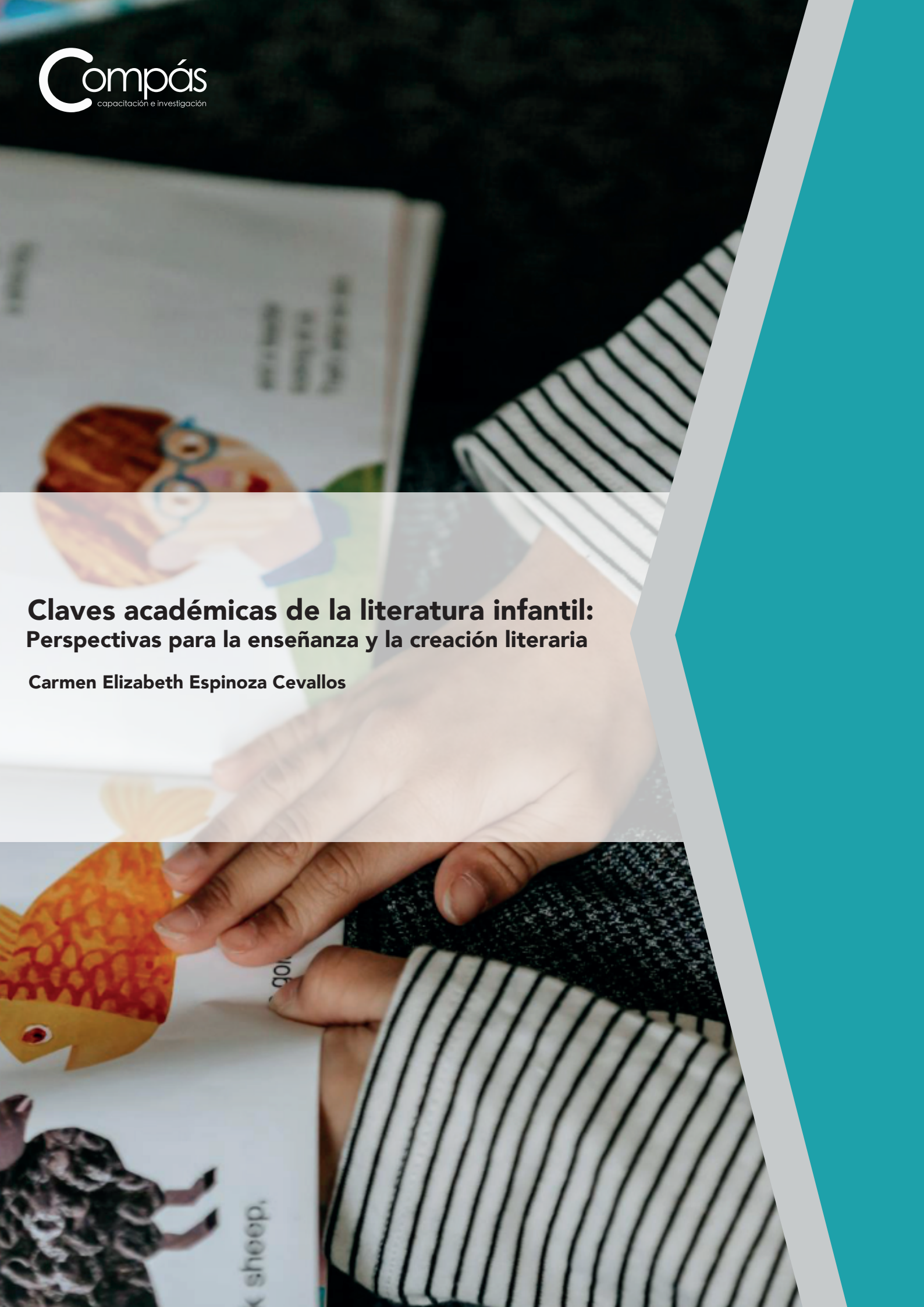


Claves académicas de la literatura infantil: Perspectivas para la enseñanza y la creación literaria

Carmen Elizabeth Espinoza Cevallos





© **Carmen Elizabeth Espinoza Cevallos**

© Editorial Grupo Compás, 2025
Guayaqui, Ecuador
www.grupocompas.com
<http://repositorio.grupocompas.com>

Primera edición, 2025-10-31

ISBN: 978-9942-53-089-9

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942530899>

Distribución online

 Acceso abierto

Cita

Espinoza, C. (2025) Claves académicas de la literatura infantil: Perspectivas para la enseñanza y la creación literaria. Editorial Grupo Compás

Este libro es parte de la colección de la Univesidad Técnica Estatal de Machala y ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad de la publicación. El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Dedicatoria

Dedico esta obra, a mis hijos Yessica, Roberto y Nathaly, que con su amor sostienen cada uno de mis sueños.

A mis nietos Leonel, Jeremy, Joseph y Jana, cuya alegría ilumina cada página de esta obra.

A mis estudiantes, inspiración diaria para creer en la fuerza transformadora de la palabra.

Prefacio

La literatura infantil ha sido, durante siglos, un territorio de encrucijadas: entre lo oral y lo escrito, entre el arte y la pedagogía, entre la imaginación y la norma, entre el canon y la subliteratura. Sin embargo, su trascendencia en la vida de los niños y niñas como espacio simbólico, estético, emocional y formativo ha sido innegable. Este libro nace de la necesidad urgente de reconocer y valorar la literatura infantil como un campo legítimo del conocimiento, indispensable en la formación de docentes y mediadores culturales.

Frente a una realidad educativa marcada por la homogeneización de contenidos y la instrumentalización del lenguaje, este texto propone una mirada crítica, histórica y comprometida. A través de sus capítulos, se analizan las raíces profundas de la literatura destinada a la infancia, su evolución como género autónomo, sus vínculos con las transformaciones sociales y sus desafíos contemporáneos. Desde las fábulas medievales hasta los libros-álbum digitales, desde las nanas ancestrales hasta las políticas de lectura actuales, se rastrea una genealogía que entrelaza narración, memoria, estética e identidad.

La apuesta metodológica de esta obra se inscribe en una concepción integral de la educación literaria. Cada unidad no solo proporciona un marco teórico sólido, sino que se complementa con actividades prácticas, propuestas pedagógicas, ejercicios creativos y criterios para la formación de lectores críticos. El docente, en este enfoque, no es un mero transmisor de contenidos, sino un mediador sensible, reflexivo y culturalmente situado, capaz de abrir mundos a través de la palabra.

Asimismo, el texto presta especial atención al contexto ecuatoriano y latinoamericano, recuperando voces, tradiciones y problemáticas propias, a menudo ausentes en los manuales importados. Esta inclusión no responde solo a un deber ético, sino a una convicción epistemológica: no hay literatura infantil universal sin la recuperación de las infancias diversas.

Esperamos que este libro contribuya a la consolidación de una pedagogía literaria transformadora, que reconozca en la literatura infantil no un vehículo de adoctrinamiento, sino un **dispositivo** estético y político capaz de imaginar futuros más justos, más sensibles y más humanos. Porque leer con y para la infancia es, en última instancia, un acto de resistencia cultural, de afecto colectivo y de esperanza.

Objetivo General del Libro

Analizar el desarrollo histórico de la literatura infantil desde sus orígenes orales hasta su consolidación como género autónomo en la modernidad, con el fin de interpretar sus transformaciones conceptuales, estéticas y pedagógicas, así como su impacto en la construcción cultural de la infancia.

Estructura del Libro

Capítulo 1: Historia de la literatura infantil

Capítulo 2: Fundamentos teóricos de la literatura infantil

Capítulo 3: Géneros de la literatura infantil

Capítulo 4: Otros géneros literarios de la literatura infantil.

Características Pedagógicas del Libro

- **Interdisciplinariedad:** El enfoque combina saberes de la literatura, la pedagogía, la psicología y la sociología de la infancia.
- **Contextualización crítica:** Se vincula la evolución de la literatura infantil con los procesos sociales, políticos y editoriales, especialmente en Ecuador y América Latina.
- **Aplicabilidad didáctica:** Cada capítulo se acompaña de objetivos de aprendizaje, propuestas de talleres, actividades prácticas y preguntas de reflexión.
- **Sensibilidad cultural:** Se valoriza la literatura indígena, afrodescendiente y mestiza, promoviendo una visión plural e intercultural.
- **Énfasis en la formación docente:** Se subraya el papel del educador como mediador literario, incluyendo criterios para la selección de textos y estrategias metodológicas innovadoras

A quien va dirigido

Este texto está dirigido principalmente a:

- Estudiantes universitarios de carreras como Educación Inicial, Pedagogía, Educación Básica, Literatura, Bibliotecología y afines.
- Docentes en formación y en ejercicio que deseen actualizar sus conocimientos sobre literatura infantil.
- Promotores de lectura, mediadores culturales y bibliotecarios escolares.
- Investigadores interesados en los estudios culturales, literarios y educativos vinculados a la infancia.

Índice

Reseña del autor	134
Dedicatoria	2
Prefacio	3
Objetivo General del Libro	4
Estructura del Libro	4
Características Pedagógicas del Libro.....	4
A quien va dirigido	4
Índice	5
1.1. Objetivos de Aprendizaje	9
1.1.1. <i>Objetivo General</i>	9
1.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	9
1.2. Introducción	9
1.3. La Literatura Infantil: Concepto y Características	10
1.3.1. <i>Definición y alcance</i>	10
1.3.2. <i>Características principales</i>	13
1.4. Evolución Histórica de la Literatura Infantil	20
1.4.1 <i>De la Baja Edad Media al Renacimiento: La oralidad y la escasa alfabetización</i>	22
1.4.2. <i>El surgimiento de la imprenta</i>	26
<i>Johannes Gutenberg y la imprenta</i>	26
1.4.3. <i>La literatura de los Siglos de Oro (XVI y XVII)</i>	27
1.4.4. <i>Siglos XVIII, XIX y XX: expansión y progresivo reconocimiento del público infantil</i>	30
1.4.5. <i>El siglo XX: auge, diversificación y especialización</i>	34
1.5. Historia de la Literatura Infantil Ecuatoriana	36
1.5.1. <i>Literatura infantil del Ecuador: una visión histórica</i>	37
1.5.2. <i>Tareas cumplidas para el crecimiento y promoción de la literatura infantil y juvenil</i>	42
1.5.3. <i>Literatura infantil en América Latina y el diálogo con el Ecuador</i> ...	45
1.5.4. <i>Panorama actual de la literatura infantil ecuatoriana: retos y oportunidades</i>	46
1.6. Conclusiones.....	47
1.7. Resumen	48

1.8. Taller Práctico: "Exploración Creativa y Crítica de la Literatura Infantil: Lectura, Reflexión y Práctica Pedagógica"	48
1.9 Taller Práctico Creativo: ¡Adivina, Interpreta y Crea!	50
1.10 Taller Académico: "Literatura Infantil Ecuatoriana: Trayectorias, Tensiones y Potencial Pedagógico"	53
1.11. Rúbrica de evaluación del taller	54
1.12. Glosario	55
1.13. Referencias	57
Capítulo 2: Fundamentos Teóricos de la Literatura Infantil	59
2.1. Objetivos de aprendizaje	59
2.1.1. <i>Objetivo General</i>	59
2.1.2. <i>Objetivos Específicos</i>	59
2.2. Introducción	59
2.3. Marco conceptual y bases teóricas de la literatura infantil contemporánea.....	60
2.3.1. <i>Literatura infantil: dimensión estética y formativa</i>	60
2.3.2. <i>Perfil y responsabilidad del escritor infantil.</i>	61
2.3.3. <i>Incidencia formativa de la literatura infantil</i>	63
2.4. Requisitos Psicológicos y Calidad Estética-Lingüística de un Buen Texto Infantil.....	64
2.4.1 <i>Sinergias semióticas y accesibilidad lingüística en la literatura de primera infancia (0-6 años)</i>	66
2.4.2. <i>Parámetros estético-literarios de la narrativa infantil</i>	68
2.5 La mediación pedagógica en la literatura infantil.....	69
2.6. La formación literaria del docente como base de una mediación lectora significativa	70
2.7. Conclusiones.....	72
2.8. Resumen	73
2.9. Taller Práctico: "Fundamentos de la Literatura Infantil: Reflexión Crítica y Aplicación Creativa"	73
2.10. Taller Práctico: "Literatura Infantil En Acción: Análisis, Reflexión y Mediación Educativa"	76
2.11. Taller Práctico: "Cápsula Literaria: Fundamentos de la Literatura Infantil Para Una Mediación Creativa"	77
2.12. Rúbrica de Evaluación del Taller.....	78
2.13. Glosario	79
2.14. Referencias	82
Capítulo 3: Géneros en la Literatura Infantil	86

3.1. Objetivos de Aprendizaje.....	86
3.1.1. <i>Objetivo General</i>	86
3.1.2. <i>Objetivos Específicos</i>	86
3.2. Introducción	86
3.3. Géneros literarios infantiles	87
3.4. La literatura infantil en la escuela	89
3.5. Criterios para seleccionar, utilizar y narrar cuentos orales y escritos.....	93
3.6. ¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos la narración oral?	97
3.7. Cuentos infantiles de autores ecuatorianos.....	101
3.8. Actividades a partir del cuento	103
3.9. Conclusiones.....	104
3.10 Resumen	105
3.11. Taller 1: "Cartografía de Géneros Literarios Infantiles"	106
3.12. Taller 2: "Del Texto a La Voz: Arte de Contar Cuentos"	106
3.13. Taller 3: "Cuentos Ecuatorianos en Acción"	107
3.14. Rúbrica de Evaluación	108
3.15. Glosario	108
3.16. Referencias	110
Capítulo 4: Otros Géneros Literarios de la Literatura Infantil	111
4.1. Objetivos de aprendizaje	111
4.1.1. <i>Objetivo general</i>	111
4.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	111
4.2. Introducción	111
4.3. La poesía infantil: del balbuceo al encantamiento	112
4.4. Dramatización y teatro infantil: cuerpo, voz y juego simbólico	114
4.5. El teatro de títeres infantil: un lenguaje simbólico total	117
4.6. Los medios de comunicación social y la literatura infantil: entre la fascinación y la crítica (versión ampliada y académicamente fundamentada)	119
4.7. El cómic o tebeo como recurso didáctico interdisciplinar: historia, estrategias y aplicaciones educativas contemporáneas.....	121
4.7.1. <i>Orígenes Del Cómic Y Su Inserción En La Cultura Popular</i>	122
4.7.2. <i>Valor Pedagógico Del Cómic</i>	122
4.7.3. <i>Estrategias Metodológicas Para Su Implementación</i>	123
4.7.4. <i>Aportes Del Cómic A La Enseñanza De La Literatura</i>	124
4.8. Conclusiones.....	126

4.9 Resumen	126
4.10 Taller Práctico: La Palabra Se Transforma: Cuerpo, Voz, Imagen y Acción	127
4.11 Taller Práctico: El Cómic Como Herramienta de Alfabetización Cultural	128
4.12 Taller Práctico: Mediar Más Allá Del Texto: Lectura Cultural Del Entorno	128
4.13. Rúbrica de Evaluación: Creatividad Expresiva, Pertinencia Cultural y Reflexión Crítica	129
4.14 Glosario	130
4.15. Referencias	132

Capítulo 1: Historia de la Literatura Infantil

1.1. Objetivos de Aprendizaje

1.1.1. Objetivo General

Analizar la evolución histórica de la literatura infantil desde sus orígenes orales hasta su consolidación contemporánea, contextualizando su desarrollo mundial y ecuatoriano, para comprender su impacto formativo, estético e identitario en la infancia.

1.1.2. Objetivos específicos

- 1) Describir las etapas históricas clave de la literatura infantil y los principales cambios conceptuales, pedagógicos y estéticos que las caracterizan.
- 2) Precisar los rasgos que confirman su autonomía genérica, incluidos la adecuación lingüística, la dimensión estética y lúdica, la imaginación y la función formativa.
- 3) Evaluar su desarrollo y diversidad en Ecuador y Latinoamérica, considerando autores emblemáticos, tradiciones orales y políticas de fomento lector.

1.2. Introducción

El presente capítulo inicia con esas obras tempranas que, aunque ideadas para un público amplio, lograron hechizar a la infancia y continúa hasta las expresiones más recientes de la literatura infantil, cada vez más diversa en sus temas y exuberante en recursos estéticos. Al mismo tiempo, se detiene en el caso ecuatoriano, donde la pluralidad cultural y una tradición oral milenaria han propiciado el florecimiento de una producción local que, a pesar de los desafíos, integra con maestría mitos, leyendas, realidades sociales y miradas contemporáneas. A través de este recorrido, se propone evidenciar no solo los orígenes y las fases del género, sino también la trascendencia que adquiere para la formación estética y el desarrollo crítico de los lectores más jóvenes. En tal sentido, se aspira a enriquecer la comprensión sobre el papel que la literatura infantil ha desempeñado y continúa ejerciendo en la construcción de identidades, la transmisión de valores y el fomento de la creatividad, tanto a escala global como en el contexto ecuatoriano.

La literatura infantil es un campo fecundo donde confluyen la creatividad artística, el interés pedagógico y la necesidad humana de contar y escuchar historias. Tradicionalmente se la ha considerado una herramienta de instrucción para la niñez, pero con el paso del tiempo ha ido ganando autonomía, hasta constituirse en un ámbito literario que se destaca por su valor estético, cultural y formativo. A lo largo de las páginas siguientes, se despliega

una visión detallada de su evolución histórica, de los rasgos que la definen y de su presencia específica en el contexto ecuatoriano. El propósito es brindar una panorámica amplia que incorpore no solo datos históricos, sino también reflexiones y argumentos que permitan comprender mejor la importancia de la literatura infantil en la formación de los lectores, en la construcción de la identidad cultural y en el desarrollo de la imaginación.

Figura 1.

Página iluminada de un bestiario infantil



Nota:

ChatGPT. (2025). Doble página de un bestiario pedagógico infantil de estilo neomedieval [Imagen generada con inteligencia artificial mediante DALL-E 3, OpenAI]. <https://chat.openai.com/>

1.3. La Literatura Infantil: Concepto y Características

1.3.1. Definición y alcance

La literatura infantil, concebida desde un enfoque integrador y multidisciplinar, puede definirse como el corpus de textos narrativos, líricos, dramáticos e incluso ensayísticos que han sido producidos o reelaborados con el propósito de responder a las necesidades emocionales, cognitivas, comunicativas y estéticas de los sujetos en la etapa inicial del desarrollo humano (Bravo-Villasante, 1985). Esta definición amplia no se restringe únicamente al contenido temático de las obras, sino que comprende también los modos de enunciación, los códigos lingüísticos empleados, y las formas de mediación lectora que posibilitan el encuentro entre el texto y la experiencia simbólica del niño.

La categoría "para niños", si bien útil como marcador pedagógico y editorial, no debe ser asumida como un criterio reductivo que implique una simplificación de los contenidos o una desvalorización estética de las obras. Por el contrario, se trata de una delimitación contextual que orienta el diseño textual hacia una adecuación comunicativa, semiótica y emocional específica. En este sentido, la literatura infantil se configura como una forma de mediación

simbólica compleja, que se articula con los procesos de construcción subjetiva y social de los lectores infantiles.

Este carácter diferenciado de la literatura infantil responde, en gran medida, al hecho de que la infancia constituye un periodo de alta plasticidad neurocognitiva y de intensa simbolización del mundo. Durante estos años formativos, las niñas y los niños construyen sus primeras representaciones del entorno, elaboran esquemas de comprensión cultural y desarrollan habilidades lingüísticas y narrativas fundamentales para su inserción en la vida social. La literatura, en tanto práctica discursiva situada, se convierte así en una herramienta privilegiada para la exploración del yo, del otro y del mundo.

Por ello, más allá de su dimensión lúdica o didáctica, la literatura infantil debe ser comprendida como una práctica cultural profundamente significativa, capaz de habilitar formas de expresión, interpretación y apropiación simbólica del entorno. En consecuencia, su estudio y producción exigen una aproximación crítica que reconozca sus múltiples niveles de significación, así como su valor epistemológico, estético y formativo. Como sostienen diversos autores contemporáneos, entre ellos Bravo-Villasante (1985), la literatura para niños no debe ser vista como una literatura “menor”, sino como un campo fértil para el ejercicio de la imaginación, la sensibilidad ética y la reflexión sobre los vínculos entre lenguaje, subjetividad e infancia.

Desde la óptica contemporánea, la literatura infantil se concibe como una producción cultural situada, es decir, como una práctica discursiva que emerge en contextos socioculturales específicos y que responde a las necesidades simbólicas, afectivas y cognitivas de la infancia. Esta comprensión supera visiones reduccionistas centradas exclusivamente en su valor pedagógico o recreativo, al reconocer que dicha literatura cumple simultáneamente funciones comunicativas, formativas y estéticas, articulando dimensiones emocionales, éticas y sociales en el acto de leer.

En efecto, la literatura infantil opera como un espacio de mediación simbólica a través del cual el niño no solo accede al mundo del lenguaje y de la ficción, sino que construye sentidos, representa experiencias, ensaya roles sociales y proyecta mundos posibles. Esta capacidad transformadora reside en su uso de un lenguaje altamente elaborado, cargado de metáforas, estructuras narrativas complejas y una estética orientada a provocar asombro, curiosidad y reflexión.

La naturaleza interdisciplinar de este campo resulta fundamental para comprender su alcance: la literatura infantil se sitúa en el cruce de saberes provenientes de la pedagogía, la sociología, la psicología del desarrollo, la comunicación y la teoría literaria, lo que permite abordar su estudio desde una mirada integral que no escinde la dimensión estética de la dimensión educativa. Tal como lo afirman Borja, Galeano y Ferrer (2010), se trata de una práctica cultural que debe ser interpretada como forma de representación de

la realidad, capaz de interpelar la sensibilidad y la imaginación del niño, al tiempo que promueve procesos de socialización cultural.

En consecuencia, la literatura infantil no debe limitarse a ser comprendida como un vehículo de transmisión de contenidos, sino como un escenario de diálogo simbólico entre el texto y el lector infantil, en el que se configuran subjetividades, se negocian sentidos y se construyen identidades en interacción con los discursos culturales dominantes y alternativos.

Lorente Muñoz (2011) advierte que la literatura infantil y juvenil (LIJ) ha sido históricamente relegada a un estatus de “subliteratura” debido a su aparente falta de correspondencia con los parámetros estéticos y temáticos establecidos por el canon literario hegemónico. Esta categorización peyorativa no solo responde a prejuicios arraigados sobre la infancia como etapa “menor” en términos culturales, sino que también refleja una concepción adultocéntrica de la producción literaria, que tiende a valorar exclusivamente aquellas obras que se ajustan a los ideales de complejidad, intertextualidad y profundidad filosófica propios de la literatura destinada al público adulto.

La dicotomía entre literatura y subliteratura ha operado como una fuerza estructurante dentro de los discursos académicos y escolares, generando una jerarquización del valor literario en función de criterios que desestiman el potencial formativo, estético y simbólico de las obras destinadas a los lectores infantiles. Esta tensión, más que un simple desacuerdo crítico, constituye una fractura epistemológica que atraviesa tanto el campo de la crítica literaria como los procesos de formación docente, al provocar una escisión entre aquellas obras que son reconocidas por su densidad artística y aquellas que, aunque no ostentan un estatus “canónico”, son valoradas por su utilidad pedagógica.

En el ámbito de la formación inicial de docentes, esta división se traduce con frecuencia en un enfoque instrumentalizado de la literatura infantil, donde el texto es concebido como una herramienta subordinada a objetivos didácticos específicos, desplazando así su dimensión estética y su capacidad de generar experiencias significativas de lectura. En consecuencia, muchas propuestas de mediación lectora tienden a privilegiar criterios de funcionalidad curricular por encima de criterios de calidad literaria, lo que empobrece la experiencia estética y limita el desarrollo del juicio crítico en los futuros mediadores.

Superar esta dicotomía exige repensar la LIJ no como un género subsidiario o utilitario, sino como una forma legítima de producción cultural, dotada de un lenguaje propio, de estructuras narrativas complejas y de una densidad simbólica que interpela tanto a niños como a adultos. Reconocer su especificidad y su riqueza implica también desafiar los criterios tradicionales de consagración literaria, ampliando el horizonte de lo que se entiende por “literatura” en contextos educativos, académicos y sociales.

En la actualidad, los estudios literarios y pedagógicos convergen en la idea de que la literatura infantil ha superado los estrechos márgenes de la función didáctico-moralizante que tradicionalmente le fue asignada. En lugar de concebirla como un instrumento disciplinador o de transmisión acrítica de valores normativos, se reconoce su capacidad para constituirse como un género literario autónomo que ofrece experiencias estéticas significativas, al tiempo que estimula facultades cognitivas superiores como la imaginación, la creatividad y la empatía (Rodríguez Castelo, 2014). Este giro epistemológico reconfigura la comprensión de la literatura infantil como una forma de arte legítima, que no solo entretiene o educa, sino que también interroga al lector, lo confronta con dilemas éticos y lo invita a explorar mundos posibles desde el ejercicio de la sensibilidad.

En ese contexto, la afirmación de que un libro es “solo para niños” se revela insuficiente y hasta limitante, pues niega la polisemia inherente a muchas obras infantiles, cuya estructura narrativa, profundidad simbólica y riqueza lingüística permiten múltiples niveles de lectura e interpretación. Esta idea es desmontada por la evidencia empírica y cultural de que numerosos adultos encuentran en la literatura infantil no solo deleite, sino también una vía privilegiada para la reflexión existencial, la nostalgia afectiva o incluso la crítica social velada.

Obras paradigmáticas como *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry o *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll ejemplifican esta condición de literatura transgeneracional. Aunque concebidas inicialmente para un público joven, estas creaciones han trascendido los límites etarios de su lector modelo, cautivando a generaciones de lectores adultos que hallan en sus páginas una compleja red de significados filosóficos, poéticos y psicológicos. El carácter alegórico, la ambigüedad semántica y la profundidad emocional que encierran estos textos demuestran que la literatura infantil puede ser, a la vez, un umbral hacia el pensamiento abstracto y una invitación a la relectura constante desde distintas edades y perspectivas.

Resumidamente, la literatura infantil contemporánea no se reduce a una categoría etaria ni a una finalidad pedagógica, sino que debe entenderse como un espacio literario multifacético que dialoga con la sensibilidad humana en todas sus etapas. Su análisis exige, por tanto, herramientas críticas complejas y una apertura interpretativa que reconozca su riqueza estética, su potencial transformador y su capacidad de articular experiencias comunes a la infancia y a la adultez.

1.3.2. Características principales

La literatura infantil se caracteriza por su lenguaje sencillo, imaginativo y simbólico, adaptado a las capacidades cognitivas y emocionales de los niños de la cuales se podrían considerar:

- **Adecuación lingüística y estilo narrativo**

Una de las características distintivas más relevantes de la literatura infantil es su intencionalidad en la adecuación lingüística, es decir, la adaptación del discurso literario a las capacidades comprensivas, cognitivas y simbólicas del lector infantil. Esta adaptación no debe interpretarse como una simplificación banal del lenguaje, sino como una operación estilística y pedagógica compleja, en la que el autor asume el reto de conjugar claridad comunicativa con riqueza expresiva. El objetivo no es reducir el contenido literario a formas triviales, sino generar una mediación textual que sea simultáneamente accesible, estética y significativa.

Cabe mencionar que, la adecuación lingüística implica decisiones conscientes sobre la selección léxica, la estructura sintáctica, el uso de repeticiones, la musicalidad del discurso y la incorporación de elementos retóricos que favorezcan la participación activa del niño en el acto de lectura. La narrativa infantil, lejos de ser un campo menor de la producción literaria, exige una competencia lingüística especializada que permita al autor transitar entre la transparencia del mensaje y la profundidad simbólica del texto. El gran desafío, como señalan Gallardo Vázquez y Donoso (2016), radica en evitar los extremos: ni caer en la sobrecarga hermética que excluya al lector infantil, ni diluir el lenguaje hasta el punto de convertirlo en un discurso plano y desprovisto de interés estético.

La experiencia literaria en la infancia debe ofrecer al lector no solo comprensión, sino también resonancia afectiva, belleza verbal y juego con el lenguaje. Ejemplos paradigmáticos de este equilibrio se hallan en las obras de Beatrix Potter o E. B. White, quienes logran emplear un lenguaje cuidado, con matices poéticos y estructuras narrativas complejas, sin menoscabar por ello la capacidad de disfrute del niño lector. Estas autoras y autores demuestran que es posible ofrecer textos literarios que respeten la inteligencia del niño, estimulen su sensibilidad lingüística y favorezcan una apropiación activa del lenguaje literario desde los primeros años.

En síntesis, la adecuación lingüística y el estilo narrativo en la literatura infantil no constituyen mecanismos de restricción, sino de potenciación: permiten que el niño acceda a mundos simbólicos complejos a través de una mediación estética situada, capaz de conjugar el placer de la lectura con la formación del gusto, la ampliación del repertorio expresivo y el desarrollo de competencias lectoras tempranas.

- **Carácter estético y lúdico**

La literatura infantil se configura como un dispositivo artístico que entrelaza la dimensión estética con la dimensión lúdica, dando lugar a una experiencia lectora profundamente formativa y placentera. Esta relación indisoluble entre arte y juego se manifiesta a través de múltiples recursos expresivos como la repetición rítmica, la aliteración, la rima, la onomatopeya y la musicalidad del

lenguaje, que no solo captan la atención del lector infantil, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades fonológicas, semánticas y narrativas. El carácter estético de la literatura infantil no debe entenderse como un atributo secundario o decorativo, sino como un componente estructural que organiza y dinamiza el texto. A través de la forma literaria su estilo, sus estructuras narrativas, su sonoridad se genera un goce estético que estimula la sensibilidad del niño, potencia su capacidad de asombro y facilita la apropiación afectiva del contenido. Esta dimensión se entrelaza, a su vez, con el juego simbólico, entendido como una práctica cognitiva y cultural mediante la cual los niños exploran, reconfiguran y comprenden el mundo.

Históricamente, muchos textos dirigidos a la infancia respondían a finalidades morales o religiosas, lo cual restringía su libertad expresiva y subordinaba la literatura a imperativos normativos. Sin embargo, a partir del siglo XIX y con mayor fuerza durante el siglo XX se produjo un giro paradigmático impulsado por la expansión de la educación pública, la consolidación del concepto moderno de infancia y el surgimiento de una sensibilidad social y pedagógica centrada en el desarrollo integral del niño. Este proceso condujo a una revalorización de la función estética del texto infantil, reconociendo su papel en la formación del gusto literario, la imaginación simbólica y la subjetividad.

En esta evolución, el surgimiento de editoriales y colecciones especializadas en literatura infantil desempeñó un rol decisivo. Dichas iniciativas editoriales no solo diversificaron los contenidos, sino que introdujeron formatos innovadores como el libro-álbum, el pop-up, el libro objeto, entre otros que integran el lenguaje visual, táctil y narrativo en una propuesta multimodal. La incorporación sistemática de ilustraciones no responde únicamente a un criterio ornamental, sino que fortalece la dimensión lúdica del texto, creando nuevas rutas de sentido y enriqueciendo la experiencia lectora. Esta transformación ha sido descrita por Calero y Bermúdez (2017) como un proceso de ampliación estética que redefine la relación entre texto, imagen y lector, convirtiendo al libro infantil en un espacio interactivo, sensorial y simbólicamente fecundo.

Por ello, la literatura infantil actual se sitúa en el cruce entre arte y juego, y en esa conjunción reside gran parte de su potencia formativa. El acto de leer se convierte así en una práctica de exploración estética y de experimentación simbólica, en la que el lector infantil no solo accede a un universo narrativo, sino que participa activamente en su recreación, estableciendo vínculos afectivos y cognitivos que perduran en su itinerario lector.

- **Fuerte presencia de la imaginación y la fantasía.**

La literatura infantil se erige como un espacio privilegiado para la activación de la imaginación y el despliegue de la fantasía, dimensiones esenciales en el desarrollo psicoafectivo e intelectual del niño. En efecto, la fantasía no solo cumple una función recreativa, sino que constituye un dispositivo simbólico que permite al infante crear universos paralelos, configurar realidades

alternativas y habitar escenarios donde las leyes físicas y sociales pueden ser reconfiguradas. A través de la aparición de personajes fabulosos hadas, magos, animales parlantes, objetos animados se habilita una experiencia narrativa que no solo rompe con los marcos de la cotidianidad, sino que estimula la capacidad del niño para construir significados propios en diálogo con lo maravilloso (Rodríguez Castelo, 2014).

Desde la de la psicología evolutiva y la teoría de la ficción, este componente imaginativo no se reduce a un simple artificio estético, sino que actúa como una mediación cognitiva y emocional. Por un lado, favorece el desarrollo de la capacidad de abstracción, en tanto que el niño debe operar mentalmente con situaciones hipotéticas y mundos posibles, anticipando consecuencias, infiriendo normas internas y comprendiendo lógicas internas propias de cada narración. Por otro lado, permite elaborar y procesar emociones profundas de forma simbólica, facilitando la gestión del miedo, el deseo, la pérdida o la ambivalencia afectiva a través de personajes y tramas que ofrecen una distancia segura para el procesamiento emocional.

Además, el acceso a estos mundos de ficción estimula la flexibilidad cognitiva, es decir, la capacidad para considerar múltiples perspectivas, asumir roles diversos y experimentar con identidades fluidas, lo que resulta fundamental para la formación de una conciencia crítica y empática. En este sentido, la fantasía no representa una evasión del mundo real, sino una estrategia estructurante de comprensión y exploración de la experiencia humana desde la infancia.

Rodríguez Castelo (2014) afirma que estos recursos fantásticos no solo abren la puerta a la evasión, sino que se convierten en vehículos de exploración simbólica, permitiendo al lector infantil trascender los límites de su entorno inmediato y proyectarse hacia horizontes de sentido más amplios. Así, la literatura infantil, a través de su apuesta por lo fantástico, habilita un campo de experimentación estética y subjetiva que incide de manera directa en el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y el pensamiento divergente.

- **Función formativa e identitaria**

Aunque tradicionalmente se ha remarcado el carácter lúdico y estético de la literatura infantil, resulta indispensable reconocer que este cumple, de manera simultánea, una función profundamente formativa e identitaria, orientada a la construcción ética, emocional y social del sujeto en desarrollo. A través de sus relatos, imágenes y estructuras simbólicas, la literatura infantil ofrece un espacio de iniciación en valores fundamentales, al tiempo que constituye una plataforma desde la cual los niños pueden explorar, consolidar y resignificar su identidad personal y colectiva.

Los textos dirigidos a la infancia no se limitan a entretener o estimular la imaginación, sino que, al presentar situaciones de conflicto, resolución, dilemas morales y experiencias afectivas, habilitan un espacio pedagógico

implícito donde se modelan actitudes, se reproducen normas sociales y se fomentan principios éticos como la solidaridad, la amistad, la justicia, la valentía o el respeto a la diferencia. En este sentido, la literatura infantil actúa como un agente socializador que media entre la experiencia individual del lector y los valores culturales que la sociedad desea transmitir (Medina, 2014). Desde una mirada psicopedagógica, este proceso tiene una dimensión crucial en la formación del yo narrativo, entendido como aquella instancia simbólica que permite al niño comprenderse a sí mismo como sujeto situado en una trama, con una historia, unas emociones y una agencia moral. La internalización de personajes, conflictos y desenlaces narrativos favorece la identificación, la empatía y la reflexión, procesos esenciales en la configuración de la subjetividad infantil.

Asimismo, el papel identitario de la literatura infantil se manifiesta con particular fuerza en los relatos tradicionales y populares, que constituyen auténticos reservorios de la memoria cultural.

Estas narrativas, muchas veces transmitidas oralmente o adaptadas en versiones modernas, ofrecen al niño referentes simbólicos que refuerzan su sentido de pertenencia a una comunidad específica, ya sea local, nacional o étnica. Así, cuentos, leyendas y mitos no solo educan desde lo moral, sino que también actúan como mecanismos de transmisión cultural, dotando al lector infantil de un marco simbólico compartido que legitima su pertenencia a una colectividad.

- **Integración de las ilustraciones**

En el ámbito de la literatura infantil, las imágenes no constituyen un mero complemento decorativo del texto escrito; por el contrario, desempeñan un rol estructuralmente significativo en la configuración del discurso narrativo, especialmente durante las primeras etapas del desarrollo lector. En efecto, durante la infancia temprana cuando las competencias de decodificación lingüística aún se encuentran en proceso de adquisición el lenguaje visual actúa como mediador epistémico, permitiendo al niño acceder al contenido narrativo a través de rutas perceptivas y simbólicas distintas a las del lenguaje verbal. Las ilustraciones coloridas, dinámicas y estéticamente atractivas no solo acompañan la palabra escrita, sino que la amplifican, la resignifican o incluso la subvierten, generando un sistema semiótico híbrido donde imagen y texto co-construyen el significado (Nodelman, 2008).

En esta misma línea, la literatura infantil contemporánea ha incorporado de manera creciente formatos que ponen en diálogo ambos lenguajes de forma compleja y articulada. Entre ellos, el libro-álbum se ha consolidado como una de las manifestaciones más relevantes e innovadoras. Este género literario-visual se caracteriza por la integración indisoluble entre lo textual y lo icónico, lo cual exige una lectura multimodal que activa competencias lectoras de orden inferencial, estético y emocional. Como sostienen Arizpe y Styles (2010), la alfabetización visual es una habilidad imprescindible para que los lectores

jóvenes puedan interpretar la riqueza simbólica de las imágenes en los libros ilustrados y desarrollar una comprensión profunda del mensaje narrativo.

