



Somos palabras: narrativas de las infancias en una experiencia literaria intercultural

We are words: childhood narratives in a literary intercultural experience

Diana Carolina Ruiz Matallana ¹

Para citar este artículo: Ruiz Matallana, D. C. (2025). Somos palabras: narrativas de las infancias en una experiencia literaria intercultural. *Infancias Imágenes*, 24(2), e24062. <https://doi.org/10.14483/16579089.24062>

Recibido: 28 de agosto de 2025

Aprobado: 11 de mayo de 2026

Resumen

La voz de las infancias reclama reconocimiento en espacios educativos, sociales y políticos actuales. En respuesta a esta necesidad y con el propósito de fortalecer las competencias comunicativas y promover una educación intercultural, *este artículo analiza* el resultado de una estrategia pedagógica de escritura creativa con estudiantes de básica primaria durante el periodo 2021-2023. Mediante un enfoque metodológico mixto y análisis hermenéutico interpretativo, se identificaron categorías de estudio tales como narrativas migratorias y procesos de adaptación, experiencias de vida y vínculos afectivos, al igual que poética de la naturaleza, elementos que configuran dimensiones de la identidad narrativa de *ser* niño y niña. Los resultados evidencian que la integración de literatura intercultural con proyectos de escritura personal permanentes promueve aprendizajes dinámicos y significativos. Esta aproximación pedagógica favorece el desarrollo integral de las habilidades comunicativas, propicia escenarios formativos críticos, valora la diversidad cultural y reconoce la voz de las infancias en la construcción de conocimiento.

Palabras clave: infancia, cultura, interculturalidad, literatura, competencia, habilidades comunicativas

Abstract

The voice of children demands recognition in current educational, social, and political spaces. In response to this need and with the purpose of strengthening communicative competencies and promoting intercultural education, this article analyzes the results of a pedagogical strategy of creative writing with primary school students during the period 2021-2023. Through a mixed methodological approach and hermeneutic-interpretive analysis, there were identified study categories such as migratory narratives and adaptation processes, life experiences and emotional bonds, as well as the poetics of nature, elements that shape dimensions of the narrative identity of *being* a boy or girl. The results show that the integration of intercultural literature with permanent personal writing projects promotes dynamic and meaningful learning. This pedagogical approach fosters the comprehensive development of communicative skills, promotes critical formative scenarios, values cultural diversity, and recognizes the voice of children in the construction of knowledge.

Keywords: childhood, culture, interculturality, literature, competence, communication skills

¹ Secretaría de Educación de Tunja, Boyacá, Colombia, correo electrónico: diana.caruma@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6545-6388>

Introducción

La pandemia por el COVID-19 fue un punto de inflexión en la historia educativa contemporánea, pues no solo redefinió las formas de enseñar y aprender, sino también la comprensión de las infancias y sus necesidades comunicativas. Este escenario sin precedentes obligó a las comunidades educativas a replantearse las metodologías tradicionales, lo que impulsó la búsqueda y la adopción de nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje flexibles, inclusivas y sensibles a las circunstancias del momento. Esta necesidad de flexibilidad e inclusión educativa actual se vuelve más relevante si se consideran factores estructurales que complejizan las realidades de las infancias.

Los efectos de la globalización, las prácticas capitalistas y los conflictos bélicos, por ejemplo, han ocasionado un aumento significativo en los movimientos migratorios a escala mundial. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022), hay 36,5 millones de niños y niñas desplazados globalmente; en América Latina y el Caribe esta cifra representa 3,7 millones de menores. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) informa que las niñas representan el 20% del flujo migratorio femenino en la región, lo que las expone a asumir responsabilidades domésticas y de cuidado. Esta situación refuerza roles tradicionales de género y limita su acceso y permanencia en el sistema educativo.

A lo anterior, se suma un panorama preocupante a nivel global: para 2030 se estima que 300 millones de niños, niñas y jóvenes no contarán con habilidades básicas en matemática y alfabetización, y 84 millones no asistirán a la escuela (UNESCO, 2022). Además, uno de cada cuatro estudiantes de 15 años manifiesta sentimientos de exclusión y falta de pertenencia en el entorno escolar.

En Colombia, la realidad educativa se vuelve aún más apremiante con la presencia de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos que requieren acceso efectivo al sistema educativo. De acuerdo con el Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana (Migración Colombia, 2024) en el territorio nacional residen

2.857.528 personas migrantes venezolanas, concentradas principalmente en Bogotá (21,10%), Medellín (8,42%) y Cúcuta (7,62%). El 51,69% son mujeres y el 48,28% hombres. Destaca para el sistema educativo que el 4,26% se corresponda con menores de 5 años y el 23,38% con niños, niñas y adolescentes en edad escolar de 5 a 17 años. Esta realidad plantea importantes retos para el sistema educativo colombiano, entre ellos el fortalecimiento de las capacidades institucionales y pedagógicas, así como la creación de espacios escolares seguros, inclusivos, diversos y comprometidos con la formación integral de todos. Esto por supuesto, requiere medidas específicas para asegurar de manera efectiva el derecho a la educación.

El sistema educativo colombiano presenta problemáticas como la disminución de matrículas, la repitencia y la deserción escolar. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2024), la matrícula nacional llegó a 9.547.160 estudiantes en 2023, lo que expresa una disminución de 1,9% en comparación con el año anterior, lo que muestra una tendencia decreciente desde 2020.

Otro reto importante es el aumento de la tasa de repitencia escolar. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2022), a través del Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (SINEB), esta tasa alcanzó el 8,1% en 2023, un incremento significativo frente al 1,9% registrado en 2019, previo a la pandemia. Colombia, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024), tiene una de las tasas más altas en este aspecto, 5,8% en primaria, 8,1% de secundaria inferior y 4,8% de secundaria superior general, con porcentajes superiores al promedio internacional 1,5%, 2,2% y 3,2% respectivamente.

Asimismo, la deserción escolar continúa siendo otra problemática relevante en el sistema educativo colombiano. Según los boletines de Educación Formal del DANE, la tasa nacional de deserción fue de 3,3% en 2020, aumentó a 3,7% en 2021 y se ubicó en 3,4% en 2022 (DANE, 2022, 2023, 2024). Este fenómeno afecta principalmente a estudiantes rurales y tiene causas como la falta de

interés y motivación, la necesidad de contribuir económicamente al hogar y realizar actividades domésticas; esto último se presenta especialmente en niñas y adolescentes.

Dichas problemáticas evidencian barreras importantes para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Sumado a esto, factores como la insuficiencia de infraestructura, las brechas tecnológicas, las limitaciones en la formación continua de docentes, la falta de materiales educativos adecuados y el limitado acompañamiento familiar, obstaculizan todavía más el desarrollo integral de los estudiantes y amplían las desigualdades educativas y sociales.

En este contexto, las secuelas de la pandemia y la falta de acciones contundentes para fortalecer el sistema educativo han producido un retroceso en las competencias lectoras y comunicativas de una parte significativa de la población estudiantil. Esto se refleja en los resultados PISA de 2022, donde el 51% de los estudiantes colombianos alcanzó solo un nivel básico de lectura, mientras que apenas el 1% logró niveles superiores (Icfes, 2024). Esta situación se explica en gran medida por las limitaciones estructurales que enfrentaron los estudiantes durante la educación remota y que, lejos de desaparecer, persisten en el sistema educativo actual. Estas condiciones incluyen la falta de textos físicos, el acceso restringido a dispositivos tecnológicos y la deficiente conectividad a internet.

