



Enunciación

ISSN: 0122-6339

ISSN: 2248-6798

revista.enunciacion@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Uribe Hincapié, Richard; Salazar Giraldo, Juliana; Marín Sánchez, Ángela María
Narración e interacción social en el recurso Espacio de Lectura:
ejes para reconocer, interpretar y reconstruir la realidad
Enunciación, vol. 28, núm. 1, 2023, Enero-Junio, pp. 52-67
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.20053>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722678789004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



Narración e interacción social en el recurso *Espacio de Lectura*: ejes para reconocer, interpretar y reconstruir la realidad

Narration and Social Interaction in the Resource *Espacio de Lectura*: Axes to Recognize, Interpret, and Reconstruct Reality

Richard Uribe Hincapié¹ , Juliana Salazar Giraldo² y Ángela María Marín Sánchez³

Resumen

En este artículo se presenta una perspectiva acerca de la importancia de las narraciones en la formación escolar, no solo desde el punto de vista del reconocimiento de las estructuras de la lengua, sino de las posibilidades que estas tienen para reconocer, interpretar y reconstruir la realidad. Por ello, se argumenta la capacidad de la narración para establecer vínculos con las realidades individual y social de los estudiantes, al proveer herramientas sensoriales y cognitivas para la comprensión del mundo; asimismo, se establecen las posibilidades que tiene la narración para fomentar prácticas de interacción que, además de coadyuvar en la formación lingüística, son trascendentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad. Finalmente, a partir de un ejercicio experimental con el recurso web *Espacio de Lectura*, se describen las implicaciones de este para desarrollar las habilidades lingüísticas y sociales de los estudiantes a partir del uso de herramientas multimediales y multimodales, así como su potencial para repensar el uso de la narración en la escuela y sus formas de interacción.

Palabras clave: narración, interacción social, enseñanza y formación, lectura, escritura.

Abstract

This article presents a perspective regarding the importance of narratives in education, not only from the point of view of recognizing the structures of language, but also from their possibilities to recognize, interpret, and reconstruct reality. Therefore, this work establishes the capabilities of narration to establish links with students' individual and social realities by providing sensory and cognitive tools for understanding, as well as their possibilities to promote interaction practices, which, in addition to contributing to linguistic training, are transcendental in teaching and learning processes with regard to reading, writing, and orality. Finally, based on an experimental exercise with the web resource titled *Espacio de Lectura*, its implications for developing students' linguistic and social skills through the use of multimedia and multimodal tools are described, as well as its potential to rethink the use of the narration in schools and their forms of interaction.

Keywords: narration, social interaction, teaching and training, reading, writing

1 Docente investigador, Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Coordinador Semillero de investigación Lengua y Cultura. Correo electrónico: richard.uribe@upb.edu.co.

2 Estudiante de Licenciatura en Inglés-Español de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia) y miembro del Semillero de investigación Lengua y Cultura. Correo electrónico: juliana.salazargi@gmail.com.

3 Estudiante de Licenciatura en Inglés-Español de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia) y miembro del Semillero de investigación Lengua y Cultura. Correo electrónico: angela.marin@upb.edu.co.

Cómo citar: Uribe Hincapié, R., Salazar Giraldo, J. y Marín Sánchez, A. M. (2023). Narración e interacción social en el recurso *Espacio de Lectura*: ejes para reconocer, interpretar y reconstruir la realidad. *Enunciación*, 28(1), 52-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.20053>

Artículo recibido: 21 de octubre de 2022; aprobado: 14 de febrero de 2023

Introducción: narrar la realidad

El término “narración” proviene de la palabra latina *narratio*, la cual significa “conocer” y, de manera más integral, “hacer a alguien conocedor o sabedor a partir de una construcción discursiva”. Narrar, entonces, origina un proceso individual y social de desarrollo del intelecto en cuanto a la capacidad de entendimiento y comunicación; además, fomenta procesos de interacción en términos del diálogo, el cual se gesta entre autores, lectores y textos.

La narración es un recurso discursivo que posibilita la comprensión y la interacción, sobre todo porque los seres humanos somos altamente narrativos no solo en la forma de habitar la realidad, sino también de pensar (Bruner, 2004; Ricoeur, 1995), razón por la cual esta se convierte en una herramienta esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje: “Las narraciones expresan su estructura y nos enseñan su dinámica. Estas narraciones son construidas por otros y, luego, enseñadas y aprendidas. Pero una vez internalizadas, dan forma a la manera en que la vida se siente y luce” (Nussbaum, 1990, p. 287).

Precisamente, Reyes (1984) sostiene que la narración describe una forma de organización humana, por lo que evidencia sentidos compartidos, sistemas de valores y modos de estructurar lo social que posibilitan que esa sociedad se analice, interroge sus propios modelos y se convierta en un mecanismo para pensar el mundo y formarse en relación con él (Bruner y Kalmar, 1998). Por tanto, las narraciones son herramientas de transformación, en la medida que nos acercan al mundo y nos permiten comprenderlo de formas alternativas, lo que suscita no solo metodologías inéditas para el ejercicio interpretativo, sino rutas diversas para expresar y comunicar esas comprensiones a los otros (McEwan y Egan, 1995).

Tal y como lo plantea Lacan (1983), los seres humanos existimos en relación con el lenguaje y somos su obra, por lo que este “sirve tanto para fundarnos en el otro como para impedirnos

radicalmente comprenderlo” (p. 367). Así, antes de ser capaces de hablar, de comprender e interpretar, el sujeto es narrado por los otros, lo que significa que desde nuestro nacimiento poseemos una carga narrativa del mundo e incluso de nosotros mismos, que se ha constituido desde nuestros ancestros y que, posteriormente, toma conciencia en la construcción de sentido de la propia existencia.

La construcción de significado y el acercamiento al mundo a través de la narrativa se desarrollan por medio de diversas tradiciones (orales, escritas, folclóricas, estéticas, políticas), las cuales transmiten elementos simbólicos y discursivos que forman parte de la cultura. Por nuestra condición de seres sociales, nacemos rodeados de lenguaje, de historias y narraciones que nos forman como sujetos, razón por la cual la narrativa es fundamental para acercarse, así sea pálidamente, a las maneras como se construye la identidad (Galgani, 2009).

En los textos narrativos se representa con palabras el desenvolvimiento de una historia, se definen unos referentes espaciales y temporales, y se determina una secuencialidad temporal y causal; por lo cual, desde el punto de vista de las funciones comunicativas, se instituyen como herramientas fundamentales no solo para aprender, sino para generar placer a través de un lenguaje del habitar y existir en el mundo, es decir, un lenguaje que da cuenta de la experiencia narrativa que define la propia existencia. De este modo, la narración describe la cotidianidad, externaliza la experiencia, se relaciona con la cultura de la memoria colectiva y es proclive al entendimiento por la similitud con el lenguaje convencional, es decir, es coherente con las formas de referirse a las dinámicas propias de la vida (Alonso y Mateos, 1985; Valderrama y Valderrama, 2007; Teberosky y Jarque, 2014).