Concebida como una relación dialógica entre sistemas semióticos complementarios, la interacción entre imagen y texto en el libro-álbum configura una dinámica de significación en la que cada elemento visual interviene activamente en la construcción del relato. Lejos de limitarse a ilustrar el contenido verbal, las ilustraciones pueden anticiparlo, contradecirlo o expandirlo, exigiendo del lector infantil una interpretación simultánea de códigos múltiples. Este proceso promueve el desarrollo de una lectura crítica y contextualizada, favoreciendo la construcción activa de significados y estimulando habilidades cognitivas complejas como la inferencia, la comparación y la anticipación narrativa (Sipe, 2008).

Esta reflexión permite comprender que el libro-álbum no es solo un formato estéticamente atractivo, sino una herramienta pedagógica de alta complejidad que requiere de una mediación docente consciente. Integrar estos recursos en contextos educativos supone reconocer que la formación lectora no se limita al dominio del código escrito, sino que abarca también la capacidad de interpretar lo visual, desarrollar pensamiento crítico y vincular lo simbólico con las experiencias del entorno. Por ello, el análisis de las ilustraciones debe ser abordado con la misma rigurosidad que el estudio del texto, permitiendo al niño convertirse en un lector integral, capaz de dialogar con múltiples formas de representación del mundo.

Además, este formato exige una colaboración estrecha entre autor e ilustrador, quienes deben trabajar de manera articulada para lograr una coherencia estética, conceptual y narrativa que potencie la experiencia lectora. En muchos casos, dicha colaboración da lugar a obras con una elevada riqueza simbólica, donde los matices visuales refuerzan temas, emociones y climas narrativos que expanden las posibilidades de significación del texto literario. Este fenómeno ha sido ampliamente valorado tanto por la crítica literaria como por las didácticas de la lectura, al reconocer en el libro-álbum un recurso privilegiado para el abordaje pedagógico de la literatura infantil en contextos escolares y familiares (Colomer, 2005).

En consecuencia, el análisis y la mediación pedagógica del libro-álbum deben contemplar no solo la comprensión literal del texto, sino también la alfabetización visual, entendida como la capacidad de leer e interpretar las imágenes en su dimensión narrativa, estética y simbólica. Solo así es posible aprovechar el potencial formativo, expresivo y crítico que este tipo de literatura ofrece a los niños y niñas en su trayectoria de formación como lectores integrales.

- **Riqueza temática y cultural**

Lejos de circunscribirse a relatos estandarizados con hadas, príncipes o finales previsiblemente felices, la literatura infantil contemporánea ha

experimentado una transformación sustancial tanto en sus formas como en sus contenidos. Actualmente, este género se atreve a abordar temáticas complejas y profundamente humanas, que van desde los vínculos familiares y las dinámicas de la vida cotidiana, hasta problemas sociales, políticos y ambientales, pasando por cuestiones como la diversidad, la inclusión, los dilemas éticos, los conflictos internos del sujeto infantil, e incluso la representación literaria de la muerte (Rodríguez Castelo, 2014). Esta diversificación temática responde a una concepción renovada de la infancia: ya no como una etapa que requiere protección frente a la complejidad del mundo, sino como un momento de construcción simbólica donde los niños son considerados sujetos capaces de afrontar experiencias significativas y de atribuir sentido a narrativas profundas y polisémicas.

Esta ampliación de horizontes no constituye un mero aggiornamento editorial, sino una manifestación del reconocimiento del niño como lector legítimo, capaz de interactuar activamente con textos que reflejen no solo mundos imaginarios, sino también las tensiones, contradicciones y esperanzas del mundo real. De este modo, la literatura infantil se transforma en una herramienta formativa de alta densidad simbólica, que permite a los lectores en formación explorar la pluralidad del entorno social y cultural desde una plataforma lúdica, estética y reflexiva. Lejos de reducir la complejidad, el texto infantil contemporáneo la traduce en estructuras narrativas accesibles, pero no simplificadas, que invitan a la interpretación, al diálogo y a la construcción de pensamiento crítico.

Más allá de su aparente simpleza formal, la literatura destinada a los más jóvenes opera como una auténtica “zona franca” en la que la fantasía y la realidad pueden entrecruzarse sin restricciones, generando un espacio discursivo híbrido donde lo imposible convive con lo cotidiano. Este rasgo distintivo no solo enriquece el universo ficcional del niño, sino que también lo inicia, de forma progresiva y gozosa, en las lógicas del universo literario, despertando su sensibilidad estética y su capacidad de asombro. La palabra escrita cuando se combina con el poder evocador de la ilustración se convierte así en un instrumento de mediación cognitiva, afectiva y cultural, que puede resignificar la experiencia individual y social del lector.

Resulta especialmente significativo observar cómo, mediante relatos breves, estructuras narrativas sencillas y personajes cercanos o arquetípicos, la literatura infantil logra sembrar en la mente del niño la semilla de la curiosidad, del sentido ético y de la imaginación creadora. Este proceso no solo favorece el desarrollo de competencias lingüísticas y narrativas, sino que también forja una disposición crítica y estética ante el mundo, constituyendo una base sólida para la formación de lectores capaces de apreciar, interpretar y valorar la literatura en toda su complejidad a lo largo de su vida.

Figura 2.

Los grandes cuentistas clásicos: Perrault, los hermanos Grimm y Andersen en la biblioteca de los cuentos de hadas



Nota: ChatGPT. (2025). Ilustración original que representa a Charles Perrault, Jacob y Wilhelm Grimm, y Hans Christian Andersen. [Imagen generada con inteligencia artificial]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

1.4. Evolución Histórica de la Literatura Infantil

La literatura infantil no puede comprenderse sin remontarse a sus raíces más profundas, que se encuentran en la tradición oral, anterior a la aparición del libro como objeto cultural y educativo. Antes de la consolidación de una literatura escrita específicamente dirigida al público infantil lo que no ocurrió sino hasta bien entrado el siglo XVIII, los relatos, mitos, fábulas y leyendas cumplían una función pedagógica y cultural en todas las sociedades. La oralidad, en este sentido, no fue solo un medio de entretenimiento o transmisión de valores colectivos, sino también una forma originaria de mediación simbólica, a través de la cual las generaciones adultas compartían con los niños su visión del mundo, su ética, sus miedos y sus esperanzas.

Aunque durante buena parte de la historia no existió una literatura "exclusiva" para niños, esto no significa que los niños estuvieran excluidos de la experiencia literaria. Por el contrario, fueron oyentes privilegiados de los relatos populares, participantes de rituales narrativos colectivos y receptores de enseñanzas encubiertas bajo la forma de cuentos, proverbios o canciones. Las fábulas como las de Esopo o Bidpai, las leyendas religiosas y las historias de carácter heroico cumplían una doble función: codificaban normas de comportamiento y preservaban la memoria cultural, al tiempo que cultivaban la imaginación. En el caso de *Bidpai*, nombre atribuido habitualmente al sabio

narrador del *Panchatantra*, se trata de una colección de relatos originados en la India y difundida a través de diversas culturas desde la Antigüedad. Estas fábulas protagonizadas por animales y cargadas de enseñanzas políticas y morales fueron traducidas del sánscrito al persa, luego al árabe (*Kalila wa Dimna*), y posteriormente al latín y las lenguas romances, influyendo de forma decisiva en la tradición fabulística europea y en los repertorios narrativos usados con fines formativos desde la Edad Media.

En este sentido, la infancia se encontraba implicada en la circulación de los relatos mucho antes de que existiera una conciencia editorial o pedagógica sobre su especificidad como lectores. La Edad Media constituye un momento clave en este proceso. Como afirma Bravo Villasante (2001), “los niños escuchaban con atención los romances heroicos, las vidas de santos, las leyendas caballerescas, aunque nadie los hubiera escrito para ellos”. Ejemplos paradigmáticos son el *Cantar del Mio Cid*, las *Cantigas* de Alfonso X o los *Milagros de Nuestra Señora* de Gonzalo de Berceo. Estas obras, aunque destinadas a públicos diversos, fueron recibidas por niños y niñas como parte de la experiencia comunitaria de la palabra oral, transmitida en plazas, caminos, tabernas o monasterios. Así, los niños no eran excluidos del circuito literario; más bien, formaban parte activa de una cultura que no distinguía tajantemente entre el lector adulto e infantil.

La oralidad, por tanto, se presenta como el germen de la literatura infantil en tanto que establece un modelo de narración colectiva, simbólicamente rico y afectivamente potente. Este modelo permitía que el contenido literario circulara sin la mediación de la escritura, lo cual favorecía la accesibilidad del relato y la reproducción de estructuras narrativas repetitivas, fácilmente memorizables, que eran ideales para los procesos cognitivos y afectivos de la niñez. En esta etapa, como sugiere Bravo-Villasante (2001), “cuando todos los hombres eran niños, tenían razón los poetas en meterse a pedagogos, y los pedagogos a poetas” (p. 12), en clara alusión al carácter universal, formativo y estético de estos relatos, donde el adulto también se permitía un goce infantil de la palabra.

Desde una perspectiva actual, este fenómeno puede ser interpretado como un antecedente crucial en la configuración simbólica de la infancia. A pesar de la inexistencia de un corpus literario infantil definido, el acto narrativo cumple una función fundamental en la construcción del imaginario infantil. Los relatos medievales, cargados de heroicidad, religiosidad y magia, proporcionaban una estructura simbólica para procesar experiencias y dar sentido a lo desconocido. No es exagerado afirmar, entonces, que los niños de la Edad Media eran también los primeros lectores (u oyentes) de una literatura que, aunque no escrita para ellos, contribuía a moldear su subjetividad.

En sí, la literatura infantil no nace de un decreto pedagógico ni de una necesidad editorial, sino de una tradición narrativa milenaria en la que el niño estuvo siempre presente como receptor activo, sensible e imaginativo.

1.4.1 De la Baja Edad Media al Renacimiento: La oralidad y la escasa alfabetización

Los orígenes de la literatura infantil no se hallan en libros creados exclusivamente para niños, sino en la tradición oral y los textos religiosos, didácticos o heroicos compartidos con los adultos. Como recuerda Bravo-Villasante (2001), los romances medievales, como el del Conde Olinos, eran escuchados por niños y adultos por igual, sin que existiera una clara distinción de edad. La literatura infantil como tal era inexistente; más bien, existía una “infantilización” del receptor adulto en sus primeros contactos con lo narrativo. A partir del Renacimiento, se afianza el didactismo como criterio predominante en las producciones dirigidas, aunque aún no exclusivamente a la infancia. En un contexto marcado por el humanismo y la expansión de la imprenta, surgen los primeros libros impresos con fines formativos para los hijos de la nobleza, como ejemplarios, catecismos y abecedarios, los cuales combinaban instrucción religiosa, moral y lingüística. Paralelamente, se difunden adaptaciones de fábulas tradicionales, como las de Esopo y las versiones orientales del *Calila e Dimna*, las cuales reforzaban valores cívicos y religiosos mediante estructuras narrativas breves, alegóricas y ejemplarizantes. Estas obras reflejan el interés creciente por moldear el carácter del niño a través de relatos simbólicos, situando la literatura en una función primordialmente educativa, antes que estética.

Durante la Edad Media, la cultura escrita se mantuvo restringida a una élite social compuesta principalmente por miembros del clero y de la nobleza. El acceso al conocimiento, a la lectura y a la producción escrita estaba profundamente mediado por condiciones económicas, políticas y religiosas que excluían a la gran mayoría de la población, que era analfabeta. En este escenario de fuerte oralidad, la transmisión cultural se realizaba, sobre todo, mediante la palabra hablada, la recitación, el canto y la dramatización popular. La literatura, entendida como práctica cultural colectiva, se encontraba en las plazas, en los caminos, en los templos, y se compartía por medio de trovadores, juglares y predicadores que combinaban elementos épicos, religiosos y morales en sus relatos.

En este contexto, la infancia no era concebida como un público literario autónomo ni diferenciado; más bien, los niños y niñas se integraban de forma natural en las audiencias generales, en las que convivían múltiples generaciones. Su experiencia estética y formativa surgía de la escucha colectiva de relatos orales como los cantares de gesta, por ejemplo, el *Cantar del Mio Cid*—, los romances históricos o los ciclos hagiográficos que narraban las vidas y milagros de los santos (Gallardo Vázquez & Donoso, 2016). Estos relatos no estaban orientados explícitamente a los intereses o capacidades cognitivas infantiles, pero poseían una fuerte dimensión simbólica, emocional y repetitiva que facilitaba su memorización y aprehensión desde edades tempranas.

De esta forma, las primeras experiencias “literarias” de la infancia medieval no estaban mediadas por libros ni por intenciones didácticas específicas hacia el niño como lector individual, sino por un entramado cultural que transmitía oralmente saberes, emociones y valores. Las historias que escuchaban tenían como principales finalidades exaltar la heroicidad guerrera, reforzar la fe cristiana, preservar la memoria colectiva y transmitir normas de convivencia, insertando así a los niños en una cosmovisión comunitaria desde sus primeros años.

Este tipo de relatos, muchas veces épicos o religiosos, constituían verdaderos dispositivos de formación simbólica. El niño medieval absorbía no solo el contenido, sino también el ritmo, la entonación, los gestos del narrador y la emocionalidad colectiva que se generaba durante la escucha. En este sentido, aunque no existiera una literatura infantil en el sentido moderno del término, sí existía una práctica de iniciación literaria que dotaba al niño de referencias culturales profundas y lo insertaba activamente en la tradición oral de su comunidad.

Mirado desde la actualidad, esta situación puede ser interpretada como el antecedente de lo que hoy reconocemos como experiencia literaria compartida, donde el niño no accede de manera autónoma al texto escrito, pero participa activamente en la construcción del sentido a través de la mediación oral. Así, la Edad Media no debe verse como un periodo carente de literatura para la infancia, sino como un momento en el que la literatura estaba profundamente imbricada con lo religioso, lo simbólico y lo comunitario, y en el que la infancia accedía al relato no por su condición de lector individual, sino por su pertenencia a una cultura oral colectiva.

Figura 3.

Las cartillas y fábulas moralizantes, zorros emergiendo de un manuscrito: la fábula cobra vida



Nota: ChatGPT. (2025). Ilustración que muestra un libro antiguo abierto del que brotan zorros y otras criaturas, simbolizando la vivificación de las fábulas. [Imagen generada con inteligencia artificial]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

En la Baja Edad Media empiezan a circular los primeros textos escritos para la enseñanza de la lectura y la formación religiosa, como las cartillas, catecismos y breviarios, que, si bien no se crearon con intención literaria, terminaron cumpliendo esta función. El empleo de fábulas, especialmente las atribuidas a Esopo, se hizo frecuente para transmitir mensajes moralizantes y enseñar a los niños virtudes como la prudencia, la honestidad o la solidaridad (Bravo-Villasante, 1985). Estos materiales, distribuidos inicialmente en ámbitos monásticos y escolares, respondían a una lógica pedagógica centrada en la memorización, la repetición y la interiorización de valores cristianos, donde el texto escrito era, ante todo, vehículo de salvación y disciplina.

Los relatos, usualmente acompañados de ilustraciones rudimentarias o glosas explicativas, no solo ayudaban a familiarizar al niño con el código escrito, sino que también favorecían el desarrollo de una memoria moral asociada al relato breve. La estructura binaria de estas fábulas que oponían vicio y virtud, astucia y honestidad las convertía en instrumentos pedagógicos eficaces para una sociedad que concebía la educación infantil como una vía de perfeccionamiento espiritual y obediencia social.

Para lo cual, el empleo de fábulas, especialmente aquellas atribuidas a Esopo, se volvió una práctica extendida para transmitir enseñanzas morales de manera accesible y eficaz. Estas breves narraciones protagonizadas por animales antropomorfizados ofrecían al lector infantil lecciones sobre virtudes como la prudencia, la honestidad o la solidaridad, mediante una estructura narrativa sencilla pero simbólicamente potente. La alegoría moralizante que articulaban respondía a una finalidad claramente formativa: moldear la conducta de los niños según los preceptos ético-religiosos de la época. Estas fábulas, que en muchas ocasiones iban acompañadas de ilustraciones rudimentarias, glosas latinas o comentarios explicativos, desempeñaban una doble función: por un lado, familiarizaban al niño con el código escrito, introduciéndolo paulatinamente en la cultura letrada; por otro, contribuían a la formación de una memoria moral, a través de relatos fácilmente memorizables, donde el bien y el mal eran representados con claridad simbólica. Esta pedagogía del contraste vicio/virtud, engaño/honestidad, soberbia/humildad respondía a una visión teológica de la infancia como etapa de preparación espiritual y obediencia, donde el relato no solo debía instruir, sino también disciplinar el alma del niño.

En consecuencia, estos textos pueden considerarse antecedentes fundamentales de la literatura infantil, en tanto configuraron un corpus textual orientado a la niñez que, aunque no con fines estéticos deliberados, sí movilizaba estrategias narrativas para formar al lector desde una dimensión ética, religiosa y social. La fábula, como género, consolidó así su lugar en la tradición pedagógica medieval, anticipando modelos didácticos que más tarde serían recuperados, reformulados y secularizados en los siglos modernos.

Tabla 1. *Textos didácticos medievales y su función proto-literaria*

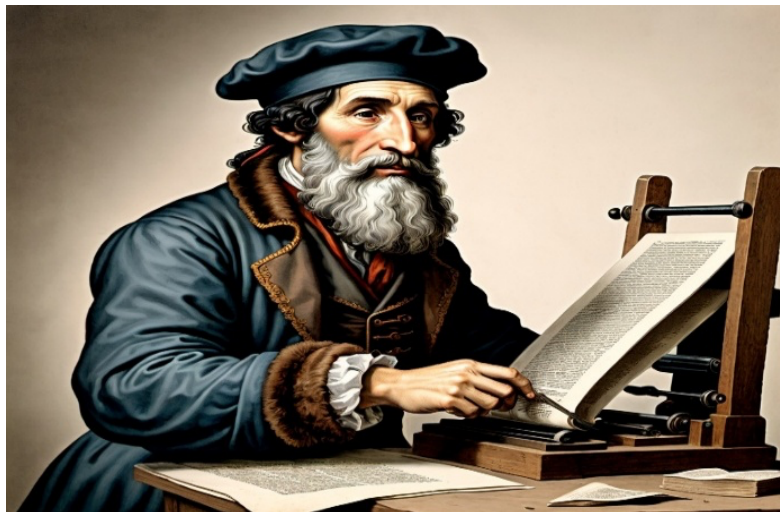
Tipo de texto	Finalidad principal	Características	Función en la formación infantil	Influencia en la literatura infantil posterior
Cartillas	Enseñanza de la lectura y memorización del alfabeto	Textos breves, silábicos, con frases religiosas; uso del <i>abecedarium</i>	Iniciación al código escrito y entrenamiento en la lectura devocional	Estructura repetitiva presente en libros escolares del siglo XVIII
Catecismos	Transmisión doctrinal de la fe cristiana	Preguntas y respuestas; oraciones básicas; formato dialogado	Interiorización de dogmas y disciplina religiosa	Modelo de diálogo pedagógico que influirá en libros ilustrados doctrinales
Breviarios	Lectura litúrgica diaria (adaptada para jóvenes)	Textos bíblicos abreviados; salmos y oraciones rituales	Familiarización con la palabra sagrada y práctica de la piedad	Inspiración en libros religiosos para niños del Renacimiento y Barroco
Fábulas de Esopo	Enseñanza de valores morales a través de animales	Narraciones breves, moraleja final, lenguaje simbólico	Formación ética, desarrollo de memoria y juicio moral	Base estructural para fábulas ilustradas y cuentos moralizantes del siglo XIX

Nota. Tabla elaborada con apoyo de inteligencia artificial (ChatGPT), a partir de un análisis histórico-literario sobre los textos pedagógicos precursores de la literatura infantil. El contenido sintetiza funciones formativas y estructuras que influenciaron la producción infantil posterior.

1.4.2. El surgimiento de la imprenta

Figura 4

Johannes Gutenberg y la imprenta



Nota: ChatGPT. (2025). representación artística de la revolución tipográfica. [Imagen generada con inteligencia artificial]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

La invención de la imprenta de tipos móviles en el siglo XV por Johannes Gutenberg revolucionó la circulación de los textos. En el mundo hispánico, empezaron a aparecer ediciones tempranas de Esopo, de corte didáctico y con ilustraciones toscas, pero que facilitaban el acercamiento de los lectores al texto. Aunque la imprenta no se dedicó exclusivamente a los niños, su aparición permitió la multiplicación de libros que a menudo terminaban en manos infantiles (Rodríguez Castelo, 2014).

Este fenómeno evidencia una paradoja significativa: si bien no existía una industria editorial ni una concepción moderna de literatura infantil, los niños accedían a textos que, aunque no elaborados específicamente para ellos comenzaban a moldear su experiencia lectora, sus imaginarios simbólicos y sus valores éticos. Desde una perspectiva pedagógica, este proceso anticipa el reconocimiento del niño como sujeto lector, cuya formación no se limita al dominio técnico del código escrito, sino que implica una progresiva interiorización de discursos sociales y morales. La recepción de estos textos en manos infantiles reafirma además el papel que juega la disponibilidad material del libro en la configuración de hábitos lectores y en la democratización cultural. Es necesario, entonces, leer estos primeros contactos entre infancia e imprenta no solo como un dato histórico, sino como un punto de inflexión epistemológico: la emergencia de una sensibilidad editorial que, sin saberlo aún, abría las puertas a una literatura con intenciones pedagógicas, formativas y simbólicas orientadas a la niñez.

En términos históricos y críticos, puede afirmarse que los primeros intentos de construir un repertorio textual dirigido a la infancia respondieron más a finalidades doctrinales y disciplinarias que a intereses estéticos o literarios en sentido estricto. La infancia, comprendida en ese entonces como una etapa vulnerable y maleable, fue objeto de una pedagogía moralizante que empleaba el texto escrito como herramienta de conformación espiritual, lingüística y social. Así, los contenidos no solo transmitían normas y valores, sino que, a través de su forma ordenada, memorizable, repetitiva, reforzaban una estructura jerárquica del conocimiento y del mundo. En este contexto, el acto de leer se vinculaba más con la obediencia que con la creatividad, y más con la repetición que con la interpretación crítica.

Los primeros libros para la infancia eran catecismos, abecedarios, silabarios o ejemplarios. El *Isopete historiado* (1489), con las fábulas de Esopo, marca un punto de inflexión. Según Garralón (2005), estas fábulas contenían “la esencia de lo que sería el relato infantil moderno: brevedad, personajes animales y enseñanza moral”.

Tal afirmación cobra especial importancia al considerar que la literatura infantil moderna, en su forma más reconocida, no solo hereda la estructura formal de la fábula esópica, sino también su función simbólica como instrumento de formación ética. La presencia de animales humanizados y de moralejas explícitas contribuye a una pedagogía implícita del texto, donde el niño lector no solo accede a un universo narrativo comprensible, sino que también es guiado hacia una interpretación orientada. No obstante, desde una mirada pedagógica contemporánea crítica, conviene reflexionar sobre el alcance y los límites de este modelo formativo. Si bien estas obras resultaron fundamentales para el surgimiento del relato infantil, también consolidaron un esquema narrativo normativo que, aunque eficaz en su contexto histórico, requiere hoy ser revisado a la luz de nuevas concepciones que reconocen a la infancia como sujeto activo de derechos, imaginación y agencia simbólica.

1.4.3. La literatura de los Siglos de Oro (XVI y XVII)

- **Gran producción cultural, escasa atención específica a la infancia**

El llamado Siglo de Oro español, comprendido entre los siglos XVI y XVII, se distingue por su extraordinaria riqueza y diversidad en la producción literaria, con exponentes insignes en los tres grandes géneros clásicos: la poesía, representada por figuras como Garcilaso de la Vega y Luis de Góngora; la dramaturgia, con la inmensa obra de Lope de Vega y Calderón de la Barca; y la prosa, que encuentra en Miguel de Cervantes su punto más alto. Este periodo no solo representa la consolidación del canon literario hispánico, sino que también constituye una cumbre en la configuración de un modelo de lengua, de estética y de representación cultural que marcará profundamente la tradición hispánica posterior.

Sin embargo, pese a esta efervescencia creativa, la literatura infantil como género autónomo y deliberadamente orientado a la infancia no existía aún en sentido estricto. Los niños y niñas no eran considerados como una categoría de lectores con necesidades simbólicas, cognitivas o estéticas diferenciadas. En cambio, accedían a textos concebidos originalmente para un público adulto, los cuales, debido a sus estructuras narrativas, a su dimensión visual o a su carga temática fantástica, resultaban accesibles, atractivos y estimulantes para los lectores infantiles. Tal es el caso de las novelas de caballerías, los romances y los relatos de aventuras, géneros literarios que ofrecían un imaginario rico en elementos fantásticos, duelos caballerescos, viajes extraordinarios, hechicería y proezas heroicas.

Los textos, aunque carentes de una intencionalidad pedagógica explícita, cumplían una función formativa indirecta, al proporcionar a los niños modelos de acción, estructuras de valor y horizontes simbólicos con los que podían identificarse o soñar. Su potencial educativo, aunque no sistematizado, residía en su capacidad de despertar la imaginación, transmitir códigos morales implícitos y ampliar los márgenes de la experiencia a través de la ficción (Bravo-Villasante, 1985). Este tipo de contacto con la literatura muestra cómo la infancia se apropia de los productos culturales disponibles, incluso cuando estos no le han sido directamente asignados.

En paralelo, durante estos mismos siglos, se consolidó un discurso didáctico-moral hegemónico, profundamente anclado en la visión teológica del ser humano y del orden social. Las obras de carácter religioso y ejemplar proliferaron bajo diversas formas: catecismos, vidas de santos, autos sacramentales, libros de urbanidad cristiana, todos orientados a moldear el comportamiento humano conforme a una ética católica normativizada. La literatura, en este contexto, no se entendía como instrumento de entretenimiento ni de exploración interior, sino como herramienta disciplinaria y redentora, destinada a corregir desviaciones, inculcar dogmas y asegurar la obediencia a los principios morales establecidos.

No obstante, en los márgenes de esta tradición normativa, persistieron formas de literatura popular que, aunque consideradas menores por el canon culto, gozaron de una difusión masiva y transversal. Textos como los romances de ciego, las aleluyas, las aucas y los pliegos de cordel circularon ampliamente en mercados, plazas y espacios comunitarios, caracterizándose por su brevedad, su bajo costo, su carácter ilustrado y su oralidad. Aquellos materiales, fácilmente memorizables y transmisibles, encontraron un público activo entre niños y jóvenes, especialmente en aquellos sectores sin acceso a la educación formal. Su éxito radicaba no solo en su economía de recursos y su valor performativo, sino en su potencial de resonancia con la sensibilidad infantil, gracias a su ritmo, su visualidad, su tono irreverente o melodramático y su cercanía con las prácticas narrativas orales.

Aunque estas producciones no se inscriben en la literatura infantil en sentido estricto, pueden ser leídas como antecedentes de la apropiación infantil de lo narrativo popular. Su existencia demuestra que, aun en contextos de fuerte regulación ideológica, la infancia encontró en ciertos textos un espacio de goce, imaginación y subversión simbólica. La coexistencia entre lo moralizante y lo lúdico, entre lo normativo y lo transgresor, permite comprender la literatura del Siglo de Oro no solo como corpus estético, sino como campo de disputas formativas en torno a lo que debía ser leído, por quién y para qué.

- **Material didáctico y religiosidad**

Durante los siglos en los que la hegemonía de la Iglesia católica modelaba la vida espiritual, social y educativa de gran parte del mundo occidental, la producción editorial destinada a la infancia estuvo fuertemente orientada por fines doctrinales y morales. En este contexto, la Iglesia no solo regulaba las prácticas pedagógicas, sino que también asumía un rol protagónico como agente productor de textos didácticos. Entre los materiales más difundidos se encuentran los catecismos, libros de oraciones y manuales de comportamiento cristiano, concebidos con el objetivo de instruir a los niños en la fe, la obediencia y las virtudes consideradas socialmente deseables.

Aunque estas obras eran primordialmente instruccionales y prescriptivas en su intención, contenían un sustrato narrativo o fabulado que las dotaba de una dimensión simbólica más rica de lo que su propósito doctrinal sugería. Historias de santos, parábolas bíblicas, ejemplos moralizantes y relatos breves se entretajían en estos textos con el propósito de facilitar la comprensión y la memorización de los preceptos religiosos. De manera tangencial, pero significativa, fue tomando forma la idea de que los niños se beneficiaban especialmente de historias simples, estructuradas y ejemplares como medios para moldear su carácter moral y su sensibilidad ética (Rodríguez Castelo, 2014).

Ahora bien, el uso pedagógico de lo narrativo revela una tensión estructural que sigue vigente en los discursos y prácticas educativas contemporáneas: la literatura entendida como espacio de libertad estética y subjetiva frente a su posible instrumentalización con fines normativos o moralizantes. El texto literario, incluso en su forma más aparentemente disciplinaria, contiene una potencia latente que puede escapar al control de quien lo produce o lo prescribe. Aun en los textos más normativos, el relato se convierte en un umbral hacia lo simbólicamente posible, en una puerta de entrada al asombro, a la curiosidad y a la experiencia estética.

De hecho, la historia de la recepción infantil de la literatura ha demostrado que los lectores jóvenes no acceden al texto de manera pasiva, sino que lo resignifican, lo reinterpretan y, en muchos casos, lo subvierten. Así, a pesar de las intenciones disciplinarias del adulto, el niño o la niña puede encontrar en esos relatos un lugar de refugio, de imaginación autónoma, e incluso de cuestionamiento del mundo que lo rodea. Esta capacidad de apropiación

crítica acentúa la dimensión emancipadora de la literatura: aún bajo formatos y géneros marcadamente normativos, el acto lector infantil conserva un potencial liberador.

Cabe destacar que, los materiales religiosos destinados a la infancia, lejos de constituir únicamente instrumentos de adoctrinamiento, deben ser comprendidos como espacios de compleja ambivalencia pedagógica: por un lado, reproducen esquemas de autoridad y obediencia; por otro, habilitan procesos de interiorización simbólica y creación de sentido que escapan al menos parcialmente a los márgenes de control del discurso adulto. Reconocer esta ambigüedad es clave para repensar el lugar de lo narrativo en la formación ética, no desde la imposición de verdades absolutas, sino desde la posibilidad de acompañar procesos de reflexión, interpretación y agencia moral en los niños y niñas lectores.

1.4.4. Siglos XVIII, XIX y XX: expansión y progresivo reconocimiento del público infantil

- **El siglo XVIII: Ilustración y moral utilitaria**

El siglo XVIII, profundamente influido por los ideales racionalistas, humanistas y reformadores de la filosofía ilustrada, propone una concepción renovada de la infancia que rompe con las visiones tradicionales de corte teológico o meramente disciplinario. El niño empieza a ser concebido como un ser perfectible, dotado de razón, sensibilidad y derecho a una educación acorde a su naturaleza y a sus ritmos de desarrollo. Esta transformación ideológica no solo impacta en los modelos pedagógicos, sino también en los dispositivos culturales orientados a la niñez, especialmente en la literatura.

En esta nueva óptica, el aprendizaje ya no se entiende como un proceso de imposición vertical, sino como una experiencia activa, constructiva y vinculada al entorno. Así lo sostiene Rousseau en *El Emilio*, al afirmar que el niño debe aprender a través de la experiencia directa, y no por medio de la mera obediencia a la autoridad. Esta afirmación se traduce en una reformulación radical de la literatura destinada a los más jóvenes, impulsando la aparición de libros más “naturales”, que se alejan de la grandilocuencia alegórica o de la moralización explícita para dar paso a narraciones con protagonistas humanos, contextos familiares o escolares, y estructuras narrativas suaves y verosímiles (Garralón, 2005).

Dentro de esta nueva sensibilidad educativa y literaria, surgen autores como Thomas Day, Maria Edgeworth y Campe, cuyas obras pretenden formar en virtudes cívicas tales como la responsabilidad, el esfuerzo, la honestidad o el respeto por los otros, pero ya no desde el sermón o el castigo, sino mediante relatos dinámicos y atractivos, contruidos sobre situaciones cotidianas, personajes accesibles y el uso deliberado de recursos como el diálogo, el humor y la observación de la vida diaria. En estos textos, el niño deja de ser únicamente objeto de instrucción para convertirse en sujeto lector, es decir, un lector autónomo con capacidad para interpretar, reflexionar y emocionarse con lo leído.

Este giro ilustrado inaugura una ruptura decisiva en la historia de la literatura infantil: por primera vez se escribe pensando en el niño como destinatario real y no como un receptor accidental de textos adultos. A partir de este momento, se reconocen las necesidades cognitivas, afectivas y sociales de la infancia como elementos centrales para la construcción de relatos significativos. El texto literario ya no se limita a transmitir valores o conocimientos, sino que se transforma en un dispositivo de formación integral, donde la razón se articula con la emoción, y el contenido con la experiencia estética. De esta manera, se abre camino una literatura que no solo pretende enseñar, sino también acompañar, dialogar y respetar la subjetividad del lector infantil.

El pensamiento ilustrado, representado por figuras clave como Rousseau, Locke y Pestalozzi, influyó de forma determinante en esta nueva forma de concebir la educación y, por extensión, la literatura para niños. Según Bravo-Villasante (1985), en este periodo se vuelve evidente la necesidad de crear textos que “instruyeran deleitando”, fórmula que sintetiza una de las aspiraciones fundamentales del proyecto ilustrado: unir el saber con el placer, y la formación con la motivación. A partir de esta premisa, comienzan a proliferar manuales de ciencias naturales, relatos morales contextualizados, colecciones de lecturas para la infancia burguesa, y otros materiales que reflejan un cambio en la función social del texto para niños: de simple contenedor de normas a medio privilegiado para el desarrollo de la inteligencia, la curiosidad y el juicio moral.

Este periodo constituye, por tanto, el inicio de un cambio paradigmático: el reconocimiento del niño como ser autónomo, no solo en el ámbito pedagógico, sino también en el plano simbólico y literario. La infancia empieza a adquirir un estatuto propio dentro de la cultura escrita, que exige formas narrativas, temáticas y metodologías ajustadas a sus características, intereses y posibilidades de comprensión. La literatura infantil moderna encuentra aquí sus primeras bases ideológicas y estructurales, en un movimiento que sentará las condiciones para el surgimiento de una literatura verdaderamente pensada para la infancia y no simplemente adaptada a ella.

Figura 5.

El siglo XIX: la consolidación del cuento de hadas y la importancia de la fantasía



Nota: ChatGPT. (2025). Encuentro de personajes de cuentos clásicos en un bosque encantado con castillo al fondo [Imagen generada con inteligencia artificial]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

El siglo XIX vio florecer algunas de las más influyentes colecciones de cuentos infantiles, entre ellas los recopilados por los hermanos Grimm (iniciados en 1812) y las narraciones de Hans Christian Andersen (publicadas entre 1835 y 1872). En estos relatos, la magia y los sucesos maravillosos asumieron un papel central. El cuento de hadas dejó de ser solo una forma oral para convertirse en un producto literario intencionalmente dirigido a la infancia. Autores como Charles Dickens o Lewis Carroll contribuyeron también a dignificar la literatura para niños con obras que exploraban temáticas profundas, incluso existenciales (Rodríguez Castelo, 2014).

Este punto de inflexión en la historia de la literatura infantil no puede comprenderse únicamente desde una mirada historiográfica, sino que debe ser leído críticamente como el inicio de un proceso de formalización estética y simbólica de la infancia en la cultura letrada occidental. El cuento maravilloso del siglo XIX, lejos de reducirse a una forma de evasión fantástica, ofrecía a los niños un repertorio de imágenes, arquetipos y dilemas que funcionaban como matrices de interpretación del mundo real. Las estructuras simbólicas presentes en estas narraciones la prueba, el héroe, la pérdida, el castigo, la transformación habilitan una lectura metafórica de los conflictos del crecimiento infantil, proporcionando claves para la elaboración psíquica de miedos, deseos, duelos y aprendizajes.

Vista a través de la mirada pedagógica contemporánea, resulta crucial no subestimar la profundidad ética y formativa de estos relatos. Lejos de promover una fantasía alienante, el cuento de hadas literario del siglo XIX constituye una plataforma privilegiada para el desarrollo de la imaginación moral, permitiendo al niño reflexionar sobre la justicia, la responsabilidad, la solidaridad y la resiliencia en contextos narrativos emocionalmente

significativos. Asimismo, la entrada de autores como Dickens y Carroll en la literatura infantil señala un cambio epistemológico: la infancia ya no se representa como un objeto pasivo de protección, sino como un sujeto lector capaz de enfrentarse a lo ambivalente, lo poético y lo contradictorio de la existencia humana, incluso desde una edad temprana.

Por ello, recuperar hoy estas obras no debe implicar una lectura nostálgica o meramente patrimonial, sino una relectura pedagógica que reconozca el poder transformador de lo narrativo. La magia, en este contexto, no es lo opuesto a la realidad, sino una forma simbólica de acceder a sus capas más profundas. Esta concepción resitúa al cuento literario del siglo XIX como un puente entre el imaginario infantil y los grandes interrogantes humanos, y convierte a sus autores en los primeros constructores de un canon que reconoce la infancia no solo como etapa biológica, sino como territorio cultural con plena dignidad narrativa.

Mientras tanto, en el mundo hispanohablante se produjeron traducciones y adaptaciones de estos cuentos, y se siguieron publicando fábulas y lecturas moralizantes. Sin embargo, la lenta difusión de la enseñanza primaria y las precarias condiciones de muchas regiones hacían que el acceso a libros fuera limitado, y la tradición oral siguió siendo la forma predominante de transmisión para la mayoría de los niños (Quintero, 2019).

