



**La literatura infantil como experiencia subjetivante
en niños y niñas entre 4 y 5 años.**

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Infantil

Natalia Parra Restrepo

**Claudia Patricia Ortiz
Magíster en Educación y Desarrollo humano**

**Corporación Universitaria Lasallista
Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Caldas, Antioquia
2025**

Agradecimiento

A Dios, a mi familia por apoyarme en mi vocación, al Colegio San Ignacio de Loyola de Medellín por darme la oportunidad de dar el primer paso para ser una gran maestra. De igual manera, a mi asesora de trabajo de grado por su apoyo y acompañamiento durante este proceso.

A todos los que de alguna u otra manera me acompañaron en este camino con su compañía y consejos, así mismo a esas grandes maestras y maestros que resuenan en mi memoria como inspiración.

Tomar un libro y abrirlo guarda la posibilidad del hecho estético. ¿Qué son las palabras acostadas en un libro? ¿Qué son esos símbolos muertos? Nada absolutamente. ¿Qué es un libro si no lo abrimos? Es simplemente un cubo de papel y cuero, con hojas; pero si lo leemos ocurre algo raro, creo que cambia cada vez. Borges (1978)

Dedicatoria

El presente trabajo de investigación es dedicado a los niños y niñas que día a día construyen y transforman el sentido de la educación inicial y cuyas narrativas me mostraron que la literatura infantil es un arte donde se cuentan historias, historias propias y con sentido. Así mismo a todos los maestros y maestras que sueñan con una educación transformadora y que día a día reconstruyen sus prácticas para una mejor educación, resignificando la pedagogía en términos de acompañar, vivir un proceso de enseñanza- aprendizaje desde experiencias que significan.

A todas las personas que creen en la infancia, en una infancia que día a día se desarrolla y tiene nuevos pensamientos que decir, que narrar y por los que creen que la literatura es más que un sin número de renglones escritos, que es la forma de seguir construyendo historias y una manera para expresarse, para crear, para creer en el goce de lo estético, para esos que creen que es un arte que transforma.

Natalia Parra Restrepo

Resumen

Esta propuesta investigativa se lleva a cabo en el colegio San Ignacio de Loyola, bajo una investigación de corte cualitativa desde el enfoque metodológico a/r/tográfico, que busca proponer nuevas maneras de ver y describir la literatura infantil para resignificarla como experiencia subjetivante en niños y niñas entre los 4 y 5 años, atendiendo a las formas de ser y estar en el mundo a través de las narrativas. Esta investigación busca dar sentido a las experiencias de los niños y niñas que configuran su subjetividad, por ello se han planteado estos objetivos: Identificar experiencias pedagógicas de las docentes relacionadas con el uso de la literatura infantil en el aula, diseñar experiencias literarias que dinamicen la subjetividad de los niños y niñas y documentar las experiencias literarias desde las voces de los niños y las niñas con el fin de darle lugar a la subjetividad.

Este proyecto de investigación basado en experiencias subjetivantes comprende que la escuela es un lugar donde los niños y niñas configuran su subjetividad, por ello se hace necesario indagar en esta desde las narrativas de los niños y niñas haciendo visibles sus voces como sujetos portadores de historia en las que las docentes reconozcan otras formas en que la literatura infantil posibilita que los niños y niñas hagan la lectura de sus propios mundos de acuerdo a sus contextos, necesidades e intereses.

Palabras clave: Literatura infantil; experiencia literaria; subjetividad; infancias

Abstract

This research proposal is carried out in the San Ignacio de Loyola school, under a qualitative research from the a/r/tographic methodological approach, which seeks to propose new ways of seeing and describing children's literature to re-signify it as a subjective experience in children between 4 and 5 years old, attending to the ways of being and being in the world through the narratives. This research seeks to give meaning to children's experiences that shape their subjectivity, therefore, the following objectives have been set: to identify pedagogical experiences of teachers related to the use of children's literature in the classroom, to design literary experiences that dynamize children's subjectivity and to document literary experiences from the voices of children in order to give place to subjectivity.

This research project based on subjective experiences understands that school is a place where children configure their subjectivity, therefore it is necessary to investigate it from the children's narratives, making their voices visible as subjects carrying history in which teachers recognize other ways in which children's literature enables children to read their own worlds according to their contexts, needs and interests.

Keywords: Children's literature; literary experience; subjectivity; Childhoods

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción	10
Contextualización institucional.....	13
<i>Contexto de aula</i>	14
Planteamiento del problema.....	17
Justificación	22
Pregunta de investigación	24
Objetivos	25
Objetivo general.....	25
Objetivos específicos	25
Antecedentes	26
Legales	26
Investigativos	29
Marco referencial	35
Literatura infantil	35
Experiencias literarias	38
Infancias	42
Subjetividad infantil.....	45
Maestro como agente subjetivante.....	46
Diseño metodológico	47
Técnicas e instrumentos de recolección de información	49
<i>Entrevista semiestructurada</i>	50
<i>Observación no participante</i>	53
<i>Observación participante</i>	55
<i>Técnicas interactivas</i>	57
Hallazgos.....	61

Experiencia #1	64
Experiencia #2	69
Experiencia #3	75
Conclusiones	80
Reflexión pedagógica.....	83
Referencias.....	85
Anexos	90
Anexo 1:	
https://www.canva.com/design/DAGjZ15yBzY/PN1jDyiYnUkzMsrCsyPaKg/edit?utm_content=DAGjZ15yBzY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton	90
Anexo 2:.....	90
<i>Entrevistas</i>	90

Índice de tablas

Tabla 1	32
Tabla 2. Comparativa del cuento tradicional y el cuento actual	37
Tabla 3. Objetivos, técnicas, instrumentos y población para la recolección de datos	50
Tabla 4. Formato de entrevista semiestructurada.....	52
Tabla 5. Contenidos de planeación	56
Tabla 6. Primera planeación.....	64
Tabla 7. Segunda planeación.....	69
Tabla 8. Tercera planeación.....	75
Tabla 9. Sistematización de la información	79

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Colegio San Ignacio.....	13
Ilustración 2: Aula del colegio San Ignacio	15
Ilustración 3 Categorías de la investigación	35
Ilustración 5 A/R/TOGRAFÍA.....	48
Ilustración 7 Formato de diario de campo	54
Ilustración 9 Escalera de cuentos.....	63
Ilustración 10 Cuento: " A veces mamá tiene truenos en la cabeza".	64
Ilustración 12 Momento literario de la primera planeación.....	65
Ilustración 13 Foto de la experiencia subjetivante de la primera planeación.	67
Ilustración 14 Cuento 2: "Así es mi corazón"	69
Ilustración 16 Momento literario de la segunda planeación	70
Ilustración 17 Experiencia subjetivante de la segunda planeación.	72
Ilustración 18 Experiencia subjetivante de la segunda planeación.....	72
Ilustración 19 Cuento: "soy un artista"	75
Ilustración 21 Momento literario de la tercera planeación	76
Ilustración 22 Experiencia subjetivante de la tercera planeación.	77
Ilustración 23 Experiencia subjetivante de la tercera planeación	78

Introducción

La presente investigación se enmarca en el interés de resignificar la literatura infantil en el marco del documento n° 23 del Ministerio de Educación Nacional (2014) donde se expresa el dejar que todas las voces, los acentos y las posibilidades de jugar con las palabras enriquezcan e inspiren la historia de las niñas y los niños en los diversos territorios de Colombia. (p. 14). Así mismo se pretende comprender la literatura infantil no como un instrumento para la enseñanza de la lecto-escritura u otros contenidos, sino como una experiencia subjetivante e igualmente estética que tiene lugar en los diferentes escenarios de la educación inicial.

En la primera infancia es indispensable un acompañamiento cercano y continuo no solo de parte de los cuidadores primarios, sino también en el contexto escolar. Permitirse conocer sus intereses, el cómo es el sujeto que aprende y cómo aprende hace parte de la experiencia del maestro, pues es así como cada niño y niña muestra la guía para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, el encuentro entre un libro y el sujeto que aprende debe estar mediado por el maestro u otro adulto que hagan que lo que allí se cuenta cobre vida, sentido y que esto les permita leerse a sí mismos.

Los niños y las niñas son sujetos de derechos y protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollo. En la educación inicial se busca garantizar y propiciar experiencias que favorezcan el desarrollo integral, es por esto que en el marco de la atención integral se proponen cuatro actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Como anteriormente se menciona, esta investigación se centra en la Literatura, la cual el Ministerio de educación Nacional (2014) define como el “arte de jugar con las palabras”, la cual proporciona aprendizajes por sí sola, más allá de ser una herramienta instrumentalizada. Sin embargo, la mirada que se posiciona frente a esta es desde una función pedagógica, limitada, lo cual

desconoce el potencial simbólico, experiencial y estético que se convierte en un acontecimiento vivo en la configuración de la subjetividad y a su vez se hace intersubjetivo.

Así, el proyecto se sitúa en el colegio San Ignacio de Loyola de Medellín donde la literatura ha permeado las aulas pero que, más allá de una perspectiva tradicionalista de esta, se busca explorar la literatura en tanto arte como experiencia para que la configuración de la subjetividad que se expresa y a su vez se transforma tenga un espacio dentro de la enseñanza y del aprendizaje, donde los niños y niñas pasen de ser receptores a ser constructores de sus historias, portadores de sentidos y de narrativas.

Por consiguiente, desde esta perspectiva, esta investigación se centrará en nuevas formas de ofrecer experiencias subjetivantes en la educación infantil y la apertura a otros mundos posibles. Simultáneamente, desde la investigación cualitativa con enfoque metodológico a/r/tográfico posiciona a la maestra no solo como portadora de conocimientos sino como una maestra- investigadora- artista mediadora de la experiencia de tejer prácticas donde los niños interactúen, vivan, sientan, expresen y creen sus diferentes formas y maneras de ser y estar en el mundo.

A partir de las narrativas de los niños y niñas se considera que, la literatura infantil implica reconocer que cada niño y niñas es portador de una historia, la cual dentro de los contextos educativos ha de ser escuchada, vista y reconocida, por lo que, esta actividad rectora es un espacio, pero también un momento donde los niños y niñas configuran su subjetividad, se expresan y construyen nuevos sentidos a partir de sus experiencias, contextos históricos y culturales.

Contextualización institucional

Colegio San Ignacio de Loyola

El colegio San Ignacio de Loyola está ubicado en el sector Laureles, Medellín, Antioquia. Se fundó el 11 de diciembre de 1885, a partir de una misión evangelizadora. Estuvo ubicado en el antiguo edificio de la plazuela del san Ignacio, que inició con 200 estudiantes que 30 eran internos. En 1957 se trasladó a su actual sede (mayores) situada en el sector Estadio.



Ilustración 1: Colegio San Ignacio

En 1955 se fundó la sección infantil que estuvo dirigida durante un tiempo por las religiosas españolas sirvas de San José. Se encuentra ubicada en el sector velódromo (estadio). En 1994 se da paso a la coeducación con enfoque de género ya que anteriormente era un colegio únicamente de niños. En 2021 el colegio opta por ser bilingüe.

El colegio San Ignacio de Loyola hace parte de los nueve colegios que fundó la Compañía de Jesús en Colombia, inspirados en la espiritualidad Ignaciana y hace parte de Asociación de colegios Jesuitas Colombia (ACODESI). Le apuestan a una educación integral donde se potencian todas las dimensiones humanas en los estudiantes. Para llevar a cabo dichas

dimensiones, se trabaja desde cuatro áreas de formación: área académica, pastoral, servicio de asesoría escolar y bienestar.

Su filosofía los impulsa para formar seres conscientes, compasivos y comprometidos con una nueva sociedad intercultural, dispuestos a ser más para servir mejor.

Este colegio se enfoca en la pedagogía ignaciana que dialoga con su visión desde la espiritualidad de San Ignacio de Loyola. Opta por un modo de proceder pedagógico según la tradición de la Compañía de Jesús, el cual vela por el permanente acompañamiento personal de los estudiantes por parte de maestros y el aprendizaje activo a través de cinco momentos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. El estudiante se centra como protagonista de la propuesta pedagógica que dialoga con aportes de otras metodologías.

La sede infantil cuenta con 26 grupos escolares que van desde prejardín hasta segundo. Cada grupo tiene entre 21 y 31 estudiantes. Esta sede se beneficia de diversos espacios comunes, como lo es la biblioteca que contiene gran variedad de libros, este es un lugar amplio que permite a los niños y niñas observar y experimentar la literatura desde el escuchar, leer e interactuar con los libros y demás compañeros, así mismo, se construyen narrativas que permiten la construcción de nuevos conocimientos.

Contexto de aula

El aula del grado Jardín B, desde su estructura física, es un espacio amplio, con buena iluminación y ventilación. Aquí los niños y niñas van por mesas (6 en total) dejando el centro de este despejado, pues en el piso está dibujado un círculo con 6 grupos de búhos donde están al inicio de las clases para la toma de contacto, recoger sus voces, experiencias y dar indicaciones para realizar actividades. Este salón, cuenta con closet para organizar materiales, en las repisas se encuentran algunos libros y en estas los niños y niñas ordenan sus loncheras y bolsos. En la pared inferior del salón están dispuestos unos ganchos con el nombre de cada niño y niña para

que, al llegar, dejen allí su cuaderno de comunicuémonos que siempre está empacado en una carpeta plástica. En la parte superior, se encuentra el tablero y pantalla de video beam.



Ilustración 2: Aula del colegio San Ignacio

Cada clase tiene una duración de 40 minutos. Las áreas dictadas para este grado son inglés, educación física, tecnología y arte y creación que son dirigidas por cuatro maestros/as diferentes teniendo en cuenta que esta última se divide en expresión plástica, musical y corporal/dramática y que cada una es orientada por maestros artistas. El proyecto de aula es llevado a cabo por la acompañante grupal quien permanece más tiempo con los niños y niñas brindando experiencias- aprendizajes en torno a lo planeado.

La literatura en aula aparece como herramienta de apoyo para los proyectos que se plantean en cada grado y así mismo para otras áreas. Se busca promover esta a partir del denominado “viernes de cuento” donde desde el sonido general del colegio se lee un cuento que llega a todos y todas, también invitándoles a buscar este en la biblioteca y/o descubrir otros libros.

Los niños y niñas configuran su subjetividad a partir de sus contextos particulares y en gran parte desde las nuevas tecnologías que inciden en su cotidianidad. El ser del niño y niña

dentro del aula se constituye desde sus derechos que en el aula se evidencia desde la oportunidad de opinión, sin embargo, esta se convierte más en un compartir de saberes partiendo de preguntas cerradas. Por otro lado, en las experiencias que se brindan, como por ejemplo las de juego libre, surgen narrativas desde las historias de vida y el compartir con el otro.

A la fecha se encuentran matriculados 24 estudiantes, 12 niñas y 12 niños, cada uno de ellos tienen entre 4 años y 4 años y medio. Un grupo diverso, inquieto por el aprendizaje. Es un grupo que se inquieta frente a lo que pasa a su alrededor, exploran su medio escolar, se divierten, ríen, juegan y responden a los aprendizajes esperados por las maestras. En cada historia que cuentan y su modo de percibir la realidad dejan ver su configuración como sujetos.

Planteamiento del problema

La educación en Colombia se concibe como un derecho fundamental que busca garantizar un proceso de formación integral. Uno de los grandes retos es contribuir a que el currículo dialogue con las necesidades sociales y culturales de los contextos en que habitan los niños y las niñas brindando una educación para todos reconociendo los intereses de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la educación tiene desafíos para potenciar habilidades y garantizar un desarrollo integral, por eso quienes acompañan los procesos educativos deben conocer a los niños para que cada acción pedagógica pueda brindar experiencias significativas. En este sentido, Delors (2001) plantea que la educación ha de basarse desde cuatro aprendizajes básicos: aprender a conocer, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a ser. Estos pilares llevan a que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona. Desde este planteamiento el aprender a ser, a conocerse a sí mismo, a convivir son tareas esenciales de la educación. Para lograr lo anterior, las narrativas de los niños y niñas ocupan un papel fundamental en la medida que se puede comprender cómo ven el mundo y se relacionan con el mundo.

Para comprender qué es la educación inicial se debe conocer la trayectoria histórica que ha tenido la primera infancia en la sociedad. En Colombia desde la Constitución de 1991 se asume un compromiso con la primera infancia visibilizando a los niños y niñas desde los 0 a 5 años en la perspectiva de derechos, de igual manera, se configura un cambio importante en la mirada de los niños y niñas, partiendo desde el reconocer las características y contextos en los que se desenvuelven para así ofrecer experiencias que posibiliten el desarrollo desde el juego, la exploración del medio, el arte y la literatura. Es así como en 1998 el Ministerio de Educación Nacional hace público el documento sobre serie de lineamientos curriculares en los que dispone los “Lineamientos pedagógicos para la educación preescolar”, en este se presentan las dimensiones del desarrollo humano, las cuales son: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

Educar en la primera infancia supone proponer estrategias donde el niño/ niña es el centro del hacer, reconociendo su singularidad construyendo su propia realidad. Es un proceso que

responde a la pregunta ¿qué tipo de sujeto se desea formar?, esto en consecuencia a las apuestas sociales y culturales.

Es así como, en Colombia la educación inicial está alejada de conocimientos disciplinarios y áreas escolares, se centra específicamente en el desarrollo infantil a partir de experiencias dirigidas. En este sentido, Rodríguez de Pastorino, Soto y Violante (2008), citados por el Ministerio de educación nacional (2014) plantean:

las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompañamiento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia. Así mismo, los educadores deben favorecer la transmisión del acervo cultural de una generación a otra. (p. 50).