A partir de lo anterior, la literatura intercultural se presenta como una posibilidad pedagógica vertiente, pues permite articular lectura, escritura, oralidad con el reconocimiento de la diversidad cultural, la identidad, la memoria, las costumbres, el territorio y las experiencias de vida de los estudiantes. De este panorama, surge la pregunta de, ¿Cómo puede una estrategia pedagógica basada en la literatura intercultural, mejorar las habilidades comunicativas en estudiantes de básica primaria? A partir de ahí, la investigación se propone como objetivo general analizar cómo una estrategia pedagógica basada en la literatura intercultural y en la escritura creativa contribuye al fortalecimiento de las habilidades comunicativas de estudiantes de básica primaria, en un contexto

escolar caracterizado por la diversidad cultural, las secuelas de la pandemia y los procesos migratorios. De este objetivo emergen tres objetivos específicos: (a) caracterizar las dificultades iniciales de lectura, escritura y oralidad identificadas en la fase diagnóstica; (b) describir la mediación pedagógica de textos literarios interculturales por medio de talleres de lectura, conversación y producción escrita; y (c) interpretar las producciones textuales de los estudiantes para reconocer categorías de identidad narrativa, memoria, pertenencia, vínculos afectivos y relación con la naturaleza.

Como respuesta, este artículo presenta en primer lugar una contextualización del problema educativo y el papel mediador de la cultura hacia la interculturalidad. En segundo lugar, define el concepto de competencia y justifica el trabajo con las competencias literaria y comunicativa. Posteriormente, describe el enfoque metodológico, el corpus de producciones estudiantiles y la estrategia pedagógica implementada mediante talleres literarios. Luego se analizan los textos producidos por estudiantes de básica primaria a través de categorías interpretativas. Finalmente se exponen las conclusiones, los aportes pedagógicos, los alcances, las limitaciones y las posibles líneas de continuidad investigativa.

La literatura intercultural como mediadora pedagógica: de la exclusión global a la acción local

Colombia se ha consolidado como el principal receptor de migrantes venezolanos en la región, generando nuevos desafíos educativos. El Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana reportó para el año 2024 un total de 604.488 estudiantes venezolanos en el sistema educativo colombiano, distribuidos de la siguiente manera: 57% en primaria, 25% en secundaria, 10% en transición, 7% en media y 0.9% en prejardín y jardín (Martínez Delgadillo, 2025).

En la región centro-oriental, donde se ubica Boyacá (contexto específico de esta investigación), se concentra gran parte de esta población estudiantil. En Tunja, capital del departamento, a septiembre de 2025 se encontraban 1.068 estudiantes

migrantes venezolanos según registros del SIMAT¹. Esta realidad migratoria, lejos de ser exclusivamente problemática, representa una oportunidad de avanzar hacia modelos educativos más inclusivos e interculturales.

Desde este ángulo se necesitan transformaciones estructurales en el currículo, planes de estudio, metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación que intenten ir de la exclusión global a la acción local. Es necesario crear espacios educativos que reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística, lo que promueve una educación que nos “prepare no sólo para la ciudadanía sino también para el trabajo y sobre todo para darle sentido a nuestra vida”, como afirma Nussbaum (2010, p. 28). A este respecto, las instituciones educativas deben asumir enfoques pedagógicos críticos basados en principios democráticos y de justicia, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su nacionalidad, género, raza o etnia participen en entornos verdaderamente inclusivos. Desde esta perspectiva, la cultura es un elemento dinámico de significados y prácticas que cada estudiante puede aportar al proceso educativo.

En ese marco de valoración de la diversidad cultural, Tunja, como ciudad receptora de migrantes, acoge a estudiantes que deben adaptarse a un nuevo entorno educativo. Allí, promover prácticas educativas interculturales puede fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes y contribuir así a la permanencia escolar. Para implementar efectivamente estas prácticas interculturales, es imprescindible comprender qué entendemos por cultura. Geertz (2003) propone que:

El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido. Considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (p. 20)

¹ Información obtenida mediante solicitud PQRDS ante la secretaría de Educación Territorial de Tunja, radicado No 92186893301, 19 de septiembre de 2025.

Esa *urdimbre* de significados es creada por los individuos e implica encuentros *entre* distintas formas de comprender e interpretar el mundo. Esta concepción se vincula estrechamente con la noción de “razón intercultural” propuesta por De Vallescar Palanca (2000) citado en Dietz (2012):

Una manifestación de la razón que es desplegada a partir de la experiencia o vivencia intercultural. Mediante ésta podemos llegar al reconocimiento de que mi tradición es sólo una entre tantas, con su propia manera de acceder a la realizadas y de que existen otras —diversas—, en principio, igualmente legítimas. Cada uno con sus propios lenguajes, herramientas conceptuales y una visión ventajosa de la realidad. (Dietz, 2012, p. 85)

Al promover prácticas educativas interculturales se promueve el diálogo, se reconoce y valora las diferentes cosmovisiones, tradiciones y formas de expresión, y se impulsa la inclusión como acción local a través de la creación de espacios de aprendizaje respetuosos y empáticos. Esta perspectiva se complementa con discusiones recientes que advierten que la interculturalidad no debe reducirse a la coexistencia de culturas, sino que ha de asumirse como un enfoque pedagógico que cuestiona prácticas homogeneizadoras y descontextualizadas, y que promueve el reconocimiento de saberes, historias y territorios diversos en los procesos de aprendizaje (Quezada-Carrasco, 2024).

Con esta premisa, el uso pedagógico de la literatura permite el diálogo intercultural, estimula la reflexión crítica, consolida las identidades culturales y destaca la diversidad en las aulas. El MEN (1998) señala tres funciones fundamentales de la literatura en la práctica educativa:

- La literatura como representación de la(s) cultura(s) y suscitación de lo estético;
- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes;
- la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. (p. 51)

Bajo este enfoque oficial, la literatura no se reduce a la mera acumulación de conocimientos, sino que promueve la adquisición de habilidades críticas, estéticas y reflexivas para interpretar de forma autónoma una obra literaria. Todo texto literario configura una estética particular desde la cual se comprende y se reinterpreta la realidad social. Al incluir aspectos históricos, antropológicos y culturales, la literatura preserva la memoria histórica y las tradiciones orales.

En contextos educativos marcados por la diversidad cultural, la literatura intercultural adquiere una especial relevancia porque promueve la empatía y amplía la comprensión de las diferencias culturales mediante el estudio de textos que representan distintas voces y territorios. La educación literaria intercultural desplaza el modelo historicista de enseñanza de la literatura y hace del estudiante un lector activo, constructor de sentido y creador de respuestas creativas.

Las últimas investigaciones sobre la enseñanza de la literatura coinciden en que la lectura, el diálogo y la escritura literaria pueden conectarse para construir acercamientos empáticos a la diferencia y para conectar la vivencia estética con los procesos de comprensión y producción textual (Martínez León, 2024). Para el desarrollo de las capacidades comunicativas y literarias es necesario la articulación sistémica de la lectura, la escritura y la expresión oral en todas las áreas de la enseñanza. Esta articulación ha de entenderse no como la suma de habilidades aisladas, sino como una sinergia de prácticas discursivas, que, a través del diálogo con diversos textos, enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fortalecimiento integral de las competencias comunicativa y literaria

Para sustentar la estrategia pedagógica propuesta, el concepto de competencia es especialmente relevante en las dimensiones literaria y comunicativa que constituyen el objeto de este trabajo y que, a su vez, cumplen un papel articulador en el proceso de formación integral. Toupin (1998, citado en Mendoza Fillola, 2010) define competencia como “la capacidad de seleccionar y de reunir en

un todo, aplicable a una situación dada, saberes, habilidades y actitudes” (p. 26). Esta articulación de elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales en situaciones específicas implica un dominio que va más allá de lo meramente declarativo para configurar un saber-hacer consiente y contextualizado.

