

INVESTIGACIONES

Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia*

Reading mediation and first infancy: Construction of subjective and identity senses.
A case study on children of 3rd and 4th grade of primary education from
Colegio Adventista of Valdivia

*Mediação leitora e primeira infância: Construção de sentidos subjetivos e identitários.
Estudo de caso em crianças de 3° e 4° anos da educação básica do
Colégio Adventista de Valdivia*

Mabel Guíñez Elorz,^a Elizabeth Martínez Palma^b

^aUniversidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educativos Facultad de Filosofía y Humanidades, Valdivia, Chile. Correo electrónico: mabelguinez@hotmail.com

^bUniversidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educativos Facultad de Filosofía y Humanidades, Valdivia, Chile. Teléfono: (56) 63 2221952. Correo electrónico: elymartinezpalma@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo examina la estructuración de modelos mentales en individuos, niños, desde las posibilidades constructivas que emergen en la comunicación con un texto literario, situados estos esquemas en el proceso de la cognición, la percepción del sentido del yo y la relación discursiva dialógica manifiesta en instancias de mediación lectora. El análisis de los resultados reconoce algunas de las posibilidades que este proceso consolida en el periodo inicial de la lectura del niño, de acuerdo a la estructuración de representaciones cognitivas, la conformación de la identidad yoica y la comprensión del sentido de realidad. El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y se desarrolla a través de análisis de casos de estudiantes de 3° y 4° de Educación Básica pertenecientes al Colegio Adventista de la ciudad de Valdivia. Su fundamentación teórico-metodológica se sostiene en los postulados desarrollados por la psicología cognitiva, la teoría del ciclo vital y el fomento lector.

Palabras clave: mediación cognitiva, formación identitaria, fomento lector, relación discursivo-dialógica, sujeto/texto literario.

ABSTRACT

This paper examines the structure of mental models in individuals –children– from the constructive possibilities that emerge in communication with a literary text –located in the process of cognition–, the perception of the sense of self, and the dialogic discursive relationship manifested in instances of reading mediation. The analysis of the results recognizes some of the possibilities that this process consolidates in the initial period of reading of the child, according to the structuring of cognitive representations, the formation of ego identity and understanding of the sense of reality. The study is framed in the qualitative paradigm and developed through the analysis of case

* Proyecto DID S-2013-50 “Mediación Lectora y Primera Infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Un estudio de caso en niños de 3° y 4° de Educación General Básica del Colegio Adventista de Valdivia”, patrocinado por la Universidad Austral de Chile .

studies of third and fourth graders of the Adventist School in Valdivia. The theoretical-methodological foundation is held in the principles developed by cognitive psychology, life cycle theory and reading promotion.

Key words: Cognitive mediation, identity formation, reading promotion, dialogical-discursive relation, subject/literary text.

RESUMO

Examina-se a estruturação de modelos mentais em sujeitos, crianças, desde as possibilidades construtivas que emergem na comunicação com um texto literário, situados estes esquemas no processo da cognição, a percepção do sentido do eu e a relação discursivo-dialógica manifesta em instâncias de mediação leitora. Análise dos resultados reconhece algumas das possibilidades que este processo consolida no período inicial da leitura da criança, de acordo com a estruturação de representações cognitivas, a conformação da identidade yoica e a compreensão do sentido da realidade. O estudo enquadra-se no paradigma qualitativo e desenvolve-se por meio de análises de casos de estudantes de 3° e 4° da Educação Básica, pertencentes ao Colégio Adventista da cidade de Valdivia. Sua fundamentação teórico-metodológica sustenta-se nos postulados desenvolvidos pela psicologia cognitiva, a teoria do ciclo vital e o fomento leitor.

Palavras chave: Mediação cognitiva, formação identitária, fomento leitor, relação discursivo-dialógica, sujeito/texto literário.

1. INTRODUCCIÓN

Leer implica un entretrejo complejo determinado por el rol activo del lector quien irá sustentando una construcción identitaria personal a partir de la interacción de procesos cognitivos y socio emocionales derivados de la práctica de la lectura. De esta manera, en la infancia, el niño-lector va movilizandomecanismos psíquicos y narrativos que influyen en la constitución de aspectos de su subjetividad, en la conformación de espacios singulares, en su posicionamiento como sujeto, dando sentido así a su vida (Petit, 2009). Por tanto, se advierte la importancia de una animación temprana a la lectura, ya que aunque esta es esencial a cualquier edad, si entendemos que leer va construyendo al lector en sus dimensiones personales, asombrándolo, motivando el deseo de aprender, de formular preguntas sobre sí y el mundo (Patte, 2008), entonces no se puede negar que la infancia es el mejor comienzo para impulsar todas estas posibilidades.

La relación del texto y el lector implica el desarrollo de sistemas de símbolos y la adquisición de una conciencia narrativa –entre otros aspectos– que posibilita la comprensión y construcción del mundo a través de la palabra (Colomer, 2005). En esta comunicación literaria con el texto el niño va conociendo, infiriendo, interpretando, jugando, creando mundos posibles; y desde ahí, desarrollando el sentido de los textos así como de sí mismo y del espacio que lo rodea, lo que contribuye a la formación de una personalidad propia.

De acuerdo con esto, el poder observar la interacción entre lectores y lecturas en espacios situados, desde un “lector real” (Colomer, 2009), contribuye a la investigación cualitativa desarrollada en el ámbito del fomento de lectura –desde una vertiente sociológica–, apreciando las particularidades de este proceso ya sea la predisposición a la lectura, las motivaciones individuales, sus efectos en el desarrollo personal, etc.

En este sentido, el cruce analítico que propone esta investigación articula nociones a nivel cognitivo e identitario, definidas y estructuradas en el proceso mediador instanciado en un texto literario. Para ello, ha explorado conexiones entre tres variables que se conjugaron para delimitar las posibilidades constructivas que emergent de la relación entre sujetos, situados en la primera infancia y el texto. Como primera variable considera los procesos

cognitivos insertos durante la lectura, para identificar la construcción de modelos mentales suscritos por el niño en instancias de interacción con un texto literario. La segunda variable integra las dimensiones inscritas en el proceso de comunicación literaria de acuerdo a la formación de la identidad personal (yoica). Esta variable integra, como primera dimensión, la estructuración de esquemas que significan, a nivel de autoconcepto, la autorepresentación del niño. Una segunda dimensión identifica aspectos que definen la auto-percepción evaluativa referida al significado emocional a partir de la organización de esquemas de orden superior. La última dimensión delimita, a nivel de autoeficacia, factores que evidencian el sentido de logro como regulador conductual del infante a partir de la identificación de capacidades. La tercera y última variable, de manera transversal y conjugando las dos anteriores, sitúa el proceso mediador lector del discurso literario, a través del fomento lector, e identifica las relaciones de sentido sostenidas durante este proceso.

La hipótesis que sirve de base a este trabajo establece que la relación sujeto y texto literario da sentido a la construcción de aprendizajes vitales en la configuración identitaria de los niños; a través de la mediación cognitiva, la percepción evaluativa y la estructura discursiva-dialógica manifiesta en el texto. Desde esta perspectiva, el análisis que presenta este estudio manifiesta un posicionamiento de carácter teórico metodológico que es abordado desde la perspectiva de los estudios del fomento de lectura y desde nociones provenientes de la psicología cognitiva/evolutiva, específicamente la teoría del ciclo vital. El diseño metodológico se enmarca en el paradigma cualitativo y se desarrolla a través de estudios de casos interpretativos y de investigación acción, de dos grupos de estudiantes pertenecientes al 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de la ciudad de Valdivia. El diseño analítico comprende la relación e interpretación de las variables y dimensiones que comprenden el estudio. Operativamente, este diseño establece como contexto situacional las actividades pedagógicas desarrolladas en el aula de clases, en el sector de lenguaje y comunicación, y enfatiza el proceso de fomento lector y las actividades de trabajo personalizado.