En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2009) señala que el “Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia”, concibe el desarrollo como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente. Este no se comprende como un proceso lineal, sino que se caracteriza por ser irregular de avances y retrocesos; que no tiene ni un principio definitivo y claro ni parece tener una etapa final, que nunca concluye, que siempre podría continuar. Cuando se habla de desarrollo, se presenta en términos de recomenzar, de reiniciar, de reorganizar, puesto que, desde los aspectos más relevantes, este es un proceso que no empieza desde cero, siempre hay una base. De la misma manera, el desarrollo no tiene una etapa final, Siempre hay reorganizaciones que llevan a una transformación sin límites precisos. (p.19)

Cuando se habla de desarrollo infantil, se debe tener en cuenta diferentes características, una de ellas es la heterogeneidad de las capacidades y potencialidades reconociendo en estas singularidades, intereses, gustos y necesidades, es decir, la subjetividad. Es por ello que, las actividades rectoras, entre ellas la literatura marca un objetivo en la educación inicial, el cual se basa en no enseñar solamente contenidos, sino propiciar experiencias que potencien el desarrollo de los niños y niñas que les permita soñar, imaginar, crear y significar el mundo, para dar cabida a la subjetividad.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2014), las maestras, maestros y agentes educativos que acogen a los niños y niñas son los encargados de la educación con intencionalidades claras para promover su desarrollo integral. Son actores fundamentales para la educación inicial, pues tienen bajo su responsabilidad y compromiso mediar entre las herramientas de la cultura y las capacidades de ellas y ellos para potenciar su desarrollo. (p.69)

Estos actores, configuran un papel importante dentro del desarrollo en la educación inicial, pues es a partir de la observación y lectura de contextos que planea desde lo individual hasta lo colectivo estructurando experiencias coherentes y oportunas y desde la singularidad del aula en corresponsabilidad con la familia y sociedad.

La subjetividad infantil abarca una serie de conceptos estrechamente relacionados con el desarrollo infantil ya que este se concibe como un proceso no lineal, así mismo, Hernández (2010) plantea la subjetividad como una entidad cambiante, en permanente proceso de constituirse y transformarse en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y con las propias experiencias de conocer y de ser, aprendidas e interpretadas intersubjetivamente, mediante interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales.

Teniendo en cuenta lo anterior se ubica la mirada en la literatura infantil como el “arte que se vale de las palabras para explorar otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua y que expresan las emociones humanas a través de símbolos” (MEN, 2014, p. 14). En los niños y niñas, la literatura es un medio de comprensión y expresión. A través de los cuentos u otras historias se brindan experiencias para sentir lo que permite interpretar, jugar con el lenguaje, construir sentido, inventar nuevas historias lo que da paso a las narrativas. En este sentido, el documento N° 23 del MEN, expresa que:

Paulatinamente, las niñas y los niños toman conciencia del poder de las palabras para hacer declaraciones sobre el mundo, llamar la atención de las personas y compartir experiencias. Asimismo, prestan especial atención a la sonoridad de las palabras y es

frecuente verlos capturar sonidos para guardar en la memoria. Esta forma de trabajar con las palabras es su aliada para la adquisición del lenguaje. (2014, p. 34)

A partir de esto, los niños y niñas en el compartir con otros desde el juego o de experiencias exploran otros mundos posibles para contar sus propias historias. Por tanto, la literatura infantil como eje articulador para brindar experiencias subjetivantes a los niños y las niñas, induce a que la maestra, maestro o agente educativo expanda su horizonte para comprender las diferentes posibilidades y formas en que los niños y niñas aprenden y construyen su forma de ser y estar en el mundo. En este sentido, Fernández plantea (2011) que, la maestra se convierte en un agente subjetivante en la medida que puede pensarse otras formas y maneras para el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el deseo y las posibilidades del estudiante (p.276), es decir, son los maestros que desde el vínculo que se crea con el niño/niña va tejiendo lazos que integran al sujeto.

En lo observado en el colegio San Ignacio de Loyola, en su paradigma pedagógico ignaciano (PPI) plantea un modelo desde la experiencia, reflexión y acción. Para comprender este paradigma se debe considerar tanto el contexto del aprendizaje como el proceso más explícitamente pedagógico. Es así como se consideran cinco pasos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación.

Desde lo planteado en este proyecto de investigación, se hace énfasis en la experiencia, es así como se toma la experiencia ignaciana como aquella que va más allá de la comprensión puramente intelectual. Ignacio exige que «todo el hombre», - mente, corazón y voluntad -, se implique en la experiencia educativa. Anima a utilizar tanto la experiencia, la imaginación y los sentimientos, como el entendimiento. Así mismo, las dimensiones afectivas del ser humano han de quedar tan implicadas como las cognitivas, porque si el sentimiento interno no se une al conocimiento intelectual, el aprendizaje no moverá a una persona a la acción. Por lo tanto, el término experiencia se utiliza describir cualquier actividad en la que, junto a un acercamiento cognoscitivo a la realidad de que se trata, el alumno percibe un sentimiento de naturaleza afectiva. En cualquier experiencia, el alumno percibe los datos cognitivamente. A fuerza de preguntarse, imaginar e investigar sus elementos y relaciones, el alumno estructura los datos en

una hipótesis. «¿Qué es esto? ¿Se parece a lo que ya conozco? ¿Cómo funciona?» Y sin mediar una elección deliberada surge ya la reacción afectiva espontánea (2020).

Conforme a lo anterior y teniendo en cuenta la literatura en este contexto educativo, se percibe que la literatura ha sido un medio para la enseñanza, a su vez, la subjetividad se percibe desde los vínculos que se establecen maestra-alumno y viceversa. Es por lo que este proyecto plantea diferentes maneras y posibilidades de acercar a los niños y niñas a la literatura, más que como herramienta sea una experiencia que los acerque a la construcción de narrativas que surgen de los saberes previos y vivencias. Por esto se evidencia una oportunidad para fomentar y continuar empleando la literatura como dinamizadora de los procesos de desarrollo y aprendizaje, dando sentido a las narrativas de los niños posibilitando así experiencias que permitan conocer sus construcciones, pensamientos y emociones que van delimitando su relación con el mundo, consigo mismo y los demás y que a su vez van configurando su subjetividad.

Al integrar la literatura infantil dentro del currículo, se busca que el maestro dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje pueda facilitar entornos donde los estudiantes exploren y construyan su propio aprendizaje de manera significativa, entendiendo así que la práctica pedagógica no es un proceso independiente en sí mismo, sino que se piensa en el cómo para dar lugar a los intereses y necesidades de los niños y niñas. Es así como esta actividad rectora se piensa desde el enfoque de experiencia que posibilite aprendizaje por sí misma, teniendo en cuenta sus voces que tejen historias.

Por lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la literatura infantil se convierte en una experiencia subjetivante para los niños y niñas entre los 4 y 5 años?

Justificación

Cuando se habla de educar en lo integral se refiere al reconocer a los niños y niñas como sujetos activos, creadores de sentido y portadores de historia. En este sentido, el documento n°20 del Ministerio de educación nacional (2014) denominado “sentido de la educación de la educación inicial” enfatiza en el reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho, seres sociales, singulares y diversos para que la educación sea para ellos, adaptándose a los intereses y necesidades de cada niño y niña en su contexto. (p.5)

En el marco de la educación inicial, se ha propuesto para llegar a tal termino, cuatro actividades rectoras, entre ellas la literatura, concebida como una actividad rectora inherente en la infancia que posibilita el aprendizaje por sí sola, por tanto, no ha de ser considerada simplemente como herramienta o estrategia pedagógica. Desde esta perspectiva, el MEN (2014) plantea:

El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se "usan como medio para lograr otros aprendizajes", en sí mismas posibilitan aprendizajes.

El planteamiento que hace Garvey sobre el juego ayuda a explicar esta idea, cuando afirma que: "El niño no juega para aprender, pero aprende cuando juega", esto mismo se podría decir con respecto al arte, la literatura y la exploración del medio. La pintura y el dibujo, por ejemplo, aparecen en el contexto de la educación inicial como actividades a las que las niñas y niños recurren para expresarse, construir mundos simbólicos, elaborar la apropiación de los objetos reales, entre otros, y no como estrategias para desarrollar su motricidad fina, lo cual no excluye que el manejo de pinceles o crayolas, contribuyan a ello. (p.32)

Sin embargo, dentro de los contextos institucionales, esta se ha reducido a un instrumento, es decir, para el enseñar a leer y escribir u otros contenidos, desconociendo esta

como experiencia subjetivante y estética. Esta visión tradicionalista limita las posibilidades en las que los niños y niñas disfruten de esta, de los nuevos lenguajes que permiten expresar lo que son pero también los puentes que se crean entre el ser interior al mundo exterior. El privilegiar la funcionalidad de la literatura dentro del currículo, impide ver la literatura desde una perspectiva viva y experiencial que integra al sujeto al mundo, a su historia personal y su cotidianidad, más aún en el significar nuevos símbolos.

De acuerdo a lo previamente mencionado, este proyecto de investigación surge del interés por ampliar la mirada sobre la literatura infantil que desde su historia misma ha sido utilizada de manera instrumental enfocada en dar lecciones de moral educando según las normas de cada época, cultura y/o sociedad y en desarrollar habilidades para el aprendizaje. Es así como se requiere tomar la literatura infantil como excusa para darle lugar a las voces de los niños y niñas, reconociendo en ellos su sentir, sus pensamientos, deseos, su mundo interno, su realidad subjetiva, donde los niños y niñas puedan narrar, imaginar y expresar sus vivencias, su mundo desde su singularidad.

Lejos de ser un instrumento, la literatura se ha de resignificar como un acontecimiento, un espacio dentro de la educación, donde los niños, niñas y maestras, habiten las palabras, las historias, las memorias y las creaciones a partir de las experiencias literarias significativas que se convierten en experiencias subjetivantes.

De esta manera, la pertinencia de esta investigación se centra en otra mirada hacia la literatura infantil a través de experiencias literarias que pasan a ser experiencias subjetivantes donde los niños y niñas narran su mundo. De esta manera se transforman las prácticas pedagógicas en la educación inicial, donde la literatura se presente más como vivencia que como instrumento y conforme a la serie de lineamientos curriculares (MEN, 1998), la cual presenta las dimensiones del desarrollo humano, se pone de manifiesto una educación que reconozca y valore lo simbólico y lo estético en el marco de una educación integral e integradora. En este orden de ideas, se espera dar a conocer una comprensión más amplia de la literatura infantil enmarcada a una apuesta por una educación más flexible, creativa y artífice de nuevas historias, nuevas subjetividades.

Pregunta de investigación

¿Cómo la literatura infantil se convierte en una experiencia subjetivante para los niños y niñas entre los 4 y 5 años?

Objetivos

Objetivo general

Resignificar la literatura infantil como experiencia subjetivante para los niños y niñas entre los 4 y 5 años.

Objetivos específicos

- Identificar experiencias pedagógicas de las docentes relacionadas con el uso de la literatura infantil en el aula.
- Diseñar experiencias literarias que permitan a los niños y niñas la exploración y expresión de su subjetividad.
- Visibilizar desde las voces y narrativas de los niños y niñas las experiencias literarias subjetivantes.

Antecedentes

Legales

En los últimos años la literatura infantil se ha convertido en un tema de interés para ser investigado, por esta razón se propone examinar antecedentes legales, investigativos y teóricos para nutrir este proyecto que se hacen pertinentes desde las categorías como la literatura infantil, experiencia literaria, aprendizaje y desarrollo integral. En el ámbito legal, se encuentra:

Ley general de educación (ley 115), por la cual está regida la educación en Colombia donde se determina la educación formal organizada por niveles: preescolar, educación básica y educación media. En la educación preescolar se incluye los grados prejardín, jardín y transición, el cual el último es obligatorio. Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente mencionar que:

TÍTULO I, ARTÍCULO 1°. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Sección Segunda, artículo 15. Definición de educación preescolar. La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

ARTICULO 16. Objetivos específicos de la educación preescolar. Son objetivos específicos del nivel preescolar:

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d) La ubicación espaciotemporal y el ejercicio de la memoria;

- e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos; g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud. (1994, p. 1-3).

Así mismo, la serie de lineamientos curriculares para preescolar, presenta en su artículo primero el sentido y significado de la educación preescolar formal desde el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser que son cuatro pilares claves para el desarrollo y una educación de acuerdo con el contexto cultural. En el capítulo tercero se da a conocer la visión del niño desde sus dimensiones del desarrollo, las cuales son: dimensión socioafectiva, dimensión corporal, dimensión cognitiva, dimensión comunicativa, dimensión estética, dimensión espiritual y dimensión ética, que desde la literatura infantil se posibilita el desarrollo de estos en los niños y niñas. (MEN, 2002).

Referente a la educación inicial, el sentido de la educación inicial (MEN, 2014) da a conocer desde la historia el significado de la infancia en el marco de una educación para esta. Desde las diferentes concepciones de infancia se considera que:

“las niñas y los niños, en cualquier momento de su desarrollo, disponen de capacidades diversas que forman el acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo. Es así como las niñas y los niños aprenden: en la interacción con los demás, con el medio que les rodea y consigo mismos. Por eso quienes acompañan educativamente deben preguntarse quiénes son, qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan

una intención de acuerdo con ello y con lo que propone la educación como finalidad”. (p 43-44)

Se estima entonces, que, para ofrecer una intencionalidad pedagógica, ha de reconocerse las características de los niños y niñas, particularidades de contextos, ritmos de desarrollo, entre otros, para brindar experiencias que en sí mismas sean significativas y respondan a las necesidades, reconociendo su heterogeneidad. Es por lo que educar en la primera infancia implica constituir un sin número de experiencias, teniendo en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano.

En cuanto a la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, la literatura en la educación inicial (MEN, 2014) presenta diferentes conceptos de la literatura, de su lugar en la educación infantil, algunas propuestas para vivirla y unas posibles rutas para crecer leyendo. Se plantea entonces que, “así como los momentos de juego son importantes, el tiempo para leer espontáneamente se debe propiciar y fortalecer intencionalmente en la vida familiar, en los encuentros educativos y en todos los ámbitos de la educación inicial”. (p.26). Por esta razón el papel de los docentes es pensar en brindar a los niños y niñas otras maneras de leer y conocer la realidad, no solo asegurando la integralidad si no permitiendo el goce e interés de los niños de acuerdo a los contextos por los que están rodeados.

Para concluir, en el caso de la educación inicial y preescolar, desde los referentes técnicos, en el marco de la atención integral, expone unas bases curriculares que orientan la organización curricular y pedagógica de la educación, tienden a nuevas propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, dentro de los proyectos educativos institucionales –PEI– de los establecimientos educativos, de los públicos y privados, para garantizar el desarrollo integral de niños menores de seis años. Estas ofrecen el primer paso para el diseño curricular de la educación para la primera infancia donde se refleja el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, de igual forma, se focaliza en las dimensiones del desarrollo infantil mencionadas anteriormente en los lineamientos curriculares planteando un amplio abordaje más integral en el marco de los propósitos de desarrollo y aprendizaje que está llamada a garantizar la educación inicial y preescolar. Desde la fundamentación presentada en el

primer apartado de este documento, se presentan los conceptos que son la base para la construcción curricular de la educación inicial y preescolar, desde un currículo basado en la experiencia, el saber pedagógico, el desarrollo y el aprendizaje, las interacciones y las actividades rectoras. En este sentido, teniendo en cuenta la literatura como principal categoría en la presente investigación, al ser una de las actividades rectoras, se plantea como experiencia a partir de significados culturales que se empieza a dar desde bebés donde las palabras cobran sentido en su existencia. Es así, junto a los adultos, los niños y las niñas reconocen miradas, espacios, ambientes y objetos, sonidos que quieren tomar, manipular, tocar, oler, oír, experimentar, es como se conjugan las experiencias literarias con el juego y, a su vez, con la exploración del mundo. En este sentido, las actividades rectoras ofrecen aprendizajes dejando a los niños y niñas hacer y ser, considerando que estos son los protagonistas del proceso, pero sin dejar a un lado maestras que las maestras también lo son, pues construyen las propuestas educativas promoviendo el desarrollo integral de la infancia. (MEN, 2017, p. 21)

Investigativos

Desde los antecedentes investigativos que conversan con las categorías presentadas en este proyecto, un primer artículo denominado “Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno” presentado por Espinoza, (2013), se cuestiona ¿cómo se configura la subjetividad infantil en un grupo de niños y niñas de primera infancia de un jardín infantil en Bogotá? Donde los objetivos planteados se orientan desde la indagación, por los modos de ser, sentir, decir, hacer, conocer y relacionarse de los niños y las niñas consigo mismos y con su entorno; comprender cómo ven el mundo y el lugar que ocupan en él; identificar prácticas, intereses, gustos, juegos, consumos cotidianos y modos de participación en espacios públicos y privados donde habitan. Esta investigación devela que el juego, la familia y la escuela interactúan y se relacionan con otras prácticas y discursos emergentes del mercado, el consumo, los medios masivos, la tecnología, operando como dispositivos en la configuración de la subjetividad de los niños y las niñas de primera infancia.

Así mismo, desde las categorías infancia, subjetividad y literatura infantil presentadas en la presente investigación se pretende conocer sus voces dándole paso a otras formas en que la

literatura constituye un modo de hacer con la realidad experiencias que signifiquen en la historia de los niños y niñas.