En el camino hacia la formación de personas con habilidades comunicativas sólidas y la consolidación de lectores autónomos y competentes, resulta esencial considerar la competencia literaria como eje articulador de la práctica educativa. La importancia de trabajar en esta radica en que se dota al estudiante de herramientas necesarias para abordar una obra literaria de manera crítica, lo que luego le permite emitir juicios fundamentados y argumentar sus interpretaciones. Mendoza Fillola (2010) identifica tres subcompetencias literarias:

La que corresponde a la lectura y su proceso, que controlará y regulará el alumno-lector. La referida al (re)conocimiento de las convenciones que aparecen en el discurso literario y de las peculiaridades de la comunicación literaria, así como el dominio de básicas referencias y claves poéticas mediante las que el lector pueda ejercer su personal comprensión e interpretación.

La dirección correspondiente a la historicidad que atraviesa el texto, como referente para su contextualización. (p. 28)

Desde este punto de vista, considerar estas dimensiones puntualiza en el control consiente que el estudiante ejerce sobre su propio proceso de lectura, el dominio de los códigos propios del lenguaje literario y la comprensión del contexto histórico, social y cultural de una obra literaria.

La competencia comunicativa, por su parte, desempeña también un papel fundamental en el desarrollo integral del individuo. Como afirman Calsamiglia Blancáfort y Tusón Valls (2001), “[l]a modalidad oral es **natural**, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (p. 27). Esta perspectiva refuerza la concepción de la oralidad como una actividad inherente y universal, esencial para facilitar las

relaciones sociales y comprender el mundo que nos rodea. Sin embargo, el paradigma tradicional que concibe lo oral y lo escrito como dimensiones desligadas requiere cambios importantes en los enfoques pedagógicos contemporáneos.

Poyatos (1994) afirma que a la enseñanza del lenguaje verbal “se le ha dado un significado demasiado vago o demasiado limitado, pues no se le ha visto como algo integrado en la complejísima red de intercambios somáticos” (p. 130). Reconocer la oralidad permite comprender la comunicación como una práctica verbal, corporal, gestual y situada.

Este punto de vista conecta con estudios recientes acerca del aprendizaje de la literacidad en el contexto de la pandemia. Entre ellos se ha demostrado que la pérdida parcial de señales visuales del rostro y la atenuación de la voz por el uso de tapabocas generaron nuevas dificultades para la interacción pedagógica, la comprensión del mensaje oral y la enseñanza inicial de la lectura y la escritura (Vergara *et al.*, 2022).

Por la importancia innegable de la comunicación oral, es oportuno preguntarse y analizar desde la práctica pedagógica: ¿qué peso tiene la adquisición de la competencia oral en el aula?, ¿qué estrategias concretas pueden usar los docentes para consolidar esta competencia en los estudiantes y cómo adaptarlas a las realidades del aula? Ante la búsqueda de respuestas a estos interrogantes, la literatura intercultural se erige como una herramienta que puede potenciar tanto la escritura, la lectura y la expresión oral, así como la comprensión crítica del mundo. Al trabajar con textos que expresan la diversidad cultural, los estudiantes van fortaleciendo sus habilidades de análisis, interpretación y argumentación. Flor Rebanal (2002) concibe la literatura intercultural como un corpus que abarca todos los géneros literarios, pero que se centra principalmente en personajes que pertenecen a grupos que históricamente han sido marginados por la cultura dominante, bien sea por su raza, religión o por algún trasfondo cultural específico.

Para sintetizar la reflexión teórica, cabe afirmar que las competencias comunicativa y literaria, junto con la interculturalidad, orientan el diseño de estrategias pedagógicas que trascienden

el discurso académico y alcanzan experiencias educativas reales. De este modo, los referentes teóricos tienen una función articuladora en la investigación. Geertz (2003) y Dietz (2012) posibilitan entender la cultura como trama de significaciones y la interculturalidad como reconocimiento de racionalidades diversas; de la mano del MEN (1998), Solé (1998) y Mendoza Fillola (2010) se justifica la mediación literaria y lectora; Calsamiglia Blancáfort y Tusón Valls (2001), así como Poyatos (1994), permiten ampliar la comprensión de la oralidad y de la comunicación no verbal; y Ricoeur (2006) y Arendt (2012), retomados en el análisis de resultados, orientan la interpretación de la identidad narrativa y de la palabra como forma de reconocimiento social. Por tanto, el marco teórico no solo sustenta la intervención, sino que proporciona criterios para leer las producciones infantiles como hechos comunicativos, culturales y pedagógicos.

Un enfoque metodológico hacia una educación literaria intercultural

El desarrollo de la investigación se enmarca en el paradigma de la investigación-acción, orientada desde la praxis educativa. En coherencia con los objetivos planteados, la propuesta busca transformar y mejorar una situación educativa específica a través de la comprensión de sus dinámicas internas.

El estudio se sitúa también en el paradigma histórico-hermenéutico, ya que permite comprender diferentes fenómenos educativos a partir de los sentidos que los participantes, en este caso estudiantes, otorgan a su identidad, su territorio y entornos históricos y culturales específicos. Cifuentes Gil (2011) señala que este enfoque metodológico “busca comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmos, visiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana” (p. 30). Este paradigma facilita la construcción de conocimiento a través de la interpretación del mundo simbólico presente en dichas manifestaciones. Esto permite, por una parte, analizar textos literarios y

comprender los significados que los estudiantes elaboran al comunicarlos, interpretarlos y comprenderlos; y, por otra parte, examinar de manera crítica los textos (autobiografías, poemas, microrrelatos y microcuentos) producidos por estudiantes de básica primaria entre 2021 y 2023, en la Institución Educativa Julius Sieber, en la ciudad de Tunja, Boyacá.

Bajo un enfoque mixto, se utilizaron técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos para la recolección y análisis de datos con el fin de conocer una realidad específica. El componente cuantitativo posibilita abordar objetivamente el fenómeno estudiado, partiendo de la premisa de que el *mundo social* es cognoscible y susceptible de ser evaluado, comparado e interpretado para determinar nuevas perspectivas de análisis. [Hernández Sampieri et al. \(2014\)](#) resaltan que este enfoque “parte de una idea que va acotándose gradualmente hasta quedar bien delimitada (...)” (p. 4). El componente cualitativo busca comprender fenómenos educativos y sociales desde la perspectiva de los participantes involucrados. Se abordan holísticamente las realidades de los estudiantes en el *mundo real* tal como lo sugiere [Sandín Esteban \(2003\)](#). El investigador que utiliza métodos cualitativos debe tener la habilidad de interpretar y entender las situaciones o vivencias de manera integral, considerando todos los elementos y atributos que las definen y determinan. En esta investigación, la docente titular se desempeña como el principal instrumento investigativo; mediante la interacción directa con sus estudiantes y la observación sistemática recopila información que posteriormente interpreta y sobre la cual reflexiona.

El corpus de análisis estuvo constituido por producciones textuales elaboradas por los estudiantes de básica primaria en el marco de los talleres de lectura y escritura. En la selección se tomaron en cuenta cuatro criterios: a) textos producidos en el marco de la estrategia pedagógica; b) pertinencia temática respecto a las categorías interculturalidad, identidad, memoria, territorio, vínculos afectivos y naturaleza; y c) presencia de marcas narrativas o poéticas que permitieran analizar la voz infantil. Los textos no se han escogido por su corrección

gramatical sino por su valor expresivo, simbólico y pedagógico.

El análisis cualitativo del corpus se realizó a través de la lectura de fragmentos significativos, la codificación abierta de unidades de sentido y su posterior agrupación en categorías interpretativas. Este proceso permitió pasar de recurrencias temáticas iniciales como migración, familia, naturaleza, territorio, emociones y escuela a categorías más amplias como narrativas migratorias y procesos de adaptación; experiencias de vida, vínculos afectivos y relaciones interpersonales; y poética de la naturaleza. La interpretación se contrastó con diarios de campo, observación participante y productos finales de los talleres, con el fin de evitar que el análisis se redujera a impresiones aisladas sobre los textos.

