



autor : Mauricio Medina  
título : Encuentros  
año : 2013

# La formación literaria en primaria: el arte de lo posible\*



Volumen 8 N.º 54  
 enero - junio de 2023  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 pp. 80-90

Literary Education in  
 Primary School: The  
 Art of the Possible

A formação literária no  
 Ensino Fundamental:  
 a arte do possível

Jesús Pérez-Guzmán\*\*

Fecha de recepción: 05-05-2023

Fecha de aprobación: 23-10-2023

## CÓMO CITAR

Pérez-Guzmán, J. (2023). La formación literaria en primaria: el arte de lo posible. *Nodos y Nudos*, 8(54), 80-90. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-19186>

- \* Un agradecimiento muy especial a los maestros y maestras de primaria de la I. E. R. Juan Tamayo: Beatriz Puerta, Isabel Sierra, Carlina Ibarquen, Edilma Cortínez, Heidy Cardona y Darlin Valencia, quienes generosamente participaron en este proceso investigativo. Igualmente, agradezco a la docente Esvetlana Chancí, quien cree que la formación literaria sí es una tarea posible desde los primeros grados, tanto que tal idea se convirtió en el objeto de estudio de su tesis de maestría.
- \*\* Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia. Docente de básica primaria de la Secretaría de Educación de Antioquia y docente tutor del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la I. E. R. Juan Tamayo. [jesmarperman@hotmail.com](mailto:jesmarperman@hotmail.com)





Volumen 8 N.º 54  
 enero - junio de 2023  
 ISSN: 0122-4328  
 ISSN-E: 2619-6069  
 pp. 80-90

## RESUMEN

El presente artículo de investigación busca dar cuenta de las condiciones didácticas que permiten materializar una mirada de la literatura como experiencia estética que contribuya a la formación literaria. Para lograr tal propósito, se realizó una investigación cualitativa entre el 2019 y el 2023, aplicando el método de investigación acción educativa, con técnicas de recolección como el diario de campo y los grupos focales. Esto permitió concluir que, para que esta mirada se concreta en la realidad, se requiere transformar concepciones, una configuración didáctica distinta a la usual, seleccionar obras literarias de acuerdo con los intereses y gustos de los estudiantes, convertir diferentes espacios en ambientes de aprendizaje y emplear estrategias que posibiliten un encuentro estético entre los estudiantes y el libro.

**Palabras clave:** enseñanza de la literatura; experiencia estética; formación literaria; investigación acción educativa

## ABSTRACT

This research article seeks to account for the didactic conditions that allow to materialize a view of literature as an aesthetic experience that contributes to literary education. To achieve this purpose, a qualitative investigation was conducted between 2019 and 2023, based on the Educational Action Research method, using data collection techniques such as field notes and focus groups. This study allowed us to conclude that, for this view to take a concrete form in reality, it is necessary to transform conceptions, to apply a didactic configuration different from the usual one, to select literary works according to the students' interests and preferences, to turn different spaces into learning environments, and to develop strategies that enable an aesthetic encounter between the students and the book.

**Keywords:** teaching of literature; aesthetic experience; literary education; educational action research

## RESUMO

O presente artigo procura dar conta das condições didáticas que nos permitem materializar uma visão da literatura como experiência estética, que contribui para a formação literária. Para atingir esse propósito, é realizada uma pesquisa qualitativa entre os anos de 2019 e 2023, baseada no método da Pesquisa-Ação Educacional, utilizando técnicas de coleta de dados como o diário de campo e grupos focais, o que nos permite concluir que, para que esse olhar tome uma visão concreta na realidade, é necessário: transformar concepções, uma configuração didática diferente da habitual, selecionar obras literárias de acordo com os interesses e gostos dos alunos, converter diferentes espaços em ambientes de aprendizagem e utilizar estratégias que possibilitem um encontro estético entre os alunos e o livro.

**Palavras-chave:** ensino de literatura; experiência estética; formação literária; pesquisa-ação educacional

## Introducción

La presente investigación acción educativa se llevó a cabo en la sección de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Rural (I. E. R.) Juan Tamayo del municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia, entre el 2019 y el 2023 y se trazó como objetivo dar cuenta de las condiciones didácticas que permiten materializar una mirada de la literatura como experiencia estética que contribuya a la formación literaria. Antes del proceso de reflexión e intervención, según lo revelan los grupos focales realizados, la enseñanza de la literatura se orientaba desde una mirada "instrumental", como "medio para" enseñar aspectos de orden lingüístico, psicolingüístico o moralizante, asuntos que desnaturalizaban lo literario. El resultado de este tipo de prácticas, de acuerdo a lo expresado por los docentes participantes, era que los estudiantes no se mostraban interesados por leer de forma autónoma ni dentro ni fuera del aula; solo lo hacían porque era un pedido del docente, por una nota, en definitiva, por una obligación.

