

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE

EDICIÓN
86
2024

REVISTA
**Lingüística
Literatura**^y

Literatura infantil: voces y experiencias de una educadora de maestros

CHILDREN'S LITERATURE: VOICES
AND EXPERIENCES OF A TEACHER
EDUCATOR

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n86a09>

Recibida: 29/04/2023

Aprobada: 21/05/2024

Publicada: 20/07/2024

Leidy Yulieth Duarte Báez

Magister (C) en Educación

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Investigadora de AIÓN: Tiempo de la Infancia

leidy.duarte02@uptc.edu.co

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5558-2963>

Karen Julieth Chacón Quiroga

Magister en Educación

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Joven investigadora de AIÓN: Tiempo de la Infancia

karen.chacon01@uptc.edu.co

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9474-2341>

Resumen: Este artículo expone los resultados de una investigación enmarcada en el modelo de Park y Oliver con el fin de identificar el Conocimiento Didáctico del Contenido (*CDC*) construido por una maestra de Licenciatura en Educación Preescolar durante el proceso de formación de docentes en la asignatura de literatura infantil. La investigación se enmarca desde un estudio de caso con paradigma interpretativo-hermenéutico en dos niveles de análisis, acción-declarativo y reflexión. Los hallazgos evidencian que la maestra ha construido un saber propio respecto a la enseñanza de la literatura infantil concebido como una experiencia que atraviesa al sujeto y los escenarios educativos.

Palabras clave: literatura infantil; *CDC*; Modelo de Park y Oliver; experiencia; maestra.

Abstract: This article exposes the findings of an investigation framed in the Park and Oliver model in order to identify the Pedagogy Content Knowledge (*PCK*) built by a teacher of a Bachelor of Preschool Education during the process of teacher training in the subject of literature childish. The research is framed from a case study with a hermeneutic interpretative paradigm in two levels of analysis, action-declarative and reflection. The findings show that the teacher has built her own knowledge regarding the teaching of children's literature, as an experience that goes through the subject and educational settings.

Keywords: children's literature; *PCK*; Park and Oliver model; experience; teacher.

1. Introducción

La presente investigación es un estudio de caso que da cuenta de la caracterización del conocimiento didáctico del contenido, de ahora en adelante *CDC*, de una profesora de la Licenciatura en Educación Infantil en la formación de maestros en la asignatura de Literatura Infantil. El *CDC* se comprende desde los aportes de Shulman (2005), quien busca describir cómo los profesores entienden la materia y la transforman didácticamente en algo a enseñar, partiendo de maneras propias que movilizan el contenido especializado en un saber pedagógico en el que se tienen en cuenta las maneras de aprender y enseñar. En este sentido, se pretende identificar el *CDC* como un saber pedagógico (Shulman 1987, 2005, 2015).¹ Bolívar expresa que el *CDC* está constituido «con y sobre el conocimiento del contenido (CM), conocimiento pedagógico general y conocimiento de los alumnos» (2005, p. 7), por lo que el conocimiento de los docentes se ve influenciado por elementos que son determinantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos varían según los docentes (Van Driel *et al.*, 2023), de manera que es importante centrar la búsqueda de aquellos elementos que caracterizan al docente y lo diferencian de las demás disciplinas y de sus pares. El *CDC* se encuentra en constante movilización, las investigaciones han determinado que la experiencia en el salón de clases permite la transformación del *CDC* de los docentes (Hume *et al.*, 2020), de modo que crean sus maneras para dar lugar a la enseñanza teniendo en cuenta la comprensión de los estudiantes.

El modelo de Park y Oliver (2007) se establece con relación al *CDC*, en el que se reconocen las bases del conocimiento y se resalta una caracterización a factores como *el conocimiento, el conocimiento de la materia y el conocimiento del contexto*, integrando seis componentes a evaluar o cualificar este proceso en la esfera de los maestros. Teniendo en referencia a Grossman (1990), Tamir (1988) y Magnusson *et al.* (1999), estos componentes se enlistan en la Tabla 1, y se realiza la triangulación de la información a partir de los mismos (Park y Suh, 2020), para luego proceder al mapeo con el fin de encontrar sus relaciones. Teniendo en cuenta este enfoque se establece un acercamiento a la práctica de la maestra respecto al contenido de trabajo en la literatura infantil.

¹ Existen diferentes maneras de enunciación del *CDC* por lo que no hay un consenso generalizable acerca de la misma. En este estudio se acoge la perspectiva de Shulman con relación al modelo de Park y Oliver y sus investigaciones.

SISTEMA DE CODIFICACIÓN	
Componentes del modelo de Park y Oliver	
<i>OE</i>	Orientaciones para la Enseñanza
<i>CE</i>	Conocimiento de la Comprensión de los Estudiantes
<i>CC</i>	Conocimiento del Currículo
<i>E</i>	Conocimiento de las Estrategias de Instrucción y Representaciones para la Enseñanza
<i>EV</i>	Conocimiento de Evaluaciones del Aprendizaje
<i>EF</i>	Eficacia del Maestro
Siglas de instrumentos y análisis de información	
<i>ReCo</i>	Instrumento de recolección de información
<i>UR</i>	Unidades de Registro
<i>TCUR</i>	Transcripción de clase unidad de registro
<i>TRUR</i>	Transcripción recurso ReCo

Tabla 1. Sistema de codificación para interpretar la práctica del profesor y su respectiva terminología. Elaboración propia

2. Didáctica literaria: un recorrido teórico

La didáctica de la literatura es una disciplina dentro del conjunto de saberes teóricos. Se configura a partir de preguntas de investigación, actores y redes de estudio (Munita y Margallo, 2019). La consolidación de este campo inició con un estudio que conformó relaciones discursivas (Trigueros, 1998) y componentes como la lectura, la escritura, la literatura infantil, la competencia literaria y la enseñanza dentro de los escenarios educativos.