En 2021, después de volver de las cuarentenas a las aulas con la modalidad de alternancia, se planteó implementar una estrategia pedagógica orientada a fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes de básica primaria, la cual se extendió hasta diciembre de 2023. Con el fin de cumplir este objetivo, se diseñaron cuatro etapas para el desarrollo de la propuesta. Las dos primeras responden a la lógica de la investigación-acción: deconstruir y reconstruir. Lo primero significó reconocer de manera crítica las dificultades, las prácticas y las condiciones iniciales que incide en el desarrollo comunicativo de los estudiantes. Lo segundo implicó reorganizar dichas comprensiones en una estrategia pedagógica intencionada y sustentada en literatura intercultural, lectura mediada y escritura creativa.

Las etapas fueron las siguientes. 1) Deconstrucción². Se realizó un diagnóstico a través de la observación participante, la aplicación de un cuadernillo Saber 3° en el área de competencias comunicativas en lenguaje, específicamente en lectura, y una encuesta de autoevaluación en expresión oral. La escritura no se midió con la prueba Saber,

2 En la investigación-acción pedagógica, la fase de deconstrucción puede entenderse como un momento de reflexión crítica sobre la práctica educativa, mediante el cual el docente identifica sus dificultades, vacíos, supuestos y aspectos por transformar. Esta comprensión se apoya en [Restrepo Gómez \(2004\)](#), quien plantea que la investigación-acción educativa permite al maestro construir saber pedagógico a partir del análisis reflexivo de su propia práctica.

sino por medio de la observación, los diarios de campo y el análisis de las producciones textuales. Estos instrumentos aportaron una visión integral sobre las dificultades de los alumnos y permitieron sentar las bases para la intervención pedagógica. 2) Reconstrucción. Se hizo una revisión documental de literatura intercultural, competencias comunicativas y estrategias de mediación lectora, con el diseño de la estrategia pedagógica. 3) Ensamblaje. La estrategia estructurada se aplicó en talleres. 4) Valoración. En esta última fase se hizo un análisis exhaustivo de toda la información recolectada a través de los diarios de campo, resultados de la prueba Saber, autoevaluación oral y producciones textuales, donde se identificaron patrones, tendencias y transformaciones en las habilidades comunicativas y literarias de los estudiantes.

Caracterización inicial de las competencias literarias y comunicativas

En la etapa diagnóstica se detectaron aspectos determinantes como las deficiencias en la competencia literaria, que se manifestaron en la falta de hábitos de lectura, un bajo nivel de comprensión, desinterés, poca posibilidad de disfrutar y escasa capacidad de análisis de los textos literarios. En cuanto a la competencia comunicativa, un gran número de estudiantes presentó falencias que obstaculizaron su desempeño en la lectura, la escritura y la oralidad. Mostraron un ritmo lento y pausado al leer y cometían errores léxicos al sustituir palabras por otras de sonido similar, pero distinta connotación —por ejemplo, “reciclar” por “recicladora”, “basura” por “basurero”, “madrina” por “mandarina”—, lo que expresa poca comprensión de vocabulario. En la escritura se vio poca organización en los textos, errores ortográficos frecuentes como omisión y uso incorrecto de mayúsculas, además de fragmentación de palabras y repeticiones léxicas. En la expresión oral, la mayoría de los estudiantes tuvieron tono de voz bajo, poca fluidez y pronunciación deficiente, así como imprecisión en el uso de signos de puntuación. Se consideró, además, que el uso prolongado de tapabocas acentuó algunas de estas falencias, pues limitó la proyección de la voz, la claridad articulatoria y la

observación de gestos faciales, aspectos que estudios recientes han relacionado con dificultades en la comunicación pedagógica y en los procesos iniciales de literacidad (Vergara et al., 2022).

Una matriz DOFA reveló factores adicionales que influyen en el desempeño de habilidades comunicativas de los estudiantes. Entre las debilidades internas se identificaron: poca capacidad para establecer el significado de palabras específicas en un texto elaborado, dificultades para retener información que ayude a inferir el propósito implícito del texto o de una de sus partes, problemas para deducir conclusiones a partir de información explícita en un texto, confusión para caracterizar al narrador textual. Entre las amenazas externas se encuentran: desinterés estudiantil por las actividades académicas, desconocimiento de las pruebas Saber, acceso limitado a internet y falta de apoyo parental en el proceso educativo. Por otro lado, se hallaron valiosas oportunidades: diversidad de textos interculturales, acceso a herramientas de evaluación actualizadas e interés docente en implementar estrategias pedagógicas innovadoras.

En la etapa de montaje se diseñó y se puso en marcha la estrategia pedagógica *Literatura fractal: una experiencia intercultural para leer, escribir y contar historias*. Esta propuesta se organizó en talleres de manera sistemática, cada uno con los siguientes elementos pedagógicos específicos: el tema central, los aprendizajes esperados, las competencias a desarrollar, las actividades previas al encuentro con el texto, las actividades durante la lectura, las actividades posteriores de profundización, las actividades familiares y los recursos didácticos. Durante el desarrollo de la estrategia se construyó progresivamente un mural con el mapamundi, en el cual se consignaban aspectos del contexto cultural de cada texto leído, como la ubicación geográfica del país, su bandera, costumbres, tradiciones y datos curiosos.

La estrategia se apoya en los planteamientos de Solé (1998), quien afirma que la comprensión lectora no se reduce a la mera decodificación de palabras, sino que el lector desarrolla capacidades adaptativas a las distintas situaciones comunicativas. En tal sentido, el acercamiento a la literatura en los talleres no fue pensado como una actividad aislada

de lectura, sino como un proceso de mediación en tres momentos: antes de leer los estudiantes activaban saberes previos sobre lugares, tradiciones, personajes, objetos culturales y experiencias familiares; durante la lectura se realizaban lecturas en voz alta, lectura compartida y conversación guiada sobre imágenes, vocabulario, acciones de los personajes y conflictos narrativos; después de la lectura los estudiantes producían textos, dibujos, collages, trioramas, cajas literarias o relatos personales que conectaban la obra leída con su propia experiencia. Al final, la escritura creativa fue consecuencia de un encuentro previo con textos literarios, relatos de tradición oral y materiales interculturales, y no un ejercicio aislado.

Con el fin de precisar la relación entre la lectura literaria, la mediación pedagógica y las producciones comunicativas de los estudiantes, la siguiente tabla sintetiza los principales talleres desarrollados durante la experiencia. En ella se presentan los núcleos de trabajo, los textos, las acciones de lectura orientadas por la docente y los productos orales, escritos o visuales elaborados por los niños y niñas. Esta organización permite evidenciar que la estrategia partió de experiencias lectoras interculturales que favorecieron la comprensión, el diálogo sobre la diversidad cultural, la expresión de la identidad y el fortalecimiento progresivo de las competencias comunicativa y literaria.

A continuación, se presenta un resumen de los primeros talleres realizados con estudiantes de segundo grado de primaria durante 2021. Es importante señalar que esta experiencia se replicó en los años posteriores (2022 y 2023) con talleres similares y utilizando nuevos textos literarios.

