos más abarcadores en el área de las investigaciones pedagógicas que abordan los procesos de educación literaria es el texto compilatorio titulado *El lenguaje en la educación, prácticas de lectura y escritura en preescolar básica y primaria. Hablar, leer y escribir en preescolar y primaria para la participación, el éxito académico y la vida adulta*, trabajo desarrollado por los autores colombianos Rita Flórez Romero y Marisol Moreno Angarita en el año 2004. Este volumen reúne un grupo de intervenciones realizadas por profesores universitarios, docentes de preescolar, primaria y familiares de alumnos y alumnas, en una colaboración interdisciplinaria que tuvo como objetivo promover el alfabetismo y contribuir a la transformación de la práctica educativa de niños y niñas en edades entre 4 y 11 años, a fin de suscitar el avance de estos en la comunicación oral y el desarrollo en el aprendizaje de la lectoescritura al nivel de la educación básica primaria.

La metodología utilizada para llevar adelante el proyecto se moduló sobre tres mecanismos: actualización, investigación e innovación, los cuales se articularon y actuaron a un tiempo de acuerdo con las características y demandas de cada intervención.

De esta forma se exponen aquí un grupo de trabajos basados en la investigación-acción tales como: un programa de alfabetismo; talleres de lectura y escritura, taller de teatro utilizando sus recursos y juegos dramáticos para el desarrollo del lenguaje oral; experiencias de lectura compartida; desarrollo de la expresión oral, la narración y herramientas de la oralidad; el estímulo a la lectura como acto lúdico y de recreo; la práctica de la escritura como proceso; el desarrollo de un diálogo de paz, convivencia y amistad a partir de la narrativa y otros géneros literarios; el estímulo a la escucha activa como valor y hábito social; la búsqueda de la meta-cognición en el alumno; la adaptación de cuentos infantiles; el acercamiento a géneros periodísticos; el análisis de estructuras cognitivas y comunicativas en los niños; el pensamiento aditivo desde la lingüística

y la atención e integración a la educación regular de estudiantes con deficiencias cognitivas y rasgos autistas. La labor de los pedagogos fue acompañada por un grupo de especialistas en cada área de investigación.

Este trabajo sobresale como uno de los pioneros en este tipo de intervenciones educativas en Latinoamérica. A pesar de que ya se distancia en el tiempo, no ha perdido su trascendencia, por la diversidad de estrategias desplegadas, la originalidad y alcance en la labor de rescate del texto literario y la educación literaria como vía de apertura a experiencias estéticas enriquecedoras, invaluable para contribuir a la transformación de entornos hostiles, la superación de dificultades cognitivas, la formación en la creatividad y el trabajo colaborativo.

“Experiencias de lectura compartida” de los autores Cristina Beherentx, Guillermo Salamanca y Stela Millán (2004) fue una de las intervenciones que formó parte del proyecto “El lenguaje en la educación, prácticas de lectura y escritura en preescolar básica y primaria. Hablar, leer y escribir en preescolar y primaria para la participación, el éxito académico y la vida adulta”. Esta investigación tuvo como objetivo definir las transformaciones que se operan en la lectura en niños de 4to grado de primaria a través del establecimiento de contextos significativos para estimular el interés en la lectura y la implementación de estrategias capaces de mejorar la comprensión lectora de los mismos.

Con una estructura metodológica basada en el registro de la actitud de los niños y niñas ante la lectura y el empleo de recursos metacognitivos; sustentada en los presupuestos de Kenneth Goodman, Dubois y Ausubel en torno a la lectura y al proceso de aprendizaje, la experiencia tuvo lugar con un grupo de nueve estudiantes de edades entre 9 y 11 años con dificultades en la expresión y la lectura orales, indisciplina, deficiencias en la atención y concentración, baja comprensión lectora, timidez frente al grupo, apatía, dificultades en la escritura, inseguridad y sobreprotección por parte de las madres.

La investigación desarrolló un programa de lecturas compartidas para aprender desde los textos narrativos y cuentos tradicionales privilegiando el antes, el durante y el después de la lectura. Se emplearon otras técnicas como: el

diálogo en torno a las obras incluyendo preguntas inferenciales, argumentativas y literales después de cada lectura junto a la escritura de cartas, dibujos, relato oral o escrito del cuento. Actividades concebidas como vías para facilitar la lectura mediante coordinadas previamente elaboradas por los docentes.

A partir de las acciones implementadas en esta intervención se logró desarrollar la oralidad de los niños y niñas, la pérdida de la timidez al ser capaces de leer y responder preguntas frente al grupo; mayor interacción entre los infantes y el desarrollo de la capacidad de producir textos escritos de diversos géneros, también el despliegue de la disposición a escuchar al otro, el respeto a sus compañeros, la realización de una lectura significativa y el avance en procesos de metacognición.

Otra de las investigaciones que formó parte del proyecto antes mencionado fue *Las disputas tienen solución*, estudio de la profesora Natthaly Herrera (2004), esta intervención tuvo como objetivo desarrollar vías para resolver conflictos por medio de la narración oral.

La intervención se realizó en un aula de cuarto grado de primaria donde se identificaron actitudes de antagonismo, dominación y desafíos, por lo que se hizo necesaria la presencia de un mediador de conflictos.

La autora de la investigación y mediadora a través de las narraciones logró crear un entorno propicio para la solución de las hostilidades. El aula de clases dejó de ser un sitio de exigencias docentes y monotonía para transformarse en un espacio lúdico donde con respeto a las vivencias de cada niño y niña se estimuló la reflexión, el autorreconocimiento y el descubrimiento del otro.

En cada encuentro desde las historias narradas y sus personajes se promovió la modificación de las actitudes, la reflexión en torno a valores humanos como la importancia del diálogo, la paz, la convivencia, la comprensión y la negociación.

Más allá de solucionar un conflicto de convivencia en el ámbito escolar y conseguir que estos resultados trascendieran del espacio educativo al familiar y la comunidad, la intervención permitió que los niños y niñas, a partir de la oralidad,

desarrollaran nuevas estrategias discursivas y crearan sus historias a partir de las vivencias personales.

La investigación *Lee-creativamente. Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante la lectura en Educación Infantil*, de Salesa Navarro (2014), explora en los métodos de enseñanza y aprendizaje que se basan en la infusión, esto es el modo de desarrollar rutinas y destrezas del pensamiento para que las y los estudiantes adquieran conocimientos curriculares.

La autora sostiene que para que alumnas y alumnos consigan reales aprendizajes, se hace necesario desarrollar en las aulas una cultura de pensamiento que potencie en las y los discentes el pensamiento crítico, proceso en el que la lectura de textos literarios juega el rol fundamental. Para llevar adelante este proyecto, la investigadora diseñó el programa *Lee-creacríticamente*, plan que implementó en aulas de educación infantil con niños y niñas de cinco años.

Este proyecto de lecturas literarias y estímulo a la creatividad a partir de estrategias como la de los *6 Sombreros para pensar* de Edward de Bono (1988), ofrecieron resultados en los que se pudo constatar que a medida que avanzaba el programa las niñas y niños lograban mayor capacidad de pensar con criterios propios, fundamentarlos, manifestaban mayor capacidad para innovar, independencia y capacidad para realizar operaciones como comparar, contrastar, etc.

Para lograr estos resultados, la autora enfatiza en la necesidad de que niñas y niños se hallen en un entorno de respeto en el que a partir de las actividades desarrollen hábitos o rutinas y habilidades metacognitivas que les hagan tangibles, visibles sus esquemas mentales.

Pedro José Vargas (2009) en su artículo *La educación literaria a través del dialogismo*, postula la necesidad de una educación literaria basada en el dialogismo de Bajtín como respuesta a la ausencia, en muchos espacios

educativos, de instrumentos teóricos y metodológicos que aportan la teoría y la crítica literarias.

A partir de un recorrido por modelos pedagógicos basados en la comunicación, como la teoría general de los sistemas de Luhmann, el modelo tecnológico de Toffer, la enseñanza dialogante de Not y los modelos surgidos de los postulados de Habermas, Vargas concluye que:

la educación literaria en cualquier nivel requiere partir de una concepción dialógica entre las pedagogías y las didácticas que faciliten la creación de espacios creativos, de reflexión y crítica; no es posible llevar a cabo una verdadera educación literaria desde un único modelo pedagógico o desde una sola visión didáctica porque se puede caer en el monologismo. Por consiguiente, lo más pertinente es hacer dialogar a los instrumentos teóricos y metodológicos de diversos modelos que faciliten la comprensión profunda de los fenómenos literarios en sus interrelaciones dialógicas con la vida, la ciencia y con otras artes (2009, p. 40).

Ello es posible si las y los docentes de literatura poseen un respaldo teórico especialmente en las ciencias sociales y humanas, si tienen principios éticos y cuentan con sensibilidad estética no sólo para aprehender el hecho literario, sino también para observar el universo en su extensión y por tanto otorga el justo valor que posee el arte literario para la edificación del humano en el mundo.

Las autoras Martha Luisa Jiménez Ortiz y Aurora Gordo Contreras (2014), a través de su artículo: *El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica*, exponen un fragmento de una investigación más amplia en torno al desarrollo de habilidades de socialización y de pensamiento a través de la literatura. El ejercicio académico que presentan fue realizado con niñas de cuatro y cinco años de edad, alumnas de un Jardín Social en una localidad colombiana.

Sustentada en los postulados de Johnson & Johnson (1990) sobre el aprendizaje colaborativo en el aula, la intervención tomó como punto de partida y eje de las actividades el cuento “La Pastorcita”, del autor Rafael Pombo, y tuvo

como objetivos promover la imaginación, alimentar el interés por la literatura, desarrollar ejercicios de lectura heterónoma que dieran paso a una lectura autónoma y placentera y conseguir que las niñas experimentaran la literatura como parte de sus vidas y no como una obligación escolar.

En consecuencia, se desarrollaron diversas acciones desde una perspectiva transversal de este modo vincularon el texto literario con otros lenguajes estéticos.

Por su parte la Tesis Doctoral, de Felipe Munita Jordán, *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales* (2014) de la Universidad Autónoma de Barcelona, se enfoca en el papel protagónico que posee el mediador escolar en la enseñanza de la literatura, entiéndanse estos como los maestros y maestras encargados de llevar las lecturas a los niños y jóvenes.

El análisis propone establecer de qué manera pueden influir en el proceso de enseñanza de la literatura, los itinerarios de vida y arsenal de lecturas de las maestras y maestros en los que resultan significativos sus hábitos y gustos literarios, así como la repercusión de los criterios que sobre la literatura y lo literario puedan tener los docentes.

Para ello el investigador crea un área de intercepción de disciplinas como la psicología de la educación, bibliotecología o la sociología. Todo ello a través del estudio de casos con dos grupos de informantes: maestras en ejercicio y maestros en formación. De manera que estamos frente a una clara muestra de investigación-intervención cualitativa para la cual el autor se vale de métodos como la observación, relatos de vida, entrevistas y la técnica complementaria de notas de campo adoptando un enfoque hermenéutico interpretativo.

Munita (2014) enfatiza en la figura del mediador y la promoción de la lectura. Indaga sobre el término mediador a fin de arrojar luz sobre la significación de esta palabra y la gama de connotaciones y prácticas que suscita, para de este modo definir al llamado mediador *de lectura* que en suma es el papel que toma el docente en la enseñanza de la literatura.

Sobre el pensamiento del profesor continúa la línea de análisis de este trabajo, de modo que expone los resultados de investigaciones en torno a las creencias de los docentes, aspecto protagónico en los nuevos conceptos que en las últimas dos décadas se han introducido en la pedagogía.

Centrar la atención en factores tales como las biografías o rutas de lecturas personales de los maestros mediadores, es otro de los aspectos novedosos de esta investigación, no porque no se haya mencionado en otras búsquedas, sino porque aquí se ahonda en este particular y se sitúa como uno de los ejes en un proceso interdisciplinar. Igualmente se cuestiona la máxima que reza “buen lector es igual a buen mediador”. Visibiliza el factor: contexto escolar y toda la urdimbre socio cultural en torno a este, que inciden en la actividad de mediación de donde emerge el concepto que propone: *ecosistema mediador*.

Esta investigación hace visible en toda su dimensión un agente esencial en el proceso de enseñanza, un actor que aporta implícitamente sus subjetividades y saberes a la hora de mediar sobre las lecturas literarias. Esta perspectiva que aporta un cambio sustancial en la forma de acercarnos a la didáctica de la literatura, proceso que se realiza y se cristaliza a través de los agentes que lo posibilitan: maestros y maestras.

En este punto el autor echa a un lado el tradicional término de *mediador de lectura* y propone el de *mediador escolar de lectura literaria*, concepto que desarrolla como el acto en el que el maestro se manifiesta y muestra como lector, algo esencial en la mediación. Al manifestarse de este modo, es posible trasladarles a los alumnos –niños y jóvenes- un sentimiento de fervor hacia la literatura, ingrediente fundamental en el estímulo por la lectura literaria.

La infancia es retadora, sorprendente, irreverente y sus límites inabarcables; no es posible ver el universo infantil como un territorio conquistado y sometido al dominio unívoco de los adultos implicados en la educación. No puede tomarse al niño como un recipiente que hay que llenar a toda costa con textos convertidos en cartillas aleccionadoras o de adoctrinamiento en valores sociales donde se desdeñe el valor estético inherente a la creación literaria.

Al respecto todas las miradas coinciden sobre la figura del mediador como pivote en esta especie de nave en la que se conduce al niño por los mares de la literatura, travesía que sin dudas deja huellas indelebles. Entonces, tal vez antes de preguntarnos cómo se enseña literatura y qué se enseña, debamos detenernos en quién enseña. Por qué caminos llega al aula, cuáles son sus motivaciones e intereses y cuánto está dispuesto a entregar en el empeño de formar seres humanos plenos, cuánto aprecia y comprende la labor que como docente está llamado a desempeñar al poner al niño en contacto con sus primeras experiencias de lectura y escritura.

El mediador, el docente que “da de leer” está llamado a edificar individuos [...] más capaces de enfrentar su destino, más aptos para ampliar su vivir, más aptos para el conocimiento pertinente, más aptos para comprender las complejidades humanas, históricas, sociales y planetarias, más aptos para reconocer los errores y las ilusiones en el conocimiento, la decisión y la acción, más aptos para comprenderse los unos a los otros, más aptos para enfrentar las incertidumbres, más aptos para la aventura de la vida (Morin, 2015, p. 52).

En consonancia con lo anterior se encuentra la investigación *¿Para qué sirve la literatura infantil? Una propuesta desde los estudios literarios a la formación de ciudadanos democráticos a través de la lectura*, exploración en la que Laura Jaramillo Duque (2016) analiza cómo puede incidir en la formación de ciudadanos democráticos la experiencia estética de la lectura de literatura infantil.

La autora examina la representación de las categorías el yo, el otro, la responsabilidad y la libertad en ocho textos literarios con el objetivo de comprender cómo la experiencia estética de la lectura contribuye a la formación de ciudadanos democráticos. Jaramillo encuentra fundamento en los presupuestos desarrollados por Martha Nussbaum en *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (2014). Los articula con el modelo de análisis narratológico de María Nikolajeva, los postulados de John Dewey en torno a la

experiencia y los estudios de Hans-Georg Gadamer sobre la literatura y la experiencia estética de la lectura.

Las principales conclusiones de la investigación son: a través de la experiencia de la lectura y la imaginación literaria los niños desarrollan un conocimiento de sí mismo y de su entorno; las transformaciones que ocurren en los personajes protagónicos de los libros analizados despiertan la empatía del niño, su capacidad de colocarse en el lugar del otro y de compadecerse por los problemas de los demás; el análisis literario centrado en el personaje principal es un recurso para la formación de lectores con un pensamiento crítico, además, la lectura afianza las cualidades de ciudadanos democráticos con una disposición al conocimiento, al compromiso y al cambio.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este capítulo desarrollamos la definición de literatura infantil desde la noción de literatura en general hasta un acercamiento particular a los textos que tienen como principal destinatario a la infancia; para ello nos apoyamos en las reflexiones de especialistas como García Padrino (1989), Rodari (1987), López Tamez (1990), Cerrillo (2006), entre otros.

Realizamos también un recorrido por la historia de la literatura infantil desde su surgimiento hasta la actualidad y concluimos con algunas consideraciones en torno a la relevancia de la educación literaria a en el nivel de enseñanza primaria.

En un segundo momento que destinamos a las teorías del pensamiento, desarrollamos los conceptos de Pensamiento Crítico, Pensamiento Creativo y Pensamiento Metacognitivo a partir de estudiosos y pedagogos entre los que se destacan Elder, Lipman, Facione, de Bono, Burón y Chrobak.

2.1 En torno al concepto de literatura Infantil

Para acceder al universo de la *Literatura Infantil*, es imprescindible, en primer término, remitirnos a la noción de Literatura, concepto complejo, *intrínsecamente problemático en tanto es un fenómeno cuya manifestación y definición ha evolucionado en el tiempo y continúa su proceso de transformaciones*.

Sin embargo, podemos partir de que el hecho literario supone la existencia de un universo comunicativo que se aparta de las convenciones propias del lenguaje empleado en las interacciones de la cotidianeidad; se reconoce en estos textos un discurso distante – aunque no absolutamente opuesto- de los patrones que rigen la elaboración de contenidos para actividades meramente prácticas o funcionales como pueden ser documentos legales, científicos, didácticos, etc. De modo que en el texto literario se “reelabora el lenguaje para dotarlo de nuevos significados que, a su vez, posibilitan la construcción de mensajes divergentes y originales” (Munita y Riquelme, 2009, p. 3).

Justo en esa disonancia, en el poder de subversión semántica del texto literario, su carácter autónomo y liberador, Roland Barthes encuentra razón y

esencia cuando enarbola: “A esta fullería saludable, a esta esquiva y magnífica engañifa que permite escuchar a la lengua fuera del poder, en el esplendor de una revolución permanente del lenguaje, por mi parte yo la llamo: *literatura*” (1993, pp.121-122).

No sólo “el signo mismo, el sonido de la letra y la palabra tienen importancia especial” (Henríquez Ureña, 2020, p. 45), la literatura reclama para sí autonomía en el espacio de la imaginación, “magnífica engañifa”, donde se engendran territorios otros en una suerte de maniobra, de hurgar perpetuo en la existencia, trama a la que llamamos ficción; concepto que se instala frente a “realidad” como en un juego de espejos no precisamente antagónico.

Esta posibilidad de crear otros universos, mundos posibles, Alfonso Reyes la desvela y explicita cuando señala que:

[...] al inventar imitamos, por cuanto sólo contamos con los recursos naturales, y no hacemos más que estructurarlos en una nueva integración. Pero es preferible el término ficción. Indica, por una parte, que añadimos una nueva estructura -probable o improbable- a las que ya existen. Indica, por otra parte, que nuestra intención es desentendernos del suceder real. Finalmente, indica que traducimos una realidad objetiva. La literatura, mentira práctica, es una verdad psicológica. Hemos definido la literatura: *La verdad sospechosa* (1997, pp. 82-83).

Sin alejarse de “la verdad sospechosa” Louis Rosenblat se centra en la relación texto lector y afirma que: “la literatura es una experiencia – una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas y acercarse a las propias y, por tanto, de enfrentar dilemas vitales” (2002, p. 23). La autora se apropia de la palabra de Henry James, “toda vida, todo sentimiento, toda observación, toda visión. Esos son los dominios de la literatura” (Rosenblat, 2021, p. 32). Ello nos lleva a aceptar que la literatura incorpora; es repositorio de la experiencia humana, baluarte de sus expectativas manifiestas en el tenso vínculo de “realidad-ficción” y a través de búsquedas comunicativas con intención artística.

La literatura es un hecho, cultural, sujeto a metamorfosis como la cultura misma a través de las distintas sociedades y el tiempo, no es una entidad estática, abarcable. Cada estadio histórico ha gestado una visión de lo literario que no ha permanecido ajena o impermeable a la diversidad de criterios estéticos, la ideología, los actores del poder, las interacciones entre los pueblos, etc. Al respecto Terry Eagleton advierte:

podemos abandonar de una vez por todas la ilusión de que la categoría “literatura” es “objetiva”, en el sentido de ser algo inmutable, dado para toda la eternidad [...] Puede abandonarse por quimérica cualquier opinión acerca de que el estudio de la literatura es el estudio de una entidad estable y bien definida como ocurre con la entomología [...] No existe literatura tomada como un conjunto de obras de valor asegurado e inalterable caracterizado por ciertas propiedades intrínsecas y compartidas (1998, pp. 10-11).

De este modo, trazadas ciertas coordenadas en torno a la noción de literatura en general, es posible remitirnos al punto de partida: qué es la “literatura infantil”, interrogante que también ha sido fuente de profundos y enconados debates desde que cobraron notoriedad y difusión obras destinadas a niñas y niños, fenómeno que hizo su aparición a finales del siglo XVII y el XVIII como consecuencia de un proceso en el que comienzan a valorarse o distinguirse las primeras etapas de la vida humana como estadios significativos, diferenciados de la adultez y con ello se articulan los conceptos de niño e infancia.

Esos textos pioneros dirigidos a las y los pequeños, nacieron sujetos -en su mayoría- por dictámenes ideológicos y pedagógicos de la época; en gran medida fueron obras que perseguían un fin moralizante, siguiendo rígidas doctrinas, instauradas por los centros hegemónicos de poder, situación a la que Gianni Rodari (1987) se refiere en términos de que:

La literatura infantil, en sus inicios, sierva de la pedagogía y la didáctica, se dirigía al niño escolar -que ya es un niño artificial-, de uniforme, medible según criterios meramente escolares basados en el rendimiento, en la conducta, en la capacidad de adecuarse al modelo escolar [...] Les

enseñarán las virtudes indispensables para las clases subordinadas; obediencia, la laboriosidad, la frugalidad, el ahorro (2004, párr. 2).

Igual suerte corrieron los textos concebidos para niñas y niños pertenecientes a las clases dominantes, el objetivo primero era hacerlos conscientes de su condición social y en este espacio “lúdico” prepararlos para el buen ejercicio de sus funciones sociales dese la infancia.

Estos pasos iniciales de la literatura infantil grabaron en la misma un estigma que le valió menosprecio y subestimación durante largo tiempo, fantasma que aún se cierne sobre una zona de la producción para las niñas y niños; obras estas a las que definitivamente no llamaremos literatura.

Proponemos entonces un recorrido por algunas de las aproximaciones al hecho literario infantil realizadas por diversos investigadores, críticos y creadores que han contribuido de modo sobresaliente a darle visibilidad y legitimidad a los textos literarios creados para destinatarios en las edades primeras de la vida.

El investigador Román López Tamez reconoce que “literatura infantil no es la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta, sino la que se adecua a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas. La adecuación no es negación de arte” (1990, p. 27).

Aquí se pone de relieve la necesidad de reconocer y considerar en el texto literario infantil los niveles de desarrollo cognitivo de las niñas y niños, así como su universo socioemocional sin que esto signifique adoptar recursos expresivos impostados, falsos en aras de lograr un vínculo comunicativo, obras que resultan estériles de todo valor artístico pues únicamente imitan la naturaleza infantil, cuando la verdadera creación está en proponer nuevos espacios como estímulo a la expansión de su mundo de fantasía e imaginación, explorar, “jugar con las palabras [...] nadar en el mar de las palabras según su capricho” (Rodari, 2004, párr. 1).

En consonancia con lo anterior, García Padrino (1989) propone el empleo del término Literatura Infantil, como denominación para aquellas obras que reúnen

cualidades estéticas en su lenguaje y son capaces de la creación imaginaria de una realidad, con la que puede identificarse el sujeto receptor, bien hayan sido creadas intencionalmente para el niño o el joven, bien ofrezcan posibilidades para un cierto grado de penetración intelectual.

Esta noción focaliza al hecho literario y reconoce a las y los lectores infantiles no como sujetos receptores pasivos, nótese que el texto literario infantil y juvenil está mediada por múltiples arbitrajes como pueden ser familiares, docentes, editores, etc., que al cabo supervisan y determinan qué obras literarias resulta adecuado o no poner en manos de los destinatarios finales. Se considera a las y los jóvenes lectores como sujetos activos que intervienen no solo en el proceso de intercambio comunicativo texto-lector, sino que trascienden intelectualmente los estancos y buscan más allá para encontrar – según sus interés- textos que incorporan su arsenal de lecturas.

En igual sentido Juan Cervera (1991, s.p.) plantea que en la literatura infantil “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño”. El profesor propone, además, tres categorías o espacios en los que de algún modo -y sin que esto suponga esquemas- podrían convocarse las creaciones literarias para la infancia:

En primer término, está *la literatura ganada*. En ella se inscriben las narraciones tradicionales, la literatura oral, coplas, romances, canciones, mitos y leyendas, historias compartidas de generaciones en generaciones sin distinción de edades, atesoradas como una herencia común pero que capturaron las niñas y niños y han sido acaparadas de modo tal que, hasta la actualidad, tras idas y venidas, adaptaciones y reinterpretaciones se cuentan entre las preferidas de la infancia.

En esta categoría de literatura ganada, también podemos encontrar el cúmulo de obras que originalmente no se crearon para un destinatario infantil pero que han sido “tomadas” por los niños o se les “entregaron”, adaptadas o en su

forma original, tal como ocurrió con “Los viajes de Gulliver”, “Las mil y una noches”, “La isla del tesoro”, las obras de Dumas o Julio Verne.

Como segunda categoría está la literatura *creada para los niños*. Son los textos realizados expresamente para el destinatario infantil.

En tercer lugar, Cervera destaca la literatura *instrumentalizada*, en la que se agrupa la producción de textos dirigidos a preescolar y primer ciclo de enseñanza. Libros que no pueden ser considerados literatura propiamente pues tienen un claro objetivo informativo o están en función de la enseñanza de la lectura, la escritura u otras asignaturas. Textos carentes de creatividad en los que se subraya el fin didáctico por encima del valor estético.

García Padrino (1989) suma una cuarta tipología a la literatura infantil y es la literatura *creada por los niños*; con ello rescata o visibiliza una zona de genuina creatividad que la mayor de las veces se pierde en el anonimato o el silencio (p. 554). Son los textos escritos por las niñas y los niños muchas veces en el aula, en talleres literarios o de forma espontánea; obras en las que se vuelca la voz de la infancia, sus visiones del mundo, inquietudes, la riqueza de sus juegos lingüísticos y toda la fantasía desbordada que puede vivenciarse en esas edades de la vida.

Por otra parte, y poniendo de relieve la significación de los textos literarios para el desarrollo de niños y adolescentes dados sus aportes en el terreno estético, la cultura, el ámbito emocional, lúdico e imaginativo; así como la apertura al pensamiento crítico, la exploración y el autorreconocimiento, el escritor peruano Sánchez Lihón aporta una vasta definición al plantear que:

La literatura infantil es un arte que recrea contenidos humanos profundos y esenciales; emociones y afectos primigenios; capacidades y talentos que abarcan percepciones, sentimientos, memoria, fantasía y la exploración de mundos ignotos.

Es un arte que abarca campos del quehacer humano básicos y que tiene que ver de manera raigal con la cultura, la educación, la comunicación, la ciencia y lo más central de las humanidades; es un arte

que asume la realidad, decanta la vida, recorre y traspasa la fantasía, toca y se introduce en lo eterno.

Devela, desentraña y debate artísticamente asuntos fundamentales del ser del hombre y de las cosas, de la naturaleza y de la vida, del cosmos y el destino, al mismo tiempo que remece, conmueve y transforma el alma escondida del ser del niño o de la persona humana que lee, al mismo tiempo que sublima y cambia la vida.

Busca reinventar el mundo en función de viejos y a la vez nuevos cariños e ilusiones. Permite que el niño se sitúe frente a la realidad con fascinación, lleno de encanto que los creadores arrancan al misterio como expresión de la vida con significados henchidos de valor y colmados de esperanzas (2008, párr. 1-4).

En suma, la literatura infantil se ha abierto paso en la historia del arte literario en un devenir plagado de escollos pero que al cabo ha hecho innegable la validez y legitimidad de un legado y una creación que de un modo u otro todos hemos compartido y disfrutamos, bebiendo del legado de cada época, cada edad tal como expresa Cortez Barrera:

Los niños de ayer no eran como los de hoy. Y los de hoy, posiblemente, diferirán de los del mañana. Sin embargo, siempre habrá algo que los una: el poder de la imaginación y la capacidad de crear universos para enfrentar los retos propios de la niñez. En ese proceso, la literatura infantil representa un bastión importante en la formación de esas mentes que germinan a favor de los vientos (2022, párr. 3).

Si bien el debate en torno a la definición de Literatura infantil permanece vivo en algunos espacios académicos., es innegable que esta hoy “tiene su corpus y, por supuesto, su teoría y su crítica, las cuales se han ido constituyendo [...] gracias a las aportaciones de varios autores, que comparten en alguna medida la idea de que no cabe duda de que la literatura es un hecho único (Núñez Delgado, 2009, p. 9).

Hablar de literatura infantil es hablar de “literatura con mayúsculas” (Cerrillo y Sánchez, 2006), es un arte que convoca a creadores de múltiples disciplinas, aquellos que no han olvidado el niño o la niña que fueron y desde esa dimensión pueden dialogar con la infancia.

Reconocer la Literatura infantil es apreciar las obras que han sido creadas desde la autenticidad, honestidad y calibre artístico, esa que las y los pequeños reconocen, aceptan y atesoran; es valorar los textos que han sido atrapados por las niñas y los niños desde mucho antes de que surgiera la noción de infancia y todos, sin distinción escuchaban junto al calor del hogar. Es transitar desde la fábula hasta los espacios de transmedialidad en ese infinito virtual en el que hoy, en mayor o menor medida, cada uno de nosotros nos sumergimos.

2.1.1 Breve panorama histórico de la literatura infantil

La historia de la literatura infantil y juvenil es bastante reciente en relación con otros géneros de la literatura en general; sin embargo, ha tenido un rápido desarrollo desde el momento en que por primera vez vio la luz un texto concebido para las niñas y los niños a finales del siglo XVII hasta nuestros días.

Este relato comienza mucho antes de la publicación inaugural, incluso, antes del surgimiento de la imprenta pues los mitos, las leyendas, las fábulas, los cuentos folklóricos que persistieron a través del tiempo y han llegado hasta nosotros gracias a la tradición oral primero, y los textos escritos después, fueron atrapados y hechos suyos por las niñas y los niños aun cuando estas historias no estaban dirigidas a ellos porque ni siquiera existía la percepción del estadio infantil en el desarrollo de los individuos; por tanto, no había una conciencia de infancia, concepto que se fraguó en un largo proceso evolutivo y se vislumbró hasta hacerse tangible en el *Siglo de las Luces* como resultado de transformaciones económico-sociales y del pensamiento que acarrearón cambios en las interacciones familiares en occidente. En este contexto, en Francia, el mes de enero de 1697 trajo una novedad editorial: los *Relatos de antaño* o como más comúnmente se conoce: *Cuentos de la Madre Oca* (*Contes de Ma Mere l'Oie*,

Histoires ou contes de temps passé, avec des moralités), obra de la autoría del poeta francés Charles Perrault; texto que es considerado el primero escrito para niñas y niños.

Ocho narraciones cortas integran el volumen *Los cuentos de mamá Oca*, historias extraídas de la tradición popular y que hoy forman parte del patrimonio universal. *El gato con botas, La bella durmiente del bosque, Pulgarcito, Barba Azul*, son de los cuentos más visitados. Al analizar el tránsito de estos relatos desde el imaginario popular, tesoros del folklor muchos de ellos recogidos ya en los textos de la *Biblioteca a azul* o *libros de buhoneros* vendida en las calles, hasta llegar a una obra editada profusamente, que irrumpió en los salones hasta llegar a ser reconocida por la Academia francesa, el escritor e investigador Marc Soriano, nos desvela que:

Placer de letrado en un principio, la colección hizo esencialmente las delicias de dos públicos que no eran considerados tales y cuyo gusto parecía *a priori* sospechoso: los niños y el pueblo. Los niños gustaban de esos relatos de acción y encontraban en ellos, al menos a través de un cuento, el arte y la experiencia de la única literatura infantil realmente constituida, la literatura oral.

El pueblo apreciaba reencontrar algunos de sus cuentos que más amaba en una versión sobria, emotiva y finalmente conforme con las tradiciones. (Soriano citado por Elizagaray, 1981, pp. 13-14).

Así, la literatura infantil nace desde y para dos sectores marginados y subvalorados: el pueblo y la infancia a los que les aporta una dimensión que les había sido negada, por lo que ya no son eludibles; sin embargo, contradictoriamente, esta visibilidad acarreó también un estigma para el nuevo género naciente. Tal vez porque en su época se esperaba que los escritores gestaran obras sobre temas significativos como las reflexiones filosóficas, lo épico, escritos de manera "ilustre"; Perrault, el poeta reconocido, académico, escritor de textos científicos, en un primer momento no firmó con su nombre esta obra trascendental. Fue necesario más de un siglo de persistencia frente a los

obstáculos y subestimación para que los textos, la literatura para la infancia y la adolescencia dejaran de ser considerados “refugio de escritores fracasados” (Elizagaray 1981, p.8).

El siglo XVIII, por su parte, tuvo como uno de sus núcleos de atención y debate los caminos de la pedagogía, las intensas discusiones filosóficas con principio humanista que abarcaban hasta el análisis de las formas de crianza de los niños, acarreó un sinnúmero de obras con un manifiesto objetivo didáctico-moralizante entre los que sobresalen tres autores: Mme. Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711-1780), Mme. De Genlis (1746 –1830) y Arnold Berquin (1747–1791).

Mme. Jean-Marie Leprince de Beaumont, destacada institutriz de la época escribió y difundió numerosas obras entre las que sobresale el *Almacén de los niños*; aquí merece la pena hacer un alto y consignar el extenso y más que explícito título del texto porque resulta más que ilustrativo del espíritu de la época:

Almacén de los niños; o diálogos de una prudente institutriz con sus distinguidos alumnos, en los que hace pensar; hablar y actuar a los jovencitos según el genio, el temperamento y las inclinaciones de cada cual. Representáanse los defectos propios de su edad y muéstrase el modo de corregirlos; aplícase el autor tanto a forma el corazón como a ilustrar el espíritu. Contiene un resumen de Historia sagrada, de Mitología, de Geografía, etcétera..., con multitud de reflexiones útiles y cuentos morales para proporcionarles delicado solaz; todo ello escrito en un estilo sencillo y adecuado a la ternura de sus almas, por Madame Leprince de Beaumont (Hazard, s.f, p. 31).

Publicado en 1757 este compendio logró gran influencia incluso fuera de Europa; de él ha llegado hasta nuestros días quizás, la única joya literaria del texto, la historia de *La bella y la bestia*.

Por su parte, Mme. De Genlis (Madeleine-Felicité Ducrest De Saint-Aubin), fue una prolifera escritora, institutriz de todos los hijos del duque de Chartres. La dama se autoproclamaba discípula de Rousseau y con una marcada influencia del

autor de *Emilio o de la educación*, publicó en 1782 el libro *Adela y Teodora o Cartas sobre la educación*; volumen que alcanzó también una extraordinaria repercusión más allá de las fronteras de Francia y del viejo continente.