Para superar esta situación, se propone en Comunidad de Aprendizaje (CDA) de docentes el diseño, la implementación y evaluación de secuencias didácticas construidas para analizar una obra literaria desde una mirada estética que aporte a la formación literaria. Fue así como, después de un proceso que duró varios años (2019-2023), se logró transformar las prácticas de enseñanza de los docentes participantes y propiciar en los estudiantes un encuentro significativo con los libros.

## Referentes conceptuales

En la presente investigación se toma la enseñanza de la literatura como aquella que busca consolidar en los estudiantes la *formación literaria*, entendida como aquella educación que les ofrece a los alumnos y alumnas las herramientas necesarias para acercarse a las obras, leerlas, comprenderlas, interpretarlas, valorarlas y disfrutarlas (Colomer, 1991; 2001; 2005). Desde este punto de vista el propósito no consiste en la transmisión de datos, porque como lo afirma Lanson (1984, citado por Colomer, 2001), la literatura ha de ser "un instrumento de cultura y una fuente de

placer [...]. Por tanto, no se trata de saber: se trata de frecuentar y de amar" (p. 7).

En esta línea de sentido, abordar la enseñanza de la literatura en la escuela como formación literaria implica entenderla como una actividad interpretativa, en la cual el lector se asume como un sujeto activo en la construcción de sentido (MEN, 1998; 2006; 2011; Mendoza, 2003), como aquel que, según Eco (1987), tiene el reto de cooperar con el texto, de llenar lo llenar los espacios vacíos, indeterminados, de hacer explícito lo implícito; de realizar transacciones o interacciones entre él como lector, el texto y el contexto. La formación literaria implica también concebir la enseñanza desde una perspectiva estética (MEN, 2006; Reyes, 2003), lo cual no significa un placer inmediateista, superficial, banal; antes bien, se entiende como un placer intelectual que va más allá de los sentidos y que se alcanza después de haber trabajado con el texto. Ya lo decía Machado (2000): vencer cierto misterio o descifrar un secreto forma parte intrínseca del placer de leer literatura.

Igualmente, al adoptar en este trabajo el concepto de formación literaria, se asume la enseñanza de la literatura como un fin en sí mismo y no como un medio para lograr otros propósitos (Alzate, 2000). Esta idea consiste en que es importante enseñar literatura en la escuela por lo que esta ofrece como artefacto cultural autónomo, entre otros aspectos: da experiencia, regala mundo, figura el pensamiento, afina la sensibilidad, permite el descubrimiento y la construcción de sí mismos y posibilita el pensamiento crítico (Pérez, 2014). Lo anterior, con el fin de evitar que la enseñanza de la literatura pierda su naturaleza, se instrumentalice, se utilice en el aula como pretexto para enseñar algo más, como por ejemplo el dominio de la lectura y la escritura de la lengua materna.

En definitiva, al optar por la formación literaria como línea epistemológica, se quiere marcar distancia de una enseñanza de la literatura centrada en el historicismo (énfasis en la transición de datos y fechas de autores, obras o movimientos) o de una enseñanza que se agote en el reconocimiento de aspectos formales y estructurales de los textos. En cambio, se plantea una enseñanza que apunte a la consolidación

de la formación literaria a partir de encuentros interpretativos y estéticos entre los estudiantes de primaria y las obras.

## Metodología

La investigación se llevó a cabo entre el 2019 y 2023 en la I. E. R. Juan Tamayo, ubicada en el corregimiento Alfonso López del municipio de Ciudad Bolívar, el cual se localiza en la subregión suroeste del departamento de Antioquia. Este establecimiento cuenta con seis sedes: la I. E. R. Juan Tamayo, que es la sede principal y funciona desde una metodología graduada, y cinco sedes (Caridad Pérez, La Lindaja, Isabel Vásquez, Santa Librada y Amaranto) que operan cotidianamente bajo una metodología multigrado. La indagación se realiza en los grados de primero a quinto de las seis sedes, para lo cual se cuenta con la participación de 11 docentes y alrededor de 220 estudiantes.