El país que quiero conocer se diseñó con el propósito de motivar a los estudiantes a explorar y profundizar sobre el conocimiento de diferentes culturas, tradiciones y geografías del mundo. A través de actividades de consulta bibliográfica y la creación de collages, los estudiantes fortalecieron sus habilidades investigativas y ampliaron su conciencia global. Durante el taller los estudiantes mantuvieron una actitud de respeto y curiosidad por la diversidad cultural mostrando interés por continuar aprendiendo sobre otras realidades socioculturales. *Exploremos otras culturas*

se centró en comprender y valorar la diversidad cultural a través del análisis y la discusión de textos representativos de diferentes países. Los estudiantes participaron de manera crítica, identificaron y analizaron la estructura de diferentes textos. *¡Del Japón también quiero aprender!* y *Cuentos africanos* ofrecieron oportunidades para que, como lectores creativos, los estudiantes expresaran y exploraran historias japonesas y africanas. Estos talleres favorecieron que los estudiantes crearan nuevos títulos, propusieran alternativas e incluyeran nuevos personajes en narrativas históricas. *Descubramos otras leyendas* se centró en analizar leyendas venezolanas a través de la lectura grupal y el reconocimiento gramatical. Este taller promovió la comprensión del lenguaje, el análisis lingüístico y el trabajo grupal. *Redescubrir lo vivido* se orientó para leer en voz alta historias populares colombianas. Los participantes construyeron trioramas, herramienta tridimensional que combina geometría, creatividad y comprensión narrativa. La actividad permitió a los estudiantes organizar y visualizar las secuencias de las historias, consolidando el análisis literario y el reconocimiento de la estructura narrativa. En *Cajas literarias: reciclar para leer* se pretendió potenciar las habilidades creativas y de síntesis al comprimir la esencia de un texto en el espacio reducido de una caja. La creación de este original recurso literario con materiales reutilizables fomenta el arte y la conciencia ambiental.

Por su parte, el taller *¡Somos palabras!* tuvo 3 sesiones complementarias adicionales que terminaron con la recopilación de un libro de 28 autobiografías. En la primera sesión, los estudiantes realizaron representaciones visuales y verbales sobre sí mismos y asignaron palabras clave a distintas partes de una casa dibujada —como la base, las columnas, el tejado, las ventanas y las puertas—, lo que facilitó la reflexión sobre su identidad. En la segunda sesión, desarrollaron un esquema conceptual para identificar datos relevantes personales: orígenes, familia, gustos, recuerdos y proyecciones futuras. En la tercera sesión, elaboraron sus autobiografías finales. Como producto final de esta propuesta pedagógica, cada estudiante al finalizar el año escolar recibió

Tabla 1. Mediación literaria intercultural desarrollada en los talleres

Taller	Textos mediados	Mediación lectora	Producción comunicativa
El país que quiero conocer	<i>¿Y si vivieras en...?</i> (Ledu-Frattini)	Activación de saberes previos sobre países, costumbres y formas de vida; lectura en voz alta; preguntas antes, durante y después de la lectura.	Collage sobre el país elegido, socialización oral y creación de coplas en familia.
¡Exploremos otras culturas!	<i>El cofre de la memoria</i> (Leyenda mexicana)	Predicciones a partir de imagen y título; pausas durante la lectura; preguntas de comprensión e interpretación sobre memoria, cultura e identidad.	Ficha narrativa con inicio, desarrollo y desenlace mediante dibujos; diálogo familiar sobre identidad cultural.
¡Del Japón también quiero aprender!	<i>El oso de la luna creciente</i> (Cuento tradicional japonés)	Anticipación del contenido del cuento; preguntas inferenciales durante la lectura; reflexión sobre la fortaleza del personaje.	Escritura de un final alternativo y nuevo título; consulta familiar sobre una frase y su autor.
Estamos hechos de valentía	<i>San Jorge y el dragón</i> (Leyenda africana)	Conversatorio sobre leyendas; predicciones durante la lectura; preguntas críticas sobre valentía y coraje.	Historieta basada en la leyenda; lluvia de ideas para escribir una biografía corta sobre una persona valiente.
Descubramos otras leyendas	<i>Las cinco águilas negras</i> (Tulio Febres Cordero)	Lectura en voz alta; preguntas de comprensión; identificación de sustantivos, verbos y adjetivos en leyendas.	Creación y narración oral de una historia grupal; poema sobre una costumbre o tradición venezolana.
¡Redescubrir el espacio vivido!	<i>La batalla del oso y el grillo</i> (cuento popular colombiano)	Predicciones a partir del título e imagen; lectura en voz alta; preguntas literales e inferenciales sobre la narración.	Elaboración de un triorama con inicio, desarrollo y final; socialización del trabajo.
¡Somos palabras!	Autobiografía	Lectura modelo de una autobiografía; exploración de palabras asociadas a la identidad, los valores, los afectos y los recuerdos.	Escritura y lectura en voz alta de la autobiografía personal.
Cajas literarias: reciclar para leer	<i>Renata y la lata</i> (María Jesús Cano)	Activación de saberes previos sobre reciclaje; lectura en voz alta; preguntas sobre propósito, naturaleza y contaminación.	Creación de una caja literaria con materiales reciclados y exposición oral.

Fuente: elaboración propia

una copia del libro titulado *¡Somos palabras! 26 historias de vida narradas por niños y niñas*, obra que representa un trabajo colaborativo y la memoria de sus inicios en la escritura.

La identidad narrativa: implicaciones pedagógicas para una educación intercultural

En 2022, tras el regreso definitivo del aislamiento preventivo a las aulas, se continuó con la realización de talleres literarios y con la recopilación de textos. Tanto el primer libro como las series posteriores dejaron de ser un simple producto literario comercial, para convertirse en verdaderos artefactos culturales de la memoria, es decir, objetos que encarnan experiencias colectivas y configuran nuevas formas de apropiación del texto.

Retomando las propuestas del historiador [Chartier \(1994\)](#) acerca de la historia del libro y sus modalidades de edición, los tres tomos de *¡Somos palabras!* revaloran la lectura silenciosa e individual, así como la comunitaria en el aula. Esta doble forma de leer hace de cada libro un dispositivo cultural, que guarda la memoria y articula distintas formas de relación con el texto escrito.

Los fragmentos analizados invitan a replantear el uso de la literatura como objeto de estudio y como espacio de construcción de sentido y reconocimiento cultural. En este marco, la educación literaria intercultural aparece como una alternativa pedagógica integral que fortalece las competencias comunicativas y forma ciudadanos críticos capaces de valorar la diversidad como parte constitutiva de la experiencia humana.