La narración contiene tres propiedades inapelables: “its sequentiality, its factual ‘indifference,’ and its unique way of managing departures from the canonical” (Bruner, 1990, p. 50). En primer lugar, la secuencialidad indica que el significado del texto únicamente se propicia a partir del transcurso de la trama, no de sus elementos aislados; su

sentido se genera desde las relaciones de los componentes de la propia historia. La interacción y la acción de los agentes dentro de la narración permiten al lector ubicarse en una perspectiva diferente a su rol, hasta el punto de sentirse identificado con los acontecimientos del relato, pues crea relaciones semánticas con su propia vida. Por tanto, los agentes son indispensables para la comprensión de la historia, porque sin la referencia de ellos, la narración pierde sentido (Davis et al., 2021; Haven, 2007).

En segundo lugar, los textos narrativos no están determinados en verificar lo fáctico de la historia; en cambio, están en lo metafórico, es decir, el concepto aristotélico de *mimesis* para generar una nueva representación de la realidad a partir de la narración. Así, cuando la lectura se pone en relación con el mundo del lector, se genera una convergencia entre la función de *representación* de lo real dentro de la historia y la función de *significación* que reviste el relato de ficción (Ricoeur, 2003).

En tercer lugar, la narración busca hacer comprensible la desviación de lo ordinario mediante la experiencia del asombro, para brindarle verosimilitud al texto a través del orden secuencial y temporal, lo cual incluye las construcciones del lector en relación con las consecuencias a los antecedentes dentro de la historia, el sentido global del texto y la progresión de los eventos:

Narratives involve temporality by definition, [...] this temporality can mean representations of 'real' processes (representation), constructions of temporal understanding (construction), critical analysis of dominant temporal constructions (deconstruction), or analysis of how narratives contribute to temporal flows of events and experiences (agency). (Rantakari y Vaara, 2017, p. 279)

Bruner (1990) sostiene que el ser humano tiene una predisposición innata a una organización narrativa de la realidad, para que luego la cultura la refuerce y equiepe a través de la tradición. Lo anterior se debe a que el discurso narrativo se constituye de elementos básicos que son de tipo

gramatical, lexical y discursivo. Así, la voz narrativa muestra una perspectiva frente a la historia, pues los intentos de objetividad frente a una voz omnisciente quedan atados a la organización de la experiencia desde la influencia por lo subjetivo. El mundo termina por ser una constitución de relatos, de narraciones que no solo pertenecen a quien las vive o las escribe, sino que se perpetúan en la cultura a través del discurso, es decir, a partir de las narraciones de las narraciones.

Tesis y argumentos

Los intercambios narrativos en la formación escolar

Precisamente, en términos de la trascendencia de la narración y su impacto en la formación académica y humana, se diseña el recurso *Espacio de Lectura*, desarrollado por diversos profesionales con el liderazgo de la reconocida investigadora Ana Teberosky Coronado (Universidad de Barcelona), en el cual se presentan narraciones ilustradas enriquecidas lingüísticamente, las cuales buscan influir en las formas del *input* lingüístico y las propias interacciones entre padres de familia, docentes y estudiantes (<http://espacodelectura.labedu.org.br/?lang=es>). En este recurso web, las narraciones se presentan a los niños en una dinámica multimedial y multimodal (Teberosky y Jarque, 2022) en la medida que se trabajan recursos visuales, auditivos y digitales que no solo amplían las posibilidades lúdicas, sino que enriquecen la interacción con el texto desde la palabra, el gesto, la mirada y las ilustraciones: "Multimedia features arouse curiosity while learners read the story, thereby promoting active processing" (Sun et al., 2022, p. 2).

Lo multimedial y lo multimodal en *Espacio de Lectura* responden a las necesidades generacionales de los estudiantes del siglo XXI, los residentes/visitantes digitales (White y Le Cornu, 2011), quienes se caracterizan por nacer inmersos en un contexto tecnológico, el cual los condiciona a tener procesos de aprendizaje mucho más visuales y a

través de herramientas digitales a las que pueden acceder con mayor facilidad (Ugalde y González, 2014). Además, este recurso se convierte en una oportunidad para que los procesos de enseñanza y aprendizaje, por medio de las narrativas, sean fructíferos y significativos para los estudiantes, pues sus dinámicas están enfocadas en el uso de herramientas tecnológicas que permiten mayor interacción con la diversidad de contenidos, los cuales trascienden el propio sistema de la lengua y se transforman en conocimientos sociales, culturales, simbólicos y éticos.

Espacio de Lectura, por tanto, está diseñado para que tanto padres de familia como profesores lideren los procesos de lectura a través de la integración de la tecnología. En el caso de los maestros, dicha integración supone una demanda compleja en relación con la reflexión de sus prácticas pedagógicas necesarias para centrar el aprendizaje, por lo que el maestro necesita comprender el propósito y la manera de incluir estas herramientas digitales vinculadas con las narraciones, que facilitan a los estudiantes interactuar de manera autónoma y aprender (Harlow y Wen, 2022). En este caso, lo significativo del aprendizaje en los niños radica en que las experiencias estructuradas en lo narrativo, se vinculan a la realidad en términos de una razón/racionalidad narrativa, esto es, las narraciones compartidas se convierten en formas de comprender e interpretar la realidad (Moratalla, 2007).

Este recurso actualiza los contextos en relación con la lectura, en especial con la referenciación de experiencias que evocan una identificación de la propia historia de vida del niño, por lo que se instaure no solo una motivación en las actividades de lectura, sino también en la influencia frente al desarrollo del lenguaje y la cognición (Kucirkova et al., 2014). En esta dinámica, el niño se siente partícipe de la narración y, por ende, se potencia su comprensión, en la medida que se apropia de expresiones, ideas y relatos, y trasciende el texto a su experiencia de vida, lo que hace que el aprendizaje en torno a la lengua y la cultura sea no solo

valioso en lo concerniente a la formación académica, sino trascendental en términos de la formación política, cívica y social.

Leer, escuchar, escribir y compartir narraciones son prácticas de diseño y construcción de la realidad que se fundan en la experiencia del acontecimiento, en la medida que permiten reconocer, más allá de comprensiones, formas que otros tienen de habitar y construir la significación (Ricoeur, 1995). En este sentido, de acuerdo con Olson (1995), “el conocimiento narrativo se construye y reconstruye conforme componemos relatos para explicarnos a nosotros mismos y a otros” (p. 122), razón por la cual las prácticas narrativas en la formación son fundamento del reconocimiento de la naturaleza lingüística y discursiva de la condición humana y base para la construcción de lo humano. Por tanto, las interacciones narrativas construyen un saber narrativo (Olson, 1995) y experiencial de carácter situado cuya cualidad esencial es la fluidez y la plasticidad reflexiva, ya que esa narratividad se despliega como un devenir de posibilidades para enfrentar de manera crítica el mundo y no como una rúbrica prefabricada para existir en él.

