

Relatos sobre sí mismo en la infancia: Análisis de relatos contruidos por 2 niñas de 3 y 4 años a partir de la lectura y análisis del cuento yo.

Luisa Fernanda Hernandez Zapata

Proyecto de grado

Directora:

María del Carmen Buriticá Paredes

Universidad ICESI

Facultad de derecho y ciencias sociales

Santiago de Cali, mayo de 2020

Contenido

Planteamiento del problema.....	5
Pregunta de investigación	5
Objetivos	6
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos	6
Antecedentes	6
Enmarcación conceptual	19
Sobre las relaciones entre desarrollo y lenguaje	19
Narrativa y construcción de identidad.....	22
La narrativa literaria en primera infancia.....	26
Aspectos metodológicos	30
Diseño	30
Perspectiva de la investigación	31
Pertinencia del estudio de caso.....	32
Método	33
Participantes	33
Criterios de selección	33
Instrumentos	34
Momentos del estudio	34
Momento 1	34
Momento 2	36
Momento 3	37
Cronograma.....	37

Registro	39
Categorías de análisis	39
Presentación y análisis de resultados	44
Plano de la narración	44
Relación subjetiva entre narrador y narratario	44
Tiempo y espacio	56
Personajes, panorama de la acción y de la conciencia	58
Distancias y cercanías entre el cuento Yo y el relato sobre sí mismas	60
Discurso	63
Estados internos	65
Acciones	66
Objeto	66
Discusión y conclusiones	68
Sobre el acercamiento a la lectura y sus posibilidades.....	68
Narrar-ser: Consciencia sobre sí y relato de sí.	68
Acunar con palabras, narrativa desde el vientre. Sobre Violeta.....	72
Sobre lo metodológico y su impacto	73
Conclusión.....	74
Referencias.....	77
Anexos	84
Nota de campo 1, sesión 9 de noviembre.6:30pm.....	84
Momento 1, Luna.	84
Nota de campo 2, 10 de noviembre de 2020. 4:30pm.....	89
Momento 2, Luna.	90
Nota de campo 3, 13 de noviembre de 2020. 5:30pm.....	101

Momento 3, Luna.	102
Nota de campo 4, 12 de noviembre. 4:30pm.....	110
Momento 1, Violeta.....	110
Nota de campo 5, 13 de noviembre. 4:00 pm.....	113
Momento 2, Violeta.	113
Nota de campo 5, 14 de noviembre. 2:00 pm.....	123
Momento 3, Violeta.....	124
Anexo entrevistas	131
Entrevista a hermana de Violeta	131
Entrevista madre de Luna	132
Cuento Yo, análisis	133

Planteamiento del problema

El presente estudio indaga por el relato de sí mismo en la primera infancia a partir de la lectura y análisis del cuento *Yo*. El interés por investigar los relatos que desarrollan los niños y niñas sobre sí mismos a partir del recurso señalado surge de una pregunta por la incidencia de la narrativa literaria en la construcción de identidad en la infancia, no obstante, ese ambicioso cuestionamiento puede ser abordado desde sus elementos primarios como lo son los relatos de sí mismos que niños y niñas realizan. En este sentido, el análisis de estos relatos puede arrojar coordenadas importantes sobre esas incidencias que genera la narrativa en la infancia sobre la concepción de sí mismo de niños y niñas. Esta indagación que se inscribe en el campo de la narración surge de la experiencia personal en la que la narrativa se ha convertido en la posibilidad de construir y deconstruir conocimientos en relación con el mundo y la experiencia propia, propiciando espacios de introspección que alimentan la construcción de identidad. Así, después de la revisión actual de los hallazgos en concordancia con los conceptos mencionados y movilizado por la experiencia personal, se configura un tema de investigación que buscará responder a la pregunta y llevar a cabo los objetivos planteados a continuación.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los elementos del cuento *Yo* que retoman 2 niñas de 3 y 4 años al construir relatos sobre sí mismas?

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar los relatos sobre sí mismos que 2 niñas de 3 y 4 años construyen retomando los elementos narrativos que ofrece el cuento *Yo*.

Objetivos específicos

-Identificar las características del discurso de los personajes que las niñas retoman al construir relatos sobre sí mismas.

-Identificar los elementos de las acciones de los personajes que las niñas retoman al construir relatos sobre sí mismas.

-Describir los aspectos en los que las niñas enfatizan al hablar de sí mismas en los relatos que construyen.

Antecedentes

Las investigaciones con relación a la incidencia de la narrativa en los sujetos han tomado diversos enfoques, de los cuales predomina un énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector, las implicaciones en la alfabetización y el relato autobiográfico como una forma de

narración que ha posibilitado la intervención en diferentes poblaciones. Si bien los aportes de estas investigaciones pueden contener claves para el presente estudio, la relación que el lector genera con la narrativa y los efectos transformadores en la manera como se narra así mismo no han sido del todo ahondados por las investigaciones, lo cual, es precisamente lo que busca realizar la actual exploración. Las posturas teóricas y los desarrollos empíricos más recientes que se encuentran en mayor relación con el tema en cuestión son bastante diversos y se contraponen en muchos de sus planteamientos, esto, particularmente, por las formas en las que la narrativa es concebida.

Con base en lo anterior a continuación se presentan algunos estudios centrados en el impacto de la narrativa en los sujetos en relación con sus preferencias literarias, seguidamente, la narrativa como una herramienta dentro de los procesos de alfabetización, la posibilidad de dar sentido a las experiencias personales y el mundo en sí, además, de autores que plantean que esta narrativa acuna desde antes de su nacimiento al niño y que en este sentido, esta acompaña desde temprano el proceso de desarrollo en la infancia; estos apartados permitirán delimitar la problemática del presente estudio.

De acuerdo con Fong, Mullin y Mar (2013) el estudio empírico de la literatura ha tenido un incremento muy interesante en el último decenio y los estudios, en su mayoría, han sido prometedores en sus resultados. En la investigación desarrollada por los autores citados, se investigó el papel de cuatro géneros de ficción y su relación con la sensibilidad interpersonal en 368 estudiantes de pregrado de una universidad canadiense; los resultados de dicho estudio señalan una importancia en la consideración del lector y sus preferencias de género literario como claves para el análisis de la influencia que genera la exposición a la literatura. Para estos autores y para el estudio que propone este trabajo, la importancia de los hallazgos reside en lo

señalado por (Stamboltzis y Pumfrey, 2000). “La lectura es un proceso en donde los individuos se involucran activamente con un texto para crear significado” (p.1). Se reconoce el papel del sujeto como agente capaz de crear vínculos y significados de acuerdo con su posición subjetiva. Esta investigación permite pensar precisamente la agencia del sujeto en la tarea de renarración, independientemente de la etapa de vida en la que se encuentre el mismo, pues finalmente, se habla de un proceso donde se crea significado, proceso que se encuentra mediado por la exposición a la lectura y con esta, la preferencia por uno u otro género que puede ya presentarse a corta edad, En últimas, este estudio posibilita pensar en el sujeto como agente en la creación de significado, todo, desde su subjetividad. En una postura teórica similar, Prentice, Gerrig & Bailis (1997) buscaron demostrar cómo la "experiencia personal" y la "peculiaridad de la actitud individual" afectan el impacto que los textos tienen en los lectores, mediante una situación experimental llevada a cabo con 29 estudiantes universitarios de pregrado de la universidad de Yale, en Estados Unidos. Hallaron una relación entre la ficción y la familiaridad con la narrativa, en palabras de los autores “el impacto de una historia ficticia en las creencias del mundo real depende de manera crítica de la relación del lector con el texto” (p4). De este modo, ambos estudios citados dan luz acerca del avance de la consideración del lector como un sujeto agente, con unas particularidades subjetivas que le permiten posicionarse de manera crítica frente a la narrativa que explora, pero también conectarse con la misma desde dicha posición subjetiva, distanciándose quizás en la etapa de vida en la cual se encuentra su población, no obstante, este elemento se torna no muy significativo si se reconoce que al hablar de sujeto agente, lo hacemos desde temprana edad

Por otro lado, las investigaciones con relación a la alfabetización y narrativa han arrojado que “Como un aspecto de la confluencia entre la escolarización y las experiencias vividas, los niños

en sus primeros años de escolaridad desarrollan identidades alfabetizadas y construyen teorías personales de alfabetización”. (Beach & Ward, 2013, p. 240) la propuesta de estos autores es particularmente interesante, dado que no refieren la alfabetización como un proceso meramente cognitivo, sino que dan protagonismo a los niños al hablar de un desarrollo de identidades alfabetizadas. Los investigadores llevaron a cabo entrevistas y observaciones a padres, madres y maestros (as) de cuatro niños entre 9 y 10 años, dos de origen canadiense y dos estadounidenses, con el objetivo de explorar la construcción de la identidad alfabetizada de los niños en diferentes contextos. El concepto de identidad alfabetizada genera múltiples interrogantes, no obstante, permite pensar en la incidencia de la narrativa como un artefacto de la escuela que busca precisamente la alfabetización de los niños y niñas haciendo uso de la identidad como adaptativa al entorno, el sujeto crea unos modos de ser, unas identidades, para responder a ese contexto escolar. De acuerdo con los autores, el concepto refiere más bien a una identidad que se desarrolla como parte de una forma de ingreso a diferentes grupos sociales, además, esas identidades alfabetizadas son dinámicas, cambian en relación con el contexto (Beach & Ward, 2013). También permiten a una persona criticar los múltiples signos y mensajes que la rodean a diario y sirven como una herramienta de resolución de problemas para hacer frente a la vida diaria en el hogar y la escuela (Beach & Ward, 2013 citando a Fitzgerald, 1993), este estudio permite considerar como la escuela se convierte en un factor determinante sobre el proceso de construcción de identidad de niños y niñas, esto, puesto que la concepción de desarrollo y de alfabetización que la institución posea marcará la oferta que realice a niños y niñas. En este sentido, si pensamos en dos niñas de 3 y 4 años pertenecientes ya a instituciones con ofertas específicas, este estudio visibiliza que ya en este contexto escolar, se dan unas movilizaciones que se encuentran incidiendo en la construcción de identidad de estas.

En una aproximación similar al anterior estudio, Binder & Kotsopoulos (2011) mediante su investigación de las narrativas a través del arte con 12 niños de un jardín infantil en Estados Unidos, puntualizan que estas narrativas se convierten en formas de expresión multimodal en las que “los niños pequeños encuentran validación y empoderamiento a través de una redefinición de sí mismos, que finalmente transforma su relación con ellos mismos, los demás y el mundo que los rodea” (p.341). El trabajo realizado por estos autores fue exhaustivo en el uso de variadas narrativas, desde las literarias hasta las visuales, los niños y niñas llegaron a construir pequeñas obras que decían algo sobre sí con retazos de tela que tomaban formas que ellos y ellas decidían moldear en representaciones diversas. Acompañando dichas obras, se encontraba una narración poética que iniciaba con la frase “yo soy”. A medida que los y las niñas iban realizando un tejido y acercándose a diferentes narrativas, iban configurando una idea de sí mismos que expresaban mediante los relatos cotidianos, en situación de juego, o en presencia del investigador. Lo anterior es de suma importancia para el presente estudio puesto que encuadra una posible vía de relato, en el que a partir de la frase “yo soy” se moviliza el relato de las niñas lo cual se corresponde con la trama narrativa de los recursos literarios a abordar en los cuales se instaura una pregunta por el yo, ¿qué soy?

Por otro lado, la manera de abordar los relatos que los sujetos construyen sobre sí mismos presentada por los anteriores autores se encuentra en sintonía con lo expresado por Galicia, G. (2005) citando a (Gover y Gavaleck, 1996:2), al hablar del concepto de identidad:

La identidad es construida en relación y en diálogo con los otros, su esencia ni es totalmente individual ni totalmente social, más bien es un proceso dialéctico por el cual «la experiencia de sí mismo fluye en y se cumple por el ser social (persona) y viceversa, y

no existen aislados uno del otro, ambos son componentes de la identidad, y las raíces de éstos están indisolublemente incluidas y nutridas en la tierra de la acción humana (p. 16).

El autor realiza un análisis de los postulados de (Bruner, 1990) (Gover y Gavaleck, 1996) en el campo educativo y su enlace con la formación de la identidad de niños y niñas, y desde allí propone discurrir que la escolarización no solo da una identidad colectiva a quienes participan en la misma, sino que, a su vez, se median procesos referentes a la constitución de la subjetividad, que en general, todas las prácticas educativas actúan como dispositivos pedagógicos que construyen y median las relaciones del sujeto consigo mismo (Galicía, 2005). Estas posturas permiten evidenciar un enfoque en el que el sujeto ha pasado a asumir un papel agente con relación a las formas narrativas, y en esas relaciones que se gestan se generan identidades alfabetizadas entendiéndose así más allá de un proceso de condicionamiento, Binder & Kotsopoulos (2011). Por esta vía los autores permiten pensar que la literatura y la narrativa en general, generan impacto en la subjetividad de los niños y niñas, permitiéndoles configurar modos de ser y Galicía, G. (2005) pone en evidencia que desarrollarse en contextos de escolarización implica también la creación de una identidad que le permita al sujeto mediar las relaciones con los otros y consigo mismo.

En otra línea de investigación, se ha explorado la lectura dialógica como eficaz para la promoción de habilidades de comprensión narrativa. Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards & Schroeder (2020) llevaron a cabo un estudio en Berlín, con 201 niños y niñas entre las edades de cuatro y seis en su último año preescolar haciendo uso de libros álbum, para investigar los efectos de una intervención narrativa a partir de una propuesta de lectura dialógica centrada en habilidades narrativas y de vocabulario. Desde la propuesta de Vygotsky, acerca de la zona de desarrollo próximo, esta lectura se convierte en un dialogo en el que el adulto escucha

activamente, realiza preguntas sobre el contenido e impresiones del niño, genera aportes en los que desarrolla información de interés para este, al tiempo que convoca al niño para que complejice cada vez más sus contribuciones a la historia, hasta que logre narrarlas desde su perspectiva. En específico, las acciones que se llevaban a cabo eran un recorrido por el libro comentándolo de manera conjunta y, finalmente, pidiendo un recuento del libro acompañado de preguntas en relación con su contenido y la versión construida por el niño.

Los autores hallaron que la lectura dialógica narrativa con libros álbum tiene efectos positivos en las habilidades de comprensión narrativa, ya que tiene habilidades de vocabulario, lo que subraya el potencial de la lectura de libros ilustrados para la adquisición de diferentes habilidades del lenguaje oral (Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards & Schroeder, 2020). Si bien los autores generan un particular énfasis en los libros álbum y su incidencia en la adquisición de habilidades del lenguaje, su aproximación a la lectura dialógica marca también una ruta posible de intervención, que apunta a la adquisición de habilidades narrativas desde una literatura compartida, en la que se genera un intercambio adulto-libro-niño en el cual se guía la construcción de conocimiento cada vez más complejo, en este caso, una narrativa que articula cada vez más elementos que conforman una versión de la historia que el niño o niña cuentan. En otro estudio desarrollado por Lever & Sénéchal (2011) se puntualiza la importancia del proceso de desarrollo de habilidades relativas a la construcción narrativa entre los 2 y los 5 años en niños y niñas de un jardín infantil en Canadá, siendo la lectura dialógica predominantemente incidente en la comprensión de historias y la elección de los elementos narrativos de las mismas. En contraste con el anterior estudio, este emplea un instrumento estandarizado para la evaluación de la narración, el Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) (Schneider, Dubé, y Hayward, 2002). El cual emplea una serie de cuatro libros sin registro verbal y la historia es contada a través de imágenes

con fondo negro; en esta investigación, se plantea que es posible que la lectura dialógica afecte la comprensión de la historia por encima de otras dimensiones debido a la naturaleza de las preguntas hechas para mantener el diálogo las cuales se relacionan con la trama de la historia, sus personajes y actuaciones; se puntualiza que es importante que la historia lleve una estructura y un contexto presentados por el adulto y que en esta medida, el niño llega a comprender fácilmente la historia que le es narrada. Esto permite enfatizar en relación con el papel fundamental que cumple el otro en ese proceso de lectura, para dar sentido a las narraciones.

En una línea similar, Paris & Paris (2003) señalan la relación temprana que tienen los niños y niñas con la narrativa, utilizando ese conocimiento adquirido para la expresión de sus intereses,

Los niños usan este conocimiento, que a veces se denomina "conocimiento estructurado por objetivos", para narrar sus necesidades, deseos, planes y frustraciones. También utilizan este conocimiento para comprender y responder a las demandas, solicitudes, necesidades y reacciones emocionales de los demás. P39.