En cuanto a Arnold Berquin es quizás uno de los primeros casos de éxito comercial en el negocio editorial para la infancia, fue todo un precursor al crear dos periódicos en 1782, el primero dirigido a niñas y niños *El amigo de los Niños*, el segundo enfocado en los adolescentes *El amigo de los Adolescentes*. Estas publicaciones alcanzaron tiradas de tal magnitud que llegaban hasta las provincias y los pueblos, aportándole grandes dividendos a su creador. Se plantea que Berquin fue también pionero en el ámbito literario al dar inicio al cuento realista.

Si había surgido una manera de acercarse a las niñas y los niños con temas que resultaban de su interés, la pedagogía naciente como disciplina incorporó o al menos intentó absorber este lenguaje y los contenidos para conseguir lo que se acuñó como “instruir deleitando”.

En medio de este escenario Inglaterra no permanecía ajena a las corrientes del continente. En 1719 se publicaba *Robinson Crusoe*, de la autoría de Daniel Defoe y en 1726 Jonathan Swift presenta *Los viajes de Gulliver*. En 1744, Mary Cooper (1677-1761), editora y librera inglesa radicada en Londres, publicó la obra *Tommy Thumb's Song Book*, considerada hasta el momento la primera colección de rimas, canciones populares inglesas que pasaron a ser patrimonio de la infancia. Creaciones antiguas, ricas por su musicalidad, sentido poético y fantasía. Este texto no solo fue editado e impreso por Mary, sino que ella -quien era reconocida por poseer un oído privilegiado e infalible para captar y degustar los valores literarios y raigales de estas composiciones cargadas de melodía- realizó la recopilación y selección de las mismas.

En el mismo año de la publicación de las rimas, John Newbery (1713–1767), editor, escritor, librero e impresor, creó y publicó el texto *A Little Pretty Pocket Book* del cual se vendieron más de 10 000 ejemplares. Newbery fue capaz de vislumbrar las potencialidades económicas existentes en el incipiente público infantil y rompió con todos los criterios editoriales y comerciales impuestos al

mundo de los libreros de la época al fundar el primer periódico infantil con ilustraciones, elemento que ya no abandonaría a los textos, de manera que se incorporó al quehacer literario la labor de los artistas de la plástica. Newbery también creó en 1744 la primera editorial y librería para niñas y niños conocida hasta el momento.

Esta iniciativa audaz merece hacer un alto, pues a partir de la fundación de la librería especializada en libros infantiles se inició un fenómeno que ha ido en expansión hasta la actualidad: Newbery realizó reediciones de su libro regularmente y mantenía precios bajos para que la mayor cantidad de padres pudiera comprarles el texto a sus hijos. El osado editor pintó de dorado los bordes de las hojas de los textos y los expuso en las vitrinas de su negocio, de manera que, como cualquier otra mercancía, podían ser vistos, admirados, codiciados por los pequeños que terminaban reclamándole a sus padres la adquisición de uno de aquellos volúmenes. Como cierre de su operación comercial, tras la compra del ejemplar también podía adquirirse un alfilerero para las niñas o un balón para los niños.

En España destacaron los autores Félix María Samaniego (1745–1801) y Tomás de Iriarte (1750–1791) quien se destacaron por sus fábulas. Samaniego publicó en 1781 expresamente para los niños las “fábulas morales” escritas en verso, de ellas han llegado a nosotros *La gallina de los huevos de oro*, *La lechera*, *La cigarra y la hormiga* por solo citar algunas. De Iriarte también han pasado a la literatura infantil sus llamadas Fábulas *literarias*, publicadas en 1782, según la crítica uno de sus elementos característicos, junto a la carga moralizante era la ironía presente en estos textos.

El siglo XIX fue el período de auge del género al punto que es reconocido como la edad de oro de la literatura infantil, permeada por el romanticismo, vio nacer en esta centuria gran parte de los clásicos universales. El hecho de que en este siglo como resultado de la revolución industrial la necesidad de fuerza de trabajo infantil disminuía de manera constante y las niñas y niños comenzaron a asistir a la escuela masivamente, la alfabetización exigía libros, historias y allí

estaba la casi insipiente literatura infantil, así que la creación y adaptación de textos para satisfacer la demanda de la educación, fue notoria, relación en que muchas veces quedó desfavorecido el arte literario.

Para acercarnos brevemente la efervescencia de publicaciones con destinatario infantil ocurrida en el siglo XIX, en primera instancia hay que mencionar a los hermanos alemanes Jacob y Wilhelm Grimm (1785–1863), (1786–1859), filósofos, filólogos, folcloristas e historiadores que salvaron del olvido gran parte del patrimonio narrativo oral de su nación atesorado y nutrido por las personas humildes, campesinos, aldeanos, etc. Sobre la cuidadosa labor de estos escritores apunta Paul Hazard:

Recogían cuentos casi como si persiguieran mariposas; y el hecho es que su primer cuidado consistía en coger los cuentos aún vivos. Iban de acá para allá, interrogaban a amigos y amigas, les pedían que buceasen en su memoria en busca de las historias que les contaban cuando tenían ocho años, y las anotaban inmediatamente. Conversaban con los labriegos de los alrededores de Cassel, su ciudad, y si no lograban que les refiriesen algún cuento con sabor del terruño, hacíanlo repetir por los vecinos; si esos vecinos lo contaban a su vez con ciertas diferencias, los hermanos Grimm llamaban a eso “variantes” y decían que era muy importante (s.f., p. 249).

En 1812, como resultado de varios años de trabajo dedicado, los hermanos Grimm publicaron los *Cuentos de la infancia y del hogar*, texto donde salieron al mundo *La Cenicienta*, *Blancanieves*, *Pulgarcito*, etc. Historias que como en un viaje de retorno a la esencia han vuelto a formar parte del imaginario colectivo y la oralidad de gran parte del mundo junto a las imágenes de los audiovisuales que vuelven una y otra vez sobre estas narraciones.

En el mismo período, Dinamarca contó con la figura de Hans Christian Andersen (1805-1875) quien en 1835 publica su primer libro llamado *Cuentos para niños*, inicio de una fructífera y exitosa carrera de la que el poeta-narrador nos legaría ciento cincuenta y seis obras en las que explora la naturaleza humana,

“nadie como él ha sabido penetrar en ese kaleidoscopio misterioso del mundo de los seres y las cosas” (Elizagaray, *ob.cit.*, p. 38).

En Francia, durante el siglo XIX la creación de obras con destinatario infantil también experimentó un verdadero auge, una figura ineludible es Julio Verne (1828–1905) con su extensa conocida y reconocida producción literaria y junto a él, su editor, también escritor Pierre-Jules Hetzel (1814–1886) que también editaba las obras de Dumás.

Hetzel fundó y editó en 1864, junto a colaboradores de renombre, el periódico quincenal *Le Magasin d'Education et de Reécreation* con destinatario infantil y juvenil; publicación que al agruparse todos los números quedó convertida en una enciclopedia para las y los más jóvenes, antesala de lo que después serían ese tipo de colecciones que alcanzaron gran difusión.

En la Inglaterra del siglo XIX la lista de escritores de literatura infantil es extensa, entre ellos podemos citar figuras como Charles Dickens quien tuvo una obra extensa, publicada inicialmente en forma de folletines en los periódicos entre las que podemos citar su texto autobiográfico *David Copperfield*.

Lewis Carroll en 1864 publicó *Alicia en el país de las maravillas* y en 1871 la segunda parte *A través del espejo*. Obras geniales en las que el autor atrapa el carácter transgresor, la infinita curiosidad, la ironía, el humor e inteligencia de una niña con la que se han identificado las niñas y niños a lo largo de más de casi dos centurias.

La isla del tesoro (1882), historia cargada de aventuras, tensión y suspenso. En esta obra su autor, Robert Louis Stevenson, coloca al niño como narrador; esto supone un giro, un desplazamiento en la perspectiva narrativa pues justo a partir de la mirada de un infante, su subjetividad, asistimos al desarrollo de los acontecimientos.

A la pluma y creatividad de Sir James Barrie (J. M. Barrie), debemos el clásico *Peter Pan*, publicado en 1904. Texto siempre joven, para todos los lectores, no importa su edad.

Destaca también Mary Augusta De Morgan, esta escritora se caracterizó por concebir narraciones al estilo de los cuentos de hadas en los que presenta personajes femeninos fuertes, definidos, activos. Una de sus obras más destacadas fue *El collar de la princesa Fiorimonde*, publicado en 1880.

En 1895 ve la luz *El libro de la selva*, texto de la autoría de Rudyard Kipling, en este texto Kipling rompe el modo en que eran presentados los animales en las fábulas y crea personajes del mundo salvaje cargados de profundidad y matices.

En Italia, entre los autores que han pasado a los anales de la literatura infantil en el período mencionado se encuentran Carlo Collodi (1826–1890) y Edmundo de Amicis (1846-1908) y Emilio Salgari (1862–1911). Collodi fue humorista y creador de cuentos desde la infancia; de su mano nos llegó *Pinocho*, 1883. De Amicis entregó el libro *Corazón, el diario de un niño*. Salgari produjo ciento cinco novelas y ciento treinta cuentos para niños y jóvenes, en ellos llevó un paso más allá la aventura y aún es capaz de cautivar a las y los jóvenes lectores con sus historias colmadas de acción trepidante.

En Rusia, destacó el escritor e investigador Alexander Afanasiev quien, tras realizar una extensa y profunda labor, entre los años 1855 y 1863 editó en tres tomos una recopilación de cuentos, fábulas e historias extraídas de la tradición popular rusa. León Tolstoi (1828 -1910) igualmente acopió viejos textos y obras de la tradición oral que publicó en cuatro *Libros de lecturas* donde incluyó obras de su autoría.

Distante de aquellas geografías, en el contexto latinoamericano, tal como expresara Jorge Enrique Adoum (1982, p. 21), “los héroes vinieron de fuera (...) Los libros nos llegaban de España –los Cuentos de Calleja y las ediciones Sopena posteriormente impresas también en Argentina. Pero las primeras obras concebidas especialmente para la infancia datan del siglo XIX y en ellas prima el objetivo didáctico moralizante. Textos que eran destinados a las escuelas; entre los principales autores se cuentan: los venezolanos Feliciano Montenegro (1781 1853) y Amadeo Urdaneta (1829-1905), en Cuba sobresalen Manuel Costales (1815 1866) y Cirilo Villaverde (1812–1894); el poeta nicaragüense Rubén Darío

(1867 – 1916); la argentina Eduarda García Mantilla (1859 – 1910) y el brasileño Alberto Figueiredo Pimentel (1869 – 1914). En 1889, aparece la revista *La Edad de Oro*, de José Martí, propuesta del poeta y patriota editada en Nueva York para las niñas y niños de América, publicación aún deudora del criterio de “recreo e instrucción”, pero en la que se aprecia gran calidad narrativa y una renovación en sus presupuestos ideológicos.

En Estados Unidos sobresalieron figuras como Louisa May Alcott (1832–1888) quien a diferencia de otras mujeres de la época pudo desarrollar su labor como escritora, a ella debemos el clásico *Mujercitas*, publicada en 1868. Mark Twain, seudónimo de Samuel Langhorne (1835–1910), el autor norteamericano más significativo del siglo, *Las aventuras de Tom Sawyer*, de 1876 y *Huckleberry Finn*, de 1884 son obras que aún no dejan de reeditarse en todo el mundo y no reconocen barreras de edades. Jack London (1876–1916), vuelca todo un torbellino de aventuras en sus narraciones, *El llamado de la selva*, fue publicado en 1903 y es su mayor obra. Así la Literatura infantil se abre a un nuevo período.

Si el siglo XIX fue considerado la época de oro de la literatura infantil, en el siglo XX se alcanzó el esplendor pleno; por fin podía proclamarse la autonomía plena del género y sus autores. La creación para el destinatario infantil y juvenil se expandió en todos los órdenes, tanto geográficamente como en la gama de personajes y temáticas abordadas. Ya es posible hablar de la existencia de un establecido mercado editorial con sólidas estructuras de comercialización al encontrarse definida una tradición y un receptor literario que consume con voracidad las obras publicadas.

En Europa los libreros, editores y autores se dan a la tarea de historiar la literatura infantil y hacer una especie de registro, catalogación y clasificación de estos textos desde que inició el género. Se abrió el camino también al conocimiento y difusión de la literatura y autores de regiones como África, Asia, América y otros territorios que no se integran a los llamados centros hegemónicos de producción y difusión cultural.

En 1953 se funda en Zurich la IBBY (International Board of Books for Young People) organización cuyo objetivo es tender puentes de comunicación y colaboración entre los pueblos a través de la literatura infantil y juvenil. En 1956 se crea el premio Hans Christian Andersen, considerado el premio Nobel de literatura infantil, es otorgado cada dos años a escritores y desde 1966 también se le entrega a ilustradores por el valor artístico de sus obra, su compromiso y contribución al género.

En el mismo año de 1956 surge la *International Reading Association*, organización de carácter profesional creada para apoyar, visibilizar, capacitar a las personas vinculadas al libro y la lectura, especialmente en el sector de la enseñanza. Esta entidad presta especial atención a los procesos de alfabetización a todas las personas independientemente de su edad; estimula y posibilita la difusión de información e investigaciones sobre el libro y la lectura.

En nuestro continente, en 1971 se fundó la CELARC (*Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe*); institución cardinal que aúna esfuerzos intergubernamentales con el fin de brindar apoyo y asesoría técnica a los países latinoamericanos para la creación y desarrollo de estrategias, planes y actividades dirigidas a la divulgación, el fomento y soporte al libro, la lectura y los autores, muy especialmente a estos últimos en materia de derechos de autor.

Con un respaldo institucional y voces aunadas en diversas latitudes, en la década de 1970 comienzan explícitamente los debates académicos en torno a la razón de ser y existencia de la Literatura infantil y con ello se enfrentan directamente los tabúes y el menosprecio con que se miraba a estas obras y sus creadores desde su surgimiento, toma protagonismo especialmente la conflictiva relación entre texto doctrinante, moralizante y literatura, esto permitió realizar estudios sistematizados sobre el quehacer literario para las niñas niños y jóvenes con lo que se ha desarrollado un aparato crítico.

En cuanto temas abordados en las obras en este período, abarcan todo el espectro de la vida humana desde la perspectiva de que el niño vive, está insertado en la dinámica familiar, social, no puede eludirla, es un sujeto activo que

participa y reflexiona desde, su condición infantil, sobre su contexto, sus vivencias, etc., por ello en el pasado siglo se derribaron las fronteras de lo que suele llamarse temas tabúes:

La tendencia realista es la más diversificada por la gran variedad de situaciones y tratamientos que encierra. El realismo acerca el mundo de una manera literaria, es decir, artística, y, por lo tanto, universal, a unos lectores que tendrán que utilizar su imaginación para captar situaciones nuevas, vivirlas y aprender de ellas, gozando con lágrimas o risas. En esta tendencia se incluyen las novelas de aventuras, históricas, de viajes, de la vida cotidiana, novelas que tratan graves conflictos (incluso violentos) en cualquier ámbito y circunstancia (la familia y la escuela, la crisis emocional y vital, las minusvalías psíquicas y físicas, el hambre, la guerra, etc.) con héroes y antihéroes, y hasta con personajes y situaciones idealizadas o humorísticas (Muñoz Fernández, 2021, párr. 4)

Sin embargo, no se abandona el espacio de imaginación y fantasía, al contrario, se expande con novedosas propuestas. La variedad de temas y estilos borra los límites -si es que los hubiera- desde el libro, la historieta, el libro álbum, hasta abarcar el audiovisual que ha bebido y bebe insaciablemente de los textos infantiles y juveniles en lo que se ha constituido una simbiosis entre dos medios, vínculo que extendió al universo virtual con la transmedialidad, espacio en el que emergen nuevos personajes, historias, creadores para convivir con los ya conocidos.

No es posible en estas páginas hacer un recorrido pormenorizado, exhaustivo de todos los excelentes creadores que se han dedicado y dedican su obra a las niñas, los niños y adolescentes pues el número de autores se multiplica exponencialmente al avanzar las décadas. El siglo XX, por suerte para todos, sin distinción de edades, nos dejó como saldo logros y nuevos desafíos. Citaremos aquí solo algunos ejemplos para ilustrar parte de amplísimo espectro de creación que se produjo en el pasado siglo.

Inaugurando la centuria, en Inglaterra, las chicas y chicos recibieron los textos de Beatrix Potter (1866–1943), bióloga, pre-ecologista, se dio a conocer como ilustradora y creó obras valiosas que siguen siendo admiradas por la crítica y el público. Su producción literaria es publicada en el siglo XX tras lograr vencer los obstáculos impuestos por su familia. Entre sus textos más reconocidos mundialmente se encuentra *The Tale of Peter Rabbit* publicado en 1902 tras haber sido rechazado por 14 editores.

En 1904 se publica *Peter Pan y Wendy*, La historia del niño que se niega a crecer, obra de M. Barrie (1860-1937). Kenneth Grahame (1859–1932) publicó *El viento en los sauces* (1908), emotiva narración sobre la vida de un grupo de animales en el bosque. La escritora Frances Hodgson Burnet (1849-1924) que residió la mayor parte de su vida en EUA, donde sus obras cobraron celebridad, editada primeramente como folletos, en 1911 fue publicada en un solo volumen *El jardín secreto*. Alan Alexander Milne (1882–1956) en 1926 publica *Winnie the Pooh*. Pamela Travers (1899–1996) dio vida en 1934 a la célebre y peculiar institutriz *Mary Popins*.

En Suecia, Selma Lagerlöf (1858–1940), primera mujer ganadora del premio Nobel de literatura en 1909. Tras un extenso trabajo de investigación, búsqueda y recopilación en el folclor y la historia suecos, en 1907 publica *El maravilloso viaje de Nils Holgersen a través de Suecia*. Astrid Lindgren (1907-2002) dio vida a *Pippa medias largas* que fue publicado en 1945. María Gripe (1923–2007), autora de numerosos textos considerados clásicos, entre los que se destaca *Papá de noche*, 1968. Tanto Astrid como Gripe fueron galardonadas con el Premio Hans Christian Andersen al igual que la finlandesa Tove Jansson (1914-2001) creadora de *La familia Mumín* grupo de seres extraordinarios y divertidos que han recorrido el mundo desde 1974 y la austriaca Christine Nöstlinger (1936-2018) autora de *Konrad, el niño que salió de una lata de conservas* (1977).

Un hito en la literatura infantil lo es sin dudas es *El principito* (1943), texto, del francés Antoine de Saint-Exupéry (1900-1943); ha sido traducido a todos los idiomas y cuenta con más de 1300 ediciones alrededor del mundo. En

este contexto también hay que destacar la figura del italiano Gianni Rodari (1920-1980), maestro, periodista, escritor de textos como *Cuentos por teléfono*, publicado en 1960. Rodari nos legó en 1973 *Gramática de la fantasía* una obra paradigmática para la educación literaria en todas las edades, el estímulo a la creatividad y una especie de “mapa” para adentrarnos en el mundo de la fantasía. Merecen mención igualmente, Roal Dahl (1916-1990), polémico escritor inglés, escribió *Charlie y la fábrica de chocolate* publicado en 1964. El autor alemán Michael Ende (1929–1995) creó, entre otras, la obra *La historia interminable*, publicada en 1979 y Maurice Sendak (1928-2012) escritor e ilustrador que nos permitió viajar a *Donde viven los monstruos*, publicada en 1963. Pionero del libro álbum, Sendak consiguió la verdadera fusión entre ilustración y texto en las obras de literatura infantil. Ganó el premio Hans Christian Andersen como ilustrador.

En nuestro continente latinoamericano, si bien en el siglo XIX los autores estuvieron apegados al didactismo y función moralizante de los textos para niñas y niños, en el XX la literatura para la infancia comparte con el resto de las regiones del planeta el nutrirse de las tradiciones populares, aquí sobresalen los “personajes tan presentes en la memoria oral del continente como los cuentos de Pedro Urdemales, de Tío conejo, los que retratan la figura del pícaro latinoamericano, heredera de una tradición española que se aclimata al trópico” (Hanán, 2011, §3, párr. 1) Algo distintivo también es la creación poética y musical para el destinatario infantil.

Si mencionamos a creadoras y creadores de literatura infantil, en primer término, debemos mencionar al empresario, editor, escritor visionario brasileño Monteiro Lobato (1882–1948) considerado el autor latinoamericano de literatura infantil más importante de principios del siglo XX. Lobato creó entre otras obras, una serie de narraciones bajo el nombre de *El Rancho del pájaro amarillo* (1920). Destaca también en Suramérica Horacio Quiroga (1878–1931), uruguayo que entregó a la infancia sus *Cuentos de la Selva* (1917); la costarricense Carmen

Lyra (1887–1949) con *Cuentos de mi tía Panchita*; Joaquín Gutiérrez, también de Costa Rica que nos legó a *Cocorí*, publicado en 1947. Entre las y los creadores mexicanos están Francisco Hinojosa (1954) una de sus obras es *La vieja que comía gente*, premio IBBY de 1984; junto a este autor convocamos a Liliana Santirso quien publicó en 1988 *El sol es un techo altísimo*, cuento en el que se sumerge en el mundo de las niñas y niños con necesidades especiales de aprendizaje.

Con una obra paradigmática también están las argentinas María Elena Walsh (1930-2011) con una vastísima obra de la que solo citamos acá *Manuelita la tortuga*, obra de 1998 y María Teresa Andruetto (1954) autora de *Huellas en la arena* editado en 1998, ganadora del premio Hans Christian Andersen por la obra de toda la vida en 2012 convirtiéndose así en la primera mujer de habla hispana que consigue este galardón.

En la actualidad la literatura infantil continúa su buen andar; un hecho significativo que da fe de ello es la presencia cada vez mayor de obras de autores de África, continente que, a pesar de haber sido escenario de infinidad de historias para la infancia, no aparecía realmente visibilizado a través de sus creadores. Actualmente se hacen traducciones de obras africanas que se insertan en los circuitos de distribución de textos infantiles y juveniles ejemplo de ello son: *Akassi: ataque gatuno*, de la autora de Costa de Marfil, Margarite Abouet publicado en 2014; *El león Kandinga*, de Boniface Ofogo, escritor camerunés o *La llamada de Sosu*, obra del multipremiado ilustrador ghanés Meshak Asare. Hoy, la producción y comercialización de obras para niños y jóvenes se ha convertido en uno de los motores de la industria editorial a nivel mundial.

A pesar de los logros no han desaparecido los viejos debates y contradicciones. Si bien la educación ha bebido plenamente de los textos literarios infantiles y se llevan a las aulas (no con la frecuencia deseada y necesaria) muchas de las mejores obras escritas para niñas y niños, el fantasma del didactismo, el fin moralizante, el adoctrinamiento y la simplificación aún se hace presente.

Como uno de los ejemplos podemos mencionar lo que se ha llamado “libros para...” como una nueva dolencia que ha invadido una parte de la industria del libro, junto a los textos de autoayuda para adultos marchan textos concebidos como especie de manuales también de autoayuda o crecimiento personal para las pequeñas y pequeños, recetas o sesiones de terapia que intentan disfrazar de arte literario como si se tratara sencillamente de un traje que se puede poner.

Con la mejor factura que permiten las actuales tecnologías, el conocimiento atesorado sobre el arte de hacer libros y respaldados por la fanfarria publicitaria, hoy han irrumpido en el mercado:

Álbumes ilustrados para identificar y gestionar las emociones, para tener una mejor autoestima, para dejar el pañal o aprender a lavarse los dientes. Libros para aceptar la llegada de un hermano pequeño a la familia, para gestionar las peleas con ese hermano, para empoderarse como niña, para gestionar la muerte de un ser querido. Álbumes para vencer los miedos, para aprender a dormir solo, para no ser racista, para saber cómo se debe actuar ante el acoso escolar, para entender que tienes que ponerte crema solar (Cordellat, 2022, párr. 1)

“Instruir deleitando”, la instrumentalización. ¿Dónde quedan la imaginación, la fantasía, la apertura a un territorio de libertad y hazañas insospechadas, de aventura y exploración lingüística, de aprendizaje, a través de las vivencias y experiencias infinitas, a través del goce estético que ofrece la literatura? No es posible estimular la creatividad, el ejercicio del criterio, la curiosidad entregando recetas o modelos prefabricados con un pretendido empaque literario.

Afortunadamente las verdaderas obras literarias permanecen, hoy los textos que ya forman parte de la tradición de la literatura infantil conviven con nuevas obras de incuestionable valor artístico. Las niñas, niños y adolescentes siguen “robando historias” para hacerlas suyas y legarlas a las generaciones subsiguientes. El libro, álbumes, historietas, novelas gráficas, textos interactivos, contenidos transmediales, audiolibros, fans-ficción, etc., toda una gama de posibilidades que conviven y con las que convivimos. El reto está en estimular a

las y los jóvenes lectores, zanzar la brecha existente entre las tradicionales formas de ver, entender, realizar la lectura, la escritura, la cultura en general y las actuales posibilidades surgidas a partir de la revolución tecnológica de las TIC., las cuales abren ante nosotros un horizonte insospechado de crecimiento y transformaciones.

2.1.2 Literatura infantil en el aula

Es un hecho que el entorno familiar constituye el espacio privilegiado por excelencia para que desde la infancia brote y se desarrolle el interés por la lectura. Las niñas y los niños desde las primeras etapas de vida entran en contacto con las narraciones, la poesía, la música mucho antes de tomar un Tablet, un móvil, sentarse frente a la computadora de sus padres, de otro algún familiar o ver la televisión. Escuchan historias que son contadas, recreadas, transformadas, una o tantas veces como se repitan. Desde antes de nacer somos narrados, luego nos narran y así, de algún modo, nos convertimos en narradores.

Si en la casa hay libros y se lee de manera regular, se habla sobre estas lecturas y los textos son apreciados explícitamente, se multiplican las posibilidades de que niñas y niños lleguen a ser lectores. Pero este modelo ideal en muchas oportunidades no se da. Al llegar el momento de la escolarización queda depositada en el espacio educativo la responsabilidad absoluta de forjar lectores. De esta forma, la escuela puede que sea el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento y a la lectura de los textos de la literatura y a la experiencia de la creación literaria (Lomas, 2023).

Serán entonces las alumnas y alumnos los protagonistas del proceso de educación literaria y la labor de mediación estará dirigida a desvelar el universo de los textos literarios y estimular el placer por la lectura de los mismos; encontrar los vestigios que queden de aquellas vivencias narrativas primeras y conectarlas con estas nuevas experiencias en busca de tejer una continuidad.

La lectura literaria en el aula puede abrir los causes también a la actividad de escritura a partir de las obras; pues al ofrecer la literatura una manera

divergente de organización del lenguaje, los textos literarios pueden fungir como ejemplos a partir de los cuales los niños y niñas se inicien también en la escritura al brindarle al estudiante la posibilidad de intervenir los discursos mediante la observancia de modelos, la familiarización con estilos, géneros y autores sin apelar a las prácticas de enseñanza literaria historicistas, memorísticas, que imponen una actitud distanciada, hacia los textos presentándolos como algo hermético, inalcanzable. Contribuye no solo al reconocimiento y decodificación de las estructuras narrativas y del lenguaje que ofrecen los textos literarios, lo cual redundan en un mayor alcance de niveles de comprensión lectora y competencia lingüística, sino que también acercan a las alumnas y alumnos a la experimentación del proceso creativo y en el mejor de los casos despierta el deseo expresarse de manera personal.

En este sentido, tal como planteara Gianni Rodari (2005), no es pretender que todos los niños y niñas sean autores, artistas, del modo en que tradicionalmente entendemos el hecho artístico, es ofrecerle a la infancia un espacio de libertad, disfrute, de placer en la lectura. Es propiciar además el contacto con toda la experiencia humana volcada en los textos:

[...] desde la idea de que la literatura no es algo inasequible ni ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas, sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho todos los alumnos. Frente a la idea de que el acceso al texto literario solo está al alcance de una minoría en posesión de una interioridad refinada y un alto grado de excelencia cultural (Lomas, 2023, §6, párr. 5).

La literatura es un bien heredado por toda la humanidad, no es un privilegio de sectores. Crear espacios propicios, para leer textos literarios, viajar, aprender, vivir en mundos ilusorios, ponerse en la piel de otros, llorar; entregar las palabras con que compartir a través de narraciones, cantos, poemas... aprender a soñar para crecer como individuos críticos e insumisos.

2.2 Teorías del Pensamiento

2.2.1 Pensamiento Crítico

Como todo proceso que entraña una alta complejidad, el pensamiento crítico no ha estado exento de polémicas; ha sido abordado, discutido y descrito desde diversos campos como la Filosofía, la Psicología, la Educación, el ámbito económico-empresaria o el científico, y a pesar de que numerosos autores han trabajado en definir este tipo de pensamiento, no existe un concepto único y terminante por lo que permanece en debate y constante reformulación.

En este concierto de criterios en su mayoría convergentes o complementarios, no resulta ocioso destacar algunas de las definiciones ofrecidas por autores que han alcanzado relevancia en el estudio del tema; entre los que se encuentra Robert Ennis (Citado por López Aymes, 2012) quién concibe el pensamiento crítico como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Reflexivo pues requiere del análisis de resultados, situaciones o acciones, el análisis de las acciones propias y las de los otros en un proceso cognitivo complejo donde predomina la razón sobre otras dimensiones del pensamiento cuya finalidad es reconocer lo que es justo y verdadero en contextos de resolución de problemas.

Ennis enfatiza en que el pensamiento crítico está totalmente orientado hacia la acción, esto se evidencia en la enseñanza cuando los alumnos y las alumnas pueden analizar eventos, circunstancias, informaciones, argumentos y, con base en todo ello, son capaces de buscar la verdad y llegar a conclusiones racionales sustentadas en los criterios y evidencias. Para este autor el pensamiento crítico está integrado por habilidades de carácter cognitivo y disposiciones de tipo afectivo.

En igual sentido, otra de las definiciones que ha tenido mayor alcance es la que ofrece la Fundación para el Pensamiento Crítico, agrupación creada por Richard Paul y Linda Elder (2005). Estos investigadores refieren que el Pensamiento Crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual se mejora la calidad del pensamiento inicial. El resultado es un pensador crítico y ejercitado que formula problemas y preguntas vitales con

claridad y precisión; acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas, llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes; piensa con una mente abierta y se comunica efectivamente.

Paul y Elder concluyen que el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido; supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso por superar, el egocentrismo y sociocentrismo naturales del ser humano.

Enfocados específicamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, Paul y Elder (2005, p. 8) plantean que el pensamiento crítico es el “cómo” los estudiantes aprenden el “qué”. De ahí que identifiquen como una barrera significativa en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes el hecho de que pocos profesores comprenden el concepto y la importancia de comprometer el intelecto en el aprendizaje, lo cual exige desarrollar la apreciación por la razón y la evidencia.

Elder y Paul (2005, p. 11) sostienen que “el desarrollo de pensadores críticos es el centro de la misión de todas las instituciones educativas” y para lograrlo es necesario animar a los estudiantes a descubrir y a procesar la información con disciplina. Enseñar a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones, a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia.

Por su parte, el filósofo y pedagogo Matthew Lipman (1998) plantea que los individuos utilizan, en un contexto dado, procesos críticos de pensamiento que les permiten distinguir la información más relevante de la menos relevante en relación con sus metas. Así, el pensamiento crítico es una herramienta útil para combatir

opiniones no fundamentadas (pensamiento no crítico) y acciones irreflexivas. En consecuencia, la posibilidad de establecer una posición crítica protege a los individuos contra la enajenación que tiene lugar cuando una persona A pretende influenciar a una persona B, o cuando no se le da ocasión de participar en una búsqueda personal.

Lipman enfatiza en que el pensamiento crítico nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos. Este tipo de pensamiento contribuye, además, a que la persona piense mejor y elabore mejores juicios. Para este investigador, el pensamiento crítico busca el mejoramiento de la experiencia personal y social. Por ello

[...] el pensamiento crítico es pensamiento aplicado [...] no es solo proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica. [...] el pensamiento es hábil y es un pensamiento responsable que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y, tercero, es sensible al contexto (Lipman, 2016, p. 21).

A los juicios anteriores se suman los criterios de Saiz Sánchez y Fernández Rivas (2012) que argumentan:

El pensamiento debe poder aplicarse, servir finalmente ser útil, que sea interesante, cercano, que forme parte de nuestro quehacer diario, que no sea algo que se meta en nuestras vidas por decreto educativo, por un título, por una cualificación oficial, que sea algo que emane de manera natural. Si conseguimos que pensar bien forme parte natural de nuestro repertorio vital [...]

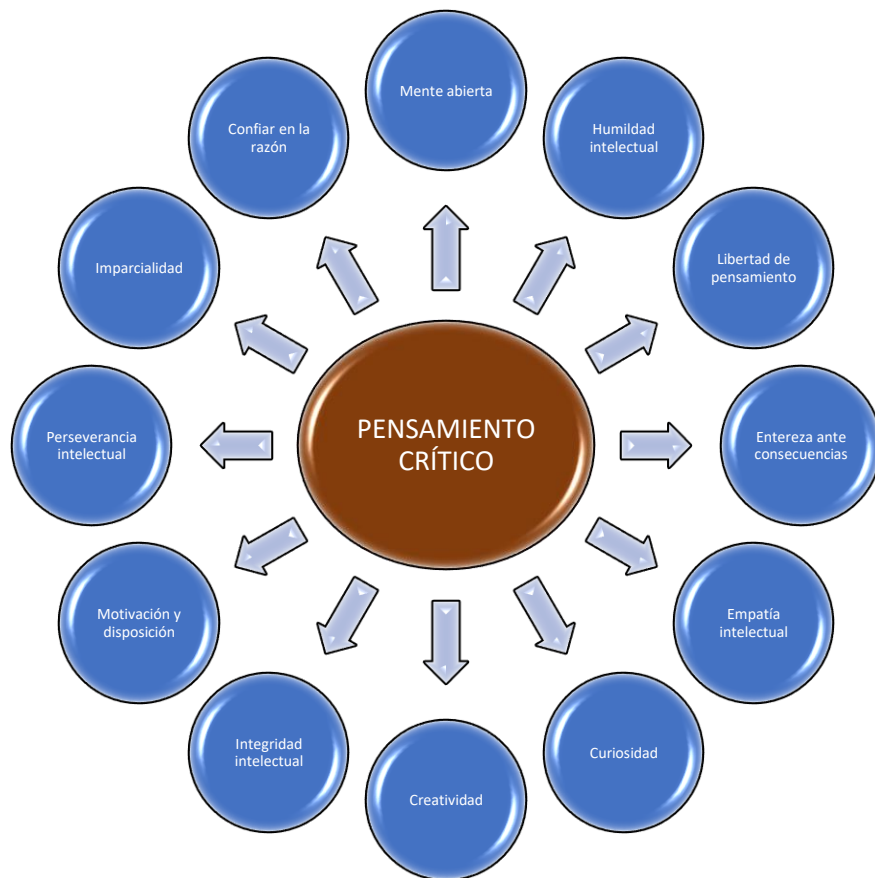
Nuestros alumnos han de saber generalizar sus destrezas intelectuales, han de verlas útiles para querer adquirirlas, han de disponer de estrategias

eficaces para ello y, finalmente, han de participar activamente en la solución de sus problemas (2012, pp. 330-331).