Una segunda investigación que se presenta es “De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil” el cual corresponde a Rueda (2015), desde un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo de lo relacional que como objeto de estudio aborda la literatura infantil desde una experiencia estética y su recepción infantil, a partir de la descripción de cuatro estudios de caso y a partir de la experiencia en un grupo escolar, concluye que:

En los contextos y comunidades cuyo capital de prácticas de lectura y experiencias estéticas han sido escasas, la escuela y el docente se perfilan como el lugar y el mediador potencial de estos procesos. El enfoque pedagógico que favorece la experiencia de lectura y la recepción estética incide significativamente en el desarrollo de las competencias comunicativas de los sujetos y en la formación del lector crítico. La transformación de las prácticas pedagógicas implicó revisar el uso instrumental, didáctico y moralizador de la literatura. La biblioteca de aula aparece para responder a las necesidades particulares de la comunidad lectora, así como propicia la consolidación de prácticas de lectura continuas. (p. 111-117)

Este se hace pertinente a la investigación planteada, pues una de las particularidades de la escuela, ha sido la literatura como instrumento para el desarrollo de actividades curriculares y se ha identificado una necesidad de potencializar este para que haya transformaciones en las prácticas pedagógicas de modo que no se haga referencia solo a una lectura informativa o de contenido, sino que se potencialice como goce estético, es decir, vinculada a la experiencia.

Por otro lado, “La literatura infantil y las experiencias estéticas, en búsqueda de la formación de un lector crítico” Giraldo (2019) desde una investigación cualitativa llevada a la reflexión la cual busca comprender la manera en que la literatura infantil configura la formación de un lector crítico, a partir de las experiencias estéticas que tienen los estudiantes del grado 5°, observando las dinámicas del aula, planteándose hipótesis cumpliendo así con el enfoque hermenéutico, centrándose en analizar las encuestas y una revisión documental minuciosa donde

se presentan los discursos escritos y estéticos producidos por los estudiantes, se llega a concluir que la literatura infantil más que una herramienta, se convierte en la estética que mejor se acerca a la comprensión de los niños y niñas para generar en ellos una apertura hacia el mundo literario, conectándolos con las ideas, cuestionamientos y percepciones propias de su edad y ponerlas en relación de una forma más sencilla con sus vivencias, emociones y conocimientos adquiridos, incluso, estimula el pensamiento crítico del niño, ya que lo lleva a la reflexión, a la formulación de juicios y preguntas para discernir con claridad posibles respuestas y realizar analogías con la realidad. Por todo lo anterior, si a esto se le suma la creación de producciones plásticas y artísticas estas permitirían hacer una recreación para reafirmar una abstracción de la lectura no solo de una obra literaria sino del mundo con el cual interactúa, de igual manera, este ejercicio resulta efectivo en la corresponsabilidad del docente al generar las experiencias y del estudiante mostrar los intereses y necesidades, para así lograr transformar estas en potenciales.

Conforme a lo anterior, desde lo planteado en este proyecto de investigación, se pretende llevar la literatura desde un goce estético a experiencias dinamizadoras que a partir de los proyectos de aula se involucre más desde el observar y escuchar a los niños y niñas desestructurando la planeación para crear y construir desde un currículo base, nuevos caminos que lleven al fin de la literatura.

Con respecto a la contribución de la literatura en la formación de los niños y niñas, Barrientos y Quintero, G (2019) formularon “una mirada a la literatura infantil y su contribución a la formación integral” orientado bajo una investigación cualitativa desde la modalidad etnográfica haciéndose pertinente para la observación del entorno educativo donde esta se lleva a cabo. Con el objetivo de comprender la literatura infantil como medio que propicia la formación integral de los niños y las niñas, desde la primera infancia hasta la básica primaria, a través de indagaciones teórico-prácticas que permiten evidenciar su contribución al contexto educativo, las técnicas de recolección de datos utilizadas para llevar a cabo este proceso fue las encuestas y el cuaderno viajero, los cuales dejan ver que los cuentos tradicionales aparecen significativamente dentro de los contextos educativos.

De acuerdo con lo planteado y los resultados obtenidos en esta investigación, se refleja un poco lo que ha sido la historia de la literatura, más con el fin de moralizar que de generar una

formación o desarrollo integral en las infancias, por esto, se ha planteado en la actual investigación otra mirada donde esta se comprenda como experiencia dinamizadora, presentando otras formas de construir aprendizajes.

Con respecto a las experiencias dinamizadoras a partir de la literatura, Parga y Velásquez (2020) plantean “lectura en voz alta: una propuesta didáctica dinamizadora del goce estético y la interpretación de la literatura infantil”, el cual surge al realizar una observación dentro de la ciudadela educativa de Bosa, Bogotá, en los grados primero y segundo donde se evidenció la ausencia y el manejo de la literatura infantil. A partir de esta problemática se realizan entrevistas, observación y técnica documental para el diseño de una propuesta pedagógica con el fin de aportar material didáctico brindando a los niños y las niñas experiencias literarias a través del goce estético para así lograr o permitirles una interpretación con respecto a diferentes obras literarias. A partir del diseño de talleres literarios, se muestra que los niños y niñas reflexionan y dialogan generando habilidades críticas, analíticas e interpretativas con un sentido estético de lo leído.

En la articulación de este planteamiento con la literatura como experiencia dinamizadora se hace pertinente ya que brinda materiales y diferentes herramientas didácticas para el diseño que se pretende realizar en este trabajo investigativo. Por otro lado, este trabajo brinda algunas opciones que pueden ser utilizadas en diferentes contextos y lo que buscan por medio de su propuesta es que se le de reconocimiento y valor a la literatura infantil.

Tabla 1

Antecedentes					
Legales	Ley	Serie de	El	La	Bases
	general de	lineamientos	sentido de la	literatura en	curriculares
	educación	curriculares de	educación	la educación	en la
		2002	inicial (2014)	inicial (2014)	educación

	115 de	inicial
	1994	(2017)

Locales	<ul style="list-style-type: none">• La literatura infantil y las experiencias estéticas, en búsqueda de la formación de un lector crítico (2019).• Una mirada a la literatura infantil y su contribución a la formación integral (2019).
----------------	---

Nacionales	<ul style="list-style-type: none">• De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil (2015).• Didáctica dinamizadora del goce estético y la interpretación de la literatura infantil (2020).
-------------------	---

Marco referencial

Este proyecto denominado como “la literatura infantil como experiencia subjetivante en los niños y niñas entre 4 y 5 años” se centra en dos grandes categorías: literatura infantil e infancias que se desarrollan así:



Ilustración 3 Categorías de la investigación

Literatura infantil

En la edad media no se concebía la niñez o infancia, tampoco era un período diferenciado, por lo tanto, no existía una literatura infantil propia. Esta empieza a tomar forma en la edad moderna por lo que a mediados del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX se empieza a reconocer la infancia y junto con ello, el comienzo de la alfabetización y la escolarización, se presenta la literatura por medio de los cuentos de tradición oral los cuales estaban dirigidos al público popular (mayores) y no directamente a la etapa que estos estaban viviendo (infancia) así que solo escuchaban y leían lo que estaba destinado y escrito para los adultos, con la intención de ser transmitida de generación en generación.

Con la aparición de la imprenta, los niños tuvieron acceso de manera oral a los cuentos, entre ellos una adaptación a las fábulas de Esopo donde se observaban animales personificados. Poco a poco la idea de que el niño era un adulto miniatura se fue desdibujando dado que estos mostraban una mirada diferente del mundo.

A comienzos del siglo XIX, los hermanos Grimm, recopilaron relatos de narraciones populares en los que aparecen personajes como Pulgarcito, Blancanieves, Cenicienta y Caperucita Roja adaptándolos entonces para los niños, conociendo este hecho ahora como literatura ganada. Más tarde aparece la literatura creada para niños que tiene como destinatario al público infantil, esta se presenta bajo la modalidad de cuentos, novelas, poemas y obras de teatro.

Desde esta contextualización, el proceso creador de la literatura infantil se ha desarrollado en tres maneras distintas:

- La literatura ganada: abarca aquellas obras que inicialmente no eran para niños pero que, andando en el tiempo, se destinaron o los niños se apropiaron de esta y se logró una adaptación.
- La literatura creada para los niños: los niños ya son los destinatarios. Esta es la que mayormente se ha producido bajo la modalidad de cuentos, poemas, obras de teatro. Para hacer literatura infantil se tiene en cuenta los contextos y las condiciones de los niños y niñas.

- La literatura instrumentalizada: gran parte de los libros que se producen para educación inicial predomina la intención didáctica, tomando el esquema de la literatura y lo aplican a los temas que se llevan a cabo durante las clases, por ejemplo, gramática.

Comparativa del cuento tradicional y el cuento actual		
	Cuento tradicional	Cuento actual
Origen	No fue creado para niños. Es de raíces populares.	Creado para el niño. El autor es conocido.
Forma	Transmisión oral. Aproximación entre el emisor y el receptor.	Transmisión escrita o audiovisual. Mayor distancia entre emisor y receptor e impersonalidad.
Contenido	Ofrece escenas de la vida de otras épocas, con elementos fantásticos y extraordinarios. Estructura simple y lineal con repeticiones.	Persigue la identificación de personajes y situaciones cercanas al mundo del niño, es realista. Estructura simple, sin reiteraciones y acciones concretas.
Signos y símbolos	Atemporalidad de la narración y de los elementos. Personajes tipificados.	Habla del presente, del aquí y ahora.
Intención	Didáctica y moralista.	Persigue objetivos concretos, no moralistas. Deja el final abierto al lector.

Nota. El gráfico representa las diferencias entre el cuento tradicional y el cuento actual. Tomado de **Literatura infantil** (p. 40), por H. C. Andersen, Macmillan Education.

Tabla 2. Comparativa del cuento tradicional y el cuento actual

La literatura infantil se entiende entonces como una actividad que produce entretenimiento y que se da de manera lúdica, sin embargo, se le ha dado a esta diferentes usos: en el instrumentalizado hay obras que son destinadas para el público infantil pero que su fin didáctico es para transmitir información y conocimientos, predominando sobre la finalidad literaria, lo que se denomina la estética. En base a esto, el cuento tradicional y el cuento actual difiere en:

De la misma manera en que evoluciona la sociedad, la literatura infantil fluye al igual que los niños y niñas. Esta se adapta a todos los cambios lo que hace que sus formatos y contenidos varíen de acuerdo con la realidad y la fantasía. Se puede definir esta como: “Aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de los niños/as y al mundo que de verdad les interesa” (Rubio, 1998).

Ahora bien, la literatura infantil ya no se centra en personajes estereotipados con un fin moral, sino que se centra en la singularidad de la realidad con diferentes temas que buscan eliminar prejuicios y que se hacen más cercanos al ser de los niños y niñas para así comprender mejor diferentes situaciones de vida. De esta manera Bortolussi (1987) dice que la literatura infantil “es la obra estética destinada a un público infantil”. Así que la literatura infantil es considerada la literatura que es dirigida a un lector infantil y estas obras han sido diseñadas para que sea del disfrute y entendimiento de los niños. Por ello, el acceso a la literatura infantil debe presentarse de forma lúdica y divertida, es por lo que se hace necesario tener un ambiente agradable y llamativo para un primer acercamiento a este mundo como también el saber elegir las obras literarias a presentar, de ahí que las aulas de clase han de ser ese lugar donde los niños y niñas aseguren un contacto vivo y placentero con los libros. (p. 16)

El lugar que ocupa la literatura en la educación inicial parte de reconocerse como constructor y portador de significados a través de las experiencias y el sentido del lenguaje verbal y no verbal.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante saber que, “todo ser humano se nutre de palabras y símbolos y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano” (MEN, 2014), de modo que cuando hablamos del niño/niña como sujeto se plantea que este se constituye y se reconstituye de manera constante lo que quiere decir que va desde la lógica del discurso y la propia experiencia. Más aún, según Cervera (1989) La literatura infantil ha de ser, sobre todo, respuesta a las necesidades íntimas del niño. Y su acción se ejerce preferentemente por contacto, aprovechando su potencial lúdico, sin explicación y sin instrumentalización (P.5)

Experiencias literarias

La literatura infantil ha tenido diferentes miradas según las concepciones e ideologías de cada momento de la historia, así mismo esta ha tenido fines diversos, especialmente en la educación ha sido para la enseñanza en cuanto al reconocimiento de las letras, aprender a leer,

reconocer colores, números y demás temas abordados en la etapa infantil. Otra visión que se ha venido teniendo de esta y ha tomado fuerza durante los últimos años es aquella en la que ésta se concibe como experiencia, entendiendo por experiencia, como lo definen Brito y otras (2010) “«aquellos acontecimientos singulares que nos acontecen y nos transforman como sujetos, nos vuelven otros; acontecimientos que dejan huella, marca, que nos conmueven, y nos permiten decir que, a partir de ellos, somos otros” (p.26).

De tal manera, la literatura en la infancia tiene otros fines diferentes a los didácticos o como herramienta para la enseñanza. Esta busca que los niños y niñas tengan una interacción más cercana desde todo su ser (con los sentidos, incluso con su propia historia) desde las palabras hasta lo estético.

Tomando entonces la literatura como experiencia, Jorge Larrosa plantea que:

La experiencia es “eso que me pasa”. La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

Se dice entonces que a lo planteado se le puede llamar “principio de subjetividad” porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, el “principio de subjetividad” supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio. Sin embargo, también se le puede llamar “principio de transformación”, pues la subjetividad comprende una serie de cambios, porque ese sujeto

sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. (2006, p. 3)

Ahora bien, sobre el concepto de experiencia literaria se entiende como a “transacción entre el lector y el texto del autor”, en que forma y contenido son inseparables, y en que lo cognitivo y lo emocional se conjugan en la actividad lectora (Roseblatt, 2002, p. 62). Al establecer la relación entre literatura y lector, no solo se ha de considerar la competencia literaria, con el desarrollo de habilidades y conocimientos literarios (Culler, 1979; Mendoza, 2004; Colomer, 2010), sino también la dimensión afectiva (Roseblatt, 2002; Sanjuán, 2011; Munita, 2011), y a los lectores como sujetos sociales, pertenecientes a un contexto cultural que incide en su forma de ver el mundo y de leer (Bronckart, 2007; Bombini, 2005; Cuesta, 2006).

Conforme a lo anterior, la literatura vista como experiencia va más allá de lo instrumental, de lo utilitarista, busca que los niños y niñas caminen con todos sus sentidos por las líneas de las palabras, para una mayor interacción de lo real, lo estético y los sentimientos que los cuentos pueden suscitar de acuerdo a sus vivencias. Desde este enfoque, las experiencias literarias en la primera infancia pretenden brindar otra mirada que involucren el explorar, observar y construir significados desde lo que acontece en su ser. Esto se brinda a partir de lectura en voz alta, lectura compartida y escenarios para la creación literaria donde cada uno desde sus intereses asuma su rol dentro de la literatura como lo expresa Colomer (2010): “permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena, distanciarse de las palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara algo por primera vez” (p. 19).

Dentro de las experiencias, los lenguajes expresivos cobran relevancia, puesto que estos permiten la expresión de sentimientos, emociones, pensamientos, necesidades y desde su subjetividad se posibilita la construcción de conocimientos mediante la comunicación verbal y no

verbal. Los lenguajes expresivos incluyen el arte, la creatividad, el juego y el movimiento, para activar la participación de los niños, posibilitando su libre expresión de sus deseos, miedos, temores, sueños, fantasías. Es así como Gardner (2005) expone que un niño mientras canta, dibuja; baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en determinado lugar, es decir, los niños no escogen una expresión en específico, pues tienen la capacidad de utilizar cuantas sean necesarias para expresar sus necesidades y emociones, donde de los colores evoca sonidos y viceversa, permitiéndose recordar e imaginar, donde cada trazo refiere poesía y cada verso lleva a la danza o canto.

Hay cuatro tipos de lenguajes expresivos, estos son:

1. Expresión musical:

Expresión con la voz, movimientos e instrumentos musicales; por medio de este lenguaje, el niño identifica el ritmo, la melodía, la armonía y el tiempo, sensibilizando su oído y su cuerpo. Esta expresión se enriquece de los otros lenguajes artísticos. Permite a los niños y niñas expresar sus sentimientos y desarrollar su equilibrio afectivo, sensorial, intelectual y motriz que en ellos son de relevante importancia para su crecimiento.

2. Expresión corporal/dramática:

Están relacionadas con el conocimiento del cuerpo en movimiento (conocimiento corporal, imagen y concepto corporal), equilibrio, coordinación, energía, tonicidad, relación con los objetos y con los otros. En este sentido, dice Barret (1979) que la expresión dramática responde a los dos polos más importantes de la existencia humana: la expresión de sí mismo y la comunicación con el otro.

3. Expresión plástica:

esta posibilita la expresión particular de cada individuo permitiendo que la creatividad sea la protagonista del proceso, utilizando como herramienta diferentes manualidades y expresiones del arte para comunicarse.

En el documento N° 21, de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, denominado el arte en la educación inicial (MEN,2014) presenta la expresión plástica como una posibilidad tangible que permite dar forma a lo intangible:

a lo que se siente, se imagina e incluso a lo que se teme (p.38). Esta es la expresión más utilizada dentro de las experiencias literarias, debido a los intereses de los niños y niñas por los materiales artísticos desde lo manual y que integra a todos los estudiantes desde la singularidad de los procesos de aprendizaje.

4. Expresión literaria:

esta forma de expresión artística se vale de las palabras, las cuales ayudan a transmitir pensamientos y experiencias, desde un cuento hasta llevarlo al teatro e involucra el lenguaje verbal y no verbal. De ahí que, las experiencias literarias pasan a ser parte de la subjetividad que se develan en las narrativas apoyadas de la expresión artística de la experiencia.