Lo anterior, es conclusión de importantes hallazgos de tres estudios desarrollados por los autores los cuales tuvieron lugar en kindergártenes en Michigan, Estados Unidos con una población total de 158 niños; en estos estudios usaron un instrumento de evaluación creado por ellos denominado: La tarea Comprensión Narrativa de Libros ilustrados (Narrative Comprehension of Picture Books, tarea NC) este instrumento hace uso de libros álbum retomando los siguientes pasos: se realiza inicialmente un recorrido por el libro, comentándolo, solicitando luego una renarración del mismo y finalmente, generando preguntas sobre la lectura. La naturaleza de dichas preguntas no es revelada, pero en la lectura de sus hallazgos y conclusiones, se infiere que son relativas a las imágenes y la comprensión que los niños y niñas realizan de la trama. La particularidad de los hallazgos mencionados reside en que aun cuando el instrumento empleado

era el mismo, y las tareas de cada estudio cambiaran, los niños y niñas respondían a las demandas de los investigadores desde sus particularidades, y daban cuenta de una renarración de la historia desde unos conocimientos propios que plasmaban una singularidad.

Lo anterior converge con lo desarrollado por Schenck, (2014) “Los primeros vínculos con la literatura no solo están en los orígenes de muchas vocaciones literarias; están también de una manera u otra en el origen de nuestras propias vivencias de la infancia” (p.34).

En este sentido, el niño (a) se rodea tempranamente de narrativas que le permiten con posterioridad una comunicación de sus diferentes deseos. Con relación a ese acercamiento temprano, es importante retomar a Reyes (2007) quien ha desarrollado recursos literarios para niños y en la actualidad es directora de una fundación que trabaja con primera infancia en Bogotá, Colombia. Desde su propuesta la narrativa literaria es protagonista y se busca que los niños y niñas crezcan como lectores, que encuentren en las narrativas formas de expresarse, conocer y disfrutar. Reyes, lleva esta experiencia del niño con la narrativa a un nivel aún más temprano:

En el crisol de voces que, no obstante, sus diversos enfoques disciplinarios y matices, hemos intentado conciliar para señalar que somos sujetos del lenguaje y que leemos antes de leer, en tanto que alguien descifra y da sentido a nuestros primeros signos de existencia, falta añadir una voz, y no por ser la última, resulta menos importante. Se trata de la literatura, que llega al útero "por las orejas" y que puede amarrar las reflexiones anteriores sobre la construcción de ese lugar simbólico que tan estrecha conexión tiene con la experiencia estética. (Reyes, 2007, p. 27)

Lo anterior, es expresado por la autora al señalar que, en la literatura relativa al desarrollo temprano, se ha encontrado que el niño en el vientre responde a unas voces que le cobijan. Para Reyes (2007) la narrativa literaria llega incluso desde la etapa de gestación, siendo sujetos del lenguaje desde mucho antes de lo que la mayoría de las investigaciones sugieren, y presentando un nuevo elemento dentro de la narrativa que corresponde a lo simbólico como una construcción y en este caso, una que otorga un lugar al sujeto. Concordando con lo puntualizado por el Ministerio de Educación Nacional. (2014). “Saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano” (p.13). En este documento, se recopila las posturas teóricas y empíricas de diferentes autores del desarrollo del niño; dicho documento de carácter institucional busca generar pautas de educación para la primera infancia y poner en escena lo que precede el proceso educativo y como este debe ir en sintonía con el desarrollo del niño. Retomando el documento citado, la narrativa se torna, así como parte intrínseca de la configuración humana, con una incidencia temprana que se organiza al ritmo del desarrollo del sujeto, siendo siempre un proceso dinámico.

A propósito de ese proceso dinámico que se nutre de las experiencias, Ross, Hutchison & Cunningham (2019) plantean que el papel del yo en la memoria es fundamental en tanto le permite al sujeto generar una historicidad, y esto, para efectos del presente estudio, es fundamental en la medida en que esa historicidad se concreta en los relatos que los sujetos hacen sobre sí mismos, en específico las temporalidades de su construcción, el tiempo de los yoes. De acuerdo con los autores, reconocer el papel de la memoria es relevante para el ámbito educativo en tanto posibilita generar recursos que no implican una inversión económica para el aprendizaje de los temas que la escolarización requiere. En el estudio, los investigadores realizaron

intervenciones con 168 niños de entre tres y seis años, las cuales buscaban explorar la capacidad de anclar una memoria para el concepto de sí mismo, y la fuerza de dicho concepto para hablar sobre sí. Lo que sugieren los resultados, es que a medida que el autoconcepto se desarrolla y expande entre los tres y seis años, también lo hace la probabilidad de que se recuerden detalles autobiográficos más específicos; esto es de suma importancia puesto que se está proporcionando evidencia empírica para apoyar la hipótesis de que el crecimiento en la memoria autobiográfica está funcionalmente relacionado con el desarrollo del yo.

Lo citado preliminarmente se relaciona con lo planteado por Rosemberg y Manrique (2007) que citando a (Labov, 1972), señalan que:

La narración de experiencias personales constituye una forma de recapitular la experiencia pasada, que implica el establecimiento de una correspondencia entre una secuencia de cláusulas verbales y una secuencia de eventos que de hecho tuvieron lugar y que luego pueden inferirse de esas cláusulas (p.54)

Rosemberg y Manrique (2007) analizaron las interacciones entre maestra y niños de la escuela infantil que dan lugar a la elaboración conjunta de narraciones, fueron 98 relatos analizados en los cuales hallaron diferencias en el grado en que las narraciones producidas con la colaboración de la maestra respondían a la intención comunicativa inicial de los niños. Es decir, aquello que ellas y ellos deseaban compartir desde el inicio de sus narraciones era desarrollado en compañía de la maestra y sus colaboraciones le permitían al niño comprender, negociar y resolver diversos sentimientos, aprendiendo a compartir y evaluar sus emociones. En ese proceso de representación y comunicación, afecto y cognición, aparecen íntimamente vinculados y resultan particularmente sensibles al impacto que sobre su desarrollo puedan tener las estrategias de interacción de los maestros en la escuela infantil.

Finalmente, el enfoque con mayor importancia para el presente estudio corresponde a la narración como una forma que los niños y niñas usan para relatar y organizar la experiencia propia y la relación que establecen con el mundo y con los otros. Ahn & Filipenko (2006) (citando a Nicolopoulou, 1992) afirman:

Las narraciones de los niños no solo representan la experiencia, como saben que es, sino que también representan la experiencia, como les gustaría que fuera. La narrativa es una forma esencial mediante la cual los niños describen sus propias experiencias y comunican sus puntos de vista sobre el mundo. A través de sus actividades narrativas, los niños no solo son capaces de representar su comprensión del mundo, sino también de darle sentido tanto real como emocionalmente y encontrar su lugar en él. (p.279)

De este modo, los autores plantean la incidencia de la narrativa como una forma de organización que les posibilita a los niños encontrar el sentido de sí mismos en el mundo. Lo cual, se empalma con el planteamiento que realiza Coates (1996) cuando afirma que tener la posibilidad de hablar con los demás es también tener la posibilidad de explorar seres posibles, “diferentes versiones del yo” que permite tener espacios en los que el sujeto puede sentirse seguro; además, posibilita poner en escena el conocimiento que se posee y explorar uno nuevo. Así es que, la narrativa surge como creadora de sentido y como desarrolladora de identidades que se configuran en esas relaciones con los otros y con el mundo. En esta misma línea,

La lectura literaria como creadora de sentido, como vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad, o como práctica liberadora, constituyen las principales dimensiones de la experiencia lectora, y están presente tanto en las historias de lectura de los lectores anónimos que han vivido la lectura, como en la rememoración

autobiográfica que numerosos escritores hacen de sus experiencias de lectura más tempranas (Sanjuán, 2011, p. 93).

En consecuencia, se va configurando la narrativa literaria como una forma que constituye al sujeto en diversas vías, desde el aporte que realiza al conocimiento que los niños y niñas poseen del mundo, las identidades que asumen en sus relaciones con los otros, las identificaciones que realizan con otros y en experiencias lectoras, en general, con las diferentes narrativas. Respecto a esto, Marinas (1995) refiere que los procesos de identidad penden de las identificaciones previas, que, debido a esto, “el valor estratégico de los relatos tiene que ver con la capacidad de producir no sólo identificaciones sino sobre todo desidentificaciones, esto es, revisiones reflexivas -que producen nuevos relatos-de los repertorios heredados” (p.179). Esto nos lleva a la conclusión de la revisión teórica y empírica actual de la problemática central del presente estudio, no sin antes poner en cuestión los enfoques que han tomado las teorías e investigaciones con relación a la narrativa literaria y su incidencia en la subjetividad, como lo realizan László, y Cupchik (2003) al preguntarse ¿Qué nos impide investigar los estados mentales relacionados con los personajes de la narrativa por métodos científicos? Refiriéndose a los supuestos impedimentos de investigar uno de los elementos de la narrativa como lo son los personajes. En el interés de la presente investigación conviene entonces preguntar ¿Qué nos impide desde la psicología educativa y del desarrollo investigar los elementos de la narrativa literaria que los niños retoman al construir relatos sobre sí mismos?

Enmarcación conceptual

En los siguientes apartados se abordarán los desarrollos de diversos autores que han aportado a la construcción de conocimiento en relación con la narrativa, específicamente en la infancia. Es así, como inicialmente en la sección *sobre las relaciones entre el desarrollo y lenguaje* se hará una aproximación a los primeros encuentros del niño (a) con el lenguaje, la configuración subjetiva que se empieza a gestar y con esta, el desarrollo mismo, lo anterior desde los planteamientos de autores como Bonnafé (2000) y Calmels (2004). En *narrativa y construcción de identidad* se genera el enlace entre estos dos amplios conceptos, puntualizándose en la narrativa como una construcción que acompaña al niño incluso antes de su gestación y que posteriormente se tejerán diferentes narrativas desde dimensiones como la social, esto, en concordancia con autores como Bruner (2003) y Perinat (2007); finalmente, el último apartado expone grosso modo las incidencias de *la narrativa literaria en la primera infancia*, en la cual el acercamiento de los niños y niñas a dicha narrativa es exponer mundos posibles en los cuales ser e ir construyendo saberes desde autores como Colomer (1991) (Reyes, 2013) y Bettelheim & Furió (1977).

Sobre las relaciones entre desarrollo y lenguaje

Desde la teoría psicoanalítica se plantea que “el niño nace en un baño de lenguaje” el niño incluso antes de su nacimiento es nombrado de formas particulares, le son atribuidas características físicas, cualidades y actos que pueden no acontecer, pero en todo caso, se trata de una narración en la que padre y madre le construyen un lugar, acunan al nuevo ser con palabras. Estas palabras forman parte entonces de un discurso que envuelve al niño (a) en un mundo simbólico mediado por el lenguaje, sin enterarse, es signado desde el deseo, filiado al lenguaje antes de expresar palabra alguna.

Esa criatura que, agazapada en el vientre, escucha furtivamente las conversaciones de su madre, y en particular, la música de su voz le llega, en estricto sentido literal, desde las entrañas, está inmersa desde entonces en la experiencia del lenguaje. (Reyes, 2007, p.27)

En la etapa de gestación, tienen lugar conversaciones íntimas en las que el niño o niña acunados desde el deseo, disfrutan de la discusión. Así como lo afirma Reyes (2007) el niño se encuentra inmerso en la experiencia del lenguaje, que se caracteriza por unos ritmos, tiempos, acentos, pausas, canticos, versos o discursos completos en los que la madre le narra, haciéndolo parte de unas palabras que le atraviesan, que posteriormente le harán signo. Si bien el vientre es la primera casa de este ser, también habita narraciones y estas a su vez le habitan.

Posteriormente, al iniciarse las interacciones físicas con los otros, ocurre una gesta corporal, que de acuerdo con Calmels (2004) implica una construcción que tiene lugar desde el establecimiento de una relación significativa con un Otro en los primeros tiempos de vida, que será la condición esencial para que el individuo–organismo- advenga sujeto–cuerpo. En este sentido, esos primeros intercambios corporales que él o la bebé tienen con su cuidador le permiten irse constituyendo como sujeto; esas interacciones le ofrecen elementos para que paulatinamente genere una consciencia de sí mismo, por lo pronto, los movimientos rápidos de manos y pies, las pequeñas sonrisas ante específicos tonos de voz, la mirada, los llantos, el ritmo de la respiración serán el lenguaje sin palabras que le comunique a ese Otro. Como lo señala Bonnafé (2000) ante un adulto que “habla bebé” al hacer un uso del lenguaje cargado de emociones, ritmo y melodía, que liga el lenguaje al cuerpo mediante gestos, caricias, miradas. “El bebé entra en la conversación agitando los brazos o pies, intercambiando miradas y mezclándolas con el balbuceo” (Bonnafé, 2000, p.55).

A propósito de lo mencionado con anterioridad con relación a un lenguaje que hace signo, Calmels (2004) refiere que el cuidador acompaña y estimula el desarrollo del niño y lo introduce a través del cuerpo en el mundo simbólico. No obstante, habría entonces que agregar que el lenguaje también le introduce en dicho mundo simbólico, que las caricias, gestos, miradas, tonalidades y ritmos mencionados, asisten esos espacios de interacción en los que se gestan significaciones que poco a poco se irán complejizando, dando lugar a nuevos procesos y encuentros. De acuerdo con Bonnafé (2000) “El bebé produce menos sonidos, pero al mismo tiempo tiene más aptitud para atrapar los elementos significativos del lenguaje” (p.60). Así, el individuo -organismo- adviene sujeto en el toque de un Otro y sus las palabras, que le dan acceso a lo simbólico.

A continuación, cuando el lenguaje se convierte en un instrumento para el (la) niño (a) que ha logrado generar vínculos entre sus experiencias, tiene lugar un avance trascendente; Perinat (como se citó en Cleves, 2012) señala que alrededor del inicio de los dos años, el niño empieza a describir su propia experiencia narrativa, construyendo relatos en y de diversas temporalidades; se genera entonces un paso de actor a observador, en el cual se gestan redes de signos que le permiten al niño ir tejiendo significaciones del mundo que habita, a partir, de las conexiones entre objetos, signos acciones y objetos que circulan por su vida. En esta construcción, el niño no sólo contempla su entorno, también se percata de sí, observándose y posteriormente narrándose, convirtiendo así sus modos de actuar en signo mismo. De esta manera, “la narrativa es el tipo de discurso que posibilita la organización e integración de la acción, el afecto y la cognición en el pensamiento” (Cleves, 2012, p.17).

Finalmente, Petit (2013) afirma que “Debemos recordar siempre que somos animales poéticos, narrativos, sedientos de palabras, historias, imágenes, que estén a la altura de lo que vivimos.”

(p.21) Y en esta medida, a los niños debe acercárseles a experiencias que les permiten saciarse. De ahí que la literatura, música, pintura y demás, apoyen esos procesos de construcción de conexiones y posibiliten en igual medida configurar significaciones y tejer narraciones sobre sí y los Otros. Bonnafé (2000) expresará que ya en los primeros intercambios, en esas primeras palabras existe una primera literatura, la cual acompañará al niño en su desarrollo hasta las diversas etapas de su vida, incluso las más alejadas a esos primeros años. Como lo afirma Reyes:

Tal vez seguimos leyendo para recuperar el encantamiento de las voces que nos arrullaban y que espantaban las sombras. Y, paradójicamente también, para el efecto contrario que consiste en convocar aquellos miedos terribles que poblaban nuestra infancia y que era posible conjurar con palabras. (Los miedos y los conjuros van cambiando con los años, pero, en el fondo, son los mismos hilos los que nos atan a los libros). (Reyes, 2004, p.4)

En el siguiente apartado, tienen lugar ideas que amplían la postura de Reyes (2004) en la cual, la narrativa es profundamente constitutiva posibilitando el desarrollo del sujeto, en últimas, de su identidad.

Narrativa y construcción de identidad

De acuerdo con Bruner (2003) la construcción de la identidad no tiene avance sin la capacidad de narrar, así es que en las narraciones que se hacen sobre nosotros y las que hacemos de nosotros mismos, nos construimos. En esta narración se incluyen experiencias, significaciones y reflexiones que apuntan a comprender, dar un sentido al lugar del yo en el mundo. Además, esa construcción de identidad no es un proceso lineal,

Nosotros construimos y reconstruimos continuamente un yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo. No es que estas historias deban ser creadas cada vez a partir de cero. Nosotros desarrollamos hábitos. Con el tiempo, nuestras historias creadoras del Yo se acumulan, e inclusive se dividen en géneros. Envejecen y no sólo porque nos hacemos más viejos o sabios, sino porque las historias de este tipo deben adaptarse a nuevas situaciones, nuevos amigos, nuevas iniciativas. (Bruner, 2003, p.93).

Esto significa que si bien la narrativa posibilita construcciones que se mantienen en el tiempo, estas se modifican en relación con los nuevos encuentros que vaya teniendo el sujeto a lo largo de su vida. Así es que la narrativa le permite al niño una organización de ese mundo externo e interno al cual se enfrenta día a día y que causa cuestionamientos relativos a sí mismo; además, le posibilita vincularse a ese mundo social narrándose a los otros. En esta misma línea, Bruner (1986) señala que el lenguaje es una forma de construir realidades en conjunto, a las cuales el ser humano se adhiere desde muy temprana edad. De acuerdo con el autor, los niños están naturalmente predispuestos a narrarse, y son los cuidadores quienes les proveen de herramientas que les permitan perfeccionar sus habilidades, posibilitando esa adhesión a la cultura misma.