En la lectura de textos intervienen diversos factores ya adquiridos por el lector como sus estructuras mentales, el conocimiento previo e imaginarios sociales que se relacionan con la narración para ser interpretados, por lo que la práctica misma de la comprensión es un proceso cognitivo y sensitivo, de carácter histórico, que se da a partir de la organización y la interacción de la información mediante esquemas mentales que integran una historicidad, una experiencia de vida. Estos esquemas no toman un valor fijo, sino que son prototípicos; es decir, contienen variables, para luego interrelacionarse y así predecir e inferir la información no explícita del texto (Rumelhart, 1980; Vega, 1984, citados por Alonso y Mateos, 1985).

Por tanto, se demanda una diferencia entre el leer y el escribir como prácticas de reconocimiento, composición de palabras y discursos, y como prácticas de comprensión, transformación del texto y el pensamiento (Teberosky, 2003; Flusser, 1994),

en la medida que estas trascienden la textualidad y se convierten en posibilidades para el acrecentamiento de las capacidades lingüísticas, sociales y humanas. Leer y escribir, en esta lógica, posibilitarían “transformar la visión del mundo social, y, a través de la visión del mundo, transformar también el mundo social” (Bourdieu y Chartier, 2010, p. 264).

Precisamente, Cassany (2006) define la comprensión de textos desde tres concepciones: lingüística, psicolingüística y sociocultural. La primera se refiere a interpretar el significado y el valor semántico de las palabras, es decir, una interpretación objetiva y autónoma de los lectores. La segunda hace alusión a la comprensión del sentido del texto, puesto que el lector aporta datos y reconoce los contextos mediante el conocimiento previo y el desarrollo de habilidades cognitivas para comprender el texto. Finalmente, la tercera define que el conocimiento previo y el significado de las palabras tienen un origen cultural y social; además, cada texto tiene una intencionalidad, así como cada lector tiene un propósito, lo que permite comprender el discurso como un cúmulo de visiones y perspectivas acerca del mundo que se encuentran, se entrecruzan. De este modo, no hay una sola manera de leer, sino que en este proceso están implícitas diversas variables que suscitan alternativas a la hora de leer, comprender y asumir el texto en términos de su valor personal, social y cultural.

Asimismo, la adquisición de la lengua escrita implica reconocer los aspectos metalingüísticos y metacognitivos para que el diseño de actividades responda a las necesidades de los estudiantes; la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se deben realizar desde el contexto de las prácticas de interacción y fundamentadas en los textos narrativos, ya que relacionan el discurso, el conocimiento narrativo y los valores culturales (Teberosky et al., 2006). En consecuencia, leer y escribir, desde una perspectiva del reconocimiento y la apropiación de palabras y discursos, no solo implica la decodificación, sino que incluye aspectos

cognitivos, sociales y culturales que el maestro debe reconocer en los alumnos, para que sea un proceso de motivación e interés a través de la incorporación de la significación y la representación de sus vidas mediante la interacción y la narración, esto es, una experiencia de enseñanza y aprendizaje de carácter dialógico (Aubert et al., 2008) que favorece el pensamiento crítico (Gutiérrez-Ríos et al., 2021).

Las narraciones, por consiguiente, y desde el punto de vista cognitivo, crean imágenes mentales que facilitan la comprensión del contenido y, a través de la plasticidad cerebral, relacionan el *input* con las experiencias previas y visiones del mundo: “mental images allow the transfer of concepts from one mental domain to another” (Haven, 2007, p. 94). Asimismo, desde una perspectiva social, narrar y escuchar a otros narrar hace posible tanto el establecimiento de conexiones personales y vínculos emocionales, como también la transferencia de productos culturales que se intercambian, se influyen y se reconstruyen en toda una experiencia de resignificación y reconfiguración de la cotidianidad.

Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta

Las narraciones atraviesan e impactan la formación de los estudiantes, en la medida que se interpreta y se reconstruye la realidad a partir de las interacciones entre los participantes (maestros, alumnos y padres de familia) y los textos. Particularmente, en la construcción de la realidad a partir de los textos narrativos, lo ordinario se convierte en extraordinario (Bruner, 1990), asunto que quedó en evidencia en las prácticas de las profesoras del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia), las cuales se produjeron en relación con el proyecto “La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta de la Web *Espacio de Lectura*”, desarrollado por las universidades Pontificia Bolivariana y de Barcelona (Barcelona, España).

El recurso *Espacio de Lectura* fue el medio por el cual se forjó la interacción de los docentes con los estudiantes y los cuentos, por esto el proyecto enfatizó en las mediaciones didácticas de los maestros y sus implicaciones con los aprendizajes de los estudiantes. Este sitio web fue desarrollado por un equipo interdisciplinar liderado por la profesora Ana Teberosky, de la Universidad de Barcelona, el cual trabajó tanto en los cuentos y sus ilustraciones, como en las herramientas de formación diseñadas para los padres de familia y los docentes, y los juegos para los estudiantes. Asimismo, el recurso describe, desde el punto de vista teórico, conceptual y metodológico, los fundamentos y criterios de las narraciones, la estrategia de lectura en voz alta, los procesos de lectura y las diversas posibilidades para comprender y producir textos escritos en clave colaborativa y compartida.

Las interacciones con siete libros ilustrados del recurso se analizaron en términos de las construcciones sintácticas y lexicales, y se compararon con las interacciones de esos mismos libros dirigidos a los niños, pero sin las ayudas presentadas en tal recurso. El ejercicio se desarrolló en dos momentos (*pretest* y *postest*). En la etapa *pretest*, se trabajaron los cuentos de manera espontánea por parte de los docentes y los estudiantes y, en la etapa *postest*, se usaron las herramientas provistas por el recurso *Espacio de Lectura*. En esta fase, se intentó demostrar la prevalencia de enunciados canónicos y construcciones complejas, así como vocabulario más elaborado y preciso cuando las lecturas se desarrollaron con las ayudas del recurso. La meta fue describir la importancia del contenido lingüístico de los libros para niños, de las actividades de interacción, así como del modelo de lectura en voz alta presentado. Por último, se procuró analizar cómo puede, potencialmente, influir el recurso *Espacio de Lectura* en las interacciones, los aprendizajes infantiles y los procesos de socialización.