La enseñanza de la literatura en los escenarios educativos comparte un interés común por el sistema didáctico como objeto central de estudio, y delimita su objeto en sí mismo en una caracterización y aproximación al saber y al enseñar las relaciones entre maestro y estudiante (Munita, 2017). La didáctica de la literatura transforma el proceso de transmisión de conocimientos sobre un autor a una educación literaria, orientada a la formación de una competencia específica de lectura y otros procesos de reflexión (Munita, 2017; Munita y Margallo, 2019), movilizándolo un nuevo paradigma de educación literaria (Bombini, 2008). En este nuevo paradigma, la didáctica de la literatura lleva a la producción de secuencias didácticas (Munita y

Margallo, 2019) que movilizan los procesos de formación de lectura y escritura (Kaufman, 2009), los espacios de diálogo y encuentro entre los sujetos involucrados (Troncoso-Araos, 2016). La didáctica de la literatura parece fundarse sobre tensiones en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los saberes que la componen y llevan a la educación literaria a reconocerse sobre nuevos géneros y secuencias didácticas que inviten a leer, reflexionar y repensar los procesos desde la comprensión y el placer. De manera que la didáctica de la literatura infantil, implica replantear las líneas de tensión y problematización desde una educación literaria que incluye un compromiso y gusto hacia la literatura (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020). En este sentido, se comprende la didáctica de la literatura como una disciplina que se encuentra en constante problematización y confrontación con los saberes a enseñar dentro de la escuela desde una instrumentalización de los saberes o como una experiencia propia del sujeto.

3. Literatura infantil, una aproximación al contenido y la formación docente

La literatura infantil en el campo disciplinar de la didáctica se enmarca como una categoría subyacente de la didáctica literaria. La literatura infantil abarca diversas manifestaciones y construcciones con lo oral, escrito y pictórico (MEN, 2014). Se constituye como una experiencia en sí misma que está dirigida a la infancia desde posibilidades de aprendizajes que abren la puerta a una educación literaria (Selfa, 2015).

Pensar en literatura infantil y su didáctica implica abordar el rol del maestro y su formación. La literatura infantil propicia espacios de diálogo y encuentro entre los sujetos (Troncoso-Araos, 2016), maestro-infante, maestro-maestro en formación. La didáctica de la literatura infantil implica replantear las líneas de tensión y problematización desde una educación literaria que incluye un compromiso y gusto hacia la literatura (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020), la comprensión lectora, capacidades de análisis, reflexión y cuestionamiento acompañadas del placer y la experiencia como transformación del sujeto.

La relación con la literatura infantil y la formación del maestro, como expresan Munita y Margallo está atravesada por la lectura del maestro, de su práctica y las experiencias que genera en los entornos educativos (2019), donde se establecen diálogos y reflexiones con el otro. Sobre este proceso surge una transformación de la posición que asume el maestro sobre su propia práctica, la didáctica de la literatura, la educación en literatura infantil y la formación de los maestros se torna en un eje central que moviliza las competencias del docente, la transposición de sus saberes (Mendoza Fillola, 1998) y la literatura infantil como experiencia.

La literatura infantil en los escenarios educativos de la formación de maestros de infancia, implica que la literatura motive sus manifestaciones dentro de aspectos culturales y sociales que se enlazan con la literatura infantil, es por ello que la formación inicial da un valor central a los procesos literarios (López-Valero *et al.*, 2017), los cuales se vuelven trascendentales. Como consecuencia de esa formación, el maestro constituye la literatura infantil desde su experiencia y cotidianidad para cautivar la imaginación de los estudiantes (Altamirano Flores, 2016) y que esta sirva como un modelo a seguir y generar alternativas dentro de la enseñanza-aprendizaje, a través de la lectura expresiva y comentada, la narración oral y la exploración literaria.

4. Componente metodológico

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo hermenéutico, es un estudio de caso que buscó identificar y entender el CDC de una docente de la Licenciatura en Educación Infantil. El estudio de caso es de carácter inductivo, puesto que los datos recolectados construyen conocimiento, de manera multimetódica e intersubjetiva, en la constitución de los discursos desarrollados en torno a la investigación a fin de construir un saber común desde ejercicios de comprensión de una realidad (Vasilachis de Gialdino 2006, Álvarez y San Fabián, 2012). Con el fin de acceder a la información, entender y comprender la realidad del objeto de estudio, se utilizó el estudio de caso, el cual, según Stake (2005), permite reconocer «la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (p. 11). El estudio de caso es «una estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica

de la incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de estos» (Yin, 1994, p. 13).

La validación de la investigación acude a la triangulación metodológica que permite una ejecución intersubjetiva de los resultados del estudio a partir del análisis de la información. Se comprende como un conjunto de técnicas que, a partir de procedimientos sistemáticos y metódicos, permiten la descripción del contenido de las fuentes de investigación, de manera que se reconocen hallazgos y particularidades de la investigación (Bardin, 1996). El análisis del contenido distingue componentes que se caracterizan en la mayoría de las investigaciones y corresponden a «determinar el objeto o tema de análisis, determinar las reglas de codificación, determinar el sistema de categorías, comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización y por último la realización de las Inferencias» (Andréu, s.f, p. 11).

Este estudio de caso estuvo orientado en dos niveles de análisis, acción-declarativa y reflexión, en los cuales se utilizaron como instrumentos de recolección de información, la grabación de clase de literatura infantil y su respectiva transcripción, la cual será presentada con las siglas *TCUR*, una entrevista semiestructurada y la aplicación del instrumento de recolección *ReCo*² que se presentará con las siglas *TRUR*. Elementos que fueron analizados en profundidad a partir de Unidades de Registro *UR*, las cuales corresponden a frases con sentido que son enumeradas y categorizadas con el modelo de Park y Oliver, estableciendo categorías subyacentes que dan cuenta de las particularidades de la práctica de la maestra.

