

**La literatura infantil y juvenil:
dimensión potenciadora en el fortalecimiento de la competencia literaria
en estudiantes de sexto grado**

Ana María Casierra

**Trabajo de grado para optar al título
Licenciatura en Español y Filología**

**Directora
Lirian Astrid Ciro**

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Santiago de Cali
2025**

Resumen

Este trabajo de grado surge a partir de la necesidad de fortalecer la competencia literaria en los estudiantes de educación secundaria, quienes, en el contexto actual, enfrentan diversas dificultades para mantener un vínculo significativo con la lectura. La investigación tuvo lugar en la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali, con los estudiantes del grado sexto C, y tuvo como propósito analizar cómo la literatura infantil y juvenil potencian el desarrollo de dicha competencia. Para ello, se diseñó e implementó una secuencia didáctica basada en cuentos representativos de este género, abordando la lectura desde un enfoque crítico, interpretativo y reflexivo.

El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción que favoreció la observación, y posterior valoración, del proceso vivido con los estudiantes, a partir de una prueba inicial y una prueba final. Cabe indicar que los resultados mostraron una mejora significativa en los niveles de comprensión, análisis e interpretación literaria, lo que evidencia que la literatura infantil y juvenil trasciende como manifestación artística con valor literario propio, y funge como potencial formativo capaz de promover el pensamiento crítico y la lectura crítica.

Palabras claves: literatura infantil y juvenil, competencia literaria, lectura crítica, pensamiento crítico, secuencia didáctica, educación secundaria.

Abstract

This undergraduate research project arises from the need to strengthen literary competence among secondary school students, who, in the current context, face various difficulties in maintaining a meaningful connection with reading. The study was conducted at Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali with students from grade 6C,

and its purpose was to analyze how children's and young adult literature can contribute to the development of this competence.

To achieve this, a didactic sequence was designed and implemented based on representative short stories of this genre, approaching reading from a critical, interpretative, and reflective perspective. The study follows a qualitative, action-research approach that allowed the observation and evaluation of students' progress through an initial and a final assessment.

The results show a significant improvement in the levels of comprehension, analysis, and literary interpretation, demonstrating that children's and young adult literature, beyond its formative potential, should not be limited to being understood merely as a pedagogical resource, but rather as an artistic manifestation with its own literary value—one capable of fostering critical thinking and a genuine enjoyment of reading.

Keywords: children's and young adult literature, literary competence, critical reading, didactic sequence, secondary education.

Contenido

Resumen	2
<i>Abstract</i>	3
Introducción.....	5
1. Descripción del problema y justificación	9
2. Objetivos.....	13
2.1 General	13
2.2 Específicos.....	13
3. Antecedentes.....	14
4. Marco teórico.....	20
4.1 Competencia literaria.....	21
4.2 Literatura infantil y juvenil.....	24
4.3 El cuento	26
4.4 Lector literario	29
4.5 La comprensión lectora, la interpretación y la lectura crítica.....	32
4.6 Las figuras literarias	33
4.7 Las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget.....	35
5. Metodología.....	38
5.1 Contextualización institucional	38
5.2 Población	40
5.3 Fases	40
Observación	41
Revisión documental	41
Diseño e implementación de la secuencia didáctica.....	41
Prueba inicial y final.....	42
6. Resultados.....	44
7. Conclusiones.....	55
8. Referencias bibliográficas	58
Anexos.....	61

Introducción

*¿Conoce el nuevo cuento de la cigarra y la hormiga?
Había una vez una cigarra,
que vivió despreocupada todo el verano
y cuando llegó el invierno, se encontró sin nada.
Luego, había una hormiga que trabajó
y trabajó todo el verano
para poder pasar así un buen invierno.
Y luego, había una hormiga lista,
que trabajó todo el verano, pero también lo disfrutó,
porque en esta vida hay que pensar en el futuro,
sin olvidarse de disfrutar el presente.
(ABC, 2-XII-95, p. 61).¹*

Leer y enseñar a leer son dos actos profundamente humanos. A propósito de esta breve premisa, valga traer las palabras del pedagogo brasileño Paulo Freire (1981): «Concluyendo estas reflexiones en torno a la importancia del acto de leer, [...] esta implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído [...]» (p. 7).

Esta conclusión de Freire, es un buen inicio para afirmar que, en la escuela, ambos actos se vinculan en un mismo propósito: formar sujetos que puedan dialogar con el mundo desde la palabra. Sin embargo, en los últimos años los docentes nos hemos enfrentado a una preocupación recurrente: la aparente distancia entre estudiantes y lectura. Muchos jóvenes se muestran poco interesados en los textos literarios y prefieren los estímulos inmediatos de la tecnología o las redes sociales. Esta situación, más allá de ser una simple falta de hábito, refleja un cambio cultural que exige repensar las formas en que acercamos la literatura a las nuevas generaciones. Tal como señala Cassany (2012), la lectura hoy no ha desaparecido, sino que se ha transformado, por cuanto los lectores actuales construyen sentido en entornos digitales, interactivos y visuales. Con este panorama, el reto no consiste en la permanencia absoluta de la lectura a las aulas, sino en reconstruir su sentido para los estudiantes de hoy.

La escuela, como espacio formativo y social sigue siendo el escenario donde los niños y jóvenes descubren la potencia del lenguaje. No obstante, para que ese encuentro ocurra, es necesario que las prácticas lectoras escolares trasciendan la evaluación tradicional de la

¹ Véase en: Antonio Mendoza Fillola (s. f.). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html

comprensión textual y se conviertan en experiencias significativas. En este punto, surge la necesidad de fortalecer una competencia que articule el saber leer con el saber interpretar, pero que, además, como lo expone Colomer (2004) potencie la capacidad del lector para comprender, analizar y disfrutar de los textos desde su dimensión estética y cultural; se trata, por ende, de la competencia literaria, una vía esencial para formar sujetos críticos, éticos, estéticos y políticos. Esto último, deviene de un lector que busca un lugar en el mundo desde donde ejercer sus deberes y derechos como ciudadano/a, en la construcción de un mundo mejor. En suma, *enseñar* el discurso literario es buscar establecer, entre otros, un vínculo emocional y profundo con la literatura, capaz de transformar su visión del mundo y de sí mismos.

En este marco, la literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ), también se presenta como una estrategia pedagógica poderosa, a menudo subestimada. Tradicionalmente relegada a los primeros años escolares, la LIJ ha mostrado ser un espacio deseable para *potenciar*² habilidades lectoras complejas, gracias a su riqueza simbólica, su lenguaje metafórico y su cercanía con las emociones y experiencias cotidianas de los jóvenes. Como afirma Cerrillo (2013), la literatura infantil no solo entretiene; sobre todo, favorece la construcción de imaginarios y posibilita la reflexión ética, estética y social. En consecuencia, es posible afirmar que la LIJ, aporta de manera significativa a formar lectores literarios en los niveles de secundaria, donde los estudiantes comienzan a explorar lecturas más extensas y estructuradas.

Para una mejor comprensión, cabe aclarar que un *lector literario* es aquel que posee cualidades para interactuar de forma activa con el texto; es decir, que su interacción no se agota en el contenido (qué dice el autor/a), sino que elabora analogías, asociaciones con su propia experiencia, sus valores, para crear y *re-crear* un valor estético personal (por qué y

² «Potenciar en el ámbito educativo significa fortalecer y optimizar las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, creando ambientes estimulantes y aplicando estrategias que desarrollen su autonomía, habilidades cognitivas, socioemocionales y creativas, para que logren un mejor rendimiento y se conviertan en aprendices activos y críticos, no solo receptores de información, sino constructores de su propio conocimiento y soluciones» (visión general creada por IA, s. f.):

https://www.google.com/search?q=qu%C3%A9+significa+potenciar+en+el+espacio+educativo+y+formativo&sca_esv=1815a7f33e9f1d97&rlz=1C1CHZN_esCO1009CO1009&sxsrf=AE3TifNMpTGld_YMOABKx2dSnMlCnDRYWA%3A1765173104442&ei=cGc2aaPlGr6TwbkP_4fSoQs&ved=2ahUKEwjj3e2epq2RAxW-STABHf-

para qué). De ahí que surja la pregunta por las implicaciones; pues, bien; demanda una lectura crítica, cultural y, en coherencia, transformadora. Esta investigación se origina, precisamente, de esta convicción: la LIJ potencia y fortalece la competencia literaria en adolescentes y de adolescentes, en el entendido de que la primera —competencia literaria en adolescentes— se apuntala en el proceso mismo y en las estrategias para potenciarla (La hora del cuento, el Club de lectura); en la segunda —competencia literaria de adolescentes— refiere a la edad, es decir, los temas de su interés, las distintas miradas y perspectivas, los intertextos que elaboran a partir de sus propias experiencias. Lo anterior, en el marco de una perspectiva crítica, creativa y contextualizada.

Ahora bien. La propuesta surge de la práctica pedagógica realizada en la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali (Valle del Cauca, Colombia) durante los dos semestres del año 2024. En los primeros acercamientos se evidenciaron dificultades en los estudiantes del grado sexto C para sostener una lectura prolongada, interpretar elementos simbólicos y realizar inferencias. Frente a esta situación, se diseñó e implementó una secuencia didáctica que integró cuentos seleccionados de la LIJ como estrategia didáctica y pedagógica para promover la comprensión, la lectura crítica y, en coherencia, el pensamiento crítico, pilares fundamentales de la competencia literaria.

Igualmente, la experiencia en el aula permitió constatar que los textos de la LIJ poseen una fuerza expresiva capaz de movilizar el pensamiento y las emociones de los estudiantes. Cuentos como *Arturo y Clementina* (Turín, 2012) o *El niño con bigote* (Cabezas, 2010) se convirtieron en elementos para el diálogo, la reflexión y la escritura creativa. En ellos, los jóvenes encontraron personajes, conflictos y metáforas que les hablaban de temas cercanos a su realidad, tales como la identidad, la libertad o el valor de la diferencia. De esta manera, la literatura deja de ser un contenido impuesto para transformarse en una experiencia colectiva, donde los estudiantes se sienten parte activa del proceso en la construcción de nuevos sentidos. A la letra, en su ensayo «Sobre la lectura» el maestro Zuleta afirma: «La lectura es riesgo» (p. 17); más adelante, agrega:

desde una escritura se puede leer, a no ser que uno tenga la tristeza de leer para presentar un examen, entonces le ha pasado lo peor que le puede pasar a uno en el mundo: ser estudiante y leer para presentar un examen y como no lo incorpora a su ser, lo olvida. (p. 18).

Desde esta perspectiva, este ejercicio académico se propone analizar cómo la literatura infantil y juvenil favorece la competencia literaria en los estudiantes de grado sexto C, a través de una secuencia didáctica diseñada desde el enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción. El proyecto no solo busca describir resultados, sino, de manera relevante, reflexionar sobre la práctica docente, comprendiendo la enseñanza de la literatura como un proceso de transformación que involucra tanto a los estudiantes como al docente.

La investigación se estructura en varios apartados que dan cuenta de este recorrido. En primer lugar, se presenta la descripción del problema y su justificación, donde se contextualiza la necesidad de fortalecer la competencia literaria con estudiantes de la institución ya aludida. Posteriormente, se abordan los antecedentes y el marco teórico, que sustentan conceptualmente la propuesta desde las aportaciones de autores como Colomer (2005), Cassany (2006), Cerrillo (2013) y Mendoza (2004), entre muchos otros.

Por otra parte, en el capítulo metodológico se describe el enfoque, el contexto, los participantes y las fases de implementación de la secuencia didáctica. Seguidamente, se exponen los resultados obtenidos y su análisis, develando los avances alcanzados por los estudiantes. Finalmente, las conclusiones recogen las principales reflexiones y aprendizajes derivados del proceso, con el propósito de aportar a futuras prácticas docentes centradas en la enseñanza de la literatura.

En síntesis, con este trabajo de grado se busca reivindicar el poder formativo de la LIJ y demostrar que su lectura, mediada por una pedagogía crítica, se convierte en un camino efectivo para fortalecer la competencia literaria en los adolescentes. Es por esto que, leer con los estudiantes, compartir con ellos la belleza y la profundidad de un cuento, abre la posibilidad al reencuentro de ellos, y con ellos, con la literatura de la cual siempre han estado rodeados.

1. Descripción del problema y justificación

«Los estudiantes no leen», es la frase más recurrente de muchos docentes, quienes argumentan que el giro digital y la creación de una cibercultura han entorpecido la relación entre los jóvenes estudiantes y la lectura, pues ahora prefieren la inmediatez que les ofrecen las tecnologías y el entretenimiento virtual. Este postulado se basa en otros argumentos como los de Carr (2011), quien afirma que «la lectura profunda que solía ser natural se ha convertido en una lucha. Cuando leemos en línea, tendemos a convertirnos en ‘decodificadores de información’ en lugar de intérpretes» (p. 17); sin embargo, autores como Cassany (2012) mencionan que con el avance de la tecnología, aunque nuestras formas de leer y escribir se han visto transformadas, los desafíos actuales demandan enfrentar la amplia gama de textos que emergen en el campo de las literacidades digitales. Esto se debe a que sus prácticas lectoras y escriturales se inclinan hacia el dominio vernáculo, influenciadas por su condición de nativos digitales.