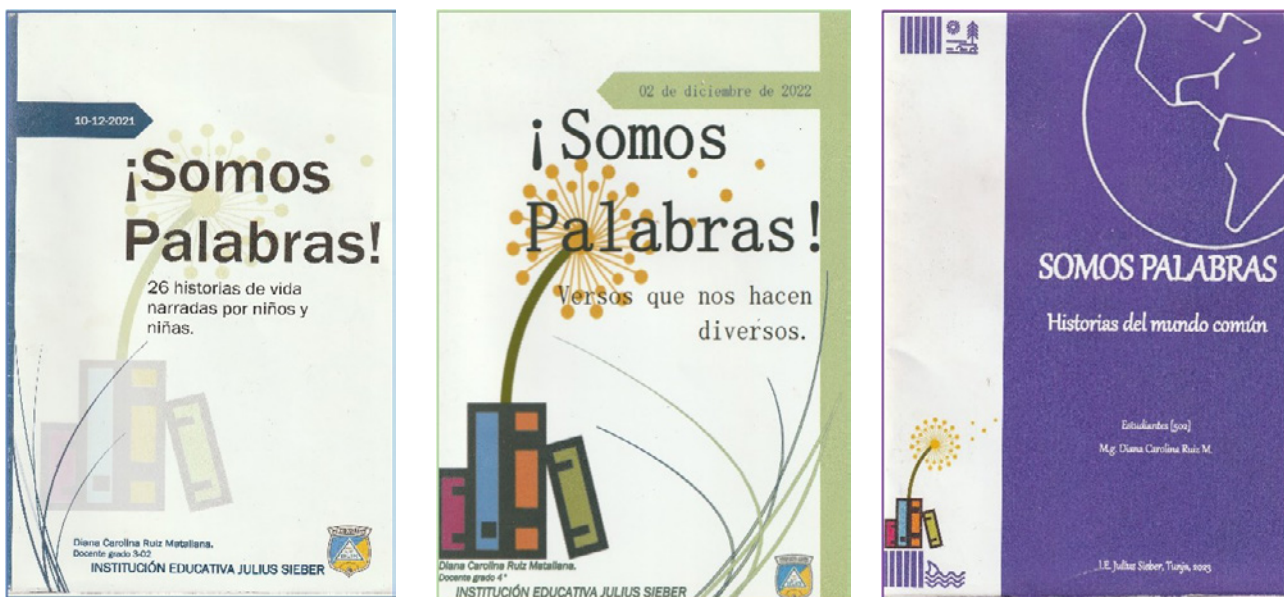


Figura 1. Portadas de la serie de libros *¡Somos palabras!*

Fuente: elaboración propia

El primer libro, titulado *¡Somos palabras! 26 historias de vida narradas por niños y niñas* (2021), destaca la autobiografía como un recurso pedagógico único que permite visibilizar la diversidad cultural en el aula, promover el respeto por las diferencias y fortalecer la autoestima de los estudiantes. Como señala de [Zubiría Samper \(2010\)](#), la escuela debería incluir las autobiografías de los estudiantes como parte de una formación integral, brindando herramientas afectivas y comunicativas para el autoconocimiento y la comprensión mutua.

Los relatos autobiográficos muestran la posibilidad de que las infancias construyan sentido narrativo a partir de sus propias vivencias y construyan, desde la escritura, su propia voz frente a la mirada adulta. Los textos analizados ratifican la existencia de múltiples maneras de ser niño y niña en un mundo que muchas veces es indiferente a las circunstancias que les afectan. Cada relato autobiográfico se convierte en un acto de resistencia; cada palabra escrita es una herramienta de afirmación identitaria donde los niños y niñas reclaman su derecho a ser escuchados y valorados en su diferencia. En cada texto se habla del presente, del pasado y de los imaginarios de futuros posibles, lo que confirma que la infancia es sobre todo esperanza y transformación.

La serie *Somos palabras. Versos que nos hacen diversos* (2022) recopiló poemas escritos por estudiantes de cuarto grado. Esta obra es el resultado de una muestra representativa de cómo los niños y niñas comprenden y representan su realidad a través del lenguaje poético, descubriendo lo que [Rodari \(1983\)](#) denomina como gramática de la fantasía, esa capacidad innata para crear mundos simbólicos mediante el uso creativo del lenguaje. Cada verso explora diversas temáticas, entre ellas el amor, la familia, la naturaleza, las emociones y reflexiones existenciales sobre la vida. Algunos muestran una visión positiva y esperanzadora de la vida, celebrando la belleza de las cosas sencillas como jugar, compartir, contemplar el cielo o cuidar una mascota. Sin embargo, algunos poemas también abordan temas como la pérdida, la tristeza y el miedo. Estas obras se caracterizaron por el uso recurrente de la personificación como recurso literario al dotar de vida y sentimientos a elementos naturales como el sol, la luna, animales, flores y estrellas. Estas imágenes poéticas posibilitan descubrir la sensibilidad, la ternura, el cuidado y el respeto que experimentan los niños y niñas hacia el mundo que les rodea.

El libro *Somos palabras. Historias del mundo común* (2023), reunió microrrelatos, microcuentos y

poemas creados por los estudiantes de grado quinto. Este tipo de producción literaria exhibe variables terminológicas múltiples que despliegan una flexibilidad conceptual del género. Así lo señala [Andrés-Suárez \(2010\)](#), quien presenta cuatro elementos esenciales del microrrelato: brevedad, narratividad, intensidad y elipsis. Al abordar la producción literaria para niños desde esa perspectiva, los estudiantes mejoraron su habilidad para resumir situaciones complejas en historias cortas y para expresar intensamente la riqueza emocional de sus vivencias.

El hecho de que se haya documentado semejante riqueza expresiva impulsó un análisis más exhaustivo del corpus textual durante el año 2024. Los textos se ordenaron primero por género, por año escolar y por núcleo temático con el fin de separar la descripción de los datos del análisis interpretativo. Luego se identificaron los sentidos recurrentes que dieron lugar a tres grandes categorías: narrativas migratorias y procesos de adaptación; experiencias cotidianas, vínculos afectivos y relaciones interpersonales; y poética de la naturaleza y vínculos con el entorno. Cada texto da cuenta de las formas específicas de percibir y simbolizar la realidad desde la perspectiva de la infancia, con lo que se reconoce a las niñas como

actores sociales competentes y productores de cultura. Los estudios más recientes sobre identidad narrativa, en contextos escolares, coinciden en señalar que las narrativas escritas por los estudiantes hacen posible observar cómo se configuran vínculos con pares, docentes, espacios, recuerdos, emociones y experiencias significativas ([Vlčková y Lojďová, 2024](#)).

A partir de esta matriz, la presentación de los resultados se organiza en dos niveles, primero la descripción de fragmentos y recurrencias textuales; seguido de la interpretación de las recurrencias en función de la identidad narrativa, la interculturalidad y el valor pedagógico de la literatura.

Narrativas migratorias y procesos de adaptación

Esta categoría analítica permite comprender cómo se integran los estudiantes migrantes venezolanos en el contexto educativo colombiano. La lectura de algunos textos refleja el estado emocional persistente de quienes han vivido el desplazamiento forzoso, manifestado en relatos que abordan tanto el desarraigo territorial y cultural como las dificultades en los mecanismos de integración social y escolar. En algunas autobiografías y microrrelatos los estudiantes expresaron:

Tabla 2. Matriz de categorías de análisis interpretativo del corpus de las producciones textuales

Categoría interpretativa	Indicadores de análisis	Corpus	Lectura interpretativa	Implicación pedagógica
<i>Narrativas migratorias y procesos de adaptación</i>	Relatos de salida, llegada, viaje, duelo migratorio, adaptación escolar y comparación entre lugares de origen y destino.	Autobiografías y microrrelatos sobre la llegada de Venezuela a Colombia, desplazamiento interno y recuerdos del territorio de origen.	La infancia migrante narra el desarraigo, pero también comprende las razones familiares, económicas y afectivas de la movilidad.	La literatura intercultural permite abrir conversaciones sobre migración, pertenencia y acogida en el ámbito escolar.
<i>Experiencias de vida, vínculos afectivos y relaciones interpersonales</i>	Presencia de familia, amistad, tradiciones, alimentos, celebraciones, escuela y formas de nombrar diferencias lingüísticas.	Fragmentos sobre festivos, navidad, eventos religiosos, platos típicos, palabras distintas y recuerdos familiares.	La identidad se construye en vínculos cotidianos; los niños y niñas convierten la experiencia familiar y cultural en discurso legítimo.	La escritura autobiográfica fortalece autoestima, oralidad, memoria y reconocimiento de la diversidad.
<i>Poética de la naturaleza y vínculos con el entorno</i>	Personificación de elementos naturales, metáforas afectivas, cuidado del planeta, animales.	Poemas sobre árboles, estrellas, semillas, animales, madres, amigos y despedidas.	La naturaleza aparece como lenguaje afectivo y como espacio para simbolizar cuidado, crecimiento y protección.	La educación literaria puede articular sensibilidad estética, conciencia ambiental y producción poética.

Fuente: elaboración propia

Fue muy difícil mudarnos de Venezuela para Colombia, mi cumpleaños no fue muy emocionante (...)

Ahora vivo aquí en Colombia porque mi mamá nos trajo para una mejor vida (...)

Actualmente vivo aquí porque en mi país no hay dinero y la comida está muy cara (...)

Cuando ya nos íbamos a venir le dije a mi mamá que no quería irme de mi tierra (...)