2. MEDIACIÓN LECTORA: PUENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN JOVEN LECTOR

La literatura permite ser otro sin dejar de ser uno mismo...
el misterio de permitir ser
y no ser al mismo tiempo...

Teresa Colomer

Los estudios de fomento lector profundizan en la importancia de la lectura, destacando no solo el “qué leer” y “cómo” sino también el “para qué y por qué leer”, poniendo el énfasis en el sentido que la lectura puede tener para las personas, como puente hacia la elaboración de espacios propios, de mundos singulares, desde los primeros encuentros con la palabra.

En la infancia, a partir de la narración, el joven lector va construyendo un universo propio, aprendiendo a “habitar” todo aquello surgido de la lectura, acortando de esta manera las distancias con el exterior. Esta mirada, ampliamente abordada por Michéle Petit –desde los aportes de la antropología, el psicoanálisis, las ciencias sociales–, enfatiza el poder que posee la lectura en la construcción de cada individuo, profundizando en aquellos procesos

psíquicos y narrativos fundamentales que se originan desde los primeros acercamientos de las personas con la práctica de la lectura. En sus palabras, “la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida” (Petit, 1999: 74). Leer ayuda a darle voz, como dice Petit (1999), al sufrimiento, a los deseos, a los sueños, al espacio íntimo que se va forjando en cada quien desde la infancia.

Las obras literarias, poseedoras de infinitos paisajes, incitan a quienes las leen a modelar una geografía propia, personal, buscando desde niños, por tanto, aquello esencial para la vida que es “hacer habitable el mundo” (Petit, 2009: 94). La lectura de cuentos, por ejemplo, anima el cuerpo del niño mediante la “matriz espacial” que representa, fortaleciendo la construcción del siquismo, ya que las palabras leídas se traducen en un asirse del espacio, delineando un modelo propio de lo que rodea al lector, lo que también contribuye a cierta autonomía; especialmente cuando se trata de lecturas metafóricas.

Tanto los cuentos, la poesía, los libros álbum, los mitos, las leyendas o los fragmentos de canciones, entre otras formas de narración, ayudarían para dar forma a esos paisajes interiores, simbolizar las emociones y de esta forma construir sentido y así también una posición como sujeto, activando desde aquí una actividad narrativa propia, a partir de la lectura.

En esta relación significativa entre la lectura y el posicionamiento del niño-lector desde su subjetividad, a la que se refiere Petit (2009), es interesante destacar, por ejemplo, el papel que juega el dibujo desarrollado por los niños como composición del espacio a raíz de una narración, dibujo de un río o una casa, que como advierte la autora –a su vez basándose en estudios previos– se relaciona precisamente con la asociación que el propio niño hace de sí mismo y su entorno, ante una necesidad de elaborar una geografía propia.

Las nociones de movimiento y espacio, por tanto, son fundamentales para comprender los alcances de la lectura, ya que el lector desarrolla toda una actividad psíquica al interpretar un texto, dejando ver sus propias vivencias, deseos, ilusiones. Movimiento que no existiría sin la imaginación, ya que “no olvidemos que sin ensueño, sin fantasía, no hay pensamiento, no hay creatividad” (Petit, 2001: 51); encontrando un lugar en la palabra y dando forma a un espacio propio a raíz de lecturas significativas.

Todos estos aspectos se van manifestando incluso antes de aprender a leer, ya que los niños, desde el comienzo, se aprecian como “refinados lectores”, pudiendo deducir la música de las palabras, el ritmo de las imágenes, lo metafórico de la historia, sin haber desarrollado la habilidad de descifrar todavía lo que las letras exactamente dicen (Patte, 2011). Por tanto, los niños, aunque recién iniciados, intuyen a muy temprana edad el poder de este espacio de ficción. Geneviève Patte (2011), desde su experiencia en el estudio de la práctica lectora especialmente en bibliotecas, realza igualmente la importancia del gusto por leer en los primeros años, el que junto con un acompañamiento atento puede hacer frente a las desigualdades culturales. Lo que nos lleva a la importancia de “un otro” en estos primeros acercamientos, de un mediador de lectura que establezca un puente hacia la palabra y que de esta manera contribuya para que cada lector pueda ir escribiendo sus propias historias a través del desarrollo de “un camino lector individual” (Devetach, 2008).

La mediación, establecida desde el hogar por los seres más cercanos o en la escuela por los profesores, entre otros, es importante porque para que un texto cobre vida necesita de motivación, de curiosidad, de dedicación, de tiempo y de alguien que promueva esto, de alguien que transmita ese gusto por leer. Por tanto, como advierte Patte (2008), para

fomentar y mantener ese interés innato que manifiestan los niños por leer en sus primeros años de vida, la labor de los mediadores de lectura –o mediadores culturales, como los llama Petit (2009)– es esencial. Y es que la formación del lector comienza en la infancia por medio de actividades que en su mayoría son suscitadas por los adultos.

Las niñas y niños, como señala Patte (2008), se convierten en lectores por el gusto que les causa sumergirse en un mundo que, aunque exterior, es interior por los pensamientos, emociones e imágenes que se presentan, al conocer vidas diferentes a la suya, el niño amplía progresivamente su propia experiencia. De esta forma, leer un libro es “jugar e identificarse a la vez. Se vive intensamente la vida de los personajes con la certeza de que uno es y no es ellos; que uno se reencuentra al final del libro semejante y diferente” (Patte, 2008: 78). La autora recalca que esta identificación dada entre el joven lector y la lectura le ayudará a ir forjando una personalidad propia.

Actualmente, cuando se ha replanteado la literatura destinada a niños yendo más allá del “adjetivo” –en palabras de Andruetto (2009)–, se tiene claro que nada funciona si no se piensa en el destinatario, como propone Goldin, “como un interlocutor y no sólo como una masa siempre dispuesta a ser moldeada” (Cit. en Montes, 1999: 8), ya que al presentarle a los menores, nuevos y más profundos problemas como lectores, se favorece la lectura, y en este caso aquella de calidad, la que desde el comienzo nos permite conectarnos con algo más y no quedarnos en un mero aprendizaje dirigido.

“El placer del gran viaje” (Colasanti, 2004) al que conduce la lectura de textos literarios significativos, ayuda a entender mejor el sentido de las experiencias del lector, aun sin estar consciente de ello al principio. Como decíamos, al descubrir un personaje que parece ser similar a quien lee, este lector se identifica; sin embargo, como está en otro contexto y es ficticio, permite un cierto distanciamiento, que es positivo, ya que potencia la libertad del lector de poder reflexionar sobre sí mismo y su entorno, sin temor. Con el tiempo, esto se afianza más aún porque las historias con sus personajes y aventuras pasan a ser parte de las vidas de quienes las han leído, relacionándose directamente con los recuerdos y con lo que estos evocan: los seres queridos y la visión de cada quien como niño-lector a esa edad.