5. Descripción del caso

El estudio de caso se desarrolló con una profesora universitaria. La profesora es Licenciada en Educación Preescolar, especializada en Recreación y Deporte para Todos, Magíster en Educación y con formación Doctoral. La profesora se caracteriza por tener un bagaje investigativo en los aspectos relacionados al programa de *filosofía e infancia*, lo que la caracteriza como una profesora que está en constante construcción de conocimiento de su área de estudio, sus prácticas y experiencias dentro del aula.

² ReCo permite documentar e identificar los componentes del CDC de los docentes, teniendo en cuenta los aspectos centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje (García *et al.*, 2013).

El estudio se realizó en la ciudad de Tunja, Boyacá, en la Licenciatura en Educación Infantil, en la asignatura de literatura infantil. El estudio de caso devela una particularidad: el comprender en un momento inicial la literatura infantil como el contenido a evaluar. Se destaca que la profesora posee diversas dinámicas y cuestionamientos de su práctica y del contenido trabajado, que hacen de la investigación un espacio propicio para el análisis, el estudio busca analizar y reconocer el saber propio que ha construido la maestra desde el modelo de Oliver y Park.

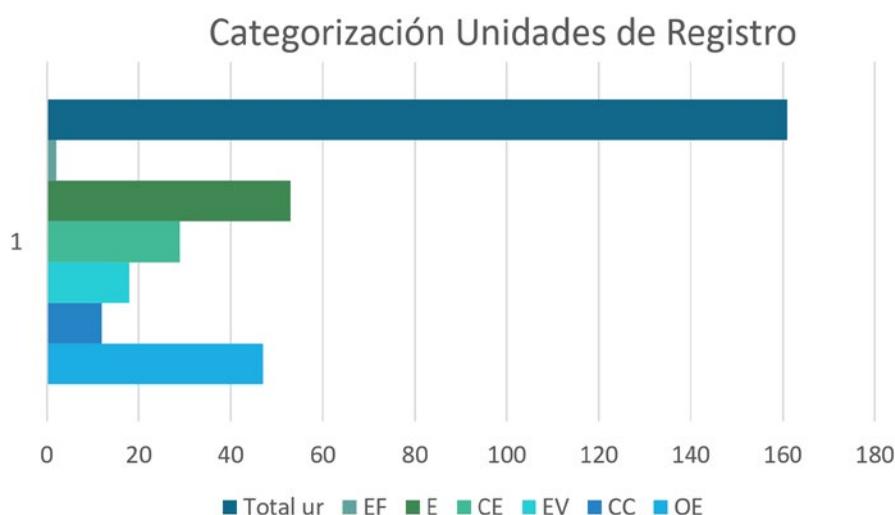
5.1. De la Práctica de la Maestra y su Voz

La sistematización y el análisis del estudio respecto a la comprensión del *CDC* en relación con la enseñanza del contenido de la literatura infantil. Cuenta con dos niveles que corresponden a la acción-declarativo y reflexión.

5.2. Nivel de Acción-declarativo

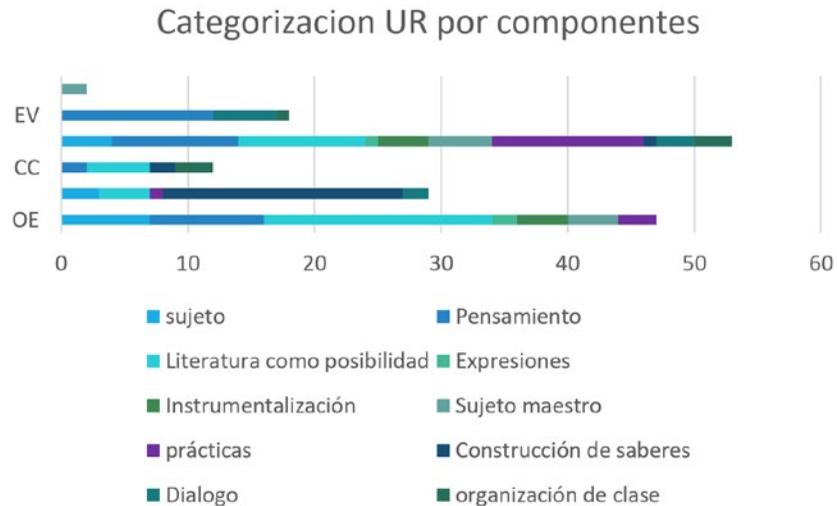
El estudio se enmarca en unas generalidades cuantitativas que corresponden a la práctica de la maestra respecto a la enseñanza del contenido de literatura infantil, se puede advertir 161 *UR*, distribuidas como se representa en la gráfica 1. Las *UR* se categorizaron teniendo en cuenta los componentes del modelo de Park y Oliver (ver tabla 1) y brindan un primer acercamiento a la práctica de la maestra; posteriormente se realizó un análisis que comprende la relación entre componentes.

Leidy Yulieth Duarte Báez | Karen Julieth Chacón Quiroga



Gráfica 1: Categorización Unidades de Registro. Elaboración propia

El análisis de los componentes del modelo de Park y Oliver en la práctica de la profesora, en relación con el contenido de literatura infantil, precisó unas categorías subyacentes que dan cuenta de las particularidades de la práctica teniendo en cuenta las *UR* de cada componente (ver gráfica 2).



Gráfica 2: Categorización *UR* por componentes. Elaboración propia

A continuación, se presenta el primer análisis de las componentes que corresponden al accionar y la voz de la maestra. Los datos representados en la gráfica 2 reflejan que el componente *E* dentro de la praxis es la experiencia y esta se constituye como una manera de acercar el conocimiento desde la vivencia (Tissera, 2013), por lo que alude a que las estudiantes se perciban cercanas a la literatura desde su formación. El acercamiento, la vivencia y la interacción se convierten así en una manera particular del accionar de la maestra «denomino mis asignaturas como asignaturas experiencia, es decir que es una asignatura que tiene como intención que se transforme el sujeto». (*TCUR15*). Dentro de la praxis de la profesora la experiencia habla no solamente de una vivencia (Manrique, 2020) la experiencia se presenta como posibilidad, como relación con el saber, una relación consigo mismo y con los otros (Suárez y Pulido, 2021). En este sentido la experiencia es un detonante que permite la transformación del ser.