Estos testimonios indican que los niños y niñas migrantes experimentan sentimientos de desarraigo que se manifiestan en eventos valiosos de su cotidianidad. A la vez, demuestran comprensión sobre las motivaciones económicas y de supervivencia que impulsan a las familias a migrar. Los siguientes títulos fueron creados por los estudiantes para representar su experiencia:

Mi llegada a la gran Colombia.

Mi viaje a Colombia.

Como transité de Venezuela a Colombia.

Mi llegada de Venezuela a Colombia.

Mi último día en Venezuela.

La estructura temporal inherente a la actividad migratoria causa impacto en la composición narrativa. En algunos relatos, el paso de las horas o los días adquiere una carga emocional intensa, como lo describe esta expresión:

3 días, 3 horas, pensé que nunca iba a llegar pensé que habían pasado una semana, un año, una década (...)

Además de la migración internacional, los desplazamientos internos motivados por la búsqueda de mejores condiciones de vida, estabilidad económica o seguridad tienen un impacto significativo en la construcción de identidad y pertenencia.

En algunos relatos autobiográficos se evidencia esta movilidad interna:

Recuerdo la noche que llegamos de Bucaramanga a Tunja... mi mamá quería comenzar una nueva vida (...)

Viví en Bogotá, en Neiva y en Puerto López (Meta) antes de llegar a Tunja (...)

Estas expresiones reflejan un tránsito continuo y las implicaciones al cambiar de un lugar geográfico y adaptarse emocional, social y escolarmente. [González \(2005\)](#) expresa que “la migración comporta una situación de pérdidas psicológicas y sociales que desencadenan procesos de duelo” (p. 83). Este proceso de duelo que afecta a quienes se ven forzados a abandonar su país o lugar de origen en busca de mejores oportunidades, implica un desarraigo del entorno familiar, social y cultural, así como el desafío de adaptarse a nuevos contextos socioculturales, en ocasiones ajenos o incluso hostiles.

El vínculo con el territorio de origen se vuelve particularmente significativo en las narrativas de estudiantes migrantes y de zonas rurales, quienes recordaban su lugar de procedencia no solo como un espacio físico, sino como parte esencial de su identidad y memoria. A través de sus palabras, los estudiantes manifestaron:

me gustaba vivir allá por el clima y mis amigos (...)

En el campo todavía utilizamos todavía nuestra ruana y nuestro sombrero e hilamos lana (...)

los fines de semana nos gusta ir a Tuta a visitar a mi abuela (...)

Estas narrativas revelan cómo el lugar de origen permanece como una referencia identitaria significativa.

Experiencias de vida, vínculos afectivos y relaciones interpersonales

De acuerdo con los hallazgos identificados en las producciones textuales de los estudiantes evidencian caminos de crecimiento personal que

surgen desde las situaciones cotidianas y de experiencias de vida de su vida escolar, familiar y social. Cada texto da cuenta de momentos críticos de transición identitaria en que los estudiantes reelaboran sus vínculos con el entorno social, lo que transforma vivencias en modalidades de conocimiento y expresión cultural. A través de textos breves y poemas ellos integran elementos lingüísticos diversos y referencias culturales que enriquecen su narrativa. Estos significados reflejan la percepción de la diferencia lingüística en expresiones como:

lo que me sorprendió y me sigue sorprendiendo es que tienen palabras distintas a las que estoy acostumbrada a escuchar (...)

En este entramado simbólico, el alimento tradicional también adquiere un papel central como elemento de identidad y pertenencia. Los recuerdos asociados a la comida evocan el territorio de origen, la familia y la comunidad. Así lo dejan ver frases como:

había hallacas, hamburguesas, perros calientes y mucha clase de comida que sabía, iba a extrañar (...)

preparamos mucha comida para toda la familia, salimos a pasear por el campo y nadar en los ríos (...)

Por otra parte, la conexión emocional con la cultura se manifiesta en celebraciones familiares como los cumpleaños, la navidad, el día de amor y amistad, festivales locales y eventos religiosos.

Algunas tradiciones que se conservan en mi familia es el Halloween, las navidades, reyes magos (...)

La tradición que conserva mi familia es ir a misa los domingos, celebrar navidad y el año nuevo (...)

En Venezuela en vez de celebrar Halloween tenemos festivales (...)

Cada texto ratifica la relevancia de reconocer a los niños y niñas como sujetos sociales y culturales de derechos, con capacidad para generar discursos legítimos sobre su realidad y participar

activamente en el diálogo intercultural mediante la palabra.

Poética de la naturaleza y vínculos con el entorno

Esta categoría reúne dimensiones complementarias relacionadas con la fascinación de los niños y niñas por el territorio y por los elementos del entorno natural, como las flores, los astros y los animales. A partir de sus producciones textuales, se evidencia capacidad para establecer vínculos sensibles y simbólicos con la naturaleza, así como para expresar emociones, recuerdos y formas de pertenencia asociadas a los lugares que habitan.

Me encontré una semilla de un naranjo. / Me dispuse a sembrar y a germinar / para al otro día poder cosechar. / Y cuando me propuse a probarlo / volví a ser yo, volví a amar.

La rama crece y yo también / la rama protege a los animales y yo también. / Ella cuida la ciudad, / las estrellas y mi planeta.

En los poemas se configuran el amor familiar, la amistad y el compañerismo como entornos de protección y apoyo emocional, elementos clave en la construcción de la identidad personal y colectiva. Estas nociones aparecen como metáforas afectivas que resaltan la importancia de los vínculos cercanos. Los versos revelan una sensibilidad especial:

Mami, brillas tanto como una estrella / que siempre me ilumina / al camino del bien, / por su cariño y amor ella es mi ruseñor.

Ellos me apoyan todos los días. / La despedida de un amigo es muy dolorosa / es como si le quitaran el pétalo a una rosa. / Así como el amanecer. / Los quiero como una familia que cada día quiere florecer.

Estos fragmentos poéticos configuran procesos de construcción identitaria que trascienden el ejercicio literario, convirtiéndose en manifestaciones de subjetividad y reconocimiento cultural.

Es así que la narrativa es un medio para la construcción de identidades porque permite a los estudiantes elaborar interpretaciones complejas sobre

su experiencia personal, sus raíces y su contexto sociocultural.

Retomando a Ricoeur (2006), “la verdadera naturaleza de la identidad narrativa sólo se revela en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad” (p. 138). El autor define la identidad narrativa como el proceso mediante el cual la persona o comunidad de apropiación de una identidad determinada expresada a través del relato. Cada historia contada revela al sujeto de la acción y posibilita la reconfiguración de sí mismo, a través de la reflexión sobre las propias experiencias. La narrativa permite explorar y expresar la subjetividad individual, entretejiendo elementos históricos y ficcionales en un mismo acto creativo. Esta perspectiva adquiere especial relevancia en las producciones escritas de los estudiantes, ya que los textos analizados muestran cómo los niños y niñas utilizan la escritura a modo de un mecanismo simbólico que articula experiencias del pasado con las vivencias del presente. Desde esta mirada, Arendt (2012) amplía la comprensión del fenómeno al concebir la palabra como un acto de libertad. Esta pensadora política sostiene que:

Sin el acompañamiento del discurso, la acción no solo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto..., sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer. (p. 208)

Esta reflexión subraya el valor tanto de la palabra hablada como de la escrita en los procesos de construcción identitaria y de reconocimiento social, al permitir y provocar que niños y niñas se posicionen como sujetos activos de sus propias trayectorias, memorias y contextos.

Alcances, limitaciones y proyección investigativa

El alcance de este estudio se sitúa en una experiencia pedagógica concreta, desarrollada en una institución educativa de Tunja, Boyacá, con estudiantes de básica primaria durante el periodo 2021-2023. Por tratarse de una investigación-acción situada, sus resultados no buscan generalizarse

estadísticamente a todos los contextos escolares, sino dar a conocer comprensiones pedagógicas transferibles a escenarios donde confluyen diversidad cultural, migración, rezagos comunicativos posteriores a la pandemia y necesidad de fortalecer prácticas de lectura-escritura y oralidad.