Al respecto, Ana María Machado apunta que leer buenos libros da “la satisfacción de dejarse transportar a otro tiempo y a otro espacio, de vivir otra vida, con experiencias diferentes a las cotidianas” (2004: 25), el gusto de explorar escenarios diversos, sumergiéndonos en un espacio desconocido.

Otro aspecto importante es que para el niño y el adolescente la experiencia de la obra literaria es aún más especial por el hecho de que no ha arribado todavía una visión sólida de la vida ni ha alcanzado una personalidad totalmente integrada, como ha advertido Rosenblatt (2002). Por lo mismo, para esta “transacción”, como la llama la autora, tan significativa entre el lector y el texto, es que el niño así como el joven “necesita encontrarse con una literatura para la cual posea el equipo intelectual y emocional, y cuente con la experiencia suficiente” (2002: 52); ya que deberá recurrir a su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje como factor medular a partir de la cual organizará la nueva vivencia simbolizada en la página. Y es que las obras literarias invitan a los lectores a ponerse en el lugar de personas muy diversas y a adquirir sus experiencias, como enfatiza Rosenblatt (2002).

Es fundamental destacar que este juego dado entre la lectura activa del lector, la construcción de sentido que va desarrollando a partir de las narraciones y la conformación de un espacio propio, no sería posible si la literatura no proporcionara “un *vivir a través*, no simplemente *un conocer sobre*” (Rosenblatt, 2002: 65), ya que la literatura no solo es

cognitiva sino emocional. Por tanto, la extensión de la experiencia, dada a través de las narraciones, abre la posibilidad de la identificación con un personaje en particular, como se ha señalado, experimentando igualmente las vivencias –positivas o negativas– de los diferentes personajes de una obra, entendiendo y sintiendo compasión, empatía, felicidad, por ejemplo, reflejando así la naturaleza múltiple del ser humano.

Colomer (2005) investiga sobre la rapidísima evolución de los intereses y capacidades de los niños-lectores en sus primeros años de vida. El progreso que se advierte en las competencias en el campo literario se puede advertir, por ejemplo, en la adquisición de sistemas de símbolos, en donde por medio de los libros, las imágenes y las palabras se aprecian como representaciones del mundo de la experiencia. También el desarrollo de la conciencia narrativa, reconociendo a las historias como un medio de comunicación, para hablar sobre el mundo e imaginar mundos posibles, haciendo sentir al niño parte de “una comunidad de lectores” (Colomer, 2005: 74). El niño va creando expectativas sobre, por ejemplo, la conducta de los personajes, los que pasan a formar parte de su mundo real, ya que en la mayoría de los casos estos personajes realizan acciones muy parecidas a las suyas y, por tanto, llevan a la identificación. De acuerdo a esto, el niño va ampliando la experiencia por medio de narraciones basadas en aventuras, en el humor –a veces absurdo– que transgrede lo conocido por medio de situaciones inesperadas, entre otros aspectos, y que van expandiendo el conocimiento que tiene del mundo. Igualmente, Colomer (2005) se refiere a una continua construcción de sentido que se va profundizando por medio de la práctica lectora, vista como una instancia de comunicación literaria compleja que engloba los aspectos recién mencionados y que se desarrolla desde la infancia.

Así también, en el aprendizaje escolar –mediante una formación lectora–, se puede apreciar el que los niños sientan la literatura como propia, desarrollen habilidades lectoras, amplíen el corpus de lecturas, puedan ir de la interpretación literal a la más compleja, contextualicen las obras (es decir, saber *más para poder entender mejor*), entre otros aspectos (Colomer, 2005).

En este último contexto mencionado, es decir la escuela, el profesor –especialmente de lengua y literatura, aunque no exclusivamente– así como el bibliotecario, poseen un rol clave como mediadores de lectura, encargados de orientar la formación literaria de sus estudiantes, fortaleciendo la interpretación de textos y el placer literario. Como señala Petit, el gusto por la lectura y su práctica se construyen socialmente, entendiéndose la lectura como “un arte que, más que enseñarse, se transmite” (2009: 16), destacándose en su proceso como esencial el trabajo del pensamiento, la ensoñación; contribuyendo a la construcción de la identidad de los jóvenes lectores que podrían ser en el futuro adultos que también asuman el rol de mediadores, impulsando a nuevas generaciones a habitar el placer por la lectura.

3. MEDIACIÓN COGNITIVA EN LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO Y PROCESOS DE FOMENTO LECTOR

Como se ha expuesto en el apartado anterior, en la formación identitaria que cada individuo perfila dentro de su ciclo vital, desarrolla procesos de interpretación desde los mecanismos perceptivos que permiten establecer construcciones de una realidad particular. La estructuración de significados se configura, por una parte, cognitivamente en la formación de esquemas mentales que condicionarán la comprensión de la realidad social y cultural;

y por otra, en el proceso de intersubjetividad manifiesto entre realidad e individuo (Berger & Luckmann, 1986; Coll *et al.*, 2001; Erikson, 1993; Palladino, 2009; Papalia & Wendkos, 1988; Sepúlveda, 1997; Vygotski 1979). Estos procesos son establecidos por convenciones sociales que darán forma y estructura a esos esquemas mentales. Así, el significado que cada individuo establece para interpretar la realidad se construye como valor semántico a partir de códigos culturales compartidos.

Desde esta perspectiva, es factible determinar que “La base cognoscitiva de la comunicación literaria pertenece a los contextos pragmático y sociocultural. Así, además de la interpretación del texto, el lector estará obligado a interpretar la situación social, con lo que construirá el contexto específico (pragmático) requerido para una adecuada interacción literaria” (Van Dijk, 1980:13).

De acuerdo con Van Dijk, es posible observar el desarrollo del procesamiento cognitivo en el proceso literario de comunicación, lo que permite establecer la construcción de la interpretación semántica de cada texto. De este modo, la literatura forma parte de la estructuración de esquemas mentales que establecerán aprendizaje en los individuos a partir del sello identitario que se constituye en la comunicación discursivo dialógica manifiesta entre el sujeto y el texto.

3.1. RELACIONES DE SENTIDO EN LA INTERACCIÓN CON UN TEXTO LITERARIO

Los hallazgos extraídos de las experiencias lectoras desarrolladas con diferentes textos literarios, situadas en las aulas de clases y con en el grupo de niños en estudio¹, han permitido identificar cómo la relación dialógica manifiesta durante la lectura le permite al lector infantil reconstruir situaciones vitales significadas en las expresiones culturales y sociales de su espacio inmediato, y sostenidas en los modelos mentales con que establece el sentido del texto. Según la teoría del procesamiento de la información (Coll *et al.*, 2001; Schunk, 1997) la construcción de esquemas mentales se sitúa en la organización sistémica que se suscita entre la atención, la percepción, la memoria y el pensamiento como funciones cognitivas de base. Estas funciones permiten construir representaciones de la realidad, en donde un receptor/destinatario se vale de ciertas señales que le facilitarán el desarrollo de un proceso de codificación (Eco, 2000).

Al codificar, el individuo incorpora nueva información en el sistema de procesamiento y la prepara para ser almacenada en la memoria a largo plazo. Esta información se encuentra en la comunidad de la cual es parte el individuo, y sus parámetros están determinados por convenciones sociales y culturales que reconocen, definen y constituyen los códigos utilizados para comunicarse en determinadas situaciones. Estos códigos, al ser almacenados, organizan los esquemas que formarán parte de una nueva información para ser relacionada con la ya existente. De esta manera, según la psicología cognitiva (Schunk, 1997) se establece un proceso de activación en donde las señales generan conexión con el campo perceptivo situado en nuestros registros sensoriales, los que nos conectan con las estructuras de almacenamiento (corto y largo plazo), incorporando la nueva información en contenedores que la seleccionan y organizan, para ser utilizada en dimensiones similares.