El componente de *OE* presenta la literatura como posibilidad de encuentro con las infancias con una frecuencia de 18 *UR*. Las *OE* de la maestra se establecen en el objetivo de comprender la literatura como una manera de asumirla en la vida y como un componente clave en la formación de maestros. La profesora expresa y da cuenta que «todos los maestros de educación infantil necesitan estos saberes, pero más

que el mismo saber, necesitan estar atravesados por la literatura». Lo que revela que el hacer de la profesora se centra en la formación de literatura infantil más allá de una herramienta o una estrategia para el aprendizaje, puesto que se concibe como aquella que emerge en la experiencia misma del sujeto, como un ejercicio de sí que da lugar a repensarse y asumirse desde las esferas de la posibilidad y el encuentro.

El componente de *CE* determina que la profesora reconoce la construcción de saberes respecto a la comprensión de los estudiantes, dado que da valor a los aportes, construcciones y preguntas que surgen en el escenario de la clase, lo que da lugar a movilizaciones de transformación a partir de retos que implican la experiencia en la asignatura: «una cosa que no hay es [...] pasión por la literatura, hemos ido logrando cosas en la medida que estamos leyendo, que visitamos lugares».

El componente *CE* reconoce pensamientos, construcciones y transformaciones en el sentido que expresa De Puig (2018), el valorar y reconocer estos pensamientos, cimienta un pensamiento empático, que lleva al maestro a comprender las particularidades de sus estudiantes, desde un cuidado de sí, del otro y de lo otro como una manera de relacionarse con la literatura en la experiencia y trasmutación de prácticas y saberes.

El componente del *CC* en el análisis de los *TCUR* destaca que la docente no presenta en la praxis una mención recurrente de este componente, el cual se entrelaza con el accionar de la profesora, con su manera de actuar y con la articulación del contenido de la asignatura: «en la licenciatura planteamos unos principios a partir de tres componentes, uno que tiene que ver con una intencionalidad teórico-práctica, otra didáctica creativa y la práctica investigativa». El *CC* de la profesora le permite establecer una relación teórico-práctica de la asignatura, generar relaciones entre su accionar y el componente teórico planteado. De manera que el *CC* de la profesora posibilita el pensar y la construcción de saberes en la experiencia que emerge de sus prácticas, de manera que la literatura se posiciona como una forma de vida, en el tiempo de la oportunidad y la vivencia donde convergen distintas formas de explorar e inventar.

El componente *EV* se encuentra con mayor prevalencia con la categoría de preguntar y preguntarse con 12 *UR*. La evaluación por parte de la profesora se constituye desde la pregunta e indagación constante por las construcciones de las estudiantes. El preguntar y preguntarse se caracteriza en el cómo la profesora evalúa constantemente y se remite a la pregunta como medio de evaluación. «¿Para qué desarrollar creatividad o estimular la creatividad?, ¿tú que sugieres?», «Bueno, otra

idea, ¿cómo lo entendieron?, ¿cómo lo entiendes tú?» (TCUR94, TCUR66). El preguntar y preguntarse como una manera esencial de evaluación se entrelaza con las diferentes estrategias que utiliza, lo que reconoce que la pregunta no es un método de evaluación aislado, sino que se entrelaza con su praxis que converge en un proceso reflexivo (Suárez Vaca *et al.*, 2017). Se trata de un hacer en el que se toma distancia de sí para dar lugar a otras posibilidades y perspectivas. Se evidencia que la pregunta posibilita a la profesora identificar las construcciones de sus estudiantes y las maneras como la experiencia atraviesa y permite cambios en los sujetos.

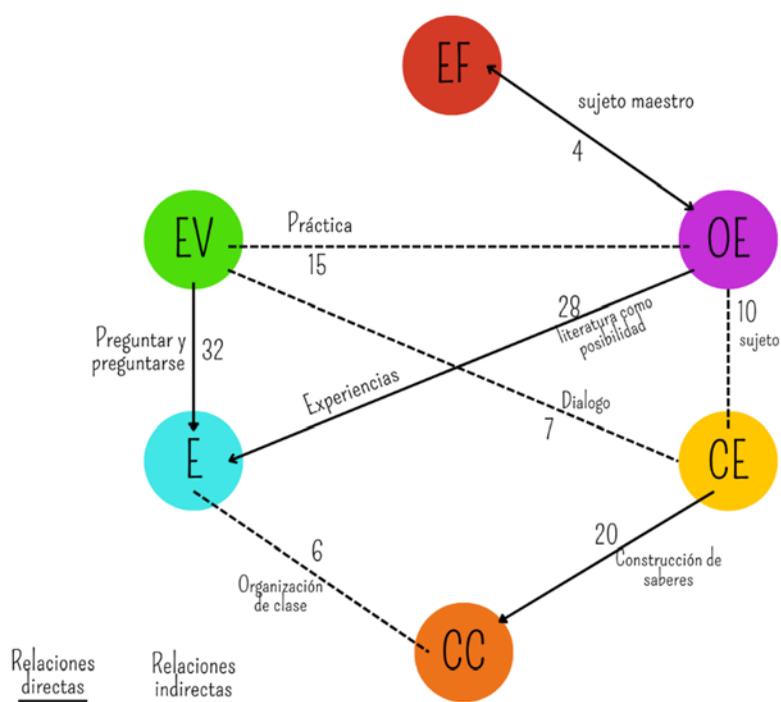
El último componente que corresponde a *EF* determina que la profesora reconoce la literatura en su vida y formación profesional como una experiencia y posibilidad dentro y fuera de los escenarios educativos, la literatura infantil se convierte así en espacio de creación, de modo que la docente asume la literatura infantil como una posibilidad transformadora que implica a los sujetos, pensamientos, diálogos y cuestionamientos que se movilizan constantemente, se trata de una magia o encantamiento que envuelve al ser y le permite encontrarse, descubrirse, transformarse, es un proceso que posibilita tomar distancia para construir la literatura infantil de una manera diferente, como una dimensión del ser, una dimensión lúdica, artística, mágica, que conduce a la aventura en el tiempo de la oportunidad y la experiencia, del asombro, misterio, la pregunta y el juego.