Este hecho constituye una línea de investigación importante, bajo la cual surge este estudio, como resultado de la sistematización de la práctica pedagógica realizada en la institución educativa Normal Superior Farallones de Cali, durante los dos semestres del año 2024, divididos en observación e inmersión, en los cuales se diseñó y aplicó una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la competencia literaria.

La propuesta, entonces, es atender una problemática observada en el aula de clase, ya descrita, y la consiguiente elaboración e implementación de secuencia didáctica que abre paso a la creación de un proyecto de plan lector, enfocado en la literatura infantil y juvenil para la potenciación y fortalecimiento de la competencia literaria, para dar paso a un lector literario.

Este periodo de inmersión se realizó en dos momentos claves; en primer lugar, durante la fase de observación se evidenció la realización de diferentes actividades por parte de la docente titular³ con el fin de fortalecer los hábitos lectores de los estudiantes y motivar

³ Leyda Osorio: docente titular del grado sexto C en la institución educativa Normal Superior Farallones de Cali. Licenciada en Literatura e Idiomas por la Universidad Santiago de Cali, con una especialización en Derechos Humanos con énfasis en Currículo, además de una maestría en Literatura Colombiana y Latinoamericana de la Universidad del Valle.

en ellos competencias críticas e interpretativas, procurando que comprendan la finalidad de los textos, sobre todo los literarios, pues este era el género que específicamente se abordaría en la asignatura.

Por otra parte, cabe considerar que durante el primer semestre del año se aplicaron las pruebas Saber realizadas en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país, para medir el nivel académico de los alumnos en las diferentes áreas. En el caso del grupo sexto C, se observó que, aunque se destacaban entre otros grados de la institución, aún persistía la necesidad de fortalecer varias competencias en el lenguaje; esto, por cuanto no se lograron obtener los resultados concretos, lo que suscitó un diálogo con la docente en torno a cómo los puntajes obtenidos en la prueba no eran los esperados.

Como se ha indicado, este trabajo de práctica docente se propuso fortalecer en los estudiantes de grado sexto, de la institución educativa Normal Superior Farallones de Cali, su nivel en la competencia literaria, promoviendo para ello una mayor y mejor aproximación entre los estudiantes y los textos literarios, para el caso, el cuento. A través de diferentes estrategias pedagógicas, se buscó que los estudiantes mejoraran habilidades como: identificación de elementos narrativos, análisis de recursos literarios e interpretación de diversos significados para las historias.

En este marco, el fundamento de esta propuesta consistió en el reconocimiento del potencial del género literario como instrumento desarrollador de habilidades críticas, analíticas, creativas e interpretativas en el uso del lenguaje, utilizando un tipo de texto tan subestimado como los cuentos de la literatura infantil y juvenil, desafiando, así, la percepción de que el discurso literario, en general, y el cuento infantil y juvenil, en particular, no poseen las complejidades necesarias para el desarrollo de competencias literarias avanzadas.

La decisión de abordar la LIJ como un pilar en esta propuesta, radica en la deconstrucción de la creencia que indica que la literatura infantil y juvenil no reúne los componentes necesarios para trabajar las dimensionesestructuras que se activan al actuar con el texto literario (estética y creativa, lingüística, interpretativa y crítica, cultural e histórica, emocional y afectiva, y género y estructura).

Como afirma Colomer (2004), la literatura infantil potencia la creatividad y la imaginación, en función de las habilidades o competencias lectoras, además de enriquecer

las perspectivas y formas de entender la literatura, al buscar que los estudiantes logren extraer los contenidos más valiosos, realizando un análisis profundo de los mismos.

En este orden de ideas, a corto plazo se trata de que los estudiantes tengan un primer acercamiento a los cuentos de la literatura infantil y juvenil que les permitan relacionarse con dicha categoría. A mediano plazo, se ofrece a los estudiantes estrategias de comprensión, análisis e interpretación de los textos literarios, con el fin de que a largo plazo puedan favorecer el desarrollo de la competencia literaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, se materializa la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica que contribuya a superar este déficit en los estudiantes; por ello, y desde la perspectiva de que la LIJ funciona como una fuente para favorecer diferentes habilidades literarias en los estudiantes como el análisis crítico, analítico, interpretativo, y de comprensión, entre otros, surge el siguiente interrogante: ¿de qué manera puede la literatura infantil y juvenil servir como recurso efectivo para potenciar la competencia literaria en los estudiantes de grado sexto C de la institución educativa Normal Superior Farallones de Cali?

2. Objetivos

2.1 General

Analizar cómo la literatura infantil y juvenil favorece el mejoramiento de la competencia literaria en los estudiantes de grado sexto C de la institución educativa Normal Superior Farallones de Cali.

2.2 Específicos

- Diseñar una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la competencia literaria, que cree lazos perennes entre lectores y textos literarios, mediante la lectura de cuentos infantiles y juveniles.
- Implementar una secuencia didáctica en el aula para la observación y el análisis de la incidencia del uso de cuentos de literatura infantil y juvenil en el mejoramiento de la competencia literaria en los estudiantes.
- Evaluar la incidencia del empleo de cuentos infantiles y juveniles en el de la competencia literaria de estudiantes de grado sexto.

3. Antecedentes

La literatura infantil y juvenil (LIJ) se define de una parte, como el conjunto de obras literarias que han sido generadas, como su nombre lo sugiere, para lectores preadolescentes y adolescentes, teniendo en cuenta los temas que los convoca, para citar una cualidad; de otro, un recurso valioso para impulsar de forma más decidida y amena, el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes, ya que no solo favorece el acercamiento al mundo de la lectura, sino que también estimula su creatividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis.

Diversos estudios respaldan esta afirmación, destacando que la LIJ reúne una amplia variedad de estructuras narrativas que enriquecen la imaginación de los lectores jóvenes. Esta expansión de la creatividad no solo fortalece su comprensión lectora, sino que también impulsa el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y emocionales. Además, la diversidad temática de la literatura infantil y juvenil permite abordar distintos contextos socioculturales, transformando y estimulando una visión más amplia del mundo.

A continuación, presentamos algunas investigaciones que guardan relación directa con el tema de este trabajo de grado. En ellas se abordan el concepto desde sus fundamentos teóricos —particularmente en lo que respecta a la definición de competencia literaria— hasta sus aplicaciones prácticas en el ámbito educativo, mostrando diferentes formas de implementación pedagógica.

En primer lugar, en la tesis doctoral de Machín (2018), *El proceso de desarrollo de la competencia literaria desde la disciplina Estudios Literarios en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura*, presentada en la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca (Cuba), proporciona una visión detallada del concepto en cuestión, al concebir la competencia literaria como un proceso dinámico y constructivo. En este sentido, Machín aporta una perspectiva que complementa esta investigación para trabajo de grado, por cuanto se considera que la competencia literaria no es un estado final, sino un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo que se ve enriquecido a través de experiencias significativas con la literatura, ya que tanto para la autora, como para esta investigación, lo reiteramos, el desarrollo de una competencia, en este caso la literaria, funciona como una herramienta pedagógica funcional para los estudiantes y constituye una serie de experiencias

y aprendizajes relacionados con la construcción de una postura crítica, la interpretación y la reflexión frente a un texto literario.

Por su parte, Perdomo (2005), en su artículo «Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria», sostiene que la competencia literaria trasciende las habilidades promovidas por la educación tradicional, la cual suele formar lectores superficiales o ajenos al texto; es decir, lectores que no buscan interpretar más allá de lo literalmente escrito. Frente a este enfoque, la autora aboga por desarrollar hábitos lectores críticos que posibiliten a los estudiantes establecer un diálogo activo con los textos, mejorando así su interacción con la literatura. Esta perspectiva se alinea con las transformaciones contemporáneas en la didáctica de la literatura, que redefinen el rol del lector, los textos y los procesos de enseñanza.

En su trabajo, Perdomo (2005) articula las contribuciones de autores como Colomer (1991) y Cassany y otros (1998), destacando cómo sus postulados convergen en la concepción de un lector activo, capaz de interpretar los textos críticamente, valorar su dimensión estética y relacionarlos con su contexto sociocultural. Entre los principales hallazgos de su investigación, se resalta la ampliación del corpus literario de los lectores, que contribuye a diversificar los géneros literarios más comunes por medio de un enfoque procedimental, que propone actividades más dinámicas que mecánicas, pues, promover en los estudiantes la lectura de diversos tipos de textos, coopera con la relación del contexto sociocultural que busca crear la competencia literaria. Lo dicho, desde un proceso experimental que acerque el lector al texto desde una perspectiva más interactiva.. Finalmente, este estudio reconoce el valor no solo de la interpretación textual, sino esa relación que el lector crea entre el texto y su entorno.

Por otra parte, Agudelo y Correa (2010) revelaron en su investigación *Secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia literaria en estudiantes de grado 6° de EBS de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*, elaborada para optar al título en Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, que una secuencia didáctica basada en cuentos maravillosos, tal y como lo explicitan en el título, puede mejorar significativamente la producción escrita de estudiantes de sexto grado.

La metodología de esta investigación se enmarca en un tipo de investigación cualitativa y descriptiva, dividida en un diagnóstico inicial, el diseño de una secuencia didáctica, la implementación de las estrategias de enseñanza y la evaluación. Su foco está puesto en reconocer el estado inicial de la competencia literaria de los estudiantes, en relación con el análisis, la interpretación y la producción de textos. De ahí que implementen una secuencia didáctica, diseñada, específicamente, para mejorar estas habilidades.

Entre los principales hallazgos de Agudelo y Correa (2010) se encuentran: una mejora evidenciable en las competencias literarias de los estudiantes, específicamente en la escritura, en razón a que logran crear narraciones y emplear diferentes elementos literarios en sus escritos. De manera similar, buscan profundizar en esta línea de estudio, explorando cómo la literatura infantil puede contribuir al desarrollo integral de la competencia literaria, a través de diversos cuentos, no necesariamente cuentos maravillosos. Este hecho también favorece la realización de actividades creativas que contribuyan a un espacio de aprendizaje más dinámico y participativo.

Siguiendo la línea temática, Chuquiruna (2020) corroboró con su investigación de tipo hipotético-deductivo, titulada *Aplicación de estrategias didácticas para desarrollar la competencia literaria en los estudiantes de cuarto grado del nivel de secundaria del colegio privado de ciencias «Isaac Newton» de Cajamarca 2016*, para aplicar al título de Maestro en Ciencias, de la Maestría en Ciencias de la Universidad Nacional de Cajamarca (Perú). Entre sus hallazgos más importantes, este diseño de tipo cuasiexperimental presentó la efectividad de diversas estrategias didácticas, entre ellas, la lectura en voz alta, para potenciar la competencia literaria en estudiantes de noveno grado.

Dicha estrategia, al igual que en el estudio de Chuquiruna (2020), se ha seleccionado para esta indagación, debido a su capacidad para captar la atención de los estudiantes, estimular su imaginación y facilitar la comprensión profunda de los textos. Una línea adicional: Chuquiruna (2020) espera que la lectura en voz alta contribuya a desarrollar un hábito lector y una comprensión más sólida de textos literarios como cuentos, leyendas, fábulas, etc.

Agregando a lo hasta aquí expuesto, Romero y otros (2018), en su investigación *De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino*, publicada en la revista de estudios sobre lectura *Ocnos*, corroboran que la utilización del género literario de las obras de LIJ es un recurso valioso para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes. En este estudio se utilizó una metodología basada en el razonamiento inductivo, para el cual se tomó una muestra de doscientos sesenta y cuatro estudiantes, con el fin de que respondieran un cuestionario que proponía trabajar en torno a la relación intertextual entre las obras de Eliacer Cansino y otros textos que hacen parte del currículo escolar.

Entre los más importantes hallazgos que reúne esta investigación es que uno de los aspectos más interesantes a tener en cuenta para el desarrollo de la competencia literaria es la comprensión de las obras, pues, el texto también plantea que comprender cada uno de sus fragmentos, sus significados y símbolos presentes, permitirá una verdadera interacción con el mismo, lo que hace que su propia interpretación esté dotada de reflexiones y conexiones que den sentido completo al escrito. De manera similar a este trabajo, se concibe que la literatura infantil y juvenil es la piedra angular sobre la cual debe girar la formación de jóvenes lectores, pues estos son los destinatarios implícitos de este tipo de textos (Romero y otros, 2018).

Otro estudio sobre el cual es importante hacer referencia es el presentado por Mendoza (1998), titulado «*Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia*». Este artículo plantea de qué manera puede la literatura infantil y juvenil contribuir a la competencia literaria, pues, aunque no es un estudio de caso específico, sí presupone diversos postulados que aportan conceptualmente a este trabajo. Mendoza inicia estableciendo los diversos componentes que hacen parte de la competencia literaria, como la decodificación, la comprensión y la interpretación, y cómo estos se desarrollan de manera progresiva en las personas, según sus habilidades lectoras y su capacidad para elaborar intertextos.