Ahora bien, la investigación se diseñó siguiendo un paradigma cualitativo, ya que esta mirada se destaca por realizar procesos descriptivos e interpretativos, es decir, busca comprender determinadas acciones, situaciones o características de los sujetos (Hernández *et al.*, 2014). En esta dirección, el presente trabajo buscó comprender el proceso de transformación de prácticas de enseñanza de la literatura de una mirada instrumental y utilitaria a una perspectiva estética e interpretativa que toma el hecho literario como un fin en sí mismo (Alzate, 2000). A su vez, "los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le[s] dan" (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3). En este caso, tal contexto corresponde a la escuela, específicamente a la básica primaria de las seis sedes que conforman la institución en mención.

Asimismo, dentro del paradigma cualitativo, se opta por la investigación acción educativa ya que esta, según Restrepo (2006), permite realizar simultáneamente procesos de intervención e investigación. En términos concretos, se seleccionó esta modalidad porque permitió transformar la realidad identificada, en este caso las prácticas de enseñanza de la literatura que no estaban aportando a la construcción de la formación literaria. Así, esta modalidad

posibilita intervenir una realidad mientras se investiga y viceversa.

Para ello, se llevaron a cabo las siguientes fases cíclicas: Identificación del problema, planteamiento de alternativas de solución e implementación y reflexión (Restrepo, 2006). Con respecto a la primera fase (identificación del problema), se logró a través de los encuentros en comunidades de aprendizaje — que en términos investigativos podrían denominarse grupos focales—, espacios de reflexión y diálogo donde los maestros y maestras participantes y el tutor del PTA reflexionaban en torno a la manera como se estaba enseñando la literatura y como estas maneras de abordarla en clase no estaban logrando los resultados esperados. Las prácticas que se constituyeron en la realidad por transformar se exponen a continuación.

Lo literario ocupaba un segundo plano, y si aparecía era para fortalecer las competencias lectora y escritora. La enseñanza de la literatura se reducía a lo que proponían los libros guía, en este caso el material *Entretextos*, donde en muchas ocasiones no se trabaja el texto completo, sino fragmentos; además, el propósito último de este material es mejorar la comprensión textual y la capacidad de clasificar los textos en diversas taxonomías. La lectura que se proponía, así se tratara de cuentos, mitos o leyendas, tenía una intencionalidad eferente (Rosenblatt, 2002), es decir, extraer información de orden estructural: personajes, tiempo, espacios, argumentos...

En cuanto a la segunda fase, de planteamiento de alternativas de solución, para superar la enseñanza de la literatura desde esa mirada instrumental, utilitaria, estructuralista y moralista, y, en cambio, privilegiar una enseñanza que asumiera el hecho literario en el aula como un fin en sí mismo, en comunidades de aprendizaje se propuso abordar en clase obras literarias completas de primero a quinto, en cada uno de los periodos académicos, obras de calidad que se conecten con los intereses, deseos, sentimientos y vivencias de los estudiantes, por medio de actividades que permitan vivenciar la lectura como experiencia estética e interpretativa. Esto implicó no reducir el eje de literatura a lo que propone el material *Entretextos*; dejar de trabajar fragmentos; seleccionar obras

acordes a cada uno de los grados y las competencias literarias de los estudiantes; y planear por escrito las actividades por realizar a través de secuencias didácticas (Pérez y Rincón, 2009) que estuvieran en sintonía con el propósito de lograr una formación literaria (Colomer, 1991; 2001; 2005).

En consonancia, el tutor del PTA y los docentes que orientan el área de lenguaje en primaria diseñaron conjuntamente las secuencias didácticas. Estas tienen tres momentos:

- » *Exploración.* En este se establecen diálogos con relación a los elementos paralingüísticos que están en el libro: portada, contraportada, dedicatorias, tabla de contenido, sinopsis, biografía del autor e ilustrador... se formulan hipótesis predictivas; se ambienta el salón de acuerdo a la obra, se activan los saberes y experiencias previas...
- » *Actividades de práctica.* Es el momento de lectura del libro. Para ello, en cada sesión, se aborda un capítulo y se van realizando actividades relacionadas con lo que se está leyendo: producciones

orales y escritas, creaciones artísticas, tertulias, diarios de lectura, resúmenes ilustrados. Esto ayuda a los alumnos y alumnas en ese proceso de construcción de sentido, de relacionamiento del libro con la propia vida.