¹ La metodología de investigación de este trabajo incluyó la planeación e implementación de actividades pedagógicas situadas en el proceso de mediación y fomento lector. Estas actividades se desarrollaron en las aulas escolares en las que participaban los niños que formaron parte del estudio, en dos de las horas asignadas al subsector de Lenguaje y Comunicación.

De acuerdo con este proceso, los infantes canalizan las relaciones asociativas que permiten construir el sentido del texto a partir de los sistemas de codificación instalados desde sus modelos representacionales. Al analizar el desarrollo de relaciones hipotéticas a partir de la inferencia en la secuencia narrativa de un texto y la representación sensorial de las posibles articulaciones de sentido², los resultados demuestran que los estudiantes pueden distinguir, por la asociación conceptual, la información que les permite delimitar posibles canales asociados a la relación semántica sostenida en el relato y a su secuencia lógica desde las representaciones subjetivas manifiestas en el proceso de codificación (difusión de la activación). Para ello utilizan los referentes socioculturales asimilados y simbolizados en su entorno cercano.

Las representaciones gráficas realizadas a partir de la lectura del título del cuento *Historia de una princesa, su papá y el príncipe Kinoto Fukasuka* (Imagen 1), integran relaciones semióticas que permiten distinguir en el diseño elementos como: personajes, objetos y lugares, relaciones espaciales de acuerdo a la utilización de la forma y el color, entre otros aspectos. Estas relaciones semióticas dan cuenta de la estructuración de modelos semánticos desde la experiencia individual y la autorepresentación, los que se posicionan en el autoconcepto, la valía personal y las interacciones sociales de las comunidades en que participan los niños.

Imagen 1. Cuento



- Propósitos investigativos en el proceso de mediación lectora:
- Establecer inferencias, a modo de hipótesis, para construir el sentido de una historia a partir de la lectura de su título.
- Representar el sentido de una historia (hipótesis) de acuerdo a la experiencia sensorial canalizada a través del dibujo.

En los ejemplos analizados es posible observar una constante que cruza los diseños identificando princesas encerradas en castillos medievales, valientes príncipes que rescatan a sus princesas y un modelo patriarcal representado en la figura de un rey, padre de la princesa, que determina los procesos decisionales de su hija adscritos, estos, a la voluntad de este rey. Estos prototipos en las narrativas, que han cruzado algunas de las historias asimiladas por los niños en diferentes espacios de interacción (lecturas en el colegio, lecturas desarrolladas con los padres o cuidadores directos, la influencia de la cinematografía, etc.), se convierten en claves que determinan las reglas de codificación (imágenes 2, 3 y 4).

² Experiencia pedagógica de fomento lector desarrollada con los niños participantes del estudio. En esta actividad los estudiantes construyeron, a partir de la hipótesis, la narrativa del texto basada solo en la lectura del título. Para ello utilizaron la expresión gráfica (dibujo) representando las aproximaciones y posibilidades de sentido relativas al cuento que luego leerían.

Imagen 2. Castillos Medievales

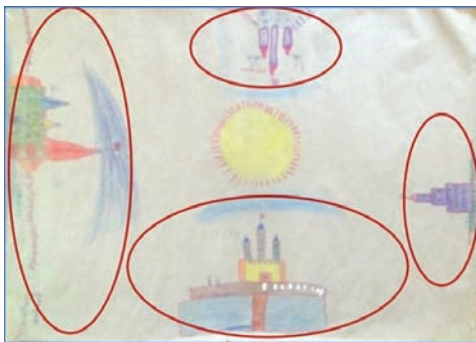


Imagen 3. Modelo relacional horizontal entre la princesa y el príncipe

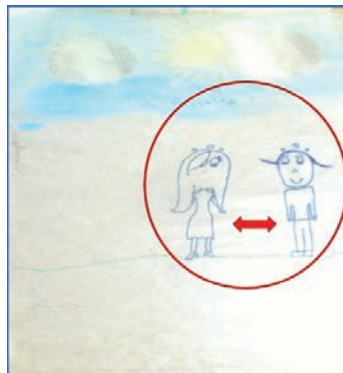


Imagen 4. Modelos representacionales de las figuras de la princesa, el príncipe y el padre rey



Sin embargo, cada historia, construida a partir de la inferencia, deja de manifiesto la singularidad de esas representaciones prescribiendo el diseño de princesas ocultas, casi ausentes por un lado, impetuosas e imponentes ante la figura del padre y el príncipe por otro, o subyugadas a las voluntades masculinas. Desde otra perspectiva, la figura de un padre imponente y majestuoso, protector y de vínculos afectivos profundos o simplemente displicente, identifica la apariencia de la soberanía y la patria potestad del padre sobre los hijos. En tercer lugar, un príncipe de vasta gallardía que rescata a la princesa en oposición a la figura del padre protector se contraponen a una imagen temerosa que intenta conquistar a una princesa a pesar de que sus hazañas no lo ameriten (algunos ejemplos de expresiones gráficas en imágenes 5, 6, 7 y 8). En este sentido, el concepto que cada niño o niña ha construido de sí mismo, de sus pares, de las relaciones familiares, de la constitución de roles parentales y del posicionamiento normativo de la relacionalidad entre sujetos, se instancia en las múltiples posibilidades articuladas en la construcción subjetiva del sentido del texto.

Imagen 5. Figura de la princesa y la representación de sus modos de relación con el padre y el príncipe

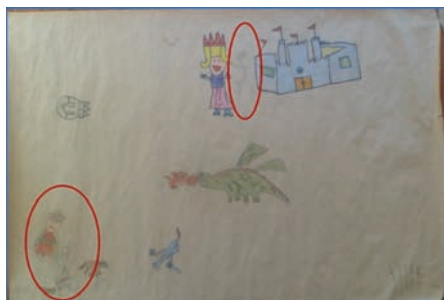


Imagen 6. Representación de la aparente soberanía y patria potestad del padre sobre los hijos



Imagen 7. Figura del príncipe y su acercamiento al espacio interaccional manifiesto con la princesa

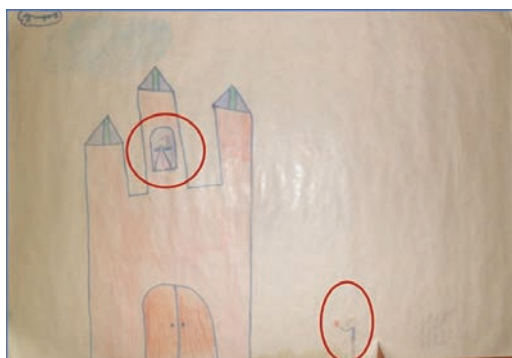


Imagen 8. Figura del príncipe y su acercamiento al espacio interaccional manifiesto con la princesa



De acuerdo con las experiencias de mediación lectora desarrolladas dentro del contexto metodológico de este estudio, es posible observar cómo la literatura fundamenta la construcción de esquemas cognitivos que le permiten al joven lector establecer representaciones en multiconexiones organizacionales que conformarán el conocimiento que alberga y las bases centrales de su aprendizaje.