En este sentido, esta investigación se apoya en las afirmaciones hechas por el autor, reconociendo que la competencia literaria es, en sí misma, la reunión de diversas habilidades que forman el lector literario y que estas habilidades dependen de la interacción de cada

sujeto con el mundo y la literatura. Otro aspecto importante que retoma Mendoza es el reconocimiento de la riqueza de la literatura infantil y juvenil en la formación del nuevo lector, lo que no está directamente relacionado con la edad del sujeto, sino con su recorrido literario y vivencial. Este hecho marca un punto a resaltar de este artículo: en el segundo momento del texto, Mendoza enumera ocho funciones que puede desempeñar la LIJ en función de la competencia literaria. Esta numeración inicia con mencionar que la literatura infantil y juvenil contribuye al mantenimiento y la formación de los valores, aspecto que resulta ser de gran importancia para este trabajo, pues afirmar que la LIJ es un instrumento moralizador para la sociedad no deja de ser una realidad lamentable, ya que, como es bien sabido, la literatura infantil y juvenil no debería estar permeada por una intención moralista, diferente a la de otro tipo de literatura.

En consonancia con estas investigaciones, el estudio de Mendoza (1998) busca contribuir al campo de la educación literaria, al explorar de manera más detallada cómo la literatura infantil y juvenil, a través de una secuencia didáctica cuidadosamente diseñada e implementada, puede favorecer la potenciación de la competencia literaria en estudiantes de grado sexto. Se espera que los resultados de esta investigación faciliten la identificación de estrategias y recursos didácticos específicos que puedan ser implementados en el aula para promover una lectura más crítica, reflexiva y activa, valga reiterar, de textos literarios, particularmente, el cuento.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario aclarar que no se han incluido un mayor número de antecedentes. Si bien existen múltiples investigaciones en torno a la literatura infantil y juvenil, así como acerca de la competencia literaria, la mayoría de ellas presenta propuestas dirigidas a los primeros niveles educativos, como el preescolar o los primeros grados de la educación primaria, lo cual coincide con la premisa planteada previamente, la cual nos indica que existe una tendencia a considerar que el mayor potencial de la literatura infantil y juvenil se encuentra únicamente en el trabajo con niños pequeños.

Dado que nuestra investigación propone una aproximación al desarrollo de la competencia literaria de estudiantes de grado sexto, los trabajos encontrados no se alinean directamente con este enfoque. Por esta razón, y teniendo en cuenta que el nivel educativo, la metodología empleada y el propósito formativo difieren significativamente, se ha decidido

no incluirlos como antecedentes directos y proceder en su lugar con todas las posturas teóricas que se han incluido con el fin de exponer los diferentes conceptos que presuponen la base de esta investigación.

4. Marco teórico

*¿Es posible separar la literatura de sus circuitos:
de los cuerpos, de los objetos,
de los contextos materiales,
rituales y simbólicos,
de los escenarios donde se actualiza?*
(Graciela Montes, 1999).

En el presente apartado, que constituye el andamiaje teórico de esta investigación, se exploran y detallan los conceptos fundamentales que sustentan la propuesta pedagógica delineada en este plan de trabajo. La LIJ emerge como un eje central en este marco, reconociendo, de primera mano, su potencial intrínseco para el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes y de los estudiantes.

En términos generales, la LIJ es entendida no solo como un conjunto de textos, sino como un espacio de encuentro entre el lector y la palabra; ofrece un abanico de posibilidades para el desarrollo de habilidades esenciales como la imaginación, la capacidad de análisis, la comprensión, etc.

Es a través de la exposición a diversas estructuras narrativas, géneros y estilos, que los estudiantes amplían su capacidad de comprensión, análisis e interpretación de textos. De otro lado, fomenta la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico, al invitar a los lectores a explorar mundos posibles, a cuestionar la realidad y a construir significados propios.

Este marco teórico se adentra en la exploración de cómo la LIJ, cuidadosamente seleccionada y mediada, puede convertirse, también, en un instrumento pedagógico vigoroso. Se abordan conceptos claves como *competencia literaria*, entendida como la capacidad de un lector para interactuar de manera significativa con los textos literarios. También se retoma el concepto de *lector literario*, que amplía las barreras de lo que se entiende como la habilidad lectora.

En definitiva, este apartado ha sido elaborado retomando diversos conceptos: competencia literaria, literatura infantil y juvenil, cuento, lector literario, comprensión lectora, interpretación, lectura crítica y figuras literarias, dado que estos conforman la construcción de una respuesta a nuestra pregunta problematizadora. Es preciso anotar que

estas nociones han sido abordadas inicialmente desde una perspectiva pedagógica, junto a los diferentes recursos o estrategias diseñadas e implementadas en el aula. Es por ello que se hace necesario el abordaje de la competencia literaria como concepto inicial.

4.1 Competencia literaria

La competencia literaria, como constructo teórico y práctico, ha experimentado un notable auge en los últimos años, impulsado por una creciente conciencia de su relevancia en la formación integral de los individuos. Este interés se refleja en las amplias discusiones académicas que buscan delimitar y comprender su alcance.

Perdomo (2005) establece un diálogo entre los planteamientos de Cassany y otros (1998) y los aportes de Colomer (1991), destacando una divergencia fundamental entre la concepción tradicional de la educación literaria y la nueva perspectiva educativa. La educación tradicional, según se desprende de este análisis, tiende a centrarse en el estudio de los elementos estructurales y superficiales de los textos literarios, descuidando los procesos interpretativos y reflexivos que estos pueden desencadenar en los estudiantes.

En contraste, la nueva perspectiva educativa, abrazada por Colomer (1991), hace énfasis en la construcción de un *lector literario* activo y reflexivo, capaz de interactuar con los textos desde su propia experiencia y conocimiento. Este enfoque reconoce que la competencia literaria implica la capacidad de construir significados personales, establecer conexiones intertextuales y apreciar la dimensión estética del lenguaje.

Esta visión concuerda con la idea de que la competencia literaria se logra mediante un proceso continuo de construcción de habilidades, en función de la lectura, como la comprensión, el análisis y la interpretación, que consiente que los individuos interactúen con la literatura de manera significativa desde sus años más tempranos. Como afirma Mendoza (1998), la competencia literaria se constata a partir de su actuación, es decir, a partir de los efectos —comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual— y las reacciones que el mensaje provoca en el lector.

Lo planteado significa que la competencia literaria no es un estado estático, sino un proceso dinámico que se manifiesta en la interacción activa del lector con el texto. Esta afirmación es reforzada por Lomas (2003b) en su obra *El aprendizaje de la comunicación en*

las aulas: Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, realiza una crítica a la enseñanza tradicional, manifestando que el estudiante debe ser concebido como coautor de su proceso de aprendizaje, para que, partiendo de este punto, se logre entender cómo la competencia literaria logra fusionar la *literacidad crítica* con el nuevo enfoque comunicativo que requieren las aulas de clase.

Sin embargo, autores como Bambini (2004) plantean que «la escuela no siempre es el mejor lugar para aprender a amar la literatura» (p. 45), argumentando que, si bien es necesario tener diferentes factores en cuenta, al momento de pensar en fortalecer la competencia literaria, esta no debería centrarse únicamente en el contexto educativo, aspecto que para esta investigación es igualmente muy valioso, por lo que se ha entendido al lector como un sujeto activo con un contexto individual, lo que permite concebir el concepto de aula más allá del espacio físico.

Más adelante, en esta misma línea, Cassany (2006) manifiesta que la competencia literaria incluye las habilidades propias de la comprensión lectora, pero se proyecta, pues viene dada por la misma especificidad de los textos literarios y por la relación obra/lector, que significa un grado más elevado de inmersión del lector.

En este sentido, la competencia literaria se concibe como la construcción de un aprendizaje significativo sobre las habilidades del lenguaje, trasciende la dimensión lingüística y se adentra en el ámbito de la pedagogía del aprendizaje. Se trata de formar lectores capaces de apreciar la literatura como una fuente de conocimiento, placer y desarrollo personal, y de refundarla como una dimensión para la comprensión del mundo y de sí mismos.

En relación con este término, también es fundamental reconocer que su aprehensión no se orienta a una técnica interpretativa, sino que constituye un proceso activo en el cual el lector negocia significados, establece conexiones críticas y se posiciona frente al texto desde su propia experiencia sociocultural.

La competencia literaria se sustenta en la interacción dialéctica entre el texto y el contexto, lo que permite al lector construir un andamiaje cognitivo entre sus conocimientos previos y la nueva información. Esta perspectiva coincide con Cerrillo y Larrañaga (2003),

quienes plantean que la competencia literaria nutre al lector para lograr desarrollar un diálogo con el texto y su universo cultural.

Este proceso no es pasivo, sino que exige un ejercicio de inferencia, reflexión y reinterpretación constante. El lector competente no solo asimila información, sino que la cuestiona, la contrasta con su realidad y la integra a su marco de comprensión del mundo; esto es, a su vez, coherente con lo expuesto por Petit (2001), cuando en su obra *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, evidencia como un lector no se construye únicamente a partir de los textos académicos, sino también de su cotidianidad, en la que logra resignificar sus interpretaciones literarias. Esto demanda habilidades como la identificación de subtextos, el reconocimiento de ironías, metáforas y símbolos, así como la capacidad de situar el discurso dentro de un marco histórico, político e ideológico más amplio.

Dicho lo anterior, al conceptualizar estas habilidades, inherentes a una competencia, se enfatiza que su objetivo no se reduce a una lectura superficial o memorística, pues un lector competente no se conforma solo con extraer información explícita de un texto.

Desde una perspectiva más general, el concepto de competencia literaria retomado para esta investigación, busca que los lectores puedan dialogar con los textos, cuestionarlos y vincularlos a su propia realidad, que aunque suele tener como punto de partida la escuela, logren trascender el espacio físico para lograr romper con una concepción tradicional sobre la literatura y acuñar una forma más activa de leer los diferentes tipos de textos, sobre todo, y para el propósito de este estudio, los pertenecientes a la literatura infantil y juvenil. Visto así, se hace necesario plantear una mirada crítica ante este concepto, como lo haremos a continuación.

4.2 Literatura infantil y juvenil

*[...] la literatura infantil y juvenil (LIJ)
fortalece la competencia literaria al crear un "péndulo"
[...] entre la imaginación narrativa y la memoria social,
Graciela Montes (2001).*

La LIJ ha sido históricamente un reflejo de las concepciones sociales alrededor de la infancia y la adolescencia. A lo largo del tiempo, ha evolucionado en paralelo a los cambios culturales y sociales, adaptando sus temáticas y lenguajes para dar cuenta de las diversas

realidades que viven los niños y jóvenes. Siguiendo a Cerrillo (2013), la entendemos como una herramienta socializadora que no solo entretiene, sino que también promueve la construcción de imaginarios colectivos.

Al analizar la LIJ desde esta perspectiva, podemos afirmar que los libros infantiles y juveniles han sido utilizados para reforzar o cuestionar las normas sociales dominantes, y han contribuido a la formación de identidades individuales y colectivas. Para ilustrar, es el caso de algunos cuentos tradicionales como *La cenicienta* (Perrault) o *La sirenita* (Andersen) entre otros. Ambos cuentos son ejemplos acerca de cómo con las narraciones infantiles y juveniles buscaban promover ciertos roles de género, verbigracia, el papel de una princesa que necesita de un príncipe para rescatarla.

Los primeros relatos de la literatura infantil y juvenil muestran de manera más clara el fin educativo y moralizante con el que eran creados. Cuentos como *La bella durmiente*, *Caperucita roja* o *Los tres cerditos* muestran cualidades negativas como la desobediencia, la mentira o la pereza. En sus inicios, solían abordarse únicamente temas que fueran «propios» de la infancia; ejemplo de esto son los textos de Charles Perrault en su obra *Cuentos de antaño con moralejas*, en los cuales siempre dejaba una reflexión que acompañaba la lectura y buscaba mejorar la conducta de los niños; sin embargo, esta postura se aleja de aquello que es la realidad social, pues los niños alrededor del mundo y de la historia han vivido también la muerte, el abandono y la maldad, como lo relatan muchos de los cuentos recopilados por Jacob y Wilhelm Grimm, en los que se relatan la violencia o la crueldad. En este sentido, la LIJ debe ser considerada como aquello que es en su verdadera esencia: literatura, por lo que no debe pensarse ni hacerse en función de una construcción idealizada de la sociedad, en la que se censura todo aquello que no culmine con un final feliz.

Esta visión, que concibe la literatura infantil y juvenil (LIJ) como un espejo que refleja la realidad social, encuentra eco en las reflexiones de autores como Tubau (2000), quien ha dedicado parte de su obra a explorar esta perspectiva. Tubau profundiza en la idea de que la LIJ trasciende la representación pasiva de la sociedad, argumentando que posee un poder transformador y constructivo; esto es, la LIJ no solo muestra la realidad, sino que también la moldea y le da forma, influyendo en la percepción que los niños y jóvenes tienen del mundo que les rodea.

Esta perspectiva invita a comprender que tanto la literatura, en particular la literatura infantil, desempeña un papel crucial como vehículo de transmisión cultural, tal como lo señalan diversos autores, y su función no se limita a la creación de un manual utópico de conducta infantil. En otras palabras, la LIJ no busca imponer un modelo idealizado de comportamiento, sino que se erige como una valiosa fuente de conocimiento del mundo (Colomer, 1991). A través de sus historias y personajes, la LIJ ofrece a los niños y jóvenes la oportunidad de explorar diferentes realidades, cuestionar sus propias creencias y desarrollar una comprensión más amplia y crítica de la sociedad en la que viven.