Las reflexiones que se presentan en este texto tuvieron lugar en el marco de la etapa *postest*, para la cual se tuvieron en cuenta criterios basados en las experiencias de lectura en el aula como la

entonación, el lenguaje verbal y no verbal, el ritmo de las lecturas, las preguntas y respuestas, los enunciados, el léxico y los tipos de construcciones empleados por los niños en la interacción con los cuentos (Cameron-Faulkner *et al.*, 2003; Cameron y Noble, 2013; Teberosky y Jarque, 2014).

El proyecto se llevó a cabo en una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Medellín (Colombia), entre los grados primero y quinto. Cuatro profesoras participaron del ejercicio investigativo con el grupo que lideraban en la institución para un total de cuatro grupos: uno por grado. El número de estudiantes participantes fluctuó en relación con los grupos, a saber:

- Grupo 1 (grado primero): 28 estudiantes.
- Grupo 2 (grado segundo): 24 estudiantes.
- Grupo 3 (grado cuarto): 28 estudiantes.
- Grupo 4 (grado quinto): 30 estudiantes.

Las edades de los estudiantes igualmente oscilaban en relación con el grado; sin embargo, el promedio estuvo entre los 7 y los 11 años.

Antes del inicio de la investigación, se procedió con la formación de las profesoras, en cuatro fases: a) descripción del proyecto de investigación: objetivos, posibilidades, propuestas; b) presentación del recurso *Espacio de Lectura*: funcionamiento, roles, práctica con docentes; c) introducción al marco teórico del proyecto; y d) explicación detallada de la metodología. Esta formación se desarrolló en cuatro sesiones durante un mes.

En el inicio del *postest*, luego de la lectura de los cuentos, las maestras desarrollaron sus clases con las *Herramientas para familias y educadores*, provistas por el recurso: *Pistas* (a través de expresiones e ilustraciones que amplían las posibilidades de interacción del adulto con el niño en relación con el tema y, asimismo, trabajan y profundizan el contenido lingüístico central de cada historia); *Actividades* (además de las propuestas específicas relacionadas con el contenido lingüístico de cada historia, las actividades sugeridas son ejemplos de intervenciones generales que el adulto puede proponer al niño antes,

durante y después de la lectura de los cuentos); *Análisis de gestos* (mediante la lectura realizada por el maestro grabada en video, encontrará los elementos que le ayudarán a enriquecer su experiencia al leer cuentos a los niños, mejorando sus habilidades); y *Para saber más* (aquí es posible encontrar y aprender más sobre el contenido lingüístico tratado en cada libro y las posibilidades de aprendizaje que se han potenciado, ampliando los contextos de interacción del adulto con el estudiante).

La información se recolectó a través de la observación participante (Villota, 2017) y se sistematizó la experiencia con diarios de campo y grabaciones en video a partir de las cuales se inició el análisis desde un enfoque hermenéutico, con el fin de interpretar como estrategia de cuestionamiento de las formas de comprensión (Palmer, 1969) y reconocer el ejercicio explicativo como una forma de examinar el mundo a partir de expectativas y formas de valorar la realidad (Martínez y Ríos, 2006; Peña, 2020; Almeida, 2022).

La actitud hermenéutica de los investigadores y las maestras permitió que las sesiones de clase y los procesos de observación y reflexión se interrogaran por los pequeños detalles, las reiteraciones y las contrariedades de la práctica, sobre todo porque se partió de la seguridad de la revisión y la recapitulación como marcas constituyentes de la cotidianidad escolar y la actividad investigativa (Ricoeur, 1995). Del mismo modo, porque las lecturas de los investigadores no se asumen como perspectivas objetivas e incólumes de una realidad inamovible, sino como experiencias dialógicas para construir el sentido y generar transformaciones (Vattimo, 1991).

Particularmente en esta etapa del proyecto, se llevaron a cabo seis sesiones de clase durante cuatro semanas, además de la revisión y el ajuste de los datos recolectados que tomó dos semanas. Las clases se desarrollaron en salas de informática de la institución educativa, en donde solo se usó el recurso Espacio de Lectura. El análisis de la información –recolectada a través de la observación no participante y de la sistematización de los diarios de campo (tanto de las profesoras como de los investigadores)– se

organizó en una plantilla diseñada específicamente para esta fase del proyecto, la cual se concentró en los factores que se detallan a continuación:

Factor 1. En las prácticas docentes

- Las dinámicas/metodologías/actividades desarrolladas para trabajar con *Espacio de Lectura* y el cuento seleccionado (lo que hizo el docente para trabajar con *Espacio de Lectura* y el cuento).
- El discurso de los docentes: enunciados, entonación, pausas, lenguaje corporal, silencios, repeticiones, tipos de preguntas, entre otros aspectos.
- Uso de las herramientas ofrecidas por *Espacio de Lectura*: ¿Cómo las usó? ¿Cuáles fueron los resultados?
- Citaciones del texto leído (cuento): ¿Qué cita el docente del cuento leído? ¿Cómo lo cita? ¿Para qué lo cita? ¿Qué comentarios hace el docente del cuento leído?

Factor 2. En las prácticas de los estudiantes

- El discurso de los estudiantes durante la clase: enunciados, entonación, pausas, lenguaje corporal, silencios, repeticiones, tipos de preguntas, tipos de respuestas, léxico, entre otros aspectos.
- Uso de las herramientas ofrecidas por *Espacio de Lectura*: ¿Cuál fue la respuesta de los estudiantes ante estas herramientas? ¿Las disfrutaron? ¿Hubo inconvenientes? ¿Cuáles fueron los resultados?
- Comentarios (sobre el texto leído): ¿Qué clase de comentarios/preguntas hacen los niños con referencia al texto? ¿Qué tipo de preguntas?
- Paráfrasis: ¿Qué tipo de reformulaciones hacen los niños con referencia al texto?

El análisis se llevó a cabo a partir de la codificación de cada una de las categorías que

determinaron los factores, en una experiencia dialéctica entre las maestras y los investigadores (Hermida y Quintana, 2019). Así, la interpretación de los datos recolectados se dio como resultado del debate y la conversación entre pares, y en relación con un proceso interpretativo que fue co-diseñado desde los diversos enfoques y universos simbólicos de los participantes (Palmer, 1969).

Resultados

En la lectura compartida de los cuentos, por ejemplo, de “La receta de mandrágora”¹, una planta de mandrágora que tiene características curativas se convierte en el personaje principal, la bruja buena con poderes mágicos, lo que permite a los niños no solo establecer en los relatos formas excepcionales para la socialización, sino obviar los propios límites que impone la realidad. Así, los cuentos desbordan el ámbito de las informaciones y se trasladarían al mundo de las narraciones (Benjamin, 1986), en el cual la explicación de los fenómenos no establece su condición de realidad, sino que esta se instala en la profundidad y la coherencia desde donde ese mundo fue creado, leído e interpretado.