- » *Aplicación.* Este momento se da después de haber leído la obra y consiste en la elaboración de un producto relacionado con esta, por ejemplo, pinturas, esculturas, historietas, carteles, galerías, plegables, obras de teatro, canciones, relatos, líneas de tiempo, cartografías literarias, esto es, productos que pueden ser orales o escritos, lingüísticos o no lingüísticos, uni- o multimodales, continuos o discontinuos.

La tercera fase de la investigación acción (de implementación y reflexión), consistió también en comunidades de aprendizaje, en la reflexión acerca de lo que iba sucediendo periodo a periodo en el aula. Siguiendo esta ruta, se han llevado al aula las siguientes obras literarias a partir del diseño, la implementación y evaluación en CDA de las secuencias didácticas que se muestran en la tabla 1.

**Tabla 1. Obras literarias abordadas en primaria a partir de una configuración por secuencias didácticas<sup>1</sup>**

| Grados         | Obras literarias llevadas al aula  |
|----------------|--|
| <b>Primero</b> | 1. "Historias de comidas", en la cual se abordan obras literarias en las cuales el alimento es un elemento clave, como <i>Una cena elegante</i> (Keiko Kasza), <i>El estofado del lobo</i> (Keiko Kasza), <i>Mi día de suerte</i> (Keiko Kasza), <i>La sorpresa de Nandi</i> (Eileen Browne) y <i>Vaya apetito tiene el zorrito</i> (Claudia Rueda).       |
|                | 2. "El lobo": secuencia que tiene como elemento articulador dicho animal, por ende, se leen diferentes libros donde uno de los personajes principales sea un lobo, como <i>La auténtica historia de los tres cerditos</i> (Jon Scieszka), <i>Tío lobo</i> (José Ballesteros) y <i>El lobo y caperucita roja: La versión del lobo</i> (Triunfo Arciniegas). |
|                | 3. "Podemos ser mejores personas". En esta secuencia didáctica se trabajan obras que permiten una reflexión ética, como <i>En mi escuela todo el mundo es igual</i> (Rossana Ramos), <i>Niña bonita</i> (Ana María Machado), <i>Orejas de mariposa</i> (Luisa Aguilar) y <i>Adivina cuánto te quiero</i> (Sam McBratney).                                  |

<sup>1</sup> Estas secuencias didácticas se pueden consultar en [https://drive.google.com/drive/folders/1m64-kDnFRq4pEvMKbWksfx9bXng8yUHF?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1m64-kDnFRq4pEvMKbWksfx9bXng8yUHF?usp=share_link)

| Grados  | Obras literarias llevadas al aula   |
|---|---|
| <b>Segundo y tercero</b>                                      | 1. <i>Dorotea y Miguel</i> (Keiko Kasza)  |
|   | 2. <i>Bichonanzas y adiviplantas</i> (Alicia Zambrano)                              |
|   | 3. <i>Cuentos para salir a recreo</i> (Margarita Mainé)                             |
|   | 4. <i>Frankenstein se hace un sándwich, otras historias de monstruos</i> (Adam Rex) |
|   | 5. <i>Yo, el gran Fercho</i> (Marjorie Weinman)                                     |
|   | 6. <i>Yo, el gran Fercho y la lista perdida</i> (Marjorie Weinman)                  |
|   | 7. <i>La leyenda de Leonora</i> (Madelyn Tarrant)                                   |
|   | 8. <i>Los viajes de Olga</i> (Paul Maar)  |
|   | 9. <i>Más claro no canta un gallo</i> (Secretos para Contar)                        |
|   | 10. <i>El conejo de felpa</i> (Margery Williams)                                    |
|   | 11. <i>Clementina</i> (Sara Pennypacker)  |
| <b>Cuarto y quinto</b>  | 1. <i>El misterio del pollo en la batea</i> (Javier Arévalo)                        |
|   | 2. <i>Juanita y el conejo perdido</i> (Norma Huidobro)                              |
|   | 3. <i>Frank se mete en problemas de amor</i> (Christine Nöstlinger)                 |
|   | 4. <i>Muertos de susto</i> (María Fernanda Paz)                                     |
|   | 5. <i>El lugar más bonito del mundo</i> (Ann Cameron)                               |
|   | 6. <i>La niña que me robó el corazón</i> (Fabio Barragán)                           |
|   | 7. <i>Solomán</i> (Ramón García)  |
|   | 8. <i>Solomán dos</i> (Ramón García)  |
| <b>Aulas multigrado (de primero a quinto simultáneamente)</b> | 1. <i>Más claro no canta un gallo</i> (Secretos para Contar)                        |
|   | 2. <i>Solomán</i> (Ramón García)  |
|   | 3. <i>El misterio del pollo en la batea</i> (Javier Arévalo)                        |
|   | 4. <i>El lugar más bonito del mundo</i> (Ann Cameron)                               |
|   | 5. <i>Juanita y el conejo perdido</i> (Norma Huidobro)                              |
|   | 6. <i>La niña que me robó el corazón</i> (Fabio Barragán)                           |