Al leer el cuento mencionado, los niños exploran en sus páginas diversas vivencias experimentadas en sus espacios relacionales interpersonales. Los recorridos en el texto permiten establecer construcciones esquemáticas de signos insertos en la estructura discursiva. Según el modelo elemental de comunicación que plantea Eco, “los signos son resultados provisionales de reglas de codificación que establecen relaciones transitorias, en las que cada uno de los elementos está autorizado a asociarse con otro elemento, y a formar un signo sólo en determinadas circunstancias previstas por el código” (Eco, 2000: 300). El potencial de significado atribuido a las relaciones se sentido que se construyen durante el proceso de lectura, convierte al texto literario en un medio muy poderoso para promover imaginarios sociales y construir estructuras que definen la personalidad.

3.2. PROCESOS INFERENCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES SEMÁNTICAS A PARTIR DE LA LECTURA DEL TEXTO

En un nivel inferencial más complejo, los esquemas cognitivos configurados a partir de la diferenciación entre la historia personal y la historia aludida al texto, situada en los procesos de codificación suscritos a la identificación de semejanzas y diferencias³, han demostrado las múltiples correlaciones que surgen entre las distintas lecturas evidenciadas por los niños de acuerdo a sus percepciones individuales e imaginarios sostenidos en los constructos sociales de los que forman parte. Si bien es cierto, los estudiantes demarcan diferencias estructurales entre la creación individual de la historia y aquella que es aludida en el texto, el sentido narrativo emerge a la luz de conexiones semánticas múltiples en donde se entrelazan proposiciones resultantes de los conocimientos que posee el niño, aquellos que introducen sus pares y las nuevas proposiciones que se manifiestan a través de la lectura.

En este nivel es posible identificar cómo los modos interpretativos se potencian al coordinar esquemas representacionales, configurados por los niños, con los procesos inferenciales que se constituyen mediante la construcción de sentidos antes y durante la lectura. Estos sentidos emergen a partir de las vivencias personales que intentan acercarse a la construcción de la narrativa del cuento, y su enlace con la experimentación, a nivel dialógico, con el texto mismo. En este modelo sistémico de organización de la experiencia lectora, el posicionamiento personal, sustentado en la motivación y el gusto por los espacios que se entrecruzan en la narrativa del cuento, sostiene la interpretación resultante del proceso. Es así que al relacionar “Mi Historia”⁴ con “La Historia”⁵ a partir de lo conocido/desconocido y las semejanzas/diferencias reconocidas por los niños en ambas historias, más los aspectos atrayentes⁶ del cuento, se identifican procesos inferenciales contruidos desde los esquemas que representan las narrativas y sus posibles interpretaciones (Imagen 9).

El cruce analítico expuesto en los resultados permite evidenciar que los estudiantes, a través de la diferenciación, la semejanza, la relación entre lo conocido y desconocido y los aspectos atrayentes del cuento, pueden construir relaciones semánticas que otorgan nuevos sentidos en donde el texto es construido conjuntamente con y desde el lector. De este modo, los atributos de la princesa son articulados desde las representaciones individuales y colectivas manifiestas por los niños. Las posibilidades de interacción suscritas entre el padre, el príncipe y la princesa se construyen a partir de los parámetros relacionales que los niños han experimentado en sus vivencias (Bowlby, 1993), generando interconexiones entre las depositadas en el texto y las interpretadas por el estudiante. Las cosmovisiones de los espacios temporales, los lugares y las acciones inscritas en esos espacios, son traducidos

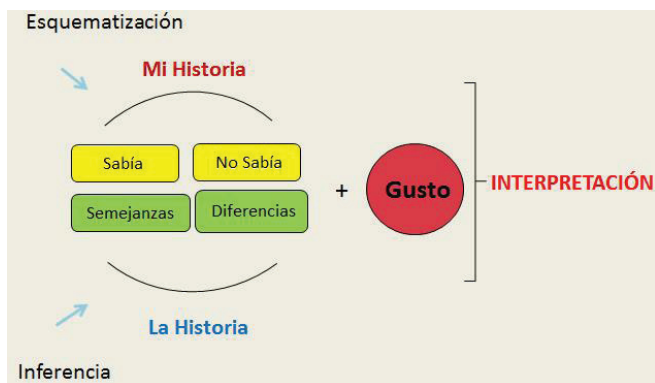
³ Experiencia pedagógica de fomento lector desarrollada con los niños participantes del estudio. En esta actividad los estudiantes elaboraron, utilizando sus dibujos, dos textos escritos. El primer texto contenía la narración de la historia que los niños anticiparon a partir de las relaciones hipotéticas establecidas desde la lectura del título del cuento (actividad mencionada anteriormente). El segundo texto contenía la narración de la historia construida por los estudiantes luego de la lectura del cuento, según el diseño de la actividad. Finalmente, estableciendo relaciones de sentido entre ambas historias, se les solicitó a los estudiantes que distinguieran lo conocido/desconocido y semejanzas/diferencias entre ambas narraciones.

⁴ Narrativa construida por los niños en base a la lectura del título del cuento.

⁵ Narrativa construida por los niños en base a la lectura del cuento.

⁶ Aspectos de mayor gusto para los niños, extraídos del cuento leído.

Imagen 9. Esquema que sintetiza metodología de análisis de resultados de procesos interpretativos e inferenciales en la construcción de relaciones semánticas a partir de la lectura del texto



desde los imaginarios culturales potenciados en la lectura a través de los códigos y símbolos que emergen durante el proceso lector.

A continuación (Tabla 1), algunas de las historias creadas por los niños a partir del cuento: *Historia de una princesa, su papá y el príncipe Kinoto Fukasuka*.

Tabla 1. Ejemplos de Historias creadas por los niños⁷

Mi Historia	La Historia
Era una princesa que tenía un dragón y un padre. La princesa estaba aburrida y el príncipe la lleva en un lugar. Trata en que había una princesa encerrada en su castillo.	Era una princesa que no podía hacer nada se casa con un príncipe.
Había un príncipe y una princesa que se casaban y hacían una fiesta que duró 15 días.	Había una princesa, la princesa se quedaba queta, quietita había un papá y un príncipe que se peleaban.
Una princesa se hizo amiga de un príncipe.	Era japonés, de una princesa que no se movía. La princesa japonesa vivía en la ciudad de Sui Kui hace como dos mil años tres meses y media hora. Esta princesa no se podía mover.
El príncipe se enamoró con la princesa y el rey se enojó mucho, pero finalmente el príncipe y la princesa se pudieron casar.	Había una mariposa que se transformó en un príncipe bello que le dijo a la princesa que jugaran y después el rey se enojó con el príncipe y peleó con todos los guardias, tías, etc. Y les ganó a todos y se casó.
Se trata de una princesa que se casó con un príncipe que después se transforma en conejo y se fue muy lejos.	Sukimuki era una princesa japonesa tenía un papa que era un emperador y era muy malo había una mariposa, no una sino un príncipe disfrazado.

⁷ Los ejemplos muestran en el lado izquierdo de la Tabla 1 la historia construida a partir de la lectura del título del cuento, y en el lado derecho de la tabla la historia construida a partir de la lectura del cuento. Cada fila presenta Mi Historia y La Historia, las que corresponden a un mismo caso, es decir al grupo de niños que construyó la narrativa expuesta.