Por su parte, el cuento “¿Dónde está mi perro?” narra asuntos más trascendentales a la pérdida de una mascota y las aventuras que los personajes emprenden en su búsqueda. Los niños lograron identificar asuntos más enfocados en su realidad a partir de las enseñanzas del cuento, pues hablaron sobre la importancia de las mascotas en la vida del ser humano y la responsabilidad ambiental que tenemos con ellas. En una de las sesiones virtuales, en plena pandemia, la profesora pidió a sus estudiantes que encendieran sus cámaras y presentaran a sus mascotas, lo que creó un espacio de interacción entre el texto y la realidad de sus estudiantes, y abrió un diálogo sui géneris entre el acontecimiento del cuento y el de la vida cotidiana de los

niños. Por tanto, la práctica de compartir la lectura y leerla en términos de la cotidianidad suscitó que esta pasara de ser un encuentro agradable y significativo a ser una experiencia que se tradujo en conocimiento (Teberosky y Jarque, 2014).

Asimismo, con el fin de introducir la lectura de los cuentos, las profesoras instaron a los niños a dibujar un cuadro comparativo que quería establecer un enfoque alternativo entre lo que pasaba en el cuento y lo que podría suceder en términos de la imaginación de los niños: “yo me imagino...”, “en el cuento es...” y “la realidad es...”. En la primera parte, los alumnos dibujaron diferentes personajes antes de observar/leer el cuento, lo que evidencia que en la lectura van a intervenir diversos factores como las estructuras mentales, los conocimientos previos e imaginarios personales y sociales, los cuales facilitan una comprensión particular y única del texto entre los mismos estudiantes, y un ejercicio interpretativo que parte de los límites textuales, los respeta, pero que juega con ellos en el ámbito interpretativo (Barthes, 2007).

Los alumnos compararon sus dibujos con el personaje del cuento y, aunque sus reacciones fueron de desilusión, debido a la diferencia entre lo que imaginaron y lo que finalmente leyeron, lograron reconocer que las narraciones son representaciones de la realidad y que, por tanto, son formas de presentar *de nuevo*, de reconstruir unos modos de comprender y de existir. En términos de Bruner (2003), “la narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación” (p. 1). Para los niños, las narraciones se convirtieron en sistemas de significación que tenían la potencia de crear diversas realidades y provocar otras, por lo que cayeron en la cuenta, en el pleno ejercicio interpretativo, de que el lenguaje no es un objeto para presentar cosas, sino una mediación para representar, diseñar y crear (Ricoeur, 1995).

En relación con el cuento “La receta de mandrágora”, la maestra enseñó a los niños una imagen de la planta de mandrágora; luego, en la

¹ Los cuentos “La receta de Mandrágora”, “El álbum de Irina”, “La leyenda de Sigurd”, “Las siete cabritas y el lobo”, “¿Dónde está mi perro?”, “Dos hermanos” y “El duende Gumersindo” forman parte del recurso *Espacio de Lectura*.

actividad de sembrar, les preguntó qué necesitaba una planta para vivir. A partir de este interrogante, la narración deja de ser una alusión lejana y dudosa de la realidad para convertirse en objeto de reconocimiento y reflexión, en la medida que se interna en las vidas de los estudiantes (Nussbaum, 1990) y produce una simbiosis que hace posible la contemplación del mundo desde diversas perspectivas (McEwan y Egan, 1995), por lo que al narrar y narrarse el niño termina construyéndose.

De este modo, cuando la maestra preguntó “¿Qué haría feliz a cada personaje?”, uno de los niños respondió: “cuando se levanta después de dormir”, para que, luego, otro dijera: “no, porque el sol no duerme, sino que la tierra gira”. En este caso, la narración crea una experiencia de resignificación de la realidad a partir de los enunciados del texto, puesto que se coteja el mundo del relato con el mundo cotidiano para dudar de estos e, incluso, construir interpretaciones que brotan ya sea como disertaciones de carácter científico o profundas construcciones estéticas que definen formas altamente metafóricas de comprender y conducir la realidad (Lakoff y Johnson, 2008). De acuerdo con los niños, no es posible que “el sol cene con la luna”, a menos de que haya un eclipse, como lo mencionó un estudiante. Esta singular perspectiva, además de reiterar la condición narrativa de los seres humanos para pensar y vivir (Bruner, 1990; Ricoeur, 1995), permite reconocer que los discursos están trastocados por los afectos y los deseos (De Certeau, 2011), y que cuando el niño tiene la posibilidad de enfrentarse a la narración de manera autónoma y activa, el texto exhibe una *verdad narrativa* (Bruner, 2004) que solo un niño en su singularidad puede ver.

Precisamente, según Bruner y Kalmar (1998), las narraciones prodigan sistemas de valores para la construcción de lo social, por lo que un cuento como “La receta de mandrágora” se interroga por la búsqueda de una receta para la felicidad, no a la manera de un modelo a seguir de carácter hegemónico, sino en la dinámica de un tejido intersubjetivo que se hila y modela con otros. Así pues,

la intersubjetividad, entendida como “capacidad relacional para poner en escena los mundos interpretativos” (Uribe et al., 2020, p. 183), se desarrollaría en el acto mismo de narrar al permitir que el juego de la interpretación se geste como una actividad de carácter dialógico y polifónico (Bajtín, 1999), en la cual no solo se comparten mundos, sino que se transforman.

Los maestros asumen un rol de transformadores de la realidad a partir de la reflexión compartida de los textos, no porque endilguen a sus estudiantes argumentos para que estos los tomen como propios, sino porque avivan la reflexión al hacer hablar a los niños y definir la escucha como clave ética y discursiva fundamental. Conversar con los niños significó

una posibilidad de entender, apreciar, considerar las relaciones de alteridad, diferencia, semejanza y lo que permitía percibir el lazo entre sujetos; era lo que hacía contacto, lo que ayudaba a percibir la singularidad del otro, en sí, lo que permitía escuchar. (Rojas, 2019, p. 15)

La pregunta, como herramienta de construcción narrativa, produjo una conexión discursiva crítica que hizo posible una contingencia: que los niños de manera espontánea relacionaran el cuento con el contexto colombiano y todo aquello que escuchaban en la escuela, en sus casas y a través de los medios de comunicación. La *imaginación narrativa de los niños* (Nussbaum, 1997) fue activada con preguntas de las docentes como: “¿qué sería de este país si todos comiéramos de la receta de la felicidad?” o “¿qué pasaría si los guardianes de la vida saliéramos con capa a repartir la receta de la felicidad?”, lo que suscitó una reacción de empatía con los personajes de los cuentos y todos aquellos personajes que los alumnos reconocían de su vida cotidiana. Los niños dejaron de desear esta receta para ellos mismos y pensaban cómo compartirla con otros: el otro había aparecido no como un extraño, sino como un compatriota, un amigo.