En tal sentido resulta evidente que el pensamiento crítico es un fenómeno humano que permea todas las esferas de la vida, por tanto, aunque desde la escuela se puede incentivar o desarrollar en las y los estudiantes, es un hecho que excede los espacios educativos. De tal suerte, si Paul y Elder (2005) exponían la necesidad promover la formación de pensadores críticos desde la enseñanza formal, Facione (2007, p. 8) explicita algunas de las características inherentes a las prácticas en la vida y el vivir de ese pensador crítico:

- Curiosidad respecto a una amplia gama de asuntos.
- Preocupación por estar y mantenerse bien informado.
- Estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico.
- Confianza en los procesos de investigación razonados.
- Autoconfianza en las propias habilidades para razonar.
- Mente abierta respecto a visiones divergentes del mundo.
- Flexibilidad al considerar alternativas y opiniones.
- Comprensión de las opiniones de otras personas.
- Imparcialidad en la valoración del razonamiento.
- Honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas.
- Prudencia al postergar, realizar o alterar juicios.
- Voluntad para reconsiderar y realizar revisiones en las que la reflexión honesta insinúa que el cambio está bien justificado.

A esta serie de rasgos generales, el propio Facione (2007, p. 10) propone adjuntar “el desarrollo de hábitos mentales y disposiciones tales como compromiso cívico, preocupación por el bien común y responsabilidad social”, a fin de desarrollar valores y principios éticos fundamentales en nuestras sociedades. Trabajar en el desarrollo del pensamiento crítico debe de ser una meta educativa incuestionable en todos los niveles de enseñanza y en todas las áreas de aprendizaje.



Versión ampliada de referente tomado de García Barcaza (s.f.)

De este modo podemos concluir que el pensamiento crítico está esencialmente vinculado con la honestidad intelectual, la amplitud mental sustentada en una constante indagación sobre los fenómenos y manifestaciones sociales, humanas, e individuales estimuladas por la curiosidad, el asombro y el análisis en contraposición al inmovilismo y la estrechez intelectual.

Pensar críticamente reclama atender el curso de las evidencias sin negarnos a tener en cuenta todas las posibilidades y sin rechazar la diversidad de puntos de vista y argumentaciones, aunque estas no coincidan con las renombradas o aplaudidas. Es confiar en la razón sin anular el universo emocional donde deben potenciarse la empatía, el respeto al otro, la bondad, la sensibilidad, etc. Es tener conciencia de nuestros preconceptos, creencias, trabas y

limitaciones para superarlos e impedir que permeen nuestras reflexiones y discernimientos, por lo que hace imprescindible una constante labor de autoanálisis, de ahí la necesidad del cuestionamiento y la necesaria responsabilidad ética. El pensamiento crítico es divergente, por lo que requiere valentía y entereza.

2.2.2 Pensamiento creativo

Actualmente se destaca la importancia de la creatividad en cada esfera de desarrollo humano. En el pensar y hacer creativos se espera hallar las respuestas a demandas cada vez más complejas y vitales para la subsistencia de las sociedades en todas las latitudes del planeta. Sin embargo, las exploraciones sobre la habilidad creativa no tienen larga data en relación con otras zonas de estudio relacionadas con el pensamiento, pues la historiografía de esta materia nos remite a principios del siglo pasado como el momento en que aparece por primera vez un texto dirigido expresamente al análisis de esta forma de expresión humana en *Ensayo sobre la imaginación creativa (Essai sur l'imagination créatrice)*, obra publicada por el psicólogo francés Theodule Ribot (1906); pero no fue hasta los años cincuenta que teóricos y científicos centraron su atención en estos complejos procesos de la mente y surgió la **creatividad** como concepto que inmediatamente captó la atención de psicólogos, pedagogos, comunicólogos, artistas, críticos de arte, sociólogos, economistas, científicos, etc., que desde sus perspectivas disciplinares han ofrecido acercamientos y nociones diversas. De la síntesis que Esquivias Serrano (2004) realizó del concepto en su artículo "Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones" cito algunas de ellas:

Autor	Definición
Wertheimer (1945)	"El pensamiento productivo consiste en observar y tener en cuenta rasgos y exigencias estructurales. Es la visión de verdad estructural, no fragmentada".
Guilford (1952)	"La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos

	creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”.
May (1959)	“El encuentro del hombre intensamente consciente con su mundo”.
Fromm (1959)	“La creatividad no es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede poseer cada persona”.
Ausubel (1963)	“La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera”.
Freud (1963)	“La creatividad se origina en un conflicto inconsciente. La energía creativa es vista como una derivación de la sexualidad infantil sublimada, y que la expresión creativa resulta de la reducción de la tensión”.
Bruner (1963)	“La creatividad es un acto que produce sorpresas al sujeto, en el sentido de que no lo reconoce como producción anterior”.
Stein (1964)	“La creatividad es la habilidad de relacionar y conectar ideas, el sustrato de uso creativo de la mente en cualquier disciplina”.
Piaget (1964)	“La creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento”.
De Bono (1974)	“Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”.
Torrance (1976)	“Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el

elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados”.

- De la Torre (1991) “Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas”.
- Gervilla (1992) “Creatividad es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad”.
- Esquivias (1997) “La creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía”.
- Gardner (1999) “La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás”.
- Menchén (2010) “La creatividad es un bien universal que está ligada con todas las corrientes del pensamiento; es un valor democrático que está a disposición de todos los seres humanos; es una visión pluridimensional y holística conectada con todas las facetas de la vida; es un *link* que interactúa con todas las disciplinas; es una capacidad poliédrica que tiene muchas aristas”.

Es significativo que, a pesar de todos los análisis a los que ha convocado el pensamiento creativo, aún permanece -en gran medida- rodeado por mitos y conjeturas como el asociar esta habilidad al área de las creaciones artísticas por excelencia, el subordinarla a la inteligencia o considerarla una especie de don o poder especial concedido a un reducido grupo de personas elegidas para triunfar o destacarse sobre quienes no poseen tal influjo; por lo que no pocas veces la creatividad se ha entendido como sinónimo de genio, inspiración, “toque de las musas”. En relación con esto, el experto Edward de Bono en su texto *Pensamiento creativo* plantea que:

Hay gente que cree en la importancia y en la realidad de la creatividad, pero que sostienen que en ese terreno no se puede hacer nada porque la creatividad es una cualidad casi mística, que algunas personas poseen y otras no. En esta idea reina una considerable confusión entre la creatividad artística (que muchas veces no es creatividad) y la capacidad de modificar conceptos y percepciones. Existe la creencia tácita de que las nuevas ideas dependen de una combinación fortuita de hechos y circunstancias y de que tales confluencias no pueden ser planificadas. Se cree que las ideas simplemente aparecen, que siempre será así y que eso no puede ser modificarse. Lo único que se puede hacer es buscar gente creativa y pedirle que trabaje (2004, p. 16-17).

En tal sentido, se debe partir del hecho de que la creatividad es inherente al ser humano. Cada estadio evolutivo de nuestra especie, el desarrollo tecnológico, artístico, científico, social, económico y cultural, es resultado de que los seres humanos somos esencialmente creativos, pues toda actividad de la mente a través del intelecto es un acto de creación. Observamos, codificamos, decodificamos, fabulamos, fantaseamos, conectamos conceptos, nociones, experiencias en un sistema de relaciones que permite la elaboración de otras nociones y el enriquecimiento de las experiencias desde nuestro espacio subjetivo y contextual por un constante fluir del pensamiento que lleva a generar ideas nuevas en función de cada situación de vida.

A propósito, Paul y Elder (2005, p. 13) concluye que “es la naturaleza de la mente crear pensamientos, aunque la calidad de la creación varíe enormemente de persona a persona, así como de pensamiento a pensamiento”. En virtud de todo lo anterior podemos concluir que al hablar de creatividad y pensamiento creativo nos referimos a una habilidad innata en todos los individuos. Un tipo de pensamiento entendido como el generador de ideas inéditas, laterales, innovadoras y no pocas veces provocadoras; una postura negada a la rutina y el estatismo:

[...] el tipo de pensamiento que lleva a nuevos hallazgos, a enfoques novedosos, a perspectivas originales, a maneras completamente diferentes de comprender y concebir las cosas. Entre los productos del pensamiento creativo se incluyen algunas cosas obvias como la música, la poesía, la danza, la literatura dramática, los inventos y las innovaciones técnicas. Pero también hay ejemplos menos obvios, tales como plantear una pregunta que amplía los horizontes de soluciones posibles o maneras de concebir las relaciones que desafían los supuestos y conducen a ver el mundo de formas imaginativas y diferentes (Facione, 2007, p. 10).

De manera que más allá del coeficiente intelectual de los individuos, el pensamiento creativo se promueve, se fomenta y tiene en la curiosidad su piedra angular, la fuerza impulsora que incita a la osadía, el enfrentamiento a retos, la persistencia y el hallazgo de soluciones u oportunidades frente a los obstáculos que podrían considerarse insalvables.

Sin embargo, no es posible analizar el pensamiento creativo aislado del pensamiento crítico, pues ambos están absolutamente mixturados en todos los procesos racionales; de modo que la creatividad genera, forja e innova al tiempo que la criticidad califica, conceptualiza, valora lleva a la acción.

La mente, al pensar bien, debe simultáneamente tanto producir como evaluar, tanto generar como juzgar los productos que construye (...) La disciplina intelectual y el rigor, no solo se sienten como en casa con la originalidad y la productividad, sino que estos llamados polos del

pensamiento (es decir el pensamiento crítico y el creativo) son de hecho aspectos inseparables de la excelencia de pensamiento. Ya sea que se trate de los más mundanos actos de la mente o de aquellos del pensador o artista con la mayor imaginación posible (Paul y Elder, 2005, p. 13).

A partir de estos autores es posible verificar dimensiones y características que distinguen al pensamiento creativo:

- **Fluidez:** posibilidad de generar ideas o respuestas inéditas ante situaciones de conflicto, planteamientos preestablecidos o problemáticas cotidianas.
- **Flexibilidad:** posibilidad de analizar y ofrecer soluciones desde múltiples perspectivas discordantes con los puntos de vista ya estandarizados. Capacidad que permite también detectar problemas no visualizados o no descubiertos.
- **Originalidad:** Capacidad de generar ideas nunca planteadas ni desarrolladas, recorriendo con ello un camino igualmente inexplorado. No debe verse como sinónimo de extravagancia o provocación insulsa.
- **Imaginación:** Capacidad que permite combinar, recrear, asociar imágenes e ideas que permiten fabular, edificar realidades otras, espacios o “mundos posibles” con todas su plenitud y detalles; de modo que ese universo construido, imaginado pueda percibirse por los demás como un sitio al que se puede llegar, en el que se puede vivir y cuya imagen permanezca, tangible, real, tanto para el creador como para quienes se sumergen en esa experiencia.
- **Independencia:** La creatividad no se subordina ni se pliega a elementos externos como modas, tendencias, líneas de pensamiento imperantes. Quien piensa creativamente lo hace de forma independiente, por sí misma, es por ello que se plantea que es contracorriente. Se hace preguntas y reflexiones donde supuestamente las respuestas aceptadas por los demás. Sus respuestas igualmente evaden los caminos trillados y siempre están respaldada por el análisis.

- Elaboración: Puesta en práctica y obtención de un producto o resultado con un nivel satisfactorio para el creador y el objetivo meta.
- Sorpresa: El pensamiento creativo genera asombro, desconcierto; desafía el razonamiento lógico, racional y produce extrañeza.

Por tanto, la creatividad no es exclusiva de unos pocos, el pensamiento creativo es susceptible de ser desarrollado sin que en ello determinen la edad, condición social, sexo o circunstancias económicas. Sin embargo, las etapas iniciales de la vida deben ser aprovechadas en función de desplegar estímulos, estrategias y técnicas para la potenciación de las habilidades creativas.

Desde el hogar es posible y necesario alimentar el pensamiento creativo de las niñas y niños. Ya iniciada la vida escolar, en la educación primaria se hace imprescindible generar y robustecer dinámicas, vías que privilegien la construcción de conocimientos donde cada acción incentive el desarrollo de un pensamiento flexible, independiente, lateral, divergente que permita nutrir las capacidades creativas de las y los estudiantes. Pues tal como destacan Chacón y Moncada (2006):

[...] es en esta época donde todo se transforma de manera rápida y vertiginosa, la creatividad pasa a ser una herramienta fundamental para la mejora del desarrollo social y personal de los alumnos, de tal modo que aquellas personas que desplieguen y desarrollen sus capacidades creativas se encontrarán en mejor disposición de poder responder a las demandas y exigencias del medio, así como a sus propias necesidades individuales (citados por Franco y Justo, 2009, p. 1).

Sin embargo, no son pocos los factores que conspiran contra el desarrollo de habilidades creativas en las y los estudiantes; en este sentido podemos hablar de un proceso de aborto de la creatividad, en primer lugar, desde que a las acciones pedagógicas las atraviesa el acomodamiento, el conformismo y la resignación que enarbolan como divisa el acogerse a las prácticas tradicionales y lo aprobado por la mayoría; el seguir haciendo lo que todos hacen porque lo aceptado y aceptado

por la mayoría a través del tiempo es lo correcto. J. Muñoz abunda en el tema cuando plantea que:

Las actitudes autoritarias en el aula (coartan el proceso de comunicación necesario para cualquier aprendizaje); actitudes burlescas inhiben la creatividad del mismo modo que el sentido del ridículo; la rigidez del profesor (por ej., su falta de referencia a los sentimientos no ayuda a crear un ambiente de participación y libertad, completamente necesarios para la creatividad); la excesiva exigencia de la verdad puede provocar un recorte de los procesos, dejando de lado la creatividad. Nuestra cultura siempre se ha decantado hacia el lado de la verdad, la racionalidad frente a la imaginación o la mentira; la intolerancia hacia una actitud de juego en relación con los contextos de enseñanza-aprendizaje frustra la creatividad (1994, p. 24).

Esto reclama una ruptura con las concepciones de enseñanza anquilosadas; transformar las estructuras de reproducción en un ecosistema que permita desarrollar un clima de aprendizaje contrapuesto a las rutinas y el automatismo propios de la enseñanza memorística, reproductiva que privilegia la recepción pasiva y la mimesis como máxima expresión de aprendizaje. A propósito, el escritor e investigador Menchén Bellón expresa: “No podemos enseñar a los alumnos del siglo XXI con profesores del siglo XX y métodos del siglo XIX” (2010, p. 14).

Para dejar atrás las viejas armazones educativas, en primer término, el maestro o maestra tiene que ser creativo, dúctil, receptivo, observador, estar comprometido con su labor y su responsabilidad como guía en el proceso de aprendizaje; sentirse motivado, confiar en las y los estudiantes y ser un ejemplo a seguir por estos.

Hacer del espacio educativo un lugar confortable, estimulante donde exista un clima de confianza, respeto y estabilidad que mueva a las y los estudiantes a expresarse con libertad siendo ellos mismos. Un lugar que invite a la permanencia y facilite un aprendizaje a partir de acciones en las que el alumnado realice

investigaciones individualmente o en equipos y generen iniciativas en torno a las interrogantes planteadas sin que se marquen límites a la osadía.

Se debe incitar a que las y los estudiantes propongan y busquen soluciones laterales, inusuales a los problemas planteados, sin obviar las ideas y criterios de los otros pues el diálogo propicia el enriquecimiento de los proyectos y hallazgos.

Debe enfatizarse también en la necesidad de analizar las propuestas, ponerlas en práctica a modo de experimentación y revisar la validez o pertinencia de los resultados.

En igual sentido es necesario facilitar la participación en prácticas como lecturas en sus diferentes modalidades, representaciones, elaboración de contenidos digitales y audiovisuales, exposiciones en el aula o fuera de esta y de la escuela para vincular a la comunidad, amigos y familiares a diferentes proyectos. En suma, el plantel debe ser un lugar donde se incentiven la curiosidad, el pensamiento lateral, la fantasía y tengan espacio pleno la imaginación y al juego, sin que esto se interprete por el alumnado como sinónimo de desorden, improvisación o flacidez, pues la creatividad exige también dedicación, disciplina y compromiso individual y hacia el colectivo.

Otro elemento a tener en cuenta es valorar a las alumnas y alumnos en toda su diversidad, con sus características personales, únicas, con demandas particulares, individuales, pues cada estudiante tiene su ritmo de aprendizaje y es preciso no obviarlo. Esto implica no etiquetarlos como inteligentes o rezagados sino atender sus necesidades específicas y hacerlos conscientes de sus procesos de aprendizaje como elemento cardinal en la metacognición.

Se impone también evidenciarle al estudiante que cada uno aporta al colectivo en su pluralidad; que cometer errores forma parte del aprendizaje, así como asumir riesgos, pues las certezas no son más que falacias. Afirma de Bono que hay que proporcionar a los estudiantes instrumentos para ampliar su percepción. Necesitamos reemplazar nuestro 'es' por un 'puede ser'. (1994, p. 108).

Quizás entre los mayores riesgos a tomar está el de alcanzar un pensamiento autónomo, ser capaz de pensar por uno mismo, puesto que ello comprende libertad y responsabilidad intelectuales, tener una expresión propia, distintiva, que, para el creador de la *Comunidad de indagación*, Mathew Lipman se traduce en:

[...] entrar en diálogo con otros, desviando el pensamiento aquí, construyendo allá, rechazándolo más allá, modificándolo en otro momento. Y así hasta que descubrimos nuestra propia manera de hacer, de decir y de comportarnos. Es decir, hasta haber descubierto nuestra propia creatividad (2016, p. 56).

Es en, y desde ese universo infinito de “mundos posibles”, del dominio de la metáfora, que pueden trazarse estrategias dirigidas a la ejercitación de las habilidades creativas de modo que llevar el lenguaje a trascender los límites convencionales vaya mucho más allá del aprendizaje de la lengua, permita abrir sendas interdisciplinarias, propicie la flexibilidad de acción y pensamiento en las y los estudiantes.

2.2.3 Pensamiento metacognitivo

La metacognición es una de las contribuciones teóricas más vigorosas recibidas por las ciencias de la educación en las últimas décadas, pues ha posibilitado el análisis agudo e integral de los procesos cognitivos participantes en el aprendizaje y los dispositivos de movilización de los saberes que facilitan no solo aprender a aprender sino transferir los conocimientos en el desempeño cotidiano, la resolución de conflictos y problemas de una manera eficaz y creativa.

Al respecto y enfatizando en la trascendencia que ha tenido la metacognición para los procesos de aprendizaje, el psicólogo y profesor Javier Burón ha planteado que:

La expresión *aprender a aprender* viene usándose en psicología desde hace décadas, pero creo que fue siempre una especie de ideal que ni se alcanzaba ni se sabía cómo conseguirlo: solo con el estudio de la

metacognición se han diseñado métodos que llevan realmente a los alumnos a aprender a aprender y supondrían un cambio radical en la enseñanza si se implantaran de forma seria y sistemática (1996, p. 8).

Emanada del campo de la ciencia psicológica contemporánea, específicamente de la corriente cognoscitivista, la metacognición encuentra sus orígenes en los estudios emprendidos por Tulving y Madigan en 1969; investigadores que se adentraron en una de las zonas más caras al ser humano y sin embargo menos exploradas: los recuerdos, la memoria; la “ capacidad de tener memoria de su propia memoria, es decir, cada persona está en capacidad de someter a escrutinio sus propios procesos memorísticos” (González (s/f) p. 110). A partir de estas investigaciones surgen conceptos como metamemoria y metacompreensión que propiciarían un tránsito hasta la *metacognición* la cual rápidamente se convirtió en un atractivo tema de análisis para no pocos investigadores quienes desde sus perspectivas disciplinares han abordado y conceptualizado este proceso del pensamiento humano; entre ellos se destacan:

John Flavell (1976)

Conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como el monitoreo, la regulación y ordenamiento de dichos procesos en relación con los objetivos cognitivos.

Antonijevick y Chadwick (1981/1982)

El grado de conciencia que tenemos de nuestras propias actividades mentales, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje.

Haller, child y Walberg (1988)	La metacognición se refiere a la conciencia que una persona tiene de sus propios recursos cognitivos y la regulación y monitoreo que esta persona puede ejercer sobre esos recursos.
García y La Casa (1990)	Metacognición es el conocimiento que una persona posee sobre las características y trabas de sus recursos cognitivos.
Sawanson (1990)	La metacognición es el conocimiento que cada individuo tiene de sus procesos de pensamiento y aprendizaje y su capacidad para controlarlos.
González (1996)	La metacognición alude a una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio.

Así, de modo general la metacognición es entendida como el conocimiento que los individuos tienen de sí mismos y de las vías, procedimientos y estructuras intelectuales que articulan para lograr sus aprendizajes entre las que se incluye, además, la identificación y comprensión de las barreras o deficiencias presentes en este proceso.

De modo que la metacognición tiene una importancia sustantiva tanto en los procesos de aprendizaje como en los de planificación y ejecución pues tal como afirma Pozo (citado por González, 1996, p. 118) si una persona tiene

conocimiento de sus procesos psicológicos propios, podrá utilizarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje, en decir, las secuencias de procedimientos y actividades cognitivas que se integran con el propósito de facilitar la adquisición almacenamiento y/o utilización de información; todo lo cual permite, además, el despliegue de estrategias para la autorregulación, entendida esta como la capacidad de autodeterminación, autoaprendizaje independiente de acciones externas como la guía o supervisión de profesores o familiares.

Al respecto Burón (1996, pp.15-16) destaca cuatro características básicas en la metacognición:

- 1- Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
- 2- Posibilidad de elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.
- 3- Autoobservación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.
- 4- Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Los expertos, al reflexionar sobre los aspectos anteriores, coinciden en reconocer que la metacognición exige “saber qué” se quiere conseguir (los objetivos) y “saber cómo” se consigue (autorregulación o estrategias).

Esto explicita la necesidad de que las y los estudiantes logren conocer la significación que tiene el poder examinar y reflexionar sobre sus procesos cognitivos, considerar sus saberes y el modo en que se generan y metabolizan los conocimientos y el proceso de aprendizaje, que en suma es alcanzar la madurez cognitiva. A propósito, Chrobak expresa que:

[...] un estudiante es cognitivamente maduro cuando sabe qué es comprender y cómo debe trabajar mentalmente para comprender. Además, el desarrollo de la metacompreensión, nos hace tomar conciencia por ejemplo, de que un párrafo es difícil de comprender y por eso controlamos

la velocidad de lectura para de esta manera poder deducir el verdadero significado del escrito, con lo que el conocimiento de nuestra propia comprensión nos lleva a la regular (autorregulación) la actividad mental implicada en la comprensión, y es este aspecto el que ha tomado mayor importancia en las investigaciones más recientes. (2019, §3, párr. 13).

Es por ello que, en el proceso educativo, la metacognición propicia desvelar las estrategias de aprendizaje utilizadas por las alumnas y alumnos para detectar el modo y las habilidades con que operan, y ofrecerles vías de generar nuevos recursos que faciliten o refuercen su proceso de aprender a aprender. Esto es, que desarrollen estrategias para producir nuevas estrategias, las cuales se integran por la planificación de pasos y acciones a partir de técnicas y tácticas de aprendizaje encaminadas a obtener una meta o resultado específico.

A propósito, Monereo plantea que las estrategias de aprendizaje no son más que:

Comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje. Estas estrategias pues, son las responsables de una función primordial en todo proceso de aprendizaje, facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorear la entrada, etiquetación-categorización, almacenamiento, recuperación y salida de los datos (1990, p. 4).

En igual sentido, Chrobak expone que estas estrategias son como el “conjunto de procesos cognitivos encuadrados conjuntamente en un plan de acción, empleados por un sujeto para abordar con éxito una tarea de aprendizaje” (2019, §4, párr. 3).

Con base en todo lo anterior, las investigadoras Díaz Barriga y Hernández (2002) consideran que, aunque existen diversas definiciones que arrojan luz sobre las estrategias de aprendizaje, todas tienen en común el reconocimiento de aspectos tales como:

- 1- Son procedimientos.

- 2- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- 3- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- 4- Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente.
- 5- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- 6- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Como se ha señalado, la metacognición y las estrategias de aprendizaje son conceptos diferentes que están permanentemente imbricados, por tanto, para conseguir un aprendizaje de estrategias y habilidades metacognitivas en las y los estudiantes es necesario que transiten y aprehendan procesos cognitivos que han sido descritos como:

- Selección. Donde el discente recibe la información y la trasmite a la memoria operativa.
- La adquisición. Aquí se transfiere la información de la memoria operativa a la memoria a largo plazo, con el objetivo de almacenarla de forma imperecedera.
- Construcción. Donde se relacionan las ideas que hay en la información que se encuentra en la memoria operativa. El estudiante establece o genera conexiones internas para organizar de manera coherente la información obtenida.
- Integración. El discente obtiene de la memoria a largo plazo el conocimiento precedente para transmitirlo a la memoria operativa donde se crean vínculos externos entre la información reciente y la anterior.

Es importante que las y los estudiantes conozcan estos procesos cognitivos, cómo se desarrollan, que tomen conciencia de qué hábito de pensamiento están ejercitando en cada actividad en particular. Para alcanzar este objetivo una estrategia eficaz son las preguntas metacognitivas que pueden funcionar como

señales de orientación en el desarrollo, reconocimiento y control del proceso metacognitivo por parte del o la estudiante, Son interrogantes que: conducen a la reflexión, pues no pueden ser contestadas con simple “Si” o “No”; persiguen la elaboración de un argumento, por tanto, inducen a un proceso de búsqueda de investigación en las y los estudiantes; y estimulan a una postura activa y creativa.

Estas interrogantes van creando una especie de mapa mental interno disponible para la solución de problemas, respuestas a situaciones o para llevar adelante el aprendizaje de contenidos nuevos. No son esquemas rígidos, sino rutas modulables, dúctiles capaces de adecuarse a situaciones diversas y cambiantes.

III. METODOLOGÍA

En este apartado presentamos la estrategia operativa para estudiar la enseñanza de la literatura en alumnos y alumnas de educación básica primaria a través de métodos didácticos que buscan desarrollar el pensamiento crítico, creativo y metacognitivo, a fin de que los niños y las niñas pasen del rol de receptores al de creadores de sus propias narrativas.

Para llevar adelante esta investigación, hemos optado por el estudio cualitativo, metodología propicia para las indagaciones en el campo educativo, pues le permite al investigador contar con técnicas flexibles, modificables a lo largo de todo el proceso. Al tiempo que exige una percepción integral para el abordaje de los distintos tópicos de exploración, tomando en cuenta las circunstancias en que se haya insertado el objeto de estudio.

Dado que en la investigación cualitativa la finalidad está en la descripción e interpretación de los individuos, sus relaciones, sus vínculos sociales y culturales; el investigador busca comprender los hechos desde la posición de los actores. Así, entre todos los elementos que definen a este paradigma, destacan sus métodos humanistas más que pertinentes para el análisis del fenómeno literario en su género infantil como pilar en la educación literaria de niñas y niños en la enseñanza básica, pues tal como señala Álvarez-Gayou:

Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el elemento humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad; aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde con otros enfoques investigativos (2003, p. 3).

En consonancia con esta visión y dado que nos encontramos inmersos en las prácticas docentes, para desarrollar nuestro estudio, seguimos el modelo

metodológico de investigación-acción, el cual plantea un proyecto de intervención sustentado en la práctica profesional, la observación, el diálogo, el trabajo de campo, la creación y empleo de técnicas pertinentes para una intervención educativa partiendo de que “la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003, p. 23).

Por tanto, este modelo de investigación le permite al maestro construir un saber pedagógico al convertirse en un investigador que interactúa de manera constante con su objeto de estudio. Esto, a través de una comunicación continua que permite un intercambio colaborativo donde no se establecen ni desarrollan relaciones jerárquicas.

Con base en lo anterior, dado que la investigación-acción es una metodología centrada en el estudio de los individuos, sus vivencias, las relaciones sociales, las conductas, acontecimientos e interacciones que tienen lugar en grupos o comunidades, para este estudio que busca explorar en las dimensiones de la Literatura Infantil como abono esencial en el desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de primaria, se propone transformar el aula de clases de 6to. grado en un taller literario integrado por niños y niñas de la enseñanza primaria pública con edades de 10 a 12 años. Espacio concebido como *comunidad de investigación*, estrategia didáctica, filosófica y humanista desarrollada por el pedagogo investigador Matthew Lipman (1969); propuesta que se sustenta en los principios de alteridad para el despliegue de ambientes donde sea propicio que alumnos y alumnas se integren en torno a la construcción del conocimiento.

Las principales técnicas de recolección de datos para el desarrollo de la investigación y la estructuración del taller serán la observación, el diálogo, la entrevista y el análisis de los libros de lecturas utilizados en la asignatura.

Por último, y no por ello menos importante, están los diálogos: recurso o estrategia muy flexible y útil en este tipo de investigación, pues permite conseguir respuestas abiertas, directas, de manera fluida, sobre las prácticas cotidianas, las

relaciones, concepciones, etc. de los miembros de una comunidad o grupo, sin la presión que implica responder encuestas o test. En este caso, al hablar con los niños y las niñas sobre temas que no estén ceñidos únicamente a la literatura infantil sino dejando correr su espontaneidad, sin duda alguna aportarán perspectivas y sugerencias sobre su relación con la literatura y la manera en que reciben los textos en la escuela y fuera de ella. Criterios que serán la base para la estructuración del taller y la elaboración del corpus literario que se trabajará en el mismo.

Este proceso de investigación-acción quedaría incompleto si no se elabora un diario de campo, instrumento indispensable, pues esta suerte de bitácora le da al investigador la oportunidad de ser conscientes de los incidentes que suceden desde los diálogos informales hasta el acontecer en el aula (taller). Reflexiones, eventos, detalles, que si no son oportuna y debidamente registrados se olvidarían o pasarían desapercibidos. De acuerdo con Restrepo Gómez:

[...] el maestro puede contar con el diario de campo de su práctica. En este puede ir registrando su quehacer cotidiano, sometiéndolo a comentario, a crítica consistente, a deconstrucción y a reconstrucción permanentes. Si así lo hace, estará generando saber pedagógico individual sistemático, esto es, consciente de las categorías que le dan su razón de ser, categorías como el método, el manejo de la motivación, el trato, el manejo de la norma, etc. (2004, p. 49)

La relectura de estos registros puede contribuir sustancialmente a la necesaria vigilancia que, de manera permanente, como investigadores debemos sostener sobre las prenociones, supuestos personales y las influencias del entorno, pues como docentes-investigadores nos encontramos necesariamente inmersos en el contexto a analizar y en gran medida somos parte de él. De esta manera estamos frente a uno de los grandes peligros u obstáculos epistemológicos: la familiaridad del investigador o sociólogo con el universo social; amenaza sobre la que alertan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002), pues “esta proximidad que no permite un necesario distanciamiento, inevitablemente produce constantes concepciones o

sistematizaciones ficticias al igual que sus condiciones de credibilidad” (2002 [1973], p. 27), circunstancias en las que se evidencia la tirante relación entre opinión común y discurso científico.

La opinión común es productora de estructuras, imaginarios, prenociones y paradigmas generados en la práctica y que operan en la práctica desde donde adquieren una investidura axiomática gracias a la función social que realizan y coloca al investigador frente a una filosofía primera de lo social.

Es necesario desarticular todo el influjo que emana de las nociones comunes y preconceptos. El investigador no debe someterse a estas falsas certezas o evidencias y para ello la única vía posible es la ruptura epistemológica. Ruptura entendida como proceso o acción creadora del conocimiento científico, donde se impone negar la ilusión de transparencia y acoger el principio de la no conciencia.

La crítica al lenguaje común es otro paso a tener en cuenta a la hora de despojarse de las prenociones y elaborar las nociones propiamente científicas que han de ponerse en práctica.

Estos análisis buscan apartarnos de los prejuicios que nos incitan a creer que los hechos deben estar de acuerdo con ciertas imágenes que afloran en nuestra lengua.” Por no someter el lenguaje común, primer instrumento de la “construcción del mundo de los objetos”, a una crítica metódica, se está predispuesto a tomar por datos, objetos pre-construidos en y por la lengua común. La preocupación por la definición rigurosa es inútil, e incluso engañosa, si el principio unificador de los objetos sujetos a definición no se sometió a la crítica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002, p. 38)

Así como se debe romper con las demarcaciones del lenguaje común que representan o expresan una determinada filosofía social de vida, se impone también la ruptura con teorías tradicionales lo cual no es más que atomizar la sociología espontánea; por lo que Bourdieu, Chamboredon y Passeron insisten en “la necesidad de construir denominaciones específicas, que aún compuestas de palabras del vocabulario común construyen nuevos objetos al establecer nuevas

relaciones, son un indicio del primer grado de ruptura epistemológica con los objetos preconstruidos de la sociología espontánea” (2002, p. 53).

En consonancia con lo anterior, es necesario atender que al igual que en los estudios sociológicos, en la investigación educativa, en tanto indagación científica, se impone actuar bajo la comprensión de que no hay saberes inamovibles, por lo que cada paso debe permanecer bajo escrutinio constante, la crítica y reflexión para ser capaces de superar, fallas y errores que inevitablemente se presentan en todo proceso de exploración.

3.1 Fundamentación pedagógica

En el presente apartado se considera neural partir de la plataforma de trabajo expuesta por la UNESCO para el desarrollo de la educación en el siglo XXI, a través de los análisis de figuras como Jacques Delors y Edgar Morin, los cuales plantean asumir la labor educativa con un enfoque humanista tomando en cuenta que las últimas décadas del siglo XX supusieron un cambio vertiginoso en todos los órdenes de la vida del ser humano, especialmente con el surgimiento y rápida evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) y su efecto en todas las esferas de la sociedad, especialmente en las comunicaciones, el desarrollo científico técnico en áreas como la biotecnología, en contraste con la acelerada degradación de nuestro ecosistema, planteaban un escenario complejo e inédito a las puertas del nuevo milenio.

Contexto que exigía repensar los sistemas de enseñanza y trazar nuevos derroteros para la educación a fin de cumplir con las demandas de un medio cambiante y sacudido por transformaciones medulares. El comisionado de la UNESCO, Jacques Delors al exponer su visión sobre la enseñanza en el siglo XXI expuso la necesidad de sustentar la educación en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, los cuales desarrolla en su texto “Los cuatro pilares de la educación” (1996).

Estos presupuestos educativos, son desplegados por Delors de la siguiente manera:

- APRENDER A CONOCER: Implica aprender a aprender para aprovechar todas las experiencias de la vida, enfatizar en el ejercicio de la memoria y del pensamiento desde las más tempranas edades. Entender la adquisición del conocimiento como un proceso infinito, inconcluso y abierto a todos los estímulos.
- APRENDER A HACER: Apunta directamente a la formación profesional para poder incidir sobre nuestro entorno de manera responsable con todos los saberes que hoy inundan la vida de los hombres.
- APRENDER A VIVIR JUNTOS, APRENDER A VIVIR CON LOS DEMÁS: Enseñar la no violencia puede ser una de las herramientas para evitar, resolver los conflictos y desarticular prejuicios que llevan a enfrentamientos. Primordial resulta el descubrimiento del otro y la cooperación conjunta en tareas comunes a lo largo de la vida.
- APRENDER A SER: Brindarle a niños y jóvenes los espacios, oportunidades para el desarrollo de experiencias estéticas, artísticas, deportivas, científicas, culturales y sociales a fin de potenciar la formación de individuos con autonomía, libertad, iniciativa, creatividad y capacidad de innovación en contraposición al individualismo.

Asumir la educación como conjunto integrador de todos saberes y de todos los actores de la sociedad es prioritario en los sistemas educativos, de modo que familia, escuela, miembros de la comunidad, la sociedad toda, formen parte de un proceso que se gesta desde los primeros años de la vida. Entender la educación como un devenir continuo, infinito, que se prolonga a lo largo de la existencia, es la clave para la enseñanza en el siglo XXI.