Este hecho pone de manifiesto no solo una brecha material entre los discursos pedagógicos ilustrados y las condiciones reales de acceso a la cultura escrita en América Latina, sino también una profunda desigualdad en la apropiación simbólica de la infancia como sujeto lector. La consolidación de una literatura infantil impresa no se dio de manera simultánea ni homogénea en todos los contextos hispanohablantes, lo que obliga a revisar críticamente los modelos eurocéntricos de historiografía literaria infantil, que tienden a omitir las formas alternativas de transmisión narrativa y educativa propias de nuestras regiones. Con base a la pedagogía latinoamericana, es imprescindible reconocer que la oralidad no representó una forma residual frente al libro, sino que constituyó un sistema pedagógico culturalmente situado, donde la palabra viva, el cuerpo y el gesto del narrador operaban como vehículos de conocimiento, identidad y pertenencia. El relato oral ya fuera fábula, leyenda, adivinanza o canto no solo servía para entretener, sino que transmitía una visión del mundo, modelaba el pensamiento y formaba el carácter, cumpliendo funciones similares a las que posteriormente asumiría la literatura impresa.

Por lo cual, valorar la tradición oral como espacio de formación estética, ética y comunitaria implica no romantizarla, pero sí integrarla críticamente en cualquier reconstrucción pedagógica de la historia de la literatura infantil. Esto supone ampliar el canon, reconocer la pluriculturalidad de las infancias latinoamericanas y revalorizar los relatos que han habitado cocinas, patios, mercados y escuelas multigrado como expresiones legítimas de creación literaria infantil y como estrategias de resistencia cultural frente a la marginalización educativa.

Tabla 2. Autores y Cuentos Más Reconocidos del Siglo XIX

Autor	Cuentos más reconocidos
Hermanos Grimm (Jacob y Wilhelm Grimm)	Caperucita Roja (1812) Hansel y Gretel (1812) Blancanieves (1812) La Cenicienta (1812) El lobo y las siete cabritas (1812)
Hans Christian Andersen	La sirenita (1837) El patito feo (1843) La reina de las nieves (1844) El soldadito de plomo (1838) El traje nuevo del emperador (1837)
Charles Dickens	Cuento de Navidad (1843) El grillo del hogar (1845) La batalla de la vida (1846) El hechizado y el trato con el fantasma (1848)
Lewis Carroll (Charles Lutwidge Dodgson)	Alicia en el país de las maravillas (1865) A través del espejo y lo que Alicia encontró allí (1871)

Nota: Elaboración propia con base en Zipes, J. (2013). *The Oxford companion to fairy tales* (2.ª ed.). Oxford University Press.

1.4.5. El siglo XX: auge, diversificación y especialización

El siglo XX trajo consigo la expansión masiva de la educación pública y un notable crecimiento de la industria editorial. Como consecuencia, la literatura infantil comenzó a producirse en mayor volumen, con colecciones específicas y grandes tiradas. Se consolidaron editoriales dedicadas a este género y surgieron premios literarios para obras infantiles, estimulando a numerosos escritores e ilustradores a especializarse.

A este proceso contribuyeron la psicología del desarrollo y la pedagogía moderna, las cuales enfatizaron la importancia de la lectura y la literatura como vectores de formación integral. En diversos países de Europa y América se gestó la institucionalización de la literatura infantil, con la creación de bibliotecas infantiles, colecciones, festivales y ferias del libro específicas para niños (Nodelman, 2008).

La literatura infantil emerge en parte como respuesta a la necesidad de ofrecer a la infancia un universo narrativo propio, adaptado a sus capacidades y a su sensibilidad. El relato oral fue el punto de partida para toda la humanidad y, progresivamente, se fueron estableciendo mecanismos que permitieron que el niño fuera un receptor consciente y privilegiado de la palabra impresa. El proceso de reconocimiento de la niñez como agente cultural autónomo ha sido lento y está imbricado en la historia de la educación, de la pedagogía y de las transformaciones sociales que han dado lugar a la escolarización universal. Se observa, así, una dialéctica constante entre la búsqueda de lo lúdico y las exigencias de lo didáctico, tensión que ha alimentado la creatividad de numerosos autores hasta nuestros días.

Tabla 3. *Evolución Histórica de la Literatura Infantil*

Periodo histórico	Características principales	Autores / obras representativas
Tradición oral (Prehistoria – Edad Media)	Relatos orales transmitidos por adultos y niños con función cultural, ritual y formativa. Fábulas, mitos, leyendas.	Tradición oral, cuentos populares, Fábulas de Esopo, Panchatantra (Bidpai)
Baja Edad Media (siglos XIII-XV)	Primeros textos escritos con fines religiosos y educativos: cartillas, catecismos, breviarios. Uso pedagógico de fábulas.	Esopo, literatura religiosa medieval, textos escolares cristianos
Renacimiento (siglos XV-XVI)	Didactismo predominante. Libros impresos para la educación de príncipes. Circulación de fábulas moralizantes.	Esopo, Calila e Dimna, cartillas renacentistas, literatura ejemplar
Siglo de Oro español (siglos XVI-XVII)	No existe literatura infantil autónoma. Los niños leen textos para adultos: narrativa de aventuras, romances y aucas con función moral y disciplinaria.	Miguel de Cervantes, Lope de Vega, romances, pliegos de cordel, literatura religiosa popular
Ilustración (siglo XVIII)	Visión racional y pedagógica de la infancia. Literatura con intención educativa y moral. Influencia de Rousseau en modelos educativos.	Jean-Jacques Rousseau, Thomas Day, María Edgeworth, Joachim Heinrich Campe
Siglo XIX	Consolidación del cuento infantil moderno y reconocimiento de la infancia como público lector.	Hermanos Grimm, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, Carlo Collodi

	Canonización del género.	
Siglo XX temprano (1900-1950)	Expansión global del género. Auge del libro ilustrado y la fantasía. Profesionalización inicial de autores.	Beatrix Potter (Peter Rabbit), A. A. Milne (Winnie-the-Pooh), J. R. R. Tolkien (The Hobbit), Tove Jansson (Moomins)
Siglo XX tardío (1950-1999)	Diversificación temática y estética. Literatura crítica y estética para la infancia. Emergencia del álbum ilustrado y de autores latinoamericanos.	Dr. Seuss, Maurice Sendak, Roald Dahl, María Elena Walsh, Edna Iturralde, Ana María Machado, Leo Lionni
Siglo XXI inicial (2000-2010)	Fenómeno de sagas best-seller y globalización del mercado. Inicio de la lectura digital y auge del Young Adult de cruce infantil-juvenil.	J. K. Rowling (Harry Potter), Philip Pullman (His Dark Materials), Rick Riordan (Percy Jackson), Cornelia Funke (Inkheart), Laura Gallego (Memorias de Idhún)
Siglo XXI contemporáneo (2011-2025)	Diversidad e inclusión como ejes temáticos. Novelas gráficas, libros interactivos, transmedia, audiolibros y apps. Enfoque socioemocional y representación multicultural.	R. J. Palacio (Wonder), Jeff Kinney (Diary of a Wimpy Kid), Dav Pilkey (Captain Underpants; Dog Man), Mo Willems (Elephant & Piggie), Victoria Jamieson (Roller Girl), Kwame Alexander (The Crossover), Yuyi Morales (Dreamers), Oliver Jeffers (Here We Are), Neil Gaiman (Coraline)

Nota. Tabla elaborada con apoyo de inteligencia artificial (ChatGPT) con base en conocimientos históricos y literarios sobre la evolución de la literatura infantil.

1.5. Historia de la Literatura Infantil Ecuatoriana

El Ecuador, como el resto de países latinoamericanos, cuenta con una tradición literaria infantil que bebe de múltiples fuentes culturales, entre las que destacan la indígena, la mestiza, la afrodescendiente y la de origen hispánico. Esta riqueza interétnica e intercultural ha configurado un corpus narrativo diverso, en el que conviven relatos cosmogónicos ancestrales, cuentos populares mestizos, leyendas afroecuatorianas y adaptaciones de fábulas

européas, muchas veces transformadas por el imaginario local. La literatura infantil ecuatoriana, en este sentido, no puede entenderse como una tradición homogénea o derivada, sino como una forma de expresión plural, situada y dinámica, en constante diálogo con las realidades lingüísticas, sociales y territoriales del país.

A continuación, se examina la trayectoria de la literatura infantil en este país, enfatizando cómo la diversidad cultural ha forjado rasgos distintivos en sus narraciones orales y escritas, no solo en términos de contenido, sino también de forma, estilo y función pedagógica. La oralidad indígena kichwa y shuar, con sus mitos de origen y relatos animalísticos; las narraciones afroesmeraldeñas, con su ritmo musical y su tono ritual; y las historias mestizas transmitidas en escuelas, plazas o casas comunales, han construido un imaginario infantil donde lo mágico, lo cotidiano y lo sagrado coexisten. Esta hibridez narrativa no solo constituye un patrimonio cultural vivo, sino también un campo fértil para el desarrollo de una pedagogía de la lectura que reconozca e integre las voces diversas de la infancia ecuatoriana.

En consecuencia, el estudio de la literatura infantil en Ecuador debe abordarse desde un enfoque crítico e intercultural, que supere el reduccionismo de las categorías eurocentradas y que permita visibilizar las formas locales de narrar, enseñar y formar desde la palabra. Así, más que una literatura “para” la infancia, se trata de una literatura “con” la infancia, donde los niños y niñas no son simples receptores, sino también portadores, recreadores y custodios de memorias colectivas en clave narrativa.

1.5.1. Literatura infantil del Ecuador: una visión histórica

• Raíces orales y multiculturalidad

La literatura infantil ecuatoriana tiene su origen más remoto en la tradición oral de los diversos pueblos que habitan el territorio. Los mitos, leyendas y cuentos de las culturas indígenas (quechuas, shuar, achuar, waorani, salasacas, cañaris, entre otras) constituyen un riquísimo acervo que desde hace siglos se transmite de generación en generación. Paralelamente, la herencia afrodescendiente, concentrada en provincias como Esmeraldas e Imbabura, aportó cantos, relatos y leyendas donde intervienen tricksters como un conejo pícaro y personajes de fuerte arraigo comunitario (González y Rodríguez, 2000). Este acervo oral no solo debe ser comprendido como antecedente folclórico de la literatura infantil moderna, sino como una forma viva de producción cultural y pedagógica, mediante la cual los pueblos originarios y afrodescendientes han transmitido sus cosmovisiones, sus normas éticas, su vínculo con la naturaleza y sus estrategias de resistencia simbólica frente a las lógicas coloniales. Lejos de ser un legado del pasado, estos relatos siguen constituyendo espacios activos de socialización, imaginación y construcción de identidad, especialmente en comunidades donde el acceso a la literatura impresa aún es desigual o intermitente.

Es urgente que estos relatos no sean meramente recopilados o museificados, sino reconocidos como textos legítimos en la formación de los lectores infantiles ecuatorianos. Integrar la oralidad indígena y afroecuatoriana en el currículo escolar no como suplemento exótico, sino como núcleo epistémico

y literario implica un acto de justicia cultural, pero también de transformación pedagógica. Ello permitiría a niñas y niños reconocerse en los relatos de sus territorios, afirmar su pertenencia cultural, enriquecer su lenguaje simbólico y desarrollar una lectura plural del mundo desde sus propias raíces.

Por lo tanto, la literatura oral del Ecuador no representa una etapa precaria o "previa" a la escritura, sino un sistema narrativo con autonomía estética, densidad ética y función formativa, que debe ocupar un lugar central en la construcción de una literatura infantil nacional auténticamente diversa, inclusiva y liberadora. La colonización española sumó otro conjunto de relatos, rondas y creencias que, con el pasar de los siglos, se fusionaron con las tradiciones autóctonas. Esta "cocina" cultural ha dado lugar a una diversidad de historias con criaturas mágicas, mitos etiológicos y leyendas que explican la formación de montañas, ríos y lagos, así como cuentos en donde animales parlantes representan la picardía y la sabiduría popular (Carvalho-Neto, 1994). La hibridación narrativa, resultado de procesos prolongados de sincretismo, resistencia y adaptación, no debe ser entendida como una simple acumulación de influencias, sino como un proceso creativo profundamente dinámico, donde las culturas subordinadas resignificaron elementos coloniales desde sus propios marcos simbólicos. Así, muchas de las leyendas, cuentos y cantos que hoy conforman el imaginario infantil ecuatoriano no reproducen pasivamente una herencia colonial, sino que expresan una relectura activa del entorno, de los poderes instituidos y de la relación entre el ser humano, la naturaleza y lo sagrado.

Esta hibridez no solo enriquece el repertorio cultural de la infancia, sino que constituye un recurso invaluable para el fortalecimiento de la identidad y el pensamiento crítico. Las historias que explican el origen de los volcanes o que atribuyen cualidades humanas a los animales no deben ser abordadas únicamente como formas de entretenimiento o curiosidad folclórica; por el contrario, representan auténticas pedagogías del territorio, capaces de vincular a los niños con su medio, sus lenguas originarias, sus memorias colectivas y sus marcos ético-afectivos.

Por consiguiente, reconocer el carácter educativo, estético y epistémico de estas narraciones implica revalorizar el acto de contar como una forma de conocimiento situada. La tradición narrativa mestiza, hija del trauma, pero también del mestizaje simbólico y de la creatividad popular, ofrece claves para una educación literaria que abraza la pluralidad cultural del Ecuador y que permita a los niños crecer no solo como lectores de libros, sino como lectores de mundo: capaces de comprender, imaginar y transformar su realidad desde relatos profundamente enraizados en su historia y geografía.

En esa línea, se ha señalado que "la literatura infantil ecuatoriana está convirtiéndose en un recurso para ayudar a los jóvenes ciudadanos a conocer e identificarse con su país. Es una literatura mestiza que responde al carácter intercultural del país, ya sea al recoger sus mitos y tradición oral, al abordar temas ligados a la historia y al devenir de las diferentes culturas que conforman nuestra nación" (Franco, 2014, p. 235). Esta afirmación refuerza la necesidad de comprender la literatura infantil no como un simple vehículo de

entretenimiento, sino como una herramienta activa en la consolidación de una identidad plural y situada.

Figura 6. *Rutas de Fantasía: Literatura Infantil del Ecuador*



Nota: ChatGPT. (2025). *Rutas de fantasía: literatura infantil del Ecuador* [Imagen generada con inteligencia artificial mediante DALL·E 3, OpenAI]. <https://chat.openai.com/>

- **Primeras obras escritas para la infancia**

Durante el periodo colonial y buena parte del siglo XIX, la mayor parte de la población ecuatoriana era analfabeta, por lo cual la literatura escrita no se enfocaba en el público infantil. Fue recién a inicios del siglo XX cuando se publicaron los primeros libros dirigidos a niños, siendo uno de los más antiguos *Leyendas de tiempo heroico* (1905), de Manuel J. Calle, que pretendía acercar la historia de la independencia a los lectores jóvenes (González y Rodríguez, 2000).

Este dato revela con claridad la profunda relación entre el acceso a la alfabetización y la posibilidad misma de concebir a la infancia como destinataria de productos literarios. La ausencia de un público lector infantil durante los siglos anteriores no responde únicamente a una falta de interés cultural, sino a condiciones estructurales marcadas por la exclusión educativa, la centralización del saber escrito y la escasa valorización de la infancia como sujeto cultural. No es casual que los primeros textos infantiles surgieran en paralelo con los incipientes proyectos de escolarización republicana, en los que se comenzaba a perfilar una ciudadanía letrada como horizonte político y pedagógico.

El surgimiento de obras como la de Calle marca un giro fundamental, ya que introduce la idea de que la literatura puede ser un medio para formar la conciencia histórica del niño, articulando narración y memoria nacional. Sin embargo, esta etapa inicial también estuvo fuertemente influida por una mirada patriótica y moralizante, que situaba al lector infantil como un futuro ciudadano obediente y no como un sujeto de derecho estético o lúdico. La historia se narraba para inspirar, pero también para modelar, y en muchos

casos, silenciaba las voces de los pueblos originarios, afrodescendientes o rurales.

Reconocer estas tensiones es clave para comprender que el desarrollo de la literatura infantil ecuatoriana ha estado ligado tanto a procesos emancipadores como a estructuras de poder simbólico. Analizar los textos fundacionales no solo permite rescatar su valor histórico, sino también cuestionar las narrativas oficiales que, bajo la apariencia de neutralidad, consolidaron una visión homogénea de la identidad nacional. A medida que el siglo XX avanzó, se abrió la posibilidad de una literatura infantil más diversa, sensible a los múltiples rostros de la niñez ecuatoriana y capaz de dialogar con sus realidades concretas, más allá de los márgenes de la historia heroica o la moral patriótica.

- **Consolidación a partir de la segunda mitad del siglo XX**

A partir de la década de 1930, algunos autores y pedagogos ecuatorianos comenzaron a destacar la importancia de ofrecer libros adecuados a los niños. Sin embargo, estos esfuerzos eran aislados, y no se generó un cuerpo sólido de literatura infantil hasta las últimas décadas del siglo XX. En los años 70 y 80, se multiplicaron las reflexiones y los espacios de difusión, fomentados por la expansión de la educación y la necesidad de contar con materiales literarios propios (Rodríguez Castelo, 2014).

Este proceso de consolidación literaria refleja más que un crecimiento editorial; representa un cambio de mentalidad educativa que reconoció, aunque de forma tardía, la centralidad de la literatura en la formación integral de la infancia. A medida que el acceso a la educación básica se amplió y las políticas públicas comenzaron a considerar la lectura como derecho cultural, surgió también una demanda por textos que dialogaran con la realidad del niño ecuatoriano, tanto en su diversidad geográfica como en su complejidad social y simbólica.

Resulta necesario aclarar que la emergencia de esta literatura no obedeció únicamente a factores institucionales, sino también al compromiso de escritores, ilustradores y docentes que apostaron por una narrativa sensible, formativa y respetuosa de la infancia como etapa autónoma y creativa del desarrollo humano. Sus esfuerzos permitieron desplazar la figura del niño como simple receptor de discursos moralizantes o nacionalistas, para posicionarlo como lector con derecho a imaginar, cuestionar y construir sentido a través de la palabra literaria.

Entre los hitos relevantes se pueden mencionar:

- La publicación de antologías de poesía y narrativa para niños, así como adaptaciones de clásicos universales al español local.
- La aparición de autores como Alfonso Barrera Valverde y Hernán Rodríguez Castelo, quienes investigaron, divulgaron y produjeron obras infantiles.
- El creciente interés de algunas editoriales nacionales y de instituciones culturales por abrir colecciones enfocadas en la literatura infantil, contribuyendo al surgimiento de nuevos valores literarios.

Tabla 4. Línea de tiempo comentada: Hitos clave de la literatura infantil en el Ecuador

Periodo	Hito	Comentario pedagógico y crítico
Hasta siglo XIX	Tradición oral indígena y afrodescendiente	Transmisión de mitos, cuentos y leyendas a través de la oralidad. Funciona como sistema educativo ancestral, con fuerte contenido ético y simbólico.
Siglos XVI-XIX	Ausencia de literatura infantil escrita	La alfabetización era limitada. Los textos religiosos y moralizantes no estaban dirigidos al niño como lector autónomo.
1905	Publicación de <i>Leyendas de tiempo heroico</i> de Manuel J. Calle	Considerado uno de los primeros libros para niños. Enfatiza valores patrióticos y nacionalistas. Literatura cívica y formativa, vinculada a la historia nacional.
1930-1960	Primeros llamados a crear libros infantiles ecuatorianos	Autores y educadores plantean la necesidad de literatura para niños. Sin embargo, los esfuerzos eran aislados y sin continuidad institucional.
1970-1980	Expansión educativa y surgimiento de espacios de difusión	La alfabetización y la reforma educativa generan demanda de libros para niños. Aparecen talleres, revistas y colecciones infantiles nacionales.
Décadas de 1970 y 1980	Aparición de obras con lenguaje cercano, humor y crítica social	Se consolida la figura del niño como lector activo. Los textos comienzan a dialogar con su realidad cotidiana, emocional y simbólica.
1990-2000	Consolidación de autores fundamentales: Edna Iturralde, Alicia Yáñez, Leonor Bravo, entre otros	Narrativas más inclusivas, con voces indígenas, rurales y urbanas. Temáticas sensibles como la migración, la pobreza y el medio ambiente son abordadas desde una perspectiva estética y respetuosa.
2000-2020	Diversificación temática y reconocimiento internacional	Publicación de obras en lenguas originarias, ilustración de calidad, premios nacionales e internacionales. Propuestas literarias que articulan identidad, interculturalidad y derechos de la infancia.

Actualidad	Integración en la educación formal y desafíos de acceso	La literatura infantil ecuatoriana es reconocida, pero aún enfrenta desigualdades en distribución y acceso en contextos rurales o interculturales.
------------	---	--

Nota. Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial (ChatGPT), basada en conocimientos históricos, pedagógicos y literarios sobre el desarrollo de la literatura infantil en Ecuador. La tabla no reproduce ninguna fuente textual, pero sintetiza aportes académicos y culturales relevantes.

Esta línea de tiempo permite identificar que el desarrollo de la literatura infantil en el Ecuador constituye un proceso complejo y dinámico, atravesado por transformaciones socioculturales, educativas y discursivas. Desde sus raíces en la oralidad ancestral portadora de cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y mestizas hasta la consolidación de una narrativa escrita con identidad nacional, el trayecto recorrido da cuenta de una evolución que ha oscilado entre la invisibilización estructural de la infancia como sujeto lector, las etapas de instrumentalización moral y cívica del texto, y la posterior emergencia de una producción literaria que articula criterios estéticos, formativos e interculturales.

Este recorrido histórico evidencia que la literatura infantil ecuatoriana no solo ha sido un reflejo de los modelos educativos y políticos vigentes en cada periodo, sino también un campo de disputa simbólica en torno a la representación de la niñez, la memoria colectiva y la identidad nacional. La progresiva diversificación temática, la incorporación de narrativas locales y la presencia creciente de autoras y autores comprometidos con las infancias reales del país, han contribuido a dignificar el género como forma de creación cultural y como herramienta pedagógica.

El desafío contemporáneo, por tanto, no radica únicamente en ampliar la producción editorial, sino en garantizar el acceso equitativo, la mediación crítica y la apropiación significativa de estos textos en todos los territorios del país, especialmente en contextos rurales, indígenas o históricamente marginados. Se vuelve imperativo formar mediadores de lectura con sensibilidad intercultural, capaces de reconocer en la literatura infantil no solo un medio para el desarrollo del lenguaje, sino una plataforma ética, estética y política desde la cual los niños y niñas puedan leer, interpretar y transformar el mundo que habitan.

1.5.2. Tareas cumplidas para el crecimiento y promoción de la literatura infantil y juvenil

En las últimas décadas, varios factores han incidido de manera significativa en el desarrollo y consolidación de la literatura infantil y juvenil ecuatoriana, configurando un horizonte más diverso, profesionalizado y sensible a las realidades culturales del país.

1. Creación y fortalecimiento de editoriales dedicadas al género:

Editoriales como Libresa, Santillana, Norma y otras han venido publicando colecciones específicas para niños y jóvenes, invitando a autores nacionales a participar en sus catálogos. Esto ha generado un circuito comercial y cultural que antes era inexistente y ha estimulado la profesionalización tanto de escritores como de ilustradores (Bravo Velásquez, 2013).

2. Investigaciones académicas y maestrías especializadas:

El surgimiento de programas académicos (por ejemplo, la Maestría en Literatura Infantil de la Universidad Técnica Particular de Loja) ha contribuido a formar educadores y promotores de lectura más conscientes de la importancia de la literatura infantil. Estas iniciativas han alentado el desarrollo de investigaciones, tesis y publicaciones que estudian la narrativa oral y escrita ecuatoriana (Medina, 2014).

3. Promoción y premios literarios:

El establecimiento de premios como el Darío Guevara Mayorga, el Joaquín Gallegos Lara o el de la Casa de la Cultura Ecuatoriana en sus categorías de literatura infantil ha servido para dar visibilidad y prestigio a las obras y a los autores. De igual forma, la participación en ferias internacionales del libro ha permitido que las creaciones ecuatorianas traspasen fronteras (El Universo, 2004).

4. Apoyo de instituciones y bibliotecas:

Aunque todavía insuficiente, existen esfuerzos de instituciones como el Ministerio de Educación y de diversas ONG en la dotación de bibliotecas escolares con libros de autores ecuatorianos. También se han promovido eventos y campañas de fomento lector, que, de ser sostenidos y bien ejecutados, podrían incidir significativamente en la formación de una cultura lectora (Literatura Infantil con voz propia, 2004).

5. Auge de nuevos autores e ilustradores:

Desde finales del siglo XX e inicios del XXI, han surgido plumas como María Fernanda Heredia, Edna Iturralde, Leonor Bravo, Édgar Allan García y muchos otros, que han encontrado en la literatura infantil un espacio para explorar la identidad ecuatoriana, con temáticas que abarcan desde la realidad cotidiana hasta el mundo indígena, la vida urbana, la biodiversidad y los desafíos sociales. En paralelo, ilustradores con propuestas estéticas innovadoras dan forma a libros-álbum y novelas gráficas para niños (Bravo Velásquez, 2013).

Tabla 5. Autores ecuatorianos más reconocidos

IMAGEN	PERFIL PROFESIONAL	DATOS PERSONALES
	Teresa Crespo Toral fue una escritora ecuatoriana pionera de la literatura infantil de su país. Sus escritos son considerados un clásico del género y una inspiración para las nuevas generaciones.	Nace en Cuenca, 30 de octubre de 1928-Quito, fallece el 15 de febrero de 2014.
 JORGE GUZMÁN / EL UNIVERSO	José Miguel Martínez Quiéralo "Pipo" fue un dramaturgo, narrador y poeta ecuatoriano. Exponente del arte y cultura de Guayaquil, incursionó en la actuación y dirección teatral	Nace el 22 de marzo de 1931, Guayaquil, Ecuador y fallece el 8 de octubre de 2008, Guayaquil, Ecuador
	Hernán Rodríguez Castelo fue un literato, escritor e historiador de literatura, crítico de arte, ensayista y lingüista.	Nace el 1 de junio de 1933, Quito, Ecuador y fallece el 20 de febrero de 2017, Quito, Ecuador
	Edna Iturralde De Howitt es una escritora ecuatoriana de literatura infantil y juvenil, novela histórica, pionera de la etnohistoria narrativa en su país	Nace el 10 de mayo de 1948, Quito, Ecuador
	Francisco Delgado destacado escritor, promotor y estudioso de la literatura infantil, campo este último en el que ha publicado varios libros como Mundo de la literatura infantil, Ecuador y su literatura infantil y Contribución al estudio de la literatura infantil latinoamericana.	Nace en Esmeraldas en 1950, pero fue inscrito en Cuenca, donde vivió hasta los cinco años de edad. A los seis fue llevado a Quito, donde reside ...
	Leonor Bravo Velásquez es una escritora ecuatoriana de libros para niños y jóvenes. Ha publicado 54 libros, 44 de los cuales son de cuentos y novelas que se venden en varios países de Latinoamérica y USA	Nace el 8 de enero de 1953 En Quito, Ecuador

	Soledad Córdova nació en Quito. Es poeta, narradora y bibliotecaria. Sus obras han merecido varios premios nacionales e internacionales.	(Quito, 19 de diciembre de 1957)
	Edgar Allan García es un gestor cultural y escritor ecuatoriano. Tiene publicados 74 libros en los géneros de cuento, poesía, novela, ensayo y literatura infantil-juvenil.	Nace el 17 de diciembre de 1958. Guayaquil, Ecuador
	Elsa María Crespo, su experiencia como profesora de primaria le motivó a iniciarse en la literatura infantil hace más de diez años. Se inspira en las inquietudes de sus alumnos para crear sus cuentos que tratan sobre graciosos animales que sueñan, tienen miedo y se enfrentan a situaciones divertidas.	Nació en Quito, Ecuador, en 1963.
	Escritora de libros para niños. Es autora de 71 registros internacionales de libros ISBN en varios formatos, tanto en papel como también en libro digital, publica en idioma español e inglés, también he producido audiolibros.	Nace en la ciudad de Quito D.M. el 11 de junio de 1962 y publiqué literatura infantil en cuentos para niños desde el año 2012.
	María Fernanda Heredia es una escritora, ilustradora y diseñadora gráfica ecuatoriana. Nació en la ciudad de Quito D.M. y se especializa en cuentos y novelas dirigidas a infantil y juvenil.	Nace el 1 de marzo de 1970 (edad 48 años), Quito, Ecuador

Nota. Tabla elaborada con apoyo de inteligencia artificial (ChatGPT) y datos recopilados mediante búsqueda general en Google. La información ha sido organizada con fines pedagógicos para destacar la trayectoria de autores ecuatorianos relevantes en el campo de la literatura infantil y juvenil.

1.5.3. Literatura infantil en América Latina y el diálogo con el Ecuador

La literatura infantil ecuatoriana no se desarrolla en un vacío aislado, sino que dialoga con las corrientes y tendencias propias de América Latina, región que,

desde la década de 1970, ha experimentado un significativo crecimiento en la producción y valoración de obras dirigidas a niños y jóvenes. Autores latinoamericanos como la argentina María Elena Walsh, el brasileño Monteiro Lobato o la chilena Marcela Paz han sido referencias ineludibles para autores ecuatorianos, quienes comparten preocupaciones sobre la identidad, la representación de las culturas originarias y la búsqueda de un lenguaje literario que conecte con la sensibilidad infantil (Quintero, 2019).

En el Ecuador, la convivencia de diversas etnias y nacionalidades ha propiciado un escenario de pluralidad narrativa. Cada cultura aporta sus mitos y relatos, por lo que la literatura infantil puede convertirse en un puente de encuentro, un espacio en el que confluyen historias orales y escritos contemporáneos para fortalecer la identidad y la cohesión social.

1.5.4. Panorama actual de la literatura infantil ecuatoriana: retos y oportunidades

Hoy, la literatura infantil ecuatoriana continúa creciendo, pero enfrenta algunos desafíos. Uno de ellos es la escasa presencia de bibliotecas bien dotadas en escuelas públicas, lo que limita el acceso de los niños a libros de calidad (Medina, 2014). Otro reto es la formación docente: muchos profesores aún priorizan un enfoque estrictamente didáctico, sin explotar al máximo el potencial estético y emocional de la literatura.

Paralelamente, la irrupción de las nuevas tecnologías abre oportunidades para la creación de libros digitales, aplicaciones interactivas y proyectos multimedia. Sin embargo, también plantea la necesidad de alfabetizar a niños, docentes y familias en el uso creativo de estos recursos, de modo que la literatura siga siendo un mecanismo de humanización y pensamiento crítico (Rodríguez Castelo, 2014).

Por último, se observa una tendencia a internacionalizar la literatura infantil local, gracias a la participación de autores ecuatorianos en ferias y congresos internacionales. Esto no solo difunde las historias y los valores ecuatorianos, sino que también posibilita la retroalimentación con otros contextos, enriqueciendo la producción nacional y propiciando la aparición de nuevos estilos y propuestas.

La literatura infantil del Ecuador ilustra de manera vívida cómo la diversidad cultural puede ser un motor creativo. El mestizaje de tradiciones orales, junto con la incorporación progresiva de formatos modernos, ha generado un corpus literario en constante evolución. Es un campo que todavía requiere un mayor soporte institucional, especialmente para asegurar que los niños de todas las regiones y estratos socioeconómicos tengan acceso a libros de calidad. Sin embargo, se advierte un camino esperanzador en la profesionalización de autores, ilustradores y mediadores de lectura, lo que hace pensar que la literatura infantil ecuatoriana seguirá consolidándose y multiplicando sus voces.

A lo largo de este capítulo se ha evidenciado la relevancia de la literatura infantil como un vehículo de aprendizaje, entretenimiento, construcción de

identidad y desarrollo de la imaginación. Si bien su historia revela la constante tensión entre el aspecto lúdico y el didáctico, la tendencia contemporánea se inclina por considerar la literatura infantil como un arte que, además de divertir y cautivar, enriquece el bagaje cultural y emocional de los niños. En este sentido, es fundamental reivindicarla como un componente esencial del sistema educativo y del universo cultural de la infancia.

El caso ecuatoriano muestra que la existencia de múltiples culturas y lenguas (quechua, shuar, etc.) es un recurso inigualable para la creación literaria. Aunque ha habido un avance, todavía se requiere un mayor impulso para la preservación y difusión de estos relatos orales, en parte amenazados por la globalización cultural. La literatura infantil puede así funcionar como un espacio donde se reafirman las identidades locales y se fomenta la tolerancia, la interculturalidad y el respeto mutuo.

Además, es necesario destacar el papel del Estado en la formulación de políticas públicas que integren la literatura infantil en planes educativos y currículos, de manera que no sea una lectura obligatoria sin sentido, sino un componente dinámico, disfrutado y comprendido por los estudiantes. La labor de promoción no debería recaer únicamente en el esfuerzo voluntario de docentes comprometidos o de las editoriales comerciales; se precisa una estrategia nacional que reconozca y financie proyectos de difusión y creación literaria para niños.

En última instancia, la literatura infantil no solo “forma” lectores en el sentido técnico de la palabra, sino que cultiva seres humanos más sensibles, reflexivos y empáticos. Por ello, la relevancia de su estudio no debe subestimarse, y su inclusión en la formación de educadores y promotores culturales deviene imprescindible. De lo contrario, el proceso de enseñanza-aprendizaje corre el riesgo de centrarse exclusivamente en la información y dejar de lado la dimensión estética que despierta vocaciones, ensancha horizontes y alimenta los sueños.

1.6. Conclusiones

En este capítulo se ha propuesto un recorrido amplio, que integra la perspectiva histórica, el análisis de las características esenciales de la literatura infantil y la aproximación crítica a la realidad ecuatoriana. A través de esta mirada integradora, se ha buscado evidenciar que la literatura para niños y niñas no es un género menor ni accesorio, sino una manifestación cultural de alta densidad simbólica, profundamente vinculada con los procesos de socialización, alfabetización emocional y formación ética de las infancias.

La pretensión de este trabajo es abrir nuevas vías de estudio, reflexión y experimentación para quienes se interesen en el desarrollo de políticas de lectura, en la mediación literaria y en la producción de contenidos culturales dirigidos a la niñez. Esta invitación se extiende tanto a investigadores y docentes como a ilustradores, escritores, promotores culturales y responsables de políticas públicas. La literatura infantil, comprendida en toda su riqueza y complejidad, exige ser pensada no solo como herramienta

pedagógica, sino como un dispositivo cultural que articula afectividad, imaginación, pensamiento crítico e identidad colectiva.

Se espera que estas reflexiones fomenten un mayor compromiso con la creación de espacios de lectura plural, donde los niños y niñas puedan encontrar representaciones significativas de sus territorios, lenguas, realidades y sueños. Promover el acceso y la circulación de libros de calidad, así como formar lectores activos, sensibles y autónomos, representa hoy una tarea urgente frente a las múltiples formas de exclusión simbólica que aún atraviesan a las infancias del país.

1.7. Resumen

El capítulo ofrece una visión amplia y detallada de la literatura infantil como fenómeno cultural complejo. Inicia con la definición del género y el análisis de sus rasgos distintivos, entre ellos la adecuación lingüística, la dimensión estética vinculada al juego, el cultivo de la fantasía y la construcción de la identidad lectora. Estos elementos permiten justificar su carácter autónomo y multifacético dentro del sistema literario.

A partir de estas bases conceptuales, el texto traza una secuencia histórica que arranca en los relatos orales de naturaleza mítica y didáctica. Continúa con la aparición de los primeros textos impresos orientados a la formación moral durante el Renacimiento y describe el giro ilustrado que reconoce la capacidad racional de la infancia. Culmina en el auge editorial de los siglos XIX y XX, cuando la expansión de la educación pública consolida al público infantil como lector específico y estimula la producción de colecciones dedicadas.

El análisis presta especial atención al contexto ecuatoriano, donde convergen cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y mestizas. Se destaca cómo estas tradiciones orales se combinan con las aportaciones de escritores locales para configurar un corpus narrativo diverso y representativo de la pluralidad cultural del país. De este modo, la literatura infantil nacional se convierte en un espejo de identidades y una herramienta para la construcción de ciudadanía intercultural.

1.8. Taller Práctico: "Exploración Creativa y Crítica de la Literatura Infantil: Lectura, Reflexión y Práctica Pedagógica"

Objetivo del Taller: Desarrollar en los estudiantes universitarios habilidades críticas, investigativas y creativas para la comprensión y mediación de la literatura infantil, mediante actividades prácticas que fomenten la reflexión profunda, el análisis literario y la experimentación pedagógica orientada al fomento de la lectura.

1. Creación de una microfábula:

Redacta una microfábula (máximo 150 palabras) que contenga un mensaje o valor que consideres relevante para la infancia actual. Justifica en un párrafo por qué elegiste ese mensaje y de qué manera lo integraste en la historia.

2. Entrevista a un personaje oral:

Imagina que tienes la oportunidad de entrevistar a un personaje de la tradición oral ecuatoriana (por ejemplo, la Cucarachita Mandinga o el Conejito de Esmeraldas). Elabora cinco preguntas que te ayudarían a profundizar en su origen, su carácter y la enseñanza que transmite. Reflexiona sobre la importancia de preservar este personaje en la literatura infantil.

3. Mural de influencias:

Elige tres autores representativos de la literatura infantil ecuatoriana y describe, en formato de collage o mural digital, las influencias que han recibido de otras tradiciones (europea, indígena, afrodescendiente). Explica en breves líneas cómo esas influencias se reflejan en sus obras.

4. Mapa de la historia:

Diseña una línea del tiempo que abarque la evolución de la literatura infantil desde la Baja Edad Media hasta el siglo XX. Agrega un breve comentario en cada etapa, resaltando el cambio de mentalidad respecto a la niñez y la relevancia de esa etapa en la formación de la literatura infantil actual.