Por consiguiente, la potencia narrativa de los cuentos permitió que, a través de un proceso reflexivo, se generaran aprendizajes por medio de relatos, acontecimientos y diálogos que contribuyeron a la formación de los estudiantes y su interacción con el mundo que los rodea. Por ejemplo, en el cuento “Las siete cabritas y el lobo”, trabajado por niños del grado primero, estos evidenciaron comportamientos que cotejaban con aquellos propios de la vida familiar y escolar. Asimismo, dudaron, en algunos casos, de los sucesos del cuento al contrastarlos con todo aquello que habían aprendido: ¿Es posible vivir con piedras en el estómago? ¿Se puede abrir el vientre de alguien sin que lo sienta? ¿Es posible sobrevivir en el estómago de un animal? Estas dudas epistemológicas por parte de los niños no ponían en cuestión la potencia de los relatos, sino que permitían entender la posibilidad de fabular la realidad (Agamben, 2008), es decir, con base en la palabra, proferir alternativas creativas para resolver e interrogar las acciones cotidianas.

Las maestras, en su comprensión de que los seres humanos somos lenguaje y existimos en relación con él (Lacan, 1983), construyeron la significación en compañía de los niños a partir de un discurso que consolidaba una relación de apertura e intimidad entre los mundos narrativos y los narrados (el cuento y la vida). Expresiones como “un toque mágico”, “vida de cuentos” y “vida fantástica”, no suponían una denuncia por la condición desprovista de realidad de los relatos, sino una invitación para dejarse provocar, para ingresar al mundo de la fábula, el cual no es una evasión de la vida, sino un intento por comprenderla mejor: la evasión entendida como tentativa de alejamiento reflexivo que se inspira en la ficción estética (Castagnino, 1980).

Este ejercicio de compartir lecturas con los niños no solo determinó un acercamiento a las palabras habladas y escritas, sino que se configuró a través de lo verbal y lo paraverbal. El uso de gestos, el movimiento corporal, el desplazamiento del docente por el aula y hasta los cambios de tono y volumen en

la voz contribuyeron a la creación de significados y la construcción de un universo narrativo disyuntivo, irreplicable: una experiencia de la lectura que no pasa, sino que *me pasa* (Larrosa, 2006), aconteció en la vida de cada uno de los niños, lectores/autores que recrearon la obra al hablar, al usar su cuerpo, al dibujar y al escuchar a otros.

En esta misma línea, las maestras, con base en la lectura de los cuentos, instaron a los niños a que escribieran sus propios relatos. Esta experiencia hizo posible que la labor de compartir la narración se convirtiera en la acción de inventar narraciones, las cuales hablaban del *sí mismo como otros* (Ricoeur, 2006), para establecer todo un análisis de la propia condición humana y comenzar a crear vínculos de afecto, extrañeza y cercanía con otros. Los relatos compartidos por los niños fueron un interrogante hacia ellos mismos, una forma de autobiografía conversada con el mundo, la cual se puede entender como “una lucha por la vida. Y esto en términos éticos es demanda a la autoridad, pero también es interpelación” (Antúñez y Molina, 2018, p. 41). Por tanto, las narraciones de los niños, inspiradas en narraciones diseñadas para ellos, lograron componer una cartografía personal, social y política para construir el sentido de sus vidas y caer en la cuenta de lo extraño, lo inesperado y lo sublime de la condición humana (Bruner, 2003), por lo que se produjo una relación intensa entre el discurso, el conocimiento narrativo y los valores culturales (Teberosky et al., 2006).

En este punto, en el plano lingüístico, es ineludible recordar que el proceso de adquisición de la lengua escrita es progresivo y asociativo y que, por medio de la lectura, los niños –especialmente de los primeros grados escolares– logran asociar elementos léxicos del lenguaje que les permiten identificar palabras y oraciones cortas en un contexto real. Así, con base en las herramientas que ofrece el recurso *Espacio de Lectura*, las docentes seleccionaron algunos personajes de los relatos y realizaron un ejercicio de construcción de ideas cuya intención fue activar un hilo narrativo: “la enfermera va al hospital” y “si vas al hospital te van a curar”. Los niños, por tanto,

respondieron a las maestras con el acto de escribir, entendido como “acto de organización y de aclaración de la vida humana mediante estrategias narrativas, lo que la convierte en un acto literario” (Jirku y Pozo, 2011, p. 15). Mediante la asociación, los niños participaron de una experiencia de escritura colaborativa (Haring, 1994) y, al mismo tiempo, se arriesgaron a participar en el juego de la autoría, al juego de la literatura. La experiencia de lectura y escritura compartidas de los niños implicó decodificación, comprensión semántica y lexical, interpretación, diferencia (Derrida, 1989) y *sinfronismo*:

el milagro del sinfronismo consiste, precisamente, en que esa misma emoción creadora, esa alegría triunfal, resuena a través del espacio y de las edades en el alma de un lector que se acerque a una obra y se entregue gozosamente a su lectura. (Castagnino, 1980, p. 31)

De este modo, con base en herramientas multimediales y multimodales (Djonov y Tseng, 2021; Ally et al., 2022), no solo se desarrollaron habilidades lingüísticas para hablar, escuchar, leer y escribir (Avila y Varas, 2021), sino que se representaron las formas de interacción en el aula y se bosquejaron estrategias de potenciación de capacidades para socializar, debatir y crear colaborativamente. Del mismo modo, a través de estas habilidades, docentes y estudiantes reconocieron el poder de las narraciones literarias para resignificar la vida social y escolar (Lane y Wallengren, 2020), y para transformar sus propias comprensiones acerca de la práctica del narrar, en la medida en que la narrativa se convirtió menos en una práctica legitimada y demandada por las dinámicas escolares y más en una práctica construida y deseada para construirse en el aula y el relato.

Conclusiones

Las interacciones narrativas de y con los niños, con la mediación del recurso *Espacio de Lectura*, construyeron un saber narrativo de tipo intratextual,

intertextual e hipertextual (Olson, 1995) que contribuyó tanto al mejoramiento de las competencias lectoras y de producción textual, como al desarrollo de vínculos intersubjetivos y habilidades para pensar críticamente (Perkins et al., 1993; Castillo y Vásquez, 2021). Para todos los participantes de esta experiencia, el uso de textos interactivos en el aula de clase estimuló la atención, la participación y la interiorización de elementos lingüísticos y también de las enseñanzas que las narraciones traían consigo. Asimismo, cuando los textos que se presentan a los niños activan los sentidos como la escucha, la vista y el tacto, y generan vínculos entre lo que leen y sus experiencias propias, se apuesta por la creación de un contexto en el que se pueden generar aprendizajes significativos (Gómez et al., 2019). A manera de síntesis interpretativa, un aprender haciendo no como mero activismo pedagógico, sino como una experiencia de construcción colectiva que identifica al sí mismo con lo otro y los otros.