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

La intervención realizada desde una perspectiva estética e interpretativa es una muestra de que sí es posible materializar en el aula una enseñanza de la literatura distinta a la habitual y de que la construcción de las bases de una formación literaria en los estudiantes es una tarea posible, tal como se anuncia desde el título. Pero para que realmente sea posible, se identificó una serie de condiciones que posibilitan la materialización en el aula de dicha perspectiva, las cuales se presentan a continuación.

### *Transformación de concepciones de los docentes*

Existe una relación entre ideas, imaginarios y representaciones que se tienen respecto de la enseñanza y las prácticas de aula. De ahí que si los docentes tienen una concepción historicista de la enseñanza de la literatura (Mendoza, 2003; Sánchez, 2003), esto es, si consideran que enseñar literatura equivale a enseñar datos (fechas, nombres de autores y libros...), van a hacer énfasis sobre ese tipo de información en el trabajo en el aula. Esta era por ejemplo una creencia

de algunos profesores que participan de esta experiencia y por eso destinaban gran parte del tiempo de la clase a la memorización de fechas de nacimiento y muerte de diferentes autores —en especial de aquellos fabulistas como Fedro, Esopo, Fontaine, Iriarte, Pombo—, del lugar donde nacieron y murieron, de los nombres de los libros que escribieron con su fecha de su publicación y de las características generales de sus producciones.

De igual modo, si los docentes tienen una concepción formalista y estructuralista de la enseñanza de la literatura (Mendoza, 2003; Sánchez, 2003) —que consiste en abordar la literatura en el aula solo con el fin de identificar elementos formales y estructurales de las obras—, el tipo de actividades que propondrán girará en torno a identificar aspectos como el argumento, los personajes principales y secundarios, el tiempo, el espacio, las figuras literarias en las obras que se leen en clase... En este orden de ideas, se encontró que algunas concepciones y prácticas de los docentes de primaria de la I. E. R. Juan Tamayo antes de esta investigación accionaban a esta mirada, debido, entre otras razones, a que ha sido la manera usual de enseñarla y es la que promueven la mayoría de textos guía.

Asimismo, si se piensa que la enseñanza de la literatura debe tener alguna utilidad tangible, es decir, que sirva como medio, como instrumento para enseñar otras cosas (Alzate, 2000; Machado, 2000), esa será la intencionalidad con la cual se lleve la literatura al aula. De manera similar, se encontró que antes de esta propuesta los profesores participantes concebían que lo literario tenía razón de ser en el aula, mientras con esta se puedan enseñar saberes de orden lingüístico, psicolingüístico o lograr algún tipo de adoctrinamiento moral o nacionalista. De ahí que pensaban que la literatura se debía utilizar en el aula para lograr que los estudiantes mejoraran la velocidad, calidad y comprensión de la lectura; para que ampliaran el vocabulario, mejoraran la ortografía, o para enseñar valores y despertar ciertos sentimientos de patriotismo.

Ahora bien, estas concepciones historicistas, formalistas, estructuralistas y utilitaristas frente a la enseñanza de la literatura fueron revisadas, analizadas

y cuestionadas en comunidades de aprendizaje, y se logró su transformación al implementar una experiencia en la cual la enseñanza de la literatura se concibe desde una perspectiva interpretativa y estética, a través de la cual se busca la formación literaria de los y las estudiantes; esto es, esta indagación ha permitido primero transformar concepciones, para así transformar prácticas y viceversa. Igualmente, en los registros en diarios de campo se ha identificado que la transformación de las concepciones y prácticas de los maestros ha posibilitado un cambio en las concepciones de los estudiantes, ya que muchos han dejado de ver la lectura literaria como algo aburrido y obligatorio, y empiezan a considerarla algo divertido que les permite sumergirse en otros mundos posibles.