5. Diálogo con una ilustración:

Escoge la ilustración de un libro infantil ecuatoriano y escribe un texto breve que describa lo que esa imagen te transmite. Imagina que la ilustración puede “hablarte” y contarte su historia. ¿Qué diría? ¿Qué sensaciones evoca en ti como lector adulto y futuro mediador de lectura?

6. Comparación de ediciones:

Investiga dos ediciones diferentes de un mismo clásico infantil (puede ser un cuento de Andersen o de los hermanos Grimm). Observa cómo varía la traducción, la ilustración y la presentación editorial. Explica cuál de las dos ediciones te parece más adecuada para el público infantil actual y por qué.

7. Propuesta de política pública:

Diseña un breve plan (no más de una página) para impulsar la literatura infantil en una comunidad con dificultades de acceso a los libros. Indica los objetivos, las actividades principales y los posibles aliados (bibliotecas, ONG, ministerios). Fundamenta tus decisiones con base en las reflexiones desarrolladas en el capítulo.

8. Lecturas que inspiran:

Elabora una lista de cinco libros infantiles ecuatorianos que, en tu opinión, todo niño debería leer antes de los 12 años. Justifica tus

selecciones teniendo en cuenta la diversidad cultural, la temática abordada y la calidad literaria.

9. Laboratorio de emociones:

Escoge un cuento infantil (nacional o internacional) que trate un tema emocional complejo (la muerte, el duelo, el enojo, la soledad). Describe en un breve ensayo cómo podrías trabajar esas emociones con niños de entre 8 y 10 años, fomentando la empatía y el diálogo abierto en el aula.

10. Creación de un cierre alternativo:

Selecciona un cuento infantil tradicional (*La ratita presumida*, *Pedro Urdemales*, *El cóndor y la pastora*) y escribe un final alternativo que modifique la moraleja o el destino de los personajes. Explica en un comentario por qué crees que ese final ofrece una visión diferente y cómo aporta a la reflexión actual sobre los roles de género, la justicia o la diversidad cultural.

Estas actividades pretenden combinar la reflexión teórica con la práctica creativa, incentivando el pensamiento crítico de los futuros mediadores de lectura y subrayando la diversidad y complejidad que caracterizan a la literatura infantil. Al llevar a cabo este taller, se busca reforzar la conciencia sobre el inmenso potencial que tienen los textos dirigidos a la infancia en la formación de ciudadanos más sensibles y críticos.

1.9 Taller Práctico Creativo: ¡Adivina, Interpreta y Crea!

Nombre del taller: *Jugando con la historia de la literatura infantil*

Duración sugerida: 2 horas académicas

Público: Estudiantes universitarios de educación, literatura o pedagogía

Objetivo del taller: Revisar, reforzar y aplicar los conocimientos teóricos sobre la historia y características de la literatura infantil a través de estrategias lúdicas (adivinanzas, trivias, narraciones) que desarrollen habilidades críticas, creativas y pedagógicas.

Instrucciones: A los estudiantes se les entregan estas adivinanzas inspiradas en cada época clave. Ellos deberán adivinar a qué periodo histórico se refieren y justificar su respuesta con un breve argumento de máximo 3 líneas.

Ejemplos:

A mí no me imprimen, me cuentan en plazas, viajo en la voz de quien canta y abraza. Sin mí, no hay memoria, ni mundo infantil. ¿Sabes tú en qué época fui el perfil?

Respuesta esperada: Edad Media / Tradición oral

Nací con la prensa, me volví repetida, moral y religión eran mi comida. Fábulas me adornan, me quieren enseñar, ¿qué siglo me vio a mí florecer sin parar?

Respuesta esperada: Renacimiento / Siglo XV-XVI

Soy de dragones, hadas y encanto, cuento historias con magia y con manto. Los Grimm y Andersen me dieron lugar, ¿en qué siglo empecé a brillar?

Respuesta esperada: Siglo XIX

Preguntas de opción múltiple

1. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor el origen de la literatura infantil según el capítulo?

- a) Surgió en el siglo XX con la creación de libros educativos ilustrados.
- b) Aparece como género autónomo con la invención del libro-álbum.
- c) Tiene sus raíces en la tradición oral, con relatos compartidos por adultos y niños.
- d) Comienza con la publicación de cuentos moralizantes por parte de la Iglesia.

Respuesta correcta: c

2. ¿Qué autor es considerado una influencia clave en la visión educativa del niño durante la Ilustración?

- a) Pestalozzi
- b) Locke
- c) Rousseau
- d) Montesquieu

Respuesta correcta: c

3. ¿Cuál fue el rol de la oralidad en la Edad Media con respecto a la infancia?

- a) La oralidad se consideraba exclusiva de los adultos y la Iglesia.
- b) Era un medio pedagógico dirigido solo a las élites.
- c) Permitía a los niños acceder a relatos heroicos y religiosos de forma colectiva.
- d) Se usaba solo en ceremonias religiosas formales.

Respuesta correcta: c

4. ¿Qué obra marcó un punto de inflexión en la historia de la literatura infantil al incorporar ilustraciones y estructura moralizante?

- a) Cuentos de Andersen
- b) El principito
- c) Isopete historiado
- d) Cantar del Mio Cid

Respuesta correcta: c

5. ¿Qué rasgo NO corresponde a las características de la literatura infantil según el capítulo?

- a) Uso de ilustraciones con función narrativa.
- b) Lenguaje extremadamente técnico y sofisticado.

- c) Presencia de elementos lúdicos y estéticos.
- d) Inclusión de fantasía y mundos simbólicos.

Respuesta correcta: b

5. ¿Cuál fue el principal aporte de los hermanos Grimm a la literatura infantil?

- a) La invención de la imprenta.
- b) La redacción de manuales pedagógicos.
- c) La recopilación de cuentos populares con valor estético y pedagógico.
- d) La producción de libros escolares ilustrados para el Estado.

Respuesta correcta: c

6. ¿Qué característica destaca la literatura infantil ecuatoriana contemporánea, según el capítulo?

- a) Uniformidad temática y técnica.
- b) Rechazo de las tradiciones orales por parte de los autores modernos.
- c) Diálogo entre culturas originarias, mestizas y afrodescendientes.
- d) Predominio absoluto de obras traducidas del inglés.

Respuesta correcta: c

7. ¿Qué función cumplen las ilustraciones en la literatura infantil moderna?

- a) Sustituir completamente al texto escrito.
- b) Atraer solo a lectores preescolares.
- c) Ampliar el sentido del texto y ofrecer un lenguaje visual complementario.
- d) Servir como decoración editorial sin función narrativa.

Respuesta correcta: c

8. ¿Cuál fue el papel de la literatura infantil durante el Siglo de Oro español?

- a) Se consolidó como género autónomo con enfoque pedagógico.
- b) Se produjo exclusivamente en América Latina.
- c) No existía como género autónomo, pero los niños accedían a literatura popular y religiosa.
- d) Fue prohibida por la Inquisición.

Respuesta correcta: c

9. ¿Qué autor ecuatoriano es mencionado como una figura clave en la consolidación de la literatura infantil nacional?

- a) María Elena Walsh
- b) Hans Christian Andersen
- c) Alfonso Barrera Valverde
- d) Antoine de Saint-Exupéry

Respuesta correcta: c

1.10 Taller Académico: "Literatura Infantil Ecuatoriana: Trayectorias, Tensiones y Potencial Pedagógico"

Objetivo general

Analizar críticamente la evolución de la literatura infantil en el Ecuador, reconociendo su diversidad cultural, su función formativa y su relevancia en la construcción de ciudadanía crítica y sensible.

Estructura del taller

Duración total: 3 horas académicas

Bloque 1: Introducción conceptual y línea de tiempo (45 minutos)

- **Actividad 1: Mapa histórico participativo**
 - ❖ Material: Línea de tiempo impresa o proyectada.
 - ❖ Dinámica: Se divide a los participantes en pequeños grupos. Cada grupo recibe una etapa de la línea de tiempo (oralidad, siglo XIX, siglo XX, siglo XXI).
 - ❖ Tarea: Identificar características, autores, temáticas y limitaciones pedagógicas de su periodo. Luego socializan con el grupo completo.
 - ❖ **Producto:** Panel de análisis visual con apuntes claves por etapa.

Bloque 2: Análisis crítico de textos (60 minutos)

- **Actividad 2: Lectura y análisis de fragmentos**
 - ❖ Textos sugeridos:
 - *Leyendas de tiempo heroico* (fragmento)
 - Un cuento de Edna Iturralde
 - Un cuento oral kichwa o afroecuatoriano transcrito
 - ❖ Dinámica: Lectura guiada en grupos. Cada grupo responde:
 - ¿Qué valores o imaginarios transmite el texto?
 - ¿Desde qué voz está narrado?
 - ¿Cómo se representa la infancia y la cultura?
 - ¿Qué oportunidades pedagógicas ofrece?
 - ❖ **Producto:** Ficha de análisis crítico por grupo.

Bloque 3: Propuesta creativa de mediación lectora (60 minutos)

- **Actividad 3: Diseño de una experiencia lectora**
 - ❖ Dinámica: Cada grupo diseña una experiencia de lectura basada en uno de los textos trabajados. Puede incluir:
 - Narración oral o dramatización
 - Actividad artística vinculada
 - Debate temático o reflexión ética
 - Adaptación intercultural del cuento
 - ❖ Se promueve el uso de recursos del entorno o elementos propios del aula rural/intercultural.
 - ❖ **Producto:** Presentación breve de su propuesta ante el grupo (5 minutos por equipo).

Cierre y reflexión final (15 minutos)

- Preguntas detonantes:
 - ❖ ¿Qué desafíos enfrenta la literatura infantil ecuatoriana hoy?
 - ❖ ¿Cómo puedo contribuir desde mi rol docente o cultural a promoverla?
 - ❖ ¿Qué aprendí sobre la niñez al analizar estos textos?
- Frase final: *"Leer con y para la infancia es abrir caminos de libertad, memoria y sensibilidad colectiva."*

1.11. Rúbrica de evaluación del taller

Tabla 6. Rúbrica de Evaluación del Taller

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Participación activa en las actividades	Se involucra de manera entusiasta, propone ideas y colabora eficazmente en equipo.	Participa en la mayoría de actividades y colabora con su grupo.	Participa de forma pasiva y con poca iniciativa.	No participa o muestra desinterés.
Comprensión del contenido histórico-literario	Demuestra análisis crítico y conexión con el contexto ecuatoriano.	Comprende el contenido con algunas interpretaciones acertadas.	Muestra comprensión básica, pero con errores conceptuales.	No comprende los contenidos o no logra relacionarlos.
Calidad de la propuesta de mediación lectora	La propuesta es creativa, contextualizada y pedagógicamente fundamentada.	La propuesta es clara y funcional, aunque con pocos recursos innovadores.	La propuesta es limitada o poco clara.	No elabora una propuesta coherente.
Trabajo en equipo	Coopera activamente, respeta opiniones y asume responsabilidades.	Coopera en general, aunque con poca iniciativa.	Coopera parcialmente, muestra dificultades de integración.	No coopera o afecta negativamente la dinámica grupal.
Presentación final del grupo	Expone con claridad, utiliza lenguaje adecuado y	Expone con fluidez, aunque con poca organización.	La exposición es poco clara o	No presenta o presenta sin preparación.

	recursos pertinentes.		desorganiza da.	
--	-----------------------	--	-----------------	--

Nota. Rúbrica elaborada con apoyo de inteligencia artificial (ChatGPT) con fines educativos. Evalúa criterios de participación, comprensión de contenidos histórico-literarios, trabajo colaborativo y propuestas de mediación lectora en contextos pedagógicos ecuatorianos.

1.12. Glosario

Aucas: Pliegos ilustrados que narraban historias breves mediante dibujos acompañados de textos sencillos, muy populares en España y América durante los siglos XVIII y XIX.

Catecismos: Libros que contienen principios básicos de la doctrina cristiana, generalmente formulados mediante preguntas y respuestas.

Cosmogónicos: Relatos o mitos relacionados con el origen del mundo o del universo, presentes en diferentes culturas.

Decodificación lingüística: Proceso mediante el cual se interpreta y comprende el significado del lenguaje escrito.

Didactismo: Intención o método pedagógico de enseñar o instruir, frecuentemente mediante moralejas o lecciones explícitas.

Epistemológico: Relacionado con el conocimiento, su origen, alcance y métodos para obtenerlo.

Etiológicos: Relatos que buscan explicar el origen o la causa de algún fenómeno natural o social (por ejemplo, por qué existen montañas, ríos o tradiciones culturales).

Fabular: Crear relatos breves, generalmente protagonizados por animales, que transmiten enseñanzas morales o sociales.

Hagiográficos: Textos que narran las vidas de los santos, destacando especialmente sus virtudes y milagros.

Hermético: Difícil de entender o interpretar por su complejidad o falta de claridad.

Hibridación: Mezcla o combinación de diferentes tradiciones culturales o estilos narrativos que generan una nueva expresión artística o literaria.

Infantilización: Proceso de adaptar o simplificar algo para que sea accesible o comprensible para los niños, a veces considerado de forma negativa cuando implica subestimar la capacidad intelectual infantil.

Interculturalidad: Interacción y diálogo respetuoso entre culturas diversas, reconociendo la importancia y valor de cada una.

Juglar: Artista medieval que cantaba o recitaba poemas, romances y relatos de pueblo en pueblo.

Libro-álbum: Tipo especial de libro infantil que combina imágenes y texto de forma integrada y complementaria, donde ambos son imprescindibles para comprender plenamente la historia.

Mediación simbólica: Proceso mediante el cual el lenguaje, los relatos o las imágenes ayudan a los individuos a entender, interpretar o transformar su realidad y emociones.

Pedagogía moralizante: Enfoque educativo centrado en inculcar comportamientos y valores éticos específicos mediante la enseñanza directa y frecuentemente ejemplarizante.

Pliegos de cordel: Publicaciones impresas sencillas y económicas que se vendían en ferias y mercados desde el siglo XVI al XIX, conteniendo poemas, relatos cortos o noticias populares.

Prosódico: Relacionado con la entonación, ritmo y musicalidad del lenguaje hablado o cantado.

Sincretismo: Fusión o combinación de diferentes culturas o creencias que crean nuevas prácticas culturales o religiosas.

Subliteratura: Término peyorativo para referirse a ciertos géneros literarios considerados menores o de poca calidad artística, como tradicionalmente se ha calificado injustamente a la literatura infantil.

Teológico: Relacionado con la religión, las creencias y las doctrinas sobre Dios y lo sagrado.

Tricksters: Personajes pícaros o tramposos frecuentes en mitos y leyendas, que suelen romper normas o desafiar autoridades mediante el ingenio y el humor. (Nota: se mantiene en cursiva por ser palabra extranjera no adaptada al español).

1.13 Referencias

- Arizpe, E., y Styles, M. (2010). *La naturaleza de los álbumes ilustrados y modelos de alfabetización visual*.
<https://carmenelenamedina.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/la-naturaleza-de-los-c3a1lbumes-ilustrados-y-modelos-de-alfabetizacic3b3n-visual-lectura-de-imc3a1genes-de-evelyn-arizpe-y-morag-styles.pdf>
- Borja, M., Galeano, A., y Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, (27), 157-177.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/9702>
- Bravo Velásquez, L. (2013). Panorama actual de la literatura infantil ecuatoriana. Academia Boliviana de Literatura Infantil y Juvenil.
<https://www.ablij.com/articulos/panorama-actual-de-la-literatura-infantil-ecuatoriana>
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Historia de la literatura infantil española*. Taurus.
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Historia de las historias de la literatura infantil y juvenil*. (Manuscrito)
- Bravo-Villasante, C. (2001). *Historia de la literatura infantil española* (Ed. corregida y aumentada). Editorial Escuela Española.
- Calero, M., y Bermúdez, A. (2017). *La importancia de la ilustración en la literatura infantil*. Revista de Estudios del Libro, 2(1), 45-60.
- Carvalho-Neto, P. (1994). *Cuentos folklóricos del Ecuador: Sierra y costa*. Ediciones Abya-Ayala.
- Colomer, T. (2005). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 38, 13-20. <https://www.academia.edu/79666126>
- El Universo. (2004). Literatura infantil en Ecuador, con voz propia.
<https://www.eluniverso.com/2004/12/05/0001/984/33094F3B4C1D4EFD83F7F7519888E6B7.html/>
- Franco, B. (2014). *La literatura infantil como formadora de identidades nacionales, en Ecuador y en Sudamérica*. Saber, Ciencia y Libertad, 9(2), 229-239.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5104956.pdf>
- Gallardo Vázquez, P., & Donoso, J. L. (2016). *El cuento en la literatura infantil*. Wanceulen Editorial.
- Garralón, A. (2005). *Historia portátil de la literatura infantil*. Editorial Anaya.
- González, A., y Rodríguez, K. (2000). Literatura infantil del Ecuador, una visión histórica. Educación y Biblioteca, 12(110), 40-44.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/118607>

- Lorente Muñoz, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil: ¿Literatura o subliteratura? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 227-247.
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36317>
- Medina, C. (2014). Escribir para niños en el Ecuador. El Universo.
<https://www.eluniverso.com/vida-estilo/2014/04/02/nota/2561231/escribir-ninos-ecuador/>
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Johns Hopkins University Press.
- Quintero, N. (2019). *Literatura Infantil en América Latina*. Documentos de indagación conceptual y literaria en torno a la literatura para niños en América Latina. Universidad San Buenaventura de Cali.
<https://ludicaliteraturainfantil.home.blog/2019/03/05/ecuador/>
- Rodríguez Castelo, H. (2014). *Historia de la literatura ecuatoriana, siglo XIX, 1800-1860 (Vol. 1)*. Consejo Nacional de Cultura.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.

Capítulo 2: Fundamentos Teóricos de la Literatura Infantil

2.1. Objetivos de aprendizaje

2.1.1. Objetivo General

Analizar los principios estético-formativos, psicológicos y pedagógicos que sustentan la literatura infantil para optimizar la creación y mediación de textos dirigidos a la primera infancia.

2.1.2. Objetivos Específicos

1. Sistematizar el marco conceptual de la literatura infantil y el perfil del escritor para niños.
2. Valorar los efectos cognitivos, socioemocionales y lingüísticos de la lectura infantil según evidencia reciente.
3. Identificar criterios de adecuación evolutiva (0-6 años) y estrategias docentes que potencien la experiencia lectora.
- 4.

2.2. Introducción

Al abrir un libro infantil, el papel se vuelve un umbral por el que asoman voces antiguas y metáforas aún por estrenar; cada ilustración susurra promesas de aventura y cada frase despliega un territorio donde la realidad dialoga con la imaginación sin pedir permiso a la lógica. Así comienza el itinerario estético y formativo que la niñez recorre cuando una historia se convierte en espejo, brújula y ventana a la vez. Frente a esa alquimia de palabras e imágenes, este capítulo se detiene a explorar las raíces profundas que sostienen el gesto de escribir para niños y el arte de acompañarlos en la lectura.

El capítulo dos, titulado Fundamentos teóricos de la literatura infantil, examina con detalle los principios estéticos, psicológicos y pedagógicos que orientan la creación, la mediación y la recepción de los textos dirigidos a los lectores más jóvenes. A partir de un entramado de teorías contemporáneas, se identifica cómo el placer estético, la formación ética y la apropiación cultural convergen en la experiencia literaria para construir una arquitectura simbólica que incide en el desarrollo lingüístico, cognitivo, socioemocional y axiológico de la infancia. Se analiza el perfil del escritor que asume la responsabilidad de traducir el patrimonio narrativo a un lenguaje accesible sin sacrificar la profundidad artística y se revisan las evidencias empíricas que demuestran la capacidad de los relatos para estimular la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico.

La exposición se organiza en tres grandes ejes. El primero delimita el marco conceptual de la literatura infantil, destacando su doble condición de arte y herramienta formativa. El segundo profundiza en la incidencia de los textos sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo, subrayando la importancia de

la adecuación evolutiva y la riqueza verbo-icónica. El tercer eje aborda la mediación docente y la formación literaria del profesorado, entendidas como puentes imprescindibles para transformar el libro en experiencia viva y para democratizar el acceso a la palabra escrita. De este modo, el capítulo traza un mapa teórico que no solo describe la esencia de la literatura infantil, sino que propone caminos para integrarla de forma significativa en el currículo, en la familia y en la vida cotidiana de los niños.

2.3. Marco conceptual y bases teóricas de la literatura infantil contemporánea

2.3.1. Literatura infantil: dimensión estética y formativa

La literatura infantil puede caracterizarse como una manifestación artística y comunicativa que articula tradición oral, texto escrito y formatos multimodales, orientada a la niñez con el doble propósito de deleitar y formar; en tal sentido, constituye un estímulo privilegiado para la imaginación y la comprensión del mundo (Dobles Rodríguez, 2007; Pombo-Bermeo, 2023; Valencia, Rodríguez y Raga, 2023). Dichas autoras coinciden en que la combinación de placer estético y finalidad pedagógica legitima el género, aunque cada una matiza el énfasis: Dobles resalta la dimensión lúdica como puerta de entrada al aprendizaje, Pombo-Bermeo subraya la exigencia artística del discurso y Valencia et al. destacan el papel de la mediación docente; esta triangulación evidencia que la calidad de la obra infantil depende al mismo tiempo de sus atributos literarios y de los contextos de recepción que la acompañan.

Lejos de constituir un subgénero menor, la literatura infantil funciona como mediación cultural, pues facilita la construcción de vínculos con la realidad, la gestión de las emociones y la exploración de códigos sociales mediante la ficción. Al introducir al lector en el lenguaje figurado y en la polisemia textual, promueve no solo el desarrollo lingüístico, sino también la sensibilidad estética y el pensamiento reflexivo; estudios empíricos recientes confirman que el contacto temprano con estructuras narrativas ricas fortalece la conciencia fonológica y amplía el repertorio léxico (Romero & Narváez, 2023), fenómeno que incide positivamente en la posterior alfabetización académica. El corpus infantil no se limita a producciones contemporáneas, sino que incorpora relatos folclóricos y clásicos universales adaptados al horizonte comprensivo de la niñez (Dobles Rodríguez, 2007; Pombo-Bermeo, 2023). Tales textos transmiten metáforas universales y arquetipos que acompañan la maduración cognitiva y ética del lector, configurando un horizonte cultural compartido desde los primeros años. Miranda (2025) demuestra, a través de una revisión sistemática, que la exposición continuada a estas narrativas estimula la autonomía cognitiva y la alfabetización emocional, integrando competencias socioafectivas con procesos de pensamiento divergente.

En esta misma línea, Vásquez Vargas (2002) advierte que la literatura infantil debe concebirse como un espacio de diálogo crítico y provocación intelectual, dado que cada obra formula una propuesta de lector que impulsa al niño a negociar significados desde su experiencia vital; Valencia et al. (2023) complementan esta idea al subrayar que la mediación didáctica resulta indispensable para activar la interpretación polifónica del texto y evitar lecturas

unidimensionales. Por ende, clasificar el género exclusivamente por la edad de su público resulta reduccionista y omite su densidad estética; la perdurabilidad de *Alicia en el país de las maravillas* y *El principito* corrobora la pluralidad de sus niveles de lectura.

La dimensión axiológica del género tampoco puede soslayarse: investigaciones recientes prueban que las narrativas infantiles fomentan la interiorización de valores prosociales y la autorregulación emocional cuando se insertan en secuencias didácticas bien diseñadas (Aldaz Brusil et al., 2023). Del mismo modo, el estudio de Martínez-Arias et al. (2025) evidencia que la presentación de dilemas morales en el cuento favorece la toma de perspectiva y la argumentación ética en edades tempranas. Estos hallazgos invitan a reconocer que cada texto vehicula, de manera explícita o implícita, proyectos ideológicos y culturales que modelan actitudes, emociones y visiones del mundo, lo cual exige una lectura crítica capaz de discernir sus implicaciones simbólicas.

En suma, la literatura infantil se revela como una creación estética compleja en la que convergen la belleza verbal, la construcción simbólica y la formación ética. Fomentar su lectura desde los primeros años impulsa el desarrollo lingüístico y creativo, consolida la ciudadanía cultural y suscita procesos de reflexión moral. Consecuentemente, la sección pedagógica que sigue profundizará en los criterios didácticos y las estrategias de mediación que convierten estas potencialidades literarias en experiencias educativas transformadoras, involucrando también a las familias para prolongar el estímulo lector más allá del aula.

2.3.2. Perfil y responsabilidad del escritor infantil.

Figura. 7

El poder de la imaginación narrativa



Nota: OpenAI. (2025). *El poder de la imaginación narrativa* [Imagen generada con IA]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

La figura del escritor para la infancia se configura como un agente cultural que media entre el patrimonio simbólico de la sociedad y la sensibilidad de los lectores más jóvenes. Su quehacer no se limita a simplificar argumentos: debe conocer la psicología infantil, dominar recursos literarios y ofrecer textos estéticamente rigurosos que, a la vez, resulten accesibles. Los catálogos y premios analizados por Chung, Paciga y Koss (2024) evidencian que la autoría infantil de mayor repercusión internacional integra tramas complejas, voces diversas y enfoques inclusivos; a mi juicio, esta triple exigencia obliga al creador a articular forma y contenido sin sacrificar la experiencia lúdica del lector. Considero, además, que la obra infantil ha de concebirse como un dispositivo abierto que estimule la reescritura, la dramatización y la conversación ética, de modo que el texto continúe expandiéndose más allá de la página y vertebre comunidades interpretativas en torno a la lectura.

El compromiso axiológico de la literatura dirigida a niños también recae en el autor. Aldaz Brusil et al. (2023) demuestran que los relatos utilizados en educación inicial se convierten en vehículos eficaces para la asimilación de valores como solidaridad y sentido de pertenencia, siempre que los personajes encarnen dichos principios de forma verosímil. Este resultado sugiere que el escritor infantil no debe moralizar de manera explícita, sino proponer situaciones narrativas que convoquen la reflexión ética y posibiliten la construcción de juicio moral autónomo.

La actualidad tecnológica introduce otro desafío: representar dispositivos y entornos digitales sin diluir la tensión narrativa. Pac, Bahamonde y Skvarca (2024) observan que, aunque algunos álbumes incorporan teléfonos móviles o redes sociales como elementos estructurantes, persiste un núcleo literario reacio a la integración total de la tecnología. Estimo que esta tensión invita al autor a repensar la dialéctica entre presencia y ausencia de lo digital, de modo que la trama conserve incertidumbre y conflicto sin ignorar la cotidianeidad del lector contemporáneo. En esa línea, el escritor puede explorar metáforas tecnológicas que enriquezcan el argumento sin convertir el recurso digital en mero decorado, establecer paralelos entre la navegación virtual y la búsqueda interior del protagonista, e incluso ofrecer finales abiertos que impulsen al lector a reflexionar sobre los límites éticos de la hiperconectividad.

La circulación de la obra, por su parte, se ve condicionada por nuevos circuitos de recomendación. El análisis de cuentas de Instagram realizado por López-Verdejo, Hoster-Cabo y Sánchez-Canales (2024) muestra que las publicaciones con mayores índices de interacción combinan reseñas breves con recursos didácticos y formatos audiovisuales; ello confirma que el escritor ha de dialogar con mediadores digitales capaces de traducir la esencia literaria a lenguajes propios de la cultura de plataformas. Avizoro que, esta realidad exige que el autor desarrolle competencias transmedia y participe activamente en la curaduría del discurso promocional, para garantizar que la obra conserve su densidad estética y su intención formativa aun cuando circule fragmentada en entornos algorítmicos.

Por último, la práctica pedagógica confirma que un texto cobra vida cuando el escritor concibe al docente y a la familia como co-lectores. El proyecto Pé de Livro descrito por Mesquita (2025) demuestra que las experiencias lúdicas de

lectura colectiva potencian la imaginación infantil y consolidan la identidad lectora. Desde esta perspectiva sostengo que el autor infantil debe anticipar posibles escenarios de mediación, como la narración oral, la dramatización o el juego simbólico, de modo que su obra actúe como catalizador de vínculos afectivos y comunidades interpretativas. Asimismo, resulta conveniente que el creador facilite materiales complementarios, guías de actividades, propuestas artísticas o adaptaciones interactivas que permitan al adulto prolongar la experiencia literaria más allá de la página, integrándola en proyectos transversales de aula y en dinámicas familiares cotidianas.

2.3.3. Incidencia formativa de la literatura infantil

La literatura infantil ejerce múltiples efectos formativos que trascienden la mera recreación. En el plano cognitivo-creativo, la exposición sistemática a relatos de ficción estimula la generación de ideas originales y la flexibilidad mental; un metaanálisis de treinta y siete estudios iberoamericanos (2018-2023) revela mejoras consistentes en la fluidez ideativa y en la resolución creativa de problemas cuando los niños participan en experiencias lectoras dirigidas. Dicho resultado se refuerza con la evidencia de Salinas (2025), quien constata que las discusiones dialógicas en torno a álbumes ilustrados fortalecen la autoría discursiva del alumnado y consolidan el pensamiento divergente, confirmando el papel heurístico del relato literario.

La dimensión socioemocional se ve igualmente fortalecida. Un ensayo controlado muestra que los programas centrados en libros-álbumes ricos en lenguaje mentalista elevan la comprensión de estados mentales y la empatía cognitiva en preescolares (Wang & Shao, 2025). Complementariamente, un estudio cualitativo con ciento cuarenta y un niños de cinco a seis años evidencia que la interacción ilustración-texto facilita la inferencia emocional y la teoría de la mente al brindar apoyos visuales que amplían la interpretación del discurso narrativo (Jančík Petrová et al., 2025). Estos hallazgos confirman que la imagen literaria actúa como mediadora afectiva y cognitiva, favoreciendo la autorregulación emocional y la comprensión interpersonal.

En el ámbito lingüístico, la literatura infantil robustece la competencia verbal y la autorregulación metacognitiva. Un programa de proyectos lectores implementado en educación inicial incrementó la amplitud léxica y la cohesión narrativa del alumnado (Lugo, 2024), mientras que una revisión sistemática de sesenta y dos estudios asocia la lectura literaria habitual con el desarrollo de estrategias inferenciales y de planificación cognitiva desde edades tempranas (Miranda Benalcázar et al., 2025). Estas mejoras lingüísticas se correlacionan con un mayor rendimiento en tareas de lectoescritura y con la consolidación del aprendizaje autónomo.

En el terreno axiológico, las narrativas que incluyen dilemas morales abiertos fomentan la toma de perspectiva y la argumentación ética (Martínez-Arias et al., 2025); a su vez, los cuentos transculturales promueven actitudes prosociales y conciencia global en escolares de primaria. Desde esta óptica, cada texto funciona como vector ideológico que moldea valores y visiones del mundo, de modo que la mediación docente debe orientar la reflexión crítica y la construcción de ciudadanía responsable.

En este sentido se comprende que, los descubrimientos recientes reafirman que la literatura infantil no debe ser concebida como un recurso accesorio, sino como una arquitectura simbólica imprescindible para articular pensamiento, emoción y ética en la infancia. Considero que las evidencias empíricas, al poner de relieve la convergencia entre creatividad, competencia lingüística y formación ciudadana, obligan a replantear la planificación curricular: la lectura literaria debería constituirse en eje vertebrador de proyectos interdisciplinarios que integren la producción de textos, la discusión filosófica y la exploración artística. Solo así es posible, que el niño participe activamente en la construcción de significados y asuma un rol protagónico como sujeto cultural y moral en formación.

2.4. Requisitos Psicológicos y Calidad Estética-Lingüística de un Buen Texto Infantil

Figura 8.

Lecturas que iluminan la imaginación infantil



Nota: OpenAI. (2025). *Lecturas que iluminan la imaginación infantil* [Imagen generada con IA]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

La elección de obras para la infancia exige un conocimiento riguroso de los niveles evolutivos y de los procesos psicológicos que caracterizan cada etapa. DeBruin-Parecki y Cartwright (2023) demostraron que los relatos con pistas inferenciales graduadas y referencias mentales explícitas fortalecen la teoría de la mente y las funciones ejecutivas en preescolares; este hallazgo confirma que la complejidad cognitiva de los textos debe desafiar, sin sobrecargar, la capacidad de razonamiento infantil, lo cual orienta a los mediadores a formular preguntas que amplíen tales inferencias. Siguiendo la metáfora de la jalea real propuesta por Santullano y citada por Dobles Rodríguez (2007), la oportunidad del estímulo literario resulta decisiva: así como la abeja obrera solo se convierte en reina si recibe la jalea en el momento exacto, el niño despliega plenamente sus competencias lingüísticas, emocionales y creativas

cuando accede a textos de alta calidad en la fase crítica de su desarrollo; si ese alimento simbólico se retrasa o se ofrece en forma empobrecida, las potencialidades quedan su desarrolladas y la lectura pierde su efecto formativo integral.

El vínculo entre imagen y palabra cumple una función estratégica. Thomson (2024) describe un puente desarrollativo que conduce de la lectura de imágenes a la decodificación verbal; sus intervenciones con álbumes sin texto muestran que la construcción de modelos mentales robustos antecede y facilita la comprensión de narraciones más densas, aspecto que, en mi criterio, debería guiar la secuenciación de lecturas desde la educación inicial. La calidad literaria se relaciona además con la representación de competencias socioemocionales; Parker y Cronin (2025) hallaron que los libros álbum que integran autoconciencia, autorregulación y habilidades relacionales ofrecen modelos de gestión afectiva sin sacrificar la estética, confirmando que la dimensión ética es parte inherente del valor formativo de la obra.

La interacción durante la lectura condiciona el impacto del texto. Nicolopoulou, Hale, Leech, Weinraub y Maurer (2023) mostraron que las preguntas inferenciales de alta demanda, aplicadas a textos de dificultad media, incrementan la comprensión narrativa en niños de contextos vulnerables; de ello se desprende que la mediación docente debe trascender la literalidad para estimular la elaboración de hipótesis y la verbalización de estados internos. Cuando las narraciones infantiles presentan conflictos emocionales complejos, como ocurre en la novela psicológica examinada por Islami (2024), ofrecen al lector oportunidades de identificación profunda y de elaboración simbólica de experiencias adversas. Al desarrollar la trama en episodios que combinan tensión, transición y resolución, el texto propicia la expresión de sentimientos latentes, reduce la ansiedad gracias a la distancia estética propia de la ficción y modela estrategias de afrontamiento que fortalecen la autorregulación y favorecen la empatía.

En síntesis, los estudios revisados convergen en cuatro requisitos para un buen texto infantil: dificultad inferencial calibrada, coherencia entre discurso verbal e imagen, representación sistemática de competencias socioemocionales y profundidad estética. Diseñar itinerarios lectores con estos criterios favorece la construcción de sentido, potencia el desarrollo lingüístico y refuerza la ciudadanía crítica y empática desde los primeros años. De igual modo, integrar actividades de dramatización, ilustración y reescritura amplía la profundidad experiencial de la obra y consolida la autoría creativa del niño. Con esta base, la lectura literaria deja de ser una práctica aislada y se convierte en un eje transversal que sostiene la curiosidad intelectual a lo largo de toda la escolaridad.

2.4.1 Sinergias semióticas y accesibilidad lingüística en la literatura de primera infancia (0-6 años)

La pertinencia de un texto infantil se decide por el ajuste fino entre la complejidad comunicativa que el escrito despliega y la maduración lingüístico-cognitiva de su lector. Tal sinergia exige articular recursos icónicos, densidad léxica, estructura sintáctica y resonancia sociocultural en una ecuación que no trivialice el desafío intelectual ni excluya a los niños con necesidades específicas. Así lo corroboran los hallazgos de Bravo Párraga y Prado Soledispa (2025), quienes muestran que la introducción sistemática de pictogramas incrementa la atención conjunta y la variedad léxica en preescolares de cuatro y cinco años; a mi juicio, esta evidencia confirma que la representación gráfica estratégica no sustituye la palabra, sino que la refuerza como andamiaje transitorio hacia la lectura autónoma. Del mismo modo, la propuesta de Gutama Chilpe (2023) demuestra que las plantillas pictográficas graduadas favorecen la conciencia fonológica inicial; considero que tal enfoque debe integrarse en programas de alfabetización emergente para reducir brechas desde los primeros niveles de escolarización.

La dimensión cuantitativa de la complejidad textual ha sido abordada por Zhao, Zhu, de Ruiter y Chen (2022), quienes vinculan la longitud media de las unidades sintácticas y la diversidad léxica de los álbumes ilustrados con los niveles de comprensión infantil; este método ofrece, en mi opinión, un criterio objetivo que evita tanto la sobre-simplificación como el exceso de elipsis literaria. No obstante, toda métrica pierde validez si se desentiende del contexto cultural. Rumper et al. (2021) demuestran que la eficacia de una intervención lingüística temprana aumenta cuando los cuidadores participan en la adaptación de los materiales a las prácticas discursivas del hogar; estimo que dicha co-creación no solo legitima la diversidad, sino que potencia la transferencia del aprendizaje más allá del aula.

La accesibilidad universal aporta un segundo eje crítico. Herrera Nieves, De la Hoz Vargas, Coba Roncallo y Hernández Gutiérrez (2024) integran las directrices Easy-to-Read con el Diseño Universal para el Aprendizaje y reportan mejoras significativas en la comprensión de textos científicos para niños de seis años; a mi entender, este enfoque demuestra que la adecuación textual es inseparable de la justicia educativa, pues garantiza la legibilidad incluso para lectores con dificultades perceptivas o atencionales. Una arista complementaria emerge en el estudio comparativo de Jiménez Fernández y Mora Suárez-Varela (2024), quienes constatan que la selección docente de libros en España, Ecuador y Colombia se apoya todavía en criterios subjetivos más que en rúbricas técnico-pedagógicas; en mi criterio, esta carencia subraya la necesidad de formar mediadores críticos capaces de evaluar indicadores lingüísticos, estéticos y de diseño material.