La interacción de los niños con los textos no solo se presentó de manera directa y literal, sino que ellos también tuvieron la oportunidad de interactuar de una manera más dinámica y creativa; el hecho de extraer palabras o expresiones del texto para posteriormente ilustrarlas a través de un dibujo y buscar su argumentación les brindó la oportunidad de pensar, imaginar, crear y materializar las representaciones mentales que tuvieron durante la lectura, es decir, se presentó una interacción real, significativa y situada con el texto trabajado.

Una inferencia fundamental de este recorrido investigativo es que las prácticas de interacción fundamentadas en textos narrativos (Teberosky et al., 2006), en el marco de una experiencia de enseñanza y aprendizaje de carácter dialógico (Aubert et al., 2008; Gallin, 2022), favorecen la participación y el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes. Además, el lenguaje de las maestras, claro, conciso y narrativo por su papel como promotoras de preguntas y respuestas, fue un elemento fundamental para lograr la atención y la comprensión de las actividades desarrolladas en clase.

Cuando el maestro emplea una metodología de enseñanza en la que el principal partícipe es el estudiante, los niños se involucran en las actividades propuestas y participan activamente en la construcción del conocimiento. Además, es el mismo maestro quien no solo propicia los espacios para que exista interacción entre él y los estudiantes, sino para que sean ellos mismos quienes interactúen entre sí y construyan conocimientos con un carácter democrático, solidario y divergente.

Con base en los resultados de la investigación, es posible sostener que *Espacio de Lectura* se convirtió en una herramienta de relacionamiento entre estudiantes, padres de familia y profesores, lo cual, además de generar las conexiones ideales que se deberían dar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hizo posible cierta *pedagogía de la hospitalidad*, entendida esta como una disposición para recibir al otro en su condición de alteridad y singularidad constitutiva (Skliar, 2011), asunto que no solo instituyó nuevas experiencias de lectura y escritura en el aula, sino que produjo formas inéditas para la construcción del conocimiento y el tejido de las relaciones sociales.

En este sentido, pensar la narración y la interacción escolar como ejes para reconocer, interpretar y reconstruir la realidad, se convierte no solo en una oportunidad para que los niños mejoren sus aprendizajes en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, sino para que construyan una realidad personal y social “que va más allá de las palabras y de las cosas, de los sonidos y de las voces, hasta llegar a la constitución del mundo que habitarán el resto de su vida” (Uribe et al., 2019, p. 474). Un mundo que, en la actualidad, demanda el dominio de conocimientos diversos que permitan la presencia activa y responsable del hombre en la naturaleza e, incluso, su propia supervivencia, pero arraigado en nuevas narrativas que reconozcan vínculos, identidades compartidas y autonomías construidas en los dominios de la intersubjetividad, en la medida que se debaten y se reconstruyen en experiencias de armonía relacional y discursiva con otros (Dussel, 2001).

Por tanto, el recurso *Espacio de Lectura*, en clave de las dinámicas de la educación hoy, puede coadyuvar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes con un enfoque situado: hablar, escuchar, leer y escribir como prácticas que se construyen con una base intersubjetiva, intercultural e interactiva (Sánchez, 2021), lo cual repercute tanto en lo que aprenden los estudiantes, como en la forma en la que aprenden, esto es, una educación que transmite, pero con fines reflexivos y reconstructivos, y crea, con el propósito de establecer vínculos con el saber, con la realidad y con las personas.

A la manera de conclusión global, *Espacio de lectura*, como ejemplo multimedial y multimodal para la formación de los estudiantes, retó los estilos de enseñanza y aprendizaje al replantear las narraciones como meras herramientas útiles y volverlas recursos pedagógicos para enseñar, aprender e interrogar los aprendizajes, sobre todo porque, a través de la comprensión, la producción y la circulación de textos orales y escritos, las profesoras y los investigadores involucrados redescubrieron el diálogo como vía para la inclusión y la reflexión (Rada y Rodríguez, 2011; Buck y Longa, 2020; Alzate, et al., 2022) y cayeron en la cuenta de los retos y los desafíos que debe enfrentar la educación del siglo XXI (Fernández et al., 2021).

Reconocimientos

Este texto es producto del proyecto de investigación “La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta de la web *Espacio de lectura*”, desarrollado por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia) y la Universidad de Barcelona (Barcelona, España). Reconocimientos al Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana y sus docentes, por participar activamente en este proyecto de investigación. Este proyecto se ha desarrollado con el apoyo de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia) y la Universidad de Barcelona (Barcelona, España).

Referencias

- Agamben, G. (2008). *El lenguaje y la muerte*. Pre-textos.
- Ally, F., Pillay, J. D. y Govender, N. (2022). Teaching and learning considerations during the COVID-19 pandemic: Supporting multimodal student learning preferences. *African Journal of Health Professions Education*, 14(1), 13-16. <https://doi.org.consultaremota.upb.edu.co/10.7196/AJHPE.2022.v14i1.1468>.
- Almeida, P. (2022). A hermenêutica na Ciência da Informação: da revisão de literatura ao esboço de uma metodologia. *Ibersid*, 16(1), 83-92. <https://search-ebscohost-com.consultaremota.upb.edu.co/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=157723383&lang=es&site=ehost-live>.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 8(31-32) 5-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822082>.
- Alzate, G., Baena, S. y Velásquez, D. (2022). La lectura compartida como mediación para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Uribe et al (Eds.), *Formar para la investigación e investigar para la formación* (pp. 187-211). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/10043?locale-attribute=en>
- Antúnez, J. V. V. y Molina, R. I. R. (2018). El derecho a la autobiografía: dimensión ius-filosófica desde la perspectiva de H. Arendt y P. Ricoeur. *Opcción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (18), 20-50. <file:///C:/Users/000008707/Dropbox/PC/Downloads/Dialnet-ElDerechoALaAutobiografia-8369845.pdf>.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. (1.ª ed.). Universidad de Barcelona.
- Ávila, M. A. y Varas, C. I. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 373-385. <https://doi.org/10.1080/10.23857/pc.v6i8.2945>.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (2007). *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo XXI Editores.
- Benjamin, W. (1986). *El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov. Sobre el programa de la filosofía futura*. Planeta Agostini.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010). La lectura, una práctica cultural. En Pierre Bourdieu, *El sentido social del gusto* (pp. 253-274). Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 691-710. <https://doi.org/10.1353/sor.2004.0045>.
- Bruner, J. y Kalmar, D. (1998). Narrative and metanarrative in the construction of Self. En M. D. Ferrari y R. J. Sternberg (eds.), *Self-awareness: Its nature and development* (pp. 308-331). Guilford Press.
- Buck, B. y Longa, R. (2020). "Make the education of the youths our own education": Plato's laches, a dialogue for educators. *Educational Theory*, 70(2), 199-213. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.1111/edth.12416>.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. y Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27(6), 843-873. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2706_2.
- Cameron-Faulkner, T. y Noble, C. (2013). A comparison of book text and child directed speech. *First Language*, 33(3), 268-279. <https://doi.org/10.1177/01427237134876>.
- Cassany, D. (2006). Leer hoy. En *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea* (pp. 7-43). Anagrama.
- Castagnino, R. H. (1980). *¿Qué es literatura?* Editorial Nova.
- Castillo, I. D. y Vásquez, C. P. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de Enseñanza Básica. *Nueva Revista del Pacífico*, 75, 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>.