Siguiendo derroteros semejantes a la propuesta de Delors, en 1999, por solicitud de la UNESCO, ve la luz el texto del filósofo francés Edgar Morin (1999), *Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro, una contribución al debate internacional sobre la forma de reorientar la educación hacia un desarrollo sostenible*. Consciente del carácter transgresor y el alcance de sus consideraciones, Morin plantea que:

Este texto antecede cualquier guía o compendio de enseñanza. No es un tratado sobre el conjunto de materias que deben o deberían enseñarse: pretende única y esencialmente exponer problemas centrales o fundamentales que permanecen por completo ignorados u olvidados y que son necesarios para enseñar en el próximo siglo (1999, p. 1).

Como se expresa anteriormente, proyectar la enseñanza del futuro (hoy presente) impone una mirada crítica y constructiva sobre las mordazas y abandonos sufridos por la educación hasta la actualidad. En relación con esto los saberes imprescindibles que el autor formula son:

- **ENSEÑAR UN CONOCIMIENTO, CONOCER EL CONOCIMIENTO:** resulta imperativo estudiar los procesos del conocimiento sometiéndolos a una constante crítica y autocrítica para identificar los orígenes de las cegueras, ilusiones y errores a los que tiende el pensamiento humano. Urge una constante auto-reformación donde la educación juega un papel protagónico. No supone renunciar a nuestras ideas y mitos, sino mantener con ellas una interacción dialéctica.
- **EDUCAR EN LOS PRINCIPIOS DE UN CONOCIMIENTO PERTINENTE:** la educación del futuro debe ser capaz de conciliar y reconciliar la amalgama de saberes disgregados y la realidad que cada vez se nos presenta con problemas poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, planetarios. Para lo cual hay que visibilizar aspectos como: el contexto y lo global que supone la relación entre el todo y las partes; lo multidimensional que encierran el ser humano y la sociedad y lo complejo entendido como la unión de la unidad y la multiplicidad. El conocimiento pertinente es al mismo tiempo general y particular. En este sentido, Morin enfatiza en la urgencia de salvar, estimular, despertar la curiosidad propia de la infancia y la adolescencia, no asfixiarla por la instrucción. La curiosidad como vía espontánea y abierta de exploración y aprehensión del conocimiento, en la búsqueda de potenciar aptitudes generales de la mente para desarrollar competencias especializadas.

- ENSEÑAR LA CONDICIÓN HUMANA: supone atender la unidad compleja de la naturaleza humana, condición que se ha visto desarticulada por una educación que se centra en las disciplinas, por lo que es indispensable resaltar el carácter complejo y diverso de cada ser humano que a su vez posee una identidad común con toda la humanidad. Se necesita develar la ruta individual, social y global, el todo y las partes en su justa relación. Urge entender a todos los humanos respetando la diversidad cultural, por lo que es prioritario dotar a los alumnos de conocimientos interculturales, idiomáticos y de ciudadanía sin soslayar los contextos.
- LA FORMACIÓN EN EL PRINCIPIO DE INCERTIDUMBRE: se impone enseñar principios y desarrollar destrezas que posibiliten en el estudiante enfrentar riesgos, desarrollar iniciativas, tomar decisiones, esperar y afrontar lo inesperado, lo incierto para que sean capaces de actuar en un escenario donde no priman las certezas, condición que eminentemente destaca el contexto actual de la sociedad.
- ENSEÑAR LA IDENTIDAD TERRENAL: es necesario adoptar una perspectiva planetaria con un sentimiento de pertenencia a la Tierra espacio común, más allá de la tradicional división política administrativa donde sea prioridad alcanzar una mejora intelectual, moral y afectiva que se contraponga a la idea de mejora económica. Lograr un sentimiento de empatía global, de unos con otros, de unos para otros sin barreras de género, étnica o de otra índole. Educar en los principios de preservación medioambiental.
- ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN: Morin se refiere a la comprensión como intercambio, interacción, diálogo interpersonal que garantiza una visión del ser humano desde la ética solidaria de la democracia. Plantea la necesidad de indagar en la incomprensión no desde sus manifestaciones externas sino desde su esencia, en sus modos de manifestarse y sus secuelas. Así se llegará al origen de los racismos, las xenofobias y todos los desprecios

que nacen tanto del egocentrismo como del etnocentrismo. Únicamente así podrá edificarse una educación pacifista.

- ENSEÑAR LA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO: el autor presenta la antro-po-ética como único camino para ascender a la ciudadanía terrestre; entender el planeta como la patria de todos los humanos. Ello implica enseñar la democracia y la ciudadanía en su complejidad lo que exige una educación en valores y en el fomento del diálogo.

Tanto Morin como Delors, proponen una revolución en la enseñanza a todos los niveles y a escala global; remover las estructuras de la institución escolar que ha quedado rezagada en relación con las demandas y el empuje vertiginoso del nuevo milenio, cambios que igualmente exigen un nuevo orden socioeconómico en el mundo y la cooperación entre todos los países fundamentalmente el apoyo de los más ricos y desarrollados a las naciones desfavorecidas, así como el acompañamiento de organizaciones como la UNESCO. Puede parecer una utopía, pero han inspirado transformaciones en planes de estudios formales, proyectos pedagógicos e investigaciones dentro y fuera de las aulas.

Otro referente importante en el enfoque humanista es Paulo Freire (1970). El pedagogo observa que, de manera general, las relaciones educador-educandos dominantes, en los diferentes contextos educativos, presentan una naturaleza narrativa y un esquema vertical.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en 'vasijas', en recipientes que deben ser 'llenados' por el educador. [...] En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción 'bancaria' de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. [...] el "saber", el

conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes (Freire, 2005, pp. 78-79).

A esta visión vertical de la educación, que privilegia un proceso de comunicación unidireccional, Paulo Freire (2005) propone, para superarlo, la educación 'problematizadora' 'liberadora', basada en el diálogo, en la comunicación y la flexibilidad, aspectos insoslayables en un paradigma educativo que centra su atención en las y los discentes con el objetivo de propiciar experiencias intersubjetivas de aprendizaje que rebasen los contenidos curriculares y trasciendan al logro del desarrollo socioemocional de alumnas y alumnos.

3.2 Diseño de intervención educativa

En esta intervención seguiremos el modelo de Comunidad de Investigación propuesto e implementado por Mathew Lipman en 1969; pedagogo para el que el aula puede llegar a ser o transformarse en una extensión de la comunidad universal de investigación; por tanto, es un espacio ideal para la producción y reconstrucción social que plantea el despliegue de una pedagogía del juicio eminentemente filosófica, asume la enseñanza con una perspectiva de transversalidad pues incorpora críticamente todas las contribuciones valiosas de otras disciplinas y áreas del saber; postura que coincide con los postulados de Dewey y Vygotsky quienes reivindican la naturaleza social del conocimiento al verlo como resultado de las interacciones de los individuos que convivimos en sociedad. De modo que:

promover en el aula la creación y sostenimiento de una comunidad de aprendizaje, concebida como un todo que va más allá de las partes, permite también el ejercicio del pensamiento crítico. Esta comunidad de investigación coopera para buscar un objetivo común que se concreta en: la mejor comprensión del tema tratado y la toma de decisiones conjuntas y consensuadas si procede. El docente puede ayudar a fortalecer los vínculos y la satisfacción que produce formar parte de un grupo, cuando valora por

igual a todos los integrantes y les hace sentir que su contribución, de cada uno, es esencial para que el grupo funcione (Nomen, 2019, p. 37).

El modelo de Comunidad de Investigación tiene en el diálogo su herramienta más valiosa en tanto es una experiencia intersubjetiva de comunicación y da como resultado una construcción colectiva. Al respecto Parra y Medina expresan que:

Quienes dialogan buscan intercambiar ideas sobre un tema de interés; la exposición de argumentos y el razonamiento puede conducir a aceptar de manera consensuada una respuesta cargada de significado para los niños, aunque también es probable que el consenso no aflore y entonces se deba dar paso al respeto por las ideas de todos. En cuanto a la dirección del proceso, éste se rige por los argumentos que capten la atención y el interés de los niños, quienes están siempre en capacidad de ir más allá de una conversación para incursionar en terrenos del diálogo, el cual supone razonamiento y argumentación (2007, p. 85).

Lipman (1998) plantea que el desarrollo de las actividades en la comunidad de indagación requiere elementos como el tratamiento en forma de relato de los textos; la elaboración del plan de análisis y debate; la consolidación de la comunidad; el empleo de prácticas y ejercicios que conduzcan al debate y; el fomento de responsabilidades para el futuro.

Aquí el maestro debe acompañar y fungir como facilitador en las indagaciones con preguntas y observaciones agudas sin que ello signifique aportar juicios, sentencias o criterios que puedan marcar o definir los derroteros a seguir por las y los estudiantes en sus análisis. No se trata de pensar por el estudiante, sino propiciar que lleguen a razonar por sí mismos, lo que requiere de una constante autopreparación y autoevaluación para poder desarrollar un proceso que no se reduce a llegar más cerca de la verdad, sino que enfatiza en problematizarla al dudar de sus creencias y preconcepciones manteniendo una constante búsqueda de respuestas desde una diversidad de enfoques.

Entre las características del diálogo socrático podemos destacar que:

- Se basa en preguntas que amplían la complejidad.

- Permite evaluar con criterios.
- Reformula lo dicho para una mayor claridad.
- Construye sobre lo que ya se ha dicho.
- Demanda ejemplos y contraejemplos.
- Define con rigor los conceptos propuestos.
- Trata de conectar los conceptos entre sí
- Procura tener en cuenta las opiniones diversas para tratar de integrarlas.
- Existe respeto a la réplica lo cual estimula y refuerza a los participantes.

Ofrece mejoras y soluciones a los problemas que se abordan.

A propósito, Paul (1993) propone una clasificación que consta de seis tipos de interrogantes que permiten desarrollar el diálogo socrático en el salón de clases:

TIPO	PREGUNTAS
Clarificación	¿Qué quieres decir con eso? ¿Podrías darme un ejemplo?
Explora suposiciones y fuentes	¿Cuál es el supuesto? ¿Por qué alguien diría eso?
Investiga razones y evidencias	¿Qué razones tienes para decir eso? ¿En qué criterio basas ese argumento?
Investiga las implicaciones y consecuencias	¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento? ¿No crees que estarías sacando conclusiones precipitadas?
Acerca de puntos de vista o perspectivas	¿Qué otra forma habría para decir eso? ¿En qué se diferencian las ideas de María y las de Pedro?
Sobre preguntas	¿De qué manera nos puede ayudar esa pregunta? ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser

útil?

Fuente: Paul (1993) citado por López (2012)

A partir de estas preguntas los niños pueden realizar juicios de valor que estarán asociados a sus capacidades individuales de razonamiento, vivencias, entornos personales, actitudes, aptitudes, etc.

En consecuencia, “nuestros alumnos han de saber generalizar sus destrezas intelectuales, han de verlas útiles para querer adquirirlas, han de disponer de estrategias eficaces para ello y, finalmente, han de participar activamente en la solución de problemas (...) la enseñanza debe ocuparse de cómo afrontar estos problemas, a saber: transferencia, utilidad, habilidades integradas y producción de las mismas” (Saiz y Fernández, 2012, p. 330).

La *comunidad de investigación*, también llamada *comunidad de indagación* es un concepto que se reconfigura y redimensiona de acuerdo con su aplicación e implementación a través del tiempo y los diferentes contextos, pero conserva como invariante el modo en que permea la existencia de sus integrantes a todos los niveles al ser una ruta que se abre en dirección a un objetivo que no se haya fijo en una meta, sino que se alcanza justo en el tránsito.

Si bien Mathew Lipman dispuso el modelo de *Comunidad de Investigación* como el marco en cual desarrollar la propuesta educativa de *Filosofía para Niños* (FPN), dado que en la *Comunidad* como factores detonantes del diálogo y el análisis se encuentran los textos en forma de relatos, nuestro taller tomará obras literarias narrativas como insumo a partir del cual se desplieguen las actividades puesto que la Literatura propicia una experiencia indagatoria que lleva a una transformación activa desde lo personal, involucrando la sensorialidad, la creatividad, el ámbito socioemocional, ético, aspectos culturales, psicológicos, sociales, etc., que a través del debate, la exposición, el intercambio de ideas y el trabajo en colaboración permiten el desarrollo intersubjetivo de alumnas y alumnos.

Elementos que redundan en la expansión del pensar en los estudiantes, de su capacidad de empatía al poder penetrar diversos tipos de conductas humanas, sistemas de valores y ponerlas frente a los suyos y los de las personas de su entorno a la vez que desarrollan hábitos de lectura y la comprensión lectora.

3.2.1 Descripción del contexto educativo

La intervención fue acogida en la escuela primaria pública vespertina Francisco I. Madero ubicada en la colonia Centro de la ciudad de Querétaro. El sitio tiene la peculiaridad de que en el mismo inmueble funcionan dos escuelas, una en horario matutino y la otra en el vespertino. Tanto la dirección de la escuela como el maestro del grupo percibieron la realización del taller como una posibilidad para incorporar la literatura a la asignatura de Lengua Materna en la que los textos literarios quedan relegados. Por tanto, el taller permitiría solventar carencias que tienen identificadas porque surgieron o se acentuaron durante el período de clases virtuales por el COVID 19. La escuela tiene solamente un grupo de 6to. grado con una matrícula de 17 estudiantes; 8 niñas y 9 niños entre 10 y 12 años.

La escuela posee un ambiente agradable y seguro para las niñas y niños. En el centro se advierte un clima de cohesión entre los trabajadores y la dirección del centro, por lo que todos los y las docentes y el personal de apoyo fueron informados de la realización del taller y manifestaron su disposición a colaborar en lo fuera necesario.

En el centro disponen de recursos técnicos como proyectores, computadoras, un salón que funciona como sitio para proyección de audiovisuales, pero no hay biblioteca.

Previo al inicio del taller las madres y padres de las alumnas y alumnos recibieron la información sobre el proyecto, sus características y objetivos, de este modo estuvieron en condiciones de ofrecer por escrito su consentimiento a que las niñas y niños participaran de las actividades.

3.2.2 Planeación de la estrategia de intervención

El taller se integraría al proceso lectivo de los estudiantes en la asignatura de Lengua Materna Español. En este nivel, al cierre de la educación primaria a alumnas y alumnos deben de estar en condiciones realizar lecturas más extensas, reconocer los temas de los textos, narrar o explicar con sus palabras aspectos tales como idea principal, concatenación de ideas y acontecimientos; pueden elaborar caracterizaciones de personajes, emitir juicios de valor, hacer inferencias y establecer nexos entre los diversos contenidos recibidos en el ámbito escolar y su entorno de modo que los saberes aprendidos en la escuela puedan hacerlos valer en su vida diaria; por lo tanto, era necesario atender los objetivos propuestos por la SEP para la materia en el *Plan y programas de estudio para la educación básica*. En esta guía se indican los siguientes aprendizajes esperados en el nivel escolar de 6to. grado:

1. Intercambio de experiencias de lectura.
2. Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos.
3. Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes.
4. Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos.
5. Intercambio escrito de nuevos conocimientos.
6. Lectura de narraciones de diversos subgéneros.
7. Escritura y recreación de narraciones.
8. Creación y juegos con el lenguaje.
9. Lectura escrita y escenificación de obras teatrales.
10. Análisis de los medios de comunicación.
11. Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

Este programa enfatiza en la formación del estudiante como lector teniendo un modelo en el maestro o la maestra que pueden compartir sus experiencias de lectura y escritura con los alumnos y alumnas resaltando siempre el carácter estético y la trascendencia patrimonial de la literatura. Se busca estimular y

desarrollar la lectura crítica de los textos, las interpretaciones y argumentaciones de estos sin ceñirse a juicios predeterminados; el reconocimiento de distintos géneros literarios y de la riqueza lingüística no solo del país sino del continente americano.

El o la docente deben incentivar a sus alumnos para que participen en situaciones de lectura que trasciendan el marco escolar e involucren a familiares, amigos o miembros de la comunidad.

Estas pautas planteadas por la SEP se encuentran en consonancia con los propósitos trazados para la investigación:

- Dotar, a las niñas y los niños de herramientas cognitivas y afectivas a través de la literatura infantil para que sean capaces de crear obras propias en diferentes formatos.
- Estimular en los niños y niñas la formación de hábitos mentales críticos, creativos y metacognitivos.

A partir de la imbricación de los objetivos curriculares del grado y los planteados por esta investigación, el taller quedó estructurado en dos secciones o módulos:

En la sección primera, abordaríamos dos textos narrativos preseleccionados para la intervención, el cuento *La H pide la palabra* y *La leyenda del pájaro Toh*. En el segundo módulo del taller se planificaría a partir de las propuestas de las alumnas y alumnos; ellos tendrían la palabra y de esta forma participarían activamente en el trazado de su proceso de aprendizaje. Las niñas y niños fundamentarían sus planteamientos y por consenso determinarían qué obras serían abordadas.

Como ejercicios integradores y de conclusión del taller, se planificaron dos actividades:

- Elaborar en la comunidad un libro artesanal donde quedaran recogidos trabajos de cada miembro o equipo.
- La grabación de un video corto por parte de cada alumno o alumna donde algún familiar o persona cercana realizara la representación o lectura de un texto literario adecuado al nivel y edad de las niñas y niños. Obra que no

tendría que ser obligatoriamente narrativa, quedaba abierta la posibilidad a poemas, canciones, trabalenguas, etc.

Con los videos reunidos se realizaría una proyección en clase; material que, con previa autorización, de sus realizadores, podría subirse a alguna plataforma de internet para compartirlo con un público más amplio y continuar creando contenidos similares. De esta forma podría vincularse el espacio familiar con las acciones de la comunidad a través de una actividad creativa y divertida.

Las estrategias didácticas fundamentales a desarrollar durante la intervención son:

1. La *lectura en voz alta*, recurso al que no suele apelarse con asiduidad en las clases de Lengua Materna a pesar de que puede convertirse en una de las actividades pivote de la asignatura, es una práctica, que bien desarrollada, se inscribe en la memoria de las y los niños y niñas. Es una experiencia gratificante en la que se armonizan maestro- libro y estudiantes.

Para las alumnas y alumnos el escuchar la lectura por parte del maestro o maestra, vivenciar la entonación, el gesto comunicativo, la naturaleza fonética de las palabras, el ritmo, las pausas; construir los personajes y situaciones que cobran vida a través de la voz, constituye una experiencia insustituible, una vía excelente para desarrollar la competencia lectora, crear un colectivo de lectura, una comunidad y fortalecer sus vínculos.

La lectura en voz alta bebe de la tradición oral pues recupera el poder sugestivo de la palabra hablada, la narración compartida con el grupo es “una poderosa herramienta mediadora” (Cassany, 2009, p. 138).

2. La *lectura creativa*, que guarda una estrecha relación con la lectura en voz alta es una estrategia que brinda la posibilidad a alumnas y alumnos de dar riendas sueltas a su imaginación a partir del texto literario y recrearlo a través de su lectura al resto del colectivo, de modo que pueden transmitir las situaciones, acciones, caracteres de los personajes, etc.

La lectura creativa es una estrategia en la que se apela a las dinámicas corporales como la improvisación, el desplazamiento en el espacio, la

dramatización; por tanto, se le puede pedir al lector o lectora que expresen o representen cómo vivirían o actuarían si fueran alguno de los personajes de la obra leída u otros recursos que permitan desplegar las potencialidades del texto gracias al vuelo de la imaginación infantil. Estas experiencias intersubjetivas de lecturas facilitan pasar de manera coherente al análisis o conversaciones en torno al texto.

3. La *conversación literaria* es una estrategia centrada en el intercambio de ideas, criterios, emociones, etc., suscitados por el texto en las y los alumnos; pláticas en las que se hace imprescindible la existencia de un clima de confianza donde alumnas y alumnos no sientan la presión del posible error. Aquí, cada niño o niña tiene la posibilidad, la libertad de hablar con su voz, opinar, cotejar sus criterios con los del resto del grupo o disentir, colocar las obras en diálogo con sus experiencias de vida, sus contextos y compartir sus puntos de vista con la comunidad. Esto permite apartarnos de las prácticas que imponen un sentido único a los textos literarios, una “verdad” que llega de afuera y se posiciona a través del docente; una “certeza” que no pocas veces carece de significación para las alumnas y alumnos.
4. La *escritura creativa* potencia ejercicios de expresión escrita, tanto de forma individual como en cooperación que estimula en alumnos y alumnas una forma de hacer innovadora, imaginativa, osada. Es una escritura para explicarse el mundo, un acto de reflexión.

Esta estrategia contribuye a ampliar el nivel léxico y la competencia lingüística de las y los alumnos gracias a una interacción que posibilita concebir la lengua y la escritura no como entidades rígidas sino como sistemas u organismos vivos de los que cada individuo puede nutrirse y aportar para desarrollar su identidad expresiva; lo cual tributa al desarrollo de la competencia lectora.

La escritura creativa aproxima de manera diferente al lector y la obra literaria, al posibilitar que las y los estudiantes experimenten o se acerquen a la experiencia de la autoría, a gestación de un texto por pequeño que sea, todo ello siendo las niñas y niños el núcleo generador de sus contenidos en

exploraciones que les permitan “seguir, apasionadamente, los caminos de la creación, la fantasía, la ilusión y recrearse en ello, pasarlo bien, sentirse más libres” (Fernández, 2009, p. 24-25).

Al inicio del taller fue aplicada una encuesta a las alumnas y alumnos con el objetivo de conocer, entre otros aspectos, sus gustos literarios, la relación que han tenido con la literatura de manera personal, en el ámbito familiar y la escuela; preferencias de lecturas, hábitos lectores de las niñas niños y sus familiares (ver Anexo 1).

Los textos seleccionados para desarrollar las actividades en el taller fueron “La H pide la palabra”, cuento argentino del escritor Fabián Sevilla; “La Leyenda del pájaro Toh”, narración tradicional del pueblo maya y por sugerencia de las y los alumnos, se sumaron los textos *El Diario de Ana Frank*, de la autora homónima, y *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry.

El cuento “La H pide la palabra”, del escritor argentino Fabián Sevilla (2009), se analizará bajo el esquema iniciático de Joseph Campbell. El modelo “el viaje del héroe”, desarrollado por el autor en el texto *El héroe de las mil caras* (1949), despliega un itinerario en el que el estudiante puede reconocer elementos narrativos familiares, que ha ido incorporando en su memoria sea por la literatura o por las obras audiovisuales. La aventura la conforman todas las vicisitudes y obstáculos que debe enfrentar el héroe para conseguir su objetivo. El personaje principal se enfrenta a un antagonismo que irá en aumento en la medida que avanza la historia. El relato se asienta en una estructura circular que implica principio, desarrollo y final. De esta forma un conjunto de acontecimientos se sucede espacial y temporalmente modificando al protagonista hasta conseguir o no su meta.

La trayectoria propuesta por Campbell inicia con la llamada a la aventura. El héroe está en su hogar y se le presenta una situación dramática que lo convoca a la acción. Previa a la salida, el personaje recibe el auxilio de un guía espiritual, sea a través de un consejo o de la entrega de un elemento de poder. El héroe parte y se enfrenta a las primeras pruebas; proporcionales a las ayudas que recibe serán

sus oponentes. La próxima parada es la llegada al umbral del país desconocido donde confronta al guardián de esa frontera. El protagonista traspasa el umbral y entra al territorio de los misterios donde debe someterse a la prueba definitiva y resultar vencedor. Recibe la recompensa, ya no necesita el amuleto y regresa fortalecido a casa.

Bajo estos presupuestos se analiza el cuento “La H pide la palabra”, del escritor argentino Fabián Sevilla (2009). La letra H presenta un problema con su identidad, se considera insignificante y prescindible: “Todas tienen sonido. Yo, nada. Chicas, aparezco en palabras tan importantes como “hijo”, “hogar” e incluso “hablar”, pero la gente ni me pronuncia y son pocos los que se acuerdan de mí y me utilizan al escribir. ¡Exijo mi derecho a sonar! Aunque sea parecido a otra letra” (párr. 6). Aprovecha el contexto del Congreso Anual de Vocales y Consonantes para expresar su malestar ante su ausencia de sonido y depender absolutamente de la buena ortografía.

Como las compañeras del alfabeto se niegan a apoyarla, la letra que preside el evento le encarga encontrar el sonido que busca durante el período de un año, momento en que se realizará la próxima reunión. La H deja el confort doméstico y recorre el mundo, “la partida”. Nuestra “heroína” viaja por el polo Sur, playas, selvas, desiertos, montañas. Se encuentra con el viento, con el mar, las aves, el fuego, la música, entre otras personificaciones de elementos naturales y culturales que comprenden el conflicto de la letra, pero no pueden ayudarla. Todos los reveses transcurren durante el año que tenía fijado. Justo cuando se siente derrotada, en un paraje solitario, se somete a la prueba definitiva: encuentra al silencio que quiere convencerla de su valor. Los argumentos de “su contrincante” detonan la autorreflexión en la H y el “hallazgo” de su valor. Regresa a casa, y al Congreso, fortalecida por una identidad que defenderá ante sus pares y el mundo.

En la obra sobresalen elementos paratextuales que es necesario atender: desde el título “La H pide la palabra”, permite a las y los alumnos hacer inferencias, crear hipótesis sobre el argumento de la historia. El epígrafe que precede a la narración pretende mover a la curiosidad, generar una pequeña

tensión o intriga en las y los lectores, pero en el texto podría prescindirse de este elemento de anticipación: “La letra H está harta de ser silenciosa y sale a buscar un sonido. Pero, durante su viaje, descubrirá algo muy importante” (párr. 1).

Otro elemento paratextual es la ilustración “Un alfabeto con mucho cuento”; aquí las letras del abecedario están representadas a través de personajes de narraciones infantiles, populares en algunos casos, y otros no muy conocidos. En el cuento la ilustración desempeña una función de extensión al añadirle a la narración una historia paralela, lo que mueve a indagar y tiende vasos comunicantes hacia otras historias que podrían llegar a ser futuras lecturas. Las letras no tienen rostro, lo que le brinda la posibilidad a las niñas y los niños de que aporten a la identidad del grafema a través de sus dibujos personales.

Con un lenguaje diáfano, en el que convergen lirismo y humor, la historia permite un recorrido por la grafía y algunas relaciones fonológicas “conflictivas” en el español que generan dificultades ortográficas.

La identidad, la alteridad, el sentido de comunidad, la necesidad del diálogo como vía para la resolución de conflictos, escuchar al otro, el valor de la búsqueda, la exploración personal, el derecho a la palabra; son algunos de los tópicos abordados en “La H pide la palabra”, donde, además, como sutil expresión de dialogismo se establece un vínculo entre construcciones socioculturales como el alfabeto o el idioma y los sonidos de la naturaleza.

En “La leyenda del pájaro Toh”, de origen maya, el poder de la oralidad y la memoria cristalizan en uno de los géneros ancestrales, que conserva presencia y valor real en la actualidad; la leyenda, narración de acontecimientos muchas veces fantásticos, sobrenaturales que hablan de la relación de los hombres con su entorno, sus dioses, la naturaleza, relatan hechos religiosos o profanos. Narraciones que surgen en una comunidad, región, país, pero dan fe de la cohesión de un grupo humano.

“La leyenda del pájaro Toh” es una historia local que se inscribe en el grupo de leyenda etiológica, aquella que nos habla sobre el origen de acontecimientos o

fenómenos de la naturaleza, conducta de animales, etc. y posee una carga moralizante.

La historia presenta a un grupo de aves de la zona maya, cada una aludida por su nombre actual y en lengua originaria. Aparecen personificados, en especial el pájaro Toh, un ave de la realeza, que pierde las hermosas plumas de su cola por negarse a colaborar con sus compañeros en la fabricación de un refugio contra una tormenta. He aquí la carga moralizante de la leyenda.

La narración tiene una estructura sencilla, lineal, centrada en un único motivo narrativo (la peripecia del pájaro Toh para evadir el trabajo y sus consecuencias), aspectos representativos del género en el que existe una particular relación espacio-tiempo; el narrador, en tercera persona, si bien enmarca una región y una época, no habla con exactitud o precisión “Alguna vez fue” (párr. 1), “en el reino de las aves de la tierra maya, en tiempos remotos” (párr. 1), “en las más frescas profundidades de la selva” (párr. 3), Sin embargo, se tiende un puente al presente pues la historia cobra sentido al explicar el suceso el comportamiento y características de un ave que el pueblo Maya considera sagrada por su hermoso plumaje y porque con su canto guía hasta las fuentes de agua a los caminantes y cazadores perdidos en la selva: “Hasta nuestros días, el pájaro permanece recluso en la selva, evita a las otras aves y hace su casa en agujeros de las cuevas” (párr. 12). Es aquí donde la leyenda cobra su “valor de verdad” (Zavala, 2020, p. 205), una constatación de “lo palpable” en el grupo que la genera y que es capaz de trascender a quien escucha aunque no forme parte de la comunidad, gracias a un pacto ficcional en el que a diferencia de otros géneros narrativos, el oyente o lector se ubica en la certeza de que lo que lee o escucha es algo que está intrínsecamente ligado a la vida, el contexto y la historia, todo aquello que nutre la cosmovisión del grupo humano donde nació la leyenda.

La obra *El diario de Ana Frank* (1947) es heredero de una práctica bien asentada en occidente es uno de los textos que manifiestan cambios en la tradición de la escritura de diario íntimo en el siglo pasado, donde las transformaciones ocurridas, en todos los órdenes de la vida humana,

fundamentalmente el estremecimiento que significaron las guerras mundiales y sus secuelas introdujo nuevos elementos en esta forma de enunciación privada, a veces “secreta”. En ese sentido se puede hablar de una especie de ruptura en la que los diarios:

[...] van mucho más allá de una expresión de lo personal, pues lo que buscan es comprender la lógica de una época [...] Intentan ofrecer, una imagen que pueda representar los momentos de un tiempo del que, cada uno a su manera, formaron parte. Así, en la medida en que aspira a representar la verdad, el diario se convierte en obra de arte y pensamiento (Rodríguez Suárez y Pérez Chico, 2011, p. 7).

En esta voluntad de autoexploración y observación del mundo que es la escritura de un diario, Ana realiza la que podría ser considerada la gran ruptura que es a la vez aporte desde el punto de vista literario: “Para reafirmar en mi imaginación la idea de una amiga verdadera, no deseo escribir en mi diario los hechos así nada más, como se hace comúnmente, sino que haré de mi diario esa amiga anhelada y esa amiga llevará el nombre de Kitty” (Frank, 2020, p. 15). La autora hace un desplazamiento hacia el género epistolar, y esto tal vez no sería notorio en la escritura de diario, género reconocido por su ductilidad, si no marcara la creación de un destinatario ficticio. Ana Frank edifica un pacto ficcional desde el acto de la enunciación para establecer un compromiso comunicativo con ese “yo otro”, que es el receptor siempre presente en estos registros para dirigirse a un “tú”. Será *Kitty*, la amiga verdadera, depositaria de todos los secretos, dando vida así a “un mundo proyectado y que se distancia poéticamente de la realidad cotidiana” (Ricoeur, 2002, p. 118).

Esta manera de exponer una reflexión, una postura exploratoria de búsqueda de entendimiento del mundo, de interacción con los otros y el contexto, incluso desde los escenarios más caóticos y devastadores como los que presenta el *Diario de Ana Frank*, le permite a las alumnas y alumnos conocer una forma de escritura literaria que de algún modo puede resultarles cercana al partir de la mirada a lo cotidiano, del fluir de la vida.

El diario en su flexibilidad es la forma de expresión “capaz de todas las libertades, ya que pensamientos, sueños, ficciones, comentarios de sí mismo, acontecimientos importantes, insignificantes, todo le conviene, en el orden y el desorden que se quiera (Blanchot, 1979, p. 207) posibilitando así el acto de erigirse como autores e interlocutores en un proceso en el que la ficción permite un tipo de comunicación transgresora.

El Principito, obra de Antoine de Saint-Exupéry fue escrito durante la Segunda Guerra Mundial en el período en que el autor permaneció como refugiado en EUA. Es una reflexión en torno a algunos aspectos del ser humano que da acceso a varios niveles de lectura. En la obra oscila entre la memoria y el olvido, infancia y adultez, soledad y compañía, generosidad y egoísmo, claves de la escritura planteadas por el autor desde la particular dedicatoria-disculpa que sirve de pórtico al relato:

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor [...] esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo [...] Todas las personas mayores primero fueron niños (pero pocas lo recuerdan). Por consiguiente, corrijo mi dedicatoria: A León Werth, cuando era niño” (2021, p. 16).

La narración en primera persona del aviador es la de un tiempo recuperado, el de los recuerdos. Relata en primer grado los eventos en los que estuvo involucrado (avería de su avión en el desierto y relación con el Principito) y en un segundo grado, los acontecimientos en los no participó, pero a los que tuvo acceso por la evocación del menor, quien le relata cada una de las paradas de su travesía. Los comentarios desde el presente nos hacen partícipes de la crítica mirada a la realidad, al ser humano en un ejercicio de introspección que lleva al autoconocimiento.

Los disímiles personajes que aparecen en la obra colocan al estudiante frente a arquetipos que permiten un análisis de la diversidad de conductas humanas: gobernante, hombre de negocio, borracho, vanidoso, adultos considerados por el principito como “gente muy extraña” (2021, p. 51) que tienen

por denominador común el estar encerrados en su micro mundo, como células autónomas, inconexas, sin poder ver más allá de sus obsesiones.

El modelo “el viaje del héroe” de Campbell puede aplicarse a la obra con sus ajustes. El llamado a la travesía ocurre por la necesidad del Principito de huir de la rosa. La mordida de la serpiente es el elemento mágico que funciona como instrumento del poder; se desplaza del modelo campbelliano en que no se le da al personaje al iniciar el recorrido sino hacia el final. El primer encuentro entre el niño y la serpiente se omite en la narración, pero el reencuentro revela la existencia de un pacto entre los personajes: el día que el principito decidiera retornar a su planeta la serpiente se lo propiciaría mediante su mordida. Cada estancia por la que transita el niño es motivo de desencuentros, la región de lo desconocido es el desierto donde se somete a la prueba final, el reencuentro con la serpiente, mientras la recompensa es el regreso al hogar.

El nexo afectivo entre el niño y la Zorra es un episodio en la historia importante a recuperar en clase. El Principito dejó su planeta e inició su peregrinar por causa del amor- la incomprensión y el egoísmo de su flor- junto al zorro encontrará las respuestas a sus interrogantes y dudas. Este animal tan parecido al perro, pero de naturaleza “salvaje”, le muestra al niño cómo *crear vínculos*, qué es el acto de *domesticar*, desarrollar los afectos con sosiego. “Hace falta ser paciente -respondió la zorra-. Primero te sentarás en la hierba, un poco retirado de mí, yo te miraré de reojo y tú no dirás nada” (de Saint Exupéry, 2021, p.75). Darse a la observación del otro y dejarse observar, tejiendo de forma compartida un *rito*. La construcción del amor, sin complementos, un sentimiento absoluto, de compromiso y fidelidad. Con esta certidumbre, y habiendo experimentado un trayecto de madurez, el Principito debe regresar.

En el texto, el elemento paratextual de las ilustraciones cobra notoriedad, no solo porque se explicita que son obras de Saint-Exupéry, sino que funcionan como un complemento de la historia pues acompañan al receptor aportando características de los personajes, elementos contextuales y sus acciones sin que esto suponga un exceso o redundancia.