Infancias

No hay una sola definición de infancia, hay que esperar la escena en la que se manifiesta (Corea y Lwkwow, 1999), es así como la infancia se define de acuerdo con los acontecimientos de la sociedad que cambia, así mismo, se configura su subjetividad. La singularidad de la infancia se ve determinada por los distintos espacios culturales. La historia de la infancia se distingue así:

- En la antigüedad y la edad media no se reconocía la infancia como etapa con sus propias características y cualidades, y hasta el S. XVII no hubo un sentimiento de la infancia (al menos, tal y como lo entendemos actualmente). Del mismo modo, no se observa una preocupación por la infancia como tal, y la educación no se adapta al niño. En la edad media, el niño es considerado como homúnculo (hombre en miniatura) Æ no hay evolución, cambios cualitativos, sino cambio desde un estado inferior a otro superior, adulto (Tomás de Aquino). Todo ello se refleja en la frase siguiente: "Sólo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones". Por tanto, el niño debe ser educado para ser "reformado". Educar y criar implican cuidado físico, disciplina, obediencia y amor a Dios, pero no hay referencias a la necesidad de amor para el buen desarrollo infantil, de tal manera que solo los varones accedían a la educación y eran utilizados como mano de obra.

- En la época del renacimiento al siglo XVII se evidencia un importante cambio en la concepción del niño, donde Locke (1693) insiste en la importancia de la experiencia y los hábitos, proponiendo una visión del recién nacido como pizarra en blanco, donde la experiencia va a ir dejando sus huellas, es decir, el niño no nace bueno ni malo, sino que todo lo que llegue a hacer y ser dependerá de sus experiencias.

Por mucho tiempo, se ignora que el niño en su condición de ser pequeño tiene la capacidad de producir pensamientos propios que emergen desde su singularidad y que, al instaurarse reglas o normas en la sociedad, puede llegar a desconocerse como sujeto activo en la misma. Lewkowicz (2004) plantea que el pensamiento es fundamental ya que este configura el modo de pensar del niño, y que al observar la puesta en escena de sus pensamientos con sus pares se da a conocer cómo piensa él, puesto que comparte la perspectiva interaccionista en la configuración de la subjetividad: escucharles, hablar con ellos, más que por un clima de confianza, es por las interacciones donde se van configurando las subjetividades (p. 129-130).

Agregando a lo anterior, de acuerdo con José Puerto Santos (2002), en los años 354- 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”.

En el siglo XVIII en las sociedades democráticas aparece la “reinvención” moderna de la infancia, especialmente con Rosseau quien presentó las características de la infancia. De ahí, se cuestiona el cómo brindar espacios para que los niños y las niñas pudieran relacionarse con sus

pares donde se posibilite la oportunidad de experimentar situaciones y sentimientos que le den sentido a su vida y de esta manera reencontrar y reconstruir el sentido como experiencia vivida y percibida. Es entonces cuando se hace necesario darle importancia a la concepción de infancia y reconocer su conciencia social porque esta transita entre agentes socializadores como lo son la familia y la escuela. (Jaramillo, 2007, p. 111)

En el mundo moderno, una de las tendencias en educación infantil es la formación integral del niño, tal y como lo planteó en 1996 a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que hizo explícitas cuatro dimensiones de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Así mismo, se empieza a concebir la infancia como un mundo de experiencias y expectativas diferentes a las del adulto, teniendo en cuenta la singularidad del sujeto. Es así como a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1989), lo define como un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales.

En el caso del contexto colombiano al indagar sobre las políticas públicas y la Ley de infancia y adolescencia se logra evidenciar que, se define la primera infancia, especialmente desde la edad y como una etapa que es la base del desarrollo, es decir desde lo biológico y evolutivo. Estableciendo que “la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad” (Ley 1098 de infancia y adolescencia, 2006, Artículo 29). Esto da cuenta de que se busca asegurar que los niños y niñas tengan las condiciones necesarias para un buen desarrollo durante los primeros años de vida.

A medida que las niñas y los niños se desarrollan como seres sociales en los entornos que habitan, se reafirman como sujetos de derechos a través de las interacciones con los otros, reconociéndose además como protagonistas de sus procesos en el presente para la vida misma superando la idea de que los niños son el futuro de una sociedad que orienta las acciones educativas hacia la preparación para la vida adulta. De esta manera al reconocer a las niñas y a los niños como

sujetos de derechos y, además, generar las condiciones para su garantía, es reconocerlos como personas que viven y se desarrollan de forma integral en un contexto específico de acuerdo a las dinámicas del desarrollo humano (Universidad San Buenaventura, 2008). Del mismo modo, en la configuración del niño y niña, como sujetos de derechos y sujetos políticos requiere otras formas de interacción, otras formas de mirar, escuchar y acompañar, implica otras relaciones. (Ospina, 2023)

Subjetividad infantil

De acuerdo con Hernández (2010), la subjetividad es una entidad cambiante, en permanente proceso de constituirse y transformarse en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y con las propias experiencias de conocer y de ser, aprendidas e interpretadas intersubjetivamente, mediante interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales. Desde esta perspectiva y centrado en la infancia, se puede decir que, la subjetividad en los niños se empieza a establecer principalmente en las primeras interacciones con sus cuidadores primarios y el entorno cultural en el que se desenvuelve. Es así como los niños comienzan a interpretar el mundo y a construir su identidad.

Para comprender la subjetividad es necesario considerar el contexto porque es allí donde se configura y reconfigura como sujeto, desde el primer vínculo con madre y/o familia en la inserción a la cultura y sociedad, pasando entonces a la escuela donde los niños y niñas se integra en otros espacios y se abren otras formas de ser, pensar, sentir el mundo representado en sus compañeros y maestros que le significan y quienes para Schlemenson (2000), formarían el triángulo intersubjetivo a partir del cual el sujeto tramita las nuevas transformaciones psíquicas necesarias para su incorporación en la sociedad y la cultura.

Con lo anterior, se puede decir que, la subjetividad es un proceso dinámico, pero también intersubjetivo donde la interacción con el otro cumple un papel fundamental y que es el contexto el que constituye la subjetividad.

Según Boaventura (1994), la subjetividad son aquellas características que hacen único al sujeto, pero estas características están direccionadas hacia la autonomía; es decir, cuestiona lo instituido y busca transformar su realidad, así como trasgrede a la sociedad a la que pertenece. Aunque es claro que la subjetividad es la particularidad del individuo, no se puede limitar solo a la autonomía del sujeto, pues se considera que la subjetividad abarca todas las dimensiones del ser humano al estar en contacto con su práctica social. En la primera infancia se evidencia el desarrollo de un sujeto en tres dimensiones: intrasubjetiva, que se refiere a los funcionamientos internos del sujeto. Corresponde a los procesamientos en los que él es reducido a la condición de objeto interno y desconocido en su alteridad y autonomía. La dimensión intersubjetiva se centra en los funcionamientos que dependen de la bidireccionalidad sujeto otros y que, por ende, surgen, se mantienen, refuerzan, evolucionan o desaparecen en virtud de esta bidireccionalidad. Esta dimensión considera al psiquismo como un sistema abierto que constituye una unidad de funcionamiento con el otro/los otros del contexto intersubjetivo. La dimensión transubjetiva se centra en la interinfluencia de un hecho psíquico con los códigos y procesos socioculturales que, en rigor, forman parte del hecho mismo; analiza esa zona de continuidad “interioridad-exterioridad social” entre el sujeto y las representaciones internalizadas de origen cultural y social en que vive inmerso. (Spivacow, 2001, p. 2)

Maestro como agente subjetivante

Para Schlemenson (2000) la palabra del maestro en el aula permite el despliegue intersubjetivo y, al mismo tiempo que la pronuncia tendría que dejar espacio para la palabra de los niños en una actitud de escucha que no siempre es la más fácil ni la mejor practicada en los contextos escolares. Con estos aportes se vislumbran que, hoy más que nunca, los adultos en general y en particular los docentes, no pueden seguir sosteniéndose como los únicos portadores del conocimiento, si no que han de tener en cuenta los saberes previos que los niños y niñas traen y lo que ya saben. La función como educadores es, desde el proceso de enseñanza, dejar ver la historia cultural de un pueblo, de una sociedad; para que con ella se revisen y repiensen esos

“contenidos del futuro” y el futuro que imaginan para ellos, como confirma Antelo (1999) “un profesor es un pasador ¿Qué es lo que pasa? Por un lado, pasa lo que otros le han dado (...), pero no sólo pasa lo que los otros le han dado, sino que pasa también el resultado de su propio trabajo sobre lo que ha recibido” (p. 17).

Los maestros han de preguntarse ¿cómo es el sujeto que aprende?, ¿cómo aprende? ¿cómo se motiva?, con el fin de que el sujeto sea el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje para que este sea significativo y cobre sentido en la configuración de la subjetividad que se singulariza. Por tanto, cuando se habla de una articulación entre educación y subjetividad, significa pensarse y actuar en la complejidad de cada sujeto, de cada historia.

En concordancia con lo anterior, según Torres (2000), el cual interpreta la subjetividad como un proceso cognitivo que da sentido a lo que el sujeto trae consigo (mundo interno), y lo que le brinda el mundo exterior o social, el sujeto hace interpretaciones y toma un posicionamiento con aquello que construye, empieza a interactuar desde las diferentes dimensiones (cognitivo, emocional, espiritual, afectiva, corporal, etc.) para relacionarse con el mundo que lo rodea. Al contrastar este posicionamiento con el rol del maestro dentro de la subjetividad, se concibe que el maestro no solo es trasmisor de saberes, sino que ha de participar activamente en la configuración de subjetividades de cada niño y niña, promoviendo espacios que permitan construir sentido y nuevos significados integrando sus experiencias internas a las nuevas

Diseño metodológico

La investigación cualitativa está orientada en la naturaleza de la realidad social y de los sujetos participantes, recopilando información no numérica para comprender experiencias a través de los significados singulares y subjetivos.

Orientado bajo la práctica de la *a/r/tografía*, la cual se define como una manera de investigar que se basa en el arte utilizando cualquier forma artística (danza, literatura, teatro, música) busca comprender la realidad. Fue creado por Rita Irwin y está compuesta por las iniciales de tres palabras inglesas *Art/ Research/ Teacher*, que traducidas al español configuran una metodología del maestro investigador a través del arte, involucrando tres componentes: la creación artística contemporánea, la investigación científica tal y como se practica actualmente en las ciencias

humanas y sociales, y la educación o la enseñanza en cualquier contexto, ya sea escolar o social (Irwin y de Cosson, 2004).

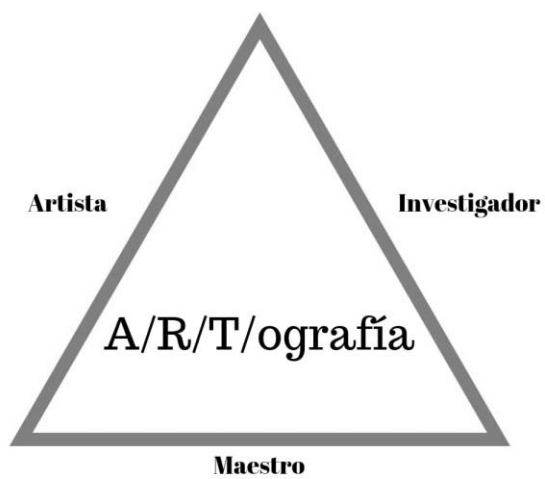


Ilustración 4 A/R/TOGRAFÍA

En esta investigación, como en el apartado anterior se menciona, se establecieron como categorías de análisis la literatura infantil e infancias desde la subjetividad. Posteriormente, como categoría emergente se establece la experiencia literaria enmarcada en la subjetividad de los niños y niñas, utilizando los lenguajes expresivos como estrategia para la construcción de narrativas.

Para abordar la subcategoría subjetividad se asumió como fundamento epistemológico y metodológico la narratividad para comprender desde las experiencias literarias, el modo en que los niños y niñas expresan sus formas de ser, de estar y habitar en el mundo. Desde Arfuch (2002) y Bolívar y Fernández (2001), quienes plantean las narrativas como espacios dialógicos, conversacionales, interactivos con los niños y las niñas participantes de la investigación, y reconocen la construcción de sentidos desde la “voz del otro”; es decir, de los y las participantes para que sus voces sean las protagonistas dando así sentido a la experiencia de los niños y niñas desde la literatura infantil en sus narraciones tanto individuales como colectivas.

De acuerdo con Robledo (2010) “la literatura al vivirse como experiencia deja de ser un objeto de estudio para transformarse en un espacio de posibilidad, el espacio en el que el lenguaje cobra vida y se entreteje con los lectores” (p.38), es decir, en ese espacio, los niños y niñas desde la experiencia de sí aprende, interpreta y expresa intersubjetivamente, mediante interacciones sociales con otros sujetos, entendiendo la subjetividad como una entidad cambiante que se transforma en función de las experiencias que cada niño y niña vive en su entorno. La subjetividad infantil, vista como un modo en que el niño y la niña hacen en el mundo, hacen con el mundo y se configuran en el mundo, es un modo de hacer con lo real, con la propia experiencia, en la cual se reconoce el devenir de la subjetividad infantil.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para llevar a cabo esta investigación, se plantean una serie de técnicas e instrumentos que permiten la recolección de datos de acuerdo con los objetivos planteados para esta investigación:

Tabla 3. Objetivos, técnicas, instrumentos y población para la recolección de datos

Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Población
Identificar experiencias pedagógicas de las docentes relacionadas con el uso de la literatura infantil en el aula.	Entrevista semiestructurada. Observación no participante.	Formato de Entrevista semiestructurada. Diario de campo.	Docentes
Diseñar experiencias literarias que permitan a los niños y niñas explorar y expresar su subjetividad.	Observación participante.	Formato de planeación.	Niños y niñas
Visibilizar desde las voces y narrativas de los niños y niñas las experiencias literarias subjetivantes.	Técnica interactiva (Foto palabra)	Formato para recolección de narrativas desde la fotopalabra.	Niños y niñas

Entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica de recogida de información que además de ser una de las estrategias utilizadas en procesos de investigación, tiene ya un valor en sí misma. Tanto si se elabora dentro de una investigación, como si se diseña al margen de un estudio sistematizado, tiene unas mismas características y sigue los pasos propios de esta estrategia de recogida de información. Por tanto, todo lo que a continuación se expone servirá tanto para desarrollar la técnica dentro de una investigación como para utilizarla de manera puntual y aislada. El principal objetivo de una entrevista es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas. Siempre, participan –como mínimo- dos personas. Una de ellas adopta el rol de entrevistadora y la otra el de entrevistada, generándose entre ambas una interacción en torno a una temática de estudio.

La entrevista en investigación cualitativa para Vargas, (2012) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador (p.643). Por otro lado, Hernández, Fernández y Baptista (1998), definen la entrevista en investigación cualitativa como una conversación entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) que se realiza con el fin de obtener respuestas sobre el tema. Dicha entrevista puede ser estructurada, semiestructurada, no estructurada o abierta. Dos puntos de vista que enmarcan el objetivo de la entrevista como técnica de recolección de datos para ampliar el tema y darse un análisis de la información.

La entrevista semiestructurada de investigación, según Corbetta (2003) es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro. (p.72-73)

La entrevista semiestructurada es una técnica que facilita la libre manifestación de los sujetos de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), sus creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y sus deseos. De esta manera los discursos espontáneos hacen emerger, más allá de su apariencia informal, relaciones de sentido complejas, difusas y encubiertas, que solo se configuran en su propio contexto significativo global y concreto (Ortí,1986).

En la entrevista semiestructurada o entrevista basada en un guion, el trabajo investigativo puede ser organizado a partir de ejes temáticos de reflexión y/o a partir de preguntas orientadoras. Se genera de esta manera un proceso interactivo, circular e incremental (Gianturco,2005). El entrevistador realiza un guion con el tema de interés que desea abordar, este guion se constituye teniendo en cuenta el o los objetivos de la investigación, en este caso para este proyecto de investigación el primer objetivo planteado el cual es identificar experiencias pedagógicas de las docentes relacionadas con el uso de la literatura infantil en el aula, este se pretende llevar a cabo desde una entrevista semiestructurada donde:

- El investigador antes de la entrevista se prepara un guion temático sobre lo que quiere que se hable con el informante.
- Las preguntas que se realizan son abiertas. El informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador cuando se abren temas emergentes que es preciso explorar.
- El investigador debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural.

El formato de entrevista que se utilizará será:

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA		
Fecha:	Entrevista N°:	Grado:
Institución educativa/ colegio:		
Entrevistador:		
Nombre del maestro/a:		
Propósito: Identificar experiencias pedagógicas de las docentes relacionadas con el uso de la literatura infantil en el aula.		
Preguntas	Respuestas	
¿Cómo seleccionas los libros que usas en el aula? Y ¿cuál es tu criterio para elegir una obra literaria?		
¿En qué actividades o momentos del día utilizas la literatura? ¿cómo articulas la literatura a las clases o tiene esta alguna finalidad específica?		
¿Qué sentido tiene la literatura dentro del aula?		
¿Qué desafíos u obstáculos enfrentas al incorporar la literatura en tu enseñanza? Tiempo, el tipo de planeaciones, etc.		
¿Tienes alguna metodología específica para trabajar desde la literatura con los niños? Y ¿Cómo abordan la subjetividad de los niños en el contexto literario?		
¿Los niños pueden hacer alguna creación literaria? ¿En qué momentos del día los niños comparten sus historias dentro del aula de clase?		