Los procesos de mediación temprana se enriquecen también con la mirada de las maestras de educación inicial. Rivera-Jurado, Bericua Gordillo y Sánchez-Rodríguez (2023) identifican siete categorías –entre ellas robustez física, ritmos repetitivos y onomatopeyas– que orientan la elección de obras para bebés y caminantes; juzgo que tales parámetros ofrecen un marco empírico para

alinear los textos con las demandas sensoriales y motrices propias del desarrollo temprano. Finalmente, la investigación de Calva Bravo (2023) aporta una colección de cuentos pictográficos que, tras ser validados en aula, evidenciaron un aumento en la producción lingüística de niños de inicial II; esta prueba de campo refuerza la tesis de que los recursos icónicos no son un fin en sí mismos, sino eslabones en la transición hacia estructuras narrativas más complejas.

A partir de estas aportaciones converge un modelo integrado de adecuación textual sustentado en cuatro principios. Primero, una progresión lingüística mensurable que preserve la riqueza semántica sin desbordar la memoria operativa infantil. Segundo, la multimodalidad accesible que combine pictogramas, tipografía legible y secuencias repetitivas para anclar significado. Tercero, la contextualización sociocultural que legitime las variaciones dialectales y los referentes comunitarios. Cuarto, la mediación docente informada, capaz de contrastar métricas objetivas con observaciones etnográficas del aula. Tal paradigma trasciende la noción reduccionista de "texto adecuado" como sinónimo de lenguaje simple y se erige en una práctica de equidad lectora que respeta la plasticidad neurocognitiva y la pluralidad cultural de la primera infancia.

La agenda investigativa futura debería, por ende, diseñar instrumentos mixtos que correlacionen indicadores de complejidad textual con respuestas neuropsicológicas y sociocognitivas de los niños, evaluando la sostenibilidad de los progresos en contextos vulnerables. Solo así se consolidará una didáctica de la literatura infantil que, lejos de domesticar la imaginación con contenidos estereotipados, expanda el horizonte simbólico y fortalezca la ciudadanía lingüística desde la cuna.

Tabla 7. Estrategias de mediación lectora y alfabetización emocional en la primera infancia

Eje o concepto clave	Ideas principales del texto	Implicaciones pedagógicas
Rol del docente mediador	Facilita la interacción dialógica; evita transmisión mecánica de significados.	Promover preguntas abiertas y conectar la obra con la experiencia infantil.
Lectura literaria como alfabetización emocional	La obra permite que el niño explore y comprenda sus emociones mediante los personajes.	Diseñar actividades que relacionen sentimientos propios con las vivencias de la trama.
Mediación intencionada	Estrategia que fomenta libre interpretación, reflexión crítica e implicación afectiva.	Planificar secuencias de lectura con momentos de diálogo y dramatización.
Interacción dialógica	Preguntas, asociaciones personales y pensamiento inferencial amplían la comprensión.	Incluir preguntas inferenciales y comentarios de conexión personal durante la lectura en aula.

Alfabetización temprana y vínculos afectivos	La lectura compartida fortalece lenguaje y vínculos adulto-niño; lectura dialógica eficaz desde 12 meses.	Promover lectura en voz alta en hogar y escuela, integrando gestos y señalamiento conjunto.
Formación docente	Requiere sensibilidad estética, conocimiento del desarrollo infantil y dominio de estrategias didácticas.	Desarrollar programas de formación centrados en lectura dialogada y creación de rutinas literarias.
Actividades complementarias	Dramatización, ilustración y reescritura amplían la profundidad experiencial de la obra.	Convertir el aula en un "laboratorio narrativo" donde texto, juego simbólico y creación confluyan.

Nota: OpenAI. (2025). Estrategias de mediación lectora y alfabetización emocional en la primera infancia [Tabla generada con IA]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

2.4.2. Parámetros estético-literarios de la narrativa infantil

Un texto destinado a la infancia alcanza su plenitud cuando conjuga precisión expresiva con densidad estética. La investigación de Flores Hilerio y Contreras López (2024) demuestra que la selección de un léxico sensorial, la construcción de imágenes poéticas y la consonancia rítmica convierten la lectura en una experiencia sinérgica donde palabra, emoción e imaginación interactúan. Tales recursos ofrecen accesibilidad sin renunciar al asombro, pues cada giro melódico o frase cromática invita al lector a internarse en el universo narrado y a interpretarlo con sensibilidad crítica.

La literatura infantil, además, actúa como mediadora cultural cuando refleja y problematiza la diversidad de valores y tradiciones presentes en el entorno del lector. El canon sociocultural propuesto por Curay y Loyola (2024) asevera que una selección de obras heterogénea, discutida en comunidad, amplía el horizonte vital y fortalece la identidad lectora. Este enfoque transforma la lectura en praxis colectiva en la que la palabra poética impulsa la deliberación ética y la construcción de ciudadanía. Desde mi opinión, la clave reside en evitar la moralización explícita y confiar en el poder sugestivo del lenguaje para suscitar preguntas que el niño explore con autonomía y curiosidad.

En consecuencia, el criterio de calidad no se agota en la claridad lingüística: exige un empleo consciente de ritmo y metáfora, riqueza sensorial y diálogo con la pluralidad cultural. Solo así la literatura infantil trasciende la mera transmisión de contenidos y se convierte en un itinerario formativo que armoniza razón, emoción y creatividad. Además, fortalece la competencia narrativa del niño al ofrecerle modelos discursivos que luego puede reproducir en su propia expresión oral y escrita. De igual manera, consolida un hábito lector autónomo que acompañará al individuo a lo largo de su vida académica y personal, ampliando progresivamente su horizonte intelectual.

2.5 La mediación pedagógica en la literatura infantil

La mediación pedagógica en la literatura infantil se erige como eje articulador de toda experiencia lectora significativa: el enfoque pedagógico de la literatura infantil contemporánea se sustenta en la mediación activa del adulto, en especial del docente, quien desempeña un papel fundamental como facilitador de una interacción dialógica entre el niño y el texto literario. Esta mediación no debe entenderse como una imposición de significados predefinidos ni como la transmisión mecánica de enseñanzas, sino como una estrategia intencionada que promueve la libre interpretación, la reflexión crítica y la implicación emocional de los infantes con los contenidos literarios. Munita y Riquelme (2011) sostienen que la lectura literaria mediada, especialmente en contextos educativos, posibilita procesos de alfabetización emocional que permiten al niño explorar y comprender sus propias emociones a través de las experiencias de los personajes, estableciendo así un vínculo profundo entre la obra y su mundo interior.

En esta línea, se ha evidenciado que el entorno lector y las prácticas compartidas de lectura temprana, tanto en el hogar como en la escuela, generan impactos significativos en el desarrollo lingüístico, cognitivo y socioemocional del niño. Un metaanálisis reciente confirma que la lectura compartida, especialmente cuando se realiza con frecuencia y con estrategias dialógicas, guarda una correlación robusta con el desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo, así como con la ampliación del vocabulario y la comprensión narrativa (Galea et al., 2025). Desde una perspectiva educativa, estos descubrimientos implican que la mediación docente no puede limitarse a la lectura literal, sino que debe orientarse a una interacción rica en preguntas abiertas, asociaciones personales y estímulos para el pensamiento inferencial. En consonancia, Salley et al. (2022) sostienen que la lectura compartida en edades tempranas promueve habilidades emergentes de alfabetización y favorece el establecimiento de vínculos afectivos y comunicativos entre el adulto y el niño. Particularmente relevante resulta la aplicación de estrategias de lectura dialógica, incluso desde los 12 meses, para potenciar no solo el vocabulario y la atención conjunta, sino también la autorregulación emocional y la disposición para el aprendizaje. Esta evidencia amplía el horizonte del enfoque pedagógico al destacar que la mediación literaria es también un acto relacional, afectivo y éticamente comprometido con el desarrollo integral del infante.

El enfoque pedagógico aquí descrito exige, por tanto, una preparación docente que combine sensibilidad estética, conocimiento del desarrollo infantil y dominio de estrategias didácticas centradas en la exploración crítica y expresiva del texto. La formación profesional, como lo señala el estudio SEEDS of Early Learning (Hernández et al., 2025), debe contemplar el acompañamiento pedagógico y el desarrollo de competencias específicas para trabajar habilidades lingüísticas y socioemocionales mediante recursos literarios. La integración de rutinas de lectura intencionadas, la dramatización de relatos y la creación de producciones narrativas propias por parte de los niños, se configuran como estrategias clave para consolidar aprendizajes

significativos y fomentar un vínculo afectivo con la literatura desde las primeras etapas escolares.

Desde una perspectiva personal y profesional, considero que la literatura infantil debe ser revalorizada en el currículo como un eje articulador de experiencias pedagógicas integrales. No se trata simplemente de leer cuentos como una actividad recreativa, sino de asumir el texto literario como un espacio simbólico y pedagógico que interpela la sensibilidad, estimula el pensamiento divergente y posibilita la elaboración subjetiva del mundo. El aula debe convertirse en un laboratorio narrativo donde la lectura, la escritura, el juego simbólico y la dramatización confluyan en una propuesta didáctica que favorezca la construcción de sentido, la expresión emocional y la apropiación cultural de los niños y niñas desde edades tempranas.

2.6. La formación literaria del docente como base de una mediación lectora significativa

Figura. 9

Lectura en voz alta: un puente entre la literatura y la infancia



Nota: OpenAI. (2025). *Lectura en voz alta: un puente entre la literatura y la infancia* [Imagen generada con IA]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

La formación literaria del profesorado constituye un componente esencial para el ejercicio efectivo de la mediación en el ámbito de la lectura infantil. No se limita al dominio técnico de contenidos curriculares, sino que implica una relación profunda y auténtica con la literatura como experiencia estética y ética. González (2022) sostiene que la mediación literaria es una práctica situada, en la cual el docente se convierte en un puente interpretativo entre el texto y el lector, promoviendo no solo la comprensión literal, sino también la apertura al pensamiento crítico, la sensibilidad emocional y la apropiación cultural de los significados. Esta concepción exige que el mediador no actúe desde una perspectiva instrumental, sino desde una vivencia que ha sido

moldeada por su propia trayectoria como lector comprometido. Aprecio que, si el profesor no se ha vinculado emocionalmente con los textos, difícilmente podrá suscitar ese mismo interés en sus estudiantes. La calidad de la mediación está determinada por la capacidad del docente de recrear en el aula el asombro, la reflexión y el placer que él mismo ha experimentado en sus lecturas personales.

La construcción del docente como mediador literario requiere un proceso de reflexión sobre su identidad lectora. Cabrera-Murcia y Romero (2024) evidencian que las futuras educadoras de la primera infancia reconstruyen su biografía lectora durante la formación inicial, configurando así una nueva identidad profesional orientada a la mediación. Esta resignificación del “yo lector” permite al docente comprender su papel no solo como transmisor de obras, sino como facilitador de experiencias estéticas. La literatura deja de ser un objeto externo y se convierte en una herramienta para acompañar emocional e intelectualmente a los niños en la construcción de sentido.

Desde mi experiencia, este proceso de reconfiguración identitaria resulta indispensable. El docente debe comprender que su modo de leer afecta la manera en que enseña a leer. La mediación literaria exige una implicación personal que va más allá de las estrategias didácticas: requiere de un compromiso ético con la lectura como derecho cultural y como espacio de encuentro humano.

Desde esta óptica, estimo que la formación del profesorado debe incorporar herramientas metodológicas que promuevan la equidad, sin renunciar a la complejidad literaria. La lectura fácil no es sinónimo de simplificación, sino una estrategia ética que democratiza el acceso a la lectura y amplía las posibilidades de interpretación y disfrute.

En definitiva, la formación literaria del docente es un proceso complejo que combina saberes teóricos, prácticas reflexivas y experiencias sensibles. Solo quien se ha constituido como lector activo, crítico y emocionalmente implicado puede ejercer una mediación significativa. La tarea educativa no consiste en formar consumidores de textos, sino en acompañar el surgimiento de lectores que se reconozcan en las palabras, que dialoguen con ellas y que, a través de la literatura, comprendan mejor su realidad y su subjetividad.

Tabla 8. Dimensiones de la formación docente para una mediación lectora crítica y sensible

Dimensión de la formación	Descripción	Incidencia en la mediación lectora
Identidad lectora	Reconstrucción del “yo lector” como parte del proceso formativo del futuro docente.	Permite articular experiencias personales de lectura con prácticas pedagógicas significativas.
Vivencia estética y ética de la literatura	Relación profunda, sensible y reflexiva del docente con los textos literarios.	Posibilita que el docente actúe como mediador sensible, promoviendo una experiencia estética genuina.

Formación práctica en estrategias inclusivas	Adquisición de herramientas como la lectura fácil para adaptarse a diversos contextos.	Favorece el acceso equitativo a la literatura, respetando la diversidad cognitiva y cultural.
Comprensión crítica del lenguaje literario	Análisis del lenguaje, los géneros y las estructuras narrativas.	Capacita al docente para guiar procesos de interpretación crítica y creativa en el aula.
Ética del compromiso lector	Compromiso con la dignidad intelectual del niño como sujeto lector.	Promueve una mediación que reconoce al estudiante como lector competente y reflexivo.
Sensibilidad hacia la pluralidad lectora	Reconocimiento de las múltiples formas de leer y comprender la literatura.	Estimula prácticas de mediación diferenciadas y democráticas.

Nota: OpenAI. (2025). *Dimensiones de la formación docente para una mediación lectora crítica y sensible* [Tabla generada con IA]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

2.7. Conclusiones

La literatura infantil emerge como un constructo estético y ético que integra imaginación, reflexión y formación ciudadana. En su dimensión estética, despliega mundos simbólicos donde la metáfora, la musicalidad del lenguaje y las ilustraciones dialogan para estimular la sensibilidad artística y la inteligencia emocional. Desde la dimensión ética, ofrece tramas que problematizan la justicia, la solidaridad y el respeto a la diversidad, promoviendo en el lector incipiente el reconocimiento de la alteridad y la construcción de una conciencia social crítica.

El potencial formativo del género depende de la convergencia de cuatro factores interrelacionados. Primero, la calidad artística del texto, entendida como la presencia de estructuras narrativas coherentes, recursos poéticos pertinentes y propuestas iconográficas que expanden el sentido. Segundo, la adecuación al desarrollo evolutivo, que exige un equilibrio entre la complejidad semántica y la capacidad comprensiva del niño, de modo que la obra constituya un desafío cognitivo alcanzable y motive la exploración de nuevos horizontes lexicológicos y conceptuales.

Tercero, la mediación pedagógica sensible, donde el adulto lector actúa como puente hermenéutico que orienta la interpretación, fomenta el diálogo y vincula la narrativa con la realidad inmediata del niño. Esta mediación cobra especial relevancia cuando se incorporan estrategias de lectura compartida, preguntas abiertas y actividades de dramatización que consolidan la teoría de la mente y la empatía. Cuarto, la sólida formación literaria del docente, que trasciende el dominio de técnicas de animación lectora e implica el reconocimiento de cánones, géneros y tradiciones, así como la capacidad de seleccionar, contextualizar y resignificar los textos conforme a criterios estéticos y socioculturales rigurosos.

Solo mediante esta articulación integral la lectura se convierte en un eje transversal que acompaña al niño en la construcción de sentido, el ejercicio de la creatividad y la consolidación de valores prosociales a lo largo de toda la escolaridad. La literatura infantil, comprendida y mediada en estos términos, se erige así en un dispositivo privilegiado para la formación de ciudadanos críticos, sensibles y culturalmente competentes.

2.8. Resumen

- El capítulo aborda la literatura infantil como un fenómeno estético, formativo y ético, articulado por principios psicológicos y pedagógicos que orientan tanto su creación como su mediación. Se destaca su doble función: deleitar y formar, integrando tradición oral, texto escrito y recursos multimodales para estimular la imaginación, el pensamiento crítico y la construcción cultural desde la primera infancia.
- Se proponen criterios para un buen texto infantil: dificultad inferencial calibrada, coherencia entre palabra e imagen, representación de competencias socioemocionales y profundidad estética. La sinergia semiótica y la accesibilidad lingüística se consideran claves, con estrategias como el uso de pictogramas, progresión sintáctica, contextualización sociocultural y mediación docente informada.
- La literatura infantil se presenta como una arquitectura simbólica integral que armoniza imaginación, pensamiento y formación ciudadana. Su potencial formativo depende de la convergencia de calidad artística, adecuación evolutiva, mediación pedagógica y formación literaria del docente, constituyéndose en un eje transversal para la formación de lectores críticos, creativos y culturalmente competentes.

2.9. Taller Práctico: "Fundamentos de la Literatura Infantil: Reflexión Crítica y Aplicación Creativa"

Objetivo del taller: Promover la reflexión crítica y el afianzamiento conceptual de los fundamentos teóricos de la literatura infantil mediante actividades lúdico-educativas, que permitan a los estudiantes universitarios de Educación y carreras afines consolidar sus conocimientos teóricos y aplicarlos eficazmente en contextos prácticos.

Dinámica y estructura del taller

1. **Instrucciones generales:**
 - El taller se realiza en dos partes:
A. Cuestionario de preguntas reflexivas.
B. Sopa de letras con términos esenciales.
 - Se recomienda trabajar en equipos de 3-4 estudiantes para fomentar el diálogo y la colaboración.
2. **Objetivos:**
 - Revisar y consolidar los conceptos teóricos presentados en este capítulo.

- Fomentar la discusión crítica sobre la aplicación de la literatura infantil en el aula.
- Realizar una actividad lúdica que refuerce vocabulario y dé un respiro creativo.

A) Cuestionario de reflexión (10 preguntas)

1. Definición personal:

- ¿Cómo definirías la literatura infantil desde la perspectiva de la formación integral del niño? ¿Qué elementos destacan como imprescindibles en esta definición?

2. Identificación y emoción:

- ¿Por qué la literatura infantil resulta tan efectiva para ayudar al niño a comprender sus propias emociones y experiencias? Da un ejemplo de un cuento o poema que ilustre este proceso.

3. El rol del escritor infantil:

- ¿Cuáles crees que son las cualidades principales que distinguen a un buen autor de literatura infantil? Menciona algún autor o autora que consideres representativo y argumenta tu elección.

4. Características psicológicas y edades:

- Explica en tus propias palabras la importancia de adaptar los contenidos y el estilo narrativo a los niveles evolutivos del niño. ¿Qué consecuencias podría tener no contemplar estas diferencias?

5. Del mito al cuento moderno:

- Piensa en un cuento contemporáneo que recupere elementos arquetípicos de mitos o relatos tradicionales. ¿Qué arquetipos identificas en él y por qué crees que siguen siendo atractivos para los niños?

6. Literatura y valores:

- ¿Cómo consideras que la literatura infantil transmite valores? ¿Crees que es válido un texto abiertamente moralizante? Discute ventajas e inconvenientes.

7. Enfoque pedagógico y constructivismo:

- A partir de la visión constructivista, ¿qué dinámicas concretas propondrías para integrar la lectura literaria con otras áreas del currículo escolar?

8. Teresa Colomer y la clasificación de libros:

- Elige uno de los tipos de libros mencionados (por ej., libros-álbum, novelas breves) y sugiere una actividad para que los niños se apropien de esta clase de libros en el aula.

9. El profesor como mediador literario:

- Menciona al menos tres estrategias de mediación que un docente puede usar para motivar la lectura en la escuela. ¿Cuál consideras más eficaz y por qué?

10. Desafíos actuales:

- ¿Qué retos afronta la literatura infantil en la era digital? ¿Cómo afrontarías la competencia con las pantallas y el exceso de estímulos en la cultura audiovisual?

B) Sopa de letras: términos esenciales de la literatura infantil

A continuación, se brinda una lista de conceptos que han aparecido a lo largo de este capítulo. El objetivo es encontrarlos en la **sopa de letras** (que puede imprimirse en una hoja o proyectarse). Cada término guarda relación con los fundamentos teóricos de la literatura infantil. Tras completar la búsqueda, se pide a los participantes que seleccionen 3 palabras y expliquen por escrito su significado y relevancia.

Palabras a buscar (10):

1. **Fantasía**
2. **Mediador**
3. **Simbología**
4. **Didáctica**
5. **Identificación**
6. **Arquetipo**
7. **Juego**
8. **Empatía**
9. **Poesía**
10. **Bosque**

T	L	G	V	L	T	Ü	V	O	R	V	X	U	H	V
Ñ	A	C	I	T	C	A	D	I	D	É	O	A	F	U
Ü	N	O	I	C	A	C	I	F	I	T	N	E	D	I
H	P	D	Z	H	F	B	O	S	Q	U	E	D	Ú	Ü
A	T	Y	N	F	A	Ü	M	O	U	H	N	H	S	M
Ñ	É	X	T	M	N	O	B	P	V	L	R	E	I	Ó
L	O	Ó	O	P	T	M	G	Q	A	V	Ñ	E	M	J
Z	Z	Q	P	M	A	R	R	E	Ú	D	G	D	B	P
Á	Q	O	I	E	S	C	O	T	U	T	B	X	O	O
Z	P	L	T	M	I	Ü	U	D	Á	J	R	B	L	E
Ó	O	T	E	P	A	U	K	J	A	G	X	D	O	S
Á	D	E	U	A	Q	I	Q	N	Ú	I	W	I	G	I
G	J	Ú	Q	T	X	Ú	A	M	W	Í	D	A	I	A
L	P	V	R	I	Ü	D	I	M	T	G	M	E	A	G
Ñ	X	O	A	A	Y	C	C	S	Y	S	Ñ	R	M	L

Instrucciones para la sopa de letras:

- Subrayen o marquen con un círculo cada palabra que encuentren.
- Cada equipo elige 3 palabras y responde: "¿Por qué es relevante este concepto en la literatura infantil?"

Cierre del taller

- 1) **Puesta en común:** Al final, se invita a cada equipo a compartir sus respuestas a las preguntas reflexivas y explicar brevemente las 3 palabras elegidas en la sopa de letras.
- 2) **Conclusiones y retroalimentación:** El docente modera un breve debate final, destacando la riqueza de la literatura infantil, la importancia de reconocer las distintas etapas de la niñez y el papel protagónico del mediador en la formación lectora.

- 3) **Evaluación formativa:** Se sugiere que el docente evalúe la participación y el grado de comprensión conceptual, más que la precisión de respuestas cerradas. El objetivo es alentar la reflexión crítica y creativa.

2.10. Taller Práctico: "Literatura Infantil En Acción: Análisis, Reflexión y Mediación Educativa"

Objetivo del taller: Analizar y aplicar críticamente los fundamentos teóricos de la literatura infantil mediante actividades colaborativas que fomenten la reflexión, la creatividad y la mediación efectiva en contextos educativos.

Actividad 1: Debate Reflexivo (30 minutos)

Organizados en grupos pequeños, debatan sobre los siguientes temas:

- 1) ¿Cuáles son las características que debe poseer un escritor de literatura infantil y por qué son importantes?
- 2) ¿Qué papel cumple la literatura infantil en el desarrollo integral del niño?
- 3) ¿De qué manera influye la mediación docente en la experiencia literaria del niño?

Cada grupo expondrá las ideas principales discutidas ante el resto de los compañeros.

Actividad 2: Creación de un Texto Infantil (40 minutos)

En los mismos grupos, elaboren un breve cuento infantil original que:

- 1) Esté adaptado al nivel evolutivo elegido (especificar edad y características psicológicas).
- 2) Tenga una intención educativa clara, estimulando aspectos emocionales, sociales o cognitivos específicos.
- 3) Posea elementos que fomenten la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico.

Presenten su texto y expliquen brevemente cómo este refleja los fundamentos teóricos abordados en el capítulo.

Actividad 3: Diseño de una Estrategia de Mediación (30 minutos)

Con base en el texto creado, diseñen una estrategia de mediación docente que incluya:

- 1) Técnicas concretas para fomentar la participación activa y reflexiva de los niños.
- 2) Una breve descripción de cómo guiarían el proceso de lectura en el aula.
- 3) Propuestas de actividades didácticas complementarias (por ejemplo, dramatización, dibujo, diálogo dirigido).

Cada grupo expondrá su estrategia y recibirá retroalimentación constructiva.

Cierre del taller (10 minutos)

Realicen una reflexión conjunta sobre la importancia de los fundamentos teóricos de la literatura infantil en su futura labor docente, destacando al menos tres aprendizajes clave adquiridos durante el taller.

2.11. Taller Práctico: "Cápsula Literaria: Fundamentos de la Literatura Infantil Para Una Mediación Creativa"

Objetivo del taller: Desarrollar la comprensión profunda y práctica de los fundamentos teóricos de la literatura infantil mediante dinámicas interactivas y creativas que fortalezcan la mediación docente efectiva.

Actividad 1: Teatro Exprés (35 minutos)

Divídanse en grupos pequeños y seleccionen un cuento infantil conocido. Deberán:

- 1) Adaptar rápidamente la historia seleccionada en una breve dramatización.
- 2) Incorporar claramente los elementos teóricos abordados en el capítulo: empatía, imaginación, creatividad y prosocialidad.
- 3) Presentar la dramatización al grupo, seguida de una breve reflexión sobre los conceptos aplicados.

Actividad 2: Juego de Roles (30 minutos)

Organizados en parejas, simulen una sesión de lectura mediada:

- Uno será el docente mediador.
- Otro representará al grupo infantil que escucha la narración.

Durante la simulación, apliquen estrategias pedagógicas concretas para favorecer la interacción, la reflexión crítica y la apropiación emocional del texto infantil.

Luego intercambien roles y realicen una breve evaluación mutua destacando aciertos y aspectos a mejorar.

Actividad 3: La cápsula del tiempo literaria (25 minutos)

Individualmente, escriban una carta dirigida a su "yo futuro" como docentes, explicando:

- Qué fundamentos teóricos de la literatura infantil consideran fundamentales para su práctica educativa futura.
- Cómo planean aplicarlos en situaciones reales en el aula.

Coloquen sus cartas en un sobre sellado que se abrirá al final del curso, para evaluar los aprendizajes obtenidos.

Cierre del taller (10 minutos)

Compartan brevemente en grupo cuáles fueron los aprendizajes más significativos adquiridos durante este taller y cómo podrían aplicarlos de manera efectiva en su futura labor educativa.

2.12. Rúbrica de Evaluación del Taller.

Tabla 9. Rúbrica de evaluación del taller.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
Claridad y profundidad en la exposición de fundamentos teóricos	Expone de manera clara, profunda y articulada los fundamentos teóricos de la literatura infantil, demostrando comprensión crítica.	Expone correctamente los fundamentos, aunque de manera general o con escasa profundidad.	Menciona fundamentos de forma superficial, sin establecer relaciones claras.	No identifica fundamentos teóricos relevantes o presenta información incorrecta o confusa.
Aplicación a situaciones reales de aula	Propone aplicaciones concretas, pertinentes y creativas de los fundamentos teóricos en contextos reales de aula.	Propone aplicaciones adecuadas, aunque algo generales o poco desarrolladas.	Presenta aplicaciones poco pertinentes o difíciles de implementar en situaciones reales.	No propone aplicaciones claras o las propuestas son irrelevantes para el contexto educativo.
Coherencia y estructura de la carta	La carta presenta una estructura organizada, coherente, con adecuada secuencia lógica de ideas.	La carta es organizada, pero presenta leves problemas de secuenciación o conexión entre ideas.	La carta muestra escasa organización; las ideas aparecen desordenadas o fragmentadas.	La carta carece de coherencia o no responde claramente a las consignas planteadas.
Reflexión personal y proyección profesional	Evidencia una reflexión profunda y auténtica	Realiza una reflexión adecuada, aunque con	Reflexión superficial, limitada a enunciados	No reflexiona de manera significativa

	sobre su futuro como docente, proyectando aprendizajes significativos .	cierta generalidad o escasa proyección personal.	descriptivos sin proyección real.	sobre su futuro docente o elabora respuestas mecánicas.
Presentación final (sobre sellado y entrega)	Entrega la carta dentro del sobre sellado, cumpliendo con todas las instrucciones de forma ordenada y puntual.	Entrega el sobre sellado, con leves detalles de presentación o retraso mínimo.	Entrega incompleta o con errores en el sellado o formato solicitado.	No entrega la carta o incumple las instrucciones básicas de presentación .

2.13. Glosario

Accesibilidad lingüística: Criterio que garantiza la legibilidad de un texto para todos los niños, incluidas las poblaciones con necesidades específicas, mediante recursos como la lectura fácil, tipografía legible y soportes multimodales.

Adecuación evolutiva: Ajuste entre la complejidad lingüística, icónica y temática de la obra y el estadio de desarrollo cognitivo-emocional del lector de 0-6 años.

Alfabetización emocional: Proceso mediante el cual la literatura infantil ayuda al niño a identificar, nombrar y regular sus emociones a través de la experiencia vicaria con los personajes y las tramas.

Aprendizaje dialógico: Estrategia de mediación que fomenta la construcción colectiva de significados mediante preguntas inferenciales, conexiones personales y diálogo continuo entre niño, texto y adulto.

Autobiografía lectora: Herramienta reflexiva que reconstruye la trayectoria personal de lectura de un mediador para fortalecer su identidad lectora y su práctica pedagógica.

Autoría infantil: Rol profesional que exige dominar la psicología infantil, los recursos retóricos y la responsabilidad axiológica para crear obras rigurosas y accesibles.

Álbum ilustrado: Libro en el que narrativa textual e imagen se integran de forma inseparable; la ilustración amplía, anticipa o tensiona el relato.

Calidad estética-lingüística: Convergencia de ritmo, léxico sensorial, metáfora y coherencia narrativa que convierte la lectura en experiencia estética sin sacrificar la comprensibilidad.

Ciudadanía cultural: Derecho de todo niño a acceder, comprender y producir manifestaciones literarias que reflejen la diversidad y construyan identidad comunitaria.

Complejidad inferencial: Nivel de desafío cognitivo que plantea un texto mediante pistas explícitas e implícitas que requieren deducción, anticipación y teoría de la mente.

Diseño universal para el aprendizaje (DUA): Marco pedagógico que promueve múltiples formas de representación, acción y compromiso para garantizar el acceso equitativo a la literatura.

Empatía cognitiva: Capacidad de comprender estados mentales de otros, reforzada por relatos que contienen lenguaje mentalista y dilemas morales abiertos.

Experiencia estética: Placer sensorial e intelectual que surge del encuentro con la forma literaria y que motiva la lectura autónoma.

Función formativa de la literatura infantil: Dimensión pedagógica que articula desarrollo lingüístico, cognitivo, socioemocional y axiológico mediante la narrativa.

Interacción verbo-icónica: Sinergia entre texto escrito e imagen que posibilita múltiples niveles de lectura y apoya la comprensión.

Itinerario lector: Secuenciación planificada de obras que gradúa complejidad textual e iconográfica para acompañar el desarrollo infantil a lo largo de un periodo escolar.

Lectura dialógica: Estrategia en la que adulto y niño coconstruyen sentido mediante preguntas abiertas, anticipaciones y conexiones con la vida cotidiana.

Lectura fácil: Adaptación textual que optimiza sintaxis, léxico y diseño gráfico para lectores con dificultades, sin renunciar a la riqueza literaria ni a la profundidad temática.

Mapa conceptual: Representación gráfica que organiza y relaciona conceptos clave dentro de un tema.

Mediación pedagógica: Conjunto de acciones intencionadas del docente que facilitan el acceso crítico y emocional del niño al texto literario.

Metacognición narrativa: Conjunto de procesos de planificación, monitoreo y evaluación que el lector infantil desarrolla al interactuar con estructuras narrativas ricas.

Multimodalidad: Integración de códigos verbal, visual, auditivo y kinestésico en la obra o en la mediación para ampliar vías de acceso y comprensión.

Pictograma: Representación gráfica simplificada que apoya la decodificación y la construcción de significado en prelectores y lectores emergentes.

Placer estético: Disfrute subjetivo derivado de la musicalidad, la sorpresa y la belleza de la estructura discursiva.

Portafolio de curaduría: Conjunto documental (rúbricas, fichas analíticas, secuencias) que justifica la selección de obras según criterios estéticos, evolutivos y culturales.

Preguntas inferenciales: Interrogantes que exigen al niño ir más allá de la literalidad, elaborar hipótesis y relacionar información implícita con su experiencia.

Progresión lingüística: Secuencia gradual que incrementa longitud sintáctica y diversidad léxica, preservando el desafío cognitivo sin sobrecargar al lector.

Ritual literario: Rutina estable de lectura compartida que fortalece el vínculo afectivo con el libro y consolida hábitos lectores.

Rúbrica estética: Instrumento evaluativo que pondera parámetros de calidad –léxico, ritmo, iconografía e interacción verbo-icónica– para valorar textos infantiles.

Secuencia dramatizadora: Serie de actividades (lectura expresiva, teatro de sombras, kamishibai) que transforma el texto en experiencia corporal y multisensorial.

Sensibilidad multicultural: Reconocimiento y validación de la pluralidad de voces y referentes en la selección y mediación de obras.

Sinergias semióticas: Relación colaborativa entre tipografía, pictograma, ilustración y texto que potencia comprensión y belleza.

Teoría de la mente: Habilidad de atribuir pensamientos y emociones a otros, desarrollada mediante textos con lenguaje mentalista y conflictos internos.

Texto pictográfico: Relato que combina palabras y pictogramas, facilitando la transición del lector emergente hacia la alfabetización plena.

Transmedia literario: Extensión de la obra más allá del libro físico hacia formatos digitales, manteniendo su densidad estética y formativa.

Valor prosocial: Principio ético, como solidaridad y respeto, vehiculado por las narrativas infantiles y reforzado por la mediación crítica.

Ventana estética: Concepto que describe cómo la literatura infantil abre espacios de exploración imaginaria y reflexión que trascienden la lógica cotidiana.

2.14. Referencias

- Aldaz Brusil, E. F., Granja Véliz, M. A., Chazi Nacimba, F. G., Chulde Cabrera, S. V., y Morillo Andrade, P. A. (2023). La literatura infantil y la educación en valores de niños y niñas de educación inicial. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5759-5778. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9114
- Bravo Párraga, J., y Prado Soledispa, N. (2025). Los pictogramas en las habilidades comunicativas en los niños de 4-5 años. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 892-909. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3672>
- Cabrera-Murcia, A., y Romero Málaga, L. A. (2024). Dibujando continuidades entre el yo lector y el yo mediador: Reconstrucción de la identidad lectora en futuras educadoras de la primera infancia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(3), 146-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.29702>
- Calva Bravo, J. A. (2023). *Elaboración de cuentos pictográficos para estimular el lenguaje en niños de inicial II* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio UPS.
- Chung, S., Paciga, K. A., y Koss, M. D. (2024). Acclaimed children's literature as global resources. *International Journal on Social and Education Sciences*, 6(4), 481-502. <https://doi.org/10.46328/ijoneses.679>
- Curay, X. P., y Loyola, E. E. (2024). Canon literario infantil con enfoque sociocultural para la mediación lectora en la Escuela Particular Ensueños. *Revista Scientific*, 9(32), 125-144. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.6.125-144>
- DeBruin-Parecki, A., y Cartwright, K. B. (2023). Supporting inferential comprehension in the preschool classroom: The roles of theory of mind and executive skills. *The Reading Teacher*, 77(5), 569-579. <https://doi.org/10.1002/trtr.2223>
- Dobles Rodríguez, M. (2007). *Literatura infantil*. Editorial UCR.
- Flores Hilerio, D., y Contreras López, A. A. (2024). Lenguaje literario, experiencia estética y literatura infantil. *Humanitas. Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios*, 3(6), 59-77. <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-86>
- Galea, C., Jones, A., Ko, K., Salins, A., Robidoux, S., Noble, C., y McArthur, G. (2025). Home-based shared book reading and developmental outcomes in young children: A systematic review with meta-analyses. *Frontiers in Language Sciences*, 4, Article 1540562. <https://doi.org/10.3389/flang.2025.1540562>
- González, C. (2022). Prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar chileno: El quehacer del profesor mediador. *Sophia Austral*, 28, 13-31. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222813>

- Gutama Chilpe, E. G. (2023). *Guía de uso de pictogramas para mejorar la lecto-escritura en niños de segundo grado* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio UPS.
- Herrera Nieves, L. H., De la Hoz Vargas, V., Coba Roncallo, E., y Hernández Gutiérrez, A. (2024). Making written texts for learning more accessible with Easy-to-Read and Universal Design. *South African Journal of Education*, 44(1), Article 2241. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n1a2241>
- Hernández, M., Kabourek, S., Owusu, I., y Ilamaram, A. (2025). *SEEDS of Early Learning: A randomized controlled trial of an early literacy teacher professional development program* (EdWorkingPaper No. 25-1165). <https://doi.org/10.26300/nar4-0k53>
- Islami, V. (2024). Psychological novel in children's literature: Coping with trauma through narrative. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 3, 1089. <https://doi.org/10.56294/sctconf20241089>
- Jančík Petrová, Z., Vašíková, J., y Žáková, I. (2025). "I'm just looking at the pictures and ...": The role of illustrations in books from the perspective of preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2461563>
- Jiménez Fernández, C. M., y Mora Suárez-Varela, V. L. (2024). Selección y valoración de LIJ para bibliotecas de aula: Comparativa entre España, Ecuador y Colombia. *Tejuelo*, 39, 37-62. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.37>
- López-Verdejo, M., Hoster-Cabo, B., y Sánchez-Canales, V. (2024). Divulgación de la literatura infantil a través de cuentas de influencers en Instagram: Factores que influyen en el nivel de engagement. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 11, 1-20. <https://doi.org/10.15304/elos.11.9338>
- Lugo, E. (2024). Didáctica de la literatura infantil para la formación del niño y la niña de educación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 38(3), 145-166.
- Martínez-Arias, A. E., Gualotuña-Simbaña, C. P., Guerrero-Alvarez, K. D., Pazmiño-Jaramillo, A. E., y Núñez-Naranjo, A. F. (2025). El papel de los cuentos en la formación de valores en la infancia. *Digital Publisher*, 10(1-2), 201-208. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2985>
- Mesquita, G. (2025). Literatura na educação infantil com o Projeto Pé de Livro. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 23(4), 1-16. <https://doi.org/10.55905/oelv23n4-107>
- Miranda, S. D. R. (2025). Uso de la literatura infantil como estrategia para fomentar el aprendizaje autónomo en educación inicial. *Revista Educación y Pedagogía*, 37(2), 33-49.
- Miranda Benalcázar, S. D. R., Pachacama Tipán, M. A., Vera Romero, K. A., Casamín Yépez, C. T., y Auquilla Belema, S. C. (2025). Uso de la literatura infantil como estrategia para fomentar el aprendizaje

- autónomo en educación inicial. *Revista Científica y Académica*, 5(1), 3703-3718.
- Munita, F., y Riquelme, C. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 269-277.
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art15.pdf>
- Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K., Weinraub, M., y Maurer, G. (2023). Shared picturebook reading in a preschool class: Promoting narrative comprehension through inferential talk and text difficulty. *Early Childhood Education Journal*, 51, 2215-2234.
<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01497-5>
- Pac, A. B., Bahamonde, S. M., y Skvarca, M. N. (2024). La literatura infantil en el mundo tecnológico y la tecnología en el mundo de la literatura infantil: Consideraciones más allá de los soportes y las estrategias en educación. *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, 15, 49-81.
<https://doi.org/10.25185/15.3>
- Parker, F. R., y Cronin, J. (2025). Fostering social-emotional learning in children's books: An analysis of content and quality. *Georgia Journal of Literacy*, 47(1), 24-45.
- Pombo-Bermeo, A. S. (2023). *La literatura infantil en el nivel inicial*. Editorial UPS. <https://doi.org/10.17163/abyaups.72.540>
- Rivera-Jurado, P., Bericua Gordillo, A., y Sánchez-Rodríguez, S. (2023). Cómo seleccionar obras para primeros lectores (0-3) desde la visión de maestras mediadoras. *AILIJ*, 21, 115-127.
<https://doi.org/10.35869/ailij.v0i21.4675>
- Romero, J. D., y Narváez, C. R. (2023). La literatura infantil y su vínculo esencial con la lectoescritura. *Tierra Infinita*, 9, 80-98.
<https://doi.org/10.32645/26028131.1244>
- Rumper, B. M., Alper, R. M., Jaen, J. C., Masek, L. R., Luo, R., Blinkoff, E., Mogul, M., Golinkoff, R. M., y Hirsh-Pasek, K. (2021). Beyond translation: Caregiver collaboration in adapting an early language intervention. *Frontiers in Education*, 6, Article 660166.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.660166>
- Salinas, L. S. V. (2025). La literatura infantil como herramienta de formación crítica. *Ciencia y Reflexión*, 17(4), 89-108.
- Salley, B., Daniels, D., Walker, C., y Fleming, K. (2022). Shared book reading intervention for parents of infants and toddlers. *Journal of Early Childhood Research*, 20(3), 322-340.
<https://doi.org/10.1177/1476718X221091462>
- Valencia, M., Rodríguez, D., y Raga, L. M. (2023). Literatura infantil y mediación lectora: Concepciones y creencias del profesorado en formación. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 61-75.
<https://doi.org/10.14483/22486798.20568>
- Vásquez Vargas, J. (2002). *La literatura infantil: Perspectivas críticas*. Universidad de Caldas.