5.3. Análisis por Relaciones de Componentes Nivel Acción-declarativo

Se expresa la relación entre las componentes analizadas en el primer momento del estudio (ver gráfica 3), la cual presenta las interconexiones entre las componentes del modelo de Park y Oliver, considerando la naturaleza integrativa entre componentes del mismo modelo. La relación que presenta mayor número de *UR* de registro entre categorías corresponde a *EV* y *E* con un total de 28 *UR*. Cada una de las relaciones permite determinar que las componentes se entrelazan entre sí, y se movilizan en espacios para reconocer un saber propio de la maestra transitado en la experiencia como movilizadora de encuentros y posibilidades con la literatura infantil.

Las relaciones de los componentes de *EV* y *CE* se presentan en el continuo preguntar y preguntarse. La pregunta conduce a las estudiantes a pensarse más allá de lo dicho, se determina como posibilitadora de conexiones y construcciones que permiten una relación directa con

la literatura, concebida como una posibilidad de encuentro y descubrimiento. Otra relación que se puede determinar es entre *OE* y *CE* dado que la maestra construye una visión y manera de relacionarse con la literatura, identificando en esta un modo de vida que emerge en la experiencia como aquella intensidad del amor hacia la literatura ya que «educar en literatura es aprender, amar en la literatura [dado que] es muy diferente cuando enseñamos a amar la literatura por el solo gusto de leer» (TCUR72). Un gusto que se ve reflejado en el sujeto, es sus maneras de ver y apreciar al otro y al mundo en sus formas de relacionarse y encontrar sentidos, significados e inquietudes que le posibilitan ir transformando sus pensamientos y para generar nuevas construcciones.



Gráfica 3: Relación entre las componentes. Elaboración propia

Otras relaciones que se determinan de la primera fase corresponden a *CE* y *CC*, donde la literatura como una posibilidad genera diferentes construcciones entre las estudiantes, quienes parten del diálogo y la pregunta y van tejiendo redes de significados. La literatura es un continuo provocar «es provocar emociones, provocar sentimientos, mover sensaciones» (TCUR134) de manera que la literatura es una forma de encuentro «con el mundo, con el entorno, pues es una constitución de sí, de la relación con el otro y de relación con el mundo» (TCUR145). La última relación que se establece es *EF* y *OE* que recalca que la maestra ha constituido un saber propio que le permite pensarse

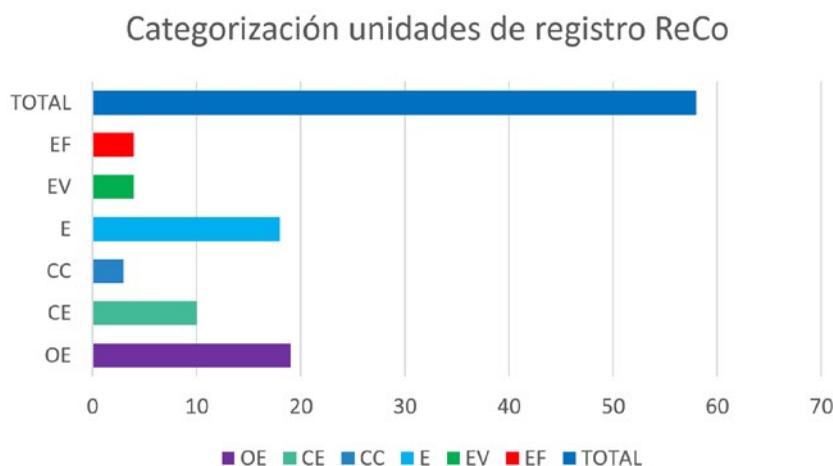
diferentes oportunidades para provocar en las estudiantes experiencias con el deseo, pasión y emoción hacia la literatura.

5.4. Nivel de Reflexión

El nivel de reflexión del estudio de caso se realizó a partir del instrumento de recolección de información *ReCo* con el fin de fortalecer el momento número uno del estudio de caso que corresponde a lo declarativo y la acción. El *ReCo* permite reconocer la voz del maestro en relación con el hacer y su práctica en los escenarios educativos, de manera que se hace explícito los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los componentes propuestos por Park y Oliver.

5.5. Datos Generales

Al realizar el análisis del *ReCo* se encontraron 58 *UR* correspondientes a los componentes del modelo de Park y Oliver. El componente con mayor prevalencia corresponde a *OE* con 19 *UR* (ver gráfica 4).