Para esta investigación, se ha decidido intervenir por una línea de abordaje específica de la LIJ, por cuanto dentro de la LIJ las producciones son amplias y variadas, y el cuento —además de ser la más común— presenta la estructura ideal para complementar la competencia que deseamos fortalecer. Esta idea se desarrolla en el siguiente apartado.

4.3 El cuento

El *cuento*, como género o como estructura narrativa, ha sido ampliamente discutido por diferentes autores, quienes coinciden en atribuirle características creativas y emocionales, para lograr posicionarse como un texto literario complejo y diverso, que pone en relación diferentes recursos estilísticos que lo hacen cada vez más rico en su producción e interpretación. El cuento ha mostrado que la brevedad se vincula simbólicamente con la sencillez; por tanto, en este trabajo nos acogemos a esta mirada, entendiendo que el cuento es el resultado del acto de contar a otros, como tradición legendaria para transmitir el conocimiento y la cultura. Tal como se ha reconocido, el acto de contar historias es tan ancestral y primitivo como la humanidad misma; es un impulso que surge de la necesidad de comprender el mundo y compartir experiencias. Como señala Cabrera (2001):

El cuento es tan antiguo como el hombre. Tal vez más antiguo, pues bien pudo haber primates que contaran cuentos todos hechos de gruñidos, que es el origen del lenguaje humano: un gruñido bueno, dos gruñidos mejor, tres gruñidos ya son una frase. Así nació la onomatopeya y con ella, luego, la epopeya. Pero antes que ella, cantada o escrita, hubo cuentos todos hechos de prosa: un

cuento en verso no es un cuento sino otra cosa: un poema, una oda, una narración con metro y tal vez con rima: una ocasión cantada no contada, una canción (p. 12).

Esta reflexión nos recuerda que, antes de la escritura, la oralidad tejía relatos que servían para transmitir saberes, miedos y sueños, convirtiendo el cuento en un puente entre lo individual y lo colectivo.

Con el paso del tiempo, el cuento fue adoptando una estructura narrativa más definida, aunque siempre flexible. Gracias a los aportes de autores como Edgar Allan Poe (1846), en *Filosofía de la composición*, obra que se centra en la poesía y también permite identificar características relevantes para la teoría del cuento como el uso de la prosa, el efecto unitario y la brevedad, rasgos que consolidaron las bases de este género. Asimismo, Horacio Quiroga, en su *Decálogo del perfecto cuentista*, refuerza esta idea al afirmar: «No adjetives sin necesidad. Inútiles serán cuantas colas de color adhieras a un sustantivo débil», destacando que la precisión en cada palabra constituye un acierto fundamental en la elaboración del cuento.

El género del cuento suele dividirse en dos vertientes principales: una con fidelidad a lo cotidiano, encarnada en el cuento realista y, otra, con el surgimiento de un mundo fantástico, representada por el cuento maravilloso. Estas categorías son el reflejo de una visión cultural de la literatura que se manifiesta desde la antigüedad, cuando los cuentos maravillosos surgieron como resultado de la popularidad de los mitos y las leyendas, siendo consolidados como género por autores como Charles Perrault, los hermanos Grimm y Hans Christian Andersen, para mencionar algunos. El cuento realista, por su parte, surge a partir de movimientos como el Realismo en el siglo XIX, con la intención de relatar con verosimilitud el comportamiento humano y el contexto social.

Este desarrollo histórico literario reveló una segmentación que, en lugar de ser una evolución orgánica del género, se percibió como una división cultural entre la literatura para adultos y la literatura para niños. Esta idea es retomada por la teórica Zohar Shavit (1986) en su obra *Poetics of Children's Literature* (1986), donde argumenta que la LIJ es, en realidad, un sistema subordinado al de la literatura para adultos. Esto explica, en parte, por qué los cuentos fantásticos y maravillosos han sido consistentemente más populares en la LIJ que

aquellos que relatan su propia realidad. Existe aún una visión reservada sobre el efecto de una literatura más realista en el público joven, pues se considera que los niños y jóvenes deben ser —por el bien de ellos— alejados de las tensiones sociales y emocionales que se viven en la vida adulta, lo que genera que gracias a este supuesto de raíz ideológica, se refuerce la posición subordinada de la LIJ.

A pesar de esta reserva, se han desarrollado estudios teóricos fundamentales, como el de Bruno Bettelheim (1975). Mediante el psicoanálisis, Bettelheim manifiesta que la crueldad y el conocimiento del mal en los cuentos de hadas son vitales para el desarrollo psicológico del niño y la formación de su pensamiento crítico, lo cual cuestiona la necesidad de la simplificación y la censura impuestos por la segmentación cultural.

Frente a esta rigidez, investigaciones contemporáneas —como la que aquí se presenta— buscan reivindicar el cuento como un espacio de libertad narrativa. Por lo tanto, ¿por qué privar a los niños de las metáforas oscuras que también habitan en su mundo interior?, o a los adultos de la sencillez lírica de un relato aparentemente infantil. Las clasificaciones son solo etiquetas útiles para el análisis; pues según Calvino (1991) los grandes relatos, como en este caso los cuentos, tienen un valor profundo en la literatura que no debe ser limitado por la edad de quien lo escribe o quien lo lee. Los niños no solo merecen escuchar lo que los adultos desean contarles, sino también aquello que los adultos callan por prejuicio. Del mismo modo, los lectores maduros necesitan reconciliarse con la idea de que ciertos temas como la fantasía y la magia pierden vigencia literaria al avanzar en la edad de quien lo lee (Tolkien, 1947).

En el ámbito educativo, esta discusión adquiere especial relevancia. A lo largo de la historia, pedagogos y escritores han debatido cómo integrar los cuentos en las aulas; algunos defienden su uso como instrumento didáctico, como es el caso de Hirsch (1987) un pedagogo estadounidense que promueve la alfabetización cultural, con el fin de que todos los niños logren tener en los cuentos un instrumento base para la adquisición de conocimientos lingüísticos, necesarios para el acceso a la literatura y el desarrollo de la comprensión lectora. Mientras tanto, otros insisten en preservar su esencia artística, libre de moralinas, como lo hace Aidan Chambers (1990-1993) al defender la lectura como actividad crítica y placentera,

que preserva la libertad artística, donde el docente genera un diálogo sobre el texto, mas no dicta su significado.

Lo cierto es que el cuento, gracias a su riqueza narrativa, permite ambas aproximaciones. Su estructura, aparentemente sencilla, esconde capas de significado que invitan a una lectura profunda, crítica y, sobre todo, personal. Cada lector, sin importar su edad, puede encontrar en un mismo relato interpretaciones únicas, reflejos de su propia experiencia. En este sentido, viene a ser precisamente ese diálogo activo que logra darse únicamente entre un texto y un lector competente, aquel que contribuye a la formación del también llamado lector literario, concepto que abordamos en el siguiente apartado.

4.4 Lector literario

*Precisamente, porque no es fácil,
es que convertirse en lector resulta una conquista.*
(Montes, 1999).

El concepto de *lector literario* que fundamenta esta investigación es el propuesto por Cerrillo (2016), quien postula que no basta con formar lectores —en cualquier etapa de la vida— capaces de descifrar códigos lingüísticos o procesar información textual. Reducir la lectura a una mera habilidad cognitiva equivaldría a empobrecer la literatura, convirtiéndola en un simple ejercicio de decodificación. Frente a esta visión limitada, la noción de lector literario establece una relación más profunda y significativa entre los lectores y los textos, forjando sujetos competentes que no solo comprenden el contenido, sino que son capaces de analizarlo críticamente, interpretarlo con sensibilidad, cuestionar sus significados e incluso debatir sus implicaciones.

Esta capacidad distintiva del ámbito literario, ausente en otros tipos de textos funcionales, es lo que transforma a un lector competente en un verdadero lector literario. Como señala Cerrillo (2016): «El lenguaje literario, que tiene muchos puntos de coincidencia con el lenguaje estándar, pero que, a diferencia de él y de otros lenguajes especiales, tiene una función propia y exclusiva: la poética» (p. 36) Esta afirmación subraya la función poética, no dirigida con exclusividad al uso estilístico del lenguaje, sino como un modo particular de construir sentido, en el cual el lector literario reconoce, más que la forma del texto, su capacidad de generar múltiples lecturas.

Ahora bien, la formación de este lector literario no surge espontáneamente ni puede dejarse al azar de la autonomía del estudiante; por el contrario, requiere la intervención activa del docente, quien debe emplear estrategias pedagógicas diseñadas para fomentar una relación significativa con la literatura. Como lo advierte Morales (2014), una de estas estrategias consiste en acercar los textos literarios desde su valor intrínseco, evitando reducirlos a instrumentos de uso. En esta misma línea Cerrillo (2016) enfatiza que «el abordaje del texto literario y, en general, la enseñanza de la literatura, debe basarse en la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma, la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de esa lectura [...]» (p. 37).

Esta defensa de la literatura, alejada de la imposición, se complementa con lo planteado por Machado (1989) sobre cómo la LIJ debe de ser un ejercicio de libertad, donde se respete la voz del niño lector y la forma en que él decida interpretar la obra.

Otra estrategia clave es la concepción de *primeros lectores*, un término que no se limita a una franja etaria específica, sino que alude a un perfil lector en formación, donde el rol del mediador (docente o adulto) resulta fundamental. Este intermediario no solo selecciona los textos adecuados, sino que también guía hacia una intención de disfrute, estableciendo puentes entre el texto y sus paratextos (ilustraciones, prólogos, contextos históricos) y las experiencias del lector. El escritor y promotor Felipe Garrido (2004) apoya este planteamiento diciendo que «mientras no le perdamos el miedo al placer en el aula y no aceptemos que leer debe de ser una operación gozosa, no podremos formar los lectores que necesitamos» (p. 55).

Este marco nos lleva a replantear la relación entre el lector literario y la LIJ, tradicionalmente asociada a la infancia, pero con un potencial que trasciende esa etapa. Si bien un lector estándar puede convertirse en lector literario a cualquier edad, la LIJ sigue siendo un recurso invaluable en este proceso, pues su riqueza estética y simbólica no está condicionada por la edad del receptor. De hecho, como advierte Cerrillo (2016),

Las características que pueden ser propias de la LIJ no son ajenas al conjunto de la literatura; cualquier estudio de literatura comparada entre obras infantiles y obras para adultos demuestra

que en una y en otra literatura podemos encontrar estructuras organizativas y procedimientos estilísticos similares. (p. 89).

En su obra *Lector literario*, Cerrillo retoma los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget (1975) para clasificar las necesidades de los primeros lectores. No obstante, esta categorización —centrada en la infancia— no es una sentencia sobre aquello que debe y no debe leerse según la edad, sino una distribución de temáticas según los intereses comunes de cada etapa. Por otra parte, esta clasificación retomada por Cerrillo excluye a otros grupos igualmente relevantes, como los adultos mayores que se inician en la lectura tardíamente; para ellos, la activación de competencias literarias no depende de procesos evolutivos, sino de estrategias pedagógicas adaptadas, donde la LIJ podría cumplir un rol tan vital como en la infancia.

Finalmente, otras estrategias como la lectura de clásicos, la escritura creativa o el análisis intertextual también contribuyen a formar lectores literarios. El objetivo último es claro: dotar a los estudiantes —y, por extensión, a los ciudadanos— de las herramientas necesarias para un acercamiento profundo, crítico y, sobre todo, disfrutable, a la literatura. Solo así la lectura dejará de ser una habilidad escolar para convertirse en una práctica transformadora. Esta transformación se hace realidad mediante un proceso progresivo de interacción con el texto, cuyos pilares fundamentales serán la comprensión e interpretación lectora y, finalmente, la lectura crítica.

4.5 La comprensión lectora, la interpretación y la lectura crítica

La competencia literaria, como ya lo hemos expresado, no es una habilidad neta, sino que integra diferentes dimensiones —la comprensión lectora, la interpretación y la lectura crítica— las cuales se combinan formando esfera del conocimiento que se potencian unas a otras para la formación de ese lector literario (Lerner, 2001).

Por su parte, la *comprensión lectora* suministra ese nivel elemental, del cual parte la competencia literaria —reconociendo que es un proceso progresivo— pues esta aporta las habilidades necesarias para extraer la información del texto, ya que como lo hemos estado

mencionando, es necesario establecer ese diálogo entre el texto y el lector, entendiendo, en primer lugar, qué dice el texto (Cassany, 2006). Para esto, es clave comprender los elementos principales que expone, como la secuencia narrativa y sus ideas principales, pues estas brindan la información explícita (Solé, 1998); esta habilidad, aunque aparentemente se podría considerar básica, exige un dominio importante del lenguaje, esto es, que el estudiante sea capaz de establecer relaciones de coherencia y cohesión textual e intertextual.