### *Una configuración de la enseñanza a través de secuencias didácticas*

Otro elemento que incide en esa meta de formar lectores literarios en la escuela es la forma específica que toma la enseñanza, o como lo denomina Litwin (1997), las configuraciones didácticas. Ahora bien, dentro de esas distintas formas de configurar la enseñanza, de acuerdo con Pérez y Rincón (2009), están las actividades, las secuencias y los proyectos de aula; sin embargo, en el establecimiento educativo se optó por secuencias, ya que estas ofrecían los elementos didácticos para materializar la mirada que se quería sobre la enseñanza de la literatura. Ahora bien, configurar la enseñanza de la literatura a través de secuencias didácticas es una decisión que va más allá de un formato de planeación, en la medida en que en dicha configuración se materializan ideas, concepciones e intencionalidades.

En esta línea de sentido, la configuración de la enseñanza de la literatura a través de secuencias didácticas ha permitido tener una planeación por escrito previa a la intervención en el aula, una planeación de periodos largos, ya que se avanza de diseñar una clase a planear un conjunto de clases, por tanto, se piensa para varias semanas e incluso meses. Permite pensar la intervención secuencialmente, es decir, todo va relacionado, las actividades están conectadas y apuntan a un propósito específico, lo que evita llevar a clase actividades con el fin de "entretener los

estudiantes", "de mantenerlos ocupados". Evita que se trabaje desde actividades aisladas, donde la clase anterior no tiene que ver con la siguiente y esta nada que ver con la posterior, porque la enseñanza no se centra en "temas" o "contenidos" relacionados con lo literario, que se abordan de manera independiente en cada sesión, sino que la enseñanza de la literatura se entiende como una experiencia, como un encuentro entre los estudiantes y la obra literaria. Finalmente, la secuencia didáctica posibilita que el docente acompañe al estudiante en ese encuentro con la obra al proponerle diferentes actividades: de exploración, de práctica y de aplicación.

### *Selección de las obras literarias de acuerdo con los intereses y gustos de los estudiantes*

Los docentes participantes, según las reflexiones llevadas a cabo en las CDA, consideran que esta experiencia ha sido exitosa debido principalmente a la selección de las obras literarias que se proponen para su lectura en el aula. Las obras que se escogieron no tienen que ver con lo que tradicionalmente se ha leído en el canon escolar, que para el caso de primaria incluye principalmente las fábulas con fines moralizantes.

En este orden de ideas, en esta experiencia se opta por obras literarias completas, con las siguientes características: libros cortos, con un tamaño de letra grande, con ilustraciones que despierten interés en los discentes y ayuden en el proceso de construcción de sentido y que traten temas que a los niños y niñas les llamen la atención, por ejemplo libros de amor, como *Frank se mete en problemas de amor*, sobre fútbol, como: *La niña que me robó el corazón*, historias que implican resolver un caso, como *El misterio del pollo en la batea*; obras sobre superhéroes como: *Solomán*; de espantos, como *Muertos de susto* y libros donde los estudiantes se puedan identificar con sus personajes porque son niños como ellos que viven muchas dificultades, como *El lugar más bonito del mundo*.

En consecuencia, la elección de las obras no se ciñe a un corpus literario escolar preestablecido, sino

que está permeada principalmente por las sensaciones e impresiones que dejan los libros en ese proceso de revisión, por lo que generó el libro primero en los maestros como sujetos lectores. Igualmente, cuando se lleva un libro al aula que no crea la suficiente conexión entre los alumnos y alumnas, este no se vuelve a proponer; en cambio, cuando una obra tiene buena acogida, se aborda de nuevo en el año siguiente realizando los ajustes necesarios en las actividades propuestas. De esta forma, docentes y estudiantes van ganando confianza y competencias en el campo de la crítica literaria.

### *Conversión de diferentes espacios en ambientes de aprendizaje*

Duarte (2003) sostiene que el concepto de ambiente involucra múltiples factores y ámbitos de un contexto. Según este autor, es todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y lo que a su vez puede ser influenciado por este, por lo que el ambiente donde la persona está inmersa se compone de elementos circunstanciales físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos. En consecuencia, el ambiente en esta investigación acción deja de verse solo como el espacio físico y se toma como esa confluencia de relaciones que influyen para que haya aprendizaje. Por tanto, en primer lugar se logra convertir el aula de clase en un verdadero ambiente de aprendizaje a través de paredes letradas en las cuales se ubican diferentes piezas comunicativas que favorecen el aprendizaje. Por ejemplo, en los salones se organizaron bibliotecas de aula, se utilizaron las paredes para publicar las diferentes producciones y ubicar carteleras relacionadas con las obras que están leyendo.