A partir de un análisis más específico es posible evidenciar, como primer aspecto, el acercamiento abordado desde las premisas que se posicionan en el conocimiento previo de los niños (lo que sabía). Este acercamiento distingue algunas relaciones conceptuales que son desarrolladas en las historias construidas por los estudiantes. Estas relaciones han sido clasificadas en cuatro categorías que permiten distinguir las aproximaciones explícitas en los textos que emergen desde las perspectivas hipotéticas aludidas en las narrativas de estas historias.

La primera categoría condensa las *características de los personajes* y evidencia, específicamente, la descripción de la princesa y del príncipe a partir de atributos personales. En ello es posible observar aspectos como el nombre del príncipe y algunos rasgos físicos y conductuales de la princesa. Esta categoría aparece con mayor representatividad en las percepciones manifiestas por los niños en sus historias, dado que se observa que un 66% de los participantes del estudio construyen la narrativa de acuerdo a nociones que se suscriben a la caracterización de los personajes del cuento. En una segunda categoría se adscriben las *relaciones interpersonales* representadas en las interacciones situadas en los roles parentales que asumen los personajes en el devenir de la historia creada, en donde un 19% de la muestra focaliza su relato desde estos aspectos. Estas relaciones interpersonales aluden a experiencias como el matrimonio de los príncipes, la rivalidad entre el rey y el pretendiente de su hija, la desobediencia de la princesa, el espacio de enamoramiento de los protagonistas y el conflicto paterno filial entre el padre/rey y su hija (enojo del rey). Como tercera y cuarta categoría, y con un porcentaje bastante menor que las anteriores, se advierten narraciones centradas en el *final de la historia*, el texto se constituye a partir del fin de sí mismo y los *espacios del cuento* en donde se representa la historia en el castillo –graficado a través de infraestructuras medievales– que es el centro nuclear y orientador de la narración. En síntesis, el Gráfico 1 representa las categorías conceptuales (premisas) que orientan y dan sentido a las historias creadas por los estudiantes, y el porcentaje de participantes (niños) que incluyen estas categorías en sus narraciones.

Gráfico 1. Representación de categorías conceptuales y su inclusión en las narraciones



Como segundo aspecto, el acercamiento manifiesto por los niños desde inferencias centradas en la lectura mediatizada del texto permite identificar cuatro categorías que determinan lo desconocido para los niños (en base a los acercamientos hipotéticos

desarrollados de acuerdo a la lectura del título y la historia diseñada después de la lectura). La primera categoría hace alusión a la *Estructura de la narración centrada en la princesa*, pues los participantes caracterizan y describen rasgos específicos que ellos consideran son calificativos que permiten dar sentido al texto mismo, tales como: “La princesa no podía hacer nada”, “la princesa debía quedarse quietita”, “la princesa era japonesa”, “la princesa no se movió”, “la princesa debía quedarse quieta”, “no la dejaban moverse”, “la princesa no se podía mover”, “la princesa no hacía nada”, “la princesa se lo pasaba aburrida”, etc. Las distinciones manifiestas en estos ejemplos dan cuenta del potencial de significados que construyen las representaciones del texto, y en particular la postura que asume el personaje frente a los parámetros que determinan sus posibilidades de acción –en este caso la conducta de la princesa–, instanciados estos (parámetros) en las percepciones que los niños manifiestan acerca del mundo y sus particularidades.

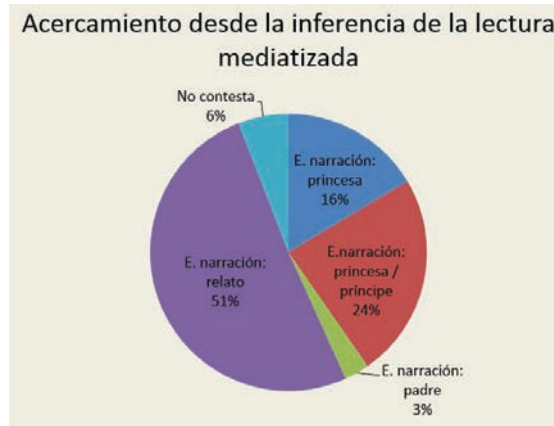
Como segunda categoría, las expresiones de los niños demuestran una alusión específica a la *Estructura de la narración centrada en el relato*, cuyos aspectos más representativos consideran: “La duración de la fiesta” (característica más atrayente del texto), “el espacio de enamoramiento” (explicitando que sucedió en una feria), “el beso de los príncipes”, “cómo era la historia” (es lo desconocido para los niños), “la pelea y el príncipe se casa con la princesa”, “que un corazón nunca cambia a otro”. Este último ejemplo alude a una inferencia de mayor abstracción debido al posicionamiento argumentativo demostrado en la postura. Si bien es cierto que las citas permiten distinguir caracterizaciones que se sustentan en el relato, es imprescindible reconocer las singularidades que se distinguen en cada una de las expresiones, puesto que estas particularidades consideran las apropiaciones que los niños prescriben a partir de los sentidos propios asociados a las subjetividades. De acuerdo a ello, el mayor porcentaje de los casos identifica lo desconocido de la historia a partir de este nivel.

La tercera categoría considera la *Estructura de la narración centrada en el príncipe y la princesa* en donde se articulan rasgos que aluden a ambos personajes. Sin embargo, es necesario destacar lo particular de la descripción relativa al príncipe reconociendo, en algunos de los casos, su condición inicial de mariposa como foco de organización de la narración. Como última categoría, en un porcentaje muy menor, los niños establecen que lo desconocido para ellos sería la *Estructura de la narración centrada en el padre/rey*, a quién se le reconoce según el estado emocional significado en el enojo “el papá se enojó”, respecto al acontecer del relato. El Gráfico 2 posibilita identificar cada categoría y sus respectivas representaciones.

Los últimos dos aspectos adscritos a los procesos de interpretación, dicen relación con las semejanzas y diferencias que los niños identifican en la reconstrucción de sus historias (Mi Historia, La Historia) a partir de la interacción con el cuento. En relación a las semejanzas, se observa un mayor número de similitudes –en las historias– en las categorías *Acontecimientos/personajes* y *Personajes/espacio*, en donde los estudiantes definen aspectos claves que organizan las nociones que son asimiladas. En relación a la categoría *Acontecimientos y personajes*, los infantes señalan los siguientes enunciados: “El casamiento”, “la desobediencia de la princesa al padre”, “el padre como emperador”, “el enamoramiento de los príncipes”, “que la reina siempre debe estar quieta, obedecer e ir a buscarla”, “El rey debe dejar que se case por su bien”, “no tener duda es la semejanza”. De acuerdo con la categoría *Personajes y Espacio*, los estudiantes delimitan proposiciones como las siguientes: “El castillo-templo”, “jardín, mariposas”, “castillo con banderas”.

Con respecto a las diferencias, las expresiones de los estudiantes se pueden clasificar en tres categorías correspondientes a *Personajes, Espacio y Relato*, las que interactúan

Gráfico2. Representación de categorías conceptuales relativas a la inferencia desde la lectura mediatizada



de manera correlacionada en sus apreciaciones. En relación a los *Personajes*, señalan: “el príncipe no era mariposa”, “creíamos que la princesa jugaba y bailaba”, “nuestra princesa es flaca y en el cuento es gorda”, “la princesa no podía moverse (sino hacía pataleta)”, “cualidades diferentes”. Por otra parte, en el *Espacio* establecen: “la presencia de un castillo”, “el país” como aspectos diferenciadores. En último lugar, en el *Relato* distinguen: “el casamiento en el templo”, “no era la misma historia”, “la historia era japonesa”, “en nuestra historia la princesa estaba encerrada en un castillo y el príncipe no se transformaba”, “características de la fiesta (duró diez y un enorme chupetín)” y “que nunca vamos a cambiar nuestra actitud”. Las nociones inscritas en las evaluaciones de los textos emitidas por los niños aportan nuevas posibilidades de sentido a la articulación y elaboración del conocimiento que va posicionándose en el infante.