En esta misma línea de pensamiento, Bruner (2003) indica que los niños y niñas se sumergen prontamente en la narrativa, ubicando la característica de la fascinación por lo imprevisto, que

hace al niño compartir un interés expectante por el mundo que le rodea al igual que el adulto. En el juego del escondite se evidencia dicha fascinación, además del gusto por la repetición ante la desaparición-aparición, elemento abordado Bruner (1986) al relatar los casos de Richard y Jonathan que desde pocos meses de su nacimiento fueron observados en sus dinámicas cotidianas, generando hallazgos como el ya señalado en relación con los juegos de desaparición. Retomando la fascinación por lo inesperado, Bruner (2003) narra el caso de Emmy en el cual sus padres recopilaban encubiertamente una serie de relatos que se desarrollan mientras la niña lograba conciliar el sueño, esto, antes de sus tres años. Hallaron entonces que Emmy, llevaba a cabo monólogos en los que no hablaba únicamente de lo acontecido en el día, sino que parecía tener una atracción por lo inesperado, por lo que la había sorprendido. “De algún modo Emmy parecía saber qué servía para contar una historia aun antes de poseer la competencia gramatical indispensable para contarla correctamente. Era como si una sensibilidad narrativa guiara su búsqueda de las formas sintácticas apropiadas.” (Bruner, 2003, p.55) Es así como podría decirse que la organización de los primeros relatos de los niños y niñas surge desde una *sensibilidad narrativa* que les posibilita ir tejiendo significados con relación a eso que les impresiona, a partir del relato que organiza la experiencia; los juegos que tienden a la repetición y monólogos pueden obedecer a esos primeros mecanismos de organización.

Desde una postura semejante, Perinat (2007) señala que la formación de la identidad se inicia con la vida misma, y que se encuentra siempre atravesada por una tensión dialéctica entre ser siempre el mismo y sufrir las modificaciones del tiempo, además puntualiza que la identidad es sobre todo “un sentimiento de identidad” y de sentirse alguien entre otros, y es por esto, que no se trata de una construcción solipsista, sino que refiere siempre a otro. Debe aclararse que no es

que el niño no haya sido participe antes de esa relación con el otro en la que la narrativa afluía, sino, que ahora es consciente de ello, emerge una consciencia que le permite dar cuenta de sí a través de narraciones cargadas de sentido y significaciones. Como lo cita Perinat (2007):

La identidad se configura en un espacio social en que cada niño/niña empieza a ser tratado como un interlocutor. Pero también esta perspectiva deriva hacia otro de los aspectos más llamativos de la concepción moderna de la identidad, a saber, que se construye a la manera de una narración gracias al recurso narrativo. Pero la narración es fundamentalmente un hecho lingüístico. Los recursos del lenguaje son los que permiten representar al sujeto hablante como protagonista de la narración: alguien que “es el mismo” pese a la diversidad de acontecimientos y acciones que emprende. Es el mismo a través de lo que narra porque los acontecimientos son creados como tales en el discurso. No hay acontecimientos (dignos de mención) más que en la acción que se despliega en la narración (p.353).

Recapitulando, la narrativa acuna desde incluso antes de la gestación y está nos acompañará en cada etapa de la vida, gracias a esta en nuestra infancia logramos empezar a configurar significaciones sobre el mundo y sobre nosotros mismos. El niño se introduce en un proceso de agencia que le hace ser tratado como un interlocutor válido con el cual llevar a cabo intercambios en los que las narrativas construidas hilan las comunicaciones, la construcción de identidad se da entonces precisamente en esos discursos que se gestan, los cuales organizan la experiencia y permiten realizar reflexiones sobre sí. Apoyando estos procesos, se encuentra la narrativa literaria, la cual será abordada en el siguiente apartado.

La narrativa literaria en primera infancia

Podría decirse que antaño predominaba la figura del profesor como el único poseedor del conocimiento estableciéndose relaciones verticales en las que esta figura de autoridad se presentaba casi inamovible y las relaciones que se gestaban con la literatura podrían llegar a ser más bien conflictivas, no obstante, de acuerdo con Colomer (1991) en los últimos años la atención ha sido concedida a los protagonistas de esa relación, al contacto entre el lector y el texto. Puntualmente, en la actualidad “La lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto. El lector, al leer, incorpora los conocimientos que posee, es decir, lo que es y lo que sabe sobre el mundo.” (Lomas, 2003, p. 62). Así que, si a lo largo de los anteriores apartados se ha puntualizado en la narrativa como una forma de organización de la experiencia, de eso que se sabe sobre el mundo y sobre sí mismo, queda en evidencia la vitalidad de que cuidadores, maestros, familia y comunidad le permitan al niño(a) ingresar a la lectura como forma privilegiada para la construcción de significados sobre sí y el mundo; comprendiendo que si bien el niño necesita ser acompañado, ha de verse como un ser capaz de razonar, reflexionar y construir sentido de sí mismo mediante los intercambios con quienes le rodean, y particularmente en esos momentos de lecturas conjunta (Turín, 2014). Como lo desarrolla Reyes (2005)

“Las obras leídas a lo largo de la infancia suponen, así, en definitiva, el acceso a la formalización de la experiencia humana a través de obras que se ajustan a las capacidades de los lectores a la vez que les ayudan a progresar. La constatación de ese proceso

sostiene la idea educativa de que la formación lectora debe dirigirse desde su inicio al dialogo entre el individuo y su cultura, al uso de la literatura para contrastarse en su horizonte de voces y no para analizar la construcción del artificio. Desde esta óptica, el trabajo escolar se ha orientado, pues, a desentrañar el sentido global, la estructura simbólica donde el lector puede proyectarse, de manera que la literatura ofrezca la ocasión para ejercitarse en la objetivación de la experiencia y de forma que el esfuerzo realizado en la lectura se justifique por el progreso obtenido en la capacidad de entender el mundo.” (p.13).

En este sentido, la narrativa literaria en la primera infancia busca en particular introducir al niño (a) al mundo de posibilidades en las que logra, de acuerdo con Colomer (1991), la construcción puntual de elementos tales como: la consciencia narrativa, en la cual el niño es capaz de dar cuenta de la historia y sus personajes, atribuir estados emocionales e incluso generar predicciones a futuro del destino de estos personajes; esta consciencia habla de una construcción subjetiva en la que el niño logra generar un reconocimiento mediado por imágenes, símbolos que ayudan a la representación de la experiencia, en palabras de la autora “los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo de la experiencia” (Colomer, 1991, p.8). Los niños conquistan el uso de la imagen para la construcción de sentido y es por esta razón que los libros ilustrados son los más empleados y acertados para esos primeros encuentros con la narrativa; otra conquista del niño que se da de manera gradual es el conocimiento sobre las características formales de la historia -temporalidad, espacio, personajes- y el desarrollo de las expectativas sobre estos últimos, es decir, a raíz de una adjudicación de características, la espera sobre su desenlace en la historia. Finalmente, la autora plantea que la narrativa literaria posibilita una ampliación de la experiencia, a medida que las historias son contadas estas narran diferentes

contextos y momentos sobre los cuales los niños (as) van generando sentidos y categorizando en temas.

No obstante, Reyes (2005) puntualizará que la lectura en la primera infancia debe ser vista fundamentalmente desde el potencial de intervención ligado al desarrollo emocional y en esos vínculos relacionales que se establecen entre madre e hijo extendiéndose a todo el ámbito familiar.

La revelación de que las palabras nos descifran, nos “cuentan” y nos construyen por dentro conecta la experiencia de la lectura, más allá de su función instrumental, con la vida y con el afecto y esta experiencia se constituye en sustrato para enriquecer la comunicación en el ámbito familiar y para promover actitudes de buen trato, lo cual le confiere un enorme poder preventivo desde el punto de vista emocional. Así mismo, por estar inmersa en el plano afectivo y alejada de presiones académicas, la experiencia de leer en la primera infancia puede vincularse al placer –no al deber ni al éxito o fracaso escolar–. (Reyes, 2005, p. 17)

Para esta autora, las primeras experiencias narrativas surgen desde la gestación, en un lenguaje que envuelve al niño y que le prepara para esas interacciones sociales futuras en las que debe darse paso a través de unos signos construidos que le permiten reconocerse a sí mismo, reconocerse entre otros y reconocerles. Es por ello por lo que refiere que esas experiencias que ofrece la narrativa literaria están profundamente conectadas a la vida misma, pues desde el inicio acompañan al sujeto en distintas modalidades – nanas, canciones, cuentos, prosas, poemas-, pero siempre con un impacto en relación con el desarrollo del niño (a). Reyes (2005) afirmará que el primer acercamiento que poseemos en la infancia a la narrativa literaria son las resonancias

afectivas del lenguaje, las mencionadas nanas, cuentos, arrullos, que refieren a una expresión rítmica y connotativa.

Así mismo, puntualizará Reyes (2013) “cada uno construye su propia casa de palabras” para esclarecer que la enseñanza de la literatura en la primera infancia busca el reconocimiento de las experiencias que el niño vaya desarrollando y más allá de esto, que logre conectarlas, cargarlas de sentido, significarse a sí mismo, es decir, reconocerse. Bettelheim & Furió (1977) abordaran en sus términos el hecho de que la narrativa literaria le permite al niño ir construyendo su casa de palabras en la medida en que los cuentos le acogen, le reconocen en sus procesos internos.

El niño todavía no es capaz de ordenar y dar un sentido a sus procesos internos por sí solo. Los cuentos de hadas ofrecen personajes con los que externalizar lo que ocurre en la mente infantil, de una manera que el niño, además, puede controlar. Los cuentos muestran al niño cómo puede expresar sus deseos destructivos a través de un personaje, obtener la satisfacción deseada a través de un segundo, identificarse con un tercero, tener una relación ideal con un cuarto, y así sucesivamente, acomodándose a lo que exijan las necesidades del momento. (Bettelheim & Furió, 1977, p. 69)

De tal manera que, el poder construir su propia casa de palabras alude a esa posibilidad que ofrece la narrativa literaria de dar orden al caos interno e ir hilando subjetivamente las significaciones a experiencias, personas y en general, al mundo mismo. El niño encuentra en la narrativa literaria la posibilidad de otro espejo que le permite dar sentido, que le susurra que no está solo con sus sentimientos, que también otros viven en caos, pero que al igual que esos personajes, al final existe una posibilidad de salvarse, reencontrarse con aspectos de sí mismo que no se conocían, en últimas, que a pesar del caos existe la reorganización de sí.

Finalmente, podría concluirse que la narrativa literaria en la primera infancia le permite al niño ser visto como agente con unas particularidades, como un ser con un legado de experiencias a las cuales busca dar sentido para dar sentido a sí mismo; precisamente:

La experiencia literaria brinda al lector unas coordenadas para nombrarse y leerse en esos mundos simbólicos que han construido otros seres humanos. Y aunque leer literatura no cambie el mundo, sí puede hacerlo más habitable, porque el hecho de vernos en perspectiva y de mirar hacia adentro, contribuye a abrir nuevas puertas para la sensibilidad y el entendimiento de nosotros y de los otros. (Reyes, 2013, párr. 21)

De tal manera que la narrativa literaria en esos primeros años busca acoger entre ritmos, melodías, gestos, acentuaciones; entre páginas, historias y personajes, unas experiencias que ya se desarrollan, pero que necesitan ser significadas para la construcción de sí mismo que están realizando niños y niñas: específicamente, la literatura, entre otras cosas, le permite al niño (a) adentrarse en un proceso de introspección para el conocimiento de sí mismo y de los otros.

Aspectos metodológicos

Diseño

De acuerdo con Willig (2008) el estudio de caso implica una exploración profunda, intensiva y bien enfocada de la problemática en cuestión. Así, en este estudio se busca profundizar en la manera como dos niñas se narran a sí mismas retomando elementos de una narrativa literaria. En

este sentido, se justificará este enfoque desde dos elementos, uno en relación con la perspectiva de la investigación y el otro, con su pertinencia para los intereses del presente estudio.

Perspectiva de la investigación

Dado que el presente estudio implica una gran responsabilidad ética debido a su búsqueda directa en relación con los relatos que cada niña construye, es importante mencionar que el estudio de caso permite abordar la singularidad, como lo afirma Stake (como se cita en Willig, 2008) “el verdadero negocio del estudio de caso es la particularización no la generalización” (p.89). En este sentido, el énfasis que se realiza está dirigido a la unicidad, a lo que aporta cada caso particular para avanzar hacia la comprensión del fenómeno estudiado: la caracterización de los relatos de las niñas. En esta investigación, se explorarán esas singularidades desde preguntas orientadas que permitan a las niñas hablar sobre sí mismas desde las renarraciones que realicen a partir de la narrativa literaria seleccionada.

El niño es un interlocutor válido, y en este sentido, si bien la investigación ha de definir unas preguntas e instrumentos a seguir, se reconoce que el niño posee los recursos subjetivos para dar respuesta desde sus experiencias, significaciones y encuentros, por lo cual ha de permitírsele generar las elaboraciones subjetivas que ellas en cualquier momento deseen realizar. Además, se tiene en cuenta la posibilidad de alteración de las condiciones del entorno de cada niña a raíz de la presencia de la investigadora, de la forma de conducir el espacio de interacción, de la vía en la que se formulan las preguntas o de la interpretación que ellas realicen de la figura de investigador. Lo cual conlleva a comprender que desde la singularidad esas condiciones afectan o no y, por lo tanto, no hay espacio para la generalización, sino para un análisis particular y un

enfoque que permita determinar lo que aporta cada caso para la comprensión del fenómeno estudiado.

Pertinencia del estudio de caso

“Los estudios de casos integran información de diversas fuentes para obtener una comprensión profunda del fenómeno bajo investigación. Esto puede implicar el uso de una variedad de técnicas de recolección y análisis de datos dentro del marco de un estudio de caso. La triangulación enriquece la investigación del estudio de caso porque le permite al investigador abordar el caso desde varias perspectivas diferentes. Esto a su vez facilita una apreciación de las diversas dimensiones del caso, así como su incrustación en sus diversos contextos (sociales, físicos, simbólicos, psicológicos)” (Willig, 2008, p.75)

Así bien, como la autora lo plantea, el estudio de caso permite una flexibilidad en las fuentes empleadas para la comprensión del fenómeno en cuestión, esto va desde entrevistas, encuestas, consultas a fuentes cercanas del individuo objeto de estudio, observación de sus contextos; todas estas posibles fuentes pueden ser parte de una triangulación, la cual posibilita el abordaje desde diversas perspectivas y dimensiones, lo cual se traduce en una ampliación del campo de análisis y con esto, una probabilidad de no errar en información lejana y no representativa sobre el caso. Brevemente, el estudio de caso es pertinente por la posibilidad de expandirse a fuentes cercanas al caso abordando diversas perspectivas que permiten ampliar el marco de estudio y generar un análisis exhaustivo.

Método

Participantes

Para el estudio en cuestión se seleccionarán dos niñas de edades comprendidas entre los 3 y 4 años

Criterios de selección

- A la edad de 3 años ya se ha presentado una inmersión en el lenguaje oral, por lo cual, se busca que los participantes se encuentren en esta edad y en los 4 años para garantizar que puedan articular sus relatos retomando elementos de las narrativas literarias propuestas.
- El estudio se lleva a cabo presencialmente pese a la coyuntura ocasionada por la pandemia del COVID-19. La participante nombrada como Luna es cercana a la investigadora puesto que meses anteriores esta había sido su cuidadora, en cuanto a la otra participante nombrada como Violeta, fue posible el contacto gracias a que su hermana es colega de la investigadora. En cuanto a Luna, esta se encuentra en sus 3 años y 7 meses, y en casa y jardín el acercamiento a la lectura no se ha presentado acentuadamente, contrario a Violeta que, a sus 4 años y 11 meses, ha sido expuesta a la lectura desde sus 2 años¹. Las edades de las niñas posibilitan que las interacciones que

¹ Se profundizará en este elemento en la presentación y análisis de los resultados

propone el estudio puedan llevarse a cabo y que se construyan espacios que poco a poco se complejicen a través de las narrativas que las niñas vayan generando.

Instrumentos

Será empleado el cuento *Yo* puesto que en su narrativa literaria da cuenta de aspectos centrales de la identidad, posibilitando que las niñas se encuentren con un relato ameno que les acerque a vías para realizar relatos sobre sí mismas. En este sentido, este recurso literario es seleccionado puesto que posee marcas en el discurso en las que los personajes desarrollan un relato de sí, lo que se pretende suceda con los participantes.