También se convierten otros espacios en ambientes de aprendizaje, como el parque del corregimiento, zonas de restaurante escolar y la cancha de la institución. En síntesis, los ambientes pueden tener un impacto positivo o negativo en los aprendizajes. En este sentido, se han pensado los espacios para que favorezcan ese encuentro entre el lector y la obra, sin reducirlos al aula de clase, sino ampliarlos a otros que ofrece el contexto, como los ya mencionados.

### *Uso de estrategias que apunten hacia un encuentro estético e interpretativo entre los estudiantes y las obras literarias*

De igual modo, se detectó que la formación literaria en los estudiantes de primaria es posible, si se llevan al aula estrategias pensadas para facilitar un encuentro estético e interpretativo entre los y las estudiantes y las distintas obras que leen durante el año escolar. A continuación se explican las estrategias que, según se identificó en CDA, más aportan a dicha formación.

*Transmitir una pasión.* Tal como lo plantea Vásquez (2006), cuando el docente transmite la pasión que siente por las obras literarias, cuando habla con cariño de ellas, cuando les cuenta a los estudiantes lo que una novela le despierta; cuando les da de leer con "color en la voz" a los estudiantes, cuando el docente es ejemplo de un sujeto lector; hay mayores posibilidades de despertar esa misma pasión, ese mismo interés por la literatura en los alumnos y alumnas.

*Tertulias literarias.* Una de las actividades más frecuentes es "tertuliar", hablar de lo leído, pero dicha tertulia no solo aparece al final, sino antes y durante el proceso de lectura. Ahora bien, tales tertulias no siguen el formato en el que el docente pregunta información explícita del texto y los estudiantes responden, sino como una conversación, en la cual los estudiantes pueden compartir los sentimientos que el libro provoca, sus apreciaciones, sus pensamientos; donde se sientan en círculo, de manera que todos se pueden mirar a la cara e ir tomando la palabra. De esta forma todos tienen voz, hay una distribución democrática de la participación y se establece una relación pedagógica horizontal.

Asimismo, a medida que se va leyendo y se va dialogando, se comparten diversas interpretaciones, ya que no hay un único modo correcto de construir sentido. Esto también permite a los estudiantes fijarse en elementos que para unos son importantes, mientras que para otros pasaron desapercibidos. Y posibilita que aquellos que quizás no se hayan dejado atrapar por el libro, al escuchar que sus compañeros de clase hablan de él con pasión, se den la oportunidad de dejarse arrastrar por estos mundos posibles.

*Picnic literarios.* Otra estrategia que permite abordar la literatura en el aula desde una mirada estética, son los picnics. En estos, a medida que se lee un capítulo se comparte comida. De esta manera se comparten dos manjares: el alimento y la historia.

*Creación de objetos mágicos.* Algunos grupos crearon objetos que pudieran relacionar con la obra que estaban leyendo. Por ejemplo: gafas, capas, antifaces, bastones, sombreros, trajes de detectives... Así, la conexión, el interés y el disfrute aumentan.

*Construcción de hipótesis y confrontación de estas a partir de lo que dice el texto.* Otra manera de fomentar la construcción de sentido y el interés de conocer la historia o saber cómo termina es a partir de la construcción de hipótesis predictivas. Estas se formulan en diferentes momentos: algunas veces a partir de la carátula del libro, otras veces después de leer las primeras páginas y otras veces se construyen varias hipótesis: antes de leer y durante la lectura. Sin embargo, lo importante no es construir las hipótesis, sino comprobar con la lectura que tan cercana estuvo la predicción. De esta forma, los estudiantes van volviéndose expertos en el seguimiento de indicios, en prestar atención a los detalles y a medida que van leyendo más y más libros, las hipótesis son más elaboradas y cercanas al contenido del texto.

*Diferentes tipos de lectura.* Ahora bien, como la mayoría de la novela infantil se lee en clase, se proponen diferentes modalidades de lectura para que la sesión no se vuelva monótona. Se lee en voz alta de forma rotativa, es decir, un estudiante lee un párrafo, luego otro lee el párrafo siguiente y así hasta acabar el capítulo. Se lee en forma rotativa y comentada, que es igual a la anterior salvo porque además se va hablando sobre lo que se va leyendo. Se hacen lecturas en coro, es decir, todos al unísono. Se hacen lecturas dramáticas donde algunos estudiantes asumen personajes y leen con la entonación adecuada a lo que este dice. También se hacen lecturas en pequeños grupos y de manera silenciosa.