Tabla 4. Formato de entrevista semiestructurada

Paralelamente a la entrevista, desde la observación no participante se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado (Díaz, L. 2011. P. 8).

Observación no participante

la observación de acuerdo con el pequeño Larousse Ilustrado (2005), se refiere a la “capacidad, indicación que se hace sobre alguien o algo; anotación o comentario que se realiza sobre un texto”. En el Nuevo Espasa Ilustrado (2005) observar significa “examinar atentamente”.

Por su parte, Sierra y Bravo (1984), la define como: “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente”. Van Dalen y Meyer (1981) “consideran que la observación juega un papel muy importante en toda investigación porque le proporciona uno de sus elementos fundamentales; los hechos”.

La Observación No Participante es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. Lo importante de observar dentro del aula, es el reflexionar sobre el quehacer docente. Aprender a observar en estos contextos requiere registrar sistemática y objetivamente lo que día a día se vive en el aula para luego interpretar e incluso analizar lo que allí sucede. La teoría entra en diálogo con la práctica.

Para estas observaciones, se ha implementado el instrumento del diario de campo, este es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que se está recogiendo (1997).

El diario de campo se constituye por una amplia descripción de lo que ocurre día a día, detallando objetivamente el contexto donde se desarrolla la acción, sin dejar a un lado el objeto de estudio o tema de investigación. Así mismo, es necesario argumentar desde la teoría en conjunto con la experiencia vivida en la práctica para interpretar lo que allí sucede.

Para esta investigación, el formato del diario de campo se divide en tres apartados:

1. *Descripción de lo observado*: allí se especificará todo lo vivido durante el día o durante el tiempo estimado de una planeación y/o experiencia, desarrollando esta de manera objetiva.
2. *Análisis e interpretación*: consiste en tomar elementos de interés que responda a lo planteado de la investigación dando paso a un significado más amplio que conlleve a la extracción de conclusiones.
3. *Aportes teóricos*: contrastar lo vivido con la teoría.


Estudiante: Natalia Parra Restrepo		INFORMACIÓN BÁSICA		 Mi diario de campo.
Fecha	01/02/2024	Observación N.º	1	
Docentes Cooperadoras	Elizabeth Salazar			
Grado	Jardín			
Hora de inicio/ finalización	6:30 A.M- 3:10 P.M			
Propósito	Observar y conocer el territorio donde está ubicado el colegio San Ignacio de Loyola			
Descripción de lo observado:		Análisis e interpretación:	¿Qué relación existe entre lo observado con los aportes teóricos?	

Ilustración 5 Formato de diario de campo

Observación participante

La observación participante implica que el investigador se haga más cercano a la realidad, se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado para conseguir la información “desde adentro” asumiendo un rol específico. Esta funciona como método interactivo para la recolección de la información.

Para esta observación participante, la selección de libros comienza cuando cobra sentido la experiencia, es decir, desde el observar a los niños y niñas, el contexto y su entorno para elegir un tema que fuera del interés de los niños y niñas para llevarlo al aula, que, más que leer unas líneas, sea una acción que incluya los lenguajes expresivos compuesta por escenas interrelacionadas, esto para, como lo expresa Chambers, ayudar a los niños a participar en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescrituras del texto), directores (interpretadores de textos), actores (intérpretes de textos), público (receptores activos y sensibles del texto) incluso críticos (comentadores y explicadores, alumnos estudiosos del texto), es lo que se considera como maestros de lectura. Así, se da entonces paso a la planeación de experiencias que conecten a la subjetividad:

1. Curaduría de cuentos

Desde la observación no participante dentro del aula de Jardín B, se evidencian intereses y necesidades de los niños y niñas, lo que pasa a ser parte de la experiencia dentro de esta investigación, teniendo en cuenta que esta se presenta en el antes, el ahora y el después.. Así la experiencia literaria cobra significado, no se queda en un solo acontecimiento, sino que es transversal en la subjetividad de los niños y niñas.

- “A veces mamá tiene truenos en la cabeza” *Bea Taboada*
- “Así es mi corazón” *Jo Witek*
- “Soy un artista” *Marta Altés*
- “No quiero el cabello rizado” *Laura Elen Anderson*

Estos con la intención de que, a través de estas historias, los niños y niñas a través del arte, logren expresar aquello que viven, sienten y piensan, visibilizando sus voces.

2. Planeación

El proceso de planear implica que el maestro se pregunte desde el currículo, el cómo enseñar o cómo propiciar experiencias significativas desde las diferentes áreas del conocimiento. Esta se expresa desde una propuesta didáctica donde las actividades se adaptan a los diferentes ritmos de aprendizaje.

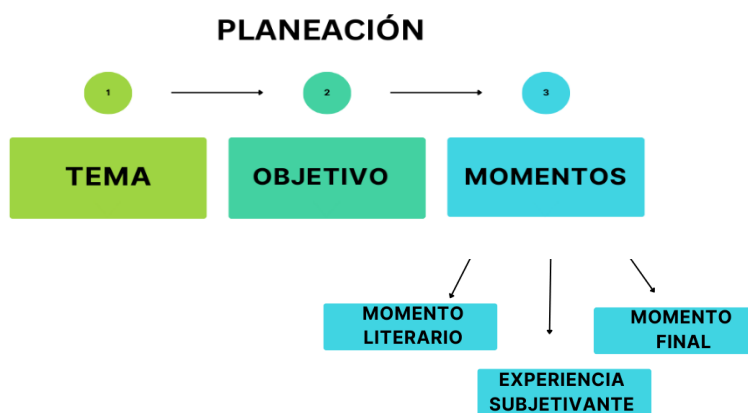


Tabla 5. Contenidos de planeación

Para llevar a cabo el objetivo “Diseñar experiencias literarias que permitan a los niños y niñas la exploración y expresión de su subjetividad”, se plantea una planeación desde la curaduría de cuentos que parte de la experiencia de la observación maestro-alumnos, esta con el fin de presentar nuevas vivencias en torno al conocimiento y la construcción de la subjetividad, por lo que se plantea:

1. Tema: es el punto de partida para la experiencia. Este se determina de acuerdo al contexto del aula y lo que se desea conocer en lo que concierne a la subjetividad.
2. Objetivo: es el fin a alcanzar desde el tema planteado para el desarrollo del proyecto.
3. Momentos: instancias en las que se desarrolla el tema. En este caso se plantea:

- *Momento inicial:* es el saber empezar. Los niños y niñas se disponen para participar de las actividades propuestas.
- *Momento literario:* es la lectura del cuento. Este espacio es guiado por preguntas abiertas de acuerdo con el cuento leído, dando oportunidad a escuchar las voces de los niños y niñas.
- *Experiencia subjetivante:* es el paso donde los niños y niñas entran en contacto con los materiales y/u otro ambiente de aprendizaje que les permite dar el paso de conectar lo escuchado con el momento del disfrute
- *Momento final:* hace referencia a la puesta en común donde los niños y niñas expresan todo lo que hicieron, vivieron y/o sintieron. También se denomina como el recoger de la experiencia.

Técnicas interactivas

Las técnicas interactivas en esta investigación de corte cualitativa se enfatizan en comprender las relaciones humanas. El investigador va tras lo significativo para los seres humanos y los grupos sociales, logrando así develar los sentidos que se encuentran en las realidades e incorporando lo que los participantes dicen y piensan, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como ellos mismos los expresan. (García; González; Quiroz; Velásquez, 2002).

Las técnicas interactivas parten de los saberes previos que se desarrollan culturalmente que lleva a cada uno a reconocerse como sujeto con significados, portadores de historias. Hace un énfasis en comprender a profundidad las realidades humanas, en el cómo se relaciona.

¿Por qué interactivas? En la interacción, los seres humanos o seres humanos aprenden significados y símbolos que les permiten ejercer sus capacidades para conocer, relacionarse, crear y pensarse. Por esta razón los seres humanos son capaces de introducir modificaciones en sus formas de interpretación y de comprensión de sí mismos, de los otros y del medio, lo cual les permite elegir los posibles cursos de acción. (Quiroz; Velásquez; García; González, 2002). En lo anterior, se comprende que la interacción con el otro posibilita la construcción de conocimientos

y da paso al reconocimiento de sí mismo y del otro, lo que hace parte de la configuración de la subjetividad.

Además, en las Técnicas Interactivas, para la construcción colectiva de conocimiento, se parte de un saber y un acumulado cultural existente en cada uno de los participantes, los cuales son reconocidos como sujetos, actores de cambio, provistos de un mundo de significación, de lenguaje, de un legado cultural, de una historia, de un saber que es puesto en escena en cada intercambio con el otro. Es entonces como a partir de ese reconocimiento como sujetos a partir de las técnicas interactivas, es esencial identificar las situaciones en las que cada individuo construye su conocimiento, así sus cargas subjetivas, sus discursos, sus lenguajes, evidenciando además las contradicciones que emergen en el intercambio intersubjetivo y qué hacen los sujetos para salir de estas en uno u otro momento; con el fin de potenciarlas y empezar a construir desde el mismo sujeto, desde su cotidianidad, desde sus formas de resolución de problemas, desde su saber y hacer. (Quiroz; Velázquez; García; González, p. 50). En este sentido, se evidencia el sujeto como aquel que sobre la realidad que habita es capaz de construir conocimiento e interrogarse. Por medio de la aplicación de estas, en este proyecto de investigación, a partir de las experiencias literarias que conllevan a las narrativas de la subjetividad se generan espacios en donde los niños y niñas conversan libremente de acuerdo con los intereses, deseos o sentimientos que suscitan en ellos.

En el diseño de las Técnicas Interactivas se puede recuperar la historia de los sujetos, de las prácticas sociales, del significado de los hechos, en un esfuerzo por comprender las experiencias que están detrás de los actos y de las interacciones sociales (Quiroz, A. Velázquez A. García, B. González, S. p. 53). Para dar a conocer las narrativas en las que los niños y niñas de acuerdo con su subjetividad construyen, se tiene como técnica interactiva, la foto-palabra.

Foto-palabra

En la fotopalabra se narra desde las fotografías vivencias e historias de la vida cotidiana, centrándose en tiempos y espacios.

Armando Silva (2006) en su libro “imaginarios urbanos”, plantea que las fotografías son el medio que produce imagen, que se muestra para después ver en una especie de diálogo aplazado desde las personas que las narran o las relatan. La acción misma del relato corresponde a su condición propiamente verbal y literaria. De esta manera, la fotografía, no tiene significación en sí misma, su sentido es exterior a ella, está esencialmente determinado por su relación afectiva con su objeto (lo que muestra) y con su situación de enunciación (con el que mira).

Esta técnica interactiva busca que cada sujeto intercambie y comparta sentimientos, vivencias, significados, sentidos y comprensiones, en este caso en particular, de acuerdo con lo comprendido e interiorizado desde la lectura de cuentos, la interacción con el material y desde los lenguajes expresivos, otras formas y maneras en las que se constituye la subjetividad.

Narrativa

La narrativa en su etimología viene del latín *narrativus* y significa “relato de una historia”, es así como se remite a la definición de contar, comunicar y/o construir sentidos a través del lenguaje.

La acción de narrar presupone una forma de expresión y construcción a partir de las experiencias en forma de memorias de lo vivido que va constituyendo la subjetividad de cada niño y niña. Para Vygotsky (1995) la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social (p. 13), es decir, en la medida que se establece el compartir con otros se traduce la experiencia en nuevos significados, se constituyen nuevos aprendizajes y se consolidan nuevos conocimientos.

Se puede decir que narrar más que contar acontecimientos con palabras de forma verbal, es el arte de dar a entender estos a partir de las diferentes expresiones artísticas. En este sentido, la narrativa trasciende de la oralidad a una herramienta para significar experiencias, construir conocimientos y configurar la subjetividad.

El acto narrativo a través de la literatura infantil se convierte en el espacio en el que los niños logran expresar lo que acontece en su interioridad y en el mundo que les rodea. Así mismo crean historias, articulan los elementos ofrecidos dentro de la literatura a sus sentires, pensamientos y conocimientos donde lo narrado cobra sentido desde lo estético.

Hallazgos

Los hallazgos de esta investigación emergen a partir de los objetivos propuestos para esta, respondiendo al planteamiento del problema, centrado en el uso de la literatura infantil en los procesos educativos en la primera infancia. En primer lugar, se plantea el siguiente objetivo el cual es Identificar experiencias pedagógicas de las docentes relacionadas con el uso de la literatura infantil en el aula. ([Anexo 2](#))

De acuerdo a la primera entrevista realizada a una docente del grado jardín emergen diferentes categorías como lo son: tipología de libros, temas, instrumento de enseñanza-aprendizaje, momentos, productos y tiempo las cuales permiten una lectura más amplia de la literatura infantil dentro del ambiente a partir de la noción que se tiene de esta. De acuerdo con lo expuesto previamente, se halla que, la docente acompañante busca los cuentos a partir de recomendaciones institucionales que enmarquen el tema de referencia de acuerdo a la planeación para el grado. Si bien, con la literatura se busca integrar procesos de aprendizaje, se evidencia una concepción instrumental de esta, es decir, el cuento sirve para dar la introducción a un tema o como respuesta a situaciones emergentes, sean normativas o emocionales, vinculándose entonces a resultados escolares, lo que impide ver la literatura como experiencia para alcanzar otros fines, es decir, esta como actividad rectora, genera conocimientos por sí misma.

Con lo anterior, se difiere que, la literatura infantil no puede pensarse como un elemento aislado del proceso de enseñanza, sino que se hace transversal en el momento que los niños y niñas van desarrollando conocimientos.

En la medida que se conoce el cómo aprenden los niños y niñas, se seleccionan libros que contienen imágenes llamativas, favoreciendo la comprensión y más permanencia atencional. Sin embargo, en la elección de estos cuentos, la subjetividad de los niños y niñas no está del todo involucrada, pues la experiencia de esta, tiene un fin académico, que, si bien no es algo negativo, predomina en la mayoría de los momentos.

En la segunda entrevista realizada a otra docente del grado jardín la cual propone como tema para el proyecto de aula: “explorando el mundo de los cuentos”, emergen categorías como: desarrollo, criterios de selección, sentido, finalidad pedagógica, momentos, tiempo, intereses y participación y expresión; las cuales brindan la posibilidad de conocer otra perspectiva de la literatura infantil a nivel curricular pero también desde la voz del maestro. Es así como, la docente a partir de su proyecto para grado jardín reconoce que la literatura enriquece el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas, a su vez se hace transversal en todas las áreas. Sin embargo, se evidencia una mirada instrumentalizada de la literatura infantil, ya que, los cuentos tienen una finalidad pedagógica. Teniendo en cuenta que esta es un modo de pensar, sentir y narrar lo que acontece en cada historia de un sujeto y que como actividad rectora genera conocimiento por sí misma, esta, más que buscar integrarla al currículo ha de favorecer en la primera infancia la construcción de sentido, la expresión subjetiva y la participación de los niños y niñas.

De igual manera, el formato de la escuela sigue priorizando los contenidos medibles y habilidades estandarizadas lo que limita ver las actividades rectoras, en este caso, la literatura, como una oportunidad para la expresión y construcción de nuevos conocimientos. Para que esto se dé, es importante transformar el currículo a que no solo esté centrado a resultados, sino también que permita explorar procesos formativos abiertos como una forma de ser y estar en el mundo.

Así pues, las diferentes formas y maneras de expresión posibilitan a los niños y niñas simbolizar sus pensamientos, emociones y sentires donde ponen de manifiesto su subjetividad.

Para el segundo objetivo se realizó el diseño experiencias literarias desde tres momentos (momento literario, momento subjetivante, momento final) que permitió a los niños y niñas la exploración y expresión de su subjetividad, en las que a partir del contexto en el que desenvuelven los niños y niñas se les reconoce como sujetos activos en la construcción del conocimiento, portadores de sentido.

Durante el tercer período del 2024 se llevan a cabo tres experiencias, constituidos por dos momentos centrales: momento literario donde se presenta el cuento y también se escucha sus voces y la experiencia subjetivante que, sin dar la instrucción del hacer, se lleva a la sorpresa y encuentro con los materiales.

En el primer encuentro con los niños y niñas del grado jardín, se presentó el proyecto de literatura infantil, con una propuesta llamativa desde la escalera de cuentos, donde cada día que se llevaba un libro, se dejaba en el aula para que los estudiantes interactuaran con el. Surge la idea de contar el cuento con los personajes tejidos y que este se desarrollaba en el delantal de la maestra investigadora, desde el arte de las palabras y la pintura, este delantal tiene como título tejiendo historias y nace desde el interés de que cada palabra que hace parte de las historias de cada niño y niña, tejen los cuentos, haciendo estos más interactivos desde escuchar las voces de ellos.



Ilustración 6 Escalera de cuentos

De igual manera, para dar cumplimiento al objetivo de visibilizar desde las voces y narrativas de los niños y niñas las experiencias literarias subjetivantes, se recuperaron las narrativas y producciones de los niños y niñas, como se evidencia a continuación:

Experiencia #1



Cuento: “*A veces mamá tiene truenos en la cabeza*” enfocado en el propio sentir desde una perspectiva de emociones y el cómo se siente mamá y la relación de hijo/a y madre.

Ilustración 7 Cuento: " *A veces mamá tiene truenos en la cabeza*".