- Wang, Z., & Shao, Y. (2025). Picture-book reading improves children's learning understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 43(1), 12-35.
- Zhao, J., Zhu, M., de Ruiter, L., y Chen, S. (2022). Linguistic indicators for text complexity in picture books for young children. *Frontiers in Education*, 7, Article 758736. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.758736>

Capítulo 3: Géneros en la Literatura Infantil

3.1. Objetivos de Aprendizaje

3.1.1. Objetivo General

Integrar los géneros poéticos, dramáticos, de títeres, cómic y medios audiovisuales en propuestas pedagógicas inclusivas que fomenten el desarrollo integral, la alfabetización multimodal y el pensamiento crítico de la infancia.

3.1.2. Objetivos Específicos

1. Analizar las características estéticas, pedagógicas y culturales de los géneros poéticos, dramáticos (incluido el teatro de títeres), del cómic y de los medios audiovisuales presentes en la literatura infantil contemporánea.
2. Diseñar estrategias didácticas basadas en estos géneros que atiendan a la diversidad de estilos de aprendizaje y promuevan competencias lingüísticas, artísticas y socioemocionales.
3. Integrar de manera articulada recursos orales, corporales, icónicos y tecnológicos derivados de estos géneros en propuestas pedagógicas inclusivas para educación inicial.

3.2. Introducción

La literatura infantil, en su diversidad de formas, estilos y finalidades, constituye una herramienta fundamental en la educación emocional, ética, cognitiva y lingüística de los niños y niñas. Lejos de ser una expresión cultural secundaria o meramente decorativa, la literatura destinada a la infancia se consolida como un recurso pedagógico de alto valor formativo, que permite acompañar procesos de desarrollo integral desde los primeros años de vida. A través de los textos literarios, los niños acceden a universos simbólicos donde exploran identidades, emociones, conflictos y soluciones, construyendo sentidos que dialogan con su entorno y con su propia experiencia.

En este marco, los géneros literarios infantiles no deben ser entendidos únicamente como categorías taxonómicas o formatos estructurales, sino como dispositivos simbólicos que organizan el discurso y orientan la lectura. Cada género propone una forma específica de narrar, de imaginar, de significar el mundo. En la infancia, estas formas no solo estimulan la creatividad y el pensamiento crítico, sino que permiten desarrollar la sensibilidad estética, la conciencia ética y la competencia comunicativa. Comprender la lógica de los géneros implica, por tanto, reconocer cómo operan como vehículos de significación en la experiencia lectora infantil y cómo pueden ser aprovechados didácticamente para promover aprendizajes significativos.

Este capítulo propone un recorrido por los géneros más representativos de la literatura infantil, analizando sus características, funciones y pertinencia en el ámbito escolar. A su vez, se presentan orientaciones metodológicas para seleccionar, narrar y trabajar con cuentos orales y escritos, considerando tanto los criterios pedagógicos como el potencial expresivo que ofrecen estos

textos. Especial atención se otorga a la literatura infantil de origen ecuatoriano, entendida como un medio para fortalecer la identidad cultural, la pertenencia y el respeto por la diversidad. Finalmente, se exploran distintas actividades creativas a partir del cuento, integrando dimensiones lúdicas, dramáticas y lingüísticas que enriquecen la práctica docente.

Figura. 10

Universo fantástico de los géneros literarios infantiles

Nota: OpenAI. (2025). Universo fantástico de los géneros literarios infantiles



[Imagen generada con IA]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

3.3. Géneros literarios infantiles

La literatura infantil, como campo autónomo, multifacético y en permanente expansión, ha superado las concepciones tradicionales que la restringían a una literatura simplificada o exclusivamente adaptada desde los modelos canónicos de la literatura adulta. En la actualidad, se reconoce su complejidad interna, su riqueza expresiva y su capacidad para configurar un sistema literario propio, con características estilísticas, temáticas y funcionales específicas. Así lo argumenta Juan Cervera (1989), al incluir dentro de la categoría de literatura infantil no solo las obras elaboradas por adultos con fines pedagógicos o recreativos, sino también aquellas producidas por los propios niños, siempre que estas conserven un tratamiento artístico del lenguaje y se dirijan explícitamente a una audiencia infantil.

En ese marco, los géneros literarios infantiles se constituyen en configuraciones discursivas que permiten a los niños interactuar con estructuras narrativas, poéticas o dramáticas adaptadas a sus intereses, niveles de comprensión y procesos de desarrollo simbólico. Entre los géneros más representativos se encuentran:

- **Narrativa:** Incluye cuentos, novelas breves, mitos y leyendas. Este género permite el acceso a mundos posibles a través de la ficción y el

símbolo, promoviendo en los niños la construcción de narrativas personales, la comprensión de estructuras causales y la asimilación de valores culturales y universales.

- **Poesía:** Abarca desde fórmulas rítmicas tradicionales como las retahílas y canciones de cuna, hasta poemas líricos y rimas nonsense. La poesía infantil favorece el desarrollo fonológico, la musicalidad del lenguaje y el gusto estético, al tiempo que propicia un acercamiento lúdico y emocional a la palabra.
- **Teatro:** Comprende dramatizaciones, obras teatrales breves y juegos de representación. El género dramático promueve la expresión corporal, la comprensión de roles sociales y la participación activa en procesos colaborativos de creación, fortaleciendo así tanto la dimensión comunicativa como la socioemocional del niño.
- **Otros formatos:** Incluyen adivinanzas, historietas o cómics, producciones multimediales como blogs, booktrailers y aplicaciones interactivas. Estos formatos, que a menudo integran lo visual, lo verbal y lo sonoro, reflejan la hibridez propia de la cultura digital contemporánea y permiten una resignificación de las formas literarias tradicionales en función de las nuevas alfabetizaciones (Cervera, 1989; Tejerina, 2015).

Como plantean López Valero y Guerrero Ruiz (1993), estos géneros y subgéneros no deben ser relegados al estatus de “subliteratura” ni ser evaluados con los mismos criterios que la literatura canónica adulta, sino comprendidos como manifestaciones estéticas válidas, complejas y profundamente significativas, adaptadas a las necesidades cognitivas, afectivas y culturales del lector infantil. En este sentido, la literatura infantil debe ser abordada desde una mirada crítica y formativa que reconozca su especificidad y su potencial pedagógico y social.

Reconocer y comprender la diversidad de géneros literarios infantiles es fundamental para quienes aspiran a ser mediadores de lectura sensibles y competentes. Cada género ofrece no solo una estructura narrativa distinta, sino también un modo particular de acercarse a la sensibilidad, la imaginación y los procesos cognitivos de los niños. En este sentido, el estudio de los géneros no puede limitarse a su clasificación técnica: debe invitar a los futuros docentes, bibliotecarios, creadores y mediadores culturales a reflexionar sobre las potencias simbólicas de cada forma literaria en la construcción de subjetividades, en la transmisión de valores y en el fortalecimiento de una ciudadanía crítica y estética desde la infancia. La literatura infantil, en sus múltiples géneros, constituye así un territorio de encuentro entre la palabra, la emoción y la cultura, donde el niño no solo escucha o lee historias, sino que también comienza a narrarse a sí mismo en el mundo.

Tabla 10. Principales géneros literarios infantiles: manifestaciones y características pedagógicas

Género literario	Manifestaciones principales	Características destacadas
Lírico	Poesía infantil, trabalenguas, retahílas	Expresa sentimientos a través de la musicalidad, el ritmo y el juego verbal.
Narrativo	Cuento tradicional, mito, leyenda, novela infantil	Relata sucesos o emociones; desarrolla imaginación, pensamiento crítico y comprensión cultural.
Dramático	Teatro, teatro de títeres, teatro de marionetas, teatro de sombras	Dialogado, pensado para ser representado; fomenta la expresión corporal, la colaboración y la interpretación simbólica.
Didáctico	Fábula, cómic	Transmite enseñanzas o valores de manera accesible y atractiva; estimula la reflexión y la empatía.

Nota: OpenAI. (2025). Principales géneros literarios infantiles: manifestaciones y características pedagógicas [Tabla generada con IA]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

3.4. La literatura infantil en la escuela

Desde una perspectiva didáctica, la literatura infantil ocupa un lugar privilegiado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en los niveles iniciales de la educación formal. Su importancia radica en ser un puente entre el mundo imaginativo del niño y los aprendizajes estructurados que requiere la escuela. Los cuentos, con su combinación única de fantasía y estructura lógica, ofrecen un espacio donde los pequeños pueden explorar realidades complejas desde la seguridad que brinda la ficción.

Dentro de este corpus, el cuento ha sido históricamente el formato más utilizado en el entorno escolar, debido a su estructura narrativa breve pero completa, que se adapta perfectamente al tiempo de atención de los niños; su lenguaje accesible pero rico, que permite ampliar vocabulario sin frustrar la comprensión; y su capacidad única para captar la atención, estimular la imaginación y vehiculizar valores de forma natural y orgánica. La magia del cuento reside precisamente en esta triple capacidad: educar mientras

entretiene, enseñar sin sermonear, y complejizar el pensamiento sin perder la sencillez.

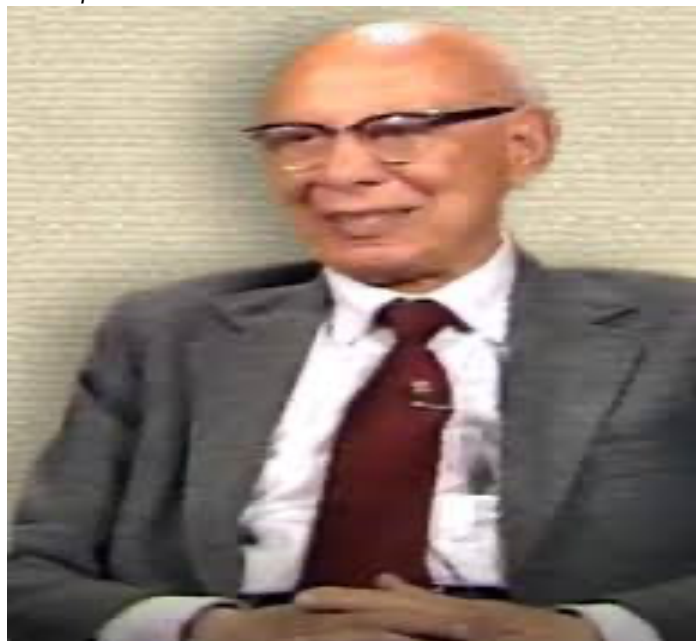
Gallardo y Donoso (2016) destacan que el valor pedagógico del cuento no se agota en su dimensión recreativa, sino que se manifiesta, sobre todo, en su potencial para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito, activar procesos cognitivos complejos, facilitar la identificación emocional, e integrar aprendizajes de carácter transversal. Cuando un niño escucha o lee un cuento, no solo está disfrutando de una historia, está ejercitando su capacidad de atención sostenida, desarrollando su pensamiento secuencial, ampliando su comprensión del mundo emocional -tanto el propio como el ajeno- y asimilando, casi sin darse cuenta, valores sociales fundamentales como la empatía, la justicia o la perseverancia.

En el campo escolar, los cuentos son clasificados de acuerdo a ciertas convenciones culturales y literarias que facilitan su abordaje pedagógico. Entre las tipologías más difundidas se encuentran:

- **Cuentos maravillosos:** Aquellos que incluyen elementos fantásticos y personajes arquetípicos como hadas, dragones, magos y héroes. Su estructura narrativa, basada en pruebas, transformaciones y recompensas, permite al niño proyectar sus conflictos internos y ensayar soluciones simbólicas.
- **Cuentos heroicos:** Relatos en los que se exaltan virtudes como el valor, la amistad, la justicia y la perseverancia, a menudo a través de personajes idealizados que actúan como modelos éticos.
- **Mitos y leyendas:** Narraciones que, aunque de origen tradicional, conservan una función simbólica-religiosa o etiológica. Su inserción en el aula permite abordar la diversidad cultural, las cosmovisiones ancestrales y el pensamiento mágico desde una perspectiva crítica e intercultural.
- **Cuentos realistas:** Historias situadas en contextos cotidianos que reflejan experiencias familiares, escolares o sociales. Resultan especialmente útiles para promover la identificación del niño con situaciones reales, estimular la reflexión y generar espacios de diálogo pedagógico.
- **Fábulas y cuentos de animales:** Relatos protagonizados por animales humanizados, cuyo objetivo es transmitir enseñanzas morales. La simplicidad de su estructura y la claridad de sus mensajes los hacen particularmente eficaces en contextos de formación en valores (Gallardo y Donoso, 2016; Propp, 1928/1998).

Figura 11

Bruno Bettelheim: el psicoanalista de los cuentos de hadas



Nota: Autor desconocido. (s.f.). *Bruno Bettelheim: el psicoanalista de los cuentos de hadas* [Fotografía]. Google Imágenes. <https://images.google.com>

Desde la perspectiva psicoanalítica desarrollada por Bruno Bettelheim en su obra fundamental *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1994), estos relatos tradicionales trascienden su función literaria para convertirse en instrumentos psicológicos esenciales en la formación de la psique infantil. El autor postula que los cuentos operan como "espejos simbólicos del inconsciente" (Bettelheim, 1994, p. 78), donde el niño puede reconocer y elaborar sus conflictos internos más profundos a través de un lenguaje metafórico que respeta su frágil mundo emocional. Esta capacidad transformadora se fundamenta en la manera particular en que las historias presentan situaciones extremas abandonos, amenazas, rivalidades, pero siempre dentro de un marco narrativo que ofrece resolución y esperanza, permitiendo al pequeño lector enfrentar sus propias angustias con la seguridad de que existen caminos para superarlas.

El mecanismo psicológico que Bettelheim (1994) describe como más relevante es el de la proyección controlada, mediante el cual emociones complejas como la rabia, los celos o el miedo encuentran expresión simbólica en personajes arquetípicos. Cuando un niño escucha la historia de Hansel y Gretel, por ejemplo, puede identificarse con el sentimiento de abandono que experimentan los protagonistas, pero también proyectar su propia agresividad en la figura de la bruja, que representa el aspecto devorador de la maternidad. "El villano en los cuentos de hadas", explica Bettelheim (1994), "es precisamente efectivo porque encarna aquellos aspectos de nosotros mismos que más nos cuesta reconocer" (p. 143). Este proceso de externalización permite al niño confrontar sus emociones conflictivas sin sentirse abrumado

por ellas, ya que ocurre en el plano de la fantasía y con la mediación protectora de la narrativa.

Un segundo aspecto crucial es lo que el autor denomina catarsis simbólica, observable en aquellos momentos climáticos donde la violencia es ritualizada y dirigida contra los personajes antagonistas. La muerte de la madrastra en Blancanieves o el castigo del lobo en Caperucita Roja no son simples actos de justicia poética, sino representaciones de un proceso psíquico más profundo: la transformación de impulsos agresivos en actos simbólicamente reparadores. Bettelheim (1994) argumenta que "es precisamente a través de esta violencia controlada y moralmente contextualizada que el niño aprende a dominar sus propias pulsiones destructivas" (p. 211). Lo fundamental aquí es que el cuento ofrece un marco donde la agresión puede ser experimentada, procesada y finalmente superada, siempre dentro de los límites seguros de la ficción.

Finalmente, la restauración del orden que caracteriza los finales de los cuentos cumple una función psicológica igualmente vital. Bettelheim subraya cómo el clásico "y vivieron felices para siempre" no es un mero convencionalismo literario, sino la confirmación simbólica de que el caos emocional puede ser transitado y resuelto. Esta estructura narrativa cerrada - donde las pruebas son superadas y las virtudes recompensadas - proporciona al niño un modelo cognitivo para entender que sus propias crisis, por intensas que parezcan, son temporales y superables. Es así, que los cuentos de hadas se revelan como herramientas insustituibles para el desarrollo emocional, ofreciendo al niño un lenguaje simbólico para nombrar lo innombrable y un mapa psicológico para navegar el complejo territorio de su mundo interno.

Tabla 11. Funciones psicológicas del cuento de hadas: lectura simbólica según Bruno Bettelheim

Función Psicológica	Ejemplo Clásico	Explicación para Público General	Fundamentación Teórica (Bettelheim)
Proyección segura	<i>Cenicienta</i> (rivalidad fraterna)	"Los celos hacia hermanos se ven reflejados en las hermanastras, permitiendo reconocerlos sin culpa"	"Los personajes externalizan conflictos inconscientes" (1994, p.112)
Transformación simbólica	<i>El patito feo</i> (autoaceptación)	"La metamorfosis del patito enseña que las crisis de identidad pueden"	"Los símbolos permiten elaborar cambios psíquicos" (1994, p.89)

		resolverse positivamente "	
Catarsis emocional	<i>Blancanieves</i> (muerte y madrastra)	"Ver castigada a la villana da salida sana a emociones negativas"	"La violencia ritualizada depura pulsiones agresivas" (1994, p.211)
Restauración del orden	<i>Hansel y Gretel</i> (vuelta al hogar)	"El regreso seguro transmite que los peligros pueden superarse"	"El final feliz reafirma la confianza en el mundo" (1994, p.155)

Nota: OpenAI. (2025). *Funciones psicológicas del cuento de hadas: lectura simbólica según Bruno Bettelheim* [Tabla generada con IA]. ChatGPT. <https://chat.openai.com>

3.5. Criterios para seleccionar, utilizar y narrar cuentos orales y escritos

Figura.12

Reino encantado de hadas y criaturas mágicas



Nota: ChatGPT. (2025). Reino encantado de hadas y criaturas mágicas [Imagen generada por inteligencia artificial]. OpenAI. <https://chat.openai.com/>

La selección adecuada de un cuento en contextos educativos no puede depender únicamente del gusto personal del docente ni de una intuición pedagógica aislada. Muy por el contrario, se requiere una reflexión sistemática sustentada en fundamentos teóricos, pedagógicos y culturales que garanticen la pertinencia, la equidad y la calidad de la propuesta literaria en función del

grupo de niños al que se dirige. Elegir un cuento no es una acción neutra ni trivial: implica tomar decisiones curriculares, éticas y estéticas que impactarán directamente en la experiencia lectora, en la formación de criterios literarios y en el desarrollo socioemocional de los infantes.

Siguiendo esta línea, se propone la matriz de las 4C: Contenido, Calidad, Contexto y Crianza, como un instrumento heurístico que permite evaluar integralmente el material narrativo y proyectar su uso pedagógico desde una perspectiva crítica, formativa y transformadora (Mateos Martín, 2020). Esta matriz no solo orienta la selección, sino que promueve una mediación literaria situada, consciente y respetuosa de la diversidad infantil.

Tabla 12. Matriz de las 4c para la evaluación pedagógica de cuentos infantiles.

Criterio	Dimensión evaluada	Indicadores orientativos	Valoración cualitativa
Contenido	Profundidad temática y capacidad de problematización.	- El cuento presenta conflictos significativos para la infancia (emociones, dilemas, vínculos, decisiones). - Promueve la reflexión ética, crítica o social. - Aborda temas complejos de forma simbólica, sin moralismos explícitos. - Permite múltiples lecturas o niveles de comprensión.	☐ Excelente ☐ Adecuado ☐ Mejorable ☐ No recomendable
Calidad	Estética literaria y coherencia narrativa.	- Utiliza un lenguaje rico, expresivo y adecuado a la edad. - Estructura narrativa coherente, con desarrollo claro. - Imágenes y texto dialogan armónicamente (en caso de álbum ilustrado). - Propone una experiencia estética significativa.	☐ Excelente ☐ Adecuado ☐ Mejorable ☐ No recomendable
Contexto	Pertinencia cultural y representativa.	- Incluye referentes culturales, lingüísticos o geográficos cercanos al entorno del lector.	☐ Excelente ☐ Adecuado ☐ Mejorable ☐ No recomendable

		- Visibiliza la diversidad étnica, lingüística o social. - Evita estereotipos, sesgos o imágenes negativas de grupos sociales. - Facilita la identificación de los niños con los personajes o situaciones.	
Crianza (care)	Dimensión ética, emocional y de cuidado simbólico.	- Representa relaciones afectivas saludables. - Cuida el abordaje de conflictos emocionales o temáticas sensibles. - Promueve la inclusión y el respeto a las diferencias. - Favorece un entorno simbólicamente seguro para el lector infantil.	☐ Excelente ☐ Adecuado ☐ Mejorable ☐ No recomendable

Nota: Matriz elaborada con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025), a partir de la propuesta conceptual de Mateos Martín (2020)

- **Contenido:** Este eje refiere a la profundidad temática del cuento, es decir, su capacidad para trascender la anécdota superficial y propiciar procesos de problematización, análisis crítico y elaboración simbólica. Un contenido valioso será aquel que no solo entretiene, sino que abre interrogantes, plantea dilemas, permite múltiples lecturas e interpela emocionalmente al lector. Es fundamental que el texto proponga situaciones que el niño pueda vincular con sus experiencias reales o con problemáticas sociales significativas, sin incurrir en fórmulas moralizantes ni en reduccionismos pedagógicos.
- **Calidad:** Este criterio aborda la estructura interna del texto desde el punto de vista de su factura estética. Se consideran aspectos como la coherencia narrativa, la riqueza léxica, la construcción de personajes, el ritmo narrativo, la originalidad estilística y, en el caso de los libros álbum, la integración significativa entre imagen y palabra. La calidad literaria no debe ser sacrificada en función de una supuesta "facilidad" para el lector infantil; por el contrario, es preciso exponer a los niños a obras complejas, sensorialmente ricas y estilísticamente cuidadas, que estimulen su sensibilidad, su gusto estético y su competencia literaria.

- **Contexto:** Hace referencia a la adecuación cultural, lingüística, geográfica y simbólica del cuento con relación al entorno sociocultural de los estudiantes. Un cuento pertinente es aquel que dialoga con las realidades concretas de los niños, con sus saberes previos, su lengua materna, sus referentes simbólicos y su identidad territorial. Es imperativo evitar textos que reproduzcan visiones homogéneas, eurocéntricas o ajenas a la diversidad cultural de la infancia latinoamericana. En cambio, se deben privilegiar narrativas que visibilicen otras voces, otras lenguas, otros cuerpos, otras formas de habitar el mundo.
- **Crianza (care):** Este último eje alude a la dimensión ética, emocional y afectiva de la mediación literaria. No se trata únicamente de lo que se cuenta, sino de cómo se representa el mundo y qué efectos puede generar en los lectores. Este criterio exige considerar el grado de cuidado simbólico que ofrece el texto: su sensibilidad frente a temáticas delicadas, la representación inclusiva de géneros, culturas y corporalidades, el tratamiento no estigmatizante de traumas o conflictos, y la posibilidad de generar un entorno seguro para la exploración emocional. Leer es también un acto de vulnerabilidad, por lo que la literatura debe ser mediada con responsabilidad, empatía y conciencia crítica.

En paralelo a estos criterios de selección, la narración, ya sea en su forma oral o escrita, debe abordarse no como un acto mecánico o secundario, sino como una práctica pedagógica de alta complejidad que articula múltiples dimensiones de la experiencia educativa. Narrar implica activar el lenguaje como espacio de creación, de evocación simbólica y de encuentro afectivo. Por ello, se proponen tres vías complementarias que enriquecen su implementación:

- **Vía estética:** Comprende el uso consciente y expresivo de los recursos sonoros y paralingüísticos de la lengua: la entonación, el volumen, la modulación de la voz, el ritmo, las pausas, el gesto corporal y la mirada. Esta dimensión sensorial de la narración es fundamental para la construcción de climas emocionales, para la teatralización del relato y para la activación del imaginario infantil. La estética no es un adorno: es la puerta de entrada al mundo simbólico.
- **Vía cognitiva:** Supone la implementación de estrategias de mediación que estimulen los distintos niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítica, a través de preguntas, hipótesis, anticipaciones, reconstrucciones y debates. Esta vía busca transformar la lectura en un proceso reflexivo, donde el niño no solo recibe el relato, sino que lo interpreta, lo cuestiona y lo resignifica desde su propia perspectiva. La narración, así concebida, se convierte en una oportunidad para el desarrollo del pensamiento complejo y la metacognición.
- **Vía emocional:** Alude a la dimensión afectiva y subjetiva de la experiencia narrativa. Implica generar espacios en los que los niños puedan identificarse con los personajes, proyectar sus emociones, vivir catarsis simbólicas y elaborar sus conflictos internos a través de la ficción. La literatura permite nombrar lo innombrable, decir lo que a veces no se

puede decir en otros lenguajes, y por ello se convierte en una herramienta privilegiada para la educación emocional y el desarrollo de la empatía.

La integración de estas tres vías no debe concebirse como una sumatoria mecánica, sino como una articulación dinámica que convierte el acto de narrar en una experiencia pedagógica profunda y transformadora. Cuando un cuento es bien elegido, bien narrado y bien mediado, no se limita a ser escuchado o leído: se vive, se habita, se encarna. Y en ese proceso, no solo se forma un lector, sino un sujeto que aprende a imaginar, a sentir, a pensar y a reconstruir su mundo desde la palabra.

3.6. ¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos la narración oral?

La narración oral constituye una de las formas más ancestrales, ricas y significativas de transmisión cultural, epistemológica y pedagógica. En su núcleo más profundo, narrar implica conferir una forma simbólica a la experiencia, una arquitectura discursiva al caos de lo real. Es un acto de sentido que organiza, resignifica y proyecta la memoria individual y colectiva. En el contexto educativo, la narración oral va mucho más allá de la lectura en voz alta; se erige como una estrategia de mediación que articula los procesos cognitivos, lingüísticos, emocionales y corporales en un mismo acto performativo. Contar historias de viva voz no es únicamente comunicar un contenido literario: es co-crear una experiencia intersubjetiva donde el lenguaje se vuelve puente, la escucha se transforma en acogida y la colectividad encuentra su latido en la palabra compartida.

Tal como lo expresa Pellizzari (2015), enseñar a narrar requiere recuperar el valor del “antes del Había una vez”, es decir, atender a ese espacio liminal donde la palabra aún no se ha pronunciado, pero el cuerpo, el ánimo y el entorno ya han comenzado a narrar. Este enfoque pone el acento en las condiciones previas al acto verbal: la disposición corporal como umbral comunicativo, el estado emocional como canal expresivo, y el vínculo afectivo con la historia y con la audiencia como cimiento del acto narrativo. La narración no emerge de manera espontánea ni se reduce a una técnica teatral; exige presencia plena, una conexión profunda con el relato y un deseo genuino de construir sentido compartido. Se trata, por tanto, de una pedagogía de la atención, la escucha y la entrega.

A continuación, se describen algunas de las técnicas más eficaces y formativas para acompañar a los futuros docentes en el aprendizaje del arte de narrar cuentos:

- **La planificación estructural**

Trabajar con las partes fundamentales del relato, inicio, desarrollo o nudo, y desenlace, no solo ofrece una organización lógica y comprensible del mensaje narrativo, sino que provee al narrador de un andamiaje que favorece la coherencia discursiva, la progresión narrativa y la anticipación interpretativa por parte del oyente. Esta dimensión estructural no es un corsé, sino una guía flexible que permite habitar con soltura las dimensiones simbólicas del texto.

- **El trabajo corporal y vocal**

El cuerpo y la voz se constituyen en los instrumentos primarios e insustituibles de la narración oral. La mirada que interpela, los gestos que dramatizan, las pausas que generan expectación, la modulación vocal que imprime emociones, y el movimiento que dibuja escenarios imaginarios, todos ellos componen una gramática escénica que otorga vitalidad al relato. El narrador deviene así en un mediador corpóreo de sentidos, un artista de la presencia

- **La improvisación dirigida.**

Narrar también es un ejercicio de adaptación dinámica. Saber escuchar al grupo, leer sus reacciones, sintonizar con sus intereses, y ajustar el ritmo o el enfoque del relato sin perder coherencia narrativa es una competencia avanzada que se adquiere con práctica, sensibilidad estética y una comprensión profunda del texto y del contexto. Esta habilidad permite mantener la atención y fomentar la participación activa del público.

- **El vínculo afectivo con el texto.**

El narrador no puede ser un transmisor neutro. Debe existir una resonancia personal con la historia, una afinidad emocional que le permita apropiarse del relato y, a la vez, ofrecerlo generosamente. El disfrute genuino, el entusiasmo vital y la convicción narrativa se transmiten al público, generando una experiencia auténtica que potencia el impacto formativo del cuento.

Aprender a narrar y enseñar a hacerlo implica, por tanto, mucho más que dominar técnicas vocales o memorizar textos. Supone una comprensión holística del acto narrativo como proceso de mediación cultural, como forma de habitar el lenguaje y de construir comunidad a través de la palabra. La narración oral educa no solo porque transmite conocimientos o valores, sino porque enseña a habitar el tiempo, a escuchar con profundidad, a imaginar mundos posibles, y a establecer vínculos significativos desde lo simbólico.

Ejemplo didáctico aplicado (desde la voz de Dora Etchebarne)

Figura. 13

Dora Etc



hebarne, educadora uruguaya pionera en didáctica de la lengua.

Nota: La imagen representa a Dora Etchebarne, figura clave en la renovación pedagógica del siglo XX en América Latina. La fotografía fue recuperada de Google Imágenes con fines exclusivamente educativos y de divulgación académica, respetando el derecho a la cita visual con propósito pedagógico.

Dora, comenta que en una de las experiencias más elocuentes que vivió como narradora oral sucedió precisamente cuando no esperaba aprender nada nuevo. En una jornada con niños pequeños, me dispuse a narrar el cuento *El auto de Anastasio*, de Graciela Montes, con el entusiasmo y la preparación que siempre exige un relato. Había ensayado la modulación de la voz, el ritmo del cuento, los gestos que darían vida a los animales y los sonidos mecánicos del extravagante vehículo de Anastasio. Todo parecía en orden. Sin embargo, olvidé atender un detalle que luego se tornó crucial: llevaba puestos unos aros largos, livianos y plateados, muy vistosos, que acompañaban cada uno de mis movimientos con un tintineo constante.

Durante la narración, percibí que los niños no respondían con la atención habitual. Algunos reían en momentos no previstos, otros se distraían con facilidad. Al terminar, una niña se acercó y me dijo con total honestidad: “No me gustó el elefante con esos aros.” Su comentario, lejos de herirme, me iluminó.

Esa frase fue una lección pedagógica que ninguna teoría podría haberme enseñado mejor: mis aros, tan inofensivos en apariencia, habían competido con el relato por la atención de los oyentes. En lugar de facilitar la inmersión en el mundo simbólico del cuento, introdujeron un elemento distractor que

desvió la mirada de los gestos, rompió la armonía visual y alteró el pacto ficcional que todo narrador debe cuidar con esmero.

Desde entonces, repito en mis talleres y clases que la sencillez en la vestimenta no es un capricho estético ni una regla arbitraria, sino una forma ética de respeto hacia el cuento y su público. Narramos con todo lo que somos: nuestra voz, nuestro cuerpo, nuestras manos... y también con nuestra imagen. Cuando un detalle como un accesorio brilla más que el personaje, el narrador se vuelve protagonista indebido del relato. Y eso es lo que nunca debe ocurrir.

Aprendí, también, que la humildad del narrador no es una actitud secundaria, sino una condición expresiva. Solo cuando dejamos de pensar en nosotros en cómo nos vemos, en cómo sonamos, en cómo nos evalúan, logramos entregar el relato con honestidad y permitir que los personajes hablen por sí mismos. Este *olvido de sí*, como lo he llamado tantas veces, es la clave de una narración genuina. No se trata de borrar la subjetividad del narrador, sino de ponerla al servicio del cuento, no del lucimiento personal.

La autora afirma, que la narración oral es una forma de servicio que se ofrece con el cuerpo, pero también con el alma. Y cada experiencia vivida, incluso las que surgen de nuestros propios errores, tiene el potencial de enseñarnos a ser mejores narradores y, sobre todo, mejores seres humanos. Desde la perspectiva de Dora Etchebarne (1972), narrar implica una forma sensible y ética de estar con los otros. En cada relato compartido, el narrador no solo comunica un argumento, sino que habilita un espacio simbólico donde se ejercita la escucha atenta, se fortalece la presencia empática y se cultiva una entrega genuina al vínculo con la infancia y con la comunidad que escucha.

En ese sentido, la narración oral se convierte en un acto formativo tanto para quien escucha como para quien narra. El narrador que se entrega y no se luce descubre que en el arte de contar también se educa a sí mismo. Cada cuento narrado desde la humildad y la coherencia afectiva no solo deja una huella estética, sino una marca ética, porque no forma solo en palabras, sino en humanidad.

Decálogo del narrador oral: Inspirado en la obra y experiencia de Dora Etchebarne.

Estas condiciones establecen una secreta corriente afectiva con los oyentes y determinan en último término la riqueza expresiva del relato, ya que el narrador, olvidándose de su lucimiento personal, se entrega a dar vida a sus personajes para que aquéllos los gocen. (Etchebarne, 1972, p. 32)

1. **Narrar es un acto de entrega, no de exhibición.**
El narrador no busca brillar por sí mismo, sino que se convierte en vehículo del relato. Su objetivo es dar vida a los personajes para que el público los disfrute y se conecte emocionalmente con ellos.
2. **El cuerpo y la voz son herramientas expresivas fundamentales.**
El narrador construye sentido a través de gestos, miradas, movimientos y una voz rica en matices. La corporalidad no decora el cuento, lo encarna.

3. **La sencillez en la presentación personal fortalece la experiencia narrativa.**

Accesorios llamativos, peinados que obstaculicen la vista o ropas estridentes pueden interferir en la atención del público, especialmente infantil. El narrador debe cuidar su presencia escénica como parte del acto comunicativo.

4. **El conocimiento profundo del cuento brinda serenidad.**

Saber con precisión la estructura del relato inicio, desarrollo y desenlace permite sostener la narración incluso ante interrupciones o imprevistos.

5. **La memoria narrativa se entrena.**

Ejercitar la memoria no es memorizar el texto palabra por palabra, sino recordar con claridad la secuencia de acciones, las voces de los personajes y los puntos clave del relato.

6. **La humildad del narrador crea una relación auténtica con el público.**

El narrador no se impone: se ofrece. Esta actitud establece una conexión emocional con los oyentes que permite que el cuento fluya con autenticidad y profundidad.