Momentos del estudio

Momento 1

En este espacio se pretende generar un acercamiento al contexto de las participantes, evaluando los lugares donde se llevarán a cabo las sesiones y las condiciones apropiadas para las mismas. Principalmente, en este momento se introduce la figura de la investigadora esperando que las niñas se familiaricen con esta. Se movilizará esta familiarización a través de una presentación corta sobre la investigadora y su rol, encuadrando su presencia como cambiante a lo largo de los encuentros, como observadora, participante u orientadora. Un modelo de esta presentación está mediado a través de preguntas como: ¿Qué crees que es una investigadora? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Has conocido a alguien que lo haga? Preguntas que buscan partir del conocimiento que las niñas poseen para ampliarlo a través de descripciones más concretas.

Además, en ese momento también se realizará la presentación del espacio de encuentro, teniendo como propósito generar un encuadre de las sesiones que se tendrán, de lo que se hará a lo largo de las mismas y la construcción de acuerdos para su desarrollo. Este propósito será desarrollado a partir de una charla amena que hable como la investigadora se encuentra interesada en presentar a las participantes un cuento, explorando lo que sucede con sus personajes y realizando preguntas que permitirán entender lo que sucede en la historia. Posterior a esta charla, se llevará a cabo la construcción de acuerdos a través de preguntas tales como: ¿Qué crees que necesitamos para cuando estemos en nuestro encuentro? ¿Qué debemos hacer o no hacer mientras leemos? Guiando las respuestas a la elaboración de acuerdos necesarios para el espacio, tales como la escucha, la participación y la respuesta a preguntas y la elaboración de estas. Finalmente, se entregará a las participantes una imagen de la portada del libro, buscando generar expectativa frente a la historia. Se presentará dicha imagen como parte de la historia y se preguntará qué les hace pensar la imagen, cuáles son sus características y si quizás eso les da información sobre lo que sucederá en la historia, se desarrollarán preguntas tales como ¿qué ves en la imagen? ¿qué animal es? ¿cómo le ves? ¿cómo es el oso? ¿Qué está haciendo? ¿Cuál es la expresión en su rostro? ¿Cómo crees que se siente? ¿Puedes imaginar lo que sucederá en el cuento al verlo? Además, será presentado el nombre del cuento y se generará la pregunta por los pensamientos que puede suscitar el título, si por sí mismo genera un sentido.

Se espera que en este momento las participantes presenten un interés hacia el espacio mediante preguntas y proposiciones que construyan la figura de investigadora y configuren los acuerdos de los encuentros.

Momento 2

Este espacio corresponde a la sesión de primer encuentro con el cuento, y tiene como propósito central el desarrollo de la lectura, interpretación y renarración del cuento. En primera instancia, antes de realizar la lectura se generarán preguntas que logren motivar y conectar a las participantes con el recurso ¿De quién crees que hablará el cuento? ¿cómo imaginas los personajes? ¿qué sucederá con ellos? ¿qué necesitas para saberlo? ¿a qué debes prestar atención? Así, en esta situación se pretende presentar a las niñas el espacio de lectura y generar la antesala del cuento; posteriormente, se dará la lectura de este con un tono y ritmo que convoque y posibilite la conexión, durante esta lectura se generarán preguntas que garanticen la comprensión de la trama de la historia indagando precisamente por aquello que puede verse de los personajes, por lo que sucede con estos y lo que se cree estos piensan o sienten. Como preguntas movilizadoras se emplearán: ¿Qué ves que está sucediendo? ¿Por qué crees que ocurre? ¿Qué dice o siente el oso? Finalmente, se llevará a cabo la renarración del cuento, cuya consigna estará estructurada de la siguiente manera: Ahora que hemos leído el cuento y sabemos que ha ocurrido, ¿Me podrías contar tú a mí el cuento como si la estuvieras contando a otro niño o niña que no la conoce? La renarración de acuerdo con Morrow (como se cita en Muth, 1991)

Indica la asimilación y la reconstrucción de información textual, por parte de un lector u oyente, y puede reflejar la comprensión. Les permite estructurar respuestas según sus interpretaciones personales e individuales del texto. Es un procedimiento activo que supone la participación de los niños en la reconstrucción del texto y promueve la interacción entre adultos y niños. Promueve también la integración y personalización del

contenido, ayudando a los chicos a ver cómo las partes del texto se interrelacionan y cómo el texto se entreteje con las propias experiencias. (p.46).

Es así como el cierre del momento se llevará a cabo a través de la renarración, buscando una reconstrucción de la historia que dé cuenta de la comprensión de esta, dicha reconstrucción será acompañada por preguntas por parte de la investigadora en caso de ser necesario, esto para posibilitar que la elaboración que realicen las niñas pueda ser guiada. Lo esperado para dicho momento de renarración será tanto el relato en sí mismo, como la respuesta a las preguntas de acompañamiento.

Momento 3

En este espacio, el objetivo es acompañar la construcción de relatos de las niñas presentando el cuento como recurso. Durante este encuentro, se llevará a cabo una lectura que permita recordar la trama de la historia y se configure el cuento como un recurso del cual puede tomarse un modelo de relato de sí mismas; seguidamente se propondrá llevar a cabo el ejercicio de relato bajo una consigna cercana a la siguiente: Ahora te propongo que me cuentes tú una historia acerca de ti, sobre lo que te gusta, lo que sabes hacer, las cosas que más disfrutas o no, así como el oso nos lo ha contado ya. De ser necesario, se emplearán preguntas movilizadoras del relato, que les posibilite ir construyendo una narrativa sobre sí. Lo esperado entonces será que las participantes creen relatos que den cuenta de aspectos sobre sí tomando como recurso o no el cuento.

Cronograma

Momento	Propósito	Desempeño esperado	Fechas aproximadas
Acercamiento al contexto	Introducir a la investigadora	Familiarización de las niñas con esa nueva figura.	Semana 2 a 6 de noviembre
Presentación del espacio de encuentro	Generar un encuadre de las sesiones que se tendrán, de lo que se hará a lo largo de las mismas y la construcción de acuerdos para su desarrollo.	Interés de las niñas hacia el espacio mediante preguntas y proposiciones que configuren los acuerdos.	Semana del 9 al 11 de noviembre
Sesiones de encuentro con los recursos y conversatorios	Desarrollar tareas que guíen a las niñas mediante la lectura y renarración del cuento hacia la comprensión de este.	Respuesta a las preguntas conductoras de los espacios, descripción de los recursos y sus personajes, renarración.	Semanas del 9 de noviembre al 13 de noviembre
Sesiones de cierre del espacio dirigidas especialmente a	Acompañar a las niñas en la construcción de los	Relatos que den cuenta de aspectos sobre sí de las niñas.	Semanas del 9 de noviembre al 13 de noviembre

acompañar	la	relatos	sobre	sí		
construcción	de	relatos de las niñas		mismas.		

Registro

Se emplearán notas de campo, entrevistas semi estructuradas a cuidadores o parientes y grabaciones de audio que permitan la consolidación de la información.

Categorías de análisis

Las categorías presentadas a continuación han sido divididas en tres, de las cuales las primeras dos buscan analizar las renarraciones realizadas por las niñas, y son correspondientes: al *plano de la narración* y el *plano de la historia*, teniendo como propósito establecer el conocimiento que las niñas poseen sobre el lenguaje escrito, particularmente cómo se organizan los cuentos. Enfatizando en la posibilidad que tienen de narrar con una voz distinta a la suya, es decir, crear la voz del narrador.

Ya en relación con la tercera categoría, *distancias y cercanías entre el cuento Yo y el relato de sí mismas*, se pretende identificar si en los relatos de sí mismas que las niñas construyen, retoman o no elementos del cuento y como esto permite pensarse en el cuento como un recurso que les posibilita dar cuenta de sí mismas.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	NºI	INDICADORES	
<p>PLANO DE LA NARRACIÓN</p> <p>Desde Serrano (1996) se genera una distinción sobre los términos narración, historia y relato. Definiendo la narración como la acción, el acto narrativo productor y por extensión al conjunto de la situación ficticia en la cual tiene lugar. (Serrano citando a Gennete (1972: 72. p.7)</p> <p>En este plano, entonces, se lleva a cabo una “secuencia discursiva que da cuenta de las transformaciones que sufren los actores de una historia”. (Serrano, 1996, p.8). El narrador y narratario se comunican mediante el discurso y comunican sobre los actores de la historia, dando cuenta de los estados y cambios por los cuales</p>	<p>Relación subjetiva entre narrador y narratario</p> <p>Busca rastrear la posición del narrador en relación con su narratario. De acuerdo con Correa (2003) a través de diferentes expresiones referenciales y los tipos de citación utilizados por el narrador para contar la historia, es posible establecer la cercanía o la distancia existente entre los dos participantes de la enunciación. De acuerdo con Serrano (1996) se propone distinguir dos niveles articulados entre sí en el plano de la narración, siendo uno de ellos la instancia narracional que para efectos de la presente investigación será abordado como la relación subjetiva entre narrador y narratario, entendiendo que ambos son productores y receptores del discurso narrativo mediante el cual se relata una historia. (p15)</p>	1.	El narrador cuenta una historia enumerativa, condensada y con un desarrollo insuficiente de la trama.	
		2.	El narrador crea ideas y se las presenta a su interlocutor de manera alternada, muestra aspectos internos y externos de los personajes.	
		3.	El narrador da información sobre los personajes citando sus expresiones, igualmente usa varias maneras para darle a conocer al narratario su visión interna de los acontecimientos de la historia. Situándose el narrador como una figura independiente de su narratario.	
		<p>Tiempo y espacio</p> <p>De acuerdo con Serrano (1996) las coordenadas narracionales están constituidas por las circunstancias de tiempo y de espacio en que se inscriben el narrador y el</p>	1.	El narrador cuenta la historia como si compartiera una misma ubicación espacio temporal con el narratario.
			3.	El narrador establece relaciones causales entre las

<p>atraviesan.</p>	<p>narratario, y conforman por ende el contexto material en que se produce la narración. (p58) Es así como el narrador y narratario se inscriben en un tiempo y espacio desde el cual generan el contexto de producción de la narración; se da entonces una elección del momento en el que se relata la historia. “El tiempo de la narración, por el contrario, compete al narrador, productor ficticio del discurso narrativo, y designa el momento en que se relata la historia integrándose así al conjunto de elementos ficcionales constitutivos de la estructura textual.” (Serrano, 1996, p.)</p>		<p>situaciones, personajes, sus estados mentales y objetos sin perder el orden secuencial y lógico de los eventos que tienen lugar en el tiempo de la historia, pero sin generar aún un completo distanciamiento del tiempo presente.</p>
<p>PLANO DE LA HISTORIA</p> <p>De acuerdo con Serrano (1996) En este plano “se localizan los actores y las secuencias de acciones que éstos llevan a cabo y/o que los afectan” En este plano se encuentra el significado o contenido narrativo.</p>	<p>Personajes, panorama de la acción y de la conciencia</p> <p>El análisis de los personajes será realizado a través de los planos desarrollados por Bruner (1988) (de Castro, 2008 citando a Bruner 1988) De acuerdo con el cual en la narración de la historia se deben construir dos panoramas simultáneamente: el panorama de la acción y el de la conciencia. El primero, está constituido por el agente, la</p>	<p>4.</p>	<p>El narrador desarrolla la trama conservando el hilo conductor de la historia, estableciendo relaciones causales entre situaciones, personajes, sus estados mentales y objetos distanciando por completo el tiempo de la historia del tiempo presente de la enunciación.</p>
		<p>1.</p>	<p>El narrador informa pobremente o no da cuenta de las acciones/situaciones de los personajes ni de sus estados internos.</p>
		<p>2.</p>	<p>El narrador informa sobre acciones/situaciones de los personajes describiendo actos de los personajes, pero sin establecer relaciones con los estados internos de estos.</p>
		<p>3.</p>	<p>El narrador describe las acciones/situaciones de los personajes explicitando sus estados internos además del motivo de sus acciones.</p>
		<p>4.</p>	<p>El narrador establece relación entre acciones/situaciones, motivos de estas, efectos de las conductas y los estados internos.</p>

	<p>situación, los instrumentos. El segundo, alude a lo que saben, piensan o sienten los que intervienen en la acción. Bruner dice que estos dos panoramas son esenciales y distintos en toda narración. Y es ahí donde radica la importancia de estudiar cómo se crean enlaces que permitan dar unidad a lo que se cuenta.</p> <p>Así bien, los indicadores propuestos para generar el análisis son basados en la propuesta de Castro (2088) dado que posibilitan determinar si las niñas dan cuenta de los personajes, de la manera como les reconocen, la presentación que realizan de los mismos y si durante su renarración se mantienen o sufren modificaciones. Esto, para rastrear si en efecto, los planos de la acción y la conciencia son contruidos o no por el narrador propuesto.</p>	5.	El narrador establece relación entre acciones/situaciones, motivos de estas, efectos de las conductas y los estados internos explicitando las razones de dichos estados.
DISTANCIAS Y CERCANIAS ENTRE EL	<p>Discurso</p> <p>Analiza si en el acto discursivo que llevan a cabo las niñas emplean los</p>	1.	En el relato propio se incluyen enunciados presentados en el cuento Yo.
		2.	En el relato propio se incluyen enunciados presentados en el cuento y se agregan otros.

<p>CUENTO YO Y EL RELATO SOBRE SÍ MISMAS.</p> <p>Esta categoría explora la forma en la cual las niñas logran dar desarrollo al relato sobre sí mismas, y si para ello realizan uso del cuento como recurso adoptando la voz de este para hablar sobre sí o generando relatos con un formato distinto.</p>	<p>enunciados presentes en el cuento o no, identificando si las expresiones del cuento son empleadas para configurar el relato de sí mismas.</p>	3.	<p>En el relato propio se incluyen enunciados diferentes a los presentados en el cuento.</p>
	<p>Estados internos</p> <p>Señala si durante su acto discursivo las niñas dan cuenta de sus estados internos y si estos coinciden con los del cuento o no ayudando a configurar el relato de sí mismas.</p>	1.	<p>En el relato propio se incluyen estados internos que coinciden con los presentados en el cuento Yo</p>
		2.	<p>En el relato propio se incluyen estados internos presentados en el cuento y se agregan otros.</p>
		3.	<p>En el relato propio se incluyen estados internos diferentes a los presentados en el cuento.</p>
	<p>Acciones</p> <p>Detalla si las acciones que las niñas presentan para construir el relato sobre sí mismas se encuentran en el cuento, si son abstraídas de las realizadas por los personajes.</p>	1.	<p>En el relato propio se incluyen acciones presentadas en el cuento Yo.</p>
		2.	<p>En el relato propio se incluyen acciones presentadas en el cuento y se agregan otras.</p>
		3.	<p>En el relato propio se incluyen acciones diferentes a las presentadas en el cuento.</p>
	<p>Objetos</p> <p>Identifica si objetos presentes en el cuento, son retomados por las niñas al</p>	1.	<p>En el relato propio se incluyen objetos presentados en el cuento Yo.</p>
		2.	<p>En el relato propio se incluyen objetos presentados en el cuento y se agregan otros.</p>

	configurar los relatos sobre sí mismas.	3.	En el relato propio se incluyen objetos diferentes a los presentadas en el cuento.
--	---	----	--

Presentación y análisis de resultados

En este apartado se presenta la información obtenida de los momentos del estudio al tiempo que se analizan los mismos a la luz de las categorías de análisis propuestas. Durante el desarrollo del apartado, se citarán fragmentos de las conversaciones con las niñas buscando explicitar la cercanía con el indicador analizado como pertinente para cada caso. Se encontrará a la vez una comparación entre los dos casos del estudio, permitiendo así el establecimiento de semejanzas y diferencias entre los mismos.

Plano de la narración

Relación subjetiva entre narrador y narratario

Como objetivo principal, esta categoría buscaba rastrear la posición del narrador en relación con su narratario, a través de diferentes expresiones y tipo de citas empleadas por el narrador para contar la historia. Las renarraciones de ambos casos serán presentadas y analizadas a la luz de los indicadores propuestos para dicho análisis, además, se retomarán también diálogos del

momento de lectura de la historia, considerados importantes de abordaje. A continuación, se presentará entonces la renarración realizada por Luna:

I: Bueno. Te parece si hacemos como que le estas contando este cuento a alguien que no lo conoce, a un amigo o amiga tuyo que no sepa del cuento... Tú lo cuentas y yo haré como si fuera ese niño o niña.

L: ¡¡¡Sí!!!

I: Bueno, perfecto. Puedes empezar a contarlo como tú quieras.

L: Ummm... Un oso muy guapo, saltaba y encontraba un amigo y era nalanja y ya está.

I: ¿Pero, sucedía algo más en la historia?

L: Emmmm no, no puedo imaginar.

I: Vale. ¿Sólo puedes imaginarte eso?

L: Sí, eso.

I: Ahora yo quiero preguntarte algo, ¿Quién hablaba en el cuento? ¿Lo sabes?

L: Un amigo de él -señala al oso-

I: ¿Un amigo del oso? Vale. ¿Y qué decía el amigo del oso?

L: Que son amigos.

I: ¿Que eran amigos? Okay, qué más. ¿Te acuerdas algo más quizás?