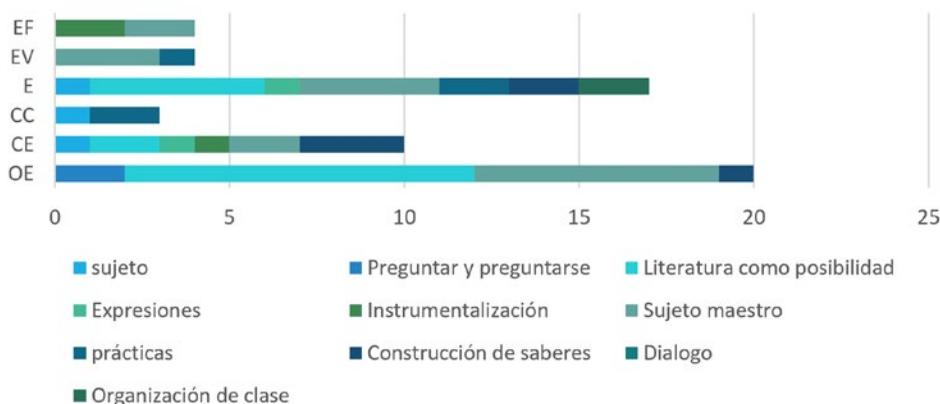
Gráfica 4: Categorización Unidades de Registro ReCo. Elaboración propia

6. Análisis por categoría

El análisis de las componentes en el nivel de reflexión, establece que el componente de *OE*, tanto en el nivel acción-declarativo y el nivel de reflexión, presenta relación por parte de la maestra al considerar la literatura infantil como una posibilidad de encuentro en la que se

construyen diferentes lenguajes y experiencias, ya que como ella expresa en el ReCo (ver gráfica 5): «la literatura es la clave, vivirla con ellos, no como una cuestión externa que ustedes leen no, si no yo también leo, yo también narro, yo también me emociono, yo también intento escribir con ellas, cuando hacemos ejercicios yo también experimento en mis textos, digamos que vivenciamos...lo ideal sería no enseñar desde un lugar del saber, sino también desde el descubrimiento [por lo que en] el encuentro la clase procuro que sean experiencias donde se sientan cosas, dónde se vivencie, dónde haya un sentimiento que produzca la literatura en la vida de ellas» (TRUR11). Lo anterior permite reconocer que la maestra ha constituido la literatura infantil como una posibilidad de encuentro con el otro y consigo misma, como un modo de vida.

Categorización UR por componentes ReCO



Gráfica 5: Categorización UR por componentes ReCo. Elaboración propia

En el componente de *E* se identifica la experiencia como una característica propia que ha constituido la maestra en su praxis. La experiencia vista no solo desde unas prácticas específicas sino como aquello que trastoca a los sujetos, que moviliza nuevas maneras de ver y percibir la literatura infantil para la maestra y las estudiantes, considerando la literatura como posibilidad. Por lo tanto, la maestra expresa «un momento que se haga experiencia y ahí una cosa deviene a otra, por qué detona, moviliza y [permite] sumirse entre la literatura infantil, [es decir] sentirlo, se hace experiencia en la vida, que sientan que se navega a través de los mundos fantásticos, qué es sentir angustia cuando se lee un texto, que es derretirse ante un poema de amor y sentirlo como propio, entonces cuando se hace experiencia a través la literatura creo que se empieza a construir ese amor por la literatura y se puede seguir

navegando entre ella, creo que eso desprende todo, entonces es una conjugación muy interesante entre la experiencia y el amor» (TRUR5).

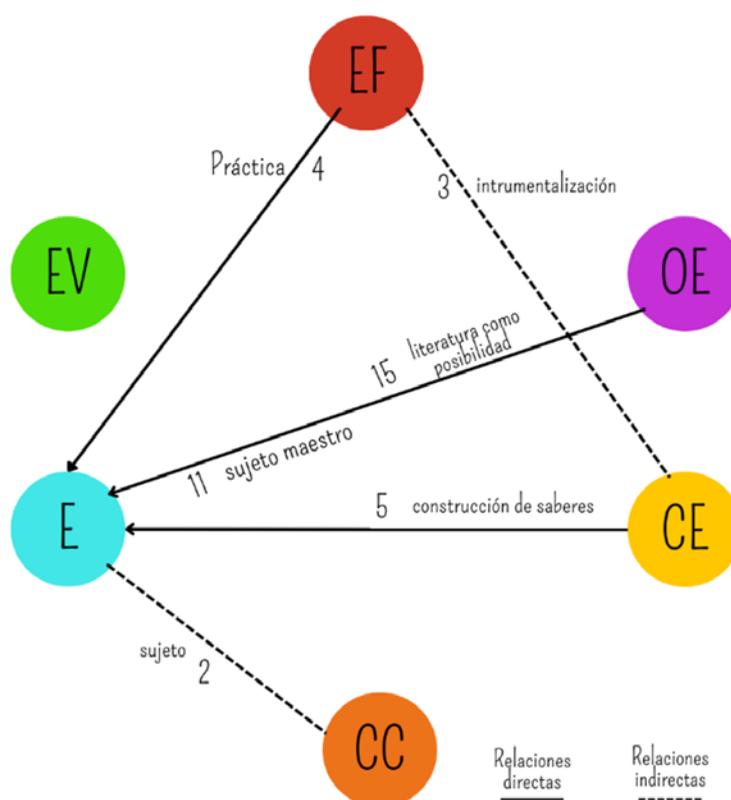
El componente *CE* refleja una preocupación por parte de la docente por conocer las nociones y experiencias de las estudiantes con relación a la literatura por lo que da lugar al diálogo, la pregunta y la creación con el fin de posibilitar construcciones de saberes y relaciones con la literatura, de manera que la docente a partir de sus prácticas provoca en las estudiantes la disposición y deseo por el saber. El componente *EV* muestra una inquietud con relación a los procesos evaluativos de manera cuantificable dado que reduce las construcciones de las estudiantes, por lo que le interesa más la participación. El componente *EF* se encuentra atravesado por la creatividad, creencias y construcciones de la docente quien asume la literatura como una forma de vida transitada en la experiencia, por lo tanto, el aprendizaje se moviliza en la medida que el sujeto pueda sentir y vivir la literatura, de manera que la docente expresa «lo más importante es empezar por nosotros, por los maestros» (TRUR51). Un maestro que anima, que invita, y provoca al estudiante deseos por acercarse y vivir la literatura. El componente *CC* se encuentra potencializado por el sujeto maestro quien realiza una construcción propia de su asignatura a partir de unos componentes que movilizan la enseñanza y aprendizaje de manera teórica y práctica, con el fin de suscitar experiencias en las que las estudiantes descubren en sí mismas distintas formas de relacionarse con la literatura.