*Espacios de creación.* Durante la implementación de las secuencias didácticas se propone la creación de diferentes productos ya sea antes, durante o después de la lectura (Solé, 1992). Tales producciones

se caracterizan por ser creativas, imaginativas e ingeniosas. Entre ellas encontramos libros artesanales, cuentos, historietas, cartas a los personajes del libro, dibujos de los personajes, resúmenes ilustrados y cartografías.

## Conclusiones y recomendaciones

En primer lugar, a partir de los resultados que ha arrojado esta experiencia, se puede afirmar que sí es posible sentar las bases de una formación literaria en primaria.

En segundo lugar, se concluye que para que los docentes materialicen en el aula de clase una perspectiva estética e interpretativa, es necesario transformar aquellas concepciones historicistas, formales, estructurales y utilitaristas que se tengan frente a la enseñanza de la literatura, puesto que las concepciones y las prácticas son un binomio indisoluble.

En tercer lugar, desde esta investigación acción se proponen las secuencias didácticas como modo de configuración didáctica que aporta a la formación literaria y permite a su vez la materialización en el aula de una mirada estética e interpretativa.

En cuarto lugar, se concluye que la selección de las obras es una pieza fundamental, de ahí que es necesario seleccionar novelas infantiles completas, de alta calidad literaria y que respondan a los gustos de los estudiantes.

En quinto lugar, el trabajo en el aula ha demostrado que se requiere implementar estrategias que fomenten una recepción crítica e interpretativa de la obra, tales como tertulias literarias, picnics literarios, lecturas en altavoz por parte de los docentes, creación de objetos mágicos, promoción de diferentes modalidades de lectura (rotativa, rotativa comentada, en coro, por parejas, individual), realización de diferentes creaciones tanto lingüísticas como no lingüísticas, unimodales o multimodales, continuas y discontinuas.

En sexto lugar, se concluye que se requiere de un profesor que acompañe, que guíe, que viva el proceso con el estudiante y no un docente que solo mande a leer y que pida trabajos o haga exámenes buscando comprobar si leyeron o no la obra.

Asimismo, se recomienda que los diseños didácticos surjan y crezcan en comunidades de aprendizaje, de tal suerte que el trabajo del docente no sea una labor solitaria, sino que se apoye en un colectivo. Se aconseja también que se cree capacidad instalada, de tal forma que si un maestro se va de la institución y llegan nuevos, la experiencia no termine por cuanto existe un trabajo sistemático que posibilita que los que van llegando comprendan las dinámicas, se conecten y empiecen a aportar.

Por último se recomienda que las acciones que se promuevan dentro de la investigación acción educativa tengan una fundamentación conceptual, para evitar caer en un practicismo intuicionista, y, en cambio, promover una intervención de la realidad sustentada teóricamente.

## Referencias

- Alzate, M. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de Ciencias Humanas*, 23. [https://www.academia.edu/38994518/Dos\\_perspectivas\\_en\\_la\\_did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_literatura\\_De\\_la\\_literatura\\_como\\_medio\\_a\\_la\\_literatura\\_como\\_fin](https://www.academia.edu/38994518/Dos_perspectivas_en_la_did%C3%A1ctica_de_la_literatura_De_la_literatura_como_medio_a_la_literatura_como_fin)
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 9(21-31). <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana*. [https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza\\_literatura\\_construccion\\_sentido\\_colomer.pdf](https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf)
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3.ª ed.). Sage.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0718-07052003000100007&tscript=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0718-07052003000100007&tscript=sci_arttext)
- Eco, H. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona.
- Fernández, C., Hernández, R. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Machado, A. (2000). Entre vacas y gansos: Escuela, lectura y literatura. *Hoja de Lectura Fundalectura*, 55, 30-37.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Pearson Education.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Plan Nacional de Lectura y escritura de Educación Preescolar, Básica Y Media. Leer es mi cuento*.
- Pérez, J. (2014). ¿Para qué leer?: Acercamientos a los sentidos de la literatura en la escuela. *Revista Senderos Pedagógicos*, 5(5). <https://doi.org/10.53995/rsp.v5i5.276>
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Cerlalc.
- Restrepo, B. (2006). *La investigación acción pedagógica: variante de la investigación acción educativa que se viene validando en Colombia*. Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2006/iss42/11/>
- Reyes, Y. (2003). Lectura en la primera infancia: Cuando leer es mucho más que hacer tareas. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3, 20-29.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: Actividades y recursos. En A. Mendoza (comp.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Pearson Education.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria: Crítica y didáctica de la literatura*. Kimpres.