L: No.

Puede evidentemente encontrarse que Luna es demasiado escueta en su relato, sin brindar mayores detalles sobre la historia, e incluso ante las preguntas de apoyo para su renarración se identifica como la relación con el narratario parece no definirse por completo, puesto que la comunicación que Luna lleva a cabo de las situaciones y estados mentales de los personajes no dan cuenta de la trama de la historia, de las acciones de los personajes ni de sus características psicológicas. Como lo desarrolla Correa (2003):

“El narrador parece asumir al narratario como una extensión de sí mismo. Sus estrategias para hacer saber la historia se limitan a informar y dar cuenta de las acciones de los personajes que intervienen en ella; en relación con el espacio y el tiempo, actúa como si compartiera una misma ubicación espacio temporal con el narratario. Esta forma de operar hace que el narrador le cuente al narratario una historia enumerativa, condensada y con un desarrollo insuficiente de la trama”
(p.167)

Así bien, Luna rescata características externas del personaje en su relato y logra nombrar otro de los actores en la trama, no obstante, no existe un desarrollo suficiente de esta que logre dar cuenta de lo sucedido en la historia, de las situaciones y estados internos del personaje principal, en últimas, Luna presenta dificultades para asumir la voz de narrador, como no lograr recuperar las características psicológicas del personaje y la presentación enumerativa del relato como si se tratara de una enunciación de hechos aislado, sin llegar a una construcción narrativa cercana a la estructura del texto. De acuerdo con Correa (2003) “Las formas enunciativas se concretan en la focalización, la temporalidad y los tipos de relaciones entre los personajes, que marcan la posición del narrador en relación con la organización de la trama.” (p.164). y son estas mismas formas enunciativas las que permiten establecer una cercanía o distancia entre los dos participantes de la enunciación. Es así como Luna logra ubicar y dar cuenta de los elementos externos del personaje, como su apariencia y acciones ejecutadas, pero en su relato no toma en cuenta la trama, precedentes situacionales, y no existe un encuadre en la historia, además de establecer relaciones entre los personajes sin fundamentar las mismas en una historicidad dada por la trama.

Puede entonces afirmarse, que el narrador cuenta una historia enumerativa, excesivamente condensada y con un desarrollo insuficiente de la trama, que pudo darse de dicha forma debido a factores del discurso y su estructura semiótica, la motivación y vinculación al espacio o la relación de Luna con la lectura. Con relación al discurso, Serrano (1996) presenta tres componentes que se determinan recíprocamente constituyendo el discurso. Inicialmente el componente lingüístico (verbal) instalado en el plano de la expresión que posibilita que el narrador logre dar cuenta, exprese, sea el locutor que a través del componente cognitivo que refiere a la información sobre el narratario y la historia, comunique sobre esta y lo haga desde un

juicio evaluativo que corresponde al componente axiológico, los dos últimos componentes desde el plano del contenido. Serrano (1996) refiere:

“Todo narrador, como sujeto locutivo-cognitivo-axiológico que es, lleva a cabo un proceso de verbalización-información-evaluación que configura discursiva e ideológicamente de manera específica la historia relatada y por consiguiente los actores y espacios y tiempo que la integran y determina por ello mismo la relación lingüístico-cognitivo-axiológica que el narratorio y más allá de éste, el lector establece con ella.” (p.23).

Es posible que, en el caso de Luna, ese proceso de verbalización-información-evaluación aún se encuentre muy rudimentario y por ello, no logre configurar un relato que especifique la historia integrando en ella los actores, el espacio y tiempo. Quizás la exposición que Luna ha tenido a espacios de lectura no ha sido suficiente para cimentar todo el andamiaje que le permita generar una renarración que recupere más elementos de la trama. Como su madre lo menciona a través de una corta entrevista realizada², Luna se encuentra en prejardín y el enfoque de este centro es la potencialización de las habilidades motrices, es por ello por lo que en las sesiones virtuales siempre trabajan alguna manualidad, o las tareas que se asignan van encaminadas a una actividad motriz. No se tienen espacios de lectura ni desde el jardín ni desde casa, su madre afirma que ella no ha sido una “gran fan” de los libros, pero que le gustaría que su hija lo fuera, sin embargo, reconoce que no genera ningún momento de lectura que guíe la motivación de su hija por esta. Así que es posible pensar que Luna aún se encuentra en el proceso de construir la relación lingüístico-cognitivo-axiológica requerida para proponer la relación subjetiva entre un narrador y

² Revisar anexos, entrevistas.

un narratario en la que logre dar información sobre la trama de la historia de manera lógica y secuencial, los personajes y sus estados mentales dando a conocer la visión interna que esta genere sobre la historia. En la misma vía de la relación con la lectura, Reyes (2007) permite pensar en un panorama donde el niño-niña es lector desde antes de leer, así que Luna ya posee una relación con la lectura que ha sido mediada por diferentes exposiciones que han dispuesto para su conocimiento el mundo de la lectura, como refiere Orozco (2003)

“Un niño que vive en un mundo letrado, no puede ser indiferente a la existencia del lenguaje escrito, ni del papel que la lectura y escritura juegan en la cotidianidad de su vida. Un niño, por precarias que sean sus condiciones económicas tiene acceso a material escrito, revistas, periódicos, avisos publicitarios durante sus primeros años, antes de iniciar su escolaridad. Es decir, el lenguaje escrito se constituye en otro objeto de conocimiento, sobre el que formula hipótesis y establece regularidades.” (p.78)

Podría pensarse que, hasta el momento, Luna ha tenido acceso al lenguaje escrito y el “hacer como” que lee el libro dan cuenta de ello. No obstante, podríamos hipotetizar que los mediadores entre ese mundo y su comprensión han generado quizás un acercamiento hasta el momento desde la decodificación, faltando aun procesos que le permitan pasar al segundo nivel de comprensión, un nivel donde la palabra haga signo, es decir, pueda otorgar un sentido, un significado.

La escueta renarración de Luna puede significar que aún no se logra tejer una renarración rica en trama, sustrayendo la información dada por la historia porque aún no se está frente a una niña aprendiz lectora, sustentando esto en las palabras de Orozco (2003) que afirma: “Un niño pequeño es un aprendiz lector cuando recuenta una historia. Un niño se apropia de una historia que un adulto le lee y la puede contar, solamente cuando la ha comprendido.” (p.90) Añadiendo:

“Para volver a contar una historia el niño se debe haber apropiado de ella y para ello, debe haberla comprendido. La renarración da cuenta del nivel de comprensión alcanzado por el niño, que, si bien no llega a una total, como podría ser la lograda por un lector experto, no por ello podría desconocerse como tal.” (p.92)

Por otro lado, existe un elemento fundamental que de acuerdo con lo observado en las sesiones con Luna puede ser clave para comprender la escasez de su renarración. Sumado a los elementos desarrollados con anterioridad, de acuerdo con Serrano (1996),

“Además de concebir al narrador como un sujeto competente que sabe y/o puede verbalizar, informar y evaluar, lo consideramos asimismo como un sujeto motivado que quiere y/o debe verbalizar, informar y evaluar. En efecto, no es lo mismo el narrador que relata porque le place hacerlo (en este caso se trata de un narrador modalizado por el querer) que el que se ve en la obligación moral de hacerlo (se trata entonces de un narrador modalizado por el deber).” (p25)

En el inicio de las sesiones e incluso durante el desarrollo de estas, se evidenciaba una desconexión con el espacio presentado por las ansias de jugar o realizar otra actividad de ocio. Desde la figura de cuidadora de Luna, se conoce que los espacios de juego imaginario o creativo le convocan placenteramente, vinculación que no se evidenciaban en las sesiones de lectura, y por ello puede afirmarse que quizás no llevo a cabo una renarración porque le placía hacerlo, sino por una obligación moral, en cuyo caso justifica la sobriedad de su relato.

Por lo que refiere a Violeta, esta logra rescatar más elementos del cuento incluyendo sus creaciones en el relato y generando una congruencia con sus afirmaciones y expresiones durante el momento de lectura del cuento. El diálogo de la renarración es presentado a continuación:

I: ¿Y de la historia que te gustó?

V: A mí me gustó, toda la historia.

I: ¡Oh okay, vale! Te parece si entonces me cuentas toda la historia... ¿Te parece?

V: ¡Sí!

I: ¡Bueno, te propongo que me cuentes la historia como si la contaras a un amiguito o amiguita tuya que no la conozca!

V: ¡Vale, vale! ¡Sí! Emmmm déjame pienso... Pues un oso decía que él se gustaba, que era fantástico y caminaba por la calle y los autos y las personas se sorprendían. Emmm y luego, recogía un patito y lo llevaba a su casa y por eso tenía un gran corazón, y, y, hablaba chino y pedía una rosquilla, y, y que decía que, que era valiente ummmm y le gruñía a los perros y no le tenía miedo a la policía, pero si a las arañas jajaja Emmm y uy! Se tiraba de una escalera de muchos metros, muchos metros a una piscina honda, pero estaba bien porque había un flotador y él se enfrentaba a sus grandes miedos... Emmm ummm Y luego, podía escalar alto a un gran árbol y se sentía especial porque no muchos pueden hacerlo.

déjame pensar... Ummm ahhh! Ya. Y él se sentía pequeño y terriblemente solo porque toda la gente no le hablaba, y luego corría y corría y corría y se encontraba con su novia que lo visitaba y ya no se sentía sólo y recogían una flor hermosa. ¡Y ya! Y Colorín colorado este cuento se ha acabado.

La riqueza de este relato es sumamente notoria y podría deberse a los mismos factores usados para el análisis sobre la posición subjetiva durante la renarración realizada por Luna. En el caso de Violeta, esta se posiciona fuera de la historia que relata sin participar de la misma, proponiendo así un cambio de narrador, puesto que, en el texto, esta figura interviene como actor siendo así, como lo plantea Serrano (1996) un narrador homodiegético, y Violeta propone un heterodiegético. Lo anterior es importante de acuerdo con Serrano (1996) porque la participación narracional tiene consecuencias cognitivas, que para el caso de Violeta estas estarían ligadas al

orden de una “competencia cognitiva semántica”, en los siguientes puntos se tratará entonces de abordar dicha competencia a través de los análisis que posibilita la renarración que Violeta realiza. En primer lugar, es posible identificar cómo el acto discursivo y su estructura semántica se encuentra configurado de forma tal que Violeta logra generar un panorama amplio a través de su renarración, segundo, la movilización de su relato desde el deseo y un tercer factor sería la relación que esta ha desarrollado con la lectura. En la renarración de Violeta se encuentra una estructura que recupera gran parte desde la trama de la historia, presentando actos y sentimientos de los personajes, informando sobre sus estados emocionales como se evidencia en las expresiones *“recogía a un patito y lo llevaba a su casa y por eso tenía un gran corazón “Podía escalar alto a un gran árbol y se sentía especial porque no muchos pueden hacerlo”*. En estas, se evidencia que el narrador informa sobre acciones del personaje retomando aquellas que desde su criterio evaluativo son las que decide presentar.

Por otro lado, Violeta disfruta del espacio de lectura porque es cercana a estos. Como lo expresa su hermana³, Violeta es quien realiza la petición de estos tiempos de lectura y ha sido expuesta a dichos momentos desde sus dos años, “incluso desde que estaba en el vientre”; de acuerdo con su hermana, existe un ritual para este momento de lectura, lo cual permite también comprender que para Violeta este es un espacio estructurado, donde se llevan a cabo intercambios que van desde la elección, hasta la pregunta y devolución. En este sentido, puede afirmarse que Violeta se encuentra en un segundo nivel de niña lectora, en la medida en que su renarración da cuenta de una comprensión al reconstruir el texto en forma significativa para ella. Con lo anterior, se especifica entonces tanto la relación con la lectura que ha construido Violeta como la

³ Revisar adjunto

movilización de su relato desde el deseo, lo que permite dar mayor sentido a la forma que toma su renarración y a la relación subjetiva que configura entre narrador y el narratario. Con relación al narrador, Serrano (1996) afirma:

“Al producir un texto estructurado en su base misma por la lengua, el escritor construye, quiéralo o no, sépalo o no, gracias al fundamento lingüístico de la intersubjetividad, un yo narracional, implícito o explícito, que se dirige a un tú narracional asimismo implícito o explícito. Narrador y narratario tienen, por tanto, una existencia textual y en esa medida no se confunden con el escritor y el lector, que pertenecen a una esfera exterior a la textual, aunque en relación necesaria con ella.” (p.17)

Esto para decir, que en efecto Violeta logra configurar durante la renarración las figuras de narrador y narratario que existen en el cuento, al informar sobre las acciones y estados mentales, al poner énfasis en información que ella ha decidido presentar, pero a la vez, asume su rol de sujeto empírico como lectora interprete de lo que sucede en el cuento, esto, sin confundirse en las esferas y logrando en ambas, claridad. Ejemplo de dicha claridad es, la distinción entre el tiempo de la narración, el tiempo de la escritura y tiempo de la lectura, que de acuerdo con Serrano (1996) los últimos dos competen al escritor y al lector, siendo el tiempo de la narración, asunto del narrador como productor ficticio del discurso narrativo, designando así un momento en que se relata la historia integrándose al conjunto de elementos ficcionales consecutivos de la estructura textual (p.59) En últimas, Violeta logra relatar la historia en un tiempo textual que conserva la ficción de la original, a la vez que en su rol como lectora, crea interpretaciones de las acciones de los personajes, como narradora Violeta recrea la trama, sus elementos ficcionales, el tiempo y espacio en el cual se da la misma, y como lectora, interpreta y da sentido desde su experiencia al cuento.

En otro orden de ideas y en aras de presentar más elementos desarrollados por las niñas durante las sesiones que dan luz acerca de sus logros relacionados con la comprensión del cuento y acercamiento a la narrativa, se revelan apartados del momento de lectura con afirmaciones analizadas consideradas de gran relevancia para la investigación. Durante el momento de lectura, Luna logró acercamientos a los estados internos del personaje, que no logró recuperar en el momento de renarración, lo anterior se evidencia por ejemplo en el siguiente apartado:

I: Esta acostado en el suelo...Y cómo lo ves, está...

L: ¡Está naranja!

I: ¿Está naranja?

L: ¡Sí!

I: ¿Y cómo le ves su carita? Está...

L: ¡Está feliz!

I: ¿está feliz? Y ¿Por qué crees que está feliz?

L: ¡Porque le gusta la arena!

I: Porque le gusta la arena, vale...Continuaré... Me gusta vivir y sé lo que quiero... ¿Qué está haciendo ese oso ahí?

L: ¡Caminando!

I: ¿Caminando en dónde?

L: En la calle

I: ¿En la calle? Okay... Continuemos... Voy por mi camino. ¿Ahí qué crees que está pasando?

L: Se pararían los autos, porque él, el oso, está pasando por la calle.

I: Oh, okay...Yo soy fantástico...Mira, ¿qué está pasando ahí con ese oso?

L: ¡Está viendo una buseta de afuera y está contando la historia de nosotras y ya!

I: Oh, eso crees qué está sucediendo.

L: Sí, eso hace.

Dichas expresiones como “está feliz” “porque le gusta la arena” “se pararían los autos porque él, el oso, ¡está pasando por la calle” e incluso la invención de “está viendo una buseta de afuera y está contando la historia de nosotras y ya!” presenta una lectora interprete que crea ideas y las narra de manera alternada, mostrando aspectos internos y externos de los personajes. Luna logra narrar que el oso posee unas características físicas, y encuadra unas acciones e intenciones del personaje desarrollando argumentos sobre sus posibles estados mentales, por ejemplo, que relate que el oso está feliz porque le gusta la arena. Durante la lectura, Luna mantiene más o menos el

mismo estado de creación y narración de la historia a través de preguntas movilizadoras.

Encuadrando expresiones tales como:

I: Entonces dice este oso: y naturalmente también de las grandes... ¡Yo, hablo muchos idiomas!
¿Ahí qué está haciendo ese oso L? Señalando la imagen...

L: ¡Comprando pan!

I: Está comprando pan, sí.

L: ¡SÍ!

I: Y está diciendo: ¿Une baggette ete ux croissant ...Qué crees que está diciendo ahí?

L: Simula leer siguiendo el enunciado de la imagen con su dedo: quería pan.

I: ¡ósea que tu entiendes lo que el oso está diciendo! Wow! Continuemos: En las grandes ciudades del mundo, me siento como en casa...

No obstante, en varias ocasiones, el narrador comunica un discurso que se distancia del desarrollado en la historia, generando así cambios en los estados y situaciones por las cuales atraviesa el personaje. Lo anterior se evidencia en el siguiente dialogo:

I: Vale... Continuo: ¡Yo soy guapo! ...Qué crees que está haciendo ese oso hay?

L: Emmm lo piso el oso -Refiriéndose al reflejo del oso

I: ¿lo está pisando? ¿Y qué crees que es esto acá? Señalando el charco de agua de la imagen

L: Es una bomba

I: ¿Y qué crees que es esto? -Señalando el oso.