PLANEACIÓN DE LA LITERATURA COMO EXPERIENCIA SUBJETIVANTE LA ESCALERA DE LOS CUENTOS		Nº 1
GRADO: jardín		FECHA: 24/10/2024
TEMA: A veces mamá tiene truenos en la cabeza		
OBJETIVO: Diseñar experiencias literarias que permitan a <u>los niños y niñas</u> la exploración y expresión de su subjetividad.		
DESARROLLO	MATERIALES	
<p>- Momento inicial: Saludo y presentación de la escalera de los cuentos, ¿por qué una escalera de cuentos?</p> <p>- Momento literario: ¿Qué cuento leeremos hoy? “A veces mamá tiene truenos en la cabeza” <i>Este se leerá en voz alta y se les mostrará las imágenes para que todos sean lectores desde sus diferentes perspectivas, así mismo desde sus voces se hará recapitulará el cuento y opinarán sobre él, teniendo en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué significan los truenos?, ¿quién te ayuda cuando tienes truenos en la cabeza?</i></p> <p>Experiencia subjetivante: <u>Los niños y niñas</u> tendrán dispuesto una silueta de una mujer (mamá) la colorearán de acuerdo a: al arcoíris, el trueno, una nube, el sol, etc. Así mismo tendrán unas gafas que en un espejo dispuesto en el salón previamente decorado con los elementos anteriormente descritos, reconocerán que tienen hoy: “yo a veces también tengo <i>En la cabeza</i>”</p> <p>Momento final: socialización de sus construcciones y recoger de la experiencia.</p>	Cuento Silueta Gafas Espejo Colores	

Tabla 6. Primera planeación

Este cuento resulta llamativo para los niños y niñas desde que ven su portada, ya están familiarizados con la literatura y este les resulta novedoso, desde la gama de colores y los pictogramas, más aún que el cuento se presentara en el delantal de la maestra, lo que hacía más interesante la actividad. Para captar aún más su atención, este cuento se lee con diferentes tonos

de voz y gestos para hacerlo más vivo, se hicieron varios pares en el cuento, por intervenciones como:

“A mi me encantan los arcoíris”

“Yo también hago pancakes con mamá”

Para comprender la subjetividad en la infancia se da paso a visibilizar las voces y narrativas de los niños y niñas en las experiencias literarias subjetivantes, por lo que se plantea al finalizar el cuento una serie de preguntas abiertas donde los estudiantes a partir de sus construcciones subjetivas le den un significado a algunos acontecimientos del cuento, así:

Momento literario

A VECES MAMÁ TIENE TRUENOS EN LA CABEZA

P4 ¿Qué tienes hoy, nubes, truenos, arcoíris?

- S1. Un arcoíris, hoy estoy muy feliz.
- S2. No sé profe, yo creo que nubes y arcoíris.

P1 Me gustó del cuento

- S1. Cuando cocinaron juntas
- S2. Cuando las dos se pusieron las gafas.
- S3. Profe, a mi me gustó cuando en el libro se veía una imagen llena de mucho color

P3 ¿Quién nos ayuda cuando tienes truenos en la cabeza?

- S1. Mamá
- S2. Mi familia
- S3. También las profes

p2 ¿Qué significarán los truenos?

- S1. Tal vez la mamá está enojada.
- S2. No profe, está triste o enferma.
- S3. Profe, puede ser que esa mamá estaba llena de trabajo.
- S4. Los truenos también pueden ser enfado

Ilustración 8 Momento literario de la primera planeación.

Teniendo en cuenta la anterior imagen en la que se presentan las voces de los niños y niñas, cobrando sentido a partir del cuento, se deja ver los intereses y vivencias personales de cada sujeto.

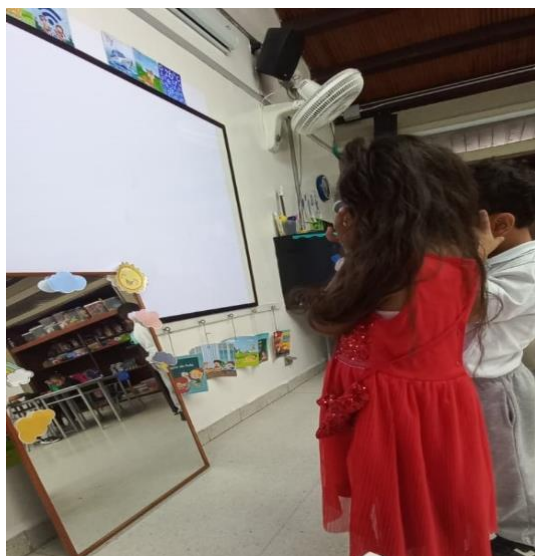
En la intervención número 1 “lo que te gustó del cuento”, los niños y niñas dejan ver una gran capacidad para retomar las escenas presentadas en el cuento desde una apreciación estética y emocional. Más adelante, cuando se da un significado a los truenos, se denota una comprensión cognitiva que va ligada a la dimensión socio-afectiva a partir de las interpretaciones que logran diferenciar entre las emociones como tristeza, enojo, generando procesos de pensamiento complejo, que como lo plantea Morín (2004), supone de la interacción con otros y con lo otro lo que lleva a tomar conciencia de esa multiplicidad es lo que nos permite desarrollarnos como sujetos humanos (en un sentido integral del término) y no sólo como simples objetos. Así, una visión diferente del mundo, que es, un pensamiento complejo (p. 4).

Así pues, al preguntar por las redes de apoyo (P3), los niños y niñas no solo comprenden la trama del cuento, le dan un significado desde la experiencia personal y reconocen a los adultos más cercanos a ellos por los vínculos que ya han sido establecidos, asociando estos al cuidado. De igual modo, esto, les ha permitido que, expresen sus emociones, sentires a través de metáforas.

En este caso, la literatura actúa como mediadora entre el mundo interior (sujeto) y el lenguaje, facilitando expresar lo inexpresable. Para contar historias, expresar sentimientos, pensamientos, emociones, vivencias, se trazan líneas, se mezclan colores, se cuentan cuentos o incluso poemas o versos que también hacen parte de la literatura.

Al momento de pasar a la experiencia subjetivante, en silencio con sus gafas y mirándose frente a un espejo, se observaban e intentaban descubrir el cómo se sentían. Algunos, tardaban más tiempo que otros, algunos de ellos sonreían y comentaban:

Ilustración 9 Foto de la experiencia subjetivante de la primera planeación.



“he visto algo genial, wow”

Al realizar la silueta, se fijaban en sus colores favoritos y en los de “mamá”.

En el momento de la socialización se deja ver cómo cada niño y niña desde lo que va construyendo de su subjetividad asocia y dialoga con las nociones de las cosas que adquirieren en el contexto en el que se desenvuelven.

Los niños y niñas en la gran mayoría del tiempo mantienen su atención, hacen gestos y en su mayoría expresan verbalmente lo que piensan o sienten. Así mismo, el cuento como libro álbum permite que los niños y niñas interactúen con los símbolos y se expresen de diferentes maneras.

En la conversación subjetivante, cuando presentan sus creaciones, resuena en sus narrativas la relación que tienen con su madre, cómo la perciben y sienten sus emociones.

En esta conversación subjetivante, se observa:

El sujeto 1, deja ver sus gustos y utiliza la metáfora del arcoíris para expresar ese vínculo que existe entre su madre y ella. Así mismo, se percibe una comprensión de la niña a su madre en las diversas emociones, siendo capaz de ver en la intensidad de los colores del arcoíris su ternura y amor.

El sujeto 2, demuestra en la caracterización a su madre, cómo es ella y admira su forma de vestir, puesto que la mamá trabaja en una empresa por lo que siempre permanece elegante. Es así como de cierta manera, esta niña admira a su madre por lo que hace y como se ve, expresando más adelante que cuando ella sea grande le gustaría verse como ella.

El sujeto #3, expresa que a veces mamá tiene nubes en la cabeza. En el cuento esta expresión hace referencia a que es un poco olvidadiza y se entiende que esto se da porque tiene muchos pendientes, preocupaciones, se siente confundida o abrumada, lo que puede simbolizar una sensación de no ver con claridad lo que acontece en su día a día. Quizá el niño al ver a su mamá en las diferentes actividades que realiza día a día y en las ocasiones en las que llega un poco tarde al colegio, este lo relaciona con la situación que se muestra y dibuja en el cuento. De igual manera, su creación se ve de varios colores, como un arcoíris, dando a entender que en medio de lo que ocurre, ella siempre está ahí, lo cuida, lo acompaña y lo ama.

El sujeto 4, realiza su creación de arcoíris y da a entender que lo ha coloreado así, puesto que su mamá siempre lo abraza y le da cariño, por lo que podría decir entonces que, el niño refleja una vivencia afectiva positiva y lo narra así desde el vínculo, sintiéndose amado.

En estas narrativas, aparece un indicador desde el desarrollo de la subjetividad en el cual no solo los niños y niñas reconocen sus emociones, sino que también reconocen al otro como ser que también siente.

Experiencia #2



Ilustración 10 Cuento 2: "Así es mi corazón"

Para esta segunda experiencia literaria y subjetivante, el cuento se denomina "Así es mi corazón", escrito por Jo Witek quien ha dedicado parte de su vida a la literatura juvenil e infantil.

Este cuento se elige teniendo en cuenta la singularidad de los niños y niñas, de lo que sienten y de lo que se observa en sus maneras de ser y actuar dentro y fuera del aula de clase. En tal sentido, este recuento de palabras enmarca las emociones, validando a cada una de ellas y desde las metáforas y metonimias que se emplea en este, pone al nivel de los niños y niñas lo que se puede sentir, pero tal vez, no explicar.

PLANEACIÓN DE LA LITERATURA COMO EXPERIENCIA SUBJETIVANTE LA ESCALERA DE LOS CUENTOS		N° 2
GRADO: jardín		FECHA: 31/10/2024
TEMA: Así es mi corazón		
OBJETIVO: Diseñar experiencias literarias que permitan a los niños y niñas la exploración y expresión de su subjetividad.		
DESARROLLO	MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Momento inicial: Saludo y "preparate para bailar". Para dar inicio a esta experiencia, los niños y niñas se dispondrán a bailar "congelados" https://youtu.be/mnJ7Wk1FASA - Momento literario: ¿Qué cuento leeremos hoy? "Así es mi corazón" <i>Este se leerá en voz alta y se les mostrará las imágenes para que todos sean lectores desde sus diferentes perspectivas, así mismo compartirán cómo creen que es su corazón.</i> Experiencia subjetivante: En el patio encontrarán muchos tipos de corazones, grandes, pequeños, arrugados, partidos, corazones con curitas, otros de papel periódico y encontrarán pinceles, vinilos y mireyas, cada uno elegirá que hacer con los materiales dispuestos, <p>Momento final: recoger de voces de lo que se hizo con el material dispuesto y por qué.</p>	Cuento Corazones Vinilos Pinceles Colbón Mirellas	

Tabla 7. Segunda planeación

Antes de iniciar con el cuento los niños y niñas preguntan "¿qué libro traes hoy?", así empieza un diálogo de presaberes en la cual se les pregunta de qué creen que hable este cuento, previamente presentándoles la portada de dicho cuento.

Desde el delantal de “tejiendo historias” se presenta el personaje del cuento. Los niños y niñas le quieren dar un nombre, y se llama Juanita, este nace antes de empezar con la lectura del cuento.

Cuando se empieza a contar la historia, los niños y niñas se muestran interesados, hacen expresiones con sus caras y en cada página muestran asombro e “interpretan” las imágenes, es decir, le atribuyen significados.

Según lo planeado para el momento literario, se tenía una pregunta, sin embargo, desde la pregunta inicial que emerge de los niños y niñas “¿qué libro traes hoy?”, se flexibiliza esta, dando paso a escuchar sus voces. Así mismo en la medida en la que los niños y niñas estaban escuchando y observando el cuento, se visibilizan en sus gestos, miradas y en el intercambio de ideas con otros en voz baja, surgen otras preguntas, así como se observa en la imagen:

Momento literario

The illustration features three heart-shaped cards with questions and student responses, centered around a character named Juanita. Juanita is a small figure with a white headscarf and a red bow, holding a large, multi-colored heart. The cards are as follows:

- Blue Card (P3):**

¿CÓMO ES TU CORAZÓN?

 - S1. Mi corazón es muy grande.
 - S2. Mi corazón es feliz, muy muy feliz.
 - S3. Profe, mi corazón es de todas las emociones
 - S4. El mío también, pero profe, es grande, mira, yo lo siento
- Red Card (P1):**

EL CUENTO SEGÚN SU PORTADA TRATA DE:

 - S1. Habla de corazones.
 - S2. Tal vez hable del amor.
 - S3. Profe, yo creo que es un cuento sobre las emociones
 - S4. Profe, puede ser de los colores
- Light Green Card (P3):**

¿QUÉ SIENTES CUANDO TE DAS CUENTA QUE TE ESTÁN PREPARANDO UNA SORPRESA?

 - S1. Yo siento como mucha ansiedad.
 - S2. Yo quisiera saber que es.
 - S3. Yo también, pero no ves que es una sorpresa, las sorpresas no se pueden saber.
- Light Orange Card (P2):**

¿QUÉ HAY EN LA CASITA DE TU CORAZÓN?

 - S1. Está mi mamá y mi papá.
 - S2. Las personas que amo.
 - S3. Mi mamá, mi abuela, mi papá, mis amigos

In the center, there is a character named Juanita holding a large, multi-colored heart. The text “Así es mi corazón” is written around the heart. The names “Jo Witek” and “Christine Roussely” are also visible.

Ilustración 11 Momento literario de la segunda planeación

A partir de la pregunta que los niños y niñas plantean, se les presenta la portada del libro, preguntando que, según esta, ¿de qué creen que trata? Al obtener las respuestas, se revela que los niños y niñas realizan hipótesis a partir de la observación de la imagen y que está se da a partir de la subjetividad de cada uno. De la misma manera, se evidencia que los niños y niñas observan más allá de una imagen, de lo literal lo que indica una anticipación de lectura y un pensamiento crítico.

En la pregunta #2 “¿qué hay en la casita de tu corazón?” las voces de los niños y niñas permiten identificar la prioridad que le dan a los vínculos afectivos desde sus cuidadores cercanos.

En la construcción de su subjetividad y del afianzamiento de las emociones, el corazón, más que un símbolo, es el espacio donde los niños y niñas empiezan a gestar sus afectos y pone de manifiesto estos a partir de las experiencias en el entorno familiar.

La metáfora “casita”, es comprendida por los niños y niñas como un lugar seguro en el que tiene cabida las emociones, que se pueden nombrar, compartir y vivir.

Cuando el cuento presenta la impaciencia frente a una sorpresa, surge la pregunta “¿qué sientes cuando te das cuenta que te están preparando una sorpresa?” Los niños y niñas identifican en ellos sensaciones como la ansiedad y curiosidad, tomando conciencia de estas que ya identifican pero que empiezan a cobrar significados dentro de lo que acontece en su vida. De igual manera, asocian el cómo actuar frente algunas situaciones, en este caso, en la sorpresa, cuando expresan que no se deben saber, esto se da porque en el medio en el que interactúa ya lo ha escuchado y lo ha interiorizado de acuerdo con las experiencias anteriores.

El cuento termina con la pregunta “¿cómo es tu corazón?”, al abrir el espacio para escuchar sus voces, se muestra que, el corazón más que un símbolo de amor, siguiendo la metáfora de la “casita” es el lugar donde habitan las emociones. Igualmente, han logrado percibir que este habita en su cuerpo y lo integran a su vida, en la manera que reconocen que todas las emociones pueden estar en ellos. El término “yo lo siento” que aparece en la respuesta del sujeto 4, da a entender que este lo asocia a lo corporal, usando un lenguaje simbólico.

Así pues, estos hallazgos dan a conocer su capacidad visual para reconocer símbolos e interpretarlos a la realidad que construyen a partir de la subjetividad, dando oportunidad a la expresión de las emociones como parte de su ser, validando todo lo que acontece en ellos.

Para dar lugar a la experiencia subjetivante #2, se ambientó un espacio natural previamente, los niños y niñas comentaban entre ellos:



¿para qué todo eso?, ¿qué hay que hacer?, Wow, ¿por qué tantos corazones?, mira, hay de varios tamaños...

Ilustración 12 Experiencia subjetivante de la segunda planeación.

Al estar en contacto con los materiales, empiezan a agruparse, mezclar colores, exploran lo que puede pasar si se mezclan varios colores, comparten y cuentan historias. En particular, uno de los niños deja que todos desarrollen la experiencia para luego pasar el y realizar la suya.



Ilustración 13 Experiencia subjetivante de la segunda planeación

A partir de la actividad se recogen las narrativas, en las que se evidencia que:

El sujeto #1 expresa haber realizado su corazón de color rojo y adicionalmente hace otro el cual pinta rojo y amarillo, no limitándose al cuento, sino que se transforma en una manifestación personal. El uso del material como las mirellas, al cual ella lo llama brillantina, manifiesta un gusto, una apropiación hacia la simbología del corazón, dando nuevos sentido desde la experiencia interna de la estudiante.

El sujeto #2 hace una relación del corazón a su vínculo afectivo con sus padres. En su creación, expresa que: *“hice un corazón para mis papás con brillantina y un poco de pintura por debajo”*, dejando ver los lazos afectivos que reconoce en su entorno familiar, donde su corazón pasa de ser un elemento gráfico, a una experiencia que logra articular con el afecto que presenta hacia otros.

El sujeto #3 devela en su narrativa el gusto por la pintura. Presenta el corazón de color morado porque es para su mamá, lo que devela un gran afecto hacia ella. De igual manera expresa que cuando ella sea mamá va a seguir pintando, donde no solo se posiciona en el presente, sino que tiene una visión futura de lo que quiere llegar a ser. Durante la observación previa que hace parte de la experiencia, se percibe el amor que su madre le da, es por lo que ella se siente segura y es lo que hace que construya una imagen de maternidad que no se pierde dentro de sus deseos, en este caso, pintar. A partir del momento literario y de la experiencia subjetivante, se comprende una riqueza en los modos de expresión que permite a la niña construir una narrativa personal.