3.3 Investigación empírica

El taller, sesionó desde el 6 de septiembre de 2022 al 1ro. de diciembre del mismo año. En el sondeo realizado, las alumnas y alumnos expresaron que nunca leían textos literarios en el aula y no habían tenido ese tipo de experiencia en los grados anteriores. Conocen de la existencia de bibliotecas en la ciudad, pero no las han visitado; sus familiares y personas cercanas no tienen hábitos de lectura. Solamente un niño apuntó que hay numerosos libros en su casa, ha visitado bibliotecas y que en su contexto doméstico se lee literatura y otros contenidos con asiduidad.

El grupo manifestó tener conocimiento de algunos cuentos clásicos de la literatura infantil como *La bella durmiente*, *Caperucita Roja* o *Cenicienta* a través de las versiones audiovisuales fundamentalmente las producciones de Disney. Como vías de adquisición de contenidos, prefieren la televisión y diversas plataformas de internet entre las que sobresalen Tik Tok, Twiter y You Tube.

Con este acercamiento al nivel de relación de las niñas y niños con la literatura, iniciamos el taller que se convirtió en un viaje en el que llevamos como divisas el respeto a las compañeras y compañeros; el derecho a opinar, a expresar los criterios, dudas e interrogantes siempre con respeto a cada miembro de la comunidad; escuchar las opiniones de las y los otros; pedir la palabra para ser escuchados, ceder la palabra, argumentar; no apelar a la burla o el descrédito y ante los conflictos buscar soluciones sin recurrir a la violencia. Cooperar, porque en una travesía, cada colega cuenta y son importantes cada idea o esfuerzo.

Es necesario apuntar que, en esta especie de bitácora, de acuerdo con los principios éticos que guían la investigación, entre los que se encuentra proteger la privacidad de las alumnas y alumnos, sus nombres han sido sustituidos por letras, algunas de las cuales fueron seleccionadas por ellas y ellos en el primer ejercicio realizado en el taller.

La primera etapa del recorrido fue exploración y descubrimientos. La narración “La H pide la palabra”, fue la apertura de las niñas y niños al lenguaje literario: las imágenes, la estructura del cuento, los personajes y sus características. Pudieron, además, constatar -no sin asombro- la relación existente entre un texto literario, la ilustración que le acompaña y las posibilidades expresivas, plásticas en este caso las letras de “Un alfabeto con mucho cuento” (Ver anexo 6).

En esta sesión se dio inicio a la colaboración en equipo, una forma de trabajar en el aula que no habían experimentado anteriormente y que les resultó incómodo entender y poner en práctica. No sabían cómo o a quien unirse y querían hacer las actividades de manera independiente. La opción fue organizar los equipos a partir de los dúos que conformaban al sentarse en el aula, siguiendo la lógica de que cada niño o niña se sienta junto a quien le es afín, así dos dúos formaban un conjunto. Esta lógica no funcionó en todos los casos.

Dos alumnos, una niña y un niño quisieron trabajar de manera independiente y respetamos su decisión de no sumarse a ningún equipo¹.

La lectura en voz alta fue la experiencia más satisfactoria; todas y todos escucharon la historia, expectantes, abiertos los poros a una vivencia inédita en clase. Al finalizar la lectura, el aula quedó en silencio por unos segundos, inundó un mutismo reflexivo, de hallazgo y disfrute; pausa que no se interrumpió hasta que los gestos de los niños indicaron que estábamos de vuelta.

Otro hito en el encuentro fue el recorrido geográfico realizado por Latinoamérica, homologándolo de algún modo con el viaje que realiza la H en el cuento; tránsito que le permitió conocer a las alumnas y alumnos el extenso territorio en nuestro continente donde hablamos el idioma español; la existencia,

¹ Es necesario señalar que las y los alumnos han regresado a las aulas después de casi dos cursos con clases en línea debido al confinamiento por la COVID 19. Si bien la escuela no es el único espacio de socialización para niñas y niños, el recibir las clases en aislamiento dejó huellas que aún son perceptibles a la hora de la realización de actividades como la articulación de trabajo en equipo en el aula.

en la actualidad, de múltiples lenguas originarias² de nuestras tierras y el valor que ellas tienen. Iniciamos el ejercicio “viaje de las palabras”.

Realizamos la primera actividad de escritura creativa, el juego con las letras, las palabras hasta la elaboración de un pequeño texto partiendo de una composición acróstica que tuvo como eje a la letra H³.

A pesar del interés y atención que manifestaban las niñas y niños, durante el desarrollo de las actividades no hubo participaciones espontáneas, al realizar preguntas directas, alumnas y alumnos manifestaban duda, inseguridad, pues sus respuestas estaban acompañadas de frases como: “puede que...”, “no sé si...” o respondían en forma interrogativa.

Frente a las voces apagadas, recogidas y las dudas, era necesario incitarlos a hablar de forma audible, a proyectar la voz, a exteriorizar para escuchar nuestra voz y que nos escuchen. La respuesta eran risas nerviosas, recogimiento mucha timidez.

Durante el desarrollo de las actividades, todo el tiempo pedían que se les marcaran directrices para hacer sus trabajos paso a paso (con más énfasis las niñas), como para asegurarse de que no cometer errores: qué colores utilizar en

² Las alumnas y alumnos desconocían la importancia de las lenguas autóctonas, por qué se reconocen de esa forma y la gran diversidad lingüística existente en México. Fue posible realizar un breve recorrido por algunos términos que usamos cotidianamente y hemos heredado del habla de diferentes pueblos originarios. Algunos de ellos fueron: Aguacate, tomate, México, mapache, cacomixtle, tlacoache, marímbula, Querétaro; palabras que se cargaron de nuevos sentidos al conocer el origen y los significados de estos términos para los pueblos ancestrales y cómo han permanecido activos en nuestra lengua. Abordamos, además, la noción de “variedad lingüística” a partir de ejemplos que aparecen en el cuento argentino.

³ Este ejercicio parte de una actividad propuesta por Gianni Rodari en su texto *Gramática de la fantasía* (2005). El autor plantea que “una palabra lanzada al azar en la mente produce ondas superficiales y profundas” tal como si se arrojara una piedra en un estanque. El hecho de “lanzar” esta palabra genera asociaciones, que pueden partir desde los recuerdos dormidos hasta imágenes o ideas fantásticas insospechadas. En el ejercicio puede proponerse al alumno o alumna una palabra o escogerlas ellos y desarrollar la actividad de escritura creativa a partir de lo que ese término genere, como, por ejemplo, narrar alguna historia. También puede trabajarse el nivel semántico a partir de analogías.

sus dibujos, los trazos, qué palabras escribir, etc. Solo un niño, “T”⁴, es extrovertido, activo, dispuesto, y tomó la iniciativa de organizar su equipo (ver anexo 2, clase 1)

Se hacía necesario insistir en la importancia de liberar la imaginación, de que no hay error al manifestarnos creativamente, con un lenguaje personal o al emitir criterios propios.

Ningún alumno o alumna quiso leer en voz alta.

En la **segunda sesión**, alumnos y alumnas nuevamente estuvieron prestos a disfrutar la lectura del cuento en voz alta, esta vez fueron introducidos cambios para no replicar los recursos del día anterior y así evitar el aburrimiento del grupo. Los personajes se presentaron con nuevas voces, hubo mayor desplazamiento por el aula e interacción con las y los alumnos de manera que se mantuvieran motivados. Otra vez la lectura tuvo magnífica recepción por parte del grupo, pero nadie quiso leer.

El alumno “O” pregunta “¿qué significa ‘petisa’? Le sigue una niña “V”; tengo que acercarme mucho a ella para escucharla y también interroga “¿por qué dice ‘fierro’?”. Se abre una compuerta de interrogantes sobre las palabras desconocidas, trabajamos con inferencias a partir del contexto y las búsquedas en el diccionario. Cada uno lee para el resto del grupo el significado de su palabra y elaboramos oraciones con ellas. Nuevamente es necesario incitar a que proyecten sus voces. Presentan grandes dificultades en la lectura (Ver anexo 2).

La actividad de autorretrato tuvo como antecedente el ejercicio en que las y los estudiantes debían hallar su letra favorita y caracterizarla según su sonido, forma, el color que le atribuyen, etc. En esa oportunidad se realizó una lluvia de ideas con la utilización de los adjetivos, estrategia que retomamos en esta sesión para reafirmar el uso de los calificativos. La elaboración de los autorretratos ya demandaba un ejercicio de autorreflexión.

⁴ La investigación utiliza nombre de letras para identificar a los estudiantes.

Esta actividad actuó como *detonante* en la dinámica del grupo pues de manera espontánea, iniciaron un proceso de observación del “otro”, un intercambio y confrontación a modo de espejo en la medida en que realizaban una búsqueda introspectiva para hallar los términos, que, según su exploración, mejor los define o podrían ser objetivos a alcanzar.

El proceso permitió este tipo de intercambios:

Niña “F”: ¿Por qué escribes inteligente?

Niña “S”: Porque quiero ser inteligente.

Niña “F”: ¿Y cariñosa, eres cariñosa?

Niña “S”: Cariñosa sí soy. ¿Tú cómo eres?

Niña “F”: Me gusta dormir.

Otro niño que se fijó en lo que escribió su compañero y quedó asombrado:

Niño “L”: ¿No tienes miedo morir?

Niño “C”: No, soy fuerte, soy futbolista.

Niño “L”: (*“Pensativo, como abismado”*) Yo... también juego fútbol, pero... ¿No le tienes miedo a la muerte?

En esta sesión “Z” colaboró con “E”, una de las niñas que no quiso unirse a ningún equipo anteriormente. Ella es callada y permanecía aislada del resto del grupo incluso a la hora del recreo. Con suma gentileza “Z” le ofreció su apoyo y “E” dudó, pero finalmente aceptó (Ver Anexo 5.1).

La **tercera sesión** (ver anexo 2) estuvo dedicada al género leyendas a través del texto “El pájaro Toh”, una leyenda maya:

Iniciar el encuentro presentando un video de YouTube donde se muestran las parvadas que cada tarde se ven en la ciudad de Querétaro causó entusiasmo, al punto que el maestro habitual del grupo pidió la palabra y relató su experiencia con la gran cantidad de colibríes que visitan el patio de su casa. Narró que siempre alguna pareja de estas avecillas anida en su cocina y describió el nido que elaboran. El maestro se detuvo en los detalles: la delicadeza, los hilos de colores y finas ramas que utilizan para construir el nido más hermoso de todos.

Las niñas y niños nunca habían reparado en el peculiar comportamiento de las aves en la ciudad ni de la diversidad existente. No se habían detenido a observar su entorno. Ver que su maestro participaba de la actividad como un igual fue otra fuente de estímulo para alumnas y alumnos.

Después de realizar la lectura en voz alta, dos alumnos se dispusieron voluntariamente a leer para los otros, realizaron un gran esfuerzo, pero no conseguían avanzar en el texto pues les faltaba fluidez debido a que no se ejercita esta práctica (ver anexo 2).

Un alumno “J” está fascinado con el diccionario, busca palabras por su cuenta o encuentra términos, se maravilla con los significados. Se le orienta que comparta sus hallazgos en voz alta con el grupo a la hora de “el viaje de las palabras”.

En la **cuarta sesión**, también destinada a *La leyenda del pájaro Toh*, el maestro titular trajo al aula fotos del nido de colibríes y aportó nuevos elementos a su historia. Pidió permiso a la comunidad para presentar nuevos videos sobre las parvadas en la ciudad de Querétaro.

Cinco alumnos quisieron leer en voz alta, pero no consiguen realizar una lectura fluida, expresiva. Resultó muy interesante ver que alguna niña o niño que leyó contaba con el apoyo de un compañero o compañera que le apuntalaba en la lectura, los ayudaban a salir de los “baches” ante palabras difíciles, si se perdían en el texto, si dudaban por la tensión del momento o por las deficiencias que presentan en la lectura.

Fue una novedad para las alumnas y alumnos ver que la obra literaria se puede intervenir y que puede servir de punto de partida para crear adaptaciones, versiones o inspirar un texto nuevo, original. Resultó pertinente entonces abordar el tema de los cuentos que conocen a través de las películas de Disney y como el cine siempre ha bebido de las obras literarias.

Cada equipo desarrolló las actividades orientadas y en la interacción iban ajustando sus dinámicas internas y ganando en independencia. Uno de los grupos decidió por consenso crear una narración original, se apartaron totalmente de la

leyenda del pájaro Toh y redactaron una nueva historia en la que el protagonista era un colibrí que se empeña en ser pájaro carpintero y actúa como tal, al punto que perdió su pico y necesitó ayuda (ver anexo 5.2).

Llegamos a la **quinta sesión** en la que estaba previsto hacer un alto y dedicarla a analizar las propuestas de la comunidad sobre las obras literarias que desearan compartir en las próximas sesiones:

El primer texto propuesto fue *El pequeño príncipe*, le siguió *El Diario de Ana Frank*. “T” refiere que tiempo atrás inició la lectura de *El Principito* y la abandonó porque no le resultó interesante, pero cree que sería más entretenido leerlo en el aula.

El argumento fundamental que ofrecieron para respaldar estas propuestas fue que la maestra del curso anterior les había exhortado a leer estos libros. Las lecturas no se trajeron al aula, pero la maestra les ofreció algunos elementos de contextualización como lugares donde ocurren los acontecimientos narrados, los protagonistas, les comentó algunos pasajes y resaltó el profundo valor humanista de ambas obras. Especialmente sobre *El Diario...*, remarcó el hecho de que fue escrito por una niña y esto sumaba mayor atractivo entre las y los alumnos.

Durante el diálogo las alumnas y alumnos se centró especialmente en *El Diario de Ana Frank* y las circunstancias que rodearon a la autora. Partieron de la Segunda Guerra Mundial (SGM en adelante) y el nazismo. Enfatizaron en la persecución al pueblo judío, los campos de concentración, Hitler y sus aliados, la resistencia antifascista.

El alumno “Z” hizo hincapié en dejarle claro a sus compañeras y compañeros las fechas de inicio y fin de la contienda.

El alumno “J” plantea que en la SGM se lanzó la primera bomba atómica.

Esta observación propició hablar sobre la participación de Japón en la guerra y el lanzamiento de las bombas nucleares en las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki. La conversación se dirigió entonces hacia la energía nuclear y recaló en el accidente de Chernóbil, tema en el que especialmente los niños intercambiaron sus teorías.

Las alumnas y alumnos refieren que conocen de estos temas a través de películas y series.

La proyección del mapa de Europa y Asia permitió ubicar geográficamente los eventos de los que hablamos, de este modo, alumnas y alumnos lograron tener una visualización de las dimensiones de los acontecimientos que comentan.

La alumna “F” propuso leer *Harry Potter*, pero concordó con el grupo en que han visto las películas y tienen partes divertidas, pero son demasiado extensas, se aburren.

“C” propuso el texto *La lluvia sabe por qué*, no lo había leído, pero una amiga mayor que él le recomendó el libro.

“Z” propuso a Julio Verne porque sus historias son de aventuras; tampoco había leído ninguna de estas historias, pero como desde el principio supieron que podrían hacer propuestas de textos, él buscó criterios entre sus conocidos para poder aportar. Su papá y abuela le hablaron de *La vuelta al mundo en ochenta días* y otras historias del mismo autor.

Otras sugerencias fueron las historietas de *Spiderman* y *Hulk*.

Realizamos una votación y por mayoría quedó decidido que las próximas lecturas serían *El Principito* y *El diario de Ana Frank* (ver anexo 2, clase 5).

Sin lugar a duda la maestra del curso anterior hizo una excelente labor de promoción de estos textos. El entusiasmo con que les habló de esas obras, el énfasis que hizo en la importancia de estas, caló en las y los alumnos

La segunda parte del taller se inició con la obra *El principito*:

Como ya era habitual, el segmento de la lectura en voz alta captó la atención de las alumnas y alumnos.

“L”, al ver la foto de Antoine de Saint-Exupéry, expresó que “ese escritor tiene cara de niño y sabe lo que piensan los niños”. El resto del grupo no concordó en lo del rostro infantil pero sí estuvieron de acuerdo en el autor sabía lo que piensa un niño.

A la pregunta de qué fragmento o idea de la narración les pareció más interesante, obtuve esencialmente dos respuestas que generaron el diálogo y los ejemplos de su cotidianidad:

- “Las personas mayores nunca comprenden por sí solas las cosas y resulta muy fastidioso para los niños tener que darles continuamente explicaciones”.
- “Este señor hizo una gran demostración de su descubrimiento en el Congreso Internacional de astronomía; pero su vestimenta no inspiró confianza al público y nadie le creyó”.
- “Las personas adultas son así”.

A partir de aquí, algunas y algunos compartieron experiencias sobre sus relaciones con los adultos, especialmente las madres y padres y el sentimiento de no ser comprendidos muchas veces por ellos. Intercambiaron sobre la importancia que muchas personas, sobre todo los adultos, le confieren a la apariencia de los otros.

En la clase no se realizó actividad en equipo, pero espontáneamente algunos alumnos y alumnas se unieron y fluyó el trabajo colaborativo (ver anexo 2, clase 6 y 7).

Durante la **séptima sesión**, la lectura del pasaje de la zorra (capítulo 21) creó un clima especial en el aula. La palabra “domesticar” llegó a las niñas y niños por primera vez con toda su carga emotiva, y así iniciamos un nuevo recorrido (ver anexo 5.3).

¿Qué son los afectos? ¿Qué son la amistad, el amor, el respeto, la admiración, la ternura?

Frente a la actividad de reflexionar y conversar sobre las emociones, sus emociones, sus vínculos afectivos con quienes les rodean, alumnas y alumnos expresaron que es algo sobre lo que no hablan y nadie les pregunta. Nuevamente fue un proceso de autoexploración y búsquedas en los otros.

Reflexionamos sobre esta etapa escolar en la que están a punto de cerrar un ciclo y pasar a la secundaria donde conocerán a nuevas personas, harán nuevos amigos, amigas y tendrán la posibilidad de vivir nuevas experiencias.

“J” y “D”, hablaron emotivamente sobre los amigos que ya no ven porque se quedaron en los antiguos lugares donde ellos vivían, y cómo intentan mantener la comunicación, pero no les resulta fácil seguir en contacto.

La actividad de escritura que consistía en elaborar un texto donde expresaran sus sentimientos hacia alguien o algo, fue otro hito en el taller, pues la exploración en sus emociones y sentimientos le permitió a alumnas y alumnos vivenciar y meditar sobre los nexos que los unen a otras personas. Varios niñas y niños fueron conscientes de los vínculos que han forjado en el aula y quisieron expresarlo a través de postales o pequeños mensajes en los que hicieron declaraciones de amistad y expresaron su satisfacción por el tiempo que han pasado juntos (Anexo 5.4).

Este ejercicio no fue realizado por cuatro estudiantes que expresaron no ser capaces de expresar cuánto sentían.

Uno de estos alumnos me explicó que necesitaba tiempo para pensar y saber qué escribir, y a quién.

Como es habitual, las alumnas y alumnos tienen mayor destreza en la expresión oral que escrita.

El trabajo en equipo ha pasado a ser parte natural de la sesión, los grupos no son fijos, se reconstituyen constantemente o colaboran entre ellos.

Las **sesiones novena y décima** del taller fueron dedicadas a *El Diario de Ana Frank*. En estos encuentros destinamos mayor tiempo a la lectura y conversación literaria. En la comunidad se creó una especie de foro en el que alumnas y alumnos retomaron ideas y temáticas abordadas en el encuentro en que hicieron sus propuestas de lecturas (ver anexo 2 clases 9 y 10).

Desde el primer momento las alumnas y alumnos captaron el tono intimista del texto y la magnitud de los acontecimientos que se narran. Si bien tenían conocimientos previos sobre esta obra, la autora y mayormente sobre el contexto,

esta frente a la obra, los hechos, ver el modo en que escribía esa adolescente de 14 años, una edad tan próxima a la suya, les conmocionó.

Dos alumnos habían comenzado a leer el texto en sus casas y ejercitaron la lectura; y se mantuvieron prestos a la lectura en voz alta y leyeron con mayor fluidez que otras veces.

¿Por qué dice “Querida Kitty y Tuya, ¿Ana?” indagó una alumna “S”. Retomamos el texto, volvemos a la lectura en busca de la respuesta, y a partir de ella nos adentramos en el tema del género epistolar y el diario íntimo, los tipos de diarios, de cartas que existen y sus características.

“T” expresó que “ya no hay que complicarse tanto, si uno quiere decirle algo a alguien, le manda un email o por WhatsApp y ya”.

“D” mostró gran interés por las cartas de recomendación porque escuchó a su papá hablar de ellas. (ver anexos 2, clases 9 y 10).

El intercambio en la sesión también giró en torno a la mirada al futuro, las metas, ¿cómo no olvidar quienes son en esta edad y cómo se imaginan dentro de unas décadas?

El ejercicio de escritura creativa de la sesión consistió en que cada alumno y alumna, escribiera una carta con remitente, “el yo del presente” y como destinatario, “el yo del futuro”. Este ejercicio permitió conectar los textos *El Principito* y *El Diario de Ana Frank* a través del tópico presente en ambas obras: la mirada en el tiempo, la conservación de la memoria.

Las **sesiones oncena y duodécima** fueron dedicadas a la elaboración del libro artesanal por las alumnas y alumnos con sus trabajos seleccionados (ver anexo 5.5).

3.4 Evaluación y resultados

Al hacer un repaso de la labor realizada por la comunidad, una vez más constatamos que las dinámicas y procesos que se despliegan en el aula rebasan las posibilidades de descripción en un breve espacio. El encuentro con la literatura y disfrute de cada obra literaria; el transitar por las historias, los personajes,

descubrir la irreverencia del lenguaje literario y la infinitud de los “mundos posibles” fue el estímulo mejor para que alumnas y alumnos crearan, dialogaran, intercambiaran criterios, interrogantes y edificaran una dinámica de convivencia. Todo ello habla de un tránsito complejo y fructífero que se presenta como una trama compacta, evidencia de un proceso de desarrollo, de expansión de las destrezas cognitivas y habilidades intelectuales entendidas como pensamiento crítico, pensamiento creativo y metacognición.

El Pensamiento crítico y el pensamiento creativo, reclaman la proyección de una identidad; exigen la constante observación del contexto, la indagación, el generar ideas, visitar conceptos asentados en el individuo o el colectivo no para aceptar pasivamente sino para abandonar los prejuicios, las trabas y proponer, generar, producir al margen de las normas con osadía, brindar soluciones innovadoras, sentir empatía, escuchar al otro u otra y en el respeto a esas voces tener la libertad de alzar la voz propia. En esta intervención las alumnas y alumnos emprendieron ese camino de desarrollo intelectual, ético y estético que no supone llegar a una meta, sino permanecer en la ruta; los siguientes resultados son evidencia de ello:

- Las alumnas y alumnos desconocían el género literario Leyenda y sus características. La recuperación de este tipo de narraciones en el espacio familiar o en su contexto extraescolar, hizo posible que las y los discentes entendieran en qué consiste la tradición oral (canciones tradicionales, trabalenguas, rimas, etc.) como parte de la literatura pues la asociación primera y única que establecían con lo literario era el texto escrito, impreso en un libro.
- Como resultado, “A” comparte en la comunidad la Leyenda del Silbón, un alma en pena que vaga por los llanos de su tierra natal Venezuela, las alumnas y alumnos encuentran afinidades entre esta historia y la Leyenda mexicana de La Llorona, constatan de este modo una de las características del género “I” aporta la leyenda del Charro negro y la acompaña con una ilustración (ver anexo 5.6).

El hecho de indagar entre los familiares sobre historias y tradiciones para llevarlas a la comunidad y compartirlas, dibujar, narrar estos cuentos ancestrales con lenguaje propio es un acto de estar consciente en el mundo y desde la actualidad dialogar con la tradición como expresión de una forma de pensamiento crítico y creativo. En las sesiones dedicadas a la Leyenda del Pájaro Toh a partir de la observación de las aves que habitan la ciudad de Querétaro y la investigación sobre las de la zona maya, las alumnas y alumnos fueron capaces de establecer comparaciones y análisis que abarcaron otros aspectos como las similitudes y diferencias entre ambas regiones en cuanto a flora, clima, geografía, agricultura, etc. Ejercicios que condujeron a las niñas y los niños a detenerse en aspectos significativos de su entorno cotidiano, pero en los que no habían reparado anteriormente.

- La alumna “S” prefiere expresarse a través de sus dibujos y capta un elemento común en los textos de *El Principito* y *El diario de Ana Frank*: la soledad y la representa con un lenguaje muy personal (ver anexos 5.7). A partir de que comparte sus obras en las sesiones del taller, sus compañeras y compañeros le solicitan dibujos que ella realiza con dedicación. Su estilo al dibujar es tomado como referente estético por integrantes de la comunidad. Fue una de las alumnas del grupo que decidió iniciar un diario íntimo, con la característica de que sería un álbum para reunir en él, de manera cronológica, su obra plástica a través del tiempo.
- En el ejercicio de escritura creativa, donde cada estudiante podía relatar un sueño, un recuerdo, un acontecimiento vivido, escuchado, etc., “L” expone a través de un breve texto por qué le gusta usar todo el tiempo un gorro que llama la atención por su imagen particular y con el que asiste regularmente al taller. “L” vio el espacio de la comunidad como una zona de libertad, donde puede expresarse no solo de forma oral y escrita, sino también a través de su imagen diferente, divertida, osada (Anexo 5.9).
- “M” narra la historia de la bicicleta que perdió (Anexo 5.10) y lee su narración al resto del grupo. La evocación de ese episodio que aún le

resultaba doloroso, la búsqueda en su recuerdo detonó el anhelo por recuperar lo perdido y lo movilizó en dos sentidos; comenzar a aprender nuevamente a montar bicicleta (aprendizaje que había abandonado a raíz del robo) y ahorrar para comprarse una bici nueva; para reunir los recursos trazó una estrategia con el apoyo y asesoría de su mamá, luego compartió sus iniciativas con la comunidad. Esta evidencia revela claramente aspectos sobre los que el pensamiento crítico nos habla: la producción de un juicio a partir del conocimiento, pero no basta con ello, la expresión máxima es la acción, la práctica y para esto se trazan estrategias que requieren mover la creatividad.

- “I”, escribió su carta al “yo del futuro”, donde el punto de partida era “quien soy, cómo me veo” para proyectarse a “quien quiero llegar a ser o cómo quisiera ser en la adultez”. En este ejercicio de escritura creativa, el estudiante logró una proyección donde explicita qué profesión sueña desempeñar, con qué apoyo espera contar y se realiza a sí mismo una recomendación para lograrlo. Como quiere guardar los recuerdos de sus primeros pasos como arquitecto desde la infancia, también inició un diario-álbum donde recogerá los dibujos, ideas y proyectos que cree a través del tiempo, desde el presente, para en el futuro poder recorrer toda su trayectoria (anexo 5.11).
- Si bien en el punto de partida las alumnas y alumnos se manifestaban con extrema timidez, con resistencia o temor a expresar en voz alta sus ideas, criterios y dudas (mayormente las niñas), las lecturas literarias compartidas y el trabajo colaborativo desarrollado en un ambiente de compañerismo, respeto y libertad, propiciaron que a medida que avanzaba el desarrollo del taller, niñas y niños ganaran autoconfianza e independencia para expresar sus ideas, responder, pedir la palabra hacer interrogantes, confrontar criterios y apoyar a quien lo necesitara.
- Los alumnas y alumnos seleccionaron las obras que querían compartir en la segunda parte del taller, para ello realizaron propuestas que respaldaron

con argumentos que trascendieron el mero gusto personal. En este ejercicio reconocieron la necesidad e importancia de exponer los valores de las obras desde el punto de vista literario y llegaron a análisis históricos, razonamientos y debates sobre aspectos de índole ético presentes en los textos sugeridos.

- En un acto de autonomía y búsqueda de consenso en la comunidad, por iniciativa propia, alumnas y alumnos decidieron someter a votación los textos propuestos y sus fundamentaciones para compartir las obras que alcanzaran la mayoría de los votos. De este modo las niñas y los niños trazaron su itinerario lector y realizaron con total independencia un ejercicio de animación a la lectura.

En relación con el desarrollo del pensamiento metacognitivo, el trabajo en colaboración jugó un papel fundamental desde el primer momento en las alumnas y alumnos pues en la interacción que se generó para lograr un objetivo común. Trabajar en colectivo implicó modificar hábitos meramente individuales para pensar, actuar y crear, lo que requiere atender diversidad de criterios y decidir en conjunto las mejores estrategias o soluciones para ponerlas en práctica.

En función de lo anterior, cada equipo inició un proceso reflexivo que les permitió vislumbrar y entender sus habilidades, potencialidades, endebles y desarrollar estrategias tanto para la resolución de problemas como para apoyar a quienes lo necesitaran. Análisis que partieron desde lo individual para imbricarse en el colectivo y aportar. Los resultados hablan de estos procesos y los avances logrados:

- El equipo formado por “S”, “C” y “L”, en la actividad de escritura creativa a partir de la *Leyenda del pájaro Toh* decide por consenso que no quieren cambiar el final ni el principio de la historia, tampoco les interesa introducir un nuevo personaje; optan por crear su narración y cuentan la historia de un colibrí empeñado en ser pájaro carpintero.
- “Z” se percató de que algunas compañeras y compañeros no tenían diccionario en las sesiones; tomó la iniciativa de traer de su casa varios de

estos glosarios para prestárselos a quienes pudieran necesitarlo a la hora de “el viaje de las palabras”, segmento dedicado a los términos nuevos presentes en los textos o traídas a la comunidad por alguna o algún integrante.

Este alumno tenía un sin fin de interrogantes en relación con los acontecimientos de Chernóbil, tema del que se habló durante la sesión de propuestas de textos y durante las lecturas de *El Diario de Ana Frank*; como las respuestas que recibió en la comunidad no lograron satisfacer su curiosidad, decidió investigar. “Z” pidió a sus padres que le concedieran más tiempo de Internet (en su casa controlan su tiempo en línea) para poder consultar materiales sobre el tema. Analizó varios documentales, conversó con su papá y redactó un texto donde expuso su visión muy personal de lo ocurrido en aquella Central Nuclear. También lo compartió con la comunidad (ver anexo 5.8).

En este caso, “Z” con el apoyo de la facilitadora tomó la decisión de investigar y encontró las vías y recursos necesarios para satisfacer su curiosidad. Igualmente decidió en qué formato le resultaba más viable exponer sus conclusiones para compartirlas en la comunidad.

- Para la lectura de los textos en el aula, las alumnas y alumnos se organizaron espontáneamente de modo tal que siempre una compañera o compañero que tenía mayor destreza en la lectura se sentaba junto a otro u otra con mayores dificultades para apoyarle sobre todo en el seguimiento del texto y la lectura en voz alta.
- Como las actividades de cada sesión mayoritariamente se engarzaban con las del encuentro anterior, se estableció el método de trabajo en que, si algunos compañeros o compañeras habían estado ausentes, al incorporarse contaban con el acompañamiento de otros u otras para actualizarle y mostrarle sus trabajos de modo tal que no perdieran la secuencia de las actividades realizadas. Esta actividad exige que la alumna o alumno que explica haya completado el ejercicio anteriormente y sea

capaz de transmitir el mismo a partir de las secuencias de acciones o estrategias que le llevaron a la solución del problema, por tanto, implica el pensar sobre lo pensado. De esta forma la alumna o alumno que apoya a una compañera o compañero debe hacer una revisión o supervisión de los pasos y recursos cognitivos que movilizó para completar el ejercicio, proceso metacognitivo que permite un análisis de los obstáculos presentados, las deficiencias o errores ocurridos previamente, lo que posibilita hallar nuevas soluciones, fórmulas o vías más creativas y eficaces. Este proceso requiere del apoyo del facilitador o facilitadora, para atender que se complete y de ser necesario asistir a quien explica.

- Del trabajo en equipos cerrados ocurrió una mutación al trabajo colaborativo general donde las y los miembros de los conjuntos se intercambiaban, consultaban, se fundían a lo largo de una sesión. Esto fue más notorio en el último encuentro de lectura y conversación sobre *El Diario de Ana Frank* y las sesiones que dedicamos a la confección del libro artesanal.

La evaluación fue de corte cualitativo, tuvo un carácter procesal y actitudinal, por tanto, se apeló a que cada alumno o alumna realizara su autoevaluación sobre su proceso en el taller, sus resultados en las actividades realizadas, su nivel de satisfacción con la labor hecha, la participación en las sesiones y actividades, la colaboración con las otras y otros en el trabajo. Como ejercicio conclusivo estuvo la elaboración del libro artesanal en el que cada estudiante debió seleccionar qué trabajo o trabajos consideraba adecuados para quedar en ese volumen y se les invitó a compartir con sus compañeros y compañeras el porqué de sus elecciones.

La autoevaluación no fue una tarea sencilla pues las niñas y los niños no están habituados a estos análisis, pero resultó valioso porque estuvieron frente a una nueva experiencia de manera consciente como un acto más de reflexión, autorreconocimiento y autoconfianza.

A pesar de los resultados obtenidos por las alumnas y alumnos a través de la lectura de textos literarios en el taller y las actividades desarrolladas, resulta evidente la necesidad de seguir trabajando en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura; elevar el nivel léxico de las alumnas y alumnos para que logren elaborar textos escritos, con una amplitud de vocabulario que les permita expresar sus ideas con claridad fluidez y coherencia; propiciar el aprendizaje de las palabras y sus funciones, las estructuras sintácticas, la utilización adecuada de los signos de puntuación, el reconocimiento de las sílabas tónicas, la acentuación, la ortografía e insistir en la lectura en voz alta como práctica de espacio compartido que permite una experiencia de deleite a través de las obras literarias.

En cuanto al trabajo que pretendía vincular de manera colaborativa a las familias de las alumnas y alumnos, no fue posible lograrlo, pues aunque las madres y padres manifestaron por escrito su conformidad con la participación de sus hijas e hijos en la investigación acción, no se involucraron de manera activa en el proceso; esto impidió la realización de una de las actividades finales en las que algún familiar o persona de confianza debía contar un cuento y grabarlo en video para realizar un corto audiovisual y compartirlo con el resto de la comunidad.

3.5 Conclusiones

Los retos que enfrentan nuestras sociedades demandan el desarrollo de procesos pedagógico-didácticos con una perspectiva humanista; en este sentido, la Literatura, al propiciar una experiencia estética de construcciones e intercambios intersubjetivos está llamada a ocupar un espacio protagónico en la formación de los individuos desde las edades iniciales de la vida y a partir de los niveles básicos de enseñanza.

El alcance y trascendencia de la educación literaria desde los grados escolares primarios, es el núcleo de la presente investigación. Educación literaria entendida como un convite al goce que produce la lectura compartida de los textos; planteada como el acceso a un universo de infinitas posibilidades libertarias que repercuten en el desarrollo de habilidades, hábitos y destrezas de

pensamiento. Por ello esta investigación acción ha tenido como guías los siguientes objetivos:

- Estimular en los niños y niñas la formación de hábitos mentales críticos, creativos y metacognitivos.
- Dotar, a las niñas y los niños de herramientas cognitivas y afectivas a través de la Literatura infantil para que sean capaces de crear obras propias en diferentes formatos.