8. **La voz debe ser clara, flexible y matizada.**

No basta con tener una voz agradable. La dicción, la modulación y la intención vocal son aspectos que se deben trabajar para lograr una narración comprensible y envolvente.

9. **La improvisación responsable enriquece la experiencia.**

Adaptar la narración al grupo y al contexto sin traicionar el núcleo del relato es una competencia que combina sensibilidad y dominio narrativo.

10. **Narrar también es escuchar.**

Escuchar al grupo permite ajustar el ritmo, detectar momentos de pausa o necesidad de cambio. El buen narrador es también un excelente observador y oyente.

11. **Narrar cuentos es una práctica formativa para el narrador mismo.**

Contar historias transforma al que las narra. Fortalece la empatía, la paciencia, la creatividad y la disposición ética al servicio de los demás.

En definitiva, narrar cuentos, más allá de las técnicas y recursos que puedan aprenderse, es un acto profundamente humano. En lo personal, cada vez que cuento una historia frente a un grupo de niños o futuros docentes, confirmo que la narración oral es un espacio de encuentro auténtico donde la palabra se transforma en puente y el silencio en escucha activa. Como educadores, no solo enseñamos a contar cuentos: enseñamos a habitar el lenguaje con respeto, a mirar al otro con atención, y a compartir sentidos desde la emoción y la ética. Por eso, este decálogo no es un recetario, sino una invitación a formar narradores conscientes, sensibles y comprometidos con la palabra viva.

3.7. Cuentos infantiles de autores ecuatorianos

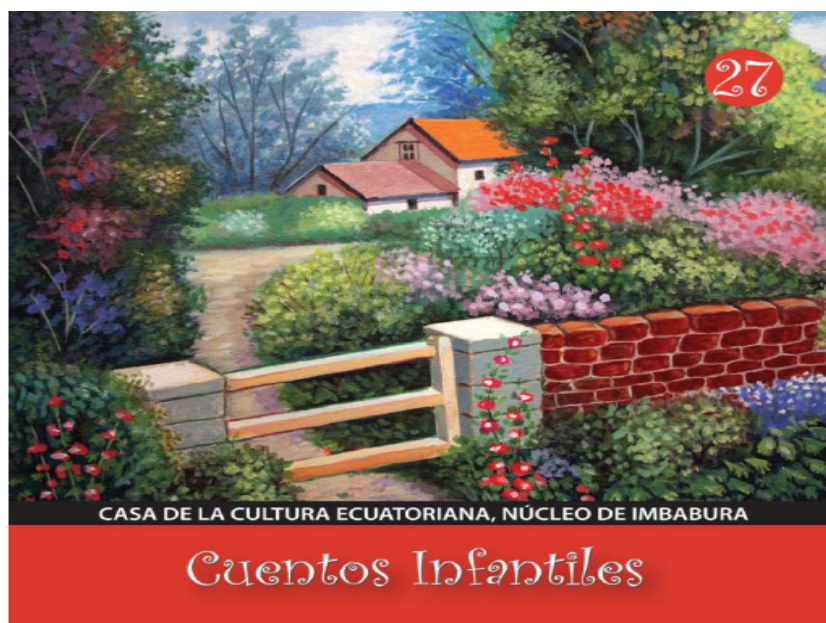
La literatura infantil ecuatoriana constituye un campo fértil, diverso y aún en consolidación, que ofrece un corpus significativo para la construcción de identidad cultural y la formación lectora desde una perspectiva local. Este

conjunto de producciones, que incluye tanto textos escritos por adultos como relatos creados por los propios niños, refleja las tensiones, los sueños, las vivencias y los conflictos de una niñez situada en territorios específicos, con lenguas, tradiciones y cosmovisiones propias.

El libro *Cuentos infantiles ecuatorianos* (Autores varios, 2018) representa un aporte relevante en esta dirección. Se trata de una antología elaborada en el marco de un taller vacacional de lectura crítica, que recopila relatos creados por niños y niñas de la región, con temáticas que incluyen el acoso escolar, el respeto por los animales, la convivencia intercultural, la familia, el fútbol, la naturaleza y la imaginación fantástica.

Figura. 14

Portada del libro Cuentos Infantiles, editado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo de Imbabura.



Nota. Imagen recuperada de Google, con fines educativos y de difusión cultural. La obra pertenece a la colección de publicaciones infantiles de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, núcleo de Imbabura (n.º 27).

Estos cuentos no deben ser abordados como producciones menores o ingenuas, sino como formas genuinas de expresión simbólica que revelan el potencial creativo de la infancia ecuatoriana. Su lectura y análisis en el aula permite potenciar:

- **El fortalecimiento de la identidad local**, al visibilizar referentes, paisajes, nombres, acentos y problemáticas propias de la cultura ecuatoriana.
- **La representación de realidades próximas**, que permite al niño verse reflejado en los personajes, las situaciones y los conflictos narrativos.
- **La validación de las voces infantiles**, en tanto se reconoce a los niños no solo como receptores de literatura, sino también como sujetos productores de relatos con valor estético, ético y cultural.

El docente que incorpora estos textos al canon escolar contribuye activamente a equilibrar la presencia de la tradición literaria universal con la producción literaria nacional y regional, ampliando el horizonte simbólico de sus estudiantes y fomentando una lectura arraigada, crítica e inclusiva. En esta labor, resulta fundamental considerar las obras ecuatorianas adaptadas a formatos accesibles, como la colección de libros impresos en braille y macrotipo presentada por el Ministerio de Cultura y Patrimonio en 2019. Esta colección incluye títulos como *La Mariposa Azul* de Soledad Córdova, *La Camisa Bordada* de Elsa María Crespo, *La Promesa* de Ana Carlota González, *Los cuentos de Tía Rosita* de Jorge Dávila Vásquez y *Siento que soy pájaro* de Liset Lantigua, que abren la puerta a una lectura verdaderamente inclusiva para niños con discapacidad visual. Incorporar estas obras no solo garantiza el acceso equitativo a la literatura, sino que enriquece el acervo simbólico de todos los estudiantes, promoviendo valores de diversidad, accesibilidad cultural y derechos humanos desde las primeras etapas de la formación lectora.

Tabla 13. Colección de obras literarias en braille y macrotipo - ministerio de cultura y patrimonio (2019)

OBRA	AUTOR
La Mariposa Azul	Soledad Córdova
La Camisa Bordada	Elsa María Crespo
La Promesa	Ana Carlota González
Los cuentos de Tía Rosita	Jorge Dávila Vásquez
Siento que soy pájaro	Liset Lantigua

Nota. Datos extraídos de la Colección de obras literarias en braille y macrotipo del Ministerio de Cultura y Patrimonio (2019) y organizados con el apoyo de la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT de OpenAI (2025).

El Ministerio de Cultura y Patrimonio presentó el 29 de marzo de 2019 su primera colección de cinco títulos literarios impresos en braille y macrotipo, con el objetivo de fomentar la lectura inclusiva en personas con discapacidad visual.

3.8. Actividades a partir del cuento

El cuento, como forma narrativa breve, significativa y versátil, ofrece un campo privilegiado para el diseño de actividades pedagógicas que integren múltiples lenguajes y competencias. Su estructura clara, su potencial simbólico y su resonancia emocional lo convierten en un recurso propicio para la transversalidad curricular, el trabajo interdisciplinario y el desarrollo de habilidades expresivas, cognitivas y socioemocionales.

Entre las actividades más efectivas y creativas que pueden desarrollarse a partir de un cuento se encuentran:

- **Diálogo a partir del cuento:** A través de círculos de lectura, foros socráticos o debates éticos, los estudiantes pueden problematizar las acciones de los personajes, conectar la ficción con la vida cotidiana y construir reflexiones colectivas sobre valores, conflictos y emociones.
- **Juego con las palabras:** Reescritura de cuentos desde otras perspectivas, creación de nuevas versiones, modificación de los finales, juegos fonéticos, trabalenguas y adivinanzas que estimulen la sensibilidad lingüística y la conciencia metalingüística.
- **Dramatización:** Adaptación de escenas significativas en forma de guiones teatrales, con participación activa de los estudiantes en la escenificación, el diseño de escenografía y el trabajo en equipo.
- **Otras actividades posibles:** Producción de cuentos colectivos, ilustraciones narradas, creación de mapas de personajes o líneas del tiempo, elaboración de collages temáticos, dramatizaciones en video, narraciones en formato podcast o fanzines literarios.

Estas actividades fomentan la comprensión lectora profunda, la producción escrita creativa, la expresión oral fluida, la apreciación estética y el pensamiento crítico. Además, permiten que la literatura se transforme en una experiencia vivencial, interdisciplinaria y significativa, donde el cuento deja de ser un objeto cerrado y se convierte en punto de partida para la exploración, el juego y la construcción de sentido.

La literatura infantil, lejos de ser un territorio marginal o accesorio en el currículo escolar, constituye un eje central e irrenunciable para la formación integral de niños y niñas. A través de sus diversos géneros, sus estructuras simbólicas y sus múltiples posibilidades expresivas, la literatura se instala como una vía privilegiada para el desarrollo de la imaginación, la empatía, el pensamiento crítico y la sensibilidad estética. No se trata simplemente de entretener o decorar la jornada educativa, sino de ofrecer a la infancia herramientas simbólicas para habitar el mundo, nombrarlo, cuestionarlo y transformarlo.

3.9. Conclusiones

Este capítulo ha buscado mapear la riqueza, la complejidad y la vigencia de los géneros literarios infantiles, rescatando su valor irrenunciable en el entorno escolar contemporáneo y ofreciendo criterios metodológicos rigurosos para una mediación pedagógica sensible, situada y transformadora. La literatura infantil no debe entenderse como un complemento periférico del currículo escolar, sino como un eje estructurante que atraviesa transversalmente el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y ético de los estudiantes.

Leer y narrar cuentos no es una tarea menor ni una actividad auxiliar: es una práctica fundante que moldea la subjetividad, enriquece la construcción simbólica del lenguaje y abre ventanas hacia otros mundos posibles. Cada narración constituye un espacio de iniciación estética, de exploración emocional y de modelación crítica del pensamiento. En cada cuento se cifra una oportunidad de formar lectores capaces de interpretar lo real, de pensarse

a sí mismos con autonomía y de imaginar futuros habitables desde la palabra, la emoción y la ética de la alteridad.

Porque, en realidad, leer cuentos no solo forma lectores: forma personas. Personas capaces de escuchar con atención genuina, de conmoverse ante lo distinto y de dialogar de manera respetuosa con la diversidad de voces, cuerpos, experiencias y culturas que habitan el mundo. Apostar por la literatura infantil en la escuela no es un gesto decorativo, nostálgico o accesorio: es un acto profundamente político, ético y pedagógico. Político, dado que reconoce al niño como sujeto de derechos culturales y de ciudadanía simbólica. Ético, porque afirma la dignidad del otro como interlocutor narrativo pleno. Y pedagógico, porque convierte a la palabra literaria en instrumento de transformación social, abriendo espacios para la empatía, la crítica, la creatividad y la construcción de mundos más justos y habitables. Desde esta perspectiva, integrar de manera consciente y comprometida la literatura infantil en los procesos educativos es sembrar, desde la primera infancia, las semillas de una humanidad más lúcida, más solidaria y más profundamente humana.

3.10 Resumen

La literatura infantil constituye un recurso pedagógico fundamental para el desarrollo integral de la primera infancia. El capítulo examina, en primer lugar, la diversidad de géneros literarios infantiles (narrativo, poético, dramático y multimedial) y subraya que cada uno de ellos opera como un dispositivo simbólico que modela la experiencia lectora y favorece la creatividad, la sensibilidad estética y el pensamiento crítico (Cervera, 1989; López Valero & Guerrero Ruiz, 1993). A través del análisis de cuentos, novelas breves, rimas y dramatizaciones, se evidencia el potencial de estas formas para articular los procesos lingüísticos, cognitivos y socioemocionales del niño.

En segundo término, se describen los criterios de selección y las estrategias de mediación didáctica que ayudan al docente a elegir textos con coherencia estética y pertinencia cultural, garantizando un entorno simbólicamente seguro para los estudiantes (Mateos Martín, 2020). Se enfatiza que la elección de un cuento trasciende el gusto personal del mediador y constituye una decisión curricular y ética que impacta en la formación lectora.

El capítulo profundiza también en la función terapéutica y formativa de los cuentos de hadas, retomando el enfoque psicoanalítico de Bettelheim (1994), quien plantea que estos relatos permiten la proyección controlada de conflictos internos y la catarsis simbólica en un marco de fantasía contenida. Complementariamente, Gallardo y Donoso (2016) destacan la capacidad del cuento para promover el desarrollo del lenguaje y la comprensión de estructuras narrativas complejas en el aula.

La narración oral se aborda como una estrategia ancestral y vigente que integra cuerpo, voz y emoción en un acto performativo de alto valor pedagógico (Pellizzari, 2015). Se describen técnicas para la planificación estructural, el trabajo corporal y vocal, y la improvisación responsable, subrayando la importancia de la humildad del narrador y la creación de un vínculo afectivo con el público infantil.

Finalmente, se visibiliza la literatura infantil ecuatoriana como un medio para fortalecer la identidad cultural y la ciudadanía simbólica, así como para garantizar la inclusión de voces locales y formatos accesibles. El capítulo concluye que integrar conscientemente la literatura infantil en el currículo es una apuesta política, ética y pedagógica que forma lectores críticos y ciudadanos empáticos capaces de imaginar y construir realidades más justas.

3.11. Taller 1: "Cartografía de Géneros Literarios Infantiles"

Objetivo del taller: Identificar, clasificando y argumentado el valor pedagógico de los diferentes géneros literarios infantiles a través del análisis de textos representativos.

Materiales:

- Fragmentos impresos o digitales de cuentos, poesías, fábulas, leyendas, obras teatrales, retahílas, etc.
- Fichas de análisis por género
- Cartulinas, marcadores, tijeras y pegamento
- Acceso a recursos bibliográficos

Procedimiento:

- 1) **Activación del conocimiento previo:** Lluvia de ideas guiada sobre qué géneros literarios conocen y utilizan con niños.
- 2) **Exploración y clasificación:** En grupos, las estudiantes leerán fragmentos literarios diversos y los clasificarán en géneros con base en los criterios vistos en el capítulo.
- 3) **Elaboración de una cartografía visual:** Cada grupo diseña un mapa visual donde ubica los géneros, sus características, autores representativos y su utilidad pedagógica.
- 4) **Socialización académica:** Presentación oral con argumentación teórica (citas de Cervera, López Valero, Gallardo, etc.).
- 5) **Cierre reflexivo:** Escritura de un texto breve tipo bitácora sobre el rol de la literatura infantil en su futura práctica docente.

Evaluación (rúbrica 4C):

- Claridad conceptual
- Coherencia en la clasificación
- Creatividad visual
- Capacidad argumentativa

3.12. Taller 2: "Del Texto a La Voz: Arte de Contar Cuentos"

Objetivo del taller: Desarrollar habilidades expresivas y técnicas narrativas para la mediación oral de cuentos infantiles, considerando aspectos estéticos, cognitivos y afectivos.

Materiales:

- Cuentos seleccionados por las propias estudiantes

- Grabadora o celular
- Rúbrica de evaluación de narración oral
- Audífonos, espejos, objetos de utilería opcional

Procedimiento:

- 1) **Sensibilización:** Ejercicio vocal, respiratorio y postural inspirado en Pellizzari (2015).
- 2) **Selección de cuentos:** Cada estudiante elige un cuento (popular, ecuatoriano o de autor) y lo adapta para narración oral.
- 3) **Preparación expresiva:** Trabajo con entonación, personajes, pausas, gestos, emociones.
- 4) **Ensayo grabado:** Cada estudiante graba una primera versión, recibe retroalimentación y vuelve a grabar.
- 5) **Mediación en grupo:** Narración oral en círculo, con autoevaluación y coevaluación crítica y empática.
- 6) **Reflexión final:** Escrito corto: "¿Qué aprendí sobre mí como narradora?"

Evaluación:

- Expresividad (voz, entonación, pausas)
- Comprensión del texto y adecuación al público infantil
- Creatividad y recursos utilizados
- Seguridad y conexión con el público

3.13. Taller 3: "Cuentos Ecuatorianos en Acción"

Objetivo del taller: Diseñar y aplicar actividades didácticas a partir de cuentos ecuatorianos que favorezcan el desarrollo del lenguaje, la imaginación y los valores en la infancia.

Materiales:

- Libro *Cuentos Infantiles Ecuatorianos* (Autores varios, 2018)
- Hojas de planificación didáctica
- Materiales para dramatización o escenografía (opcional)
- Fichas de observación

Procedimiento:

- 1) **Lectura crítica:** Lectura grupal de cuentos escritos por niños ecuatorianos, análisis de su temática y valor simbólico.
- 2) **Diseño de actividades:** En equipos, crear una propuesta didáctica basada en un cuento (puede incluir dramatización, diálogo ético, juego fonético, collage literario, etc.).
- 3) **Simulación pedagógica:** Representación o aplicación del diseño con sus compañeras como "grupo de niños".
- 4) **Evaluación entre pares:** Mediante fichas de observación guiadas.
- 5) **Metacognición docente:** Redactar un documento breve con el nombre del cuento, justificación pedagógica, objetivos, secuencia de actividades y criterios de evaluación infantil.

Evaluación:

- Coherencia didáctica de la actividad
- Aplicación del cuento a valores y habilidades del currículo
- Innovación y creatividad
- Capacidad de trabajo colaborativo

3.14. Rúbrica de Evaluación

Tabla 14. Rúbrica de evaluación del taller.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
Coherencia didáctica	Actividad totalmente alineada a los objetivos y metodología.	Actividad mayormente alineada, con pequeños desajustes.	Actividad poco alineada; confusa o incompleta.	Actividad incoherente y desconectada de los objetivos.
Aplicación a valores y habilidades	Integra de forma clara y pertinente valores y habilidades curriculares.	Relaciona valores y habilidades, aunque de manera general.	Relación débil o poco significativa.	No integra valores ni habilidades del currículo.
Innovación y creatividad	Presenta ideas originales y uso creativo de recursos.	Tiene elementos innovadores moderados.	Escasa creatividad; uso de métodos tradicionales.	No presenta innovación ni creatividad.
Trabajo colaborativo	Participación equitativa, organización y cooperación plena.	Buena colaboración, con leves desequilibrios.	Colaboración limitada o desorganizada.	No hubo colaboración efectiva.

3.15. Glosario

Axonómico: Relativo a la clasificación sistemática de elementos dentro de categorías organizadas, especialmente en el campo de la literatura o de las ciencias.

Dispositivo simbólico: Estructura narrativa o textual que permite representar, construir y transmitir significados culturales, emocionales o éticos.

Configuraciones discursivas: Formas organizadas del discurso que estructuran modos específicos de comunicación, como los géneros literarios.

Retahílas: Composiciones orales de carácter repetitivo y rítmico, propias de la tradición popular infantil, utilizadas para juegos o aprendizajes fonológicos.

Nonsense: Tipo de poesía o narrativa que juega con el lenguaje de manera absurda, rompiendo la lógica habitual para estimular la creatividad y la sensibilidad estética.

Booktrailer: Video breve que promociona un libro utilizando recursos audiovisuales como imágenes, música y narraciones, similar a un tráiler cinematográfico.

Subliteratura: Concepto que designa obras literarias consideradas de menor valor estético o cultural respecto a la literatura canónica, aunque actualmente esta valoración es cuestionada.

Narrativa secuencial: Modalidad de narración que combina imágenes y palabras en una secuencia lógica, propia de géneros como el cómic y la historieta.

Proyección simbólica: Mecanismo psicológico mediante el cual los lectores transfieren sus emociones o conflictos internos a los personajes o situaciones narrativas.

Catarsis simbólica: Liberación emocional que ocurre a través de la identificación simbólica con los conflictos, las tensiones y las resoluciones presentadas en las historias literarias.

Alfabetización emocional: Desarrollo de la capacidad de reconocer, nombrar, comprender y gestionar emociones a través de prácticas simbólicas como la literatura infantil.

Andamiaje narrativo: Estructura conceptual o técnica que permite al narrador o al lector organizar, anticipar y comprender la progresión de una historia.

Hibridez cultural: Combinación creativa de elementos culturales diversos en una misma obra o manifestación, característica de las producciones contemporáneas, especialmente en literatura infantil digital.

Matrices de significación: Estructuras profundas que sostienen la interpretación de los textos y las experiencias culturales, funcionando como marcos de referencia simbólica.

Care (en mediación literaria): Dimensión afectiva y ética en la práctica de la mediación literaria, que implica cuidar simbólicamente a los lectores, respetar su diversidad y atender sus necesidades emocionales.

Teatralización del relato: Incorporación de recursos expresivos corporales y vocales en la narración oral para enriquecer la experiencia narrativa y favorecer la inmersión emocional del oyente.

Metacognición narrativa: Capacidad de reflexionar de manera consciente sobre los propios procesos de comprensión, interpretación y producción de narraciones.

3.16. Referencias

- Autores varios. (2018). *Cuentos infantiles* (Colección "Colibrí" N° 27). Casa de la Cultura Ecuatoriana "Benjamín Carrión", Núcleo de Imbabura. <https://cceimbabura.com/CuentosInfantiles.html>
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (S. Furió, Trad.). Crítica.
- Cervera, J. (1989). *En torno a la literatura infantil*. Cauce. Revista de Filología y su Didáctica, (12), 157-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87702>
- Etchebarne, D. (1972). *El arte de narrar cuentos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Gallardo Vázquez, P., y Donoso, J. L. (2016). *El cuento en la literatura infantil*. Wanceulen Editorial.
- López Valero, A., y Guerrero Ruiz, P. (1993). *La literatura infantil y su didáctica*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, 187-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117802>
- Mateos Martín, A. (2020). *La literatura infantil como medio para educar en valores*. Papeles Salmantinos de Educación, 24, 31-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7645114>
- Pellizzari, G. (Comp.). (2015). *¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos la narración oral?* Homo Sapiens Ediciones.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Editorial Fundamentos. (Obra original publicada en 1928).
- Tejerina Lobo, I. (2015). *Género literario en la literatura infantil*. Universidad de Cantabria.

Capítulo 4: Otros Géneros Literarios de la Literatura Infantil

4.1. Objetivos de aprendizaje

4.1.1. Objetivo general

Aplicar los géneros poéticos, dramáticos y audiovisuales de la literatura infantil en propuestas didácticas inclusivas que promuevan el desarrollo integral de la niñez.

4.1.2. Objetivos específicos

1. Analizar las características y funciones de los géneros poéticos, dramáticos y audiovisuales en la literatura infantil contemporánea, considerando su valor estético, pedagógico y cultural.
2. Diseñar actividades didácticas basadas en géneros literarios infantiles que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje y contextos educativos.
3. Integrar recursos orales, corporales y tecnológicos en propuestas pedagógicas que utilicen la literatura infantil como medio para favorecer el desarrollo integral de los niños.

4.2. Introducción

La literatura infantil, en tanto fenómeno cultural y estético, ha trascendido con creces las fronteras convencionales de la narrativa canónica, expandiéndose hacia territorios expresivos que integran de manera orgánica la oralidad, la corporalidad, la musicalidad y la visualidad. Esta expansión no constituye un simple añadido decorativo a la palabra escrita, sino una reconfiguración profunda de los modos de narrar, percibir e interpretar el mundo desde la infancia. Lejos de ser formas secundarias o subsidiarias, estos lenguajes oral, corporal, sonoro e icónico responden a una concepción multidimensional de la experiencia estética infantil, en la que la significación se construye no solo desde lo verbal, sino también desde lo sensorial, lo emocional y lo simbólico.

En este contexto, el presente capítulo se propone explorar tres ejes de la literatura infantil que, si bien han sido tradicionalmente menos tematizados en la crítica académica, resultan fundamentales para una comprensión holística y situada del universo literario destinado a la infancia: la poesía, el teatro (con especial énfasis en la dramatización) y los medios de comunicación social. Estos géneros y soportes no deben entenderse como expresiones periféricas, sino como manifestaciones legítimas de una estética literaria compleja, que interpela tanto la sensibilidad como la inteligencia del niño, articulando dimensiones afectivas, cognitivas y comunicativas.

Cada uno de estos dominios posee una epistemología propia que convoca saberes distintos: la poesía, con su economía simbólica, activa la capacidad metafórica, el ritmo interno del lenguaje y el juego fonético; el teatro, entendido desde una perspectiva performativa, promueve el descentramiento del yo, la empatía y la exploración de otras subjetividades a través del cuerpo,

la voz y la acción; y los medios de comunicación social, en sus diversas plataformas, introducen al lector infantil en una cultura de la imagen y la simultaneidad que redefine la manera de consumir, producir y significar textos. Desde una mirada integradora, estos géneros permiten repensar la literatura infantil no solo como vehículo de narraciones, sino como campo de experiencia estética y política, capaz de modelar la subjetividad, ampliar los horizontes de la imaginación y fomentar competencias críticas ante los discursos hegemónicos que atraviesan el espacio social.

4.3. La poesía infantil: del balbuceo al encantamiento

Figura. 15

El despertar del verso: una iniciación al universo poético



Nota. ChatGPT de OpenAI (2025), inspirada en el tema La poesía infantil: del balbuceo al encantamiento. Representa el vínculo afectivo y la iniciación temprana en el lenguaje poético a través de la lectura compartida.

La poesía infantil no puede ser abordada desde los criterios estéticos o epistemológicos que tradicionalmente rigen el análisis de la poesía destinada al público adulto. Su especificidad no radica únicamente en su destinatario, sino en una lógica poética propia que se estructura a partir de una serie de operaciones lingüísticas y simbólicas que escapan al racionalismo convencional. En su arquitectura interna, esta forma lírica se configura a partir del juego fonético, la reiteración rítmica, la imagen sorpresiva y el nonsense, recursos que permiten una apropiación libre y lúdica del lenguaje. Tal como señala Huizinga (1972), el ser humano debe concebirse como *homo ludens*, es decir, como un ser cuya naturaleza se define por la capacidad de jugar, y que mediante el juego construye instituciones culturales, incluidas las prácticas

literarias. Desde esta perspectiva, la poesía infantil se revela como un espacio de exploración estética que articula lo sonoro, lo rítmico y lo simbólico en una experiencia que privilegia la sensibilidad y la imaginación por sobre la lógica referencial. En efecto, esta poesía no se limita a transmitir contenidos, sino que se constituye como una forma de habitar el lenguaje desde su dimensión más sensorial, afectiva y creativa.

En este campo, emergen con fuerza diversas formas poéticas que han acompañado históricamente la socialización lingüística y simbólica del niño, tales como las nanas, las retahílas, los trabalenguas, las canciones de corro, las fórmulas lúdicas y los versos encadenados. Estas manifestaciones no son simples vestigios de la oralidad popular, sino estructuras poéticas activas que cumplen funciones cognitivas, afectivas y sociales, integrando el juego verbal con el desarrollo del pensamiento simbólico. Según lo expuesto por Román López Tamés (1990), la poesía infantil tiene un origen trinitario que debe ser considerado al momento de su estudio y aplicación pedagógica: a) la poesía culta que, mediante adaptaciones o creaciones ad hoc, se orienta hacia el universo del niño; b) la tradición oral popular, en la que se inscriben los repertorios folclóricos que circulan de generación en generación; y c) la producción poética generada por los propios niños, en tanto sujetos creativos capaces de construir metáforas, juegos de palabras y estructuras rítmicas a partir de sus vivencias y de su lógica interna del mundo. La coexistencia de estas vertientes enriquece el corpus poético infantil y permite una comprensión más amplia de su función formativa y estética.

Dentro de esta tradición, figuras como Edward Lear y Lewis Carroll ocuparon un lugar central en el desarrollo del *nonsense* literario, un género que subvierte las normas lógicas y semánticas para dar lugar a universos regidos por la arbitrariedad, el absurdo y la libertad expresiva. En las obras de Carroll, especialmente, se evidencia una articulación compleja entre la fantasía, el ritmo sonoro y un conocimiento agudo del pensamiento infantil, que no busca domesticarlo, sino expandirlo. El *nonsense* no es una simple ruptura de la lógica, sino un recurso deconstructivo que permite visibilizar otras formas de sentido, al margen de la racionalidad instrumental. En el contexto hispanoamericano, destaca la figura de Gloria Fuertes, cuya poética se caracteriza por su capacidad para enunciar desde la lógica del niño, evitando tanto la condescendencia como el didactismo vacuo. Fuertes conjuga ternura, humor y una oralidad vivaz que interpela directamente al lector infantil desde el afecto y la complicidad, configurando así un modelo paradigmático de poesía comprometida con la sensibilidad de la infancia.

Particular mención merecen las nanas, que constituyen uno de los primeros encuentros del niño con la musicalidad de la lengua y con la dimensión simbólica del lenguaje. Estas composiciones, lejos de ser meras canciones de cuna, constituyen verdaderos dispositivos de iniciación poética y afectiva. En ellas se amalgaman el ritmo, la metáfora y el contacto corporal, generando una experiencia estética que tiene lugar en la relación primaria con el adulto cuidador. Las nanas operan como ritos de paso lingüísticos y emocionales, marcando los umbrales entre el sueño y la vigilia, el yo y el otro, lo interior y lo exterior. Su carga simbólica y emocional, así como su capacidad para

introducir al niño en el universo de la palabra poética, las convierte en instrumentos privilegiados para la formación de la sensibilidad estética, la contención afectiva y el vínculo intersubjetivo. Por todo ello, su inclusión en las prácticas pedagógicas no debería responder a criterios meramente funcionales, sino a una comprensión profunda de su potencia formativa en el desarrollo integral de la infancia.

4.4. Dramatización y teatro infantil: cuerpo, voz y juego simbólico

Figura. 16

Escena de dramatización infantil con disfraces y juego simbólico



Nota. ChatGPT de OpenAI (2025). La escena representa, uso del cuerpo, la voz y el juego simbólico como herramientas expresivas fundamentales para el desarrollo comunicativo, emocional y creativo en la primera infancia.

En el marco de una pedagogía integral orientada al desarrollo holístico del niño, el teatro en la educación infantil debe ser concebido no como un recurso accesorio ni como una actividad recreativa desvinculada de los procesos curriculares, sino como una práctica estructurante que articula el lenguaje, la subjetividad y la sociabilidad desde una lógica estética, ética y epistemológica. El acto teatral no solo activa procesos expresivos y comunicativos, sino que promueve formas de representación simbólica mediante las cuales el niño configura su experiencia del mundo y de sí mismo. Lejos de constituirse en un entretenimiento escolar, el teatro infantil cuando es abordado desde una perspectiva pedagógica crítica habilita la emergencia de un sujeto que observa, interpreta, siente y transforma. En este sentido, la dramatización, entendida como el ejercicio pedagógico del juego dramático, deviene en una herramienta privilegiada que permite a los niños y niñas asumir roles ficcionales, encarnar personajes arquetípicos o cotidianos, y transitar universos simbólicos complejos, activando capacidades fundamentales como la empatía, la imaginación narrativa y la representación de la alteridad.

Desde una perspectiva didáctica, la dramatización se configura como una estrategia metodológica polifónica que conjuga el juego simbólico con la expresividad literaria, generando experiencias formativas en las que convergen múltiples lenguajes: el verbal, el corporal, el visual y el musical (Armesto Arias, 2019). Esta multidimensionalidad la convierte en una herramienta potente para el aprendizaje significativo, en tanto que moviliza la totalidad del ser infantil: su sensibilidad, su corporeidad, su intelecto y su afectividad. A diferencia de la reproducción pasiva de contenidos o de la mera memorización de parlamentos, la dramatización se basa en una lógica constructivista del sentido, en la que el niño no actúa como un receptor de consignas externas, sino como un sujeto creador que interviene activamente en la producción de significados. Al dramatizar, el infante no repite, sino que reinventa; no copia, sino que reinterpreta; no imita, sino que reconfigura la narrativa desde su singularidad corporal, emocional y simbólica.

Es fundamental, como lo advierte Cervera (1993), distinguir con precisión entre dramatización y simple expresión corporal, una distinción que no es solo terminológica, sino epistemológica y didáctica. Mientras que la expresión corporal puede ser comprendida como un conjunto de movimientos espontáneos o psicomotrices con escasa densidad semántica, la dramatización implica una acción dramática organizada, orientada a la construcción simbólica de escenas con estructura narrativa, propósito comunicativo y potencial de transformación subjetiva. La dramatización, en tanto acto artístico-pedagógico, recrea situaciones de la vida humana reales o imaginarias que permiten al niño integrar vivencias personales, interpelar imaginarios sociales, problematizar experiencias y proyectar otros modos de ser y de habitar el mundo. Por ello, se constituye en un espacio formativo de gran alcance, en el que confluyen dimensiones epistemológicas (como la construcción del sentido), éticas (como el reconocimiento del otro) y emocionales (como la gestión de las propias emociones en un entorno ficcional).

En esta misma línea, el teatro de títeres representa una modalidad particularmente eficaz dentro del repertorio dramático infantil. Como ha sido documentado por González González (2022), los títeres actúan como mediadores expresivos que facilitan la exteriorización de emociones, el ensayo de roles sociales y la construcción narrativa a través del objeto animado. Esta mediación posibilita una distancia proyectiva entre el niño y el personaje, lo que permite abordar conflictos emocionales o temáticas sensibles sin que el niño se vea directamente expuesto. Dicha distancia, en clave estética, cumple una función estructural semejante a la que en la teoría teatral se ha denominado "efecto de distanciamiento", posibilitando un equilibrio entre implicación afectiva y reflexión crítica.

Los estudios recientes refuerzan esta perspectiva al destacar los múltiples beneficios del teatro de títeres en la educación inicial. Por ejemplo, Posligua-Maximi, Pachay-Pérez y Reyes-Pachay (2023) concluyen que el títere estimula la creatividad, la imaginación y la interacción social en un entorno afectivo seguro, al tiempo que fortalece el lenguaje oral, el pensamiento lógico y el desarrollo emocional. Por su parte, Mármol Maridueña (2019) enfatiza que los

títeres, además de ser una estrategia pedagógica eficaz, permiten a los niños resolver conflictos internos, estimular la expresión verbal y cooperar en proyectos colaborativos. En la misma línea, Campos Cuevas y Jarrosay Quiala (2010) subrayan el valor del retablo de títeres como herramienta de motivación y formación de sentimientos y cualidades fundamentales en la etapa preescolar.

Desde el enfoque interdisciplinario, el trabajo con títeres permite integrar diversos saberes literarios, visuales, musicales, psicomotrices y socioemocionales en un único dispositivo pedagógico. Según Eras-Guamán et al. (2020), el uso sistemático de títeres en el aula no solo fortalece la competencia comunicativa, sino que contribuye significativamente al desarrollo de habilidades sociales, como la empatía, la cooperación, la autorregulación emocional y la autoestima. De igual forma, Oltra Albiach (2013) destaca el carácter transversal de esta herramienta, al señalar que su implementación posibilita una educación no fragmentada, sino globalizadora, donde convergen contenidos curriculares y dimensiones formativas en un mismo acto performativo.

En consecuencia, el potencial educativo del teatro infantil no puede limitarse a una representación escénica ocasional ni quedar supeditado a efemérides o actos escolares protocolarios. Tal visión utilitarista y anecdótica empobrece su auténtica capacidad transformadora. Por el contrario, es imperativo reivindicar el teatro y la dramatización como lenguajes pedagógicos integrales, idóneos para articular procesos de subjetivación, pensamiento crítico y apropiación cultural. En la escena, el cuerpo se convierte en escritura sensible, la voz deviene portadora de relatos, el gesto se vuelve enunciado y el espacio escénico se configura como un lugar de encuentro con el mundo y con los otros. Estos lenguajes performativos no solo comunican: también constituyen identidades, producen sentido y abren nuevos horizontes de posibilidad. Sin más, el teatro infantil y en particular la dramatización debe ser asumido como una práctica pedagógica estratégica en la formación inicial. En tanto modalidad de aprendizaje situado y multisensorial, su valor no reside únicamente en su capacidad de entretener o dinamizar las clases, sino en su potencial para formar sujetos reflexivos, creativos, sensibles y críticos, capaces de narrar su mundo interior, de interrogar el orden simbólico que los rodea y de imaginar formas alternativas de existencia. La escena, como espacio de juego y de creación colectiva, se convierte así en un laboratorio de humanidad, donde el niño ensaya no solo personajes, sino futuros posibles.

4.5. El teatro de títeres infantil: un lenguaje simbólico total

Figura. 17

Un mundo de cuentos en sus manos: niños y títeres en escena



Nota. ChatGPT de OpenAI (2025), Recreando historias con títeres desde un teatrín, destacando el poder del juego simbólico, la oralidad y la expresión escénica para potenciar la imaginación, el lenguaje y la convivencia en la primera infancia.

El teatro de títeres infantil se configura como una de las expresiones más complejas y significativas del arte dramático aplicado a la educación inicial. Su capacidad para articular emoción, lenguaje, imagen y movimiento le permite funcionar como una estrategia pedagógica integral que trasciende el mero entretenimiento, instaurándose como un recurso de mediación simbólica y de formación de la subjetividad infantil.

Los títeres no son simples objetos animados: son portadores de voz, de relatos, de emociones y de cultura. Por ello, el escenario del teatro de títeres constituye un espacio privilegiado de simbolización y aprendizaje.

Diversos estudios respaldan la eficacia educativa del teatro de títeres desde múltiples dimensiones. González González (2022), por ejemplo, destaca que el títere no solo desarrolla la competencia comunicativa, sino que también mejora la calidad del proceso educativo al promover el uso creativo y expresivo del lenguaje oral. El teatro de títeres, desde esta perspectiva, es una alternativa metodológica que fomenta la participación activa de los escolares en el aula, facilitando la reproducción y producción de textos orales y escritos, y contribuyendo, por tanto, al perfeccionamiento de su competencia lingüística.