L: Es un oso

I: ¿Es un oso? ¿Y es un oso diferente?

L: Sí, ahí está nalanja.

I: ¿Está naranja, y es un oso distinto?

L: Sí, es un oso distinto.

I: okay, es un oso distinto.

L: ¡Y este también es otro oso! Con el asiento...

En este acto discursivo, Luna afirma que el reflejo del oso es otro oso distinto, y que se han pisado ambos. Así bien, esta presenta una transformación abrupta en la trama al afirmar que se trata de un oso distinto lo cual puede ser producto de una interpretación diferente sobre la ilustración, no obstante, esta crea una versión alterna de la trama, nuevamente aparece esta como lectora interprete y creadora. Existen entonces elementos importantes durante la lectura del

cuento que Luna relata en las conversaciones y que no logra rescatar en el momento de la renarración, lo cual, sumado a lo ya anteriormente dicho, puede radicar en la dificultad de la operación del renarrar una historia, como lo desarrolla Orozco (2003)

“La reconstrucción de la trama les exige a los niños una operación de reconfiguración. La trama se constituye dentro del campo textual en el principio organizador; tiene una función de integración mediante la cual convierte la sucesión de acontecimientos en una historia, en una totalidad significativa, en la que además ocurre la representación del tiempo. Es gracias a su función como elemento articulador que se pueden integrar en un cuento factores heterogéneos.”
(p.117)

Por otro lado, con relación a Violeta, se identifica que usa expresiones un poco más estructuradas que dan desarrollo a expresiones con mayor forma, en las cuales da cuenta de la trama de la historia, agregando su visión interna de los acontecimientos. Se toma el siguiente fragmento:

I: Entonces el cuento inicia así: Yo. Yo me gusto.

V: Sí...Él se gusta.

I: Él se gusta. ¡Sí, vale! ¿Y qué está haciendo allí este oso?

V: Él está flaquito, y está de pies así, está feliz y con las orejas paradas, y esta como así...-simula posición del oso-

I: ¡Sí! Vale, continuemos.... Me gusta vivir y sé lo que quiero.

V: Pues, pues a él le gusta vivir y sabe lo que quiere. Y, y está así-simula posición-, con las orejas abiertas, y hay un jardín aquí.

I: ¡Sí! Y qué crees que significa que le gusta vivir y que sabe lo que quiere...

V: Ummm pues, pues que le gusta vivir, hacer cosas, pasear por el jardín.

I: Ah vale, okay, sí. Sigamos: Voy por mi camino.

V: Ay sí, él va por, él va por el camino.

I: Él va por el camino... Y qué ves por ese camino, cuéntame...

V: Veo muchos autos y ellos están sorprendidos, y, y hay muchos autos, autos y él está pasando y por eso están detenidos, porque están sorprendidos.

En efecto, Violeta como lectora interprete informa lo que ocurre en la trama, es por ello por lo que logra afirmar que el oso se gusta, que le gusta vivir y sabe lo que quiere, al hacer cosas, pasear por el jardín y sumado a esto logra configurar que, ante la presencia del oso, existe sorpresa en un otro. Violeta claramente reconoce que el narrador creado por el autor del cuento narra su propia historia y cuenta unas características sobre sí mismo.

Es curioso cómo tanto Luna como Violeta, modifican la imagen real de la ilustración en la que el oso ve su reflejo; Luna refiere una bomba, pero genera una división del personaje al indicar que se trata de dos osos diferentes que aparecen en la página, en su lugar, Violeta afirma que se trata de una tabla de surfear, pero, afirma que es el reflejo del oso.

I: Oh vale... Yo soy guapo

V: Sí él es guapo porque se mira en la ola...

I: ¿Oh él se está mirando en una ola?

V: No, en la tabla de surfear.

I: ¿En la tabla de surfear, es una tabla de surfear?

V: ¡Sí!

La puntualización del “sí, él es guapo porque se mira en la ola” denota la comprensión de que existe un acto en el cual el oso se observa a sí mismo, él se mira en la ola. Y esto ocurre independientemente de si se trata de una ola o una tabla de surfear; distinto a Luna que la condición del objeto charco que interpreta como una bomba, cambia todo el escenario de la trama.

Tiempo y espacio

En esta categoría se analizan las coordenadas narracionales brindadas por las circunstancias de tiempo y espacio de las cuales logran dar cuenta las niñas en su discurso, puntualmente en su

renarración. De acuerdo con Serrano (1996) las coordenadas narracionales están constituidas por las circunstancias de tiempo y de espacio en que se inscriben el narrador y el narratario, y conforman por ende el contexto material en que se produce la narración. (p58) Es así como el narrador y narratario se inscriben en un tiempo y espacio desde el cual generan el contexto de producción de la narración, se da entonces una elección del momento en el que se relata la historia. “El tiempo de la narración, por el contrario, compete al narrador, productor ficticio del discurso narrativo, y designa el momento en que se relata la historia integrándose así al conjunto de elementos ficcionales constitutivos de la estructura textual.” (Serrano, 1996, p.59)

Así bien, en el caso de Luna, su narración se encuentra ubicada desde un tiempo presente y un tiempo pasado de la historia que no conecta con los elementos ficcionales constitutivos de la trama “Un oso muy guapo, saltaba y encontraba un amigo y era nalanja y ya está.” No permite conocer ni el estado inicial, ni el programa de manipulación ni el estado final del personaje, no existe una trama que permita justificar el encuentro con su amigo, ni tampoco características que logren la creación de una imagen sobre el personaje, en últimas, la ficción como muestra de la capacidad de “producir significado” (Bruner, 1988, p. 38). No aparece. Este relato se construye más bien como una enumeración de características que Luna logra recordar del cuento no precedidas unas por otras, lo cual no da estructura al relato y con esto, deja su narración en un espacio vacío en el pasado de la historia. En tanto que abre el relato con “un oso muy guapo” sitúa un presente narrativo, sin embargo, al hablar del encuentro con el amigo lo realiza desde un tiempo pasado de la historia, generar una ubicación espacio- temporal de su relato.

Por otro lado, con relación a Violeta, esta logra asumir una posición relativa con la historia, logrando así poner en esta su evaluación de esta, presentando estados mentales del personaje, pero también su visión interna de los acontecimientos lo que permite también dar cuenta de la producción de significado que Violeta realiza, en expresiones tales como “Y podía escalar alto a un gran árbol y se sentía especial porque no muchos pueden hacerlo.” Y “. Y él se sentía pequeño y terriblemente solo porque toda la gente no le hablaba, y luego corría y corría y corría y se encontraba con su novia que lo visitaba y ya no se sentía sólo y recogían una flor hermosa”. Dan cuenta de cómo el narrador propuesto por Violeta configura todo un significado entorno a estas situaciones y las narra dando a conocer dichos significados. Aun cuando estas situaciones y significados no sean presentados en el exacto orden de la trama, Violeta conserva la misma sin alterar drásticamente los tiempos y espacios en los que la historia tiene lugar, en efecto, el narrador desarrolla la trama conservando el hilo conductor de la historia, estableciendo relaciones causales entre situaciones, personajes, sus estados mentales y objetos distanciando por completo el tiempo de la historia del tiempo presente de la enunciación.

Personajes, panorama de la acción y de la conciencia

El análisis de los personajes será realizado a través de los planos desarrollados por Bruner (1988) (De Castro 2008, citando a Bruner 1988) De acuerdo con el cual en la narración de la historia se deben construir dos panoramas simultáneamente: el panorama de la acción y el de la conciencia. El primero, está constituido por el agente, la situación, los instrumentos. El segundo, alude a lo que saben, piensan o sienten los que intervienen en la acción. Bruner dice que estos dos panoramas son esenciales y distintos en toda narración. Y es ahí donde radica la importancia de

estudiar cómo se crean enlaces que permitan dar unidad a lo que se cuenta. Es así como esta categoría y sus indicadores buscan rastrear si las niñas dan cuenta de los personajes, de la manera como les reconocen, la presentación que realizan de los mismos y si durante su renarración se mantienen o sufren modificaciones, esto, para rastrear si en efecto, los planos de la acción y la conciencia son contruidos o no por el narrador.

Al analizar nuevamente la renarración de Luna, se encuentra que las características que retoma del personaje son dos, siendo ambas externas, es guapo y es naranja, además, de presentar una única situación sin informar las acciones que permiten llevar al personaje a la misma, esto en relación con el encuentro con un amigo, Luna no informa lo que precede este encuentro ni lo que sucede posterior al mismo. Pareciera que en el relato de Luna no se presentara una historicidad de los eventos, como si se tratara de sólo una recopilación de algunas características sin estar estas conectadas conscientemente. Puede afirmarse que Luna cuenta características, sin informar sobre los personajes, sin presentarles ni permitir identificar si durante la historia sufren transformaciones o se mantienen; parece que en su relato no logra un distanciamiento con el narratorio, con la historia en sí misma, no logra ingresar como lo expresa Bruner (1988) en la vida y mente de los protagonistas, considerando sus conciencias como imanes que producen la empatía. Lo anterior para hipotetizar que, al no conectar con la conciencia del personaje, no le es posible contar sobre el mismo, sobre sus estados internos ni sobre las situaciones de la historia y cómo esto le afecta al personaje. Esto lleva a que Luna no dé cuenta de las acciones/situaciones de los personajes ni de sus estados internos.

Contrario a lo anterior, en la renarración de Violeta se encuentra toda una exposición de situaciones, estados internos y conexiones encontradas en expresiones tales como: *“Se tiraba de una escalera de muchos metros, muchos metros a una piscina honda, pero estaba bien porque había un flotador y él se enfrentaba a sus grandes miedos... Emmm ummm Y luego, podía escalar alto a un gran árbol y se sentía especial porque no muchos pueden hacerlo.”* Violeta establece conexiones entre las acciones del personaje, sus posibles estados mentales y las consecuencias de sus acciones a través de la presentación de dichas acciones y otorga su visión de estas desde de la descripción que realiza. Contrario a Luna, Violeta logra “ingresar” en la vida y mente del personaje, permitiendo así dar cuenta de él a través de la renarración, conocerle y entender las situaciones por las cuales atraviesa.

Cuando Violeta afirma que está bien que el oso se tire desde muchos metros a la piscina honda porque igual existe un flotador y está enfrentando así sus miedos, esta se encuentra vinculando situaciones con sus motivos y los efectos de las conductas; “él enfrenta sus grandes miedos” se presenta entonces como una razón por la cual saltar, directamente relacionado con los estados internos del oso, como lo es su posible miedo a las alturas. En la renarración de Violeta, encontramos un narrador que establece relación entre las acciones/situaciones, sus motivos, el efecto de las conductas y los estados internos explicitando las razones de dichos estados.

Distancias y cercanías entre el cuento Yo y el relato sobre sí mismas

Esta categoría de análisis busca identificar esos elementos en el discurso de las niñas al generar los relatos sobre sí, que son tomados del cuento como recurso. En primera instancia, se

presentarán los relatos sobre sí que logran construir las niñas, seguido de las subcategorías contempladas las cuales son: Discurso, estados internos, Acciones y objetos.

Narrativa sobre sí de Luna	Narrativa sobre sí de Violeta
<p>I: Vale L, está bien. Te parece si ahora hacemos como si estuviéramos contando nuestra propia historia, donde tú me cuentas que te gusta, lo que no...</p> <p>L: Ummm bueno</p> <p>I: Vale, entonces puedes iniciar cuando quieras...</p> <p>L: Umm no me acuerdo.</p> <p>I: Vale, entonces ven te ayudo un poco. ¿Te acuerdas de cosas que te gustan?</p> <p>L: Sí, me gusta el helado...La fruta, la manzana, el mango y también comer manguito.</p> <p>I: Y también comer manguito, repite. Vale, muy bien, y qué más,</p> <p>L: papa y sopa...Pero a mí no me gusta la verdura...</p> <p>I: Vale, y qué más, ¿cosas que te gustan hacer?</p> <p>L: ¡Jugar! Con los carros, con el perro y, y no, no más me acuerdo. ¡Ah sí! Me gusta montar bicicleta, y cuando me vaya, me fui y ya estoy aquí. Y ya no me acuerdo más.</p> <p>I: Vale L, está bien acabas de contarme sobre ti y eso está bien. Si quieres te doy un momento para que logres acordarte de más...</p> <p>L: ¿Emm ya terminamos verdad?</p>	<p>I: Oh, okay, dejémoslo en esa página. Vale, entonces, te propongo que ahora seas tú la que me cuentes una historia sobre ti, sobre lo que te gusta, sobre lo que sabes hacer.</p> <p>V: Pues mira, a mí me gusta hacer una cosa, a mí me gusta leer este cuento...</p> <p>I: ¡Vale! Y qué más te gusta...</p> <p>V: Pues, a mí me gusta leer muchos cuentos, en español, en inglés.</p> <p>I: Oh okay, cuéntame más.</p> <p>V: A mí me gusta saludar: Hou ar iu, fine tentiu, very well...</p> <p>I: Vale...</p> <p>V: Me gustan todos los cuentos</p> <p>I: ¿Y tienes cuentos favoritos?</p> <p>V: Pasa la página – Se enfrenta a grandes retos, simulando leer- continúa pasando las paginas...</p> <p>I: Bueno, vamos a hacer algo, tú me estas contando un cuento, una historia sobre ti...Sobre lo que te gusta, lo que sabes hacer... ¿Te parece si continuas con el cuento?</p> <p>V: ¡Sí! Puesss a mí me gusta hacer: ver muñequitos en el celu de mi mamá, ver pepa pig y el oso macha y, y macha y el oso. Me gusta sobre, mira cuando yo era pequeña, porque, porque uno de bebé es muy lindo, y porque yo usaba muchas cosas, entonces, bebé por aquí, bebé por allá, bebé por acá, bebé por acá, bebé por allá, bebé por acá... Tata dice que todos me querían, bueno, me quieren.</p> <p>I: Oh que lindo, y qué más, cuéntame...</p>

<p>I: Sí L, ya terminamos si no tienes nada más por contarme</p> <p>L: Es que no lo imagino...</p> <p>I: Vale L. Gracias por tu tiempo, me gustó mucho leer la historia contigo, este será nuestra última vez.</p> <p>L: Vale, te parece si jugamos ahora...</p>	<p>V: Pueess, mi tata me dio un huevo de pascua, ahora te lo muestro...</p> <p>I: Vale, entonces volvamos a tu historia...</p> <p>V: Pueess es una historia súper larga, y, y, porque tengo casi cinco años, en diciembre los cumpla y pues qué más. Ah mira, esta cocinita me la regalaron, hace mucho tiempo mira, y yo la pinté, me gustó pintarla un poquito de color negro... Y mira, la armo y desarmo.</p> <p>I: ¿Vale, y tienes algo más que contarme sobre ti?</p> <p>V: Pues, pues esa era la historia, esa era. Ese es el resultado</p> <p>I: ¿Ese es el resultado de tu historia?</p> <p>V: Sí, ese es.</p> <p>I: Pero, no la terminaste... Como terminamos una historia...</p> <p>V: Emmm se terminó, se terminó. ¡¡¡Ah!!! Y colorín colorado este cuento se ha acabado</p> <p>I: ¿Ya me contaste tu cuento entonces?</p> <p>V: ¡Sí!</p> <p>I: Ah vale, listo...Bueno, tú estabas mirando aquí las páginas que te habían gustado. Entonces cuéntame, que te ha gustado...</p> <p>V: A mí me gusto esta que hablaba francés, y esta donde salta, y esto y esto y esto - Mostrando las paginas siguientes-</p> <p>I: ¿Y por qué te han gustado esas?</p> <p>V: Porque él habla muchos idiomas, y yo, y yo quiero hablar chino, y francés y inglés y muchos idiomas!</p> <p>I: Oh okay, vale vale. Por eso te ha gustado. ¿Querías decir algo más?</p> <p>V: No, yo no quiero decir nada más. Ay sí mira, lo último, esta planta, esta planta la hice yo sola, mi papá me explicó y yo la hice sola, la hice solita solita, solita.</p> <p>I: Wooww! Entonces sabes cultivar plantas.</p> <p>V: ¡Sí! Y lo hago solita solita.</p> <p>I: ¡Me parece genial!</p> <p>V: Sí, bueno, y ya. Eso es toda mi historia, ya te conté todo.</p>
--	--

Discurso

En el discurso de Luna, encontramos que todos los elementos mencionados son muy concretos, encontrándose en el orden de aquello que puede explorar materialmente, vemos sus expresiones movilizadas siempre por la pregunta que le devuelve la investigadora sobre sí misma, y aun así para ella se torna complejo hablar sobre esto que le caracteriza. En la nota de campo preliminar a la transcripción de la sesión⁴, se comenta como la disposición de Luna en una sesión anterior no permitió que ella lograra desarrollar un relato de sí misma, se encontraba dispersa a la espera de su hermano para jugar, por lo cual la sesión tuvo que detenerse y re agendarse. Se ha mencionado con anterioridad, la relación de Luna con la lectura, y cómo esta puede dar respuesta a la naturaleza de sus respuestas y producciones. En el caso del discurso sobre sí misma, no puede aseverarse que ella no tenga consciencia sobre sí y sus experiencias, porque en últimas es esto lo que le permite vivir las experiencias y dar sentido al mundo, lo que es posible es que aún no logre articularlas como un relato, una narrativa; esto, pues implica un nivel de la organización del discurso para narrar a otro, lo cual comprende desde recursos discursivos, lingüísticos, la organización de una secuencia de acciones, hasta la ubicación de sí en un tiempo y espacio marcando una historicidad, entre otros. Además, puede hipotetizarse que Luna no estaba realmente en disposición para el espacio y por ello sus repetitivas expresiones “no me acuerdo” y la escasez en su discurso. Luna incluye enunciados sobre sí que distan de los presentados en el cuento, realiza un énfasis más bien en los alimentos que a ella le gustan quizás entendiendo la pregunta de la investigadora sobre las “cosas que le gustan” en la vía de las comidas que le

⁴ Ver anexos

agradan, no obstante, estos enunciados, no logran configurar una trama que logre dar cuenta de sí misma.