Gráficos 3-4. Representación de categorías conceptuales relativas a las semejanzas y diferencias entre La Historia y Mi Historia, y el porcentaje de participantes (niños) que incluyen estas categorías en sus narraciones



En definitiva, cada nuevo acercamiento implica movimientos desde el yo y hacia los modelos de conocimiento que el niño alberga en los espacios de acción, en los contextos socioculturales de los que forman parte y en una constante comprensión de la realidad (Amar & Abello, 1998). A modo de síntesis del análisis expuesto, es posible distinguir cómo el proceso comunicativo manifiesto con el texto literario, a través de la lectura mediatiza, permite establecer posibilidades muy diversas en que, desde la inferencia, se construyen los niveles interpretativos que van estableciendo los sentidos intersubjetivos entre el texto y el lector. De acuerdo a ello, cada categoría expuesta evidencia las redes organizacionales jerarquizadas esquemáticamente para identificar la información en conexiones que permiten distinguir, asociar y enlazar los modos de establecer estructuras discursivo-dialógicas en instancias de lectura.

3.3. PERCEPCIONES DEL SÍ MISMO A TRAVÉS DE LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO

El niño construye perceptivamente la imagen que tiene de sí mismo a partir de las interacciones que genera con los cercanos, desde los modelos vinculares y del posicionamiento personal potenciado en estas experiencias relacionales establecidas en los espacios socioculturales. Esta imagen perceptiva fortalecerá los procesos de desarrollo en la proyección identitaria del niño hacia la etapa juvenil. La formación de la identidad, según lo plantea Erikson (1982) en su teoría del ciclo vital, establece el desarrollo de tareas psicosociales que el individuo afronta durante su proceso evolutivo, que fortalecerán o dificultarán manifestaciones de seguridad, autonomía, iniciativa y laboriosidad.

Estas tareas se materializan en el desarrollo de experiencias vitales en la interacción social del día a día, y pueden construirse de manera conjunta con las dimensiones que el texto desarrolla al interactuar con él. Cada hallazgo constituirá una decisión de sentido, una formulación de una hipótesis respecto al modelo de desarrollo que cada niño percibe en sí mismo y con el cual se identifica. Porque “es el libro el que lee al lector, en definitiva es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones de él que no sabía nombrar” (Petit, 1999: 37). Por lo mismo, la lectura contribuye en el proceso de la recomposición de la identidad, siempre en movimiento y de la individualidad.

En esta formación identitaria el infante se va reconociendo a través del autoconcepto (representación cognitiva del sí mismo), la autoestima (proyección y posicionamiento afectivo del sí mismo) y la autoeficacia (representación del logro como base desarrollo del accionar individual). De acuerdo a las experiencias situadas a través de la lectura del texto literario: *Ay, cuánto me quiero*⁸ se advierte cómo los lectores se identifican a través de la imagen de un niño muy lúdico y que experimenta el mundo desde una visión centrada en la configuración de su personalidad. Para los adultos es posible interpretar la perspectiva del niño (protagonista de la historia) desde la construcción de una personalidad egocéntrica dada las características que aluden constantemente a su individualidad. Sin embargo, de acuerdo a las expresiones manifestadas por los estudiantes, la figura del protagonista (de la historia) se instala a partir de las representaciones que han construido de sí mismos los lectores.

Los resultados extraídos de las expresiones manifiestas por los estudiantes permiten identificar características personales que otorgan un sello distintivo a la imagen que cada

⁸ Autor: Mauricio Paredes (2009). Editorial Alfaguara Infantil.

niño construye de sí mismo, a partir de los códigos expresados en el texto. Desde esta perspectiva es posible distinguir los significados evaluativos que expresan los niños a partir del sentido de su yo en tres dimensiones específicas⁹.

La primera dimensión considera el nivel de Autoconcepto en donde los niños manifiestan su postura, de acuerdo a la interrogante *¿quién soy?*, en base a cuatro categorías sustanciales: *Características individuales* que distinguen género, edad, persona-humano, identificación de nombre; *Características emocionales* que se representan en los enunciados “feliz”, “cariñosa con los padres”, “linda”, “amable”; *Nominación de gusto* relativo a actividades placenteras “me gusta cantar; e *Identificación de pertenencia* en donde un caso reconoce que es “hija de papás buenos”.

Conjuntamente, en este nivel la descripción de su persona en relación a la interrogante *¿Cómo soy?* delimita: *Características psicológicas* tales como “soy bonito, rápida, delicada, respetuosa, hermosa, popular, divertida, inteligente, amable, juguetona, cariñosa, trabajador, estudioso, cristiano, dormilón, jugador, estudiosa, especial, divertida”; *Características físicas* “soy moreno, flaco, negro, blanco, con pecas, pelo claro; *Acciones en la caracterización del yo* “me encanta regalar cosas”; *Asociación de gusto y preferencias* “me gustan las caras lindas”, “las cosas extremas”; *Características de pertenencia al grupo* “soy la menor de mi familia”, “tengo muchos amigos”.

A nivel de posicionamiento cognitivo, los enunciados manifiestan las siguientes apreciaciones significadas a partir de la interrogante *¿Por qué soy así?*, las que se clasifican de la siguiente manera: *Fundamentación* dado que los niños argumentan “porque sí”, “mi mamá es linda”, “nacé así”, “nacé así y soy como seré siempre”; *Creencias* “porque así me hizo Dios”; *Percepción de sí mismo* “soy especial”, “soy inteligente”, “soy buena”, “porque me quiero mucho” y *Representación del yo reflejado* “nos adoran las familias”, “así me educaron”, “me cuidan como cada padre debe cuidar a sus hijos”.

La segunda y tercera dimensión conjugan los niveles de Autoeficacia y Autoestima en donde los resultados demuestran, en el nivel de logro que sostiene sus haceres, que los niños reconocen en sus capacidades las acciones que ejecutan en sus experiencias cotidianas centradas, estas, en el placer y el disfrute. De manera conjunta, el significado emocional y afectivo relativo a sus capacidades se construye desde la percepción del sí mismo. Es así que los niños se sienten a gusto con su persona desde un estado de bienestar que proporciona seguridad.

Al reconocer las diversas posturas y modelos representacionales expuestos en las visiones que los infantes construyen de su persona, es necesario resaltar que sus evaluaciones sostienen perspectivas diferenciadoras en tanto su sello identitario se configura desde los significados que otorgan sentido a la relación consigo mismo y con el mundo. Las percepciones expuestas distinguen un proceso transitorio visualizado desde la configuración de un yo reflejado, delimitado por los parámetros relacionales normativos que se constituyen en el entorno social inmediato; hasta la identificación de un yo individual que reconoce al sujeto desde particularidades singulares, se potencia en el Logro como sustento de la acción y de los modelos conductuales y se significa a partir de la valía personal. En los ejemplos descritos anteriormente, es posible evidenciar estas

⁹ Para evidenciar los aspectos señalados se desarrollaron actividades pedagógicas en las cuales los estudiantes debían reconocer características de sí mismos, para identificar su posicionamiento a nivel de Autoconcepto, Autoestima y Autoeficacia. Estas características se manifestaron luego de reconocer los mismos aspectos en el texto leído y en relación a las descripciones del personaje del cuento.

formas de percepción del yo, cuyas características se manifiestan en descripciones físicas, emocionales, de pertenencia a grupos sociales, preferencias de un accionar autónomo y los fundamentos sustanciales que orientan esas definiciones personales desde los modelos mentales que las consolidan.