Entre las principales limitaciones cabe destacar la especificidad del contexto institucional, el tamaño y carácter intencional del corpus, la ausencia de grupo de comparación y la imposibilidad de medir longitudinalmente, con pruebas estandarizadas equivalentes, el impacto de la estrategia sobre cada dimensión de la competencia comunicativa.

Como proyección investigativa se plantea replicar la estrategia en otros contextos urbanos, rurales y, por qué no, fronterizos; comparar su impacto por grados escolares y trayectorias migratorias; diseñar rúbricas de seguimiento de lectura, escritura y oralidad; e incorporar entrevistas o grupos focales con estudiantes y familias para ahondar la recepción de la literatura intercultural.

Conclusiones

Las producciones textuales de los estudiantes (autobiografías, microrrelatos, microcuentos, poemas) evidencian la posibilidad de una pedagogía dialógica que cree en la educación como acción cultural liberadora, crítica y transformadora tal lo planteaba Freire (2005). Estas prácticas discursivas posibilitan espacios de expresión subjetiva y concretan lo que para Arendt (2012) es la posibilidad de realización de la condición humana a partir de la pluralidad: “vivir como ser distinto y único entre iguales” (p. 208). Reconocer la multiplicidad de voces en el aula implica superar modelos educativos homogenizadores, que reproducen códigos culturales dominantes y silencian las diferencias.

Avanzar hacia una educación intercultural significa adoptar un paradigma pedagógico inclusivo en el que la literatura desempeña un papel esencial para formar competencias comunicativas y literarias y, al mismo tiempo, representa una oportunidad para comprender mejor la diversidad social y cultural. Este enfoque hace que la lectura sea una experiencia placentera y enriquecedora, que supera la escuela y se convierte en una práctica

integral que une lo estético, la reflexión crítica y la construcción de ciudadanía. Esta forma de trabajo, de carácter dialógico, favorece las capacidades expresivas e interpretativas, de modo que establece relaciones entre diferentes culturas a través de la palabra. Así se estimula la comprensión lectora y la capacidad de comunicar ideas orales y por escrito, al tiempo que se promueve el respeto por la diversidad de pensamiento y el desarrollo de las competencias ciudadanas necesarias para vivir en una sociedad diversa, justa y globalizada.

Reconocer las múltiples maneras de leer el mundo, de contar historias y de nombrar la realidad significa asumir la diversidad como un valor educativo. Ignorarla es perpetuar desigualdades que impiden el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la literatura intercultural facilita el reconocimiento de las múltiples voces dentro del espacio escolar, fortalece competencias discursivas y contribuye al abordaje de problemáticas educativas estructurales en Colombia y América Latina, frente a fenómenos como el abandono escolar, la repitencia y el bajo nivel académico.

Asimismo, a través de la aplicación de enfoques metodológicos interculturales, la realización de proyectos de escritura creativa y actividades expresivas, los estudiantes pueden conectar saberes culturales con sus propias experiencias, fortaleciendo habilidades comunicativas en un proceso que no se limita a los aspectos formales del lenguaje, sino que incluye también sus dimensiones sociales, culturales y emocionales.

Esta experiencia demuestra la necesidad de continuar reforzando aspectos técnicos fundamentales, tales como la consolidación de las reglas gramaticales, el perfeccionamiento ortográfico y el hábito lector. En la globalización, con guerras, conflictos, crisis migratorias, desigualdades sociales, desinformación, esta perspectiva refuerza una visión integral de las competencias comunicativa y literaria, esenciales para la formación de sujetos críticos, sensibles, empáticos y capaces de dialogar en medio de la diversidad y la adversidad global.

Este estudio aporta específicamente al campo de la educación literaria intercultural en el sentido de que la literatura puede mediar entre lectura,

escritura, oralidad e identidad, sobre todo cuando se trabaja con proyectos permanentes de producción textual y espacios de conversación sobre las experiencias de vida de los estudiantes. Como parte de esta experiencia, de entre las estrategias pedagógicas que se pueden adaptar, están principalmente: la selección de corpus literarios interculturales cercanos a los intereses de los estudiantes; la mediación de la lectura por medio del diálogo, las preguntas abiertas y la lectura en voz alta; la promoción de la escritura autobiográfica, poética y narrativa; y la socialización de libros colectivos que dan valor cultural y público a la palabra de la infancia.

Referencias

- Andres-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Menoscuarto Ediciones.
- Arendt, H. (2012). *La condición humana* (séptima edición). Paidós.
- Calsamiglia Blancáfort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza Editorial.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc Libros.
- de Zubiría Samper, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (segunda edición). Magisterio.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (10 de junio de 2022). *Boletín técnico. Educación Formal (EDUC) 2021*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (22 de junio de 2023). *Boletín técnico. Educación Formal (EDUC) 2022*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (28 de junio de 2024). *Boletín técnico. Educación Formal (EDUC) 2023*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2023.pdf>

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Flor Rebanal, J. (2002). Cuentos desde la diversidad. *Interculturalidad a través de la literatura infantil. Revista de literatura*, (191), 23-34.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (trigésima séptima edición). Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa editorial.
- González Calvo, V. (2025). El duelo migratorio. *Trabajo social*, (7), 77-97. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw-Hill Education.
- Icfes. (2024). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2002*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf
- Martínez Delgado, M. (10 de febrero de 2025). Crece el número de estudiantes venezolanos en Colombia: ¿Cuál es la situación? *Pesquisa Javeriana*. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/estudiantes-venezolanos-en-colombia/>
- Martínez León, P. (2024). Educación poética e intercultural en la formación de maestros de Educación Primaria. *Alabe revista de investigación sobre lectura y escritura*, 30(30), 65-82. <https://doi.org/10.25115/alabe30.9402>
- Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entra las competencias. *Lenguaje y textos*, (32), 21-34.
- Migración Colombia (2024). *Informe de migrantes venezolanos(os) en Colombia. Corte al 31 de enero de 2024*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias-migracion-colombia/informe-de-migrantes-venezolanos-en-colombia>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Serie lineamientos curriculares. Lengua castellana*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y políticas de acogida, bienestar y permanencia*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (7 de julio de 2022). *84 millones de niños y niñas corren riesgo de seguir sin escolarizar en 2030, según un informe de la UNESCO*. <https://www.unesco.org/gem-report/es/articles/84-millones-de-ninos-y-ninas-corren-el-riesgo-de-seguir-sin-escolarizar-en-2030-segun-un-informe-de>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (21 de septiembre de 2023). *Más de 3.7 millones de niños y niñas migrantes en riesgo de no acceder a la escuela*. <https://www.unesco.org/es/articles/mas-de-37-millones-de-ninos-y-ninas-migrantes-en-riesgo-de-no-acceder-la-escuela>
- Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (20 de junio de 2022). *37 millones de niños desplazados en el mundo*. <https://www.unicef.es/noticia/37-millones-de-ninos-desplazados-en-el-mundo>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024). *Education at a glance 2024: Colombia. Country note*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/colombia_0eba06c5-en.html
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Ediciones Istmo.
- Quezada-Carrasco, P. (2024). El aprendizaje intercultural: un desafío pendiente para la política de formación técnica profesional en Chile. *Actualidades investigativas en educación*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55628>
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro* (tercera edición). Siglo XXI Editores.

- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* (primera edición). Argos.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Gráo.
- Vergara, D., Antón-Sancho, Á., Maldonado, J. -J. y Nieto-Sobrino, M. (2022). Impact of using facemasks on literacy learning: the perception of early childhood education teachers. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 12(6), 639-654. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12060048>
- Vlčková, K. y Lojdová, K. (2024). Narrative identity dimensions of students in private alternative schools. *SAGE Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241292817>