El sujeto #4 manifiesta su gusto por el arte, especialmente por la pintura y expresa: *“me encanta hacer arte, soy muy buena artista, quisiera ser artista de grande y por eso soy tan buena pintando”*, presentando así su subjetividad constituida a través del reconocimiento de sus habilidades entre las experiencias personales y escolares. De igual manera, enlaza esta actividad expresiva hacia lo que planea ser en el futuro, una artista, dejando ver desde su temprana edad sus aspiraciones y cómo está configurando su mundo interior a través de creaciones simbólicas desde su singularidad.

El sujeto #5 significa su corazón con el color amarillo como signo de alegría, dando una representación directa de un estado emocional e intensifica la estética de este con “brillantina” haciendo visible su capacidad de imaginar, crear, significar y visibilizar el cómo se siente.

Por último, el sujeto #6 realiza su creación con una intencionalidad: expresar un sentimiento hacia su madre y lo hace como si este fuera un regalo, eligiendo variedad de colores que le gusta y agregándole detalles, con un deseo profundo de compartir ese amor que siente por su cuidadora primaria. La expresión te quiero dentro de su narrativa, afirma un vínculo cercano y que esta oportunidad artística fue un medio para poner en marcha su creatividad y así expresar sus sentimientos, su ternura.

En la puesta en común se deja ver que algunos y niños y niñas significan con los colores y diferentes técnicas, otros, relacionan con la persona que más quieren. Es desde esa expresión artística donde se contempla lo que se vive antes y durante la experiencia.

Esta experiencia, surgen categorías como la simbolización emocional y la expresión afectiva, ambas en relación con el arte por las cuales emerge una apropiación estética de los símbolos asociada a los vínculos y experiencias relacionadas con el contexto en el que habita su singularidad. De la misma manera, el corazón se transforma en un puente entre el mundo interno y los significados que se empiezan a entretener con las nuevas experiencias.

Experiencia #3

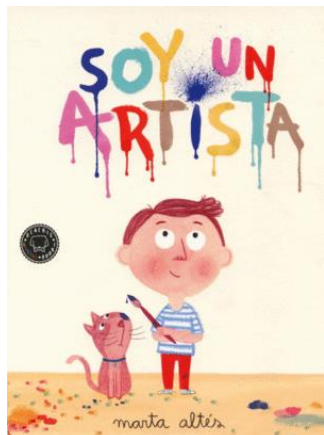


Ilustración 14 Cuento:
"soy un artista"

A partir del proyecto de aula del segundo período del grado jardín, se elige este cuento ya que se observa el interés y disfrute de los niños y niñas desde el arte.

Los niños y niñas tienen otras miradas desde la imaginación, de ahí que este cuento presenta el arte desde cada perspectiva como forma única sin reglas estrictas, expresando lo que se siente, ve e imagina.

PLANEACIÓN DE LA LITERATURA COMO EXPERIENCIA SUBJETIVANTE LA ESCALERA DE LOS CUENTOS		Nº 4
GRADO: jardín		FECHA: 15/11/2024
TEMA: soy un artista		
OBJETIVO: Diseñar experiencias literarias que permitan a <u>los niños y niñas</u> la exploración y expresión de su subjetividad.		
DESARROLLO	MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Momento inicial: Saludo y "preparate para bailar". Para dar inicio a esta experiencia, <u>los niños y niñas</u> se dispondrán a bailar "el juego del baile de los colores" https://youtu.be/z3ew08L_MpE - Momento literario: ¿Qué cuento leeremos hoy? "Soy un artista" <i>Sentados en círculo, este se leerá en voz alta y se les mostrará las imágenes para que todos sean lectores desde sus diferentes perspectivas, así mismo compartirán ¿cuál es su color favorito?, ¿qué imagen del cuento les gustó más?, ¿por qué?</i> Experiencia subjetivante: En un mural de papel Kraft previamente dispuesto afuera del salón con pinturas, crayolas y pinceles, los niños iniciarán su experiencia. <p>Momento final: socialización de cada creación y recoger de la experiencia.</p>	Cuento Papel Kraft Vinilos Pinceles	

Tabla 8. Tercera planeación

El ser artistas, significa para los niños y niñas durante este período otra manera de expresión, conociendo diferentes músicos nacionales, pintores y escultores, por lo que el cuento les resulta más llamativo aún, reflejando emoción. Así pues, este se articula con lo planteado desde los aprendizajes esperados y los estándares de acuerdo con los ámbitos.

En el momento literario, el cual es la oportunidad de abrir la imaginación y crear dentro del cuento otros mundos posibles. Es así como en la experiencia literaria los niños y niñas compartieron sus ideas, pensamientos y sentires.

Momento literario

P1 ¿Cuál es tu color favorito?

S1. Me gusta mucho el rosa.
S2. A mi me gusta el verde.
S3. Todos los colores me encantan, en especial el azul.

P4 ¿Por qué creen que al amigo del cuento le gustaba tanto pintar?

S1. Porque era un artista.
S2. Profe, porque el arte es vida, a mi también me gusta mucho pintar.
S3. Porque tenía muchísima pintura.
S4. Porque pintaba lo que le gustaba y por eso le hizo una sorpresa a la mamá.

SOY UN ARTISTA

P2 ¿Qué creen que nuestro amigo del cuento hizo para su mamá?

S1. Un corazón.
S2. Una carta.
S3. Tal vez pintó algo para la mamá.

P3 ¿Qué imagen del cuento fue tu favorita?

S1. Me gusta mucho el rosa.
S2. A mi me gusta el verde.
S3. Todos los colores me encantan, en especial el azul.

Ilustración 15 Momento literario de la tercera planeación

En la pregunta #1, tres estudiantes lo expresan de manera sencilla, desde una afirmación que refleja la subjetividad. Integra desde lo estético preferencias.

En la pregunta #2, se presentan unas respuestas que constituyen formas y maneras de expresar el vínculo que cada uno tiene con su madre, es por lo que, en la línea del cuento, más que una pintura, los niños y niñas se ponen en el lugar del personaje y deducen desde su propia experiencia afectiva y subjetiva lo que se podría presentar en el cuento. Los niños y niñas, no solo prestan atención a este, sino que se visualizan y se leen a través de esa historia, haciendo cada uno su propia narrativa.

La pregunta #3 al presentar un interés por los gustos de los niños y niñas, devela que estos ven a partir de lo que les emociona, les impacta o los relaciona con su historia, más aún, lo que resuena: afectos y memorias. Cada niño y niña al señalar y/o mencionar su imagen favorita,

expresan lo que los representa en la medida en que han construido y siguen construyendo su subjetividad.

La experiencia literaria termina con la pregunta: *¿Por qué creen que al amigo del cuento le gustaba tanto pintar?* Es una forma de que los niños y niñas vean más allá de lo simple. En sus respuestas se afirma un aprendizaje que les permite ver el arte más que como una expresión, una forma de vida que parte de la experiencia y que se conecta con la singularidad de la subjetividad de cada niño y niña que también se construye en el intercambio de gustos con los demás.

Por consiguiente, el cuento más que expresar un sentido del arte, los niños y niñas a partir de sus construcciones subjetivas proyectan sus preferencias, sentires y vínculos donde cada uno se narra así mismo, se representan y lo relaciona con el mundo real.

Al pasar a la experiencia subjetivante, el lugar ya dispuesto causaba intriga en los niños y niñas, esta vez no hubo la pregunta *¿qué hay que hacer?*, pues ya cada uno/a ya sabía lo que quería hacer, así que manos a la obra, entre mezclas, risas y trabajo cooperativo, hicieron sus propias pinturas.



Ilustración 16 Experiencia subjetivante de la tercera planeación.



Ilustración 17 Experiencia subjetivante de la tercera planeación

Durante esta experiencia, se pintan edificios, montañas, paisajes, figuras humanas, estrellas y corazones. Aparece la figura de la muerte y junto con ello el cementerio. Los niños y niñas narran: *“se cayó de estas montañotas y se murió, es la montaña más grande del mundo”, “pero que bueno que cayó en un cementerio para que pudiera meterse en una tumba”, “si, igual nosotros lo quisimos hacer porque la muerte no es peligrosa”*. Los niños y niñas no solo narran acontecimientos de su vida, sino que encuentran un sentido mediante imágenes y/o construcciones simbólicas, abordando diferentes temas con naturalidad e incluso tomando posturas.

Cada representación es la manera en la que los niños y niñas perciben y/o sienten el mundo, de igual manera resignifican figuras a partir de sus propios procesos o acontecimientos, no solo como una obra estética, sino como una construcción de cada historia en particular narrada con colores, formas y símbolos.

En la puesta en común los niños y niñas manifiestan con alegría que ese es su mural de artes, cada uno deja ver sus intereses y toda la imaginación en su pintura. Para muchos de ellos, lo más abstracto es toda una vivencia creativa.

El formato de recolección de narrativas desde la foto-palabra, es una bitácora digital donde aparecen los dos momentos claves de las planeaciones: momento literario y experiencia subjetivante, allí se plasman las narrativas de los niños y niñas. ([Anexo 1](#))

Conforme a los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos de recolección de datos y las técnicas utilizadas, se sistematiza la información atendiendo a la necesidad de resignificar la literatura infantil como portadora de conocimientos por sí misma desde una mirada reflexiva, crítica, investigativa y desde el rol de maestra, así:



CARACTERIZACIÓN		
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA		
Fecha: 10/09/2024	Entrevista N°: 1	Grado: Jardín
Institución educativa: colegio Colegio San Ignacio de Loyola		
Entrevistado: Nicolás Pardo Ramírez		
Nombre del maestro: Elizabeth Salazar		
Propósito: Identificar experiencias pedagógicas de los docentes relacionadas con el uso de la literatura infantil en el aula.		
CATEGORÍA	PREGUNTAS Y RESPUESTAS	INTERPRETACIONES Y ANÁLISIS
Tipología de libros Fichas Instrumentos de enseñanza-aprendizaje Momentos Prácticas Temas	<p>1. ¿Cómo seleccionan los libros que usa en el aula? ¿Cuál es su criterio para elegir una obra literaria?</p> <p>Normalmente los libros que utilizo en el aula son referenciados por docentes. Cuando tengo algún tema en la planeación busco que sea un tema actual, que sea un libro atractivo que tenga buenas ilustraciones porque los niños de jardín todavía son muy curiosos, ellos escuchan pero si debes hacer el dibujo para poder comprender y comprender de nuevo. El criterio para elegir una obra literaria, no soy la estética, pero sí busco que cuando pregunto que me cuenten sobre una parte y sea una recomendación acerca de un libro o algo que sea grande porque si temas que como padre, padre se está buscando.</p> <p>2. ¿En qué actividades o momentos del día utilizas la literatura? ¿cómo utilizas la literatura en las clases o tiene esta alguna finalidad específica?</p>	<p>La docente reconociendo busca los recursos y parte de reconocimientos institucionales que acompañen el tema de referencia de acuerdo a la planeación para el grado. Si bien, con la literatura se busca integrar procesos de aprendizaje, se evidencia una concepción instrumental de esta, es decir, el cuento sirve para dar la introducción a un tema o como respuesta a situaciones emergentes, sean normativas o emocionales, vinculándose entonces a resultados escolares, lo que limita ver la literatura como experiencia para alcanzar otros fines, es decir, esta como actividad rectora, genera conocimientos por sí misma.</p>
 <p>“La pinté de arcoíris porque mi mamá me abraza y me da cariño”</p> <p>Nicolás , 5 años</p>	<p>A partir de las narrativas, los niños y niñas a través de los diferentes lenguajes expresivos, no solo dieron cuenta de sus sentires, pensamientos y conocimientos, sino que desde su subjetividad se establece un reconocimiento intersubjetivo desde una conciencia afectiva donde, el sentir propio se teje con el del otro, generando una red de significados. Así mismo, cada creación, más que una obra estética es una forma de narrar la vida misma, es la manera de dar a conocer lo que allí acontece y por lo que a través de las experiencias se deja que pase.</p>	
	<p>En la creación del espacio y el delantal de cuentos, desde la experiencia del ser maestra, artista e investigadora, se resignifica la literatura como el arte de crear, construir y tejer historias que posibilita aprendizaje desde la configuración de la subjetividad.</p>	

tabla 9. Sistematización de la información

Conclusiones

El presente trabajo de investigación centrado en la literatura infantil como experiencia subjetivante, permitió identificar, diseñar experiencias y visibilizar las voces de los niños y niñas a través de sus narrativas, evidenciando el valor de esta como experiencia estética, expresiva y como aquella que permite también la configuración de la subjetividad.

A partir de las entrevistas de las docentes, se identifica que aún se mantiene la literatura como instrumento para la enseñanza de contenidos, para fines estrictamente plasmados en el currículo o para abordar situaciones normativas dentro del aula. Esta práctica limita ver la literatura infantil como actividad rectora que genera conocimiento por sí misma.

De acuerdo con las narrativas de los niños y niñas, se deja ver como a través de las experiencias que emergieron a partir de la literatura infantil, estos expresan y configuran su subjetividad a través de los lenguajes expresivos. En sus creaciones aparecen los vínculos constituidos, sus pensamientos, emociones que cargan de sentido la experiencia de leer, crear y narrar su vida.

Finalmente, la propuesta de la escalera de cuentos y el delantal de cuentos resignifica la literatura como ese arte que posibilita la construcción de nuevos significados, conocimientos y aprendizajes que contribuyen a la subjetividad. Así mismo, desde el enfoque a/r/tográfico, se amplía la mirada hacia la literatura como aquella que es un fin en sí misma, que posibilita nuevas formas y maneras para construir otros mundos posibles. Es por lo que, esta investigación cobra sentido en los aportes de la literatura infantil a la educación inicial, como un mundo de posibilidades y con implicaciones tanto para los niños y niñas como para las maestras para reconocer el valor de esta en la experiencia significativa. De igual manera, es importante profundizar aún más el rol de la literatura en la educación desde una perspectiva de expresión, subjetividad y lo estético.

Con lo anterior, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, consolidados en una resignificación de la literatura infantil como experiencia subjetivante, significativa en sí misma

más que un instrumento para el currículo, las conclusiones que se presentan a continuación recogen las principales observaciones de este proyecto de investigación:

1. La literatura infantil como actividad rectora brinda aprendizaje por sí misma, sin embargo, en el rol docente, esta es tomada como instrumento para la enseñanza de la lecto-escritura más que como un arte donde los niños y niñas también logran contar sus historias de manera verbal o no verbal.

2. La literatura en la subjetividad cobra sentido en la medida que los niños y niñas se reconocen como portadores de significados a través de las experiencias.

3. La literatura y el arte en la educación no solo operan como instrumento de enseñanza-aprendizaje en la infancia, sino que también son experiencias donde se configura la subjetividad.

4. El lugar de la experiencia en la subjetividad comprende la historia, contextos, sentidos y pensamientos que lleva a los niños y niñas a narrar lo vivido desde su singularidad, construyendo nuevos significados.

5. Apostar por la literatura infantil como experiencia en la primera infancia es reconocer que cada niño y niña es portador de historias que merecen ser contadas, escuchadas, vistas, leídas y acogidas en una realidad donde las narrativas hacen parte de la configuración de la subjetividad.

6. La literatura infantil más que ser un instrumento para la enseñanza de contenidos es un acontecimiento que convoca a los niños, niñas y maestras en el proceso de enseñanza-aprendizaje a ser sujetos que transforman la historia singular desde la experiencia (subjetividad).

7. El ser maestra-artista-investigadora permite reconocer que el saber pedagógico no solo se construye desde lo teórico, sino que también se hace transversal a la experiencia, la creación, la expresión y la reflexión en la práctica.

Reflexión pedagógica

“Yo, maestra”

Cuando se ingresa a un aula, se despierta la sensibilidad del maestro, así mismo surgen preguntas como, ¿qué enseñar? ¿qué se aprenderá? Así ingreso a esta otra etapa de mi vida, donde el aula es el “lugar mágico” donde se tejen historias, donde surgen aprendizajes desde lo no planeado, en la espontaneidad de los niños y niñas.

Adentrarse en la educación, más que una planeación es dejarse tocar por el contexto, por el otro que necesita de un acompañamiento cercano, pero también de ese otro que es capaz de devolver la vida a lo esencial, a lo que importa, esa es la infancia, que entre cada paso que se da para llegar a un lugar hay una historia que no solo hace un alto en el camino, sino que también toca y revela, de igual manera los silencios cobran sentido.

Escribir por varias semanas lo que acontecía en mi práctica docente me permitió crear memoria, relatos que se transforman, experiencias compartidas y no siendo menos, subjetividad que se escribe, que se teje. En cada línea de aquel llamado “diario de campo” aparecen pensamientos, pero me redescubro como una maestra que siente, ríe, juega, se divierte, crea y se pregunta, en otras palabras, el ser maestra que investiga y se disfruta el arte. Así nace la idea de enfocar esta investigación desde la a/r/tografía que entre hilos de palabras, emociones y amor por la vocación imagina otros mundos posibles donde lo “difícil” se vuelve simplemente una palabra pasajera, porque en la diversidad, en las subjetividades únicas, en esas voces potentes y en esas que poco se escuchan, comprendí que mi mirada debía ser otra, debía ser transformadora en la medida que acogía cada gesto, cada palabra y cada historia que habita el aula.