Asimismo, es importante reconocer el nivel inferencial que aporta la *interpretación lectora*, habilidad que permite ese intercambio de información, porque fortalece la capacidad de formar diferentes significados, relacionados con las ideas implícitas del texto, y el contexto (Rosenblatt, 1978). Este hecho es también el vehículo que permita el diálogo lector/texto, desde la subjetividad de quien lo lee (Lomas, 2003a), lo que representa una crucial diferencia frente a otras habilidades del lenguaje, en razón a que propone un enfoque subjetivo sobre cada texto, lo que permite que la obra se nutra de un sentido cultural y social muy valioso.

Finalmente, la *lectura crítica* propone un nivel de análisis superior, que ponga en perspectiva las otras habilidades, para desarrollar los elementos necesarios para realizar juicios reflexivos sobre los recursos discursivos del texto y sus ideologías (Freire, 1985; Van Dijk, 2003), lo que en comparación con otros textos le permitirá a ese lector literario desarrollar una postura analítica frente a él (Cassany, 2006), de modo preponderante, en la concepción de la literatura infantil y juvenil como elemento moralizador.

En conclusión, estas habilidades logran ayudar al lector a trascender de una decodificación pasiva de los textos a convertirse en un lector activo de ellos, en virtud a que, al igual que en la competencia literaria, es necesario realizar una lectura más completa y profunda. Dicha profundidad no se alcanza solo con la intención del lector, sino que se deben reconocer y entender los recursos formales y desviaciones del lenguaje que el autor utiliza; en este caso, los elementos que la retórica clasifica bajo el concepto de figuras literarias.

4.6 Las figuras literarias

El concepto de *figuras literarias* es ampliamente reconocido por los estudiosos de la literatura como un conjunto de recursos estilísticos que los escritores emplean para dotar a

sus textos de mayor expresividad y belleza artística. Lázaro Carreter (1980) ofrece una definición esclarecedora al describirlas como «estrategias de desvío del lenguaje estándar que buscan crear efectos estéticos, emotivos o intelectuales» (p. 47). Esta conceptualización resulta valiosa porque, además de considerar la intención comunicativa del autor, enfatiza el impacto que producen en los receptores, permitiendo apreciar cómo el uso de figuras literarias imprime emociones y sensaciones que difícilmente podrían expresarse mediante el lenguaje convencional.

Entre la amplia variedad de figuras literarias existentes, destacan tres particularmente significativas por su frecuencia de uso y su potencial expresivo, a saber: la metáfora, la hipérbole y la personificación, las cuales se desarrollan a continuación:

- *La metáfora*: considerada por muchos como la reina de las figuras retóricas, consiste en establecer una relación de identidad entre dos elementos aparentemente distintos («tus labios son fruta dulce y jugosa»). Cassany (2006) destaca que este recurso no solo embellece el discurso, sino que exige del lector un ejercicio de interpretación y asociación conceptual. Esta perspectiva se complementa perfectamente con la noción de competencia literaria propuesta por Colomer (2005), quien la define como «la capacidad de atribuir significados profundos a los textos, reconociendo sus mecanismos formales y culturales» (p. 112), lo que convierte la metáfora en un instrumento fundamental para el desarrollo de dicha competencia.
- *La hipérbole*: esta figura, basada en la exageración intencionada («te esperaré mil años»), cumple una doble función: por un lado, intensifica el significado del mensaje, y, por otro, favorece el desarrollo de habilidades interpretativas en el lector, particularmente en lo que respecta al reconocimiento de la ironía y el sarcasmo, elementos claves para una lectura crítica y profunda. En la teoría cognitiva, autores como George Lakoff & Johnson (1980) plantean que figuras como la hipérbole funcionan como mecanismos centrales del pensamiento que nos obligan a comparar la realidad con lo figurado, contribuyendo así al desarrollo de la inferencia y la comprensión de la intención comunicativa.
- *La personificación o prosopopeya*: definida por Fernando Lázaro Carreter (1953) en el diccionario de términos filológicos como «una figura retórica que consiste en

atribuir a seres inanimados, haciéndolos capaces de lenguaje» (p. 339). Al atribuir cualidades humanas a seres inanimados o animales («el viento susurraba su canción»). Este recurso no solo enriquece la descripción literaria, sino que facilita la identificación emocional del lector con los elementos representados, potenciando así su capacidad de interpretación simbólica y su sensibilidad estética.

Estos recursos retóricos, lejos de limitarse a una función ornamental, establecen un puente comunicativo entre autor y lector, al tiempo que se convierten en valiosos recursos para el desarrollo de habilidades interpretativas. Su estudio y comprensión resultan esenciales en el proceso de formación del lector literario, entendido como aquel lector con facultad para establecer un diálogo profundo y enriquecedor con los textos.

Así, la comprensión y el disfrute de los textos literarios no pueden desvincularse de las características cognitivas y afectivas de los lectores. Cada etapa del desarrollo plantea retos y posibilidades distintas para la lectura, lo que hace necesario considerar las teorías psicológicas que explican estos procesos. En esta línea, las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget constituyen una referencia esencial para orientar la selección de lecturas en el marco del plan lector.

4.7 Las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget

La comprensión de las etapas del desarrollo cognitivo resulta esencial para este estudio, ya que permite explicar cómo las capacidades de pensamiento y comprensión simbólica del lector se transforman con la edad. Este marco teórico ofrece una base sólida para analizar la manera en que los niños y adolescentes se aproximan a los textos literarios y para fundamentar la selección de obras en el plan lector según su nivel de desarrollo intelectual. En este contexto, la teoría de Jean Piaget proporciona un referente clave para comprender la relación entre madurez cognitiva y competencia literaria.

El psicólogo suizo propuso una teoría constructivista que clasifica el desarrollo cognitivo de los individuos y explica cómo se desarrollan las capacidades intelectuales. Según su planteamiento, el conocimiento se construye desde la infancia mediante la interacción con el entorno. Piaget (1950) describió este proceso a través de cuatro etapas o

estadios del desarrollo, cada uno con características particulares que marcan la evolución del pensamiento.

La primera etapa es la sensoriomotora (0-2 años), donde los bebés exploran el mundo a través de los sentidos y las acciones motoras. Durante este periodo, desarrollan la permanencia del objeto, es decir, comprenden que los objetos siguen existiendo, aunque no los perciban directamente (Piaget, 1952). Como señala Thong (1981), «la inteligencia sensomotriz es una adaptación práctica, vivida en el mundo exterior» (p. 27). Este logro es fundamental, pues sienta las bases para habilidades posteriores, como la representación mental.

La segunda etapa, llamada preoperacional (2-7 años), se caracteriza por el desarrollo del lenguaje y el pensamiento simbólico. Los niños en esta fase pueden representar mentalmente objetos y situaciones, pero su razonamiento sigue siendo egocéntrico, lo que les dificulta comprender perspectivas diferentes a la suya (Piaget, 1964). Aunque aún no manejan operaciones lógicas complejas, comienzan a participar en juegos simbólicos y representaciones, lo que marca su primer acercamiento a la literatura infantil.

En la tercera etapa, de operaciones concretas (7-11 años), los niños adquieren un pensamiento más lógico, aunque todavía ligado a lo concreto. Según Piaget (1970), desarrollan habilidades como la reversibilidad (entender que las acciones pueden invertirse) y la conservación (comprender que ciertas propiedades permanecen invariables a pesar de los cambios aparentes). Estas capacidades les permite analizar relaciones de causa/efecto en historias y seguir secuencias narrativas, aspectos claves para la formación de lectores competentes.

Finalmente, en la cuarta etapa, de operaciones formales (12 años en adelante), los adolescentes desarrollan el pensamiento abstracto, lo que les permite formular hipótesis, razonar de manera crítica y realizar inferencias más complejas (Piaget, 1972). Esta capacidad es esencial para la interpretación literaria, ya que les posibilita analizar símbolos, temas abstractos y diferentes puntos de vista dentro de una obra.

Las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget ofrecen un marco teórico valioso para comprender cómo evoluciona la competencia literaria en los estudiantes. En el caso de los alumnos de sexto grado, muchos se encuentran en la transición hacia el

pensamiento formal, lo que les permite un análisis más profundo de los textos. La literatura infantil, adecuada a su nivel cognitivo, puede potenciar habilidades como la interpretación, el razonamiento lógico y la reflexión crítica.

Estos conceptos han resultado fundamentales para sustentar el objetivo de esta investigación: comprender cómo la literatura juvenil puede servir como dimensión efectiva para el desarrollo de dicha competencia. Estas bases teóricas no solo favorecen una mejor conceptualización del proceso de aprendizaje literario, sino que, además, ofrecen un marco de referencia claro sobre los fundamentos cognitivos necesarios para formar lectores competentes en la adolescencia.

5. Metodología

En este apartado se expone la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación, la cual se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción, que sirvió como guía para la ejecución y análisis del presente estudio. Dicho enfoque posibilitó abordar la práctica pedagógica desde una perspectiva transformadora, en la que el docente-investigador asume un rol activo en la identificación de problemáticas y en la implementación de estrategias de mejora. Se presenta el contexto institucional, la caracterización de los participantes y del entorno educativo, así como las fases que estructuraron el diseño, desarrollo e implementación de la secuencia didáctica. Esta descripción permite visualizar el carácter cíclico, participativo y reflexivo que caracteriza la investigación-acción educativa.

5.1 Contextualización institucional

La Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali está ubicada en la Comuna 3, en el barrio Los Libertadores de la ciudad de Cali (Colombia), rodeada por referentes locales como el Hospital Infantil Club Noel, el Monumento a Jovita y la Institución Educativa Santa Librada. Este centro educativo se ha convertido en un referente para la ciudad, pues ha sido reconocida como una de las instituciones de prestigio, no solo por su trayectoria académica, sino también por su modelo educativo, que busca la formación de docentes para el ejercicio continuo de la educación y se logra por medio de un nivel complementario de estudios ofrecido a los estudiantes. Este nivel les permite graduarse como profesionales bajo el título de Normalistas, lo cual les brinda la posibilidad de ejercer la docencia en el nivel preescolar y básica primaria.

La institución educativa recibe alrededor de dos mil estudiantes de los estratos 1, 2 y 3, en dos jornadas educativas divididas en mañana y tarde, con un promedio de treinta estudiantes por salón, además de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) en ambas jornadas. La comunidad educativa que constituye la población estudiantil de la Institución Normal Superior Farallones de Cali está formada por niños y jóvenes entre los cinco y dieciocho años de edad; en su mayoría, provienen de estratos bajos de la ciudad y zonas con altos índices de desempleo, drogadicción y delincuencia. El modelo pedagógico

que aplica la institución «busca promover condiciones para la construcción de procesos escolares que trabajen en la búsqueda de una formación integral de excelencia» (PEI, 2018, p. 56).

Los docentes que imparten clases en esta institución son licenciados en sus respectivas áreas de conocimiento, como formación de base, y muchos de ellos cuentan con maestría e incluso doctorado en diferentes áreas del conocimiento y la educación, además de alcanzar un nombramiento por el Estado para ejercer la docencia en instituciones públicas. En el caso específico de la profesora Leyda Osorio, directora de grupo de grado sexto C, y docente de español, es también Licenciada en Literatura e Idiomas por la Universidad Santiago de Cali, con una especialización en Derechos Humanos con énfasis en Currículum; adicionalmente, acredita Maestría en Literatura Colombiana y Latinoamericana de la Universidad del Valle.

Para el proceso docente-educativo, la institución educativa cuenta con una metodología organizada para dos semestres durante el año lectivo, en los cuales no se adoptan asignaturas convencionales, sino cursos que cambian entre un semestre y otro. Para la realización de esta propuesta se observó el curso de Escritura Creativa que para el segundo semestre del año pasa a ser Análisis de Textos Narrativos. El proceso de evaluación de los estudiantes se realiza a través de una valoración y posterior calificación cualitativa que incluye los desempeños bajo, básico, alto y superior. A destacar, el hecho de promover la evaluación constante y cooperativa.

Para la elaboración de esta investigación, como ya se ha indicado, se utilizó una metodología cualitativa, con un diseño investigación-acción, en la que se determinaron dos variables: una dependiente (la competencia literaria) y la otra independiente (diseño de una secuencia didáctica). Con la primera se buscó evaluar los cambios en cuanto al nivel de desarrollo de la competencia literaria, alcanzada por los estudiantes a partir de la aplicación de una prueba inicial o pretest y una prueba final o posttest; con la segunda, es decir, con el diseño de la secuencia didáctica, se busca fortalecer la competencia literaria en los estudiantes.

5.2 Población

Para esta investigación se trabajó con un grupo de educación secundaria, el grado sexto C de la institución educativa Normal Superior Farallones de Cali, conformado por treinta y un estudiantes entre los once y los 14 años de edad, de estratos 1 y 2, quienes se encuentran generalmente bajo la custodia de tíos, abuelos u otros familiares. Los estudiantes asisten a la jornada vespertina de la institución, en el marco de la asignatura *Lectura e interpretación de textos literarios* con la docente Leyda Osorio.

5.3 Fases

En este apartado se presentan las fases que conformaron el proceso metodológico de esta investigación, con las cuales se planteó el desarrollo secuencial de los objetivos planteados en un principio. En esta misma línea, el trabajo se estructuró en cuatro fases fundamentales: a) observación inicial, b) revisión documental, c) diseño e implementación de una secuencia didáctica, y d) aplicación de pruebas inicial y final. A continuación, un breve planteo de cada una:

- a) *Observación*. Inicialmente, para la construcción de esta propuesta de investigación, se dedicó un periodo de cinco meses para la observación del grupo focal durante sesiones semanales de la asignatura *Lectura e interpretación de textos literarios*. La docente titular también aportó información sobre las problemáticas existentes en el aula frente a las temáticas de lenguaje, y fue así como se determinó el problema de investigación.

- b) *Revisión documental.* Seguidamente, se realizó una revisión documental cuyo objetivo estuvo encaminado a dar cuenta de las investigaciones que se han realizado previamente en el contexto del desarrollo de la competencia literaria, en relación con la literatura infantil. Esto con el fin de orientar una perspectiva congruente con los objetivos propuestos inicialmente. Lo anterior contribuyó a la identificación de las características del material seleccionado para el trabajo con los estudiantes. *Diseño e implementación de la secuencia didáctica.* Posteriormente, se diseñó una secuencia didáctica, para la cual se seleccionaron tres recursos literarios, según los criterios descritos por Cerrillo (2009)⁴ y las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget (1936). Una vez realizada esta curaduría, se determinó que se abordarían los cuentos *Arturo y Clementina* de Adela Turín (año), *El niño con bigote* de Esteban Cabezas y Alejandra Acosta, *Cigarra* de Shaun Tan, *Mi perro y yo* de Blegvand y, finalmente, *La madre y la muerte* de Alberto Laiseca y Nicolás Arispe.
- c) Para la secuencia didáctica se establecieron cinco sesiones de clase, distribuidas en dos sesiones, para la aplicación de la prueba inicial y final, y tres sesiones para la lectura de un cuento y su actividad de refuerzo, con una frecuencia de una vez por semana y una duración de 90 minutos por sesión, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1
Descripción de las sesiones de clase

Número de sesión	Descripción
1	Aplicación de la prueba inicial con el cuento <i>Arturo y Clementina</i> de Adela Turín.
2	- Lectura del cuento <i>El niño con bigote</i> de Esteban Cabezas y Alejandra Acosta. - Aplicación de actividad de escritura creativa.
3	- Lectura del cuento <i>Cigarra</i> de Shaun Tan. - Realización de una actividad sobre la identificación de metáforas.

⁴ Mencionados en el marco teórico.

4	- Lectura del cuento <i>Mi perro y yo</i> de Kaye Blegvand. - Actividad con caligramas.
5	Aplicación prueba final con el cuento <i>La madre y la muerte</i> de Alberto Laiseca y Nicolás Arispe.

Fuente: Elaboración propia.

- d) *Prueba inicial y final.* Durante el inicio y el final de la implementación de la secuencia didáctica se realizó una prueba inicial o pretest y una prueba final o posttest para identificar el estado de los estudiantes de grado sexto C frente a la competencia literaria y sus subcategorías (análisis, comprensión e interpretación lectora). Para el diseño de estas pruebas se utilizaron dos de los cuentos ya mencionados de literatura infantil y juvenil, seleccionados en la fase inicial de la investigación para la curaduría de los textos. Se diseñaron diez preguntas, cuyos criterios de evaluación responden a los tenidos en cuenta para las habilidades que se buscaban desarrollar en la competencia literaria, como la comprensión lectora, la lectura crítica y la interpretación lectora. Ambas pruebas fueron elaboradas por la estudiante, autora de esta invitación, Ana María Casierra, y revisadas y aprobadas por la profesoras Leyda Osorio y la asesora de la práctica pedagógica, Graciela Góngora.

En este apartado, se ha detallado el proceso metodológico fundamental que guio la recopilación de información y la creación de la secuencia didáctica. El propósito es establecer las bases para comprender plenamente el desarrollo de la investigación, abarcando la información recolectada, el procedimiento realizado y, en última instancia, los resultados obtenidos, en respuesta a la pregunta problema inicial.

6. Resultados

El desarrollo de esta investigación ha seguido un proceso sistemático que incluyó la caracterización del contexto educativo, en el cual se identificó la problemática, la formulación de objetivos claros que justifican la intervención, y la construcción de un marco conceptual que sustenta teóricamente la propuesta. Asimismo, se diseñó una estrategia

metodológica, centrada en una secuencia didáctica conformada por cuatro sesiones, acompañada de instrumentos de evaluación que permitieron medir su efectividad.

Este apartado constituye el núcleo empírico de la investigación, donde se sistematizan y analizan los hallazgos obtenidos, tras la implementación de la secuencia didáctica diseñada para desarrollar la competencia literaria con estudiantes de grado sexto C. Los resultados se presentan a través de un análisis detallado desde un enfoque descriptivo.

La práctica pedagógica se orientó hacia el cumplimiento de tres objetivos específicos previamente establecidos. Tras completar el periodo de ayudantía e inmersión docente, los principales resultados obtenidos son:

- En el diseño de la secuencia didáctica para fortalecer la competencia literaria en los estudiantes empleando los cuentos seleccionados, se identificó que el uso del material adecuado es un gran paso para la construcción de la competencia literaria; asimismo, es un acierto mayor el hecho de promover actividades que motiven a los estudiantes a interactuar con el texto y reflexionar sobre él, puesto que en la aplicación de esta secuencia –compuesta por tres actividades específicas, una prueba inicial y una prueba final– se logró potenciar las habilidades necesarias para fortalecer la competencia literaria en los alumnos, ya que involucró actividades que promovieron la comprensión de los textos, la identificación de los personajes y sus roles, los momentos de la narración, la estructura de la historia y los símbolos o metáforas dentro de ella, utilizando estrategias como la creatividad en la escritura y la lectura, los recursos del lenguaje y la expresión de sus propias ideas e interpretaciones. Dicha secuencia didáctica se encuentra disponible en el siguiente enlace: [Secuencia didáctica](#).

Imagen 1

CONVERSANDO CON LOS CUENTOS

Una secuencia didáctica para fortalecer la competencia literaria en estudiantes de grado sexto



Introducción

Esta secuencia didáctica ha sido diseñada para ser aplicada durante el desarrollo de la práctica pedagógica, de la Licenciatura en Español y Filología de la Universidad del Valle, en la institución Normal Superior Farallones de Cali, con el grado sexto C, en el marco del curso “Lectura e interpretación de textos literarios” dirigido por la docente Leyda Osorio.

Fuente: <https://www.canva.com/design/DAGqX-7HLWg/uQHZZeEFedQifG5sUEuJw/edit>

En cuanto al proceso de evaluación, se evidenció un avance importante en relación con la competencia literaria, según los resultados de la prueba final, en contraste con la prueba inicial. Esto, dado que en ellas se refleja, en primer lugar, que hubo una disminución significativa de estudiantes que se encontraban en desempeño bajo, teniendo una reducción drástica del 25.81% al 3.23%. Sin duda alguna, es un indicador muy positivo para la investigación, porque gran parte de los estudiantes que inicialmente no habían logrado obtener un desempeño adecuado, lo pudieron hacer tras la aplicación de la secuencia, lo que revela que esta influye de manera positiva en ellos. Otro de los resultados obtenidos a partir del análisis de los resultados es la disminución de estudiantes con desempeño básico de 58.06% a un 45.16%, Aunque la mayoría de los estudiantes aún se mantiene en este nivel de desempeño (lo que evidencia una comprensión básica de la lectura), se puede considerar que su capacidad de comprensión, análisis e interpretación, evaluada en el marco de la competencia literaria, presentó un avance significativo, cumpliendo así con los objetivos planteados al inicio de la investigación. Finalmente, se logra observar que hubo un aumento significativo en los estudiantes que estaban en desempeño alto y superior, teniendo el primero un crecimiento del 9.68% al 38.71% y, el segundo un incremento, del 6.45% al 12.90%. En consecuencia, es válido interpretar que se produjo una clara mejora de la competencia

literaria en los estudiantes, teniendo un avance significativo de los desempeños más bajos a unos más altos, lo que se materializa como un claro indicador de que las estrategias aplicadas en este proyecto de investigación fueron acertadas.

Estos resultados se evidencian en los porcentajes obtenidos en la prueba inicial (tabla 2) en comparación con la prueba final (tabla 3).

Tabla 2
Prueba inicial

Nivel de desempeño	Número de estudiantes	Porcentaje (%)
Superior	2	6.45%
Alto	3	9.68%
Básico	18	58.06%
Bajo	8	25.81%
Total	31	100%

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplos:

Imagen 2

Hoja de respuestas de estudiante A prueba inicial

Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali

Curso: Análisis de Textos Narrativos

Curso: 6° C

Nombres y apellidos: _____

1. A. B. C. D. 2. A. B. C. D. 3. A. B. C. D. 4. A. B. C. D. 5. A. B. C. D. 6. A. B. C. D.

7. A. B. C. D. 8. A. B. C. D. 9. A. B. C. D. 10. A. B. C. D.

12/10

Fuente: Elaboración propia

Imagen 3

Hoja de respuestas de estudiante B prueba inicial

Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali
Curso: Análisis de Textos Narrativos
Curso: 6° C
Nombres y apellidos: X

1. A. ☒ C. D. 2. A. B. ☒ D. 3. A. ☒ C. D. 4. A. ☒ C. D. 5. A. B. ☒ D. 6. A. B. C. ☒
7. ☒ B. C. D. 8. A. B. ☒ D. 9. A. B. ☒ D. 10. ☒ B. C. D.

Score: $\frac{12}{35}$

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en los resultados anteriores (tabla 2) el 83.87% de los estudiantes se encontraban en un nivel bajo y básico, lo que indica que no lograban identificar elementos claves de los cuentos, que les permitiera realizar procesos efectivos de interpretación, crítica, análisis y comprensión lectora, lo que representaba una oportunidad de mejora en el desarrollo de la competencia literaria.

Posteriormente, se realizaron las actividades propuestas en la secuencia didáctica (anexo 1) y se da el cierre con la aplicación de la prueba final que arroja los siguientes resultados (tabla 3):

Tabla 3
Prueba final

Nivel de desempeño	Número de estudiantes	Porcentaje (%)
Superior	4	12.90%
Alto	12	38.71%
Básico	14	45.16%

Bajo	1	3.23%
Total	31	100%

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 4

Hoja de respuestas de estudiante A prueba final

Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali
Curso: Análisis de Textos Narrativos
Curso: 6° C
Nombres y apellidos: _____

1. A. ☒ C. D 2. A. B. ☒ D 3. A. ☒ C. D 4. A. ☒ C. D 5. ☒ B. C. D 6. A. B. C. ☒
7. ☒ B. C. D 8. A. B. C. ☒ 9. A. B. ☒ D 10. ☒ B. C. D

Fuente: Elaboración propia

Imagen 5

Hoja de respuestas de estudiante B prueba final

Fuente: Elaboración propia

En esta oportunidad, un 83.87% de los estudiantes se encuentra en un nivel alto y superior, lo que denota una mejoría en sus acercamientos hacia los textos literarios, específicamente los cuentos, ya que lograron, según los criterios evaluados en la prueba, identificar los elementos principales de la historia, reflexionar acerca de los personajes y los hechos, establecer una postura ante la historia, interpretar sus metáforas y comprender asertivamente el desarrollo de los hechos, dando como resultado que la aplicación de la secuencia didáctica, cuidadosamente diseñada con cuentos seleccionados de la literatura

infantil y juvenil. Lo anterior, evidencia que la secuencia didáctica es un recurso pedagógico efectivo para el desarrollo de la competencia literaria.

Los resultados obtenidos evidencian que la inmersión en narrativas literarias de calidad, acompañada de actividades de análisis y reflexión, fortalece la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y valorar los textos literarios.

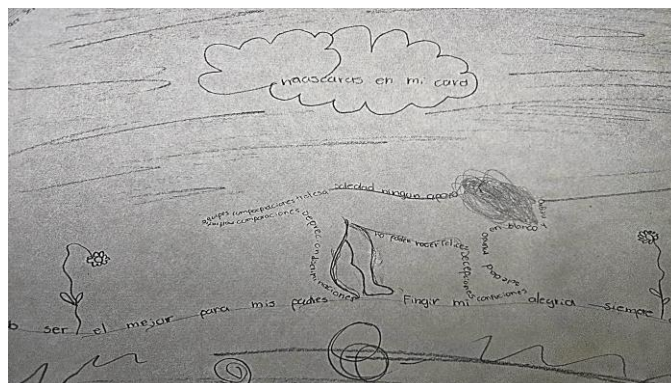
En concordancia con el objetivo general, se establece que el análisis observado anteriormente refleja un resultado positivo para el favorecimiento del desarrollo de la competencia literaria, en los estudiantes de grado sexto C de la institución educativa Normal Superior Farallones de Cali.

El análisis comparativo entre la prueba inicial y la prueba final revela una transformación sustancial en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes. La migración de los estudiantes desde los niveles de desempeño bajo y básico hacia los niveles alto y superior no solo representa un cambio cuantitativo, sino que evidencia una transformación cualitativa en sus capacidades de comprensión, análisis e interpretación literaria. Es especialmente significativo el hecho de que el 83.87% de los estudiantes que inicialmente se encontraban en niveles bajo y básico lograron ascender a niveles superiores de desempeño. Este dato sugiere que la secuencia didáctica implementada no solo benefició a un grupo selecto de estudiantes, sino que tuvo un impacto generalizado en el grupo, revelando su capacidad para atender a la diversidad de necesidades y ritmos de aprendizaje presentes en el aula.

De manera adicional, hacen parte de los resultados satisfactorios, los ejercicios de lectura e interpretación realizados en las diferentes sesiones de clase, pues en cada uno de ellos se lograron fortalecer las capacidades de interpretación y producción creativa en los estudiantes, con el fin de realizar una lectura más profunda del cuento, retomando aspectos más enfocados a su valor literario. Los resultados obtenidos de estas actividades exhiben una apropiación consciente de recursos como la metáfora y la personificación. Estas producciones muestran que la lectura literaria guiada propicia no solo la comprensión, sino también la elaboración personal y crítica del texto literario, como se puede apreciar a continuación en las imágenes 5 y 6.

Imagen 6

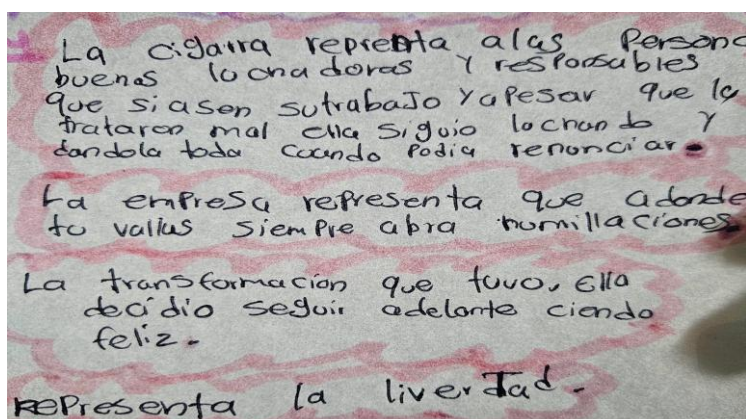
Ejercicio de reinterpretación sobre la obra *Mi perro y yo* de Kaye Blegvand



Fuente: Elaboración estudiante grado sexto C.

Imagen 7

Reconstrucción de conceptos para ejercicio de escritura creativa sobre el libro *Cigarra* de Shaun Tan.



Fuente: Elaboración estudiante de grado sexto C.

Según lo anterior, los alcances con la implementación de la secuencia didáctica pueden atribuirse a varios factores determinantes que confluyeron de manera sinérgica. En primer lugar, la selección pertinente del material literario resultó fundamental, pues los cuentos elegidos de la LIJ fueron textos apropiados en términos de complejidad, interés temático y riqueza simbólica, ya que facilitó la recepción de las lecturas y promovió un

acercamiento genuino a la literatura. En segundo lugar, el diseño metodológico progresivo de la secuencia, que contempló una prueba diagnóstica, tres actividades centrales y una evaluación final, permitió un desarrollo gradual de las habilidades literarias. Cada actividad funcionó como un andamiaje que preparaba a los estudiantes para enfrentar desafíos interpretativos cada vez más complejos.

Asimismo, el enfoque en la interacción activa con el texto constituyó un elemento clave del alcance y logro observado. Las actividades propuestas trascendieron la lectura pasiva y promovieron que los estudiantes se convirtieran en constructores activos de significado, incluyendo el análisis de personajes, la identificación de símbolos y metáforas, la reflexión sobre la estructura narrativa y la producción creativa basada en los textos leídos. Esta interacción se vio enriquecida por la integración de diversas dimensiones de la competencia literaria, pues la secuencia abordó de manera equilibrada tanto aspectos comprensivos, relacionados con el entendimiento literal y global del texto, como interpretativos, vinculados con las inferencias y el análisis simbólico, y críticos, referidos al posicionamiento personal y la valoración estética, desarrollando así una competencia literaria integral.

La reducción del 25.81% al 3.23% en el nivel bajo constituye el logro más destacado de la intervención. Este cambio indica que el objetivo de proponer la secuencia didáctica se logró, gracias a que obró como estrategia necesaria para que estudiantes con dificultades iniciales en la comprensión literaria pudieran superar barreras cognitivas y desarrollar competencias fundamentales. Relativo a la disminución del nivel básico, del 58.06% al 45.16%, debe interpretarse positivamente, pese a que la gran mayoría de estudiantes permanece en este nivel.

Muchos de los estudiantes migraron hacia niveles superiores, y aquellos que permanecieron en nivel básico mostraron mejoras cualitativas en sus respuestas, evidenciando mayor profundidad en sus análisis y reflexiones. Por su parte, el crecimiento del nivel alto, del 9.68% al 38.71%, representa casi una cuadruplicación en el número de estudiantes con desempeño sobresaliente. Este salto significativo comprueba que la secuencia no solo remedió deficiencias, sino que también potenció capacidades en estudiantes que ya tenían una base sólida, permitiéndoles alcanzar niveles de análisis e

interpretación más cualificados. Finalmente, el incremento del nivel superior del 6.45% al 12.90%, aunque menos drástico en términos porcentuales, debido al tamaño inicial de este grupo, duplicó la cantidad de estudiantes con excelencia en competencia literaria, lo cual es significativo en términos de equidad educativa.

Más allá de las cifras, se observaron transformaciones cualitativas importantes en los estudiantes que complementan y enriquecen los datos cuantitativos, ofreciendo una visión holística del impacto de la intervención didáctica. Entre estas transformaciones se destaca una mayor fluidez y precisión en la expresión de interpretaciones personales, así como un incremento en el uso de vocabulario literario especializado que incluye términos como: personajes, trama, clímax, metáfora y símbolo. También se evidenció el desarrollo de la capacidad para establecer conexiones intertextuales y extratextuales, el fortalecimiento de la argumentación de posturas críticas frente a los textos, y una mayor autonomía en el proceso lector con menor dependencia de la guía docente.

Los resultados obtenidos tienen importantes implicaciones para la práctica docente en el área de lenguaje y literatura. La planificación sistemática y fundamentada de secuencias didácticas específicas es más efectiva que actividades aisladas o desarticuladas, pues el diseño coherente de la secuencia, con objetivos claros y actividades progresivas, fue determinante para el logro observado.

Del mismo modo, la evaluación diagnóstica se confirma como fundamental para identificar necesidades reales y diseñar intervenciones pertinentes, ya que la prueba inicial no solo permitió medir el punto de partida, sino que orientó las decisiones pedagógicas durante toda la implementación. Igualmente, la literatura de calidad, adecuadamente seleccionada y mediada, se consolidó como una herramienta poderosa para el desarrollo de competencias complejas, pues los cuentos utilizados no fueron solo textos de entretenimiento, sino recursos pedagógicos que facilitaron aprendizajes significativos. Finalmente, el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje se confirma como esencial, dado que las actividades que promovieron la interacción activa, la reflexión personal y la expresión creativa fueron claves para el desarrollo de la competencia literaria.

De alta valía reconocer algunas limitaciones del estudio que contextualizan los resultados. La intervención se realizó en un periodo específico y con un grupo particular, por lo que la generalización de resultados debe hacerse con prudencia. Asimismo, el 45.16% de estudiantes que permanece en nivel básico indica que aún hay margen de mejora y que algunos estudiantes requieren acompañamiento adicional. Además, no se realizó un seguimiento a largo plazo para verificar la permanencia de las competencias desarrolladas. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero sí invitan a consideraciones importantes para futuras investigaciones y aplicaciones.

Los resultados obtenidos confirman la efectividad de la secuencia didáctica diseñada e implementada para el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes de grado sexto C de la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali. El cumplimiento del objetivo general y de los objetivos específicos, planteados al inicio de la investigación, queda confirmado tanto en los datos cuantitativos como en las observaciones cualitativas realizadas durante el proceso.

La transformación observada en el desempeño de los estudiantes, con una migración significativa desde los niveles bajo y básico hacia los niveles alto y superior, predice que es posible fortalecer la competencia literaria mediante intervenciones pedagógicas bien fundamentadas, sistemáticas y centradas en la experiencia significativa con textos literarios de calidad.

Este estudio aporta evidencia empírica sobre la pertinencia de integrar la literatura infantil y juvenil como eje articulador del desarrollo de competencias complejas en el área de lenguaje. Asimismo, reafirma la importancia de la planificación didáctica rigurosa, la evaluación formativa y el diseño de actividades que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y la expresión personal de los estudiantes. Los hallazgos no solo responden a la problemática identificada en el contexto particular de la institución educativa, sino que, también, contribuyen al campo de la didáctica de la literatura, ofreciendo un modelo replicable y adaptable a otros contextos educativos.

El éxito de la intervención confirma que cuando los docentes asumen un rol activo como diseñadores de experiencias de aprendizaje significativas, fundamentadas en la teoría pedagógica y sensibles a las necesidades de sus estudiantes, es posible generar

transformaciones reales y duraderas en las capacidades de comprensión, interpretación y apreciación literaria de los educandos.

Llegados a este punto de los resultados, es viable manifestar que la implementación de esta secuencia didáctica constituye una experiencia pedagógica sólida y nutrida, por el potencial transformador de la educación literaria cuando se aborda con intencionalidad y compromiso docente. Los resultados invitan, de una parte, a continuar explorando estrategias innovadoras para el desarrollo de la competencia literaria y, de otra, a consolidar prácticas pedagógicas que sitúen al estudiante como protagonista activo de su proceso de aprendizaje, y a la literatura como un espacio privilegiado para el desarrollo integral del ser humano.

7. Conclusiones

En este apartado final se presentan las conclusiones derivadas del proceso investigativo desarrollado, las cuales permiten valorar el alcance y la pertinencia de la propuesta didáctica implementada. A partir del análisis de los datos recopilados durante las diferentes etapas del estudio —observación, diseño, aplicación y evaluación—, se reflexiona sobre los hallazgos más significativos y su contribución al fortalecimiento de la competencia literaria en estudiantes de grado sexto. Asimismo, se exponen las consideraciones metodológicas que resultaron determinantes para el logro de los objetivos planteados, destacando el papel de la literatura infantil y juvenil como instrumento pedagógico efectivo en contextos educativos reales. Las conclusiones que presentamos a continuación buscan sintetizar los aprendizajes obtenidos y resaltar las implicaciones prácticas de esta investigación para el campo de la didáctica de la literatura.

Los resultados obtenidos corroboran que los cuentos de literatura infantil y juvenil, empleados como recursos en esta secuencia didáctica, contribuyen de manera significativa al fortalecimiento de las habilidades lingüísticas e interpretativas de los estudiantes. Los datos presentados evidencian el impacto positivo de esta estrategia en el proceso del desarrollo de su competencia literaria.

En este sentido, y en relación con el cumplimiento de los objetivos de esta investigación, se concluye que el proceso metodológico desarrollado, desde el diseño hasta la implementación y evaluación, ha permitido recopilar datos suficientes y relevantes para analizar de manera rigurosa la incidencia de la literatura infantil y juvenil en el desarrollo de la competencia literaria estudiantil. Los resultados obtenidos validan que la exposición guiada a este tipo de textos no solo fortalece habilidades básicas como la comprensión lectora y el análisis textual, sino que también impulsa capacidades superiores como la interpretación crítica y la producción creativa. Este trabajo, por tanto, aporta evidencia concreta sobre cómo la selección estratégica de obras literarias, acompañada de una secuencia didáctica intencionada, puede transformar significativamente las competencias literarias en el ámbito educativo.

El logro de estos resultados se fundamenta en el diseño de una secuencia didáctica apropiada, orientada a potenciar la competencia literaria en los estudiantes, pues planteó actividades con enfoques muy precisos, que facilitaron el desarrollo de las habilidades necesarias como la lectura crítica, la interpretación, la comprensión, etc., lo que permitió consecuentemente

la mejora de la competencia literaria en los estudiantes. Así, a partir de la implementación de la secuencia didáctica descrita en esta investigación, se puede afirmar que el desarrollo de cada una de las fases expuestas fue crucial para el logro de los objetivos y los resultados presentados en el capítulo anterior.

Entre estas fases, el periodo de observación representó un papel fundamental, por cuanto estuvo destinado a la identificación del problema, lo que permitió establecer una comparación entre los postulados teóricos de la educación y su aplicación en contextos escolares reales. El análisis del comportamiento de los estudiantes y de sus reacciones frente a las estrategias pedagógicas empleadas, indicó la importancia de vincular la teoría con la práctica, así como de ajustar las metodologías según las particularidades de cada grupo y entorno educativo.

La fase de diseño e implementación de la secuencia didáctica representó un desafío inherente a todo proceso investigativo, en el cual la toma de decisiones pedagógicas requiere una constante revisión y ajuste de las estrategias. No obstante, el contraste entre los fundamentos teóricos, los enfoques de autores especializados y las prácticas observadas en el aula permitió construir una propuesta sólida y coherente con las necesidades del grupo. En esta etapa fue relevante el diseño de secuencias didácticas flexibles, fundamentadas teóricamente y orientadas a favorecer la participación activa de los estudiantes.

Durante la aplicación de la secuencia, se evidenció que las estrategias pedagógicas centradas en la literatura infantil y juvenil favorecen la motivación y el compromiso de los estudiantes, promoviendo una participación más dinámica en las actividades. Dentro del desarrollo de la investigación, algunas de las estrategias utilizadas fueron la activación inicial del grupo con un juego *rompehielo* diferente para cada sesión, con el cual se trató de centrar la atención de los estudiantes y activar todos sus sentidos, cambiando la dinámica tradicional de una clase magistral. Este hallazgo resalta la necesidad de desarrollar propuestas didácticas que vinculen los intereses del estudiantado con los objetivos de formación literaria, posibilitando experiencias significativas que fortalezcan la competencia lectora y literaria.

El análisis de los resultados confirmó la pertinencia y validez de la propuesta investigativa, al destacar mejoras notables en las habilidades asociadas con la competencia literaria; además, se constató que el acercamiento sistemático a diferentes obras literarias puede

despertar en los estudiantes un interés genuino por la lectura, lo que constituye un punto de partida hacia la consolidación del hábito lector.

El estudio se desarrolló en un contexto escolar complejo, correspondiente al grado sexto, una etapa caracterizada por cambios en los intereses, las actitudes y la disciplina de los estudiantes. A pesar de ello, la implementación de la secuencia didáctica se dio para establecer un ambiente de aprendizaje positivo, debido a que se fomentó la interacción, el gusto por la lectura y el pensamiento crítico.

No obstante lo planteado respecto de los aportes positivos, se logran identificar diferentes limitaciones dentro de esta indagación; por ejemplo, el hecho de haber abordado únicamente un grado y un grupo específicos, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, la brevedad del tiempo de inmersión en la investigación constituye otro factor que afectó el alcance de los resultados, ya que impidió realizar un seguimiento longitudinal del desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes para analizar si los aprendizajes obtenidos perduran en el tiempo y logran trascender a otras áreas del conocimiento.

A partir de lo anterior, estas limitaciones pueden también dar lugar a nuevas líneas de investigación, entre ellas la aplicación de la propuesta en distintos niveles escolares, con el fin de contrastar y validar sus resultados e, incluso, su implementación en grados superiores del bachillerato, como estrategia para mejorar los índices de comprensión lectora en las pruebas de Estado. Asimismo, esta investigación podría ampliarse mediante el diseño de planes de trabajo articulados al plan lector institucional o explorando otros recursos literarios, además de los cuentos, que contribuyan al fortalecimiento de la competencia literaria.

En síntesis, la investigación reafirma la importancia de integrar la teoría pedagógica con la práctica educativa, mediante propuestas contextualizadas que promuevan el desarrollo de la competencia literaria. Asimismo, vale recordar que la literatura infantil y juvenil, abordada desde una perspectiva didáctica, constituye un recurso valioso para fortalecer la comprensión, la interpretación y la apreciación estética de los textos, contribuyendo así al proceso formativo integral de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica.
- Borges, J. L. (1960). *El hacedor*. Emecé Editores.
- Cabrera Infante, G. (2001). Y va de cuentos. *Letras Libres*, 3(33), 12.
- Calvino, I. (1991). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets Editores.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Cassany, D. y otros. (1998). *Enseñar lengua*. Graó.
- . (2006 Cassany). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- . (2012). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chambers, A. (1993). *Lectura y lector: El rol del mediador*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Ediciones CELS.
- Colomer, T. (2004). La formación del lector literario: Entre la realidad y el deseo. *Anuario de Investigaciones en Literatura Infantil y Juvenil*, 2, 15-30.
- Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. En: La importancia del acto de leer como proceso liberador. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation* [La política de la educación: Cultura, poder y liberación]. Bergin & Garvey.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. Fondo de Cultura Económica.
- Hirsch, E. D., Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know* [Alfabetización cultural: Lo que todo estadounidense necesita saber]. Houghton Mifflin.
- Laiseca, A. (2016). *La madre y la muerte* (N. Arispe, Ilust.). Editorial Libros del Zorro Rojo.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by* [Metáforas de la vida cotidiana]. University of Chicago Press.
- Lomas, C. (2003a). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (3.ª ed.). Paidós.
- Lomas, C. (2003b). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós.
- Machado, A. M. (1989). *Textos y pretextos: Sobre la escritura y las lecturas*. Norma.
- Mendoza, A. (1998). *La competencia literaria entre las competencias*. SIDLL.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica de México.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica de México.
- Perdomo, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, 23, 149-160.
https://ruc.udc.es/bitstream/2183/8246/1/LYT_23_2005_art_12.pdf
- Perdomo, G. (2005). El desarrollo de la competencia literaria: Una propuesta didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7). <https://doi.org/10.35362/rie3672852>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* [El origen de la inteligencia en el niño]. International Universities Press.
- Piaget, J. (1967). *The child's conception of space* [La concepción del espacio en el niño]. W. W. Norton & Company.

- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata.
- Poe, E. A. (1846). Filosofía de la composición. *Graham's Magazine*, 28(4), 163-167.
- Quiroga, H. (1927). *Decálogo del perfecto cuentista*. Babel.
- Romero-Oliva, M. F., Trigo-Ibáñez, E., & Moreno-Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* [El lector, el texto y el poema: La teoría transaccional de la obra literaria]. Southern Illinois University Press.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature* [Poética de la literatura infantil]. University of Georgia Press.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Thong, T. (1981). *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva: Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud*. Pablo del Río.
- Tolkien, J. R. R. (1947). On fairy-stories [Sobre los cuentos de hadas]. En C. S. Lewis & E. G. Williams (Eds.), *Essays presented to Charles Williams* (pp. 38-89). Oxford University Press.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Ariel.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* [La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.
- Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. https://www.ramwan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf

Anexo I: Prueba inicial



Santiago de Cali, noviembre de 2024

Institución educativa Normal Superior

Farallones de Cali Grado: Sexto

Grupo: C

Estudiante practicante: Ana María

Casierra

Docente a cargo: Leyda Zúñiga

Curso: Análisis de textos narrativos

Prueba inicial de lenguaje para grado sexto C

En el marco de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Español y Filología de la Universidad del Valle, se realiza la siguiente prueba inicial con el objetivo de evidenciar el conocimiento de los estudiantes en relación a la competencia literaria, utilizando la literatura infantil y juvenil como estrategia pedagógica para el desarrollo de dicha competencia en los estudiantes.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas:

La madre y la muerte

Alberto Laiseca y Nicolás Arispe

Una madre vivía con su hijo en una vieja cabaña a orillas del río Rín. Un día apareció la muerte, tal como la imaginamos: flaca, apergaminada y huesuda. Una muerte clásica,

digamos. Como ninguna madre deja que le arrebaten a su hijo, así o más, la muerte tuvo que pasar sus dedos huesudos por el rostro de la madre para envolverla en un sueño mágico, en un hechizo. Después le quitó al niño y se fue. Se dirigió enseguida hacia el río Rín. El río, a pesar de ser tan caudaloso y longevo, le teme a la muerte, porque si ella quiere, lo seca. Así que, sin más, le permitió caminar sobre sus aguas. Cuando la muerte llegó al bosque de espinos, éste se abrió. No fuera que, sin querer, una hebra de su ropaje se atorara en una espina y la muerte lo marchitara. Apenas la montaña de hierro y piedra vio llegar a la muerte, al instante hizo un túnel para que ella pasara. Toda montaña sabe que si la muerte quiere, puede desgastarla y desaparecerla en un segundo.

Al llegar a la orilla del río Rín, le suplicó: "Río, déjame pasar, que la muerte se ha llevado a mi niño". "¿Cómo no? Te permitiré atravesar si a cambio me das tus ojos", le contestó el río. Al momento, la madre se arrancó los ojos y se los dio al Rín. Y ciega, atravesó sus aguas. Tanteando, llegó al bosque de espinos y suplicó de nuevo: "Bosque de espinos, déjame pasar, que la muerte se ha llevado a mi niño". "¿Cómo no?", dijo el bosque. "Haré un hueco para que puedas pasar, pero tendrás que dejar tus piernas". Entonces la madre se arrancó las dos piernas y atravesó el bosque. Ciega y arrastrándose sobre sus manos, llegó hasta la montaña de hierro y piedra. "Montaña, montaña, déjame pasar, que la muerte se ha llevado a mi niño", rogaba la madre. La montaña, que estaba de buen humor, le propuso: "Te dejaré pasar, pero a cambio te pido una insignificancia: un brazo". La madre se arrancó el brazo derecho y con el izquierdo atravesó la montaña, la cual se cerró apenas ella entró. Ciega, sin piernas y con un solo brazo, la madre logró llegar al corazón del desierto donde la muerte vivía. Al verla, la muerte se asombró como nunca. "¡Ah!", exclamó la muerte, "en todos los miles de años que llevo haciendo esta tarea, jamás he visto tal abnegación. Está bien, te devolveré a tu hijo". Y se lo devolvió. Pero estaba muerto.

1. ¿Qué tipo de texto es *La madre y la muerte*?

- | | |
|-----------|-------------|
| A. Poema | B. Novela |
| C. Cuento | D. Artículo |

Criterio evaluado: Identificación de la tipología del texto

Variables: Comprensión del concepto de tipología textual y las diferentes tipologías que

existen con sus características.

2. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor a la madre protagonista del cuento?
- A. Una mujer fuerte y decidida, capaz de enfrentar cualquier obstáculo por amor a su hijo.
 - B. Una mujer fría e indiferente ante la pérdida de su hijo.
 - C. Una mujer sumisa y resignada ante el destino.
 - D. Una mujer vengativa que busca culpar a alguien por la muerte de su hijo.

Criterio evaluado: Análisis de los personajes.

Variables: Caracterización de los personajes y diferencias en los roles de la historia.

3. ¿Cómo evoluciona el personaje de la madre a lo largo del cuento?
- A. Mantiene una actitud constante a lo largo de toda la historia.
 - B. Descubre un nuevo significado para la vida después de la pérdida de su hijo.
 - C. Pierde cada vez más la esperanza.
 - D. Se transforma en una criatura sobrenatural en su búsqueda

Criterio evaluado: Evaluación del desarrollo del personaje.

Variables: Identificación de cambios, análisis de motivos y contexto de la historia.

4. ¿Cuál es la función principal del inicio del cuento?
- A. Introducir el conflicto principal y crear expectativas en el lector.
 - B. Presentar a los personajes secundarios y sus conflictos.
 - C. Describir en detalle el entorno en el que se desarrolla la historia.
 - D. Revelar el desenlace de la historia.

Criterio de evaluación: Evaluar la comprensión de la función del inicio en una narración.

Variables evaluadas: Identificación de elementos narrativos, contexto y presentación de personajes.

5. ¿Cuál es el tema principal del cuento *La madre y la muerte*?

- A. El poder del amor maternal.

- B. La búsqueda de la venganza.
- C. La belleza de la naturaleza.
- D. La importancia de la amistad.

Criterio evaluado: Identificación y abstracción del tema.

Variables: Comprensión del concepto de tema, comprensión lectora.

6. ¿Cuál es el conflicto principal que enfrenta la madre?

- A. La decisión de abandonar su hogar en busca de su hijo.
- B. La oposición de otros personajes a su búsqueda.
- C. La imposibilidad de traer de vuelta a su hijo de la muerte.
- D. La pérdida de sus poderes mágicos.

Criterio evaluado: Comprensión del conflicto narrativo y la secuencia de acciones.

Variables: Identificación del conflicto, claridad en la descripción de la resolución.

7. ¿Qué simboliza el bosque que la madre debe atravesar?

- A. La vida después de la muerte.
- B. La infancia y la inocencia.
- C. La oscuridad y el miedo.
- D. Los obstáculos que debe superar para alcanzar su objetivo.

Criterio evaluado: Evaluar la capacidad para interpretar los símbolos y objetos en el cuento.

Variables: Análisis de personajes, comprensión de la dinámica de poder en las relaciones y habilidades interpretativas.

8. ¿Cuál es el evento que desencadena el conflicto principal del cuento?

- A. La decisión de la madre de emprender un viaje.
- B. El encuentro de la madre con un ser mágico.
- C. La muerte del hijo de la madre.
- D. La pérdida de las pertenencias de la madre.

Criterio evaluado: Análisis de la evolución del conflicto e identificación del problema

disparador.

Variables: Identificación de etapas del problema, comprensión de su desarrollo.

9. ¿Qué lección podemos aprender del cuento *La madre y la muerte*?

- A. Que la muerte es el final de todo.
- B. Que el amor maternal es una poderosa fuerza capaz de superar cualquier obstáculo.
- C. Que la venganza es la mejor forma de superar el dolor.
- D. Que hay vida después de la muerte.

Criterio evaluado: Análisis de los temas del relato, identificación de lecciones.

Variables: comprensión de la complejidad de las relaciones entre los personajes.

10. ¿Qué podría simbolizar el río que la madre debe cruzar?

- A. La barrera entre la vida y la muerte.
- B. El paso del tiempo.
- C. La necesidad de purificarse.
- D. La búsqueda de la verdad.

Criterio evaluado: Comprensión simbólica: Interpretar el significado de un símbolo en la historia.

Variables: Capacidad de análisis simbólico, habilidad para interpretar significados más allá de lo literal.