Para alcanzar estos propósitos, se realizó una intervención en un aula de 6to. grado de educación primaria pública en la ciudad de Querétaro, durante los meses de septiembre a diciembre de 2022. Siguiendo la propuesta de convertir el salón de clases en una comunidad de investigación o indagación - iniciativa desarrollada por el filósofo y pedagogo norteamericano Matthew Lipman (1969) - la clase de Lengua Materna Español se transformó en un taller de lecturas literarias, escritura y creación. Contexto en el que a partir de la lectura de textos literarios infantiles fue posible constatar que a través de la apertura al goce estético que ofrece la Literatura Infantil, pueden desarrollarse estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico y creativo de manera que niños y niñas de educación básica logren pasar del rol de meros receptores al de creadores de producciones propias.

Al término de esta intervención, los resultados obtenidos, permiten concluir que:

1. La lectura de textos literarios en el aula no puede estar ceñida al cumplimiento de itinerarios rígidos, esquemáticos que entienden la obra literaria como un contenido que hay que “trabajar”, “impartir” en clase por obligación.
2. La existencia de un ambiente lúdico, de confianza y respeto, propicia y estimula que niñas y niños vivencien el hecho estético que es la literatura como una experiencia de goce intersubjetivo. Leer por placer, permite que alumnas y alumnos movilicen su intelecto, el pensamiento crítico expresado en el desarrollo de la capacidad de diálogo con los otros y consigo mismo, el ejercicio de la alteridad

como un modo de convivir cotidiano, el plantearse y exponer interrogantes, la búsqueda de respuestas, la argumentación de sus criterios, la participación en la elaboración de sus itinerarios de lectura en un ejercicio de interlocución y consenso, así como la apertura al análisis y debate de ideas sobre aspectos éticos y valores que actúan de manera insoslayable en la formación de los individuos y su desempeño en la vida social.

3. La recuperación de prácticas como la lectura en voz alta, la intervención en las obras literarias, la elaboración de contenidos originales como dibujos, manualidades, cartas, diarios, dedicatorias o breves narraciones teniendo como incentivo la obra literaria infantil leída en la comunidad, permitió realizar un tránsito que acercó a las alumnas y alumnos al conocimiento de procesos de creación no solamente literaria; en un acto de libertad que les otorgó autonomía para elegir las vías y medios con qué expresarse, al tiempo que permitió derribar arraigadas concepciones donde se presenta el pensamiento creativo y la creatividad como privilegio de unos pocos elegidos.
4. A pesar de estar adaptados a la realización de actividades reproductivas y haber tenido escaso contacto previo con textos literarios en la escuela y fuera de ella, alumnas y alumnos, a bordo de las historias compartidas en comunidad, emprendieron un tránsito que les condujo por el viaje de las palabras hasta adentrarse en exploraciones y hallazgos en el ámbito socioemocional. Estas experiencias de lectura y colaboración permitieron, además, la interdisciplinariedad en el proceso de aprendizaje, el reconocimiento y articulación por parte de las niñas y niños, de sus recursos mentales cognitivos, sus limitaciones, el modo de sobrepasarlas, regular, planificar, supervisar las prácticas y estrategias desplegadas para el aprendizaje como expresión de la metacognición.

Es necesario subrayar que el desarrollo hábitos de lectura y habilidades de la mente como el pensamiento crítico, la creatividad y la metacognición no son procesos que ocurren en movimiento rectilíneo uniforme y siempre ascendente. Aprender a leer, emprender la “lectura del mundo y la lectura de la palabra” (Freire, 2004, p. 28-42) en su necesaria y justa imbricación, exige destrezas que se desarrollan con arduo trabajo y sin estancos temporales; a pesar de ello, esta intervención educativa abrió las puertas a niñas y niños a ese universo infinito de “los mundos posibles” donde la palabra se revela y renueva, quiebra y desafía barreras. Donde ocurre un verdadero “acto cultural del conocimiento” (Remolina, 2013, p. 226).

Las alumnas y alumnos de esta comunidad aún no son lectores, pero han experimentado el goce que produce la literatura, las lecturas compartidas. Estas niñas y niños no son artistas, pero han elaborado sus discursos propios en el aula movilizandoo su creatividad. Han descubierto que la curiosidad es legítima, inagotable y el mejor combustible que puede impulsar y guiar sus pasos para crear, crecer y andar por caminos transgresores como expresión de su propia voz.

REFERENCIAS

- About, M. (2014). *Akassi: ataque gatuno*. SM infantil.
- Alcott, L. M. (2020). *Mujercitas*. Austral.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Andersen, H. C. (2013). *Cuentos para niños*. Imprenta Nacional.
https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20infantil/cuentos_hans_christian_andersen_edincr.pdf
- Andruetto, M. T. (2008) Hacia una literatura sin adjetivos. *Imaginaria. Revista quincenal sobre Literatura infantil y juvenil*, (242).
<http://www.imaginaria.com.ar/2008/11/haciaunaliteraturasinadjetivos/1/8>
- Andruetto, M. T. (2015). *Huellas en la arena*. SM infantil.
- Asare, M. (2001). *La llamada de Sosu*. Zendera Zariquiey.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (282),
<https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Barrie, J. M. (2017). *Peter Pan y Wendy*. Nostra Ediciones.
- Barrie, J. M. (2020). *Peter Pan*. Alma.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto y Lección inaugural de la Cátedra de semiología lingüística del Collège de France pronunciada el 7 de enero de 1977*. Siglo XXI.
- Beherentx, C., Vargas, D., Salamanca, G. y Millán, S. (2005). Experiencias de lectura compartida. En R. Flórez y M. Moreno (Eds.), *El lenguaje en la educación, prácticas de lectura y escritura en preescolar básica y primaria. Hablar, leer y escribir en preescolar y primaria para la participación, el éxito académico y la vida adulta* (pp. 111-116), Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8358>

- Berquin, A. (1860). *El amigo de los Niños*. Garnier Hermanos.
- Blanchot, M. (1959). *El libro que vendrá*. Monte Avila.
<http://www.medicinayarte.com/>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos* (Trad. H. Azcurra). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1973).
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2012). Discursos asimétricos: la literatura para niños. *Estudios de Teoría Literaria-Revista digital: artes, letras y humanidades*, 1(2), pp. 41-51. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/136>
- Carroll, L. (2008). *Alicia en el país de las maravillas*. Maxtor.
- Carroll, L. (2019). *A través del espejo*. Época.
- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Peonza. Revista de Literatura infantil y juvenil*, (82), 21-32.
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=b35fec765daa949eJmltdHM9MTY4MDkxMjAwMCZpZ3VpZD0wMzg4YTQwNi0xY2NmLTYzZiMtMGY1ZS1iNTNiMWRmZDYyMjkmaW5zaWQ9NTE2Mw&ptn=3&hsh=3&fclid=0388a406-1ccf-63f3-0f5e-b53b1dfd6229&psq=Peonza%2c+2007%2c+no+82&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuY2VydmFudGVzdmlydHVhbC5jb20vcmlzZWZyY2gvcGVvbnphLXJldmlzdGEtZGUtbGl0ZXJhdHVyYS1pbmZhbzRpbC15LWp1dmVuaWwtLTE2LzlxMDIzMF8wMDA0LnBkZg&ntb=1>
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (2), 7-21.
[/https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120386001.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120386001.pdf)

- Cerrillo, P. (s.f.). Educación literaria y canon escolar de lecturas. *Leer.es*. Ministerio de Educación Gobierno de España. https://leer.es/wp-content/uploads/2021/07/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cervera, J. (2003). En torno a la literatura infantil. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/en-torno-a-la-literatura-infantil--0/>
- Chrobak, R. (2019). La metacognición y las herramientas didácticas. *Pálido.de luz. Claroscuros en la Educación. Revista electrónica de Educación*, (104) <http://palido.deluz.mx/articulos/4808>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). Investigación-acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Lauros*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Collodi, C. (2021). *Pinocho*. Depalma.
- Cooper, M. (1815). *Thumb's Song Book*. Lumsden & Son. <https://ia600308.us.archive.org/16/items/tommythumbssongb00loveiala/tommythumbssongb00loveiala.pdf>
- Cordellat, A. (06 de diciembre de 2022). El auge de los 'libros para': ¿por qué la literatura infantil debería ir más allá de la búsqueda de aprendizajes?. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/actualidad/2022-12-07/el-auge-de-los-libros-para-por-que-la-literatura-infantil-deberia-ir-mas-alla-de-la-busqueda-de-aprendizajes.html>
- Cortez Barbera, O. (01 marzo de 2022). La importancia de la literatura infantil en la actualidad y en los tiempos por venir. Una visión muy particular. Ponencia presentada en el III Coloquio de Literatura Infantil: Niños Lectores, niños creadores de la Feria Internacional del Libro, Caracas, noviembre 2021. *La tinta invisible*. <https://latintainvisible.wordpress.com/2022/03/01/la-importancia-de-la-literatura-infantil-en-la-actualidad-y-en-los-tiempos-por-venir-una-vision-muy-particular/>

- Dahl, R. (2020). *Charlie y la fábrica de chocolate*. Alfaguara.
- de Amicis, E. (2015). *Corazón, el diario de un niño*. Océano exprés.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103), Santillana/UNESCO. <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1SK24QYXJ-Q445C2-37JD/DELORS.pdf>
- de Beaumont, L. (1896). *Almacén de los niños o Diálogos de una sabia directora con sus discípulos*. Garnier Hermanos.
- de Bono, E. (2004). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.
- de Bono, E. (2018). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Ed. Paidós.
- Defoe, D. (2022). *Robinson Crusoe*. Alianza Editorial.
- de Genlís, M. (2008). *Adela y Teodora o Cartas sobre la educación*. Biblioteca de la Universidad de Alicante. https://sirio.ua.es/libros/BEducacion/adela_teodoro/index.htm
- de Iriarte, T. (1995). *Fábulas literarias*. Cátedra.
- de Morgan, M. A. (1994). *El collar de la princesa Fiorimonde*. José J. de Olañeta.
- del Valle, M. (2016). El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria. *Educere*, 20, (65), 91-98. <https://www.redalyc.org/journal/356/35646429010/html/>
- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Ed. Popular.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Trad. Samuel Ramos. Fondo de cultura económica.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill/Interamericana Editores. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Dickens, C. (2012). *David Copperfield*. Alba.
- Dubois, M. (1993). Formación del docente como lector. *Lectura y vida*, 4, 3-10, diciembre.

- Dubois, M. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y vida*, 2, 5-11.
- Dubois, M. (2011). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. *Legenda*, 15(12), 65-79. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/733>
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Elizagaray, A. M. (1981). *Niños, autores y libros*. Gente Nueva.
- Ende, M. (2020). *La historia interminable*. Penguin Random House.
- Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1). <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fernández de Gamboa, K. (2018). *A través del nuevo milenio y lo que el lector literario encontró allí: La narrativa infantil para lectores de 8 a 10 años* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. [/https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=yaD%2B%2BI%2BkcFg%3D](https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=yaD%2B%2BI%2BkcFg%3D)
- Fernández Rivas, S. y Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17 (1), 18-34. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/validapencrisalpub.pdf>
- Fernández, S. (2009 [1994]). Crear y recrearse con la lengua en el aprendizaje de un idioma. *Monográficos marcoELE*, (8), 23-39. https://marcoele.com/descargas/expolingua1994_fernandez.pdf
- Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Roald Dahl. *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. https://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/dahl_roald.htm
- Flórez, R. y Moreno, M. (Eds.) (2005). *El lenguaje en la educación, prácticas de lectura y escritura en preescolar básica y primaria. Hablar, leer y escribir en*

preescolar y primaria para la participación, el éxito académico y la vida adulta. Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8358>

- Franco Justo, C. y Justo Martínez, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4932095>
- Frank, A. (2020). *Diario*. Editores Mexicanos Unidos.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). Enseñar-aprender Lectura del mundo-lectura de la palabra. En *Cartas a quien pretenda enseñar* (28-42). Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fundación Entrelíneas para Viva Leer Copec. (s.f.). Origen de los cuentos infantiles: Una pequeña historia de los cuentos y la infancia. <https://www.vivaleercuentosdigitales.cl/origen-de-los-primeros-cuentos-infantiles/>
- Gadamer, H.G. (1998). *Estética y hermenéutica* (Trad. Antonio Gómez Ramos). Editorial Tecnos.
- García Barcaza, A. (s.f.). Características del pensamiento crítico. *El pensador crítico*. <https://pensamientoyconocimiento.weebly.com/caracteriacutesticas-del-pensamiento-criacutetico.html>
- García Padrino, J. (1989). Literatura infantil y la formación humanista. En García Padrino, J. y Medina, A. (Dir.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 535-560), Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto II. Lectura y Vida* (pp. 11-68), Asociación Internacional de Lectura.
- Grimm, J. y W. (1985). *Cuentos de niños y del hogar*. Anaya.
- Grahame, K. (2021) *El viento en los sauces*. Edelvives Infantil.
- Granahan, S. (05 de julio 2012). John Newbery, Father of Children's Literature. *Bibliobulimica's Blog*. <https://bibliobulimica.wordpress.com/2012/07/05/libro-john-newbery-father-of-childrens-literature/>
- Gripe, M. (1991). *Papá de noche*. Juventud.
- Gutiérrez, J. (2013). *Cocorí*. Ishi Press.
- Haller, E., Child, D., y Walberg, H. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of Metacognitive Studies. *Educational researcher*, 17(9), 5-8.
- Hanán, F. (08 agosto de 2011). Literatura Infantil Latinoamericana. *Investigación y divulgación de libros para niños y jóvenes. Librería especializada*. <https://www.dondevivenloslibros.com/2011/08/literatura-infantil-latinoamericana.html>
- Hernández Rojas, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador.
- Henríquez Ureña, C. (2020). *Invitación a la lectura. Notas sobre apropiación literaria*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- Herrera, N. (2005). Las disputas tienen solución. En R. Flórez y M. Moreno (Eds.), *El lenguaje en la educación, prácticas de lectura y escritura en preescolar básica y primaria. Hablar, leer y escribir en preescolar y primaria para la participación, el éxito académico y la vida adulta* (pp. 105-109), Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8358>
- Herrera Vivar, M. A. (2020). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Pasa la voz*, (59). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Pasa-la-Voz-October-2020.pdf>
- Hetzl, P.-J. (1865). *Le Magasin d'Education et de Récréation*. Hetzel.

- Hinojosa, F. (1981). *La vieja que comía gente*. Novaro.
- Hodgson, F (2016). *El jardín secreto*. Loqueleo.
- Iglesias Casal, I. (1999). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: Caracterización y aplicaciones. En Franco, M., Soler, C., Cos de, F., Rivas, M. y Ruíz, F. (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua. Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 941-954).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf
- Jansson, T. (2009). *La familia Mumín*. Ciruela Infantil.
- Jiménez Ortiz, M.L. y Gordo Contreras, A. (2014). El cuento infantil: Facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247214009>
- Kipling, R. (2019). *El libro de la selva*. Porrúa.
- Lagerlöff, S. (2020). *El maravilloso viaje de Nils Holgersen a través de Suecia*. Edelvives.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lindgren, A. (1994). *Pippa medias largas*. Juventud.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. De la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación* (Trad. M. Gómez Pérez). Octoedro.
https://www.academia.edu/37990508/El_lugar_del_pensamiento_en_la_educaci%C3%B3n
- Lobato, M. (1944). *Las travesuras de Naricita*. Americalee.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (64), 43-50.
- Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura?. *Enunciación*, 28(Número Especial), en prensa. <https://doi.org/10.14483/22486798.20291>
- London, J. (2008). *El llamado de la selva*. Época

- López Aymes, G. (2012). Pensamiento Crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, XXXVII (22), 41-60.
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- Lyra, C. (2021). *Cuentos de mi tía Panchita*. Independently published.
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica, trascendente y deseable*. Grao.
- Martí, J. (1989). *La Edad de Oro*. Letras Cubanas.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma.
- Menchén Bellón, F. (2010). La creatividad en la educación primaria. *Apuntes de Pedagogía*, 14-15. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/apuntesdepedagogiacreatividadyensenanza.pdf>
- Milne, A. A. (2022). *Winnie the Pooh*. Independently published.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25. https://www.academia.edu/61747957/Las_estrategias_de_aprendizaje_en_la_educaci%C3%B3n_formal_ense%C3%B1ar_a_pensar_y_sobre_el_pensar
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva visión.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de Lectura Literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales* [Tesis doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf
- Munita, F. y Riquelme Mella, E. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión

- literaria. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 261-268.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200015>
- Muñetón Pérez, P. (2009). Creatividad: el arte de reinventar la vida. Entrevista con el Dr. Francisco Menchén Bello. *Revista Digital Universitaria*, 10(12).
<https://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art91/int91.htm>
- Muñoz Fernández, I. (05 abril de 2021). Historia de la literatura Infantil: Siglo XX, el libro infantil, el gran protagonista. [Blog del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación](https://blogcrai.upr.edu.cu/2021/04/05/historia-de-la-literatura-infantil-siglo-xx-el-libro-infantil-el-gran-protagonista/).
<https://blogcrai.upr.edu.cu/2021/04/05/historia-de-la-literatura-infantil-siglo-xx-el-libro-infantil-el-gran-protagonista/>
- Muñoz, J. (1994). *Pensamiento creativo. Desarrollo del programa "Xenius"*. Octaedro.
- Mosquera, Z. (2019). *Análisis del pensamiento crítico desde Matthew Lipman y su contribución a la enseñanza de la filosofía* [Monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/30658/zmmosquerag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Newbery, J. (2009). *A Little Pretty Pocket Book*. Dodo Press.
<http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/132778/24206174/1389711482663/prett+y+little+pocket+book.pdf?token=IKAXoyfvDaL3a5oGNtqH6qyya3A%3D>
- Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños* (Trad. Ignacio Padilla). Fondo de Cultura Económica.
- Nomen, J. (2019). La escuela, ¿Un receptáculo del pensamiento crítico? *Folia Humanística. Revista de Salud, Ciencias Sociales y Humanidades*, (11), 29-43.
<https://revista.proeditio.com/index.php/foalihumanistica/article/view/1119/1854>
- Nöstlinger, C. (2016). *Konrad, el niño que salió de una lata de conservas*. Santillana Educación.

- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ofogo, B. (2009). *El león Kandinga*. Kalandraka.
- Parra Contreras, R. y Medina Fuenmayor, J. (2007). La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Mathew Lipman y Paulo Freire. *Telos*. 9(1), 80-89. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99314566006.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Perrault, C. (2015). *Los Cuentos de Mamá Oca*. Librería Universitaria.
- Plan Nacional de Fomento de la Lectura (2013). *Actas del Seminario Internacional Perspectivas sobre lectura en la infancia, 6 y 7 de diciembre de 2012*. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Potter, B. (2002). *The Tale of Peter Rabbit*. Warne Frederick & Company.
- Quiroga, H. (2008). *Cuentos de la Selva*. Edaf.
- Quiroz Posada, R. E. y Mesa Arango, A. (2011) Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15(52), 621-628.
- Razquin, M. (2016). Pensando la Educación desde una perspectiva crítica para mejorar la sociedad. En Miguel de, J., Melendo. A., Fernández P y Razquin, M. (AA.), *Espíritu crítico y Educación* (pp. 77-105), CEASGA.
- Remolina, J. (2013). La Lectura en Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36(2), 223-231. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>

- Reyes, A. (1997). Apolo o de la literatura. En La experiencia literaria, *Obras Completas*, Vol. XIV. Fondo de Cultura Económica.
- Ribot, T. (2008). *Essay on the Creative Imagination* (Trad. Albert Heyem Nachmen Baron). <https://www.gutenberg.org/cache/epub/26430/pg26430-images.html>
- Ricoeur, P. (2002). Hermenéutica filosófica y hermenéutica bíblica. En *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2004 [1987]). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaría. Revista Quincenal de Literatura Infantil* (125).
- Rodari, G. (2005). *Gramática de la fantasía; Introducción al arte de inventar historias*. Colihue Biblioser. (Trabajo original publicado en 1973). <https://www.imaginaría.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- Rodari, G. (2012). *Cuentos por teléfono*. Juventud.
- Rodríguez, E. (2005). Una reflexión a partir de la experiencia: pedagogía, literatura y competencias. *Enunciación*, 10(1), 107-112. <https://doi.org/10.14483/22486798.459>
- Rodríguez Suárez, L. P. y Pérez Chico, D. (Eds.) (2011). *El diario como forma de escritura y pensamiento en el mundo contemporáneo*. Institución «Fernando el Católico» y Universidad de Zaragoza.
- Rosenblat, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J. J. (2008). *Emilio o de la educación*. Exodo.
- Salesa Navarro, S. (2013-2014). *Lee-creacríticamente. Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante la lectura en Educación Infantil* [Tesis de licenciatura, Universidad de Zaragoza]. [/https://core.ac.uk/download/pdf/289978193.pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/289978193.pdf)
- Salgari, E. (1987). *Obras completas*. Orbis.
- Samaniego, F. M. (2017). *Fábulas de Samaniego*. Porrúa.
- Sánchez Lihón, D. (2008). ¿Qué es literatura infantil? Adhesión al XXVII Encuentro Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. *Letras Uruguay. Espacio Latino.com*. <http://letras->

uruguay.espaciolatino.com/aaa/sanchez_lihon_danilo/que_es_literatura_infantil.htm

- Sánchez Lozano, C. (s.f.). Didáctica de la literatura en la escuela de hoy. https://www.academia.edu/18732587/Did%C3%A1ctica_de_la_literatura_en_la_escuela_colombiana
- Saiz Sánchez, C. y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Redu. Revista de docencia universitaria*, 10(3), 325-346. [/http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n3_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n3_completo.pdf)
- Santirso, L. (1995). *El sol es un techo altísimo*. Colihue.
- Sendak, M. (2014). *Donde viven los monstruos*. Kalandraka.
- Stevenson, R. L. (2018). *La isla del tesoro*. Maxtor.
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82, (2), 306-314.
- Swift, J. (2013). *Los viajes de Gulliver*. Panamericana Infantil.
- Travers, P. (2004). *Mary Popins*. Juventud.
- Twain, M. (2021). *Las aventuras de Tom Sawyer*. Edelvives Infantil.
- Twain, M. (2022). *Huckleberry Finn*. Literatura Random House.
- Tolstoi, L. (2015). *Los mejores cuentos para niños de León Tolstoi*. Verbum.
- Universidad de Antioquia. (2 de noviembre de 2016). *UdeA-Cátedra “La educación en su laberinto”, con José Gimeno Sacristán* [Archivo de Video]. Youtube. <https://youtu.be/H3yNJvYBE2M>
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R. y Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Vargas, A. M. (2009). ¿Cómo promover la creatividad en alumnos de primaria? *Innovación y experiencias educativas*, (15). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANGELA_VARGAS_1.pdf

- Vargas Manrique, P. J. (2009). La educación literaria a través del diálogo. *Enunciación*, (14, 2), 33-41. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3090/4450>
- Vygotsky, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Walsh, M. E. (2001). *Manuelita la tortuga*. Alfaguara.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive Thinking*. Harper.
- Zavala Gómez del Campo, M. (2020). La leyenda. Aproximaciones a un género “casi inasible”. *Revista de literaturas populares*, XX (1 y 2), 186-221. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/bitstream/FFYL_UNAM/7124/1/Populares_37_2020_Zavala_185-221.pdf

ANEXOS

Anexo 1 Encuesta para los niños.

Este cuestionario tiene como objetivo conocer tus hábitos de lectura, los libros y las historias que te gustan, por eso es importante que respondas con sinceridad. Las preguntas no son complicadas, trata de responderlas todas. Aquí no hay respuestas correctas ni incorrectas.

No tienes que escribir tu nombre. Solo tienes que marcar con una cruz en la casilla que corresponda a tu respuesta. Agradezco tu colaboración.

1. **¿Qué edad tienes?** ____

2. **Sexo:**

a) __ Femenino (niña)

b) __ Masculino (niño)

3. **¿Te gusta leer?**

a) __ Nada

b) __

c) __ Algo

d) __ Bastante

e) __

Muy poco

Mucho

4. **¿Hay libros en tu casa?**

a) __ Sí

b) __ No

5. **Los libros son:**

a) __ De papel

b) __ Están en la computadora, Tablet o el móvil

6. **¿Si hay libros de papel en tu casa cuántos son aproximadamente?**

a) __ Entre 1 y

b) __ Entre

c) __ Entre 51

d) __ Más de

10

11 y 50

y 100

100

7. **¿Tus familiares leen en casa?**

Nada Poco

Algo

Bastante

Mucho

Mamá

Papá

Abuela

Abuelo

Hermanos

Tío

Tía

8. En casa:

- | | | | |
|--|--------------------------------------|---|--------------------------------|
| a) ___ ¿Te
compran o
regalan libros? | b) ___ ¿Te
recomiendan
libros? | c) ___ ¿Se
interesan por
lo que lees? | d) ___ ¿Se
habla de libros? |
|--|--------------------------------------|---|--------------------------------|

9. ¿Qué libros te gusta o te gustaría leer?

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| a) ___Poesía | g) ___Ciencia ficción |
| b) ___Historietas | h) ___Superhéroes |
| c) ___Aventuras | i) ___Historia |
| j) ___Naturaleza | j) ___Amor |
| k) ___Viajes | k) ___Ciencias naturales |
| l) ___Terror | l) ___Música |

10. ¿Cómo seleccionas los libros que lees?

- a) ___Recomendación de mis familiares.
- b) ___Porque me gusta la portada.
- c) ___Porque me gustan las ilustraciones.
- d) ___Porque lo recomiendan mis maestros.
- e) ___Porque me lo recomienda algún amigo.
- f) ___Porque me gusta el tema.

11. Crees que con la lectura:

- a) ___ Aprendes mucho.
- b) ___ Aprenderás a expresarte mejor.
- c) ___ Aprendes palabras nuevas y sus significados.

d) ___ Te ayuda a imaginar cosas, personajes, lugares, situaciones, otros mundos.

e) ___ Te sientes bien.

f) ___ Te hace sentir aburrido.

g) ___ No aprendes nada.

12. ¿Has visitado alguna biblioteca?

a) ___ Sí

b) ___ No

13. ¿Los libros que empiezas a leer los terminas?

a) ___ Nunca

b) ___ Siempre

c) ___ Casi nunca

d) ___

Algunas

veces

Anexo 2. Secuencia didáctica

I. Presentación del Taller:

(Breve justificación social, academia y pedagógica; delimitación disciplinar)

La educación literaria tiene una importancia fundamental en el aprendizaje desde las edades primarias de la vida.

Como un espacio que va más allá del aprendizaje de la lengua materna y la comprensión lectora, los textos literarios propician una real interdisciplinariedad y una apertura al desarrollo de las habilidades creativas, críticas y autorreflexivas. La literatura en el aula permite, además, el análisis y profundización en la dimensión ética y de valores fundamentales para la formación integral de los y las estudiantes como individuos y ciudadanos plenos.

II. Objetivos del curso (general y III. Saberes:

específicos)

OBJETIVOS GENERALES DEL TALLER:

1. Que el alumno desarrolle el pensamiento ficcional.
2. Que el alumno despliegue la expresión oral y escrita.
3. Que el alumno realice trabajo cooperativo.
4. Que el alumno desarrolle el gusto por la lectura y la escritura.
5. Que el alumno reflexiones sobre diversos contextos incluyendo el suyo a partir de los textos literarios.
6. Que el alumno reflexione sobre la dimensión ética y de valores teniendo como estímulo las obras literarias.

SABERES CURRICULARES:

1. Lectura de narraciones de diversos géneros.
2. Intercambio de experiencia de lectura.
3. Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos.
4. Escritura y creación de narraciones.
5. Intercambio oral y escrito de nuevos conocimientos.

7. Que el alumno desarrolle sentimientos de alteridad, empatía.
8. Que el alumno potencie sus habilidades creativas.
9. Que el alumno desarrolle su pensamiento crítico y metacognitivo.
10. Que el alumno desarrolle la capacidad de diálogo con el otro o los otros.

PLANEACIÓN POR SESIONES

IV. Primera sesión.

OBJETIVOS PARTICULARES DE LA SESIÓN:

1. Que los y las estudiantes desarrollen sus capacidades de expresión oral y escrita.
2. Que los y las alumnas ejerciten la lectura y la ortografía (extraer del texto las palabras nuevas o desconocidas. Trabajo con el diccionario).
3. Que los y las estudiantes desarrollen sentimientos de empatía.
4. Que los y las estudiantes se aproximen al concepto de comunidad.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
---	--	---

Inicio: Confrontación de conocimientos previos	Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)	Cierre: Transferencia (Realimentación)
--	---	--

4.1. ACTIVIDAD DE INICIO:	4.3. ACTIVIDAD DE DESARROLLO:	4.4. ACTIVIDAD DE CIERRE:
----------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------

TIEMPO 10 minutos. 1. Saludo a los estudiantes. 2. Pasar lista. 3. La maestra comienza a introducir el tema de la	ACTIVIDAD EN EQUIPO. TIEMPO 20 minutos 1. Formar equipos	10 minutos. 1. Cada equipo elaborará una frase o narración breve utilizando algunas de
--	---	---

- clase a través de algunas preguntas motivacionales que muevan a la curiosidad o la observación de Alfabeto desde una perspectiva no habitual.
4. La maestra despliega un cartel o pancarta donde aparecen representadas todas las letras del alfabeto, pero de forma artística y hasta humorística. Manifiesta las posibilidades expresivas de las letras no solo por su sonido sino también por su forma.
 5. La pancarta queda colgada en alguna pared del aula, allí permanecerá.
 6. Plantea algunas preguntas para que respondan brevemente o les despierten la curiosidad:
 - a) ¿Qué piensan del alfabeto?
 - b) ¿Qué letra (s) del alfabeto les ha costado de tres o cuatro integrantes. La maestra tendrá una bolsa con todas las letras del alfabeto en su interior y un miembro de cada equipo (el niño o niña que ellos seleccionen) extraerá una letra del interior de la bolsa sin mirar. Así los equipos se llamarán como la letra que extrajeron. De este modo podríamos tener el equipo “Z”, el equipo “M”, etc.
- las palabras surgidas del acróstico.
2. Los estudiantes elegirán por consenso qué historia o frase consideran que es la mejor.
 2. Se le indicará a cada equipo que escoja una palabra que se escriba con H (h)
 3. Con las palabras se crearán palabras y frases

más trabajo aprender a escribirla?

c) ¿Creen que algunas letras pueden sentirse disgustadas por el sonido que tienen, por cómo se ven o cuánto se utilizan?

acrósticas. A partir de cada letra de las palabras seleccionadas, los equipos crearán nuevas palabras.

Ejemplo:

H HOJA
U ÚTIL
E ESPACIO
R ROSA
T TIEMPO
O OSCURO

4.2. ACTIVIDAD DE APERTURA: TIEMPO 15 minutos.

1. La maestra realiza una breve introducción al cuento que será leído en la clase y se titula: Cuando la “H” pide la palabra. Explica que es un cuento argentino (nombre del autor) y que, aunque en Argentina también hablan español como en México, Cuba (la maestra proyecta el mapa de América y señala los países que hablamos el mismo idioma) pero cada país tiene muchas palabras propias de su nación o región por lo que el idioma no es

4. Las palabras formadas pueden tener relación o no con el cuento leído.

exactamente igual en todos los países, incluso, dentro de un mismo país puede variar de acuerdo con la zona; por eso en la historia de hoy pueden encontrar algunas palabras propias de Argentina.

2. Antes de iniciar la lectura, como el texto no aparece en el libro de clases, cada niño recibirá un ejemplar del cuento.
3. La maestra realiza la lectura del cuento en voz alta de forma expresiva atendiendo las demandas de la historia.
4. Al terminar la lectura la maestra realizará preguntas sobre el texto:
 - a. ¿Qué les pareció la historia?
 - b. ¿Les gustó o no les gustó? ¿Por qué?
 - c. ¿Qué piensan de la letra H y sus compañeras?
 - d. ¿Qué letra o letras del alfabeto les gusta (n)

más? ¿Por qué?

e. ¿Alguna letra del alfabeto no le gusta? ¿Por qué?

f. ¿Creen que alguna letra del alfabeto es inútil? ¿Por qué?

5. La maestra expone las palabras características de la norma lingüística argentina que aparecen en el texto. Las palabras: tenés, sabés, fierro (mostrar su relación con hierro) petisa (adjetivo utilizado en países como Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay), dar el significado de la palabra.

Recursos de apoyo a la docencia:

Sevilla, F. (2009). *Cuando la H pide la palabra*. Bibliopeque itinerante. Proyecto de lectura e informática. Blogs. 14 de octubre 2012. Revisado en:
<https://bibliopequeitinerante.blogspot.com/2012/10/cuento-la-h-pide-la-palabra-fabian.html>

Ilustración:

ACTIVIDADES DE ENLACE

4.5. ACTIVIDAD EXTRACLASE

(TAREA): 5 minutos.

1. Cada estudiante dibujará una letra del alfabeto, la que más le guste.
2. Se les orienta que lo hagan de manera creativa. Pueden tomar como referente la manera en que aparecen

Un Abecedario con mucho cuento. Tomado de: *Comunicación visual*
<http://comunicacionvisual.tumblr.com/post/14161695385/un-abecedario-con-mucho-cuento>

representadas en la pancarta que quedó expuesta en el aula desde el inicio de la clase. Se les pide que sean creativos, que expresen sus ideas sin limitarse.

3. La maestra orienta que cada estudiante lea una vez más el cuento en su casa y si es posible compartan la lectura con algún familiar.

Observaciones:

A partir del vínculo entre el título y la ilustración del cuento las alumnas y alumnos comenzaron a elaborar inferencias sobre la narración, algunas de ellas fueron: “La letra “h” a nadie le importa, se va del alfabeto”, “¿Quiere hablar porque piensan que es muda?” “La “h” no suena, ¿cómo va a hablar?”. Pero la participación no fue espontánea, me vi obligada a señalar para conseguir que expresaran sus criterios.

A pesar de que me mantuve guiando a los equipos y reiterando las orientaciones, las y los estudiantes no hallaban cómo coordinar sus criterios y acciones para avanzar en el trabajo. Un niño, con expresión de agobio manifestó: “No es fácil trabajar con otra gente, no se puede”. Esto me llevó a hacer un alto en la actividad y explicarles una vez más la importancia de la colaboración, la forma en que cada uno de nosotros puede aportar al colectivo (retomé la historia leída). Enfatiqué en que para lograr el trabajo en equipo es necesario hallar las fortalezas y habilidades de cada miembro y así obtener un buen resultado final.

Tomé como otro ejemplo el personaje de *ánime Voltus V*, al que las y los alumnos no conocen pues pertenece a un filme japonés de la década del 80 del

pasado siglo. Les narré la historia de este personaje, un gigantesco *transformer* libertador interplanetario que cobraba vida gracias al ensamblaje de las naves espaciales de cinco hermanos que poseían cada uno una habilidad o conocimiento imprescindible para los otros y dar vida a esa máquina que lucha contra invasores espaciales. Este relato les pareció atractivo y estimulante pero obviamente no fue suficiente. Hubo disgustos entre algunos compañeros y fue necesaria mi mediación. La actividad se dilató más de lo previsto, pero pude ver que iban haciendo pequeños descubrimientos y avances.

Finalmente, cada equipo conformado logró concluir la actividad que consistía en crear una frase o narración utilizando las palabras creadas y realizamos la votación para seleccionar el trabajo que consideraran mejor realizado o más atractivo.