Ahora bien, en el caso de Violeta, el discurso que esta logra configurar sobre sí misma se encuentra enriquecido con diferentes elementos tales como una historicidad que ha construido gracias a los relatos de otros -en este caso su hermana- y al retomar este relato, lo encuadra en un tiempo pasado cuando bebé “todos la querían” esto permite pensar en dos cosas: El reconocimiento de una historicidad marcada por el tiempo y la consciencia sobre su propia evolución a través de este. Además, cuando inmediatamente, anota sobre su presente “bueno, me quieren” esta sigue en un relato que rescata aspectos de su experiencia subjetiva, no solo al cómo esta ha significado sus relaciones sino, como lo ha hecho gracias a la forma como ha sido y es narrada por su hermana y familiares. Otro elemento igualmente curioso de su relato es que Violeta describe su historia como si comprendiera que al hablar sobre sí misma habla de su vida, esto, basado en su respuesta ante un redireccionamiento de la investigadora: *“Vale, entonces volvamos a tu historia...”* lo que Violeta aborda afirmando: *“Puess es una historia súper larga, y, y, porque tengo casi cinco años, en diciembre los cumpla y pues qué más”*

Otro elemento por analizar es la mención de su gusto por los cuentos y en especial, la conversación que simula en inglés que podría considerarse complementaria al hecho de que su imagen favorita durante la lectura haya sido el momento en que el oso habla en francés. Violeta retoma en el relato sobre sí misma su gusto por aprender idiomas *“¡Porque él habla muchos idiomas, y yo, y yo quiero hablar chino, y francés y inglés y muchos idiomas!”* hablando primero del personaje para posteriormente hablar sobre sí misma. Aun cuando lo mencionado haya tenido lugar después del cierre que da Violeta a su relato, posterior al mismo sigue construyendo un relato sobre sí y por ello es tomado en cuenta.

Considerando lo anteriormente desarrollado, podemos afirmar que Violeta incorpora en su discurso elementos presentes en el cuento agregando otros que van desde la forma como otros le han relatado sus primeras etapas de vida, como su autonomía proyectado en la narración de acciones que ha llevado a cabo por gusto.

Estados internos

De acuerdo con Ahn & Filipenko (2006) “A través de sus actividades narrativas, los niños no solo son capaces de representar su comprensión del mundo, sino también de darle sentido tanto real como emocionalmente y encontrar su lugar en él”. (p.279). Es preciso citar estos autores en tanto se entiende estados internos como aquellas emociones y pensamientos creados por las niñas sobre sí mismas, y en este sentido, son tejidas en el relato sobre sí mismas que realizan.

En el caso de Luna, su relato no permite ubicar mucho de su comprensión sobre sí misma, en específico, nos enteramos que existe un gusto por unos alimentos concretos y que el juego a la bicicleta, con carros o con su perro le motivan, por lo demás, no podemos encontrar más emociones que el disfrute de alimentos y actividades puntuales. Su relato no presenta enunciados sobre sus estados internos que concuerden con el cuento.

Con relación a Violeta, esta posibilita el acceso a sus estados internos desde su gusto por los cuentos, las aspiraciones por el aprendizaje de idiomas, su conexión con su historia cuando bebé y finalmente, su expresión de que sus actividades son protagonizadas por ella de forma autónoma lo cual disfruta. El gusto por los idiomas puede ser algo que Violeta logra retomar del cuento, y

por ello puede afirmarse que, si bien Violeta retoma estados internos del cuento para desarrollar su relato, esta propone otros que tienen que ver con su propia experiencia.

Acciones

En cuanto a las acciones que las niñas presentan para construir el relato sobre sí mismas, en Luna no se retoman acciones abstraídas del personaje para llevar a cabo su relato, mientras que en Violeta se retoma la acción de hablar el idioma inglés en su relato como lo hace el oso, pero en francés. Puede afirmarse que Violeta retoma esta acción del personaje para dar cuenta que ella, como él, sabe hablar otro idioma, o que está aprendiendo a hacerlo. Lo anterior es sumamente interesante puesto que lo lleva a cabo incluso sin atisbarse intencionalidad, pero es posible que, sin el cuento como recurso, Violeta no hubiese retomado esa parte de sí y darla a conocer en su relato.

Objeto

En ambos casos, no se identifica que se retomen objetos presentes en el cuento, para configurar los relatos sobre sí mismas. Lo cual podría significar que no hubo un reparo sobre los objetos presentes en la trama, o que en definitiva estos no hicieron signo como para ser retomados en sus relatos.

Para concluir, es preciso añadir que, en el caso de Violeta, aunque no hay una cercanía en términos literales con el cuento, si pareciera tomarle como marco de referencia que le permite estructurar su relato, pues logra dar una coherencia y estructura a este que se acerca a la estructura del cuento. Esto presenta una distancia con la construcción que realiza Luna en términos de no reconocer el cuento como una posible referencia para estructurar el relato de sí misma, no logrando así configurar el texto como recurso para la elaboración de su discurso como en el caso de Violeta.

Así bien, en la creación de una voz como narradoras de sí mismas, se logra observar una gran distancia entre el relato que plantea Luna y el que desarrolla Violeta. En relación con la posibilidad de crear relatos sobre sí mismas, es posible que en el caso de Luna, la carencia de exposición a la lectura y al mundo ficcional de la narrativa no le permita complejizar su relato, o más aún no le permita convertirse en observadora de sí misma para entonces crear una ficción sobre sí; esto puede afirmarse dado que en la entrevista a su madre y en su vinculación al espacio de lectura, se puede identificar que no se ha gestado una relación de significado con la narrativa, sino más bien, se hace una tarea a la vez compleja y que genera confrontación. Por su parte Violeta logra configurar todo un relato sobre ella misma, jugando con los tiempos de su relato y presentando incluso datos históricos sobre sí. Dicho de desempeño puede estar justificado en la exposición temprana que ha tenido Violeta desde sus dos años a diferentes narrativas, y como -se dijo anteriormente- sus mediadores se han encargado de configurar todo un ritual entorno a la narrativa que ha permitido que la niña cree toda una relación de significado entorno a estos espacios.

Discusión y conclusiones

Este capítulo final de discusión y conclusiones está estructurado en torno a dos grandes hallazgos de la investigación, en un primer lugar, la trascendencia del acercamiento a la lectura y sus posibilidades, y, por otro lado, el impacto de lo metodológico en el estudio. Finalmente, se dará termino reflexionando sobre los logros del estudio y los encuentros con relación a la teoría que le precede.

Sobre el acercamiento a la lectura y sus posibilidades

En el análisis de las renarraciones y relatos de sí mismas construidos por Luna y Violeta, se han hecho evidentes logros que se traducen en las posibilidades que brinda la narrativa en relación no sólo a la organización de la experiencia externa dando sentido al mundo que les rodea, sino el sentido de sí mismas.

Narrar-ser: Consciencia sobre sí y relato de sí.

Bruner (1991) plantea que “los niños están naturalmente predispuestos a comenzar sus carreras como narradores” (p.99). Y es el adulto quien le propicia las herramientas con modelos y procedimientos para que estas habilidades sean perfeccionadas. Afirma el autor que “[...] sin ellas nunca seríamos capaces de sobreponernos a los conflictos y contradicciones que genera la vida en sociedad, y nos convertiríamos en incompetentes para vivir dentro de una cultura.” (p.99). Estas palabras del autor son importantes en tanto permiten deducir dos aspectos sobre la

relación del niño con la narrativa: En primera instancia, que el niño ya cuenta con unas habilidades narrativas, Reyes (2007) dirá que incluso antes de nacer, gracias a la voz de su madre, ritmos y melodías. Y segundo, que es necesario la presencia de otro para que estas sean perfeccionadas y esto gracias a la función del otro como mediador hacia el significado.

Tanto Luna como Violeta han desarrollado un conjunto de habilidades narrativas que permiten no únicamente el encuentro en los momentos del estudio, sino, la interacción con otros desde su experiencia y momento de vida, y esto es posible gracias a unos mediadores que han facilitado una serie de procedimientos que les han permitido a las niñas afinarse en su carrera como narradoras. Si bien en Luna aún está en proceso su habilidad para narrar sobre sí, no desde la enumeración sino desde una trama en el que ponga el sentido de su experiencia. En Violeta encontramos como al narrarse, no sólo habla sobre sí, lo hace con relación a otro en la medida en que ha construido dichas narrativas gracias a que han sido parte de estas en otro, ha establecido en últimas, una relación tú-yo, que le ha permitido construirse una conciencia de sí. Nuevamente aparece el otro como mediador en la construcción. Perinat (2007) dirá que al niño le acompaña un sentimiento difuso, pero es por y gracias a ese otro que el niño accede a la imagen de sí mismo, en últimas a su consciencia.

“Pero mucho antes de que aparezca esta consciencia de la actividad propia con las cosas (que puede datarse aproximadamente al final del primer año), ha venido surgiendo y manifestándose en cada niño/niña la consciencia de ser actor en una escena poblada de seres que tienen sentimientos e intenciones. En el camino hacia el yo, serán las personas, y no los objetos inertes, quienes van a jugar un papel decisivo. La tesis es que el yo (sentimiento difuso al principio, luego representación) surge al verse el niño a sí mismo / la niña a sí misma entre otros; igual a esos “otros” pero distinto de esos “otros”, a la vez.

Este sentimiento nace con la intersubjetividad y de la intersubjetividad: me entiendo con el otro / el otro me entiende a mí.” (p.344)

Lo anterior entonces, permite pensar que el niño necesita de otro que le permita establecer claridad sobre sí, pero es solo en esa relación con el otro que puede distanciarse y comprender que se trata de sí mismo, que hace parte de esos otros, pero que dista al tiempo de ellos. Lo anterior ¿es muy? plantea una relación en la toma de voz del niño desde otro, para configurar la suya propia, que es lo que se buscaba con el cuento *Yo*, que logran encontrar en este una voz, la voz de un otro que es al tiempo recurso para crear la propia. En efecto, en Violeta se evidencia como no literalmente pero sí estructuralmente, el relato sobre sí misma viene precedido del cuento como recurso, como voz que ejemplifica y guía el ejercicio de narrarse a sí misma.

Lo previo nos devuelve al acercamiento a la narrativa como uno de los medios por excelencia para acompañar a los niños y niñas en su perfeccionamiento de habilidades, y dar, desde la ficción de la narrativa, la posibilidad de que tramiten sus conflictos a través de la vía de la palabra. En la que otro -cuento, fabula, poema- pone su voz para dar claridad a aquellos aspectos que reconocen esa voz del otro; el cuento se convierte también en otro que les acerca a sí mismas, para en últimas, ayudarles a organizar su experiencia a través del relato. Podríamos decir que, por factores ya señalados, Luna no logra tomar la voz del cuento y hacer de esta un recurso para asumir una voz propia que le permita dar cuenta sobre sí, contrario a Violeta, que logra configurar todo un relato sobre sí misma. Ambos casos permiten pensar en cuan relevante es para la construcción de relatos sobre sí la exposición a la lectura desde temprana edad, la diferencia significativa entre la narrativa de Luna y Violeta es evidente.

Y es por ello, que pensar en narrativa en la primera infancia es pensar en la introducción al (la) niño (a) a un mundo de posibilidades, como lo es la construcción de la consciencia narrativa que

de acuerdo con Colomer (1991) refiere a la posibilidad del niño de dar cuenta de la historia y sus personajes, atribuir estados emocionales e incluso generar predicciones sobre su destino. Esta consciencia habla de una construcción subjetiva en la que el niño logra generar un reconocimiento mediado por imágenes, símbolos que ayudan a la representación de la experiencia, en palabras de la autora “los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo de la experiencia” (Colomer, 1991, p.8). En este sentido, conocemos que la exposición a la lectura que ambas niñas han tenido es completamente divergente, y dichas diferencias se resaltan aún más no sólo en las renarraciones que estas realizan sobre el cuento sino en el relato que construyen sobre sí mismas. Es posible que Luna esté consiguiendo generar elaboraciones sobre personajes y situaciones, sin embargo, se tornan escuetas porque debido a la poca exposición a la lectura, sus recursos ficcionales no son los suficientes para llevar a cabo una renarración y relato de sí más elaborados. Como lo desarrolla Reyes (2005)

“Las obras leídas a lo largo de la infancia suponen, así, en definitiva, el acceso a la formalización de la experiencia humana a través de obras que se ajustan a las capacidades de los lectores a la vez que les ayudan a progresar.” (p.13).

Así bien, podríamos afirmar que para llegar al relato sobre sí y tomando este como indicador de una consciencia sobre sus propios estados mentales y emocionales, los niños y niñas han de ser expuestos a una narrativa que es presentada por otro que habla sobre otros y que, convirtiéndose en recurso, les permite entonces un acceso a su propia experiencia y favorece un proceso en el que formalizan esa experiencia a través del relato, logrando dar un orden a su existencia, en últimas logrando narrarse.

Ahora bien, como lo expresa Reyes, las obras han de ajustarse a las capacidades de los lectores y esto es importante retomarlo en la medida en que permite introducir un elemento de importante

discusión, y es la edad y el momento de vida de las niñas como fundamental para dar sentido a la diferencia en términos de su desempeño, tanto en el ejercicio de renarración, como el de construcción del relato de sí mismas. Podríamos afirmar, como lo fundamenta Orozco (2003) en su investigación, que a medida que avanza la edad, hay una evolución con relación a los relatos, pues estos se tornan más complejos y elaborados. Si bien desde temprana edad Luna y Violeta cuentan ya con unas habilidades narrativas, sus momentos de vida también definen las vías en las cuales sus narrativas son configuradas.

Es entonces como a través del lenguaje, y específicamente, la narrativa que se logra configurar la experiencia humana y dar sentido a la misma. Reyes (2013) afirma que “cada uno construye su propia casa de palabras” para referirse que existe un conjunto de experiencias que se van hilando en palabras cargadas de significado que le permiten, en este caso, a las niñas, reconocerse. Precizando lo desarrollado hasta ahora en el apartado, las niñas han tenido acercamientos diferentes a la narrativa lo cual se evidencia en la forma como abordan las consignas de los momentos del estudio, además, ambas se encuentran en momentos de vida distintos y esto predispone ya unas formas de acercamiento diferente puesto que sus habilidades no son las mismas, aún si ambas tuviesen la misma edad. La subjetividad permea completamente la significación de la narrativa y con esta, la de su experiencia con el mundo que les rodea y el reconocimiento de sí mismas en este.

Acunar con palabras, narrativa desde el vientre. Sobre Violeta.

Este corto apartado retomará el postulado de Reyes (2003) en relación con la antigüedad de la relación del niño con la narrativa, y como esta relación da un poco más de sentido a la

importancia de la exposición a la lectura desde temprana edad como facilitador de la experiencia humana y su significación. Reyes (2007) plantea que la literatura llega al niño y niña aún en su etapa de gestación siendo objeto del lenguaje desde entonces, de acuerdo con la familiar de Violeta, ella le leía desde que estaba en el vientre, así que, le acogió con palabras desde el momento mismo de su gestación. Es importante retomar este elemento dado que nos permite rastrear que la vinculación de Violeta con los textos posee toda una historia, en la cual su hermana le ha introducido, ha sido mediadora de esa relación con la narrativa y es por ello por lo que ahora, desde su autonomía, Violeta puede afirmar que a ella le gusta leer cuentos, y por lo evidenciado en su renarración, conectarse con el mundo ficcional y viajar. Podríamos decir, como lo afirma Reyes (2005), que el lenguaje le ha permitido a Violeta emprender viajes más allá del aquí y del ahora y aventurarse por lugares y tiempos lejanos que puede visitar con la imaginación (p20). Lo anterior, gracias a esa introducción tan temprana a la narrativa, a la forma como le acunaron con palabras desde el vientre.