- Davis, C., Gaudiano, B., Louise, M. y Michael, L. (2021). Integrating storytelling into the theory and practice of contextual behavioral science. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, 155-162. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.04.004>.
- De Certeau, M. (2011). *Historia y psicoanálisis: entre la ciencia y la ficción*. Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos Editorial.
- Djonov, E. y Tseng, C.-I. (2021). Harnessing the potential of transmedia narratives for critical multimodal literacy. *Critical Discourse Studies*, 18(3), 34-367. <https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1804954>.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.
- Fernández, I. M. G., Fernández, H. S., Regalado, M. E. A., e Iglesias, M. L. (2021). Educar en la escuela infantil del siglo XXI: diálogo, inclusión y tecnología. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 75-88. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12112>.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Herder.
- Galgani, J. A. (2009). Narración e identidad. *Acta Literaria*, 39, 25-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-68482009000200003>.
- Gallin, P. (2022). Aprendizaje dialógico: tránsito de un concepto educativo hacia la enseñanza diaria en el aula. *Paradigma*, 43(1), 229-244. <http://funes.uniandes.edu.co/30853/1/Gallin2022Dialogic.pdf>.
- Gómez, L., Muñoz, L. E. & Londoño, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y., Lara, F. y Uribe, R. (ed.). (2021). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación de docentes*. Colectivo Formación Docente y Pensamiento Crítico, Red Iberoamericana de estudios sobre Oralidad, Clacso, Universidad de La Salle.
- Haring, T. (1994). *Writing together: Collaborative learning in the writing classroom*. Harper Collins College.
- Harlow, V. y Wen, H. (2022). Preparing teacher candidates to implement digital storytelling. *Computers and Education Open*, 3, 100079. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100079>.
- Haven, K. (2007). *Story proof: The science behind the startling power of story*. Libraries Unlimited.
- Hermida, J. y Quintana, L. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3593031>.
- Jirku, B. y Pozo, B. (2011). Escrituras del yo: entre la autobiografía y la ficción. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 16, 9-21. <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3944/3585>.
- Kucirkova, N., Messer, D. y Sheehy, K. (2014). Reading personalized books with preschool children enhances their word acquisition. *First Language*, 34(3), 227-243. <https://doi.org/10.1177/0142723714534221>.
- Lacan, J. (1983). *El seminario. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Ediciones Paidós.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lane, L. y Wallengren, M. (2020). The power of narratives. En L. Lane y M. Wallengren-Lynch (eds.), *Narratives of social work practice and education in Sweden* (pp. 19-26). Springer. https://doi-org.consultaremotat.upb.edu.co/10.1007/978-3-030-45874-4_2.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>.
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (25). <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25960>.
- McEwan, H. y Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrrortu.
- Moratala, T. D. (2007). Bioética y hermenéutica. La aportación de Paul Ricoeur a la bioética. *Veritas*:

- Revista de Filosofía y Teología*, 2(17), 281-312. <https://www.redalyc.org/pdf/2911/291122924005.pdf>.
- Nussbaum, M. (1990). Narrative emotions: Beckett's genealogy of love. En M. Nussbaum, *Love's knowledge: Essays on Philosophy and Literature* (pp. 286-313). Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Editorial Andrés Bello.
- Olson, M. (1995). Conceptualizing narrative authority: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 119-135. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00022-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00022-X).
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Press.
- Peña, B. I. (2020). Imágenes, hermenéutica y fenomenología. *Andamios*, 17(43), 31-58. <https://doi.org/consultaremota.upb.edu.co/10.29092/uacm.v17i43.763>.
- Perkins, D. N., Jay, E. y Tishman, S. (1993) Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21. <https://www.jstor.org/stable/23087298>.
- Rada, T. S. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf>.
- Rantakari, A. y Vaara, E. (2017). Narratives and processuality. En *Sage handbook of process organization studies* (pp. 271-285). Sage.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Gredos.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Rojas Álvarez, G. (2019). *Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82036>.
- Sánchez Muñoz, R. (2021). Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica. *Areté: Revista de Filosofía*, 33(2), 337-365. <https://doi.org/10.18800/arete.202102.007>.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila.
- Sun, H., Roberts, A. y Adriana, B. (2022). Bilingual children's visual attention while reading digital picture books and story retelling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105327>.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 42-45. <https://docer.com.ar/doc/nxesss5>.
- Teberosky, A. y Jarque, M. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta Maestra*, 8, 21-26. <https://rutamaestra.santillana.com.co/interaccion-y-continuidad-entre-la-adquisicion-del-lenguaje-y-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-la-escritura/>.
- Teberosky, A. y Jarque, M. (2022). ¿Por qué Espacio de Lectura? *Espacio de Lectura*. <https://espacodeleitura.labeledu.org.br/sobre/?lang=es>.
- Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G. y Fernández de Viana, A. (2006). *Propuesta de innovación educativa para aprender a escribir basada en la atención al lenguaje*. Universidad de Barcelona.
- Ugalde, C. y González, C. (2014). Los nativos digitales y el uso limitado que le dan a las herramientas tecnológicas. *Maskana*, 5, 23-29. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/2511/1614>.
- Uribe, R. A., Gutiérrez-Ríos, M. Y., Varga, Z. y Vives, M. P. (2020). El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica. *Actualidades Pedagógicas*, 1(75), 183-204. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.9>.
- Uribe, R. A., Montoya, J. E. y García, J. F. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores*, 22(3), 471-486. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>.

- Valderrama, C. E. y Valderrama, C. E. (2007). *Ciudadanía y comunicación: saberes, opiniones y haceres escolares*. Siglo del Hombre Editores.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Paidós Ibérica.
- Villota, D. (2017). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. *Maguaré*, 31(2), 258-262. <https://doi.org/consultaremota.upb.edu.co/10.15446/mag.v31n2.71546>.
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>.