SEGUNDA SESIÓN

V. OBJETIVOS PARTICULARES DE LA SESIÓN:

- 1- Que los y las estudiantes desarrollen sus capacidades de expresión oral y escrita.
- 2- Que los alumnos y alumnas ejerciten la lectura y la ortografía (extraer del texto las palabras nuevas o desconocidas. Trabajo con el diccionario).
- 3- Que los y las alumnas desarrollen su capacidad de autorreconocimiento.
- 4- Que los y las estudiantes se reconozcan como una comunidad formada por sus individualidades donde cada uno es único y valioso por su capacidad de aportar al colectivo.
- 5- Que alumnas y alumnos desarrollen trabajo colaborativo.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
---	--	---

Inicio: Confrontación de conocimientos previos	Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)	Cierre: Transferencia (Realimentación)
--	---	--

5.1. ACTIVIDADES:

ACTIVIDAD DE INICIO:

TIEMPO 5 minutos.

- Saludo a los niños, comentarios varios.
- Preguntas de motivación.

5.2. ACTIVIDAD DE

APERTURA: TIEMPO 20 minutos.

1. Preguntas sobre la realización de la tarea, indagar sobre posibles dificultades que pueden haber presentado a la hora de crear el dibujo de su letra personal.
2. Revisión de la tarea: Los alumnos y las alumnas muestran sus dibujos y explican el porqué de su elección.
3. La maestra solicita que caractericen a las letras de acuerdo con sus criterios, por la forma, el sonido, si les parece alegre, alta, gruesa, seria, inteligente, etc. La maestra también puede aportar adjetivos

5.3. ACTIVIDADES

DE DESARROLLO:

25 minutos.

1. Actividad de lectura en voz alta compartida entre la maestra y alumnos y alumnas que quieran leer voluntariamente. Al terminar la lectura se forman nuevamente equipos (los mismos de la clase anterior que se identificarán por las letras de la otra sesión).
2. La maestra entrega a cada estudiante una hoja de papel del color seleccionado que seleccione, en ella deberá dibujarse, y escribir los adjetivos que a su

5.4. ACTIVIDAD DE

CIERRE: 15 minutos.

1. Se realizarán preguntas para integrar las actividades realizadas.
 - a) ¿Qué ocurriría si desaparecieran algunas letras del alfabeto?
 - b) ¿Podemos decir que el alfabeto es una familia?
 - c) ¿Por qué?
2. La maestra tomará una cuerda y en ella cada estudiante pegará su dibujo de manera que todos queden conectados por el cordel. La cuerda se colocará tensada en un sitio próximo a la pancarta donde está el alfabeto. La maestra explicará el sentido

para estimular las participaciones.

modo de ver le caracterizan.

Podrán retomar los calificativos con los que definieron a las letras anteriormente y que están escritos en la pizarra. Pueden agregar otros si lo consideran necesario.

3. Al concluir los y las estudiantes mostrarán sus dibujos y leerán los adjetivos con los que se caracterizaron.

de la actividad:

Las letras con sus diferencias en sonido y en imagen, como cada una se escribe de un modo distinto, se unen y conectan para formar las palabras. Las oraciones, los párrafos, los libros y gracias a sus sonidos podemos expresarnos a través de los idiomas. Del mismo modo ocurre con las personas, con las familias, los compañeros, con los habitantes de un país; todos y cada uno somos diferentes, pero formamos una comunidad donde cada uno es importante y vale, todos estamos conectados.

3. La maestra muestra cómo todos los dibujos quedaron conectados por la cuerda que es imperceptible a la vista.

Recursos de apoyo a la docencia:

- Mapa de América.
- Papeles de colores.
- Colores.
- Cartulinas.
- Una cuerda extensa.
- Goma de pegar o cinta adhesiva.

Sevilla, F. (2009). Cuando la H pide la palabra. Bibliopeque itinerante. Proyecto de lectura e informática. Blogs. 14 de octubre 2012. Revisado en:

<https://bibliopequeitinerante.blogspot.com/2012/10/cuento-la-h-pide-la-palabra-fabian.html>

Ilustración: Un Abecedario con mucho cuento. Tomado de: **Comunicación visual**

<http://comunicacionvisual.tumblr.com/post/14161695385/un-abecedario-con-mucho-cuento>

Observaciones:

Nadie se ofreció a leer voluntariamente, todo el texto fue leído por mí solamente

ACTIVIDADES DE ENLACE

5.6. ACTIVIDAD

EXTRACLASE: 2 minutos.

1. La maestra orienta que cada estudiante lea una vez más el cuento en su casa y si es posible compartan la lectura con algún familiar.
2. Realizar un dibujo sobre acciones que realizas en el aula con sus compañeros.

mientras las alumnas y alumnos seguían atentos la lectura.

Se desarrolló mejor el trabajo por equipos. Los grupos se reestructuraron, van uniéndose por afinidades y destrezas.

La actividad del autorretrato les permitió el reconocimiento de sus características físicas y de personalidad, fue un descubrimiento para todos. Se observaban, intercambiaban criterios, se interrogaban mutuamente, en un acto que les demandó introspección. Fue un encuentro y revelación al mismo tiempo.

Poco a poco fueron ganando confianza y finalmente se representaron cada uno de acuerdo con el modo en que se reconoce o como quiere ser visto por los demás.

El grupo decidió dónde colocar el retrato colectivo resultado de todos los trabajos

Los alumnos y alumnas me invitaron a hacer mi dibujo y caracterizarme para unirme a ellos. También sumaron al maestro del grupo.

El niño y la niña que se negaron a trabajar en equipo durante la clase anterior siguen trabajando individualmente. Se manifiesta con mucha timidez y algo de desconfianza hacia los otros.

VI TERCERA SESIÓN: Las Leyendas.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Que las y los alumnos conozcan el subgénero literario Leyenda y sus características.
2. Que el estudiante desarrolle la capacidad de observación de su contexto.
3. Que el estudiante sea capaz de analizar y describir su entorno natural.
4. Que los estudiantes ejerciten la lectura y la ortografía (extraer del texto las palabras nuevas o desconocidas. Trabajo con el diccionario).
5. Que alumnos y alumnas desarrollen trabajo colaborativo.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
---	--	---

Inicio: Confrontación de conocimientos previos	Desarrollo: apropiación formal	Cierre: Transferencia (Realimentación)
--	--------------------------------	--

del contenido
(ejes de significación
de conceptos)

6.2. ACTIVIDAD DE INICIO: Tiempo 10 minutos. **6.4 ACTIVIDADES DE DESARROLLO:** Tiempo 10 minutos. **6.6 ACTIVIDAD DE CIERRE:**

- o Bienvenida a estudiantes.
 - o La maestra comparte con los niños una experiencia personal: Como alguien que viene de otro país, son totalmente nuevas y sorprendentes muchas de las vivencias que experimenta en México y especialmente en la ciudad de Querétaro. Un ejemplo de esto ha sido ver la cantidad y variedad de aves que conviven aquí a pesar de estar es una ciudad grande, muy poblada y con muchísimas industrias.
 - o Preguntas motivacionales:
 - a. ¿Qué características tienen las aves?
1. La maestra le entregará a cada alumno una imagen impresa de un ave habitante de la ciudad.
2. Estimulará la observación de las aves a través de preguntas como:
- a) ¿Cómo se llama?
 - b) ¿Qué características tiene (colores, forma del pico, tamaño, etc.) ?
 - c) ¿La has visto antes en la ciudad?
3. Hacer énfasis en que las explicaciones al
- Terminada la lectura el grupo se dividirá en equipos de tres o cuatro alumnos. De una bolsa o plato para caldos un miembro de cada equipo extraerá un papelito donde aparecerá el nombre de un ave que dará el nombre al equipo.
- Para compartir la **SOPA DE LETRAS:** Serán dos platos de sopa; uno para las aves de la zona Maya que aparecen mencionadas en la leyenda leída en clase y el otro plato para las aves de Querétaro, pero en cada uno de ellos habrá un ave que está fuera de lugar. Los alumnos deberán resolver el ejercicio

- b. ¿Qué tipos de aves conocen?
- c. ¿Han visto aves en la ciudad de Querétaro?
- d. ¿Puedes describirlas?
- e. ¿Conocen sus nombres?
- f. ¿Tienen algún ave favorita? ¿Por qué es su ave preferida entre todas?
- g. La maestra los invita a ver un video sobre un fenómeno muy especial que ocurre con ciertas aves en Querétaro.

o Pasar lista

6.3 ACTIVIDAD DE

APERTURA: Tiempo 20 minutos.

1. Recurso audiovisual: Presentación de un video sobre la llegada masiva de los tordos al caer la tarde, un espectáculo único y un enigma que

fenómeno de las aves en Querétaro son diversas, desde científicas hasta humorísticas como las que algunas personas

le dan al comportamiento de los tordos, alegando se van a trabajar al campo y regresan por las tardes a dormir a la ciudad porque les gustan las noches de Querétaro y salir de fiesta por la ciudad.

hallando los nombres de las aves mayas que aparecen en el cuento y están ocultas entre la sopa de letras y encontrar las aves de Querétaro. Determinarán qué ave está fuera de lugar en cada caso. Las imágenes de las sopas se proyectarán en la pizarra y así cada niño que participe irá al frente y creará la palabra. Cada equipo acumulará cinco puntos por cada acierto. Ganará el equipo que más puntos acumule y esta puntuación se irá sumando a lo largo del curso.

Así, en la antigüedad surgieron las leyendas para tratar de darle explicación a los fenómenos y acontecimientos que los hombres

(Ver Anexo II)

Actividad de enlace.

6.7 ACTIVIDAD

EXTRACLASE:

sorprende a todos, los que viven en esta ciudad y los visitantes.

2. Al terminar la visualización:

- a) ¿Qué les pareció el video?
- b) ¿Por qué creen que estas aves vienen a dormir a la ciudad?
- c) ¿Qué hacen durante el día?
- d) ¿Cómo vuelven siempre al mismo lugar?

no lograban explicar. Los humanos utilizaron su creatividad y capacidad imaginativa, fantástica para responderse las preguntas que surgían de la realidad circundante.

La maestra explica el concepto de Leyenda y sus características.

6.5 ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Tiempo 20 minutos.

1. Introducir el texto que será leído y analizado en la clase: La leyenda del pájaro Toh (leyenda Maya).
2. Presentarles imágenes de la zona Maya de

Los alumnos deberán observar su entorno para ver las aves que habitan cerca de sus casas o en los parques. Traerán a la próxima sesión una imagen de alguna de ellas dibujada o fotografiada. Deberán investigar y elaborar una ficha con:

- a) Nombre del ave.
- b) Descripción (color del plumaje, tamaño, forma del pico)
- c) De qué lugar vinieron.

d) Cuáles son sus hábitos en la ciudad. Preguntar a sus familiares o amigos si conocen leyendas, anotar el nombre de esta.

México y referir brevemente algunas características de esa región y su cultura.

3. Se le entrega a cada niño un ejemplar de la leyenda para que pueda seguir la lectura sin dificultad.
4. La maestra realiza la lectura en de la leyenda en voz alta.
5. Terminada la lectura el grupo se dividirá en equipos de tres o cuatro alumnos. De una bolsa o plato para caldos un miembro de cada equipo extraerá un papelito donde aparecerá el nombre de un ave que dará el nombre al equipo.

Recursos de apoyo a la docencia:

- Proyector para imágenes y audiovisual
- Fotografías de aves de Querétaro y de la zona Maya.
- Crucigramas (sopas de palabras)
- Texto de la leyenda impreso, un ejemplar para cada alumno.

Observaciones:

Los alumnos y las alumnas no se habían detenido a observar su entorno al menos la avifauna queretana, les sorprendió que exista tanta diversidad de aves conviviendo con los humanos en la ciudad y la magnitud de las parvadas.

Las imágenes de las aves provocaron sorpresa y entusiasmo en todos.

Disfrutaban mi lectura en voz alta del texto mientras siguen la historia leyendo sus ejemplares, pero solo dos alumnos se dispusieron a leer para el resto de los compañeros. Es evidente que no ejercitan ese tipo de lectura. Leen monótonamente, con poca fluidez, no atienden a los signos de puntuación en el texto y tienen dificultad para reconocer las sílabas tónicas en muchas palabras sobre todo si no son de uso sumamente frecuente.

Uno de los niños que quería trabajar solo fue invitado por un miembro de un equipo a

unírseles y aceptó.

El pequeño que hizo la invitación todo el tiempo actuaba como anfitrión y procuró que el recién llegado se sintiera bien acogido y sus criterios fueran tomados en cuenta por el resto del equipo.

CUARTA SESIÓN: Las Leyendas.

VII OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Que los alumnos y alumnas conozcan las características de las leyendas.
2. Que los alumnos y alumnas desarrollen el pensamiento ficcional a través de la escritura creativa.
3. Que alumnos y alumnas realicen trabajo cooperativo.
4. Que alumnos y alumnas desarrollen la metacognición.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
---	--	---

Inicio: Confrontación de conocimientos previos	Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)	Cierre: Transferencia (Realimentación)
--	---	--

7.1 ACTIVIDAD DE INICIO:	7.3. ACTIVIDAD DE DESARROLLO:	7.4 ACTIVIDAD DE CIERRE:
---------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------

INICIO: Tiempo 10 minutos

DESARROLLO: Tiempo 25 minutos.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Saludo a los estudiantes. Bienvenida. | 1. Se retoma el texto de la clase anterior: La leyenda del pájaro Toh. Se realizará una lectura en voz alta | 1. Cada equipo leerá en voz alta el texto elaborado.
2. Expondrán el porqué del cambio que realizaron. |
| 2. Breves comentarios sobre cómo están. | | |

3. Pasar la lista de asistencia. esta vez comienza la maestra y va
4. Con cordialidad la maestra le cuenta diferentes alumnos. muy brevemente a 2. Al terminar la lectura los niños brevemente recupera el concepto una leyenda que de leyenda y sus conoció características para recientemente y es la introducir la siguiente del colibrí. Leyenda actividad. mejicana también: Los niños y las niñas Cuando los dioses volverán a reunirse terminaron de fabricar en los equipos de la el mundo se dieron clase anterior (que cuenta de que les llevarán los mismos hacía falta un nombres de ave) mensajero y 3. Deberán realizar pensaron que lo ideal cambios en la sería utilizar a un ave, historia. Cada equipo pero ya todas tenían llegará a acuerdos sus funciones sobre los cambios asignadas, así que que realizarán a la tomaron la punta de leyenda. una flecha que era de 4. Redactarán un nuevo jade y con ella le principio o final que dieron vida al modifiquen los “colibrí”, por eso es acontecimientos tan pequeño, veloz y iniciales o el tiene mucho color desenlace de la verde (porque el jade leyenda.

es una piedra preciosa de color verde). Redactarán un texto de forma conjunta.

Se dice que cuando un colibrí vuela cerca de nosotros es que nos trae un mensaje: “alguien nos quiere ver” o alguien está pensando muy bien sobre uno.

Esta leyenda narrada brevemente da pie a la revisión de la tarea.

7.2. ACTIVIDAD DE

APERTURA: Tiempo
15 minutos

1. Revisar la tarea: Los niños mostrarán la imagen del ave que seleccionaron (dibujo o foto). Expondrán brevemente el resultado de su investigación.

Se indagará sobre el modo en que organizaron la realización de la

actividad.

a) ¿Dónde

observaron el ave?

b) ¿Qué fuentes

consultaron para

realizar la

investigación,

internet, libros,

revistas, etc.?

c) ¿Presentaron

alguna dificultad

para desarrollar la

actividad?

d) ¿Cuáles fueron?

¿Hallaron solución?

¿De qué modo

encontraron

solución al

obstáculo o

dificultad que se

les presentó?

7.5 Recursos de apoyo a la

docencia:

Proyector para imágenes y
audiovisual

Imágenes impresas de las aves

Crucigramas (sopas de palabras,

un ejemplar para cada

estudiante)

Texto de la leyenda impreso.

7.6 ACTIVIDAD EXTRACLASE:

1. Redactará un mensaje: Si es un ave de Querétaro se lo enviará a un ave Maya, y viceversa. Hablarán de sus vidas y sus características tomando como guía las siguientes preguntas: (Ver anexo).

Observaciones:

Esta vez cinco alumnos pidieron leer en voz alta, pero lo hacen con mucha dificultad, de manera general les falta fluidez en la lectura, algunos leen de manera silábica, titubeante, los que pueden leer frases completas no reconocen los signos de puntuación ni los de interrogación y admiración. Realizan una lectura monótona, no proyectan la voz tampoco reconocen los diálogos.

Les explico la función e importancia de los signos de puntuación y cómo el uso inadecuado de ellos o su ausencia pueden cambiar de manera radical el mensaje.

Hay que enfatizar en el reconocimiento de las sílabas tónicas en las palabras para que identifiquen las agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas.

La ortografía es muy deficiente hasta en vocablos de uso frecuente. Desconocen las reglas de acentuación.

Fue una sorpresa para todos ver que la obra literaria se puede intervenir y que puede servir de estímulo para crear adaptaciones, versiones o inspirar un texto nuevo, original.

Cada equipo desarrolló las actividades orientadas, van ajustando sus dinámicas internas. Trabajan de forma más independiente. Uno de los grupos decidió por consenso crear una narración original, se apartaron totalmente de la leyenda del pájaro Toh y redactaron una nueva historia en la que el protagonista es un colibrí (ver anexo).

Hoy estaban más relajados, traviesos.

VIII. QUINTA SESIÓN.**Objetivos particulares:**

1. Que el alumno desarrolle su capacidad de análisis crítico.
2. Que el alumno reflexione sobre las actividades realizadas hasta el momento e intercambie al respecto con los miembros de la comunidad.
3. Que el alumno reflexione sobre la comunidad que estamos construyendo en el aula.
4. Que el alumno desarrolle la capacidad de debate con los otros: exponer

criterios y defenderlos, escuchar opiniones diversas, respetar los criterios diferentes al suyo.

5. Que los alumnos tomen acuerdos por consenso.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
Inicio: Confrontación de conocimientos previos	Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)	Cierre: Transferencia (Realimentación)
Preguntas y desglose de actividades del primer nivel/momento	Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento	Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento
8.1 ACTIVIDAD DE INICIO: 10 min.	8.2 ACTIVIDAD DE DESARROLLO: 30 min.	8.3 ACTIVIDAD DE CIERRE: 15 min.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida a los estudiantes, comentarios varios. ○ Pase de lista. ○ Revisión de la tarea dejada en la sesión anterior. ○ Preguntas motivacionales y de indagación sobre las actividades 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos pedirán la palabra e irán haciendo sus propuestas de textos. 2. Expondrán oralmente el porqué de tal propuesta. 3. ¿Por qué considera valiosa su propuesta? 4. ¿Cómo tuvo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luego de realizadas las propuestas y desarrollado el debate en torno a las mismas. Se procederá a votar para seleccionar cuáles serán las dos obras que se leerán y se trabajarán en la comunidad. 2. La obra que obtenga mayor número de votos será la primera en leerse y así sucesivamente

- anteriores realizadas en el taller:
- conocimiento de la existencia de ese texto?
- ¿Qué les parecieron las lecturas y actividades realizadas hasta el día de hoy?
 - ¿Cuál o cuáles les han gustado más y cuál menos?
 - ¿Por qué les gustó y por qué no les gustó?
 - La maestra vuelve al tema de qué es una comunidad; plantea que las lecturas anteriores las hizo ella y que ahora sería muy buen que ellos hagan sus propuestas de historias o textos que quieran compartir en la clase.
5. ¿Ya lo leyó?
 6. Si lo leyó: ¿dónde, en qué formato?, ¿cuándo?
 7. El alumno o alumna que haga una propuesta pasará a la pizarra y escribirá el nombre del texto que propone.

Recursos de apoyo a la docencia: ACTIVIDADES DE ENLACE

Proyector

Mapa de Eurasia.

8.4 ACTIVIDAD EXTRACLASE:

1. Ya seleccionada la obra, la maestra orienta que cada niño o niña investigue en Internet si es posible obtener el texto digital, también puede ser en físico (de acuerdo con las condiciones de cada estudiante).
2. Nota: Finalmente las y los alumnos seleccionaron dos obras, en primer lugar “El Principito”, seguido por “El diario de Ana Frank”.
3. Investigar sobre el autor de la obra seleccionada.
4. Buscar en Internet o en librerías el texto de la obra seleccionada.

Observaciones:

El primer texto que propusieron los estudiantes fue “El Pequeño Príncipe”, luego sugirieron “El Diario de Ana Frank”. No han leído estas obras, solamente un alumno inició la lectura de El Principito y la abandonó, pero todos expresaron numerosos argumentos de por qué querían compartir esas obras en el aula. Hablaron con imágenes vívidas y verdadera apetencia, y es que la maestra que les impartió clases el curso anterior les recomendó esos textos, pero nunca leyeron en clases.

Durante el diálogo las alumnas y alumnos hablaron sobre la Segunda Guerra Mundial, el Nazismo; la persecución al pueblo judío y los campos de concentración. Preguntaron sobre las diferencias entre judaísmo y cristianismo. Conversamos sobre países aliados contra el fascismo, la participación de Japón en la guerra y el lanzamiento de las bombas nucleares en las ciudades

japonesas de Hiroshima y Nagasaki (causas y consecuencias de ese acto).

Pasaron así a la energía nuclear, el accidente de Chernóbil, las causas y consecuencias.

Al preguntarles porqué medios habían obtenido toda esa información me explicaron que por películas y series.

Proyecté un mapa de Europa para de esta forma ubicar geográficamente los sitios y acontecimientos de los cuales hablamos.

Una alumna propuso leer “Harry Potter” pero la mayoría del grupo no aceptó argumentando que “esas novelas son muy aburridas, las películas tienen partes divertidas, pero son demasiado largas”. A pesar de ello, se acordó leer en el futuro algunos pasajes de esas historias.

Tres alumnos sugirieron leer historietas e igualmente la propuesta no gozó de aceptación suficiente como para quedar entre las lecturas primeras.

Otra iniciativa fue trabajar en el aula alguna novela de Julio Verne, autor conocido solamente por el niño que propuso la idea. Hubo mucho escepticismo en torno a la sugerencia y fue descartada.

SEXTA SESIÓN: *El Principito*

IX Objetivos particulares:

1. Que el alumno acreciente el gusto por la lectura y la escritura.
2. Que el alumno profundice su capacidad de comprensión lectora.
3. Qué el alumno desarrolle su expresión oral y escrita.
4. Que el alumno reflexione sobre los planteamientos éticos presentes en la obra.
5. Que las y los alumnos desarrollen trabajo colaborativo.
6. Que alumnas y alumnos desarrollen estrategias de metacognición.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
Inicio: Confrontación de conocimientos	Desarrollo: apropiación formal del contenido	Cierre: Transferencia (Realimentación)

previos

(ejes de significación de conceptos)

9.1 ACTIVIDAD DE INICIO: 10 min.

1. La maestra saluda a los estudiantes.
2. Pasa la lista.
3. Introduce la obra *El principito*; habla sobre la significación de la misma para millones de personas que la han leído y la leen alrededor del mundo y que a pesar de que dentro de poco se cumplirán 100 años de su publicación, la misma no ha perdido vigencia.
4. La maestra hace énfasis en el término VIGENCIA y

9.3 ACTIVIDADES DE DESARROLLO: 20 min.

La maestra lee en voz alta los capítulos del I al VI y simultáneamente va proyectando el texto en la pantalla para que las y los estudiantes sigan la lectura (para trabajar en el aula una misma edición del texto).

9.4 ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA: 10 min

1. ¿Quién es el narrador de esta novela? ¿Quién cuenta la historia? ¿Antoine de Saint Exupéry? ¿El Principito? ¿El astrónomo turco? ¿Una persona adulta?

9.6 ACTIVIDAD DE CIERRE: 10 MIN.

Actividad híbrida:

1. Imagina que te encuentras con el aviador o con el Principito, ¿qué le contarías, de qué te gustaría hablarle, qué preguntas le harías?
2. Aunque cada estudiante debe escribir su texto, la maestra orienta que los alumnos que deseen apoyar a algún compañero o compañera que tenga menores destrezas, lo puede hacer. Igualmente, quien crea que lo necesita, puede solicitar apoyo.
3. Voluntariamente alumnos y alumnas que deseen compartir sus trabajos con el resto de las y los compañeros, leerán en voz alta los textos redactados por

orienta que busquen en el diccionario su significado. 2. ¿Dónde aterrizó el avión? ¿Por qué aterrizó en ese lugar? ellos.

Quien primero encuentre la respuesta leerá para el resto de sus compañeros y compañeras. 3. ¿Qué características tiene el sitio donde aterrizó el avión?

4. ¿Qué harías si te encontraras en una situación semejante?

5. ¿Cómo imaginas al aviador?

9.2 ACTIVIDAD DE

APERTURA: 10 min.

1- Revisión de la tarea. La maestra indagará sobre los datos biográficos del autor

del texto. Dará la palabra a los alumnos que deseen participar. La maestra

mostrará fotografías de Antoine Exupéry y comentará pasajes de su vida como aviador y escritor.

6. ¿Por qué crees que El Principito solamente hace preguntas?

9.5. ACTIVIDAD DE DESARROLLO (dimensión ética y debate)

1. ¿La maestra solicita que señalen qué fragmento o idea de las planteadas hasta ahora en la narración les resultó más significativo? ¿Por qué?

2. ¿Qué aspecto de tu realidad cotidiana, tu vida en la familia, en la escuela, la relación con tus amigos y amigas, etc., crees que está presente en el fragmento o idea elegida?

3. A partir de tu selección, ¿podrías compartir en la comunidad alguna anécdota que de algún modo guarde relación con el fragmento seleccionado?

(Reflexión en el aula sobre los fragmentos señalados por los alumnos)

Recursos de apoyo a la docencia: 9.7 ACTIVIDAD DE ENLACE

○ Proyector.

○ Power Point con fotos de Antoine de Saint-Exupéry.

○ Power Point con el texto de los primeros seis capítulos de

(EXTRACLASE):

1. Lectura individual en casa de los capítulos del VI al XII. Ejercitar la lectura en voz alta.

2. Extraer qué nuevos personajes

El Pincipito.

- Proyección de mapas de África, Turquía y los trajes típicos de este país.

aparecen en la obra. ¿Con cuál de ellos te identificas más?

3. Investigar sobre los trajes típicos de Turquía y describir alguno de ellos. Traer imágenes a clase.

Observaciones:

Como ya es habitual, el segmento de la lectura en voz alta capta la atención de las alumnas y alumnos. A la pregunta de qué fragmento o idea de la narración les pareció más interesante, obtuve esencialmente dos respuestas que generaron el diálogo y los ejemplos de su cotidianidad:

- “Las personas mayores nunca comprenden por sí solas las cosas y resulta muy fastidioso para los niños tener que darles continuamente explicaciones”.
- “Este señor hizo una gran demostración de su descubrimiento en el Congreso Internacional de astronomía; pero su vestimenta no inspiró confianza al público y nadie le creyó”
- “Las personas adultas son así”.

En la clase pudimos proyectar mapas para ubicar geográficamente el desierto del Sahara, mostrar sus dimensiones y características porque las alumnas y alumnos asociaban la existencia de desiertos a **Sonora y Chihuahua**. Conocieron también sobre otros desiertos que existen en el planeta.

Igualmente ubicamos en el mapa a Turquía. Los alumnos y las alumnas manifestaron mucha curiosidad por el traje típico turco pues se menciona en el texto, por ello se sumó a la actividad extra-clase investigar al respecto.

Aunque en la clase no se realizó trabajo en equipo propiamente dicho, fue fructífero orientar que quienes tuvieran mayores destrezas apoyaran a algún compañero que lo necesitara porque espontáneamente se unieron y fluyó el trabajo colaborativo.

Marcelo trajo una redacción sobre los acontecimientos de Chernóbil. Su mamá me comentó que había pasado el fin de semana revisando documentales

y como en casa le tienen restringido el tiempo de Internet, le pidió a ella y al padre unas horas más para poder investigar.

Nota: Colocar un texto de El Principito en el grupo de WhatsApp de los padres para que todos podamos trabajar en con una misma edición.

Séptima sesión: *El Principito*.

X Objetivos particulares:

1. Que el alumno acreciente el gusto por la lectura y la escritura.
2. Que el alumno profundice su capacidad de comprensión lectora.
3. Qué el alumno desarrolle su expresión oral y escrita.
4. Que el alumno reflexione sobre los planteamientos éticos presentes en la obra.
5. Que el alumno desarrolle la creatividad.
6. Que el alumno desarrolle la empatía.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
---	--	---

Inicio: Confrontación de conocimientos previos	Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)	Cierre: Transferencia (Realimentación)
--	---	--

10. ACTIVIDAD DE INICIO: 10 min.	10.2 ACTIVIDAD DE DESARROLLO: 20 min.	10.3 ACTIVIDAD DE CIERRE:
---	--	----------------------------------

- | | | |
|--|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. La maestra saluda al grupo. 2. Hace comentarios diversos; pregunta si vieron la película <i>El Principito</i>. 3. La maestra habla sobre la | <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de los capítulos del XIII al XX. <ol style="list-style-type: none"> a) La maestra inicia la lectura en voz alta y va dando paso a los alumnos que | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dos alumnos cada vez representarán algunos de los pasajes leídos hasta el momento. 2. Los alumnos elegirán qué compañera o compañero interpretó mejor su papel. |
|--|--|---|

película animada; si la vieron, ¿qué opinan de ella, ¿qué les gustó del filme, ¿qué no les gustó? ¿Por qué? ¿Por qué motivos creen que algunas obras literarias son llevadas al cine, al teatro, etc.?

La maestra aborda brevemente el tema de las obras literarias llevadas al cine, la radio o el teatro y dialoga al respecto con los y las estudiantes sobre el medio audiovisual más utilizado por ellos y por qué.

4. Pasar lista.

10.1 ACTIVIDAD DE APERTURA. 15 min.

1- Revisión de la tarea:
Proyección de diferentes trajes

deseen leer. Pone especial atención en las entonaciones, pausas adecuadas y desarrollo de los diálogos.

2. Al terminar cada capítulo, se hará un alto para reflexionar sobre los personajes que aparecen en el mismo.

10.4 ACTIVIDAD EXTRACLASE.

1. Lectura individual de los capítulos del XX al XXI.
 2. Practicar la lectura en voz alta.
- 1- Selecciona una de las visitas del Principito a un planeta y dibújala.

típicos turcos.

La maestra pide a alumnas y alumnos que señalen refieran los personajes que aparecen en los capítulos que dejó como lectura extraclase.

Recursos de apoyo a la docencia: ACTIVIDADES DE ENLACE

- Proyector.
- Texto *El Principito*.

10.5. ACTIVIDAD EXTRACLASE (TAREA):

1. Lectura individual de los capítulos del XX al XXVII.
2. Practicar la lectura en voz alta.
3. Selecciona una de las visitas del Principito a uno de estos planetas y realizar un dibujo relacionado con ese pasaje del texto.

Observaciones:

A manera de diario, se registra lo más significativo:

La actividad de representación de los pasajes fue bastante ardua porque en un primer momento nadie se dispuso voluntariamente. Luego de indecisiones, dos estudiantes asumieron los papeles de el Principito y el bebedor.

Al finalizar la actividad el aula era un jolgorio, aunque la representación fue muy básica y con interrupciones, resultó estimulante para el grupo pues excepto dos alumnos el resto nunca ha presenciado una función teatral.

Nota: Organizar una visita a una función teatral.

Octava sesión: *El Principito*.

XI Objetivos particulares:

1. Que el alumno reflexione sobre los planteamientos éticos y afectivos presentes en la obra.
2. Que los y las estudiantes reflexionen críticamente sobre la realidad actual y sus contextos.
3. Que las y los estudiantes desarrollen la creatividad.
4. Que los alumnos reflexionen y dialoguen sobre aspectos éticos y valores afectivos.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
---	--	---

Inicio: Confrontación de conocimientos previos	Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)	Cierre: Transferencia (Realimentación)
--	---	--

Preguntas y desglose de actividades del primer nivel/momento	Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento	Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento
---	--	--

11.1 ACTIVIDAD DE INICIO:

1- La maestra saluda al grupo de estudiantes, indaga sobre sus estados de ánimo y de salud, por las actividades que han realizado en los días previos a

11.3 ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

1. Lectura en voz alta del capítulo **XXI**, inicia la maestra y va cediendo la palabra a estudiantes para que continúen.

11.5 ACTIVIDAD DE CIERRE:

1- a maestra retomará el capítulo XXI y leerá fragmentos donde se habla de la amistad y el significado, el valor de “domesticar” en el sentido en que se

este encuentro.
2- La maestra pregunta a las y los estudiantes si tienen animales en casa y estimula el diálogo sobre el tema:

- a) ¿Qué animal tienen?
- b) ¿Cómo se llaman?
- c) Describirlos físicamente y de carácter
- d) cómo llegaron a ellos, etc. Los niños que participen irán pasando al frente para escribir el nombre de su animal doméstico en la pizarra.

11.2 ACTIVIDAD DE APERTURA:

1. Revisión de la actividad extraclase. Los y

2. Como ya es habitual la maestra se mantendrá atenta a la fluidez de la lectura y a que el texto sea leído de forma expresiva.

3. Al concluir el capítulo se realizará una reflexión sobre el contenido de este. Se estimulará la participación a través de las siguientes preguntas:

4. ¿Cómo imaginan al zorro?
5. ¿Por qué creen que se acercó al Principito?
6. El zorro le dice al Principito que “domesticar” es “crear lazos”. ¿Qué creen que signifique la frase “crear lazos”?

muestra en el texto.

2- Cada estudiante hará una lista de aquello que le es más querido; pueden ser persona, animal o cosa.

11. 6 ACTIVIDAD DE CIERRE:

1. Cada estudiante seleccionará una hoja de papel del color que desee y con esta elaborará una postal, carta, dedicatoria, etc. donde escribirá un mensaje que exprese su afecto a alguna persona amada, querida o admirada, respetada, etc. Puede ser a un familiar, amigo (a), compañero, compañera de clases, animal afectivo, etc.

- las estudiantes expondrán sus trabajos y los fijarán en el pizarrón.
2. La maestra pedirá que comenten sobre lo leído en la tarea extra-clase: personajes que aparecen en los capítulos, sus características y las situaciones en las que se presentan.
3. La maestra preguntará sobre el término “domesticar”. ¿Qué significa domesticar?
- Dar espacio a que las y los estudiantes se expresen e infieran el significado del término a partir del contexto en que aparece en la
7. ¿Qué es domesticar?
8. La maestra retomará lo escrito en la pizarra y luego indicará al grupo que busquen en sus diccionarios el significado de la palabra domesticar.
9. ¿Qué son los afectos?
10. Los alumnos buscarán en el diccionario el término.
11. La maestra estimulará a las y los estudiantes a hablar sobre la dimensión de los afectos, su alcance, la familia, amigos, las relaciones de pareja, animales que nos acompañan, etc.
12. ¿Por qué o para qué existen el día

narración.

Las respuestas de los estudiantes se irán escribiendo en el pizarrón de modo que queden junto a sus nombres y el de las mascotas que anteriormente escribieron.

de las madres, de los padres, del amor y la amistad? ¿Creen que es necesario esperar un día señalado como el de las madres o el del amor y la amistad para expresar lo que sentimos a las personas por las que sentimos algún tipo de afecto?