6.1. Análisis por Relaciones de Componentes-nivel de Reflexión

La gráfica 6 presenta la relación entre las componentes del modelo de Park y Oliver y su naturaleza integrativa. Se tiene en cuenta la prevalencia de las categorías del *ReCo*. La relación que presenta mayor número de *UR* entre categorías corresponde a *OE* y *E* con un total de 26 *UR*. Cada una de las relaciones permite determinar que las componentes se encuentran interrelacionadas denotando un saber construido por parte de la maestra. En esta investigación la categoría instrumentalización se comprende como aquellas prácticas de las que la maestra toma distancia ya que reducen a la literatura.

Las relaciones entre componentes *OE* y *E* asumen la literatura como posibilidad, como aquella que permite el encuentro consigo mismo, con los otros y lo otro, lo cual permite reconocer, amar y disfrutar la literatura como un modo de vida. Se comprende la literatura como aquella que moviliza al sujeto a rumbos desconocidos para preguntar,

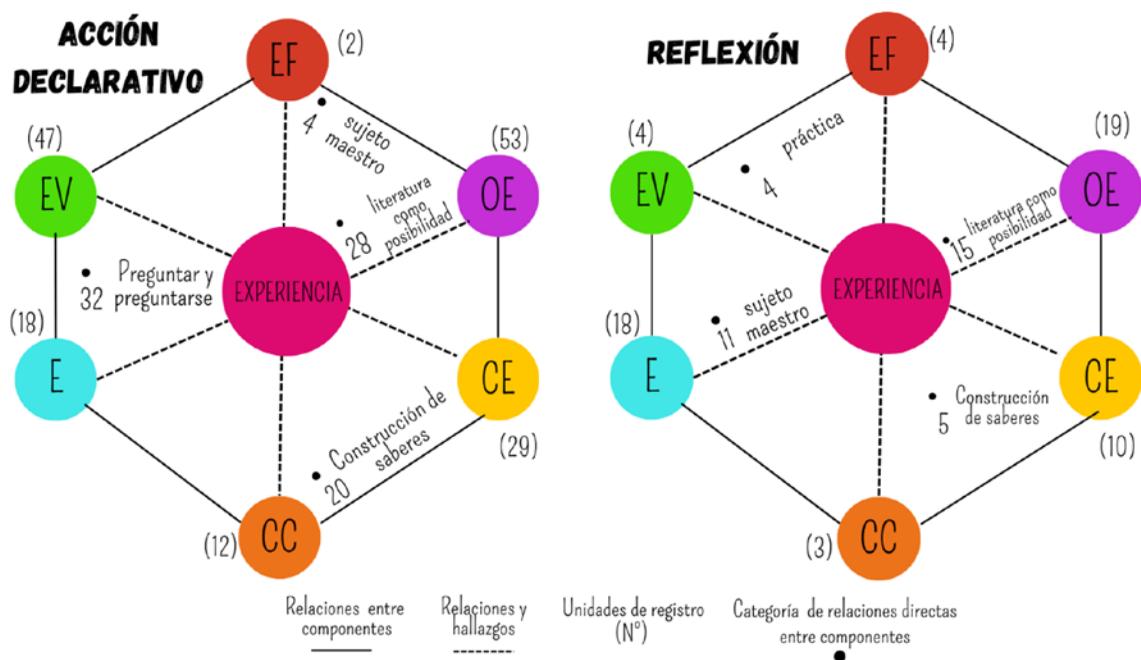
pensar, imaginar y crear, por lo que la docente suscita escenarios en los que las estudiantes a partir de la experiencia puedan vivir en la literatura. El componente de *CE* y *E* propicia la construcción de saberes por parte de las estudiantes quienes identifican sus movilizaciones a partir de los ejercicios de reflexión que suscita la docente. En la *EF* y las *E* la docente propicia la construcción de literatura como posibilidad a partir de una serie de prácticas que provocan estados, sensaciones y vivencias que dan lugar al encuentro con la literatura de manera que se asuma como un modo de vida.



Gráfica 6: relación entre las componentes del ReCo. Elaboración propia

6.2. Resultados entre la Acción-declarativo y la Reflexión

Los niveles de acción-declaración y reflexión de la maestra (ver gráfica 7) son coherentes respecto a la práctica docente y su discurso, lo que denota una construcción de saber y evidencian dominio de un conocimiento del contenido y conocimiento didáctico, los cuales dan lugar al *CDC*, el cual se moviliza en la experiencia para dar lugar a la enseñanza y aprendizaje de la literatura.



Gráfica 7. La gráfica expone los hallazgos encontrados en los niveles declarativo y de acción. Elaboración propia

Los dos niveles de estudio reflejan que las componentes se encuentran de manera interrelacionada. Respecto a las UR se destaca mayor influencia entre las componentes *E*, *OE*, *CE*, las cuales son determinantes en la decisión y acción por parte de la docente para dar lugar a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis de los dos niveles refleja similitudes en los componentes y las categorías en las que se destacan la comprensión de la literatura como posibilidad, la construcción de saberes y el sujeto maestro, aspectos que se ven transitados por la experiencia como precursora de sentidos y significados desligados del transmitir. Se identifica que el CDC de la docente se fundamenta y construye en la experiencia como detonante para la transformación de sí y de sus estudiantes, quienes se dan la oportunidad de interactuar, explorar, indagar, cuestionar y reflexionar.

La docente provoca experiencias en las que se encuentran posibilidades para percibir, interactuar, crear y vivir de tal forma que conduce al ejercicio en sí mismo que lo convierte en artífice de sensaciones, vivencias e interacciones que transforman las miradas del sujeto y le posibilita crear en la literatura fuentes de conexión con las infancias.