En cada actividad propuesta dentro de los proyectos de grado, surge la palabra experiencia, esa que toca desde lo sensible pero que trasciende y desacomoda, esa que me llevó a entender que no todo tiene que estar bajo control para que una experiencia significativa ocurra y que el rol de

ser docente no es ser la portadora de conocimiento, es acompañar. En efecto, esa experiencia que atraviesa configura la subjetividad.

En el marco de la educación infantil, se visibilizan cuatro actividades rectoras que en el currículo, pasan a ser instrumentos para la enseñanza de ciertos contenidos. Al observar las narrativas que dentro del juego libre crean, aún más, lo que resuena en ellos al escuchar otra historia, como, por ejemplo, cuentos, vuelvo a mi proyecto, a esa idea de que la literatura es experiencia subjetivante, que no se impone, se comparte, se siente, se disfruta.

Yo, maestra-investigadora-artista, también he narrado mi historia que se transforma en la alegría, en los errores, en el quehacer diario, mi subjetividad también estuvo involucrada al permitir que cada experiencia pasara por todos mis sentidos. Y entre muchas voces diarias, canciones, ideas, planeaciones, descubro que justamente ahí se sigue formando un

Referencias

- Andersen, H. C. (año). *Literatura infantil*. Macmillan Education
- Antelo, E. (1999). *El saber en juego: Conversaciones con profesores*. Noveduc.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Barret, M. (1979). *El lenguaje dramático en la infancia*. Editorial Morata.
- Barrientos, L. T., & Quintero, G. (2019). *Una mirada a la literatura infantil y su contribución a la formación integral*. Tesis de pregrado. Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/a983edaa-91d7-4fd6-9812-8ace36096c3b/content>
- Boaventura de Sousa Santos. (1994). *¿Reinventar la democracia? Reinventar el Estado*. Ediciones Icaria.
- Bolívar, A., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico y la reconstrucción de la experiencia*. La Muralla.
- Bombini, G. (2005). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Miño y Dávila.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Bortolussi, M. E. (1987). *Literatura infantil: Arte, lenguaje y enseñanza*. Kapelusz.
- Brito, A., Carranza, A., Crosa, S., & Viera, M. (2010). *Acontecimiento y narración en la infancia*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Bronckart, J. P. (2007). *Actividades de lenguaje, textos y funcionamiento del lenguaje*. Graó
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*.
- Colegio San Ignacio de Loyola. (2020). *Proyecto Pedagógico Institucional (PPI)*.
- Colegio San Ignacio Medellín (2023). Video Institucional 2023. <https://youtu.be/S1915yLpTuE>
- Colomer, T. (2010). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2010). *La formación del lector literario*. Editorial Graó.
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 45748.
- Congreso de Colombia. (Ley 1098). (2006). *Ley de Infancia y Adolescencia*.

- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social* (A. Sanmartí, Trad.). McGraw-Hill.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (1999). *Pedagogía de la exclusión*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta, R. (2006). *Literatura infantil: Lecturas para una educación literaria*. Octaedro.
- Culler, J. (1979). *La literatura y su lectura*. Siglo XXI Editores.
- Delgado & J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/articles/reworking-four-pillars-education-sustain-commons>
- Díaz, L. (2011). *La observación en el aula: una estrategia para conocer y reflexionar sobre la práctica educativa*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Espasa Calpe. (2005). *Nuevo Espasa ilustrado*. Espasa.
- Espinoza, A. M. (2013). *Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno*. Revista Infancias Imágenes
- Fernández, A. (2011). *La educación como práctica de la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- García, B., González, S., Quiroz, A., & Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas: investigación y construcción de conocimiento*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (4.^a ed.). Paidós.
- Gianturco, G. I. (2005). *La entrevista cualitativa: Teoría y práctica*. Editorial Fundamentos.
- Giraldo, M. A. (2019). *La literatura infantil y las experiencias estéticas, en búsqueda de la formación de un lector crítico*. Tesis de pregrado. Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/450d3e83-b612-41d5-868c-66a7c467a891/content>
- Hernández, F. (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Recolección de los datos*. En Autores.
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Larousse Editorial. (2005). *Pequeño Larousse ilustrado*. Larousse.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia I*. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

- Mendoza, A. (2004). *Lectura y educación literaria*. Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *La literatura en la educación inicial*. Documento N° 23: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (Documento No. 10). Dirección de Primera Infancia. https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 21: El arte en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341813:Documento-N-21-El-arte-en-la-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Documento No. 20. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Santillana/UNESCO. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419007.pdf>
- Munita, F. (2011). *La educación literaria y la construcción de la identidad lectora en la escuela*. *Ocnos*, 7, 73–86. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.04

- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Ortí, A. (1986). *La entrevista cualitativa: Problemas teóricos y metodológicos*. En J. M.
- Ospina, M. (2023). *Narrativas con niñas y niños de primera infancia sobre los ambientes para el desarrollo humano desde el enfoque de capacidades*. Tesis de maestría. Universidad san Buenaventura
- Parga, L. V., & Velásquez, S. (2020). *Lectura en voz alta: una propuesta didáctica dinamizadora del goce estético y la interpretación de la literatura infantil*. Trabajo de grado de Licenciatura en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12837>
- Robledo, M. (2010). *La literatura infantil como experiencia estética*. Editorial Universidad del Valle.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, J. L. (1998). *Literatura infantil: Teoría y práctica*. Editorial CCS.
- Rueda, L. F. (2015). *De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/56436/delaobraysuslectores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanjuán, A. (2011). *Leer el mundo, leer la literatura: Experiencia estética y educación literaria*. Octaedro
- Schlemenson, S. (2000). *Subjetividad y escuela*. Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sierra, A., & Bravo, J. (1984). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Silva, A. (2006). *Imaginario urbanos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Spivacow, M. (2001). *Subjetividad: Clínica y política*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectiva para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación*. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id_413635244005
- UNESCO. (1996). *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Universidad San Buenaventura. (2008). *Propuesta educativa para el desarrollo humano en la primera infancia*.

Van Dalen, D. B., & Meyer, W. J. (1981). *Manual de investigación educacional*. McGraw-Hill.

Vargas, G. (2012). *Investigación cualitativa: Una mirada desde la práctica*. Editorial

Universidad de Caldas.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (6.^a ed.). Madrid: Ediciones Paidós.

Anexos

Anexo 1:



https://www.canva.com/design/DAGjZ15yBzY/PN1jDyiYnUkzMsrCsyPaKg/edit?utm_content=DAGjZ15yBzY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 2:

Entrevistas

CARACTERIZACIÓN

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA		
Fecha: 30/09/2024	Entrevista N°: 1	Grado: Jardín
Institución educativa/ colegio: Colegio San Ignacio de Loyola		
Entrevistador: Natalia Parra Restrepo.		
Nombre del maestro: Elizabeth Salazar		
Propósito: Identificar experiencias pedagógicas de las docentes relacionadas con el uso de la literatura infantil en el aula.		
CATEGORÍA	PREGUNNTAS Y RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN Y/O ANÁLISIS
<p>Tipología de libros</p> <p>Temas</p> <p>Instrumento de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Momentos</p> <p>Productos</p> <p>Tiempo</p>	<p>1. ¿Cómo seleccionas los libros que usas en el aula? Y ¿cuál es tu criterio para elegir una obra literaria?</p> <p>Normalmente los libros que utilizo en el aula son referenciados por biblioteca.</p> <p>Cuando tengo algún tema en la planeación busco que sea un tema ameno, que sea un libro agradable que tenga buenos gráficos porque los niños de jardín todavía</p>	<p>La docente acompañante busca los cuentos a partir de recomendaciones institucionales que enmarquen el tema de referencia de acuerdo a la planeación para el grado.</p> <p>Si bien, con la literatura se busca integrar procesos de aprendizaje, se</p>

	<p>son muy visuales, ellos escuchan, pero si deben tener el dibujo para poder comprender y concentrarse fácilmente.</p> <p>El criterio para elegir una obra literaria, no soy la experta, pero busco por ejemplo personas que manejen mucho esa parte y me den recomendaciones acerca de un libro o algo que me pueda apoyar el tema que como grado jardín se está tratando.</p> <p>2. ¿En qué actividades o momentos del día utilizas la literatura? ¿cómo articulas la literatura a las clases o tiene esta alguna finalidad específica?</p> <p>Normalmente el inicio de una actividad o de un tema nuevo lo acompaño con un texto, un cuento y la clase puede ser en cualquier momento del día.</p> <p>Esta se articula de acuerdo al tema que tenga que trabajar o situación que se esté presentando</p>	<p>evidencia una concepción instrumental de esta, es decir, el cuento sirve para dar la introducción a un tema o como respuesta a situaciones emergentes, sean normativas o emocionales, vinculándose entonces a resultados escolares, lo que impide ver la literatura como experiencia para alcanzar otros fines, es decir, esta como actividad rectora, genera conocimientos por sí misma.</p> <p>Con lo anterior, decir que, la literatura infantil no puede pensarse como un elemento aislado del proceso</p>
--	---	---

	<p>normalmente. Esa es la finalidad, buscar un tema que apoye la actividad que se va a trabajar, hay momentos en que se toma cualquier cuento o texto que nos recomienden para apoyar alguna situación que esté ocurriendo en el salón.</p> <p>3. ¿Qué sentido tiene la literatura dentro del aula? Creo que es muy importante porque apoya al estudiante y lo motiva en el desarrollo de la lectura como tal. Sabemos que el que lee, su parte de escritura, su parte comprensiva es más clara y fluida, apoya la parte ortográfica ya cuando están más avanzados, pero hacer este proceso diariamente, motivar a los niños o al estudiante como tal a crear un hábito que le va a favorecer en un futuro en todos los procesos.</p> <p>4. ¿Qué desafíos u obstáculos enfrentas al incorporar la literatura en tu enseñanza? Tiempo, el tipo de planeaciones, etc.</p>	<p>de enseñanza, sino que se hace transversal en el momento que los niños y niñas van desarrollando conocimientos.</p> <p>En la medida que se conoce el cómo aprenden los niños y niñas, se seleccionan libros que contienen imágenes llamativas, favoreciendo la comprensión y más permanencia atencional. Sin embargo, en la elección de estos cuentos, la subjetividad de los niños y niñas no está del todo involucrada, pues la experiencia de esta, tiene un fin académico, que, si bien no es algo</p>
--	--	---

	<p>Uno de los principales desafíos es la falta de concentración y atención de los estudiantes, la permanencia en la actividad, se distraen fácilmente y es difícil lograr en ellos una permanencia en la escucha frente a la lectura para eso toca buscar actividades que los motiven para que lleguen a la concentración cuando tengan que tener un cuento, un libro, el tiempo de la planeación puede resultar alterado porque como no hay permanencia en las actividades se toma más tiempo del planeado.</p> <p>5. ¿Tienes alguna metodología específica para trabajar desde la literatura con los niños? Y ¿Cómo abor das la subjetividad de los niños en el contexto literario?</p> <p>En los grados de preescolar los estudiantes se les motiva con el momento de lectura en la biblioteca y en</p>	<p>negativo, predomina en la mayoría de momentos.</p>
--	---	---

las planeaciones se utilizan cuentos. Hay momentos donde ellos tienen la oportunidad de manipular diferentes textos, pero no es como en primaria donde ellos todos tienen un libro específico para leer. Entonces desde ahí no podría pues como hablar o sea en la parte de subjetividad no es que ellos escojan el texto, sino que es un texto que le sugiere el profesor como tal.

6. ¿los niños pueden hacer alguna creación literaria? ¿En qué momentos del día los niños comparten sus historias dentro del aula de clase?

Los niños si pueden hacer alguna creación, a partir de transición a los niños ya se les pide inventar cuentos a partir de palabras dadas o de imágenes dadas o de alguna situación vivida esa es su propia creación literaria y cuál a partir de imágenes también ellos podrían crear porque hacen los dibujos y narrarían su historia.

	<p>En diferentes momentos, uno es en la toma de contacto, en la clase como tal en la que se realizó la actividad, pero siempre hay un momento para que ellos compartan las producciones hechas.</p>	
--	---	--

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA		
Fecha: 21/05/2025	Entrevista N°: 2	Grado: Jardín
Institución educativa/ colegio: Colegio San Ignacio de Loyola		
Entrevistador: Natalia Parra Restrepo.		
Nombre del maestro: Yesica Salas		
Propósito: Identificar experiencias pedagógicas de las docentes relacionadas con el uso de la literatura infantil en el aula.		
CATEGORÍA	PREGUNNTAS Y RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN Y/O ANÁLISIS
<p>Desarrollo</p> <p>Criterios de selección</p> <p>Sentido</p> <p>Finalidad pedagógica</p> <p>Momentos</p> <p>Tiempo</p> <p>Intereses</p> <p>Participación y expresión</p>	<p>1. ¿Cómo seleccionas los libros que usas en el aula? Y ¿cuál es tu criterio para elegir una obra literaria?</p> <p>Selecciono los libros teniendo en cuenta el desarrollo emocional, cognitivo y lingüístico de los niños de 5 años. Busco obras con un lenguaje claro pero enriquecido, ilustraciones atractivas y temáticas que despierten la imaginación, fomenten valores y permitan conexiones con el entorno. Me interesa que los cuentos</p>	<p>La docente a partir del proyecto de aula del grado jardín “explorando el mundo de los cuentos”, reconoce que la literatura enriquece el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas, a su vez se hace transversal en todas las áreas. Sin embargo, se evidencia una mirada</p>

	<p>les ayuden a comprender el mundo que los rodea, tal como lo propone el proyecto. También priorizo libros que promuevan la participación de los niños, ya sea a través de repeticiones, preguntas o elementos visuales llamativos.</p> <p>2. ¿En qué actividades o momentos del día utilizas la literatura? ¿cómo articulas la literatura a las clases o tiene esta alguna finalidad específica?</p> <p>La literatura está presente en varios momentos del día. Por ejemplo, en la toma de contacto para iniciar con un cuento que nos conecte emocionalmente y nos invite a reflexionar. También durante actividades de expresión artística, dramatización, o en espacios de relajación. Siempre busco que la literatura tenga una finalidad pedagógica: ampliar vocabulario, estimular la comprensión oral, fomentar la empatía o introducir</p>	<p>instrumentalizada de la literatura infantil, ya que, los cuentos tienen una finalidad pedagógica. Teniendo en cuenta que esta es un modo de pensar, sentir y narrar lo que acontece en cada historia de un sujeto y que como actividad rectora genera conocimiento por sí misma, esta más que buscar integrarla al currículo ha de favorecer en la primera infancia la construcción de sentido, la expresión subjetiva y la participación de los niños y niñas.</p> <p>Así mismo, el formato de la escuela, sigue priorizando los contenidos medibles y habilidades</p>
--	--	--

	<p>contenidos del proyecto. La literatura no es un momento aislado, sino que se articula de manera transversal con otras áreas del conocimiento.</p> <p>3. ¿Qué sentido tiene la literatura dentro del aula? La literatura en el aula tiene un sentido transformador: despierta la imaginación, fortalece los vínculos afectivos, enriquece el lenguaje y estimula el pensamiento crítico desde la infancia. Además, permite que los niños se expresen, escuchen y valoren diferentes puntos de vista. A través de los cuentos, los niños no solo descubren el mundo, sino que también empiezan a construir su identidad y a explorar emociones.</p> <p>4. ¿Qué desafíos u obstáculos enfrentas al incorporar la literatura en tu enseñanza? Tiempo, el tipo de planeaciones, etc.</p>	<p>estandarizadas lo que limita ver las actividades rectoras, en este caso, la literatura como una oportunidad para la expresión y construcción de nuevos conocimientos. Para que esto se dé, es importante transformar el currículo a que no solo esté centrado a resultados, sino también permitir explorar procesos formativos abiertos como una forma de ser y estar en el mundo.</p> <p>Así pues, las diferentes formas y maneras de expresión permite a los niños simbolizar sus pensamientos, emociones y sentires donde ponen de manifiesto su subjetividad.</p>
--	--	--

Uno de los desafíos más comunes es el tiempo, ya que a veces las planeaciones están muy estructuradas y no permiten la flexibilidad que requiere el trabajo literario. También puede haber una falta de recursos, como libros adecuados para la edad o diversidad de temas. Otro obstáculo es lograr que todos los niños se involucren, ya que algunos pueden tener menos interés o concentración, por lo que busco siempre estrategias lúdicas que los motiven.

5. ¿Tienes alguna metodología específica para trabajar desde la literatura con los niños? Y ¿Cómo abordan la subjetividad de los niños en el contexto literario?

Sí, utilizo una metodología basada en la lectura dialógica y el aprendizaje basado en proyectos. A través de preguntas abiertas, permito que los niños interpreten y relacionen los cuentos con sus experiencias. Fomento

la participación activa mediante dramatizaciones, creación de finales alternativos o ilustración de escenas. Respecto a la subjetividad, respeto cada interpretación que los niños hacen de los cuentos y los animo a expresarse libremente, valorando sus emociones, opiniones y formas de ver el mundo.

6. ¿los niños pueden hacer alguna creación literaria? ¿En qué momentos del día los niños comparten sus historias dentro del aula de clase?

Sí, los niños crean sus propias historias a través de dibujos, dramatizaciones, juegos simbólicos y narraciones orales. Aprovechamos momentos como el cierre del día, los rincones de juego o las actividades de arte para que puedan contar y representar sus cuentos. También promovemos espacios como el “cuentacuentos del día”, donde cada niño puede compartir una historia real o imaginaria con el grupo.

	Estas creaciones fortalecen su expresión oral y estimulan su creatividad.	
--	---	--