Complementariamente, Mármol Maridueña (2019) enfatiza el poder de los títeres como instrumentos de mediación afectiva. En su estudio sobre niños de 5 años en contextos escolares ecuatorianos, identifica que el títere puede ser utilizado para reducir la ansiedad, fomentar la expresión emocional, estimular

la participación y fortalecer la autoconfianza del niño. Además, la autora sostiene que su implementación contribuye no solo a la enseñanza de contenidos curriculares, sino también a la formación de actitudes y valores a través del juego simbólico.

Desde una mirada metodológica, Posligua-Maximi, Pachay-Pérez y Reyes-Pachay (2023) subrayan que el teatro de títeres, al estar integrado con la literatura infantil, permite desarrollar actividades lúdicas que fortalecen la memoria, la atención, la secuencia narrativa y la resolución de conflictos. Los autores destacan que esta estrategia es especialmente efectiva en la educación preescolar, pues responde a las necesidades expresivas y cognitivas del niño a través de recursos accesibles, motivadores y altamente versátiles.

Por su parte, Campos Cuevas y Jarrosay Quiala (2010), en su estudio sobre el uso del retablo de títeres en el nivel preescolar, afirman que este recurso permite al educador estructurar actividades de aprendizaje desde una lógica afectiva, favoreciendo tanto el desarrollo de la creatividad como la formación de sentimientos prosociales en los niños. En este sentido, el retablo de títeres se convierte no solo en un escenario, sino en un dispositivo simbólico a través del cual los niños acceden al mundo de la ficción, al tiempo que procesan experiencias de su vida cotidiana.

Además de su función expresiva, los títeres tienen un impacto notable en el desarrollo del pensamiento narrativo, la cooperación y la autorregulación emocional. Cuando los niños confeccionan sus propios títeres, crean historias o ensayan obras teatrales, están involucrados en una experiencia estética y cognitiva profundamente integradora, donde convergen aspectos motores, lingüísticos, sociales y afectivos. La literatura revisada coincide en que los títeres ofrecen un entorno seguro y simbólico para que los niños representen emociones difíciles, exploren conflictos, ensayen soluciones y construyan sentido.

Finalmente, desde una perspectiva crítica, el teatro de títeres puede también ser comprendido como una herramienta democratizadora del acceso a la cultura. Su carácter portátil, económico y flexible lo convierte en una estrategia pedagógica viable en contextos de vulnerabilidad, donde otros recursos escénicos podrían resultar inaccesibles. En este sentido, los títeres no solo educan: también humanizan, dignifican y empoderan.

4.6. Los medios de comunicación social y la literatura infantil: entre la fascinación y la crítica (versión ampliada y académicamente fundamentada)

Figura. 18

Niños en edad preescolar usando dispositivos móviles en el hogar



Nota: OpenAI. (2025). Imagen generada con IA de niños utilizando dispositivos móviles. ChatGPT. <https://chat.openai.com>

En el contexto sociocultural contemporáneo, los medios de comunicación social ejercen una influencia decisiva en la configuración de los imaginarios infantiles, al punto de establecerse como agentes formativos paralelos y en muchos casos predominantes respecto a los espacios educativos formales. La televisión, el cine, los videojuegos, las plataformas de redes sociales y la ubicuidad de los dispositivos móviles han generado transformaciones profundas en los modos de narrar, representar y consumir relatos. Estos entornos tecnológicos no sólo amplían el espectro de contenidos accesibles para la infancia, sino que instauran nuevas lógicas de recepción, interacción y participación. En consecuencia, la literatura infantil no puede permanecer al margen de estos procesos de reconfiguración simbólica, sino que debe repensarse a la luz de estas dinámicas mediáticas emergentes.

Tal como se expone en *Introducción a la literatura infantil*, el tránsito de la "Galaxia Gutenberg" a la "aldea electrónica" términos que condensan la transición de la cultura escrita a la cultura audiovisual e hiperconectada ha alterado sustancialmente la experiencia textual y las prácticas de lectura (McLuhan, citado en *Los medios de comunicación social en la literatura infantil*, pp. 281-287). Este desplazamiento implica que la linealidad, la secuencialidad lógica y el predominio de la palabra escrita, propios del paradigma impreso, han sido en gran medida sustituidos por la simultaneidad, la iconicidad y la interactividad. Frente a este fenómeno, se delinean dos posturas antagónicas: por un lado, la visión "apocalíptica", que observa en la mediatización una amenaza a la profundidad cultural y al pensamiento reflexivo; por otro, la posición de los "integrados", que celebran la ampliación del acceso a bienes

simbólicos y la emergencia de nuevas formas de producción cultural (Eco, 1968). En lo que concierne al público infantil, el consumo de productos audiovisuales representa un campo de tensiones donde convergen riesgos y posibilidades. Por una parte, los niños se ven frecuentemente expuestos a contenidos que no han sido diseñados con criterios pedagógicos ni sometidos a procesos de mediación crítica, lo cual puede reforzar estereotipos, patrones de consumo o imaginarios distorsionados. Por otra parte, estos mismos medios pueden actuar como puertas de entrada a experiencias estéticas enriquecedoras, especialmente cuando se vinculan con la literatura desde propuestas híbridas e intermediales. Ejemplos de ello son los *booktrailers*, los cuentos animados, las aplicaciones literarias interactivas o los relatos transmedia, los cuales integran texto, imagen, sonido y participación del usuario para construir narrativas complejas y multiformato.

Desde esta perspectiva, el papel de la escuela no puede limitarse a emitir juicios morales sobre los medios, sino que debe asumir una función formativa que habilite a los niños para decodificar críticamente los mensajes, comprender los lenguajes mediáticos y producir contenidos de manera creativa y ética. En otras palabras, se trata de formar espectadores activos, lectores críticos y ciudadanos mediáticos con capacidad para interactuar con las narrativas contemporáneas sin perder autonomía interpretativa.

El aprovechamiento pedagógico de los medios en la literatura infantil exige, en consecuencia, un reconocimiento de sus gramáticas propias y de su capacidad para construir sentido a través de recursos distintivos montaje, edición, música, efectos visuales que no se encuentran en el texto impreso. Como lo plantea Santillana Colombia (2020), “la narrativa audiovisual puede complementar la lectura, enriquecer la experiencia y ampliar el universo simbólico de los niños”, lo cual implica un enfoque integrador y no excluyente de las diversas formas de relato.

Este planteamiento converge con propuestas literarias contemporáneas que no sólo incorporan recursos mediáticos, sino que los tematizan y problematizan. Tal es el caso de obras como las de Jon Scieszka y Lane Smith, quienes, mediante el uso de la parodia y la intertextualidad con la prensa escrita, desmontan los códigos del discurso periodístico tradicional. En sus libros, se interpela la supuesta objetividad informativa y se invita al lector infantil a ocupar un rol activo, irónico y cuestionador frente a los textos, consolidando una postura crítica desde la infancia (González Cabezas, 2016). Así, la literatura infantil se convierte en un espacio privilegiado para la alfabetización mediática, en la medida en que introduce a los niños en el análisis de discursos sociales y en la construcción de subjetividades reflexivas.

4.7. El cómic o tebeo como recurso didáctico interdisciplinar: historia, estrategias y aplicaciones educativas contemporáneas

Figura. 19

Pequeños lectores del cómic



Nota: ChatGPT. (2025). Escena de niños que disfrutan la lectura de cómics en un ambiente cálido y luminoso, fomentando el gusto por la lectura desde la primera infancia. [Imagen generada por inteligencia artificial]. <https://openai.com/chatgpt>

El cómic, también denominado historieta o tebeo, ha emergido como un recurso pedagógico de notable flexibilidad que posibilita una aproximación didáctica interdisciplinar, al conjugar componentes narrativos, visuales y lúdicos en una misma estructura comunicativa. Esta triple dimensión textual, gráfica y expresiva convierte al cómic en una herramienta especialmente eficaz para la enseñanza en contextos escolares diversos, facilitando la comprensión, el análisis y la producción de conocimiento a través de múltiples códigos semióticos (Guzmán López, 2011).

Lejos de limitarse a una función recreativa, el cómic se inscribe como un medio didáctico con capacidades formativas relevantes, especialmente por su potencial para fomentar la creatividad, estimular el pensamiento crítico y favorecer el aprendizaje significativo en estudiantes de distintas edades (Paredes-Bonilla et al., 2024). En este marco, su valor educativo radica no solo en su formato accesible y motivador, sino en su capacidad para desarrollar competencias comunicativas, digitales, artísticas y éticas de manera integrada. Además, el cómic presenta una trayectoria histórica particularmente rica dentro del contexto hispano, iniciada en los albores del siglo XX, donde surgieron los primeros tebeos como respuesta a una creciente demanda de publicaciones para un público infantil en proceso de alfabetización (Martín, 2012). Esta historia editorial, inicialmente orientada al entretenimiento, fue

gradualmente incorporando objetivos formativos y reflexivos, particularmente en los años recientes, cuando su uso comenzó a sistematizarse como recurso curricular. De esta forma, el cómic ha logrado transitar desde los márgenes de la cultura escolar hacia el núcleo de las estrategias metodológicas innovadoras, constituyéndose en una herramienta didáctica pertinente para el siglo XXI, tanto en la enseñanza de la literatura como en otras áreas del conocimiento (Sánchez-Barbero et al., 2020).

En lo sucesivo, se explorarán sus fundamentos teóricos, su evolución como dispositivo educativo en el ámbito hispano y las principales estrategias metodológicas que sustentan su integración en el currículo escolar.

4.7.1. Orígenes Del Cómic Y Su Inserción En La Cultura Popular

En el ámbito hispano, los orígenes del cómic se vinculan tempranamente con la cultura popular y con procesos de alfabetización infantil; durante el siglo XX se consolidó como formato accesible y su evolución editorial abrió el paso a usos formativos en el sistema escolar, de modo que su trayectoria histórica explica tanto su presencia actual en las aulas como su aceptación social y su potencial para dialogar con tradiciones locales y memorias colectivas activadas por relatos secuenciales y recursos visuales reconocibles por la comunidad educativa (Salinas, 2022). A mi modo ver, esta genealogía obliga a didactizar el tebeo no solo como apoyo lúdico, sino como artefacto cultural para la lectura multimodal y la educación en ciudadanía, con una atención explícita a la perspectiva de género. En este marco cobra sentido el caso del tebeo BB, dirigido exclusivamente al público femenino entre 1920 y 1925, que ilustra un temprano intento de segmentación del mercado lector infantil por género y, aunque fracasó editorialmente, constituye un antecedente clave de los debates contemporáneos sobre representación en los medios culturales para la infancia (Martín, 2012). Su aparición no fue una mera estrategia comercial, sino un gesto cultural incipiente por diversificar la representación simbólica y ofrecer modelos de identificación a un público tradicionalmente invisibilizado, transformando al tebeo en un espacio de disputa por los sentidos y por los roles asignados a la niñez según el género; aun en su brevedad, interpeló límites editoriales y cuestionó los modos de imaginar la infancia femenina, dejando un valor documental como antecedente de una pedagogía de la imagen en formación. En conjunto, el análisis de BB permite comprender los orígenes del cómic en España como un entramado entre cultura, infancia, industria editorial y socialización simbólica, y refuerza la necesidad de integrar en la escuela una mirada crítica, inclusiva y situada sobre el tebeo como dispositivo educativo.

4.7.2. Valor Pedagógico Del Cómic

Diversos estudios han demostrado que el cómic, lejos de reducirse a una forma de entretenimiento superficial, constituye un medio expresivo complejo capaz de generar conocimiento, estimular la motivación intrínseca del alumnado y fortalecer el pensamiento crítico gracias a la riqueza de su estructura secuencial y multimodal, que integra de manera sinérgica

elementos verbales, icónicos y narrativos para posibilitar la construcción de sentidos múltiples y profundizar la experiencia lectora (Guzmán López, 2011). En tanto unidad comunicativa superior, texto e imagen no operan como elementos subordinados, sino como lenguajes que se entrelazan para producir significados enriquecidos, lo que favorece una lectura activa y comprometida en la que el estudiante interpreta expresiones faciales, disposición espacial de viñetas, ritmo gráfico, silencios visuales y recursos simbólicos, potenciando la interpretación crítica, la reflexión autónoma y la producción creativa, atributos esenciales en enfoques pedagógicos contemporáneos orientados a una ciudadanía reflexiva y culturalmente competente.

En el contexto escolar, su incorporación como recurso didáctico activa una pedagogía inclusiva y transversal que atiende a la diversidad y promueve aprendizajes significativos, al tiempo que desarrolla competencias lingüísticas mediante la lectura y producción de textos multimodales, artísticas a través de la comprensión de códigos visuales y narrativos, y digitales mediante el uso de plataformas y herramientas para crear historietas en entornos virtuales (Paredes-Bonilla et al., 2024). La evidencia reciente sintetizada en una revisión de literatura realizada entre 2010 y 2022 confirma, además, que el cómic es percibido como un recurso útil en distintos niveles y que su uso educativo se ha diversificado con los soportes digitales, aunque persiste un énfasis mayor en la lectura que en la creación, por lo que se recomienda equilibrar ambas prácticas para ampliar la autoría estudiantil y promover el pensamiento crítico desde los primeros años de escolaridad (Álvarez-Álvarez y García-Ruiz, 2024). Coincido con esta recomendación y considero imprescindible institucionalizar secuencias didácticas que articulen lectura, análisis y producción de cómics como práctica regular del currículo, con criterios de evaluación explícitos que valoren tanto la comprensión multimodal como la autoría creativa.

4.7.3. Estrategias Metodológicas Para Su Implementación

En experiencias recientes, como la desarrollada en la Universidad de Salamanca durante el confinamiento sanitario de 2020, el cómic digital fue incorporado como herramienta metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas dentro de la formación inicial del profesorado. Esta experiencia respondió a la necesidad urgente de adaptar las estrategias pedagógicas tradicionales a entornos virtuales, en un contexto caracterizado por la disrupción educativa y la migración forzada a plataformas digitales. En dicho escenario, la elaboración de cómics por parte de los estudiantes no solo se constituyó como una alternativa creativa para abordar contenidos matemáticos complejos, sino que también permitió resignificar el rol del futuro docente como diseñador de materiales significativos y adaptativos (Sánchez-Barbero et al., 2020). La propuesta consistía en que los estudiantes crearan historietas educativas que introdujeran, explicaran o reforzaran conceptos matemáticos específicos, vinculándolos con contextos reales o con otras disciplinas como la historia, lo que amplificó las posibilidades de abstracción y transferencia de saberes.

El impacto de esta estrategia fue especialmente notable en términos de motivación estudiantil y participación activa. El uso del cómic en este contexto demostró ser un catalizador del interés por una asignatura que tradicionalmente presenta niveles elevados de rechazo o ansiedad. La narrativa gráfica permitió a los futuros docentes reconfigurar su relación con el conocimiento matemático desde una lógica comunicativa y expresiva, lo que generó una implicación cognitiva y emocional más profunda. A su vez, se constató que el trabajo con cómic potencia habilidades pedagógicas esenciales como la planificación didáctica, la transposición didáctica del contenido y la integración de recursos tecnológicos al aula, lo que consolida su valor dentro de los programas de formación docente.

4.7.4. Aportes Del Cómic A La Enseñanza De La Literatura

Estudios recientes como el de Paredes-Bonilla et al. (2024) destacan que el cómic posee un notable potencial transformador en el ámbito de la enseñanza de la literatura, al ofrecer un soporte accesible, visualmente estimulante y semióticamente plural, que facilita el acercamiento del estudiantado a los textos literarios desde una experiencia más integral. Al tratarse de una herramienta metodológica que integra códigos icónicos y verbales, el cómic favorece una lectura que no solo decodifica signos, sino que también interpreta intenciones, emociones, metáforas visuales y estructuras narrativas complejas, permitiendo así una comprensión más profunda y situada de los discursos literarios. En consecuencia, este medio no solo incrementa la motivación del alumnado hacia los contenidos, sino que redefine las formas de relación entre los sujetos lectores y los textos, ampliando el horizonte hermenéutico y fomentando nuevas formas de apropiación cultural.

Esta herramienta metodológica, al incentivar la creatividad en la construcción de relatos propios, se convierte en una vía para el desarrollo de competencias expresivas, críticas y reflexivas. A través de la elaboración de historietas, los estudiantes no solo reinterpretan textos literarios clásicos o contemporáneos, sino que exploran temas personales y colectivos, ensayando diversas formas de representación de lo real y de lo imaginado. Tal práctica activa el pensamiento divergente y propicia un diálogo constante entre lo textual y lo visual, entre lo narrado y lo percibido, promoviendo así procesos de alfabetización múltiple que integran la dimensión estética, la ética y la comunicativa.

La inclusión del cómic en el currículo literario no debe entenderse únicamente como una estrategia de motivación o como un recurso auxiliar, sino como una oportunidad concreta para revitalizar el canon escolar desde una perspectiva crítica y contemporánea. Su presencia permite cuestionar las jerarquías tradicionales de los géneros literarios, integrar nuevas sensibilidades culturales y favorecer la representación de voces históricamente excluidas de los programas oficiales. En este sentido, el uso del cómic contribuye a democratizar el acceso al hecho literario, ampliando los márgenes del aula para incluir diversas formas de leer, interpretar y crear. La historieta, por tanto, no solo enriquece el ecosistema didáctico, sino que redefine las condiciones

de producción de sentido en la experiencia literaria escolar, abriendo paso a metodologías más inclusivas, dialógicas y contextualizadas.

Tabla 15. Recursos expresivos y mediaciones literarias en la formación lectora infantil

Tema	Idea Principal	Aspectos Destacados
La poesía infantil: del balbuceo al encantamiento	La poesía infantil tiene una lógica propia basada en el juego fonético, el ritmo, la imagen sorpresiva y el nonsense.	- Homo ludens (Huizinga). - Función estética, afectiva y simbólica. - Nanas, retahílas, trabalenguas como estructuras activas. - Origen trinitario: poesía culta, tradición oral y producción infantil. - Figuras clave: Lear, Carroll, Gloria Fuertes.
Dramatización y teatro infantil: cuerpo, voz y juego simbólico	El teatro infantil es una práctica pedagógica que articula lenguaje, subjetividad y sociabilidad.	- Juego simbólico y construcción narrativa. - Diferencia entre dramatización y expresión corporal (Cervera). - Teatro como laboratorio de humanidad. - Dimensión estética, ética y epistemológica.
Teatro de títeres: un lenguaje simbólico total	Los títeres permiten una mediación expresiva que fortalece competencias lingüísticas, emocionales y sociales.	- Fortalece lenguaje oral y expresión emocional. - Favorece la cooperación y el pensamiento narrativo. - Potencial democratizador en contextos vulnerables. - Estudios de González, Mármol, Posligua-Maximi y otros.
Medios de comunicación social y literatura infantil	Los medios transforman la experiencia narrativa infantil y deben ser abordados desde una perspectiva crítica.	- Cultura audiovisual vs cultura escrita. - Formación de lectores críticos. - Integración de medios como booktrailers y relatos transmedia. - Ejemplo de Jon Scieszka y Lane Smith en alfabetización mediática.
El cómic o tebeo como recurso	El cómic o tebeo integran narrativa, imagen y juego,	- Fomenta pensamiento crítico, creatividad y alfabetización múltiple.

didáctico interdisciplinar	convirtiéndose en un recurso didáctico eficaz y creativo.	- Estrategias: creación de cómics educativos (Salamanca, Biblioteca Nacional de España, s.f.). - Democratiza el acceso cultural. - Redefine el canon literario escolar.
-----------------------------------	---	---

Nota. Tabla elaborada con apoyo de la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT (OpenAI, 2025), empleada como recurso de asistencia para organizar y presentar conceptualmente contenidos vinculados a la literatura infantil, la dramatización, los lenguajes expresivos y los medios de comunicación en la educación.

4.8. Conclusiones

Los géneros abordados en este capítulo expanden las fronteras de la literatura infantil hacia zonas donde la palabra se hace cuerpo, voz, imagen, música y acción. La poesía, el teatro, la narración oral y los medios de comunicación no son aderezos estéticos ni formatos subsidiarios de la palabra escrita: constituyen lenguajes plenos, con códigos propios y potencias formativas específicas, que deben ser reivindicados en el currículo escolar. Relegarlos al margen del quehacer educativo empobrece la experiencia estética, ética y cognitiva de los niños. Por el contrario, su incorporación crítica, sensible y metodológicamente fundamentada permite acompañar a los niños y niñas en su devenir lector, creador y ciudadano, abriendo vías de expresión, de reconocimiento identitario y de construcción simbólica del mundo.

En este marco, el cómic se destaca como una estrategia pedagógica poderosa que, más allá de su función recreativa, permite construir conocimiento, desarrollar habilidades críticas, fortalecer competencias narrativas y fomentar la creatividad multimodal. Su historia, su plasticidad narrativa, su combinación única de imagen y texto, así como su potencial interdisciplinario, lo posicionan como un recurso idóneo para afrontar los retos de la educación contemporánea, especialmente en contextos de diversidad cultural y alfabetización múltiple. Integrarlo de manera sistemática en los programas escolares no constituye simplemente una renovación metodológica: implica reconocer y legitimar las múltiples formas de alfabetización cultural que conviven hoy en el aula, responder a las demandas de una infancia inmersa en entornos comunicativos híbridos, y apostar por una educación inclusiva, crítica y creativa, capaz de formar sujetos activos, sensibles y transformadores de su realidad.

4.9. Resumen

El presente capítulo expande los horizontes de la literatura infantil más allá de la narrativa canónica y demuestra, mediante una revisión crítico-teórica sustentada en evidencias empíricas recientes, que la poesía, el teatro (tanto la

dramatización como el teatro de títeres), el cómic y los medios de comunicación social constituyen lenguajes autónomos con códigos propios y un alto potencial formativo. Estos géneros, abordados de manera sistemática, enriquecen la experiencia lectora y ofrecen nuevas vías para la construcción del sentido en la infancia.

En primer lugar, se pone de relieve el valor del juego fonético y del *nonsense* en la poesía, que incentiva la creatividad lingüística y refuerza la sensibilidad estética desde los primeros años de vida. A su vez, la dramatización y el empleo de títeres se revelan como mediadores privilegiados de la empatía y la autorregulación emocional, ya que combinan expresión corporal, lenguaje verbal y representación simbólica en un entorno lúdico y participativo. El cómic, por su naturaleza interdisciplinar, integra códigos verbales e icónicos que fomentan la comprensión crítica y la producción de conocimiento, potenciando tanto la alfabetización visual como la textual.

Por otra parte, el análisis examina la influencia de los medios audiovisuales y de comunicación social en la configuración de los imaginarios infantiles, subrayando la urgencia de instaurar una alfabetización mediática crítica desde edades tempranas. De esta manera, se dota a los niños y niñas de herramientas para interpretar, cuestionar y producir contenidos en entornos digitales cada vez más complejos y ubicuos.

El capítulo concluye que la incorporación sistemática y reflexiva de estos géneros en el currículo escolar no solo diversifica las experiencias estéticas del alumnado, sino que también fortalece sus competencias cognitivas, socioemocionales y ciudadanas. Así, la literatura infantil se consolida como un espacio privilegiado para la formación integral y la construcción de subjetividades críticas en el siglo XXI.

4.10. Taller Práctico: La Palabra Se Transforma: Cuerpo, Voz, Imagen y Acción

Objetivo del taller: Reconocer, a través de una experiencia de creación escénica, la multiplicidad de lenguajes expresivos en la literatura infantil contemporánea y su potencia educativa.

Materiales:

Fragmentos de cuentos, poemas o escenas teatrales infantiles; instrumentos musicales sencillos; materiales de expresión corporal (pañuelos, máscaras, telas).

Descripción de la actividad:

- 1) Breve exposición teórica: reflexión sobre los lenguajes expresivos (cuerpo, voz, imagen, música) en la literatura infantil.
- 2) En equipos, los estudiantes seleccionan un fragmento literario infantil.
- 3) Cada equipo elabora una representación creativa incorporando al menos tres lenguajes expresivos: gesto, música, y visualidad.
- 4) Presentación pública de cada grupo (máximo 5 minutos).
- 5) Debate reflexivo: ¿cómo cada lenguaje transformó la recepción del texto? ¿qué desafíos metodológicos implica en contextos escolares?

Evaluación:

- Rúbrica que valore: creatividad, coherencia expresiva, integración de los lenguajes, pertinencia en relación con la obra original, capacidad de análisis crítico en el debate final.
- Autoevaluación escrita breve: ¿qué aprendí de la experiencia y cómo podría aplicarlo en mi futura práctica docente?

Adaptaciones inclusivas:

- Apoyos visuales para estudiantes con discapacidad auditiva.
- Alternativas de narración verbal para quienes no puedan participar físicamente en la representación.

4.11. Taller Práctico: El Cómic Como Herramienta de Alfabetización Cultural

Objetivo del taller: Explorar el cómic como estrategia pedagógica crítica para promover competencias lectoras, narrativas, artísticas e interculturales en el aula.

Materiales:

Plantillas de cómic en blanco, cartulinas, marcadores, acceso a ejemplos de cómics infantiles diversos (en soporte físico o digital).

Descripción de la actividad:

- 1) Exposición inicial sobre el cómic como lenguaje híbrido (imagen y palabra) y su valor educativo.
- 2) En equipos, diseñar un cómic breve (6 viñetas) dirigido a niños de educación inicial o básica, abordando un tema cultural o de ciudadanía (por ejemplo: diversidad cultural, inclusión, respeto ambiental).
- 3) Presentación y socialización de los cómics.
- 4) Análisis crítico: ¿cómo dialogan texto e imagen? ¿cómo se promueve la alfabetización cultural a través de sus propuestas?

Evaluación:

- Rúbrica de evaluación que valore: coherencia narrativa, integración creativa de texto e imagen, adecuación al público infantil, contenido cultural explícito, calidad estética.
- Coevaluación grupal: retroalimentación cruzada entre equipos sobre los cómics elaborados.

Adaptaciones inclusivas:

- Opciones de cómics exclusivamente visuales para estudiantes que presenten dificultades de expresión escrita.
- Uso de dispositivos digitales para quienes tengan necesidades específicas de accesibilidad.

4.12. Taller Práctico: Mediar Más Allá Del Texto: Lectura Cultural Del Entorno

Objetivo del taller: Reflexionar sobre la alfabetización cultural como práctica viva que integra narrativas visuales, orales y corporales en el trabajo educativo.

Materiales:

Tarjetas con elementos culturales (fiestas, comidas, trajes, costumbres), música tradicional diversa, papelógrafos, rotuladores.

Descripción de la actividad:

1. Reflexión inicial: ¿qué es la alfabetización cultural en la infancia? Breve lluvia de ideas.
2. Dinámica "leer el mundo": cada estudiante o grupo recibe una tarjeta cultural y debe representarla de forma no textual (a través de gestos, sonidos, objetos simbólicos).
3. El resto del grupo interpreta la representación.
4. Debate: ¿qué implica "leer" la cultura más allá de los libros? ¿Cómo integrar esta mirada en la mediación literaria?

Evaluación:

- Observación de la participación activa y respeto en las representaciones.
- Rúbrica que valore la creatividad expresiva, la pertinencia cultural y la reflexión crítica.
- Reflexión escrita individual breve: "¿Qué nuevos sentidos descubrí sobre la lectura cultural?"

Adaptaciones inclusivas:

- Permitir representaciones alternativas (descripciones verbales, apoyos visuales) para estudiantes con discapacidad motriz o auditiva.
- Brindar tiempos diferenciados según las necesidades específicas.

4.13. Rúbrica de Evaluación: Creatividad Expresiva, Pertinencia Cultural y Reflexión Crítica

Tabla 16. Rúbrica de evaluación del taller.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
Creatividad expresiva	La expresión es altamente original, imaginativa y emplea recursos corporales, verbales o simbólicos de forma innovadora.	La expresión es creativa, aunque recurre a algunos esquemas tradicionales.	La expresión muestra escasa originalidad; se limita a reproducir modelos conocidos.	No evidencia creatividad en la expresión; se observa rigidez o falta de compromiso expresivo.
Pertinencia cultural	Integra de manera profunda y respetuosa	Incluye algunos elementos culturales	Presenta escasa conexión con el	No incorpora elementos de pertinencia cultural o

	referentes culturales apropiados al contexto trabajado.	pertinentes, aunque de manera parcial o superficial.	contexto cultural; las referencias son ambiguas o poco relevantes.	incurre en estereotipos o inadecuaciones.
Reflexión crítica	Manifiesta una reflexión profunda, cuestiona sentidos establecidos y propone interpretaciones personales sobre los contenidos culturales.	Realiza una reflexión adecuada, aunque limitada en el análisis crítico de los contenidos.	Ofrece una reflexión básica, enfocada en repetir ideas sin mayor análisis personal.	No evidencia reflexión crítica o entrega ideas desconectadas del tema trabajado.

4.14. Glosario

Alfabetización mediática crítica: Proceso educativo que dota a la infancia de habilidades para analizar, evaluar y crear contenidos en medios audiovisuales y digitales, fomentando la interpretación responsable y la producción consciente.

Alfabetización multimodal: Desarrollo de competencias para comprender y producir mensajes que combinan códigos verbales, visuales, sonoros y corporales, favoreciendo una comunicación integral.

Cómic: Lenguaje narrativo que integra imágenes y textos en secuencia, facilitando la comprensión crítica y la alfabetización visual mediante la interacción de códigos icónicos y verbales.

Dramatización: Técnica pedagógica que utiliza la representación escénica y el juego simbólico para promover la expresión corporal, la empatía y la construcción colectiva de significados.

Expresión corporal: Manifestación comunicativa que emplea movimientos, gestos y posturas del cuerpo para transmitir ideas, emociones y relatos.

Géneros literarios infantiles: Conjunto de formas de la literatura dirigidas a la niñez, que incluye la narrativa, la poesía, el teatro, el cómic y otras manifestaciones audiovisuales.

Imaginario infantil: Conjuntos de símbolos, narrativas y representaciones que configuran la visión del mundo de los niños y niñas, influenciados por la literatura y los medios de comunicación.

Integración curricular: Proceso de incorporar de manera articulada diversos géneros literarios y recursos expresivos en las áreas de aprendizaje para enriquecer la experiencia educativa.

Juego fonético: Exploración lúdica de los sonidos y ritmos del lenguaje, que contribuye a la creatividad y al desarrollo de la conciencia fonológica.

Literatura infantil: Producción literaria destinada a la niñez, caracterizada por su valor estético, pedagógico y cultural, que facilita la formación integral desde una perspectiva lúdica y crítica.

Medios de comunicación social: Plataformas masivas, como la televisión, la radio, el cine y las redes digitales, que difunden contenidos culturales y educativos y moldean los imaginarios infantiles.

Nonsense: Recurso poético basado en la ruptura lúdica del sentido literal, que estimula la creatividad y la exploración lingüística mediante palabras y frases aparentemente sin lógica.

Poesía infantil: Expresión literaria que combina ritmo, musicalidad y lenguaje figurado para despertar la sensibilidad estética y favorecer la adquisición de competencias lingüísticas en la infancia

Sensibilidad estética: Capacidad de percibir y apreciar la belleza y las cualidades formales de las producciones artísticas y literarias

Subjetividades críticas: Formas de identidad y conciencia que permiten a los individuos cuestionar, reflexionar y posicionarse frente a los discursos socioculturales.

Teatro de títeres: Modalidad teatral en la que objetos animados representan historias, fomentando la imaginación, la empatía y la autorregulación emocional.

4.15. Referencias

- Alonso Abal, M. (2012). El cómic en la clase de ELE: Una propuesta didáctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14), 2-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152422013>
- Álvarez-Álvarez, C., & García-Ruiz, R. (2024). El cómic y su uso educativo. Revisión sistemática de literatura (2010-2022). *Magister*, 36(1), 1-8. <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/issue/view/1474>
- Armesto Arias, M. (2019). *Dramatización y literatura infantil: un binomio innovador para el desarrollo de la expresión oral y corporal en Educación Infantil*. *Padres y Maestros*, (379), 24-31. <https://doi.org/10.14422/pym.i379.y2019.004>
- Campos Cuevas, I., y Jarrosay Quiala, E. (2010). *El retablo de títeres y su influencia en la educación y la creatividad de los niños de edad preescolar*. *EduSol*, 10(30), 45-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748669005>
- Cervera, J. (1993). *Dramatización y teatro: precisiones terminológicas y conceptuales*. Universidad de Valencia. <https://ruc.udc.es/entities/publication/7bc8a73c-3406-415f-9eca-3135012fd80c>
- Domínguez Martínez, S. (2010). *El teatro en Educación Infantil*. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. ISSN 1989-4023. <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6972.pdf>
- Eras-Guamán, N. M., Sánchez-Elizalde, L. P., Espinoza-Cevallos, C. E., & Lema-Ruiz, R. A. (2020). *Los títeres en el desarrollo emocional en infantes. Referencia empírica a partir de un estudio de caso*. *Centro de educación inicial "Amada Agurto de Galarza-Ecuador"*. *Ágora de Heterodoxias*, 6(2), 25-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9072397>
- González Cabezas, M. J. (2016). Verdad y prensa escrita en la literatura infantil y juvenil. En P. Corro y C. Robles (Eds.), *Estética, medios masivos y subjetividades* (pp. 303-314). Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Filosofía, Instituto de Estética. <https://estetica.uc.cl/noticias/329-libro-estetica-medios-masivos-y-subjetividades>
- González González, Y. (2022). *El teatro de títeres: una alternativa para la formación de la competencia comunicativa*. Varona, (75). Universidad Pedagógica Enrique José Varona. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360673304002>
- Guzmán López, M. (2011). *El cómic como recurso didáctico*. *Pedagogía Magna*, (10), 122-129. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628291&utm_source=chatgpt.com
- Mármol Maridueña, R. A. (2019). *Teatro de títeres como estrategia para potenciar la atención de niños de 5 años de la Escuela de Educación Básica Isabel Herrera de Velázquez*. *Revista Conrado*, 15(70), 370-375. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-370.pdf>

- Martín, A. (2012). Notas de acercamiento a BB, primer tebeo español para niñas, 1920-1925. *Revista de estudios sobre la historieta: HISTORIETAS*, (2), 32-34.
https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/15347/029_043.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oltra Albiach, M. Á. (2013). *Los títeres: un recurso educativo*. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (54), 164-179.
https://www.researchgate.net/publication/370837729_Los_titeres_un_recurso_educativo#fullTextFileContent
- Paredes-Bonilla, G., Navas-Franco, L., Acuña-Checa, E., y Figueroa-Oquendo, A. (2024). El cómic como estrategia metodológica innovadora en la educación. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(5), 818-829.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.5.2675>
- Pomares Puig, A., & Estañ Cerdá, A. (2017). *Una encuesta para fomentar el uso del cómic en Infantil*. Universidad de Alicante / Universitat d'Alacant, Instituto de Ciencias de la Educación.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8620055>
- Posligua-Maximi, N. S., Pachay-Pérez, P. M., y Reyes-Pachay, S. J. (2023). *Los títeres como estrategia didáctica en preescolares*. *Cienciamatria*, 9(1), 1067-1076.
https://www.researchgate.net/publication/372623000_Los_titeres_como_estrategia_didactica_en_preescolares#fullTextFileContent
- Salinas, M. (2022). *El cómic como herramienta para la enseñanza y la transmisión del patrimonio*. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8883735>
- Sánchez-Barbero, B., Cáceres García, M. J., Chamoso Sánchez, J. M., Rodríguez Sánchez, M. M., y Rodríguez Muelas, D. (2020). Elaborando cómics en tiempo de confinamiento para aprender matemáticas en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 32(1), 97-103.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/15565>
- Tamés, R. L. (1990). Introducción a la literatura infantil (No. 3). Editum.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ICUEfYXKG3EC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Varios+autores.+\(s.f.\).+La+poes%C3%ADa+infantil.+En+Introducci%C3%B3n+a+la+literatura+infantil+\(pp.+153%E2%80%93158\).&ots=AoWGzcqbMt&sig=UDivYxNwsW_n3WkkGDxkA5hOI58#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ICUEfYXKG3EC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Varios+autores.+(s.f.).+La+poes%C3%ADa+infantil.+En+Introducci%C3%B3n+a+la+literatura+infantil+(pp.+153%E2%80%93158).&ots=AoWGzcqbMt&sig=UDivYxNwsW_n3WkkGDxkA5hOI58#v=onepage&q&f=false)



Carmen Elizabeth Espinoza Cevallos

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7962-4358>

Correo: ceespinoza@utmachala.edu.ec

Magíster en Docencia Universitaria e Investigación, especializada en Educación Inicial, con más de 35 años de experiencia en la docencia. Actualmente me desempeño como profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala (Utmach), institución donde también he ejercido funciones como Coordinadora de la Carrera de Educación Inicial y Parvularia, y Coordinadora de la Maestría en Educación Inicial.

Además, he desarrollado producción académica significativa a través de la publicación de artículos científicos en revistas internacionales de alto impacto y de materiales pedagógicos orientados al fortalecimiento de la educación inicial. Soy autora de los libros Pre-lecto escritura, Grafoplástica: Mis primeras líneas y Pre-matemáticas, obras que promueven el desarrollo de competencias lingüísticas, gráficas y lógico-matemáticas en la primera infancia.

Mi trayectoria combina la práctica docente, la gestión académica y la creación de recursos educativos, reafirmando mi compromiso con la formación de docentes sensibles, críticos y creativos, capaces de impulsar una educación inicial transformadora, inclusiva y de alta calidad.

ISBN: 978-9942-53-089-9



9

Compás
capacitación e investigación