Sobre lo metodológico y su impacto

En este apartado se contempla el posible impacto de la metodología en el desempeño de las niñas en los momentos del estudio, y cómo de darse en otras condiciones estos pudieran haber sido diferentes.

En el estudio desarrollado por Orozco (2003) la autora afirma como los momentos, consignas y procedimientos de este deben posibilitar un reconocimiento no sólo del desempeño del niño en la tarea sino de cómo el mediador en la lectura y reconstrucción impacta dicho desempeño. En este sentido, el presente estudio presenta un determinante no muy favorecedor del desempeño de

Luna y Violeta, porque, al ser un estudio con pocas sesiones no se pudieron generar búsquedas más profundas para dar respuestas o para acompañar a las niñas a realizar elaboraciones más estructuradas. Un estudio de largo aliento en el cual se diera un acompañamiento más exhaustivo, con más recursos, más sesiones dedicadas a la renarración para anticipar y dar aún más elementos para construir relatos sobre sí mismas, hubiese posibilitado, por ejemplo, que Luna lograra una reconfiguración del texto que rescatara más elementos o que Violeta complejizara más su renarración. Así que, el estudio deja abierto el interrogante en relación con cómo el mediador, tiempo y recursos pudieron haber impactado en las construcciones de las niñas al brindarles un mayor acercamiento y comprensión al cuento como recurso.

Conclusión

Son cuatro los elementos que serán desarrollados en este último apartado: en primera instancia los hallazgos de la investigación en relación con lo teórico, la vinculación a los espacios de lectura como determinantes, reflexiones sobre lo acertado y lo disonante y finalmente los logros del estudio.

Encontramos entonces como la teoría da sentido a lo hallado en el trabajo de campo puesto que se evidenció como la exposición a la lectura fue determinante en el desempeño de Luna y Violeta tanto en las renarraciones como en la construcción de relatos sobre sí. Que los referentes teóricos posibiliten una mirada desde la significación de la narrativa como toda una experiencia que acompaña la construcción de la subjetividad, permite no caer en el común argumento de la edad como totalizante en los logros y desarrollos que niños y niñas pueden realizar. Y esto es de suma relevancia en la medida en que les otorga a los niños un estatuto de conocimiento no

necesariamente ligado a su edad o escolaridad. Esto es importante para el campo de la psicología educativa en la medida en que posibilita continuar la transformación de un sistema educativo que se ha centrado en la categorización y en la evaluación sólo por resultados. Al menos, continúa haciendo eco en su pregunta por si los procesos educativos deben pensarse linealmente y sólo por la obtención del éxito, o si por el contrario es necesario subjetivar la aproximación de los niños al conocimiento. Gracias a los estudios que preceden el presente, se conoce de la incidencia de la narrativa y su apertura de posibilidades; con este entonces se logra afianzar dicha tesis y presentar como la experiencia subjetiva siempre tomará un papel protagónico en las tareas de desempeño cognitivo a las que el sujeto se enfrente.

En la misma línea de la subjetividad y su impacto, se encuentra el estatuto de las niñas como agentes y con esto su decisión de vincularse o no a espacios de lectura, esto para decir que, en el caso de Luna, fue un determinante importante su acercamiento a la lectura y con este el grado de vinculación que esta logró con los momentos del estudio. Es decir, que existe la posibilidad de que su desempeño se haya visto nublado precisamente porque no era un ejercicio que para ella tomara sentido pues no se encuentra en su experiencia como uno que le vincule. Esto lleva a pensar que quizás en el caso de Luna, pudo haber un desacierto al exponerla a la investigación cuando esta quizás no se encontraba muy vinculada con el espacio. No obstante, también cabe reflexionar que la figura de la investigadora también pudo tornarse confusa para ella en el momento del estudio dado que anteriormente su trato con Luna había sido informal debido a que ejercía un rol de cuidadora, lo que podría también significar un desatino de la investigación.

Así bien, propiciar momentos de lectura implica toda una estructuración en relación no solo a las consignas, a los recursos, a los espacios y tiempos, sino a las formas como el investigador es visto, como la investigación en cuestión puede confrontar en este caso a las niñas y si está bien el

generar dicha confrontación. Es posible que en Luna el acercamiento a la experiencia de lectura no haya logrado ser configurado como divertida, pero es posible que en el futuro pueda acercarse genuinamente a un texto, entrar en la ficción y permitirse vivir el viaje al cual este le lleve. El acercamiento a la narrativa es fundamental para la construcción que niños y niñas realizan de sí mismos y cómo organizan su experiencia, pero este acercamiento toma años, mediadores, preguntas movilizadoras y exposiciones, y es necesario entonces continuar en el desarrollo de investigaciones que cada vez más refinan los acompañamientos que como mediadores se ofrecen a los niños y niñas.

Referencias

Ahn, J., & Filipenko, M. (2006). Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds.

Early Childhood Education Journal, 34(4), 279–289. doi:10.1007/s10643-006-0137-4

Beach, S. A., & Ward, A. (2013). Insights Into Engaged Literacy Learning: Stories of Literate

Identity. Journal of Research in Childhood Education, 27(2), 239–255.

doi:10.1080/02568543.2013.767290

Bettelheim, B., & Furió, S. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Bonafé, M. (2000). Poner al bebé en el centro. *Espacios para la lectura*, 2(5).

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. *Derecho, literatura, vida*. FCE. Buenos Aires.

Bruner, J. (1986). El habla del niño. Cognición y desarrollo humano. *Paidós*, Barcelona.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles* (Vol. 19962001). Barcelona: Gedisa.

Binder, M., & Kotsopoulos, S. (2011). Multimodal Literacy Narratives: Weaving the Threads of Young Children's Identity Through the Arts. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 339–363. doi:10.1080/02568543.2011.606762

Calmels, D. (2004) "El cuerpo cuenta". Coop. El Farol, Buenos Aires.

Coates, J. (1996). *Women talk*. Oxford: Blackwell.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.

Correa Restrepo, M. (2003). Yo me sé el cuento de. BC Orozco Hormaza (Comp.), *El niño: Científico, lector y escritor, matemático*, 99-131.

Correa, M., & Orozco, B. (2003). ¿A quién le cuenta el narrador su historia? *Lenguaje N*, 31.

Cleves, L. (2012). *Cambios en las coordenadas narracionales de los primeros relatos de tres niñas entre los 26 y 30 meses* (tesis pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Fong, K., Mullin, J. B., Mar, R. A. (2013). What You Read Matters: The Role of Fiction Genre in Predicting. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*,7(4), 370–376. doi: 10.1037/a0034084

Galicia, G. (2005). La formación de la identidad y la orientación educativa en la perspectiva narrativa de Bruner. *REMO: Volumen II, Número 4*

Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191–203. doi:10.1016/j.ecresq.2019.11.002

Kyrtzsis, A. (1999). Narrative Identity: Preschoolers' Self-Construction Through Narrative in Same-Sex Friendship Group Dramatic Play. *Narrative Inquiry*, 9(2), 427–455. doi:10.1075/ni.9.2.10kyr

László, J.–Cupchik, G. C. (2003): “Psychology of Literary Narratives: Studies of Identity and

Conflict”. *Empirical Studies of the Arts*, 21(1), 1–4.

Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners’ oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24. doi:10.1016/j.jecp.2010.07.002

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67.

Marinas, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad. *Isegoría*, (11), 176-185.

Ministerio de educación inicial. (2014). Documento 23. La literatura en la educación inicial.

Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Muth, K. D., & International Reading Association. (1991). *El texto narrativo: estrategias para su comprensión*.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children.

Reading Research Quarterly, 38, 36–76.

Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico* (Vol. 83). Editorial UOC.

Prentice, D. A., Gerrig, R. J., & Bailis, D. S. (1997). What readers bring to the processing of fictional texts. *Psychonomic Bulletin & Review*, 4(3), 416–420.
doi:10.3758/BF03210803

Petit, M. (2013). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Editorial Norma.

Reyes, Y. (2013). La sustancia oculta de los cuentos. *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*, 63-70.

Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Bogotá: cerlarc. Recuperado de:

http://funsepa.net/guatemala/docs/lectura_primera_infancia.pdf

Rosemberg, R. y Manrique, M. (2007). *Las narraciones de experiencias personales en la escuela*

infantil ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Psyke*, 16(1), 53-54. doi: 10.4067/S0718-22282007000100005

Ross, J., Hutchison, J. Y Cunningham, S. (2019) The Me in Memory: The Role of the Self in Autobiographical Memory Development. *Child Development*, 1-16. doi: 10.1111/cdev.13211

Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (7),85-99. ISSN: 1885-446X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2591/259122665007>

Serrano, E. (1996). *La narración literaria*. Cali: Gobernación del Valle del Cauca.

Schenck, L. (2014). *La literatura en la primera infancia. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (Coord. Patricia Sarlé, Elizabeth Ivaldi y Laura Hernández). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Turin, J. (2015). *Los grandes libros para los más pequeños*. Fondo de Cultura Económica.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education (UK).

Anexos

Nota de campo 1, sesión 9 de noviembre.6:30pm

La sesión es llevada a cabo en casa de la madre de Luciana, al llegar a la misma Luciana inicia la interacción preguntando si he ido a jugar con ella, a lo cual respondo que he ido a algo más que luego explicaré. Inicialmente hablo con su madre acerca de la intención de la investigación y como la misma puede tener un impacto a nivel subjetivo en la niña, la madre da entonces el espacio para que Luna y yo nos sentemos a conversar a solas. Durante la conversación, Luna se encuentra un tanto distraída y por ello es necesario volver sobre lo que se habla en repetidas ocasiones. No obstante, finalmente se logra la presentación del espacio, y se reconoce como durante las siguientes sesiones he de trabajar en el rol como investigadora que desempeño para que Luna logre nuevamente hacer esta configuración y distanciarse de su concepción sobre mí como cuidadora.

Momento 1, Luna.

L: Yo siempre cuento historias

I: ¿Tú siempre cuentas historias?

L: Sí con mi libro.

I: ¿Con tu qué?

L: Con mi libro

I: ¿Con tu libro, y cómo se llama tu libro? ¿Tiene un nombre?

L: Me llamo Luciana

I: ¿Tu libro tiene un nombre? ...Tú me dijiste que cuentas historias con un libro, pero no me dijiste como se llamaba. ¿Tú recuerdas quizás el nombre de ese libro?

L: Esperame, voy a traer el libro

I: Ah el libro de whinne the pooh, ¿sí?

L: ¡Sí! Asiente energéticamente

I: Ah, okay tú ya antes me lo has mostrado. Es un libro muy bonito. A ti te gusta mucho ese libro.

L: ¡Sí! ¡Sí, la tía me lo regaló!

I: ¿Sí? ¿Y quién te cuenta historias en ese libro o tú te la cuentas?

L: Ay, con mi mamá, emmm en mi escuela...

I: Cuéntame sobre tu escuela...

L: Los niños juegan conmigo

I: Los niños juegan contigo...

L: Sí,

I: ¿Y qué ha pasado ahora que ya no pueden ir a la escuela? ¿Qué estás haciendo?

L: Es que me sacaron- tono triste, pone su cabeza entre sus manos como en un gesto de ocultamiento.

I: ¿Te sacaron de la escuela? ¿Cómo es eso de que te sacaron de la escuela?

L: Fue porque no hice caso,

I: ¿Por qué no hiciste caso?

L: No, no hice caso.

I: ¿Y te sacaron de la escuela por eso? ¿Y quién te dijo eso?

L: Nadie, sólo me sacaron.

I: Bueno Luci, entonces te parece, te parece el trato que acabamos de hacer... Que nos veremos otros dos días...

L: ¡Sí!

I: ¿Y sabes para qué nos veremos otros dos días? ¿Me explicas?

L: ¡Sí! Ammm Ese día yo, cuando, donde yo fui a tu casa.

I: Okay, vamos a hablar nuevamente. ¿Te parece?

L: ¡Sí!

I: En otros dos días, te contaré una historia. ¿Sí? ¿Y te voy a hacer unas preguntas de esa historia, te parece?

L: Sí, sí, ¡sí!

I: Yo quiero que te guste mucho esa historia y por eso te la voy a contar. ¿Te parece lo que te propongo?

L: ¡Sí! energéticamente

I: Y yo te voy a contar esa historia, los próximos dos días... ¿Y esos dos días, donde tú vas a estar?

L: ¡En la casa de Edith!

I: En la casa de tu abuela. Listo. Entonces cuando yo llegue, ¿tú qué vas a pensar? ¿Que yo llegaré a?... A leerte la historia verdad...

L: ¡Sí, verdad!

I: Listo L, eso es lo que haremos los próximos dos días. ¿Tú me puedes contar qué es lo que vamos a hacer? ¿Cuéntame qué haremos?

L: ¡Sí!

I: Cuéntame...

L: Emmmm, cuando yo fui a tu casa te saludé....

I: Yo recuerdo que cuando tu fuiste a mi casa me saludaste, pero...

L: Interrumpe...Y también fui a la casa de Martín, y a la fiesta y se acabó.

I: Claro, las fiestas deben terminar. L, pero ven, estamos hablando de algo que haremos tu y yo, yo te estoy contando que vamos a hacer algo los próximos días ¿Verdad? Yo te estoy contando de algo que haremos en esos dos días...

L: Piensa sobre lo escuchado, su posición en la mesa indica incomodidad.

I: ¿Ya no lo recuerdas? Quieres que te lo vuelva a contar

L: Asiente.

I: Dos veces más nos veremos, ¡y yo te contaré una historia de la cual hablaremos, es una historia fantástica! De la cual te preguntaré cosas. ¡Sí, y ya! Eso es lo que haremos. ¿Te parece, entiendes lo que vamos a hacer?

L: ¡Sí! Cambia su posición a una más dispuesta

I: ¡Perfecto! ¿Qué crees que necesitamos entonces para estos dos días?

L: Emmmm, piensa

I: ¿Cuándo yo llegue a la casa de tu Tita que va a pasar?

L: Pues tú me contarás el cuento...

I: Y qué va a pasar luego de que lo haga

L: Me preguntarás

I: Sí, te preguntaré. Es verdad. Y tú también me podrás preguntar a mí. Te parece

L: Asiente. ¡¡Sí!!

I: ósea que cuando estemos juntas yo te contaré la historia, te preguntaré y tú también podrás hacerlo. Listo...

L: ¡Sí!

I: Listo. ¿Qué más crees que haremos en ese espacio?

L: Nada más, no sé.

I: Vale,

L: Y hacemos mi tarea ahora...

I: Oh no, la tarea ahora la hará tu mama contigo. ¿Vale?

L: Está bien, Sí. ríe

I: Entonces yo te mostraré algo que te traje. ¿Te parece? Mira lo que te traje, hace parte del cuento que vamos a leer -muestra hoja impresa de la portada del libro- ¿Qué piensas?

L: ¡Es un oso! Lo veré con mi lupa-toma una lupa que tiene a su lado y la emplea para ver a través de ella-

I: Vale, está bien que lo veas con tu lupa. ¿Qué animal me dices que es?

L: ¡Umm, Un oso!

I: ¡Un oso! ¿Entonces de quien te imaginas que será la historia?

L: De un oso.

I: De un oso verdad...

L: ¡Y también llevaré mi lupa, para ver mejor!

I: Vale, está bien.

L: Continúa detallando la hoja...

I: Ummm ¿qué le ves a ese oso?

L: Un color,

I: ¿Un color?

L_: Sí!

I: ¿Qué color le ves al oso?

L: Un color como clarito

I: Sí, un color como clarito. ¿Y cómo está la cara de oso?

L: Como esto -hace gesto con sus dedos en su rostro dibujando una línea-

I: ¿Como una rayita?

L: Sí, y este es el oso, y este son los ojos y este la oreja, y esta es la otra oreja...Y estos son los brazos

I: Oh, vale. Los brazos... Y ¿cómo están esos brazos?

L: Ummm un poquito...Um no puedo ver, se parece un poquito claito- la última palabra no es entendida en principio-

I: ¿Un poquito qué?

L: Un poquito claito,

I: Oh un poquito clarito. Vale, bueno. Pues te cuento que este es un personaje de la historia que yo te contaré. ¿Listo? El título que ves aquí dice: Yo, ese es el nombre del cuento...

L: ¿Yo? Ummm

I: ¿Qué te hace pensar ese título?

L: No lo sé, no puedo imaginarme.

I: Vale, no te preocupes, mañana descubriremos porque el título. Y yo te dejaré este personaje a ti. ¿Te parece?

L: ¡Sí! enérgicamente.

I: ¿Entonces nos veremos mañana, listo? Para yo contarte la historia de este personaje

L: ¡Listo!

Nota de campo 2, 10 de noviembre de 2020. 4:30pm.

La sesión se desarrolla en la casa de la abuela materna de Luna, al llegar, esta se encuentra jugando en su celular, por lo cual indago si está lista para iniciar. Nos ubicamos en una mesa y se inicia la sesión. Durante la misma, parece haber una vinculación por parte de Luna, al obtener respuestas a las preguntas, el sostener un contacto visual y percibir una interacