



El papel de la literatura en la formación de los estudiantes del grado quinto de la educación básica primaria desde la perspectiva de los libros de texto del área del lenguaje en el periodo 2020-2022

The Role of Literature in the Education of Fifth Grade Students in Elementary School from the Perspective of Textbooks in the Language Area from 2020 to 2022

 Richard Alonso Uribe Hincapié^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-4025-9688>

 Verónica Ángel Sánchez²
<https://orcid.org/0000-0001-7390-4471>

¹ Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación, Grupo de Investigación Lengua y Cultura, Medellín, Colombia;
richard.uribe@upb.edu.co

² Colegio Benedictino de Santa María, Semillero de Investigación Lengua y Cultura, Medellín, Colombia;
veronica.angel@upb.edu.co

* Autor de correspondencia: Richard Alonso Uribe Hincapié, Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación, Grupo de Investigación Lengua y Cultura, Circular 1 # 70-1, Medellín, Colombia.
richard.uribe@upb.edu.co

Para citar este artículo: Uribe Hincapié, R. A. y Ángel Sánchez, V. (2023). El papel de la literatura en la formación de los estudiantes del grado quinto de la educación básica primaria desde la perspectiva de los libros de texto del área del lenguaje en el periodo 2020-2022. *Papeles*, 15(29), e1513.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1513>

Versión aprobada por pares

Recibido: 30 de enero 2023
Aprobado: 17 de mayo de 2023
Publicado: 01 de agosto de 2023



Resumen

Palabras clave

Libro de texto; Literatura;
Enseñanza y formación;
Educación básica; Lenguaje.

Introducción: este artículo presenta un análisis en torno al papel que cumple la literatura en los procesos de formación de niños de quinto de primaria, para comprender su función en los libros de texto y las relaciones que se tejen con la formación en la escuela. **Metodología:** este estudio tuvo un enfoque cualitativo según los criterios de la investigación documental y un alcance hermenéutico. La investigación se desarrolló a partir de la indagación en seis libros de texto del área de lenguaje usados en instituciones educativas de Medellín (Colombia) entre 2020 y 2022. **Resultados y Discusión:** la diversidad de posturas y modos de uso de la literatura en los libros de texto genera comprensiones ambiguas e, incluso, contradictorias en relación con su papel en la formación de los estudiantes. Asimismo, se refieren dicotomías entre la trascendencia de la literatura y el rol concreto que cumple desde el punto de vista de los libros de texto, en la medida en que estos son considerados guías inalterables para direccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Conclusiones:** la literatura es un objeto de estudio clave en los libros de texto, dada su importancia formativa y las posibilidades de estos para fomentar aprendizajes integrales en los estudiantes; sin embargo, su diversidad y posturas variopintas y contradictorias impiden que estos formen de manera integral en lo académico, lo político y lo estético, por lo cual es ineludible repensarlos en relación con la formación integral.

Abstract

Keywords

Textbook; Literature; Teaching
and training; Basic education;
Language.

Introduction: This article presents an analysis of the role that literature plays in the training processes of fifth-grade children, in order to understand its function in textbooks and the relationships that are woven with training at school. **Methodology:** This study had a qualitative approach based on documentary research criteria and assumed a hermeneutic scope. The research was developed from the inquiry in six textbooks in the language area used in educational institutions in the city of Medellín (Colombia) between the years 2020 and 2022. **Results and Discussion:** The diversity of positions and ways of using literature in textbooks generates ambiguous and even contradictory understandings in relation to its role in the formation of students. Likewise, dichotomies are referred to between the transcendence of literature and the specific role that it fulfills in terms of textbooks, to the extent that these are considered as unalterable guides to direct the teaching and learning processes. **Conclusions:** Literature is a key study object in textbooks, given its formative importance and the possibilities of these to promote comprehensive learning in students; However, their diversity and varied and contradictory positions prevent them from forming in an integral way in the academic, political and aesthetic aspects, which is why it is unavoidable to rethink them in relation to well-rounded education.



1. Introducción

La literatura y la formación integral

Este trabajo tuvo como propósito reflexionar sobre el papel de la literatura en la formación de los estudiantes del grado quinto desde la perspectiva de los libros de texto,¹ en la medida en que, particularmente en Colombia, este tipo de recursos fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje, la cual es una base para la formación integral de los estudiantes en lo académico, lo ético, lo político y lo estético. Dado que en buena parte de las instituciones educativas colombianas se usan los textos guía como parámetros para la formación y que la literatura se considera un asunto de gran trascendencia en lo educativo, entre los propios docentes de la educación básica han surgido interrogantes sobre la comprensión de la literatura y su papel en la formación reflejados en la construcción, la circulación y el uso de los libros de texto. Así pues, es ineludible iniciar un proceso de reflexión que permita comprender estas perspectivas y, *a posteriori*, tejer propuestas y concepciones que posibiliten que la literatura corrobore su rol formativo y transformativo.

Castagnino (1980) plantea una serie de preguntas a partir de las cuales reflexiona sobre uno de los interrogantes que se han hecho tanto intelectuales como profesores en relación con la literatura y sus funciones formativas. Este autor se cuestiona por el papel de la literatura en la construcción de la cultura y la subjetividad, por su rol como estrategia de evasión e interrogación de la realidad y por su condición como recurso narrativo para el logro de la inmortalidad. En general, sostiene que la literatura *forma* en la medida en que establece un diálogo entre épocas, personas y autores, el cual posibilita una construcción colectiva de la identidad desarrollado en el tiempo y el espacio en un proceso constante y mudable (Compagnon, 2008).

En este sentido, la literatura, en clave de la narración (Benjamin, 1999), hace posible una recreación de la realidad que determina no solo un ejercicio de reconocimiento, sino también una búsqueda de alternativas para pensar el mundo desde una posición crítica, interrogativa y propositiva, con el fin de acercarse a la realidad, ya que se existe en relación con acontecimientos, personajes y eventos que persisten a la manera de identidades narrativas que se encuentran en el diálogo (Ricoeur, 1999). La literatura, en este orden de ideas, revela el carácter polifacético y transformativo de la sociedad a través del propio carácter de las lenguas y su posibilidad para la configuración y la expresión de cosmovisiones y maneras simbólicas de habitar el mundo (Goodman, 1990).

Igualmente, Larrosa (1996) asevera que la relación entre literatura y formación es cardinal, puesto que posibilita la comprensión y la apropiación del devenir histórico y social, y la transformación individual, sobre todo, porque su experiencia toca a las personas *en lo que ellas son*, es decir, en su carácter y su identidad. Para este autor, la literatura es un recurso didáctico, metodológico y terapéutico, cuyo objetivo central es la interrogación y la comparación de realidades a través del diálogo entre autores, lectores y textos. Esto, según Sartre (1950), se traduciría en un *llamamiento* desarrollado a partir de las revelaciones que hace el texto literario, por lo cual este tiene un carácter social y político que compromete al autor, al lector y a la sociedad que habitan.

¹ En este artículo se usará el término *libro de texto*, puesto que es la nominación más usada en el mundo panhispanico; no obstante, también empleará otros nombres como *texto escolar* o *texto guía* para referirse al mismo objeto de estudio.



La literatura insta al reconocimiento y la comprensión de la naturaleza simbólica de las lenguas (Saussure, 1978), en la medida en que gesta un diálogo crítico y profundo con la lengua, entendida como receptáculo de modos de relación y dinámicas de comprensión e interpretación de las culturas. En este sentido, la literatura confecciona una condición política, ética y estética que deviene estructura de diseño, comprensión, interpretación e intervención del mundo, que hace evidente la potencia ontológica de las lenguas para explorar, representar, valorar y aprehender la realidad (Vasco, 2011).

Literatura y lengua, por tanto, componen una relación intersubjetiva para la construcción de la ciudadanía y se conjugan para aislar intentos de dominación, puesto que estas, en su condición diversa y polifacética, se convierten en herramientas de diálogo, pensamiento crítico e inclusión, entendida esta última no como la instigación para habitar un espacio prefabricado y naturalizado (Assael, 2013), sino como una invitación para existir en la participación y el debate. La lengua y la literatura como fuentes de lo dispar, lo contradictorio y lo paradójico desde donde se observa la realidad, reflexiona sobre las relaciones humanas, piensa críticamente en los cambios lingüísticos en relación con las permutaciones de la sociedad y recrea la existencia, puesto que, en la lógica de transgresión de códigos que hace posible la literatura (Larrosa, 1996), se infringe, al mismo tiempo, el *statu quo* de la vida cotidiana al obviar límites y fabular otras formas del desenvolvimiento humano.

En general, la literatura en la escuela se comprende desde diversas perspectivas sintetizadas en su consideración como herramienta para educar integralmente, asunto que repercute en la discusión en torno a los vínculos entre literatura, formación y escuela (Betancur Valencia y Areiza Pérez, 2013). Esta se piensa en relación con sus posibilidades para enseñar a leer (Escalante y Caldera, 2008), amplificar las habilidades lingüísticas y discursivas (Smith, 1979), formar lectores y escritores (Alzate Yepes et al., 2008), aproximar a los estudiantes a la realidad a través de la imaginación y la ficción (Rodari, 1981), generar experiencias de fruición y goce estético (Lamprea Nosa, 2017), salir de sí y explorar los riesgos y las implicaciones de la libertad (Vargas Llosa, 1990), constituir formas de exploración y reconocimiento del mundo (Rosenblatt, 2002), establecer reflexiones éticas sobre la humanidad (Mata, 2014), acompañar, aliviar y tratar problemas (Babarro Vélez y Lacalle Prieto, 2018), entre otros asuntos.

En este panorama, la literatura se instala como una posibilidad para formar a la manera de un eje que transversaliza saberes, relaciones y dimensiones de lo real, puesto que demanda enfrentamientos discursivos con obras, autores y lectores en una base crítico-dialógica, cuyos criterios de acción son la interacción, el respeto y la escucha:

Escuchar implica no solo concentrarse en el significado de la palabra emitida, sino detenerse sobre el sujeto y su voz, lo que involucra esa corporalidad y singularidad que resuena y que no se conforma con que simplemente haya discurso o cadena de sentido o posibilidad de entender. (Rojas Álvarez, 2019, p. 32)

Interactuar a partir del hecho literario en la escuela significa no solo abrirse desde el punto de vista receptivo y comprensivo, sino también establecer una decisión ética para detenerse y expandirse, esto es, tomar conciencia de las implicaciones de la literatura para suscitar dudas, interrogantes y formas alternas a fin de enfrentar la complejidad de la vida, pero en un marco de alianzas y cooperaciones que devienen debates y encuentros discursivos. Desde el punto de vista crítico, leer y escribir literatura permitiría plantear “diversas visiones en torno a la construcción de las alternativas al orden político, económico, social y cultural vigente, bajo diferentes formas de lucha” (López Castellanos, 2020, p. 101). Así, el papel de la literatura trasciende los límites culturales y logra establecer relaciones interculturales, puesto que se “construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia” (Walsh, 2007, p. 31).



Es en este sentido que las acciones literarias en la escuela, más allá del seguimiento de unas razones académicas y culturales que las definen como supuestos fundamentos de la formación escolar, no solo forman en conocimientos e informaciones a la manera de una base necesaria para la vida académica, sino que también presentan las coordenadas históricas, éticas y sociales de la vida misma, en la medida en que forman para vivir en un mundo en constante interrogación, que se pone en cuestión, y se recrea sin cesar en un marco relacional. Lo intercultural como un “paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción” (Castro Lučić, 2004, p. 16).

Igualmente, desde una perspectiva didáctica, se piensa la literatura en la escuela no solo como una práctica para transmitir conocimientos sobre obras y autores, sino, sobre todo, como la aspiración de formar en literatura, esto es, educar a los estudiantes para que se conviertan en *lectores de obras literarias* (Munita y Margallo, 2019). Esta condición de la lectura no solo implicaría el reconocimiento de obras para su uso en la escuela, sino también reflexiones sistemáticas y profundas sobre qué, cómo, para qué y por qué se lee en relación con características, como el grado de escolaridad, la edad, el contexto, los problemas sociales, las condiciones de vida, los géneros literarios, entre otros asuntos, que hacen parte de la existencia de los estudiantes, los docentes y la propia literatura (Alfonso Talero, 2020; De Amo Sánchez-Fortún, 2009; Rodríguez Castro, 2014).

Esta apertura para reflexionar sobre la didáctica de la literatura se instala en la potencia (*pathos*) del docente para pensar su papel en la formación de lectores (Jurado Valencia, 2008) y sus habilidades para analizarlos desde una perspectiva situada: cómo motivar la lectura, cómo reconocer los gustos e intereses de los estudiantes y cómo acceder a otro tipo de materiales y recursos tecnológicos que produzcan acercamientos al hecho literario (Álvarez Sánchez, 2010; Colomé Medina, 2015). Asimismo, se interroga el papel que cumple el contacto con los textos literarios desde el punto de vista de otras habilidades, como la producción escrita, las prácticas orales, el desarrollo del pensamiento crítico (Nausa Medina, 2019) y las capacidades humanas (Uribe Hincapié y Hernández Osorio, 2022), al entender la lectura como un ejercicio de carácter interactivo que perfila al estudiante como “un explorador interesado en la expansión del significado y el sentido del texto; en suma, lo motiva a producir un nuevo texto a partir de lo ‘ajeno’” (Moreno Torres y Carvajal Córdoba, 2010, p. 4).

La pregunta por la didáctica de la literatura en la escuela, por tanto, compromete una relación de pasión y fruición (*pathos*), un conocimiento y una habilidad para interrogar (*logos*) y una recursividad, hospitalidad y criterio para enseñar y motivar (*tekhne/ethos/ludens*), razón por la cual la formación de los docentes en el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje de la literatura es hoy día un asunto tangencial en las políticas y las discusiones educativas, en la medida en que es ineludible que los maestros sean mejores lectores (Ferreiro y Stramiello, 2008; Tovar, 2009), reconozcan el potencial de la lectura y la escritura literarias para la transformación de la escuela y la sociedad (Jurado Valencia, 1988), y conviertan la literatura en un objeto de estudio, contemplación y goce (Díaz Súnico, 2005).

El texto escolar, la literatura y la escuela

De acuerdo con el Decreto 1860 (MEN, 1994), los libros de texto tienen el propósito de acompañar el trabajo pedagógico de los maestros y direccionar a los estudiantes en las prácticas de experimentación y observación. Asimismo, para Soler Castillo (2020), “los textos escolares son herramientas privilegiadas por el sistema escolar y por los maestros y maestras para transmitir a niños, niñas y adolescentes los contenidos académicos y los valores a los que aspira la sociedad” (p. 2), por lo que su función no solo se



fundamenta en la descripción y la organización de los conocimientos que se deben impartir en la escuela, sino también en los propósitos del saber y sus implicaciones en la vida personal, académica y social (Ramírez, 2002).

Por tanto, la selección del texto guía, que tiene implicaciones importantes en relación con lo que se enseña y por qué se enseña, refleja una serie de factores de carácter académico, teórico, metodológico, ético y político, que lo convierten en una herramienta importante de análisis y reflexión. Uno de los puntos significativos de estas reflexiones es el debate en torno a la pertinencia de su uso en el contexto escolar como brújula que da perspectivas y rutas para los procesos de enseñanza-aprendizaje (García y Maya, 2011), la cual, en algunos casos, está atada a los nexos con editoriales, compañías productoras de contenidos e instituciones que hacen parte de los círculos políticos y económicos de una nación.

Esta compleja situación demanda un acercamiento a los textos guía en la escuela, en la medida en que estos hacen posible la transmisión de “un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización y hasta adoctrinamiento de la juventud” (Choppin, 2000, p. 16), lo que no solo repercute en los contenidos, las competencias y las habilidades que se quieren desarrollar, sino también en la clase de ser humano, de ciudadano, que se quiere formar. Incluso, porque se debe tener presente que los textos guía son adquiridos a través de casas editoriales o son producidos directamente por las instituciones educativas y sus docentes, todo esto en relación con las directrices de los proyectos educativos institucionales (PEI)² y los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Para el mismo Choppin (2000), “la literatura escolar se concibe a la vez como la expresión de una identidad y como el medio para crearla” (p. 37), razón por la cual la condición de guía del texto escolar se puede convertir en un canon que constituye una cosmovisión sobre el ejercicio de pensar y circular el conocimiento y una definición de cómo interactuar con el mundo y transformarlo en relación con los aprendizajes adquiridos. El texto guía, entonces, es más que una herramienta para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, y se convierte en una base para pensarlos y volverlos acciones cotidianas, sobre todo, si se entiende que leer es “indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (Lerner, 2008, p. 115).

Los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2006), particularmente en el contexto colombiano, funcionan como base teórica y metodológica que configura los alcances y los criterios de formación, para lo cual se plantean una serie de metas que tiene el área en los procesos educativos, a saber: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. Para el desarrollo de estas metas, se describen tres campos fundamentales en la formación en lenguaje: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. En el caso de la literatura, se espera que esta colme “de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje” (p. 25).

En este sentido, el papel de la literatura en los libros de texto tendría que ir más allá de la mera recopilación de informaciones sobre hitos y autores, y convertirse en una fuente valiosa de conocimientos científicos, lingüísticos y culturales, los cuales trascienden unas formas particulares de construir, comprender y vivir

² Los PEI en Colombia orientan las acciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela, por lo que direccionan las labores cotidianas e imprimen las perspectivas, las visiones y las propuestas de cada institución educativa.



la cotidianidad. Precisamente, de acuerdo con García Alzola (1992), la literatura reclama al lector la identificación de diversas formas de la condición social, lo que le permite construir modos de interacción para convivir, reflexionar sobre las relaciones de las personas con la sociedad y reconocer tensiones y luchas que determinan un contexto histórico.

A través de la literatura, los estudiantes desarrollan una condición crítica que los allega a pensar críticamente desde el punto de vista de un devenir histórico, con autonomía y en relación con un espacio que demanda acciones reflexivas y situadas (Hauy, 2014; Peña Ardid, 2019; Zaragocin et al., 2018), razón por la cual un texto escolar debe permitir a través del hecho literario una experiencia reflexiva y propositiva, y no solo un encuentro de reconocimiento y recapitulación pasiva. Por tanto, el carácter de la literatura en los textos guía debe permitir el desarrollo intelectual, emocional y social de los estudiantes, en la medida en que no promovería cánones para pensar y existir en el mundo, sino que los pondría en diálogo, con un propósito crítico y reflexivo, es decir, “como experiencia-límite que cuestiona y desestabiliza los sentidos establecidos” (Olarieta, 2011, p. 155).

Por tanto, el interrogante en torno al interés/cercanía de los estudiantes por la literatura debe ser un *continuum* reflexivo e investigativo que permita reconocer las razones de su motivación o desmotivación (Mora Venegas y Villanueva Roa, 2019), la evolución de su enseñanza y sus repercusiones didácticas (Colomer, 1996; Triana Castro, 2018), los recursos para su fomento y el desarrollo de prácticas innovadoras (Clavijo Olarte, 2007), su importancia en la formación de maestros (Aponte Moreno, 2014; Pérez Payrol et al., 2018), su relación con la enseñanza y las nuevas tecnologías (Ballester Murat, 2016; González, 2018; Mendieta Contreras y Pina de León, 2022), su trascendencia desde el punto de vista de la transformación humana (Mata, 2014; Páez Caro, 2019; Pallarès Piquer y Villalobos Antúnez, 2021), la reflexión sobre el papel que cumplen los docentes en su formación a partir de sus prácticas de aula (Colomer, 2001; Gómez-Arteta, 2021; Revelles-Benavente, 2022; Trujillo Culebro, 2010) y, en general, en sus posibilidades para adentrarse en la comprensión de las realidades y las prácticas del mundo actual (González, 2021; González Flores, 2016; Valvassori, 2020).

2. Metodología

El desarrollo de esta experiencia estuvo direccionado por los criterios del enfoque cualitativo (Sandoval, 1996), con un alcance hermenéutico, y por las perspectivas de acción de la investigación de carácter documental. Por tanto, desde una perspectiva cualitativa, se asume que los procesos formativos, en relación con los libros de texto, hacen parte fundamental de la construcción individual y social de las personas con una base intersubjetiva.

Al asumir un alcance hermenéutico, esta investigación reconoce que, respecto de unas realidades desbordadas de informaciones, ideas y puntos de vista, la interpretación con intenciones propositivas es una estrategia fundamental en relación con las reflexiones escolares, por lo que “se hace necesario recurrir a algún tipo de metodología que nos permita intentar comprender, ordenar, clasificar, categorizar e interpretar la información recopilada” (Gómez, 2011, p. 228). Asimismo, la práctica explicativa quiere interrogar las formas en que se logra la interpretación (Palmer, 1969), por lo que se intentan generar inferencias interpretativas según el estudio de los objetos de indagación, pero también de los sujetos que indagan. Lo hermenéutico, entonces, no se asume como una rúbrica lineal e inflexible para encontrar datos existentes *a priori*, sino como unas opciones/visiones desarrolladas en un entramado de observaciones y reflexiones que manan de saberes, experiencias y enfoques desde donde se reconoce la realidad (Martínez y Ríos, 2006).



Desde el punto de vista de la investigación documental (Ávila Baray, 2006), se plantearon cinco fases en el estudio, a saber: arqueología de textos, revisión, comparación, lectura crítica e interpretación, y conclusiones y resultados (Colls, 1994; Gómez, 2011; Díaz Flores et al., 2013), cuyos objetos de estudio fueron seis libros de texto del área de lenguaje usados en instituciones educativas de Medellín (Colombia), entre 2020 y 2022. Las unidades documentales desde donde se tomaron los textos (en este caso impresos) fueron las bibliotecas de las instituciones, dado que en estas se registra el histórico de los libros de texto empleados y en uso para cada año lectivo.

Se diseñó una plantilla de análisis para cada uno de los libros de texto, la cual no solo registraba informaciones generales, como el título, la institución educativa, el año de producción, el número de páginas, entre otros asuntos, sino que describía los usos de la literatura, su metodología y las razones de empleo. A partir del desarrollo de esta plantilla, se establecieron reiteraciones, puntos en común, diferencias y contrastes; además, se desarrolló una matriz de debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas (DOFA) para organizar el estudio final de los textos. El análisis de los libros de texto se desarrolló según los enfoques del análisis textual y discursivo (Moraes & Galiazzi, 2011), en la medida en que esto permitió descomponer las informaciones a fin de establecer nuevos órdenes, estructuras y posibilidades, las cuales fueron fundamentales para construir nuevos conocimientos a partir de las prácticas críticas e interpretativas.

En la medida en que estos textos fueron de obligatorio seguimiento por parte de los docentes y los estudiantes, el proceso investigativo recurrió a ellos como objetos de indagación y reflexión, para establecer variables, perspectivas y generalizaciones. Aunque se siguieron los estándares básicos de la investigación documental (arqueología, revisión, comparación, lectura crítica e interpretación, así como conclusiones y resultados), el proyecto reconfiguró el proceso para lograr conclusiones mucho más significativas y situadas.

Así, se desplegó un estudio de los libros de texto con un carácter retrospectivo (unos textos ya construidos y seleccionados por unas instituciones), pero con una tendencia prospectiva (el posible uso de los textos en el contexto del grado quinto y en relación con las perspectivas institucionales y estatales sobre la enseñanza del lenguaje y la literatura). Por esta razón, los investigadores leyeron “entre líneas, para analizar su significado y sus propósitos más profundos” (McCulloch, 2004, p. 1), por lo que, desde el punto de vista de los procesos de lectura y análisis, se logró ir más allá de la inferencia explicativa para llegar a la inferencia reflexiva y propositiva, esto es, interpretar los hallazgos con el fin de reconocer las propuestas latentes que hacen los libros de texto sobre la literatura y la formación.

De igual manera, los investigadores hicieron énfasis en la etapa comparativa, contrastativa y crítica, en la medida en que la condición variopinta de los libros de texto consultados determinaba un análisis adicional que permitiera establecer razones para esta variabilidad y heterogeneidad. Finalmente, desde el punto de vista de la lectura, se asumió una posición metacrítica entendida como una posibilidad para el diálogo entre los investigadores que posibilitara el desarrollo de capacidades para pensar de manera reflexiva, autónoma y propositiva (Smith Avendaño de Barón, 2016). En este sentido, la metodología no solo sirvió a los propósitos académicos del proyecto, sino también a los de la investigación y la educación en sí mismas como una herramienta para educar maestros en proceso de formación, puesto que el proyecto se gestó en el espacio de un semillero de investigación perteneciente a una facultad de educación.



3. Resultados y discusión

La literatura y su papel en los libros de texto del área de lenguaje

A manera de síntesis del ejercicio analítico e interpretativo, se presentan algunas perspectivas que, aunque no se pueden entender como generalidades para el reconocimiento del papel de la literatura en los libros de texto en la educación básica en Colombia, sí pueden ser útiles para pensar su uso en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo del área de lenguaje, sino también desde la óptica de la formación integral.

En los libros de textos rastreados, la literatura aparece en diversas secciones, las cuales presentan un énfasis en determinados temas que aluden a la literatura *per se* o la conectan con otras áreas y sistemas de significación. La literatura se destaca en espacios específicos, en los cuales se presentan varios textos, en teoría, para el disfrute de la lectura y el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación de los estudiantes. Asimismo, en otros componentes textuales, se presentan pasajes de diferentes tipologías y géneros, para reconocerlos y contrastarlos, y propender a producciones escritas de los estudiantes. En el avance de los libros, aparecen apartados desarrollados a la manera de hipertextos, en los cuales se propende a la expresión oral o escrita, se hace referencia a los estándares de evaluación o las pruebas Saber³ y, finalmente, se ofrecen espacios de escritura literaria.

En general, la literatura aparece como un entramado de textos líricos, como poemas, fragmentos de poemas y coplas; textos narrativos, como cuentos o fragmentos de cuentos, fragmentos de novelas, adaptaciones de relatos, como leyendas, mitos y fábulas, y textos dramáticos, como fragmentos de obras de teatro cómicas y trágicas. A partir de estos textos o fragmentos de texto, se desarrollan una serie de subprocesos relativos a la tipología textual, por ejemplo, leer poemas e intentar entender sus mensajes, plantear hipótesis descriptivas sobre el contenido, leer producciones narrativas y dramáticas, establecer contrastes entre los textos leídos, leerlos para contrastar el mundo de la realidad con el mundo de la fantasía, describir el contenido de las obras, valorar el comportamiento de los personajes y reconocer la noción de *género*. Para lograr este fin, se establece una perspectiva de mejoramiento de las competencias lectoras, entre las cuales se hace énfasis en la competencia literaria a través de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva (Cárdenas Páez, 1999).

Los libros de texto, objeto de estudio, propugnan por la exploración de las obras con preguntas introductorias antes o después de las lecturas. Asimismo, en el marco de la lectura de los textos, presentan alusiones al significado de las palabras con mayor complejidad, hacen referencias al contexto y sus autores y, usualmente al final de cada una de las unidades, presentan actividades, como cuestionarios, uso de imágenes en relación con las obras, tareas específicas de escritura, identificación de ideas, personajes y eventos, entre otros asuntos.

Para el desarrollo de la competencia interpretativa, se desarrollan ejercicios de lectura por niveles (Pérez Abril, 1999), con énfasis en las inferencias, pruebas de comprensión de lectura con preguntas de carácter literal, y búsqueda de informaciones complementarias de los textos leídos. Para la competencia argumentativa, se pide a los estudiantes explicaciones, reflexiones y análisis de acontecimientos acaecidos en los textos y en la vida cotidiana que, en general, se solicitan de manera escrita o en el marco de actividades orales como debates. Finalmente, para el desarrollo de la competencia propositiva, se insta a

³ Las pruebas Saber se desarrollan en Colombia como pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la evaluación del desempeño de los estudiantes de la educación básica, media y superior, de acuerdo con una serie de competencias definidas por el MinEducación.



los estudiantes a crear textos escritos como cuentos, poemas e historietas, dibujar escenarios y establecer a través de imágenes relatos de carácter narrativo, investigar en torno a obras o autores, y construir, según estas indagaciones, creaciones escritas o pictóricas.

La literatura, en los libros de texto estudiados, se reconoce como una herramienta tangencial para el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación de los estudiantes (Baquero Másmela, 2020; Martín Frances y Cabrera Medina, 2020), asunto que, en teoría, otorga al hecho literario una consideración que va más allá de un propósito de ilustración o desarrollo de conocimientos culturales y lingüísticos de los estudiantes, esto es, consideraría la formación estética y sus implicaciones en la vida social y política, puesto que se reconocen conocimientos, habilidades, capacidades y valores (González y Wagenaar, 2006). Sin embargo, en los textos escolares estudiados, estas consideraciones se desdoblaron a la manera de insinuaciones que no logran concreciones en la vida académica y social de los estudiantes, sobre todo, porque, en el plano evaluativo, se obvian los alcances estéticos, sociales y políticos, y solo se consideran los logros que se pueden medir desde el punto de vista de las competencias (López Gómez, 2016).

En esta misma línea, no se alcanza a concretar el papel de la literatura para establecer contrastes entre el mundo que se vive en la cotidianidad y ese otro que se recrea constantemente a través de la ficción y la fantasía, entendidas estas como recursos de la racionalidad para interrogar, reflexionar y evaluar experiencias, acontecimientos e ideas. Así, la literatura en los libros de texto no se comprende como “una investigación de la realidad” (Saganogo, 2007, p. 57) que permite *ficcionarla* con fines lúdicos, pero con intenciones reflexivas y analíticas que conviertan la experiencia de la literatura en un devenir discursivo e interpretativo entre la obra y el mundo. Este devenir hace que igualmente en los libros de texto se obvие el contraste entre las acciones y los comportamientos de los personajes de las obras con los lectores, asunto que compromete los acontecimientos con las realidades históricas que los estudiantes viven a diario.

Para establecer un panorama de obras literarias, los libros escolares en el área de lenguaje presentan fragmentos de textos, los cuales terminan por preocuparse por establecer hitos y autores representativos y soslayan, al mismo tiempo, el papel central de la lectura y la escritura literarias en la formación integral de los estudiantes (Castillo Sivira, 2009). Además, no consideran las características constituyentes de los contextos de los niños, en la medida en que, en algunos casos, los libros trabajados por algunas instituciones educativas están aislados de las realidades y los problemas académicos, políticos y sociales (García y Maya, 2011).

Ahora bien, aunque es comprensible el uso de fragmentos en los libros de texto, por motivos de extensión y la pretensión de desplegar temas y contenidos, estos terminan funcionando como un “mosaico de visiones fragmentarias de la realidad” (Clavell, 1992, p. 600), en este caso textual, que exhibe generalidades seleccionadas *a priori*. Estas generalidades son elegidas por docentes, editores y académicos con diversos objetivos, las cuales aparecen en los textos guía como concreciones comprensivas de las obras literarias, es decir, los estudiantes son expuestos a fragmentos literarios que, en sí mismos, son versiones interpretativas de lo fundamental y lo “bello” de un texto. Esta dinámica no solo perfila unas comprensiones sobre el rol de la literatura en la vida cotidiana, sino que expone un perfil claro acerca de los lectores y las lecturas. Así, el fragmento literario allega a los estudiantes a autores y obras literarias, pero limita en profundidad y contundencia el papel de la literatura, en la medida en que esta “no solo representa la identidad cultural de la comunidad o colectividad desde donde emerge, sino que ella misma crea identidad” (Mansilla Torres, 2006, p. 2): una identidad que *crea* en toda su especificidad, en relación con los universos simbólicos que despliega, desde el punto de vista de sus límites formales y su infinitud semántica (Barthes, 1973).



Esta estructura de lectura de fragmentos literarios se desarrolla sin interrogarse por una posible didáctica del fragmento textual (García Padilla y Lidueña Sánchez, 2014), en la cual se piensan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura cuando se accede a esta a través de textos parciales y se evita que el objetivo de la lectura sea presentar información en demasía, como mero ejercicio de reconocimiento, y no como una práctica *en cámara lenta* (Barthes, 1988), que construya una experiencia crítica, reflexiva, analítica y transformativa (Larrosa, 1996; Magalhães, 2021).

En el análisis de los libros de texto, se reconoció una relación entre la adquisición de conocimientos sobre el lenguaje y el disfrute y el goce de la lectura literaria, la cual insta a usar cuentos, poemas y fragmentos de novelas como herramientas para desarrollar habilidades lingüísticas verbales y no verbales. Empero, la intención por esclarecer datos históricos e hitos culturales, al parecer, disminuye la posibilidad de prolongar el aprendizaje de la lengua en clave de la lectura y la escritura literarias en la escuela (Cassany et al., 2000).

Asimismo, se intenta enseñar a usar la lengua en el contexto cotidiano a partir del uso consolidado, formal y elaborado de la literatura, lo que deviene su comprensión como un tesoro de términos y expresiones, y no como una forma potente de pensar el mundo que exige a la lengua misma hasta llevarla a sus límites. Se obvia, por tanto, que “el texto literario es un documento auténtico que constituye un proceso interactivo de comunicación entre el autor, el alumno y el profesor como mediador” (Jouini, 2008, p. 125), al entenderlo como una pieza decorativa que ilustra unos lenguajes refinados que desnaturalizan el uso cotidiano. Incluso, en algunos casos, los textos literarios se usan exclusivamente para enseñar y evaluar conocimientos relativos a la lengua.

A este tenor, los libros de texto abordan un canon literario que, en ocasiones, parece lejano para los profesores y los estudiantes, en la medida en que se determina el trabajo con unas obras específicas que responden a unas taxonomías de lo que *debería* saber un estudiante sobre la literatura en determinado grado de escolaridad, pero que no interrogan el contexto intelectual y emocional de los aprendices y, mucho menos, su condición de lectores y escritores. En este caso, el canon se comprende como “un conjunto de textos sobresalientes que se consideran suficientemente significativos de qué es el arte literario en una época, que permiten continuas reinterpretaciones y sin los cuales no es posible construir el desarrollo histórico de una literatura nacional” (Larraz, 2017, p. 49). Por consiguiente, la selección y el abordaje de obras literarias se configura en relación con unos imaginarios sociales y culturales que instan a leer determinados textos, desde ciertos horizontes, con unas claras propuestas éticas, políticas y estéticas (Bloom, 1995).

Si bien se hace partícipe a los estudiantes en el desarrollo de las actividades de lectura y escritura literarias, los textos se usan meramente como “comodines” para abordar otros temas, particularmente el de la lengua y ciertas disposiciones de comportamiento social, con lo que se evidencia un enfoque de comprensión del papel de la literatura en la formación lingüística y la formación moral (Sánchez Rueda, 2016). Así es como las producciones literarias de los estudiantes se desenvuelven como ejercicios “lúdicos” que permiten ciertas fugas estéticas, pero que no se consideran evidencias de los procesos de evaluación. Para decirlo de alguna manera, en los libros de texto rastreados, la lectura y la escritura literarias aparecen, en ocasiones, como prácticas de esparcimiento que no hacen parte fundamental de los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo, porque no son bases de la evaluación y las consideraciones acerca de las competencias de los estudiantes. La idea de la literatura como representación de la cultura y suscitación de lo estético (MinEducación, 1998), se traslada a un uso como dispositivo (Agamben, 2011) de comprensión unificadora para el ejercicio del pensamiento.

Finalmente, aunque algunos textos guía intentan sostener una conexión con nuevas formas del relacionamiento y la producción de conocimiento (redes sociales, buscadores, plataformas y aplicaciones),



las dinámicas de uso de la literatura siguen fundando un carácter analógico y *anti tecnológico* (Marques de Melo, 2007), en la medida en que se insta al uso de recursos tecnológicos y digitales, pero en una lógica que no abandona el texto impreso (lo tipográfico) como una forma unívoca de reconocimiento y comprensión de la realidad (McLuhan, 1996). Los libros de texto convocan a conectarse a las redes y a vivir la hipertextualidad; sin embargo, los rudimentos y las maneras para hacerlo mantienen las taxonomías de antaño, en las cuales se lee, se escribe y se comprende con rúbricas inamovibles y ausentes de la emocionalidad fundante de las prácticas de lenguaje (Maturana, 1992).

Del mismo modo, las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la interacción generan, a la par, nuevos problemas para el fomento y el disfrute de la literatura por parte de los estudiantes, en la medida en que su abordaje por parte de los docentes cambia de recursos y plataformas, pero mantiene un *statu quo* en los objetivos y las prácticas de enseñanza: leer, clasificar, estructurar y memorizar. Los textos guía, en una era de residentes/visitantes digitales (White y Le Cornu, 2011), mantienen su naturaleza análoga en relación con el uso de la literatura, sobre todo, porque, desde el punto de vista de las prácticas docentes, los estudiantes construyen relaciones de indiferencia y hastío por lo literario y actúan tecnológicamente (con plataformas y *app*) para responder a los objetivos de carácter tipográfico de los profesores.

5. Conclusiones

Los textos guía del área de lenguaje en su diversidad proponen perspectivas variopintas e, incluso, contradictorias sobre la literatura y sus posibilidades formativas. En gran medida, estos textos asumen la literatura a la manera de un instrumento que es útil para enseñar temas, describir problemas o presentar perspectivas en torno a un saber, lo que perfila una asunción de la literatura, no por lo que ella es, sino porque se emplean los textos literarios como herramientas que reflejan un uso adecuado de la lengua y construyen jerarquías sociales y culturales. Por tanto, la literatura se ofrece desde una óptica ilustrada de la lengua, la cultura y la sociedad, y no como producto histórico que hace posible reconocer, analizar e interpretar realidades en el tiempo y el espacio, esto es, como una posibilidad para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y la competencia semiótica de los estudiantes (Al-Alami, 2021; Reytor Garriga, 2022a, 2022b).

Sin embargo, aunque la *Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana*⁴ sostiene que “se requiere que los estudiantes conozcan la historia de la literatura como un paso en la consolidación del reconocimiento de la interculturalidad” (MinEducación, 1998), esta historia, en la estructura de los textos guía, se desarrolla más bien como una perspectiva historiográfica sin un propósito claro relativo al desarrollo humano: “Fortalecimiento de capacidades para vivir mejor en lo político, lo económico, lo educativo, lo laboral, lo profesional” (Molerio Pérez et al., 2007).

En general, el ejercicio investigativo reclama la comprensión del papel del texto guía en lo que corresponde al área de lenguaje y, particularmente, a la literatura como un indicador de caminos posibles para las prácticas de enseñanza y aprendizaje, que, además de coadyuvar al desarrollo de la competencia lingüística y discursiva de los estudiantes, participe en la formación académica, política, ética y estética, en la cual se piense “una realidad diferente donde se pueda combatir decididamente el inmovilismo y el indiferentismo social” (Viaña Rubio y Villanueva Barreto, 2022, p. 2).

⁴ Texto de referencia de la política pública en el área de lenguaje en Colombia.



Asimismo, el profesor debe asumir un criterio reflexivo, crítico y propositivo en torno al uso de los libros de texto en la escuela, en la medida en que “el estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor” (MinEducación, 1998). Este asunto es de particular trascendencia, porque los libros de texto, en su dimensión de guía y mediación, se convierten no solo en una amalgama de posibilidades para la formación académica, sino en un objeto de estudio y análisis crítico que exige la transgresión, la transformación y la ruptura.

Por tanto, desde el punto de vista del trabajo en la escuela, el libro de texto se debe convertir en una plataforma para adquirir conocimientos sobre el lenguaje, el arte y la vida en general a través del estudio, el disfrute, el debate y el goce, y una práctica para el establecimiento de hábitos de lectura y escritura en los estudiantes que forme y fomente el diálogo, el desarrollo del pensamiento crítico y las relaciones intersubjetivas (Glaveanu, 2019).

En este sentido, el papel de la literatura en la formación de los estudiantes debe ir más allá de una visión instrumental que la entiende como mero recurso para educar en competencias y se debe reconstituir como una búsqueda constante para que esta sea un elemento clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al comprenderla como “productora de efectos de presencia, más que de efectos de sentido” (López López, 2020, p. 107), esto es, como posibilidades para reconocer, pensar y recrear la realidad desde una perspectiva situada que sea consciente de las exigencias del contexto histórico y los acontecimientos en los que las personas viven sus experiencias (Rauber, 2020).

Esta reconfiguración del papel de la literatura en la formación de los estudiantes se debe iniciar con nuevas formas de producción de los libros de texto en la escuela, en las cuales el diálogo y el trabajo conjunto entre instituciones educativas, docentes, investigadores, editoriales y entes gubernamentales sea el fundamento. Igualmente, es ineludible que las nuevas formas de interacción y producción de saber/conocer/comprender (redes sociales, aplicaciones, recursos tecnológicos) sean consideradas no solo como evidencias de la actualización editorial y curricular, sino realmente como nuevas formas de acceder a la vida cotidiana. Esto determinaría una re-comprensión del papel de la lectura y la escritura literarias en la escuela como recursos para aprender más y mejor; pero, además, para servir como actuaciones/hechos modernos que permitan entender/comprender/producir nuevas literaturas, las cuales se tejerán en la era digital y nacerán en un mundo que *literaturaliza* la existencia con conexiones ilimitadas y posibilidades inéditas para la producción y el goce estético. De este modo, la literatura en los textos guía tendría el papel de “iniciar a alguien en una vida para la cual los libros sean luz y compañía, tengan la frecuencia de un alimento y la confianza de una amistad” (Ospina, 2006, p. 50).

Agradecimientos

Al Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) por su constante apoyo a la investigación formativa. Este estudio se desarrolla en el Semillero de Investigación Lengua y Cultura, y hace parte de las reflexiones suscitadas en la elaboración de la tesis doctoral “Formación del pensamiento crítico situado desde la dimensión dialógica y su relación con la sociabilidad: Un estudio de caso múltiple en instituciones colombianas de educación básica secundaria”, del Doctorado en Educación de la UPB.



Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Este proyecto de investigación no tuvo implicaciones éticas.

Contribución de los autores

Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- Al-Alami, S. (2021). Literature from a critical perspective: Food for thought. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 26, 334-342. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4556289>
- Alfonso Talero, Ó. E. (2020). La lectura de la narrativa urbana en la escuela: Un contagio, una interiorización y una construcción de representaciones sociales. *Revista Educación y Ciudad*, 39, 109-120. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2337>
- Álvarez Sánchez, Y. (2010). La lectura de textos literarios y las nuevas tecnologías de la información. *Revista de la Universidad de La Salle*, 53, 191-213. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=ruls>
- Alzate Yepes, T., Ramírez Botero, Á., Piedrahita Gómez, C. P. y Astaíza Castillo, D. (2008). Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1-25. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2568Yepes.pdf>
- Aponte Moreno, M. L. L. (2014). *Docentes y literatura: La experiencia de lectura como punto de reflexión* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/48553/04868004.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Assael, C. (2013). La educación de personas con discapacidad en las escuelas regulares: Discurso de la valoración de la diferencia bajo el enfoque de una cultura hegemónica dominante. En S. López de Maturana (ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía con sentido humano* (pp. 27-42). Universidad de La Serena.
- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Eumed.
- Babarro Vélez, I. y Lacalle Prieto, J. (2018). La literatura como instrumento terapéutico en el proceso salud-enfermedad durante la infancia. *Enfermería Global*, 17(50), 586-616. <http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.299201>
- Ballester Murat, P. (2016). *Las TIC como herramienta de innovación en lengua y literatura* [tesis de maestría, Universitat Jaume I]. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/166148>
- Baquero Másmela, P. (2020). Pedagogía y didáctica de la literatura: Tramas de la subjetividad e imaginación. *Enunciación*, 25(1), 141-153. <https://doi.org/10.14483/22486798.16299>
- Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1988). *Textual analysis of poe's "Valdemar": Modern criticism and theory*. David Lodge.
- Benjamin, W. (1999). *Ensayos escogidos*. Coyoacán.
- Betancur Valencia, D. B. y Areiza Pérez, É. E. (2013). Tres puertos literarios para volver a los vínculos entre literatura, formación y escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 441-453. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.tplp>
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental: La escuela y los libros de todas las épocas*. Anagrama.
- Cárdenas Páez, A. (1999). Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje. *Folios*, 11, 51-58. <https://doi.org/10.17227/01234870.11folios51.58>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua* (5.ª ed.). Graó.
- Castagnino, R. (1980). *¿Qué es literatura? Naturaleza y función de lo literario*. Nova.
- Castillo Sivira, J. A. (2009). La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana. *Educere*, 13(46), 583-593. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218004.pdf>
- Castro Lučić, M. (ed.) (2004). *Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, política y derecho*. Lom.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: El ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, 19, 13-37. <https://gredos.usal.es/handle/10366/136635>
- Clavell, L. (1992). Ética y unidad del saber: Reflexiones para una acción cultural universitaria. *Scripta Theologica*, 24, 595-602. <https://core.ac.uk/download/pdf/83565163.pdf>
- Clavijo Olarte, A. (2007). *Prácticas innovadoras de lectura y escritura*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Colls, M. (1994). *Introducción a la investigación documental*. Universidad de los Andes.
- Colomé Medina, J. A. (2015). La formación literaria del maestro primario para la didáctica de la literatura infantil. *Atenas*, 1(29), 82-90. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047205006.pdf>



- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: Temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Universidad de Barcelona.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 6-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* Acantilado.
- De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2009). El lector modelo en la narrativa infantil: Claves para el desarrollo de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 29-43. <https://www.grao.com/es/producto/el-lector-modelo-en-la-narrativa-infantil-claves-para-el-desarrollo-de-la-competencia-literaria>
- Díaz Flores, M., Escalona Franco, M. E. V., Castro Ricalde, D., León Garduño, A. A. y Ramírez Apaez, M. (2013). *Metodología de la investigación*. Trillas.
- Díaz Súnico, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 21-32. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4984>
- Escalante, D. T. y Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n43/art02.pdf>
- Ferreiro, J. y Stramiello, C. I. (2008). El docente: El desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 4-10. <https://doi.org/10.35362/rie4542076>
- García Alzola, E. (1992). *Lengua y literatura*. Pueblo y Educación.
- García Padilla, J. L. y Lidueña Sánchez, T. de J. (2014). *Didáctica de los fragmentos literarios: Una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2º segundo de básica primaria de la institución educativa distrital de la ciudad de Barranquilla* [tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/4859/DID%20c3%81CTICA%20DE%20LOS%20FRAGMENTOS%20LITERARIOS%20UNA%20FORMA%20DE%20MEJORAR%20LA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, H. y Maya, D. (2011). *El texto guía en las prácticas escolarizadas del maestro* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Glaveanu, V. P. (2019). Being other: Intersubjectivity, allocentrism and the possible. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49(4), 443-459. <http://doi.org/10.1111/jtsb.12221>
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica: Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Gómez-Arteta, I. (2021). Panorama de la educación literaria en las aulas universitarias. *Comuni@cción*, 12(1), 5-14. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.1.442>
- González Flores, J. R. (2016). La función de la literatura en el mundo globalizado. *Sincronía*, 69, 282-303. <https://www.redalyc.org/journal/5138/513852378022/513852378022.pdf>
- González, A. (2021). Algunas reflexiones en torno a la función actual de la literatura en la enseñanza de lenguas. *Letras*, 61(98), 93-117. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/letras/article/view/4/85>
- González, C. (2018). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Revista Espacios*, 40(18). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n17/a19v40n17p03.pdf>



- González, J. y Wagenaar, R. (ed.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Visor.
- Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: Aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, 20, 22-34. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.20>
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: Propuestas y modelos de uso. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(20), 121-159. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v13n20/v13n20a5.pdf>
- Jurado Valencia, F. (1988). *Investigación, escritura y educación: El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Experiencias de maestros*. Plaza y Janés. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3004>
- Jurado Valencia, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>
- Lamprea Nosa, J. A. (2017). *La lectura literaria como experiencia estética en el aula* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5224/1/LampreaNosaJimmyAdolfo2017.pdf>
- Larraz, F. (2017). Censura, exilio y canon literario. *Historia Actual Online*, 42(1), 49-56. <https://doi.org/10.36132/hao.vi42.1372>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Alertes.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- López Castellanos, N. (2020). Pensamiento crítico latinoamericano en tiempos de colapso. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 89, 98-107. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/31400/32828>
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42564/REV201COL4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López López, Á. M. (2020). Literatura, violencia política y educación. *Enunciación*, 25(1), 103-118. <https://doi.org/10.14483/22486798.15629>
- Magalhães, M. H. R. (2021). A literatura para a infância, a formação do leitor crítico e a educação intercultural. *Álab: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.3>
- Mansilla Torres, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios Filológicos*, 41, 131-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- Marques de Melo, J. (2007). *Entre el saber y el poder: Pensamiento comunicacional latinoamericano*. Comunicación Social.



- Martin Frances, M. y Cabrera Medina, L. (2020). *El desarrollo de la imaginación a través de la literatura en educación infantil* [tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20547>
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 25. <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25960>
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia: Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 104-121. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Pedagógicas Chilenas.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education: History and the social sciences*. Routledge.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Mendieta Contreras, E. y Pina de León, Y. (2022). Enseñanza de literatura a través del uso de las nuevas tecnologías. En A. Paz, V. Figueroa Gutiérrez, E. J. Rodríguez y A. J. Montes Miranda (coords.), *Libro de Actas del 2.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=865862>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial 41480.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Molerio Pérez, O., Otero Ramos, I. y Achón, Z. N. (2007). *Aprendizaje y desarrollo humano*. Editorial Universitaria.
- Mora Venegas, P. F. y Villanueva Roa, J. de D. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *Revista Cedotic*, 4(1), 95-114. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2275/2776>
- Moraes, R. & Galiazzi, M. (2011). *Análise textual discursiva*. Unijuí.
- Moreno Torres, M. y Carvajal Córdoba, E. (2010). La didáctica de la literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes*, 33, 99-109. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys99.109>
- Munita, F. y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Nausa Medina, P. E. (2019). Literatura y subversión: Una propuesta de didáctica de la literatura encaminada a fortalecer el pensamiento crítico. *Infometric@: Serie Sociales y Humanas*, 2(1), 181-199. <http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/54/53>



- Olarieta, B. F. (2011). Literatura e pensamento: Linguagens do limite. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 4, 155-172. <https://doi.org/10.19177/prppge.v4e02011155-172>
- Ospina, W. (2006). Lo que entregan los libros. En F. Cajiao, *Por qué leer y escribir*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Páez Caro, M. (2019). La creación literaria y su aporte a la formación humana. *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias*, 9, 71-78. <https://doi.org/10.24236/24631388.n.2019.3316>
- Pallarès Piquer, M. y Villalobos Antúnez, J. V. (2021). Educación de la memoria desde la literatura: Pasado, (re)interpretación del presente y el recuerdo como praxis de formación. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 69-84. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.5>
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Press.
- Peña Ardid, C. (ed.). (2019). *Historia cultural de la Transición: Pensamiento crítico y ficciones en literatura, cine y televisión*. Catarata.
- Pérez Abril, M. (1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos: ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? *Revista Alegría de Enseñar*, 39, 31-39.
- Pérez Payrol, V. B., Baute Rosales, M. y Luque Espinoza de los Monteros, M. (2018). El hábito de la lectura: Una necesidad impostergable en el estudiante de Ciencias de la Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 180-189. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/926/1005>
- Ramírez, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Docencia Universitaria*, 3(1), 101-124. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4466
- Rauber, I. (2020, 13 de febrero). *Epistemologías desde abajo: Pistas para un pensamiento crítico situado, con pertenencia de clase*. Contrahegemoniaweb. <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2020/02/13/epistemologias-desde-abajo-pistas-para-un-pensamiento-critico-situado-con-pertenencia-de-clase/>
- Revelles-Benavente, B. (2022). George Orwell y Twitter: La enseñanza de la literatura inglesa a través de las redes sociales. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 11-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.443401>
- Reytor Garriga, E. L. (2022a). El desarrollo de la competencia semiótica-digital para el análisis de textos multimodales. *Revista Boletín Redipe*, 11(6), 125-135. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i6.1842>
- Reytor Garriga, E. L. (2022b). El desarrollo de la competencia semiótica como eje transversal de la estrategia curricular de lengua materna. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n2/0257-4314-rces-41-02-5.pdf>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Rodari, G. (1981). La imaginación en la literatura infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 74, 6-8.
- Rodríguez Castro, C. (2014). La literatura en la escuela: Una mirada desde los textos, los contextos y el maestro. *Nodos y Nudos*, 4(36), 31-42. <https://doi.org/10.17227/01224328.3110>
- Rojas Álvarez, G. (2019). *Escucha y conversación: Un acercamiento desde las voces de maestros* [tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1753/te.1753.pdf>



- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Saganogo, B. (2007). Realidad y ficción: Literatura y sociedad. *Estudios Sociales*, 1, 53-70. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/pdf/estsoc_07/estsoc07_53-70.pdf
- Sánchez Rueda, H. (2016). Literatura infantil, moralidad y valores: Materiales para la discusión. *Enunciación*, 21(2), 192-200. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a01>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Sartre, J.-P. (1950). *¿Qué es la literatura?* Losada.
- Saussure, F. (1978). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Smith Avendaño de Barón, G. (2016). La lectura crítica en educación básica secundaria y media: La voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 207-232. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Smith, F. (1979). *Reading without nonsense*. Teachers College Press.
- Soler Castillo, S. (2020, 5 de agosto). *Los textos escolares en las aulas de clase: ¿Cómo analizarlos y usarlos críticamente?* https://die.udistrital.edu.co/blog/pre_textos_para_maestros/los_textos_escolares_en_las_aulas_de_clase_como_analizarlos_y_usarlos
- Tovar, R. M. (2009). La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 44, 109-116. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571013.pdf>
- Triana Castro, Y. M. (2018). De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica. *Enunciación*, 23(2), 225-236. <https://doi.org/10.14483/22486798.12732>
- Trujillo Culebro, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 1, 28-38. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Trujillo.pdf
- Uribe Hincapié, R. A. y Hernández Osorio, D. H. (2022). La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Palabra: Palabra que obra*, 22(1), 59-73. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4095>
- Valvassori, M. (2020). Leer para un futuro mejor: Distopías ecológicas y ecofeministas. *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 51, 191-198. <https://doi.org/10.32735/S07182201202000051854>
- Vargas Llosa, M. (1990). *La verdad de las mentiras: Ensayos sobre literatura*. Seix Barral.
- Vasco, I. (2011). *Crecer como lectores, crecer como ciudadanos*. Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://babel.banrepcultural.org/digital/api/collection/p17054coll10/id/693/download>
- Viaña Rubio, C. y Villanueva Barreto, J. (2022). Pensamiento crítico y filosofía intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 27(99), 1-10. <http://doi.org/10.5281/zenodo.709112>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 48, 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652/6095>
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>



Zaragocin-Carvajal, S., Moreano-Venegas, M. y Álvarez-Velasco, S. (2018). Hacia una reapropiación de la geografía crítica en América Latina: Presentación del dossier. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 61, 11-32. <https://doi.org/10.17141/iconos.61.2018.3020>