11.4 ACTIVIDAD DE DESARROLLO. TRABAJO EN EQUIPO.

1. La maestra entregará a cada equipo una tarjeta con una de las ilustraciones del texto y una frase del mismo para que en cada grupo reflexionen

en torno a ella y tomando como base la imagen o la frase, realicen un dibujo de su animal afectivo (real o imaginario) o una breve narración. (ver anexos)

2. Al terminar la actividad cada equipo expondrá sus resultados.

Recursos de apoyo a la docencia: ACTIVIDADES DE ENLACE

1. Texto *El Principito*.

2. Hojas de papeles de diferentes colores.

3. Tarjetas con ilustraciones del texto *El Principito*.

11.7 ACTIVIDAD EXTRA-CLASE:

1. La maestra informa que en la próxima sesión se iniciará la lectura y trabajo con *El diario de Ana Frank*. Orienta la lectura de los primeros días del diario, 12, 14, 15 de junio de 1942.

Observaciones:

La lectura del pasaje del zorro creó un clima especial en el aula, las niñas y los niños desconocían el significado de la palabra “domesticar”, pero lo infirieron por el contexto de la historia que tocó emocionalmente a todas y todos de un modo especial (ver anexo 5.3).

Desconocían también el término “afecto”, su significado y connotación. Les sorprendió el poder conversar sobre las emociones, sus emociones, sus vínculos con quienes les rodean. Nuevamente fue un proceso de

autoexploración y búsquedas en los otros. Resultó intenso para todos.

El ejercicio final de la clase no fue realizado por cuatro estudiantes que expresaron no ser capaces de hacerlo pues no lograron expresarse.

Uno de estos alumnos me explicó que necesitaba tiempo para saber qué escribir, y a quien.

Algunos de las y los estudiantes le entregaron a compañeros y compañeras declaraciones de amistad y agradecimiento por permitirles ser amigos.

Como siempre, tienen mayor facilidad para la expresión oral que escrita.

Las niñas y niños ya son muy participativos, se sienten libres para expresar criterios y narrar experiencias; ya todos trabajan en equipos que se reconstituyen constantemente

Esta sesión con sus actividades ha marcado pauta en las niñas y niños porque, para sorpresa de ellos, indagaron en sus emociones y descubrieron los afectos que han forjado en el aula y se sintieron motivados para expresarlos.

A pesar de que hace poco tiempo iniciamos el taller, han surgido grandes afinidades y relaciones de amistad entre estudiantes que anteriormente se ignoraban.

Aunque las niñas y los niños conocen en qué momento histórico Ana escribió su diario, quiero que profundicen para que Cada uno traiga al aula sus criterios y debatir entre todos antes de sumergirnos en la lectura.

NOVENA SESION: *El Diario de Ana Frank.*

XII Objetivos particulares:

1. Que las y los alumnos conozcan el género *Diario personal* y sus características.
2. Que los alumnos y alumnas conozcan el género epistolar.
3. Que las y los estudiantes exploren, reflexionen y debatan sobre la dimensión ética presente en la obra.
4. Que las y los estudiantes observen y reflexionen sobre su realidad y los cambios que experimentan en su entrada a la adolescencia.

5. Que las y los alumnos reflexionen o proyecten sus metas, que desarrollen una proyección al futuro.
6. Que alumnos y alumnas desarrollen su expresión a través de la escritura creativa.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
---	--	---

Inicio: Confrontación de conocimientos previos	Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)	Cierre: Transferencia (Realimentación)
--	---	--

Preguntas y desglose de actividades del primer nivel/momento	Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento	Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento
---	--	--

12.1 ACTIVIDAD DE INICIO: 5:00 min.

1. La maestra saluda al grupo de estudiantes, hace comentarios variados sobre qué han hecho. ¿Cómo se sienten, etc.?
2. Pasar lista.

12.2 ACTIVIDAD DE APERTURA:

1. Revisión de la actividad extraclase, para ello la maestra

12.3 ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

1. Lectura en voz alta de las primeras cartas del *Diario...* por parte de la maestra y estudiantes (días 12, 14, 15 de junio de 1942 y fragmentos del día 20).
2. Al terminar la lectura la maestra estimulará el

12.5 ACTIVIDAD DE CIERRE:

1. La maestra lee en voz alta fragmentos del diario, días: 20 de junio, 8 de julio 1942, 19 de noviembre 1942 y 28 de noviembre 1942.
- La maestra va dando paso a alumnas o alumnos para que también lean en voz alta.
- Al terminar la lectura:
 - a) ¿Qué prohibiciones tenían los judíos?

- realiza las siguientes preguntas:
- a) ¿Qué cuenta Ana Frank en estos relatos que o a quienes describe?
- b) ¿De quiénes habla?
- c) ¿Cómo describe a quienes le rodean?
- d) ¿Por qué creen que nunca deja de escribir la fecha?
- diálogo con las siguientes preguntas:
- a) ¿Saben qué es un diario?
- b) ¿Alguien en el aula ha escrito un diario o está escribiendo su diario?
- c) ¿Por qué o para qué escribir un diario?
3. La maestra da la definición de diario y sus características y comenta sobre distintos tipos de diarios que existen: el íntimo o personal, de viaje, de navegación, escolar, de investigación.
- b) ¿Por qué Ana y su familia tuvieron que huir a Holanda?

12.6 ACTIVIDAD DE CIERRE:

1. La maestra lee en voz alta el texto del día 14, 16, 18, 19, de febrero de 1944. Cede la lectura cada tanto a algún alumno o alumna. Al finalizar la lectura pregunta:
- a) ¿Cómo describirían a Ana?
- b) ¿Cómo creen que sería Ana si viviera en la actualidad, si fuera ahora una niña de 13 años?

12.4 ACTIVIDAD DE DESARROLLO.

TRABAJO EN EQUIPO.

1. Reunidos en

equipos, las y los
alumnos analizarán
a partir del concepto
dado:

- a) ¿Qué diferencias y
semejanzas
consideran que
existen entre un
diario de noticias y
un diario personal?

Exposición oral, todos
los miembros del
equipo expondrán una
diferencia o
semejanza.

Recursos de apoyo a la docencia: ACTIVIDADES DE ENLACE

- | | |
|---|--|
| 1. Texto <i>El diario de Ana Frank</i> . | 12.7 ACTIVIDAD EXTRA-CLASE: |
| 2. Lectura en voz alta por parte de la maestra y de los alumnos. | 1. Lectura en casa de los textos de los días 23, 27, 28 de febrero, 3 de marzo. Practicar la lectura en voz alta. |
| 3. Reproducción de los segmentos del texto que se leerán en clase (un ejemplar para cada alumno o alumna) | 2. Compartir la lectura con alguien en casa.
3. Escribir un texto o realizar dibujos a partir de los fragmentos leídos hasta ahora. |

OBSERVACIONES

Ocurrió una conexión inmediata con el aliento intimista del texto y su carga emotiva, la magnitud de los acontecimientos que se narran. El estar conscientes de que es un texto escrito por una adolescente de 13 años les provoca admiración porque algunas y algunos de ellos ya están muy cerca de esa edad.

Sobre el diario hubo un debate: Un alumno dijo que no le gustaría escribir un diario porque no quiere que nadie lea sus asuntos personales, que su diario es su papá, a él le cuenta todo y en él confía totalmente, un diario siempre alguien lo lee.

Las niñas se mostraron más entusiasmadas con la idea de llevar un diario personal; una de ellas comentó que a veces escribe en hojas sueltas todo lo que piensa sobre un niño que “no la pela”, pero va a iniciar un diario.

Un alumno dice que *El Diario de Ana Frank* le recuerda la guerra entre Rusia y Ucrania y cómo se sienten las personas que viven en Ucrania, porque tiene familia allí y no saben nada de ellos.

DÉCIMA SESION: *El Diario de Ana Frank*.

XIII Objetivos particulares:

1. Que las y los estudiantes exploren, reflexionen y debatan sobre la dimensión ética presente en la obra.
2. Que a partir de la mirada y la narración de Ana las y los estudiantes observen y reflexionen sobre su contexto y los cambios que experimentan en su entrada a la adolescencia.
3. Que las y los alumnos reflexionen, proyecten sus metas mediante un ejercicio de prospección.
4. Que alumnos y alumnas se expresen a través de la escritura creativa y habilidades manuales.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
Inicio: Confrontación de conocimientos previos.	Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)	Cierre: Transferencia (Realimentación)
Preguntas y desglose de actividades del primer nivel/momento	Preguntas y desglose de actividades del segundo momento	Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento

nivel/momento

13.1 ACTIVIDAD DE

INICIO:

1. Inicio de sesión, saludos a las y los alumnos. Comentarios variados: preguntas al grupo sobre las actividades realizadas desde nuestro último encuentro.
- 2- Pasar la lista, a cada alumno o alumna, se le hace un comentario de motivación individualizado.

13.3 Actividad de apertura.

1. Revisión de la actividad extraclase.
La maestra indaga sobre la lectura y los criterios que estos fragmentos del *Diario de Ana...* generaron entre

13.3 ACTIVIDAD DE

DESARROLLO:

1. La maestra retoma la actividad extraclase y lee en voz alta los textos del diario pertenecientes a los días 23, 27- 28 de febrero y 3 de marzo.
Dará paso a la lectura en voz alta por parte de alguna alumna o alumno.
2. Al terminar las lecturas, la maestra estimula el diálogo o debate entre las y los alumnos a partir de las siguientes interrogantes:
 - a) ¿De quienes o quién habla Ana en su diario durante esos días?
 - b) ¿Cómo se

13.5 ACTIVIDAD DE

CIERRE:

1. Terminada la reflexión, se desharán los equipos y las alumnas y alumnos elaborarán una carta remitida a su “yo” del futuro en la que le hablarán de sus sueños, planes; plasmarán en ella el resultado de toda la reflexión e intercambio anterior o las ideas que quieran conservar, los mensajes que quieran enviarse a la adultez. Será una misiva para guardar y que leerán pasado un tiempo o al llegar a la edad señalada.
Las y los alumnos podrán tomar un sobre común o confeccionar uno con la forma que deseen a partir de una hoja de papel del color que seleccionen.

alumnas y alumnos.

siente Ana en esa etapa que narra en su diario?

c) ¿Cómo te imaginas a esa persona de la que Ana habla?

La maestra estimula el diálogo releendo pequeños fragmentos si fuera necesario.

3. La maestra lee el epílogo de *El Diario de Ana Frank*. Presenta nuevas imágenes sobre la S.G.M.

13.4 ACTIVIDAD DE DESARROLLO.

TRABAJO EN EQUIPOS.

1. Los alumnos y alumnas se reunirán en equipos para intercambiar y dar respuestas a estas interrogantes:

13.6 ACTIVIDAD DE

CIERRE:

1. Terminada la confección de los sobres y la redacción de las cartas, quienes quieran leerla podrán compartirla con sus compañeros.

- a) ¿Cómo se imaginan a ustedes mismos en el futuro, cuando sean adultos?
- b) ¿Qué tipo de persona les gustaría ser?
- c) ¿Qué profesión les gustaría desempeñar?

Recursos de apoyo a la docencia: ACTIVIDADES DE ENLACE

1. Texto *El diario de Ana Frank*. **13.7 ACTIVIDAD EXTRA-CLASE:**
2. Lectura en voz alta por parte de la maestra y de los alumnos. Seleccionar entre los trabajos realizados hasta hoy, aquel o aquellos que les gustaría proponer para su página del libro que elaboraremos.
3. Mapa de Europa.
4. Imágenes de la Segunda Guerra Mundial. Campos de concentración.

OBSERVACIONES:

Las imágenes de la Segunda Guerra Mundial resultaron muy sobrecogedoras para las alumnas y alumnos, no les resultaron desconocidas a algunas y algunos, pero no dejan de ser impactantes. Un alumno expresó “así se murió Ana” y consideré oportuno hacer un alto (unos minutos) antes de continuar con las actividades.

Organizarse en equipos ya lo asumen con gusto y naturalidad; expliqué el sentido de la actividad y poco a poco fueron conectando con el ejercicio.

Al tener que elegir entre un sobre común, blanco y hacer los suyos a su

gusto, optaron por lo segundo alegando que los sobres habituales con feos y no tienen chiste. Cada alumna y alumno confeccionó el suyo jugando con las formas, colores; hubo quien creó hasta “compartimentos secretos”.

Escribieron sus cartas y sellaron sus sobres (ver anexo 5.12). No quisieron leer sus cartas al resto del grupo y cuando les pregunté por qué, me respondieron con un argumento que yo les había dado en el encuentro anterior “la correspondencia es privada, hay que respetarla”. Solamente un alumno, compartió sus sueños, quiere ser arquitecto y jinete de jaripeo extremo.

UNDÉCIMA SESION: Creación del libro de la comunidad.

XIV Objetivos particulares:

1. Que los estudiantes refuercen el trabajo colaborativo y metacognitivo.
2. Que los estudiantes potencien sus habilidades manuales.
3. Que los estudiantes reflexionen sobre el trabajo realizado hasta el momento en la comunidad: experiencias, logros y dificultades.

Primer momento (1er nivel de DC)	Segundo momento (2do nivel de DC)	Tercer momento (3er nivel de DC)
---	--	---

Inicio: Confrontación de conocimientos previos	Desarrollo: apropiación formal del contenido (ejes de significación de conceptos)	Cierre: Transferencia (Realimentación)
--	---	--

Preguntas y desglose de actividades del primer nivel/momento	Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento	Preguntas y desglose de actividades del segundo nivel/momento
---	--	--

14.1 ACTIVIDAD DE INICIO:	14.3 ACTIVIDAD DE DESARROLLO:	14.5 ACTIVIDAD DE CIERRE:
----------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------

- | | | |
|--|--|--|
| 1. Saludo a las alumnas y alumnos. Comentarios | 1. Las alumnas y alumnos presentarán individualmente los | 1. El libro base circulará por los equipos y cada miembro insertará su página. |
|--|--|--|

variados. trabajos que 2. Al finalizar, se mostrará el
2. Se pasa la previamente han libro terminado.
lista. seleccionado. 3. La maestra da paso a la

14.2 ACTIVIDAD DE APERTURA:

1. La maestra revisa la actividad extraclase y reitera el sentido de la misma: que cada alumno y alumna evalúe sus trabajos y determine cuáles considera mejor elaborados o que mejor lo representan.

2. La maestra habla a las y los alumnos sobre el cierre del taller y la actividad final que ya ellos conocen: La elaboración del libro artesanal con los trabajos que han seleccionado. Cada alumno y alumna dispondrá de una página.

3. Las alumnas y alumnos seleccionarán el color de base de su

2. Las alumnas y alumnos argumentarán a la comunidad el porqué de las selecciones que han realizado, qué valores ven a sus trabajos, aunque solo sea cuestión de gusto personal.

14.4 ACTIVIDAD DE DESARROLLO. TRABAJO EN EQUIPO.

1. Las alumnas y alumnos, reunidos en equipo analicen en conjunto los trabajos y determinen cuáles formarán parte del libro. Que valoren su trabajo y el de los otros.

2. Reunidos en equipo, a partir de la

página del libro.

valoración conjunta,
cada alumno y
alumna dispondrá el
diseño de su página
del libro artesanal.
Esto será sobre la
hoja de color que
previamente
seleccionaron.

Recursos de apoyo a la docencia: ACTIVIDADES DE ENLACE

Láminas de cartón corrugado.

Hojas de papeles de colores.

Pegamento, tijeras, plumones.

14.6. ACTIVIDAD EXTRACLASE

(TAREA):

1. Ejercitar la lectura en casa.
2. Visitar la biblioteca más cercana a sus hogares y tomar libros en préstamo.

Anexo 3 Evaluación

Valoraremos el trabajo cooperativo y el esfuerzo creativo de cada estudiante. Los alumnos y alumnas se autoevaluarán durante la intervención, ejercicio que concluirá con la selección de los trabajos que integrarán el libro artesanal de la comunidad.

El alumno o alumna: PARÁMETROS

Realiza las actividades orientadas en el aula.

Realiza las actividades extraclase.

Presta atención al desarrollo de las actividades y exposición de sus compañeros.

Expresa sus pensamientos y criterios de forma clara.

Argumenta sus criterios.

En el trabajo individual y en equipo interactúa adecuadamente con sus compañeros.

Es colaborativo.

Es receptivo a los criterios y argumentos de los otros.

Aporta ideas creativas o soluciones que favorecen el diálogo o el debate.

Realiza las actividades correctamente.

Tiene errores, pero presta atención para subsanarlos.

Observaciones.

Anexo 4 Autoevaluación:

MUCHO

POCO

NINGUNO

¿La actividad
despierta interés
en los y las
estudiantes?

¿La actividad
mueve a la
participación?

¿La actividad
resulta
comprensible?

¿La actividad
genera criterios e
ideas entre las y
los estudiantes?

Observaciones:

Anexo 5 Evidencias en el aula

5.1 Somos comunidad

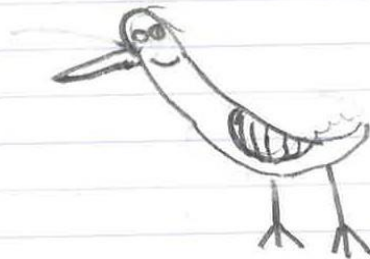


5. 2 Cuento del colibrí que se sentía carpintero. Recreación a partir de La leyenda del pájaro Toh. Equipo C.

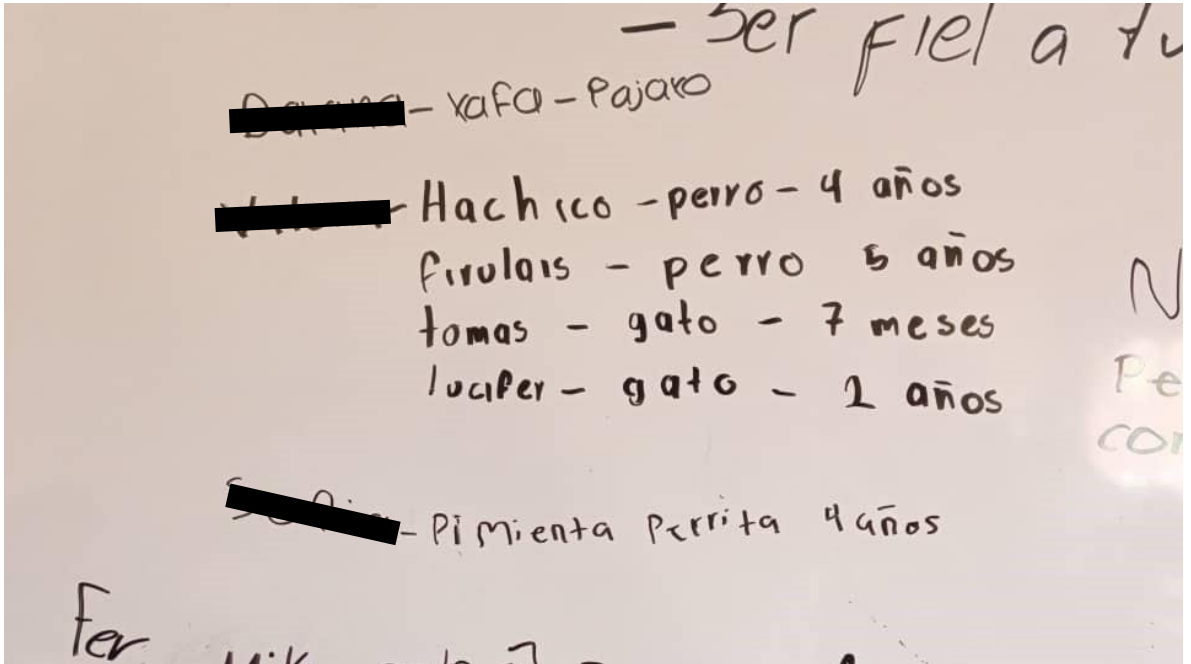
Hace un tiempo no muy lejano había un colibrí que se creía carpintero, pasaron los años y talaban los árboles, los cuervos, canarios y azulejos que se burlaban de él, siguió talando árboles y se desgastó el pico y cada día que pasa ya no podía comer con facilidad, pronto estaba desgastándose, días tras días, al mes y empezó a agonizar, en ese entonces

un guarda bosques lo encontró agonizando y lo llevó a su cabaña y lo ayudó a comer y trabajar en un pico modificado, para el colibrí carpintero

En el momento se reconoció la historia y ayudaron a los animales



5.3 Los afectos.



5.4 Declaraciones de afectos. Arriba estudiante "V". Abajo estudiante "G".

Oye Fer te escoji por que eres la amiga más confiable
Y eres la mejor persona que eh conocido
por eso quiero que seamos amigas hasta el fin
Y aunque faltan algunos meses para separarnos
yo siempre te recordare como la mejor

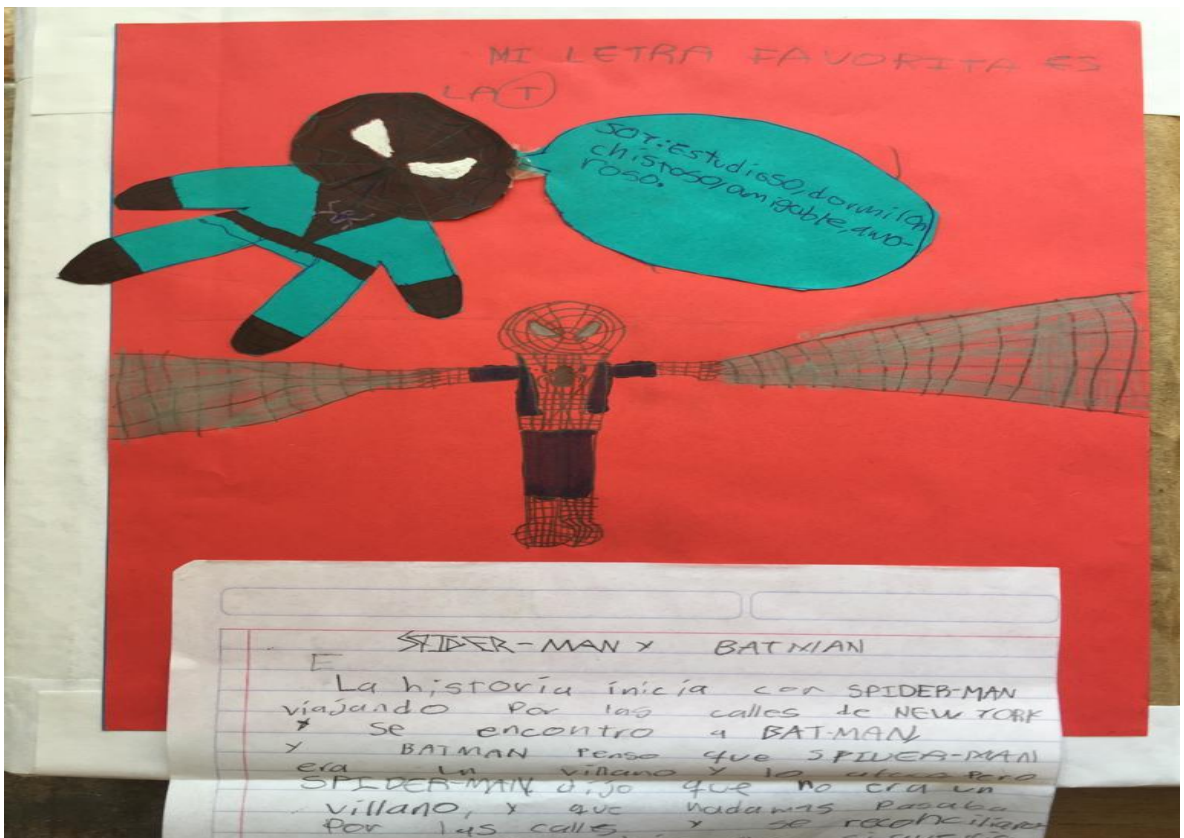
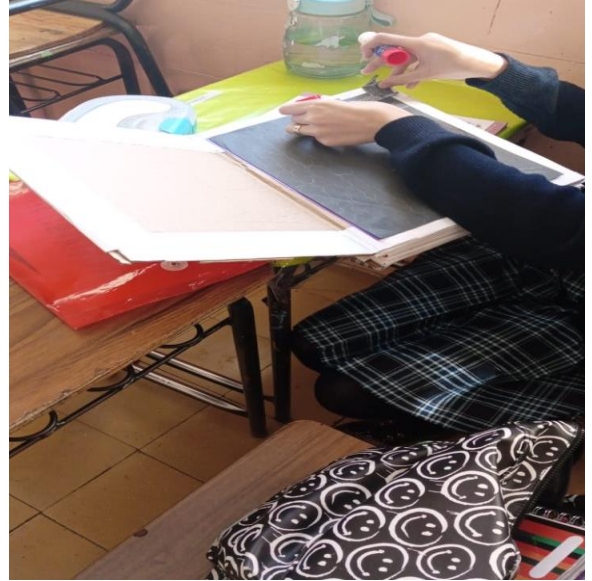
Animal
Yo le tuve cariño a un gato que tenia pelo
Ya no esta conmigo y lo extraño

Persona = extraño a mi abuelita y a mi prima
que estan en torvean, mi prima jugaba con mi gato,
mi abuelita yo la quiero mucho cuando le decia
abuelita me puedes hacer male y ella me lo hacia
y la quiero mucho

Perrito = mi abuelita cuando yo estaba en
torvean con mis primas mi abuelita una
vez trajo un perrito y al siguiente dia
estabamos jugando y luego vimos al perrito
fijado y yo lloré mucho aunque no era mia

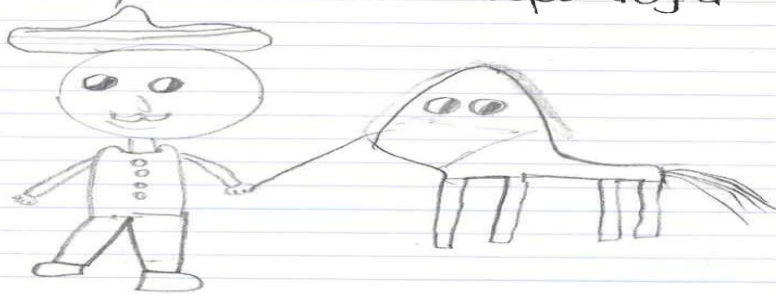
Felicidades
Amable
Listo
Kisssss

5.5 El libro de la Comunidad



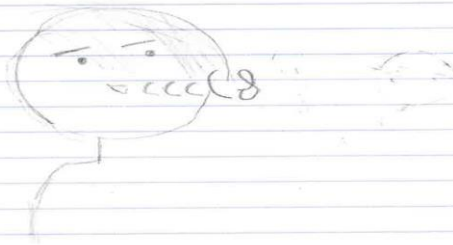
5.6 Leyenda del Charro Negro (estudiante "I") y leyenda del Silbón (estudiante "A")

El charro negro. hera un hombre que era barbor y pigotudo que vivia en un rancho y el tenia un caballo negro y el noche se convierte en el charro negro segun dice la leyenda que esta en sierras o terrenos el vive en una mansión negra en el cielo y afuera se veia como un volcan en erupción y tenia una copa roja

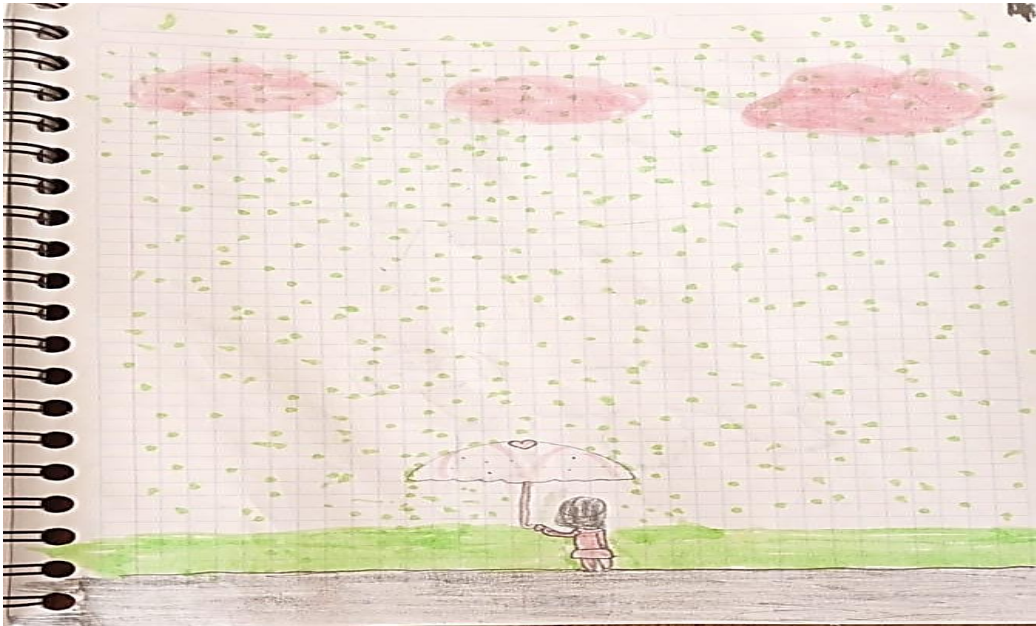


El silvon

Cuenta la leyenda que un dia el silvon era un hombre que dia y noche silvava todos lo conosian como el silvon un dia llego un nuevo vecino y el estava muy enfadado por el silvon asi que desidio echarlo y el el alma del silvon desidio vengansa la leyenda dise que mientras mas lejos sueña mas cerca esta y vesedersa




5.7 Dibujos de "S" a partir de *El Principito* y *El Diario de Ana Frank*



5.8 Chernovil, Estudiante "I"

3-4 10 2022


Chernovil



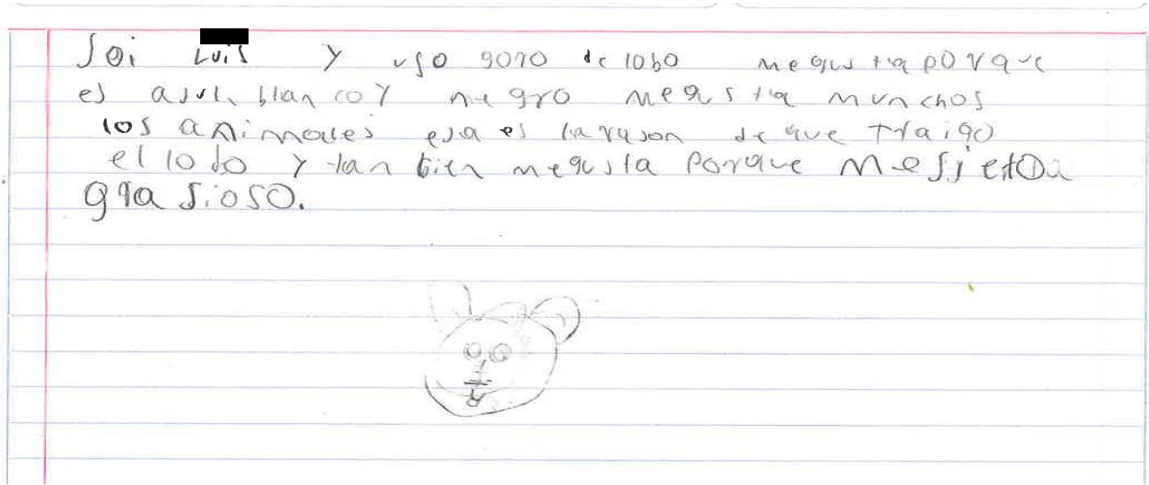
El caso de la planta nuclear 4 de Chernovil, explotó por:
unos malditos ingenieros nucleares por que cubrieron el plutonio con grafito por que es muy barato bueno despues se sobre calento más de 100°C tuvieron que ser mergieron en agua para que se enfriara pero los ingieperos no sabian que hay una reacion peligrosa y critica con el grafito.

la reación es está, bueno, el grafito es como la acilla si la calientas explota pero, el caso del grafito se infla y si lo surmeges bajo agua sale todo el calor espulsado como cuando agitas un coca explota, bueno esto pasa pero mucho más fuerte.

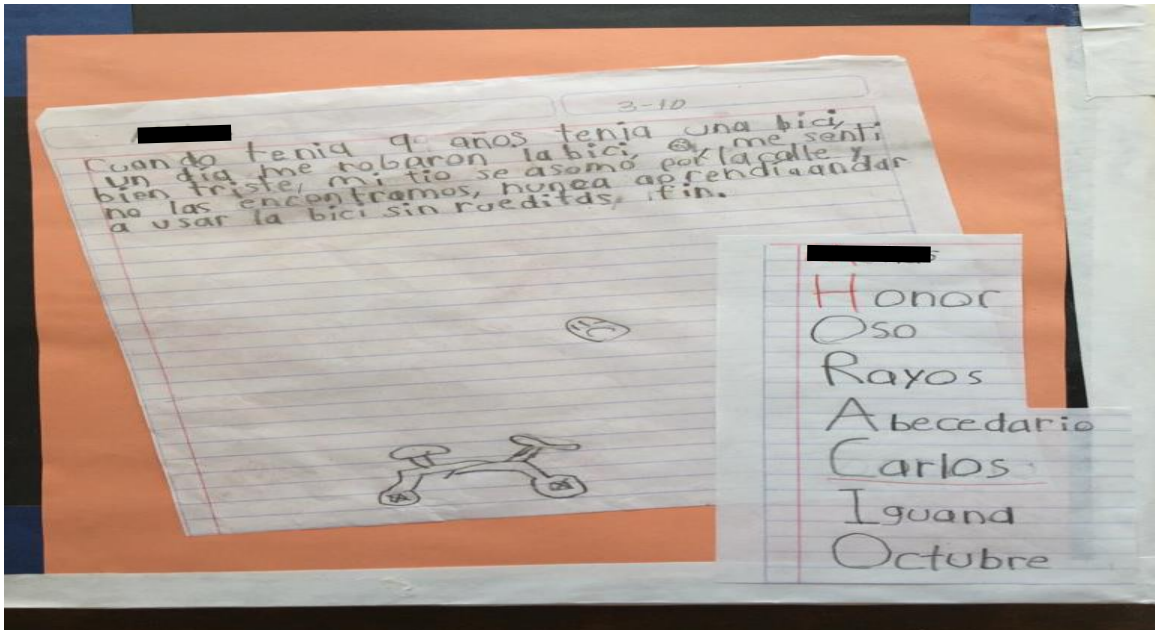
Despues llamaron a bomberos para apagar el fuego, otra planta nuclear pues abieron las ventanas y un detector de radiatividad, el detector registro 10.1 r.c entonces llamaron a otra planta nuclear a diez kilometros, astú el ponto de llamar a la planta de Chernovil y pues estaba a 40 Km, supieron que cada diez km subia 10.1. entonces Chernovil



5.9 Este soy yo, estudiante "L"



5.10 Historia de una bicicleta, estudiante "M"



5. 11 Carta al yo del futuro. Estudiante "I"



Carta / Para mi Lun Oct 29 10 2022

¿Hola yo grande?

Se que haorita tu eres un gran arquitecto, que ase planos de casas para construir, yo haorita tengo 10 años y sueño ser un gran arquitecto y montar toros en jaripeo como a ti te gusta, yo e deseado ser igual que tu, deseo y sueño con eso, yo tambien quiero tener un traje y un reloj como tu, igual quiero tener una familia.

Se que extrañarás al [redacted] chico y yo muero por ser [redacted] grande, quiero trabajar muy dura y cumplir mis sueños, mi mamita hermosa siempre nos va a apoyar.

Posdata: No olvides que cuando quieras hablar con alguien, siempre estare hay.

Ahy y se me olvi daba primera construye tu casa

6 Material de apoyo