En síntesis, de acuerdo con estas experiencias y las sostenidas en la obra literaria, los estudiantes traducen las acciones, identificadas en la conducta del personaje, a partir de las acciones que ellos desarrollan en la cotidianidad de la vida, y evidencian los patrones afectivos que las conducen (acciones) desde los significados emocionales establecidos en su conducta. En este sentido, los menores dan a conocer las actividades lúdicas desarrolladas por el niño en la narrativa, porque ellos realizan estas actividades en sus espacios cotidianos, y para ello el personaje de la historia se siente a gusto, bien, contento, al igual que ellos se sienten en sus actividades de juego. Es decir, los niños interpretan el sentido del texto instanciado en sus propias experiencias de logro, significadas en sus emociones y posicionadas en sus fundamentos cognitivos permitiéndoles, de este modo, dar sentido a sus acciones a través de la comunicación y el diálogo desarrollado con el texto.

4. CONCLUSIONES

La perspectiva analítica presentada ha pretendido articular nociones relacionadas con los resultados evidenciados en la interacción con un texto literario, durante el periodo de la infancia, en los primeros años de formación escolar.

En este caso, el niño que se encuentra en la etapa de elaboración de esquemas cognitivos, asimila a través del discurso literario el conocimiento del medio que lo rodea, donde puede conformarse desde los códigos que este medio le proporciona. De este modo, fundamenta las estructuras mentales que serán la base de desarrollos posteriores en la delimitación de aprendizajes durante el transcurso de su ciclo vital. El proceso dialógico que establece el niño-lector con el texto literario otorga posibilidades de cognición situada, en donde los procesos son considerados en términos de relaciones entre individuos en una situación físico-social, y no como actividades que ocurren sólo en la mente. La base de este desarrollo se concentra en la resolución de problemas en el accionar cotidiano que da sustento al desarrollo de la formación identitaria.

Al leer un texto literario, el niño asigna una estructura semántica a las unidades respectivas de la obra, estableciendo una representación conceptual (o semántica) en la memoria. Las estructuras superficiales (estructuras sintácticas) se traducen o se transforman en significados que se representan cognoscitivamente a través de conceptos (Van Dijk 1980). Este es el punto de partida de la estructuración de modelos mentales, que luego requiere de un proceso de asimilación y transformación de la información en redes conceptuales. Schunk (1997) denomina este proceso como difusión de la activación, en donde el conocimiento humano puede ser representado como una red de nodos que corresponden a los conceptos y nexos con las asociaciones entre ellos, los que se encuentran en diferentes niveles de activación. Esta activación se puede difundir en la red por rutas, a través de un mecanismo por el que los nodos hacen que otros cercanos queden activados. Desde esta perspectiva, durante la interacción desarrollada en el proceso de lectura, los estudiantes definen las estructuras globales del texto, reconociendo la información (conceptos) que será interpretada y procesada en los modelos de almacenamiento. Las ideas particulares se van

construyendo en la medida que el lector coordina de manera relacional las proposiciones para establecer significados. De esta forma canaliza estrategias de comprensión a nivel de la estructura textual según un sistema de macro reglas definido por el conocimiento del lector, quien construye y elabora el sentido de la lectura sustentando, de este modo, la conformación de su identidad personal.

Finalmente, es posible visualizar, desde estas observaciones, que el texto literario junto con despertar la fantasía y la imaginación en el lector, le va ayudando a entender mejor el mundo, a asimilar y transmitir elementos de la cultura, a desarrollar la sensibilidad artística y relacional, a conectarse y usar el lenguaje (Carrasco, 2001, 2007), a despertar la esencia de lo humano que ha quedado olvidada en alguna parte de la sociedad postmoderna. El texto literario es construido por quien lo lee, individualmente, siendo la palabra un lugar único para el lector e impulsando a la vez la conformación de un espacio propio en el mundo para quien lee. Esto porque las narraciones implican conocer, vivenciar, dialogar con otro y sus experiencias, permitiendo la ensoñación, la conexión consigo mismo, con su interioridad, así como con lo que lo rodea, ya que leer no separa del mundo, muy por el contrario lleva al lector a sentirse parte de él. Así se establece una relación bidireccional entre el texto y la percepción de la realidad creada desde procesos subjetivos de interpretación, ligados a los parámetros de desarrollo de cada sujeto, permitiendo la formación de esquemas cognitivos que definen las representaciones de la realidad que ese sujeto configura, y que de manera conjunta construyen su identidad, una identidad por cierto flexible y en continuo movimiento. Esta conexión ha de propiciar el despertar de procesos que fortalecerán la adquisición de aprendizajes en donde el individuo experimenta con y en el texto.

La complejidad del tema deja aún interrogantes que requieren un estudio de mayor rigurosidad, aquí se entregan algunas aproximaciones que logran dilucidar la hipótesis expuesta en este trabajo. Es, por tanto, que como investigación otorga apertura para involucrarse en el estudio de esta temática y plantea un desafío para educadores e investigadores que pretenden enriquecer la formación del individuo desde posibilidades múltiples de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Amar, J., & Abello, R. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Uninorte.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, I. (2001). Literatura, intercambio, cultura. *Seminario Intercambio de bienes culturales e imaginarios sociales*, Santiago de Chile.
- Carrasco, I. (2007). *La mutación disciplinaria: un fenómeno de comunicación interdisciplinaria. Diálogos Culturales Interdisciplinas para la Comunicación*. Valdivia: Annablume.
- Colasanti, M. (2004). *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Coll, S., Marchesi, A., & Pallacios, J. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México DF: Fondo

de Cultura Económica.

Colomer, T. (Coord.). (2009). *Lecturas Adolescentes*. Barcelona: Editorial GRAÓ, d'IRIF, SL C/ Hurtado.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial Comunicarte.

Eco, U. (2000). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.

Erikson, E. (1993). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé, S.A.

Erikson, E., Piers, M., Lorenz, K., Piaget, J., Spitz, R., Barclay Murphy, L., & Wolff, P. (1982). *Juego y Desarrollo*. Barcelona: Crítica

Machado, A. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Editorial Norma.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del Espacio poético*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Palladino, E. (2009). *Infancia, sociedad y educación. Desarrollo de la subjetividad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Papalia, D., & Wendkos, S. (1988). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw-Hill.

Paredes, M. (2009). *Ay cuánto me quiero*. Santiago: Alfaguara S.A.

Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Editorial Océano S.A. de C.V.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Sepúlveda, G. (1997). Desarrollo psicológico del niño y del adolescente: Enfoque cognitivo, estructural y evolutivo. *Boletín Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 2, 28-49.

Van Dijk, T. (1980). *El procesamiento cognoscitivo del discurso literario*. Acta Poética. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vygotski, L. (1979). *Desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Estudios y Ensayos.