7. Conclusiones

El estudio de *CDC* respecto al contenido de literatura infantil devela el interés de la maestra por conectar sus saberes y construcciones con las representaciones con las que llegan los estudiantes para dar lugar a estrategias que posibiliten la vivencia de la literatura, se identifica mayor relevancia en las componentes de Orientaciones para la Enseñanza, Conocimiento de las Estrategias de Instrucción y Representaciones para la Enseñanza y Conocimiento de la Comprensión de los Estudiantes, sin desligarse en la integración de los demás componentes.

Los hallazgos en los niveles acción-declarativo y reflexión demuestran que el *CDC* de la profesora es la experiencia, este como un saber único respecto a la enseñanza de la literatura infantil. De este modo, se reafirma que el accionar docente es constructor y transformador de los saberes, aspecto que lo distingue de las demás disciplinas y entre colegas, dado que cada docente genera un saber propio desde sus relaciones, creencias, sentidos, significados y prácticas.

La didáctica como disciplina y movilizadora de saberes permite la construcción de didácticas específicas y una configuración propia de *CDC* en la formación en literatura infantil, la cual se reconoce desde las experiencias que constituyen al sujeto y la como un modo de vida en el que se piensa, inquieta, sospecha y se disfruta como un espacio para la oportunidad y la experiencia.

Emerge la experiencia como detonante del *CDC* de la docente, ya que esta considera que el aprendizaje y enseñanza de la literatura surge en la experiencia que transforma a las estudiantes y quienes como docentes en formación al asumir la literatura como un modo de vida y experiencia posibilitaran en sus futuros estudiantes provocaciones hacia la literatura con una relación que va más allá de las acciones dentro del aula sino fuera de ella, la experiencia y *CDC* de la maestra está comprendida como una posibilidad de encuentro con las infancias para establecer experiencias, diálogos, preguntas y construcciones de saberes con sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Altamirano Flores, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171. <https://doi.org/10.19053/01218530.4813>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista iberoamericana de educación superior*. 11(30). 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- Andréu, J. (s.f). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *En prensa*.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal. 2ª e.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bombini, G. (2008). Enseñanza de la literatura y didáctica específica notas sobre la constitución de un campo. *Signo y seña*. 19. 111-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6914051>
- De Puig, I. (2018). Filosofía para niños. *Voces De La Educación*, 3(6), 77-84 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521969>
- García, G., Haidar, A., Machado, C., y Teti, C. (2013). *El uso de las Representaciones del Contenido (ReCo) para desarrollar Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) en la formación de docentes*. IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2064-2069.
- Grossman, P. (1990). *La formación de un maestro: el conocimiento del maestro y la formación del maestro*. Nueva York: Teachers College Press. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271233284224>
- Hume, A., Cooper, R., y Borowski, A. (2020). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2>
- Kaufman, A. (coord.) (2009). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- López-Valero, A., Hernández-Delgado, L., y Encabo, E. (2017). El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400
- Magnusson, S., Krajcik, L. y Borko, H. (1999). Naturaleza, fuentes y desarrollo del conocimiento del contenido pedagógico. En J. Gess-Newsome y NG. Lederman (Eds.), *Examinando el conocimiento del contenido pedagógico* (pp. 95-132). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47217-1_4

- Manrique, J. (2020). *La experiencia y la pregunta en la educación artística*. [Tesis Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológico de Colombia] repositorio institucional - Universidad Pedagógica y Tecnológico de Colombia <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3407>
- MEN. (2014). *La literatura en la educación inicial*. DOCUMENTO NO. 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.
- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 233. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110233A>
- Munita, F. (2017). *La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo*. Educ.
- Munita, F., y Margallo, A. (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/issue.24486167e.2019.164.58825>
- Park, S. y Oliver, S. (2007). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Res Sci Educ.* 38, 261-284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Park, S. y Suh, J. (2020). The PCK Map Approach to Capturing the Complexity of Enacted PCK (ePCK) and Pedagogical Reasoning in Science Teaching. En A, Hume., R, Cooper., y A, Borowski. (2020). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. (pp. 187-203). Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2>
- Selfa, M. (2015). Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: revisión bibliográfica (2000-2014). *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (13), 65-84. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.04
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22. Edic. cast.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2
- Shulman, L. S. (2015). PCK: Its genesis and exodus. In A. Berry, P. J. Friedrichsen, y J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 3-13). New york: Routledge.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Suárez Vaca, M., González Vargas, B., y Lara Buitrago, P. (2017). Apropiações y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis y Saber*, 8(16), 225-247.
- Suárez, M., y Pulido, Ó. (Coord.) (2021). *Diagramas y Polifonías. Experiencias de Pensamiento*. Tunja: Editorial UPTC.: <https://doi.org/10.19053/9789586604789>
- Tamir, P. (1988). Materia y conocimientos pedagógicos relacionados en la formación del profesorado. *Enseñanza y Formación del Profesorado*, 4, 99-110. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X8890011X?via%3Dihub>

- Tissera, M. (agosto 2013). *Filosofía y experiencia: Entre el acontecimiento y la sustracción. Reflexiones en torno a la tarea de filosofía con niños. (Ponencia)*. presentado en IX Jornadas de investigación en Filosofía.
- Trigueros, A. (1998). El desarrollo del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: consideraciones sobre su consolidación. (Y otros autores). *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 161. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110161A>
- Troncoso-Araos, X. (2016). Descubrir la literatura infantil. *Atenea (Concepción)*, (514), 247-261. <https://dx.doi.org/10.4067/S071804622016000200247>
- Van Driel, J., Hume, J., Berry A. (2023). Research on science teacher knowledge and its development. En N. Lenderman, D. Zeidler, y J. Lederman. *Handbook of research on science Education: Volume III*. (pp. 1123- 1161. RoutledgeTaylor y Francis group. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780367855758/handbook-research-science-education-norman-lederman-dana-zeidler-judith-lederman>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial. (p. 23-60). Editorial Gedisa, S.A.
- Yin, R. (1994). Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods Series. *Thousand Oaks, Sage Publications*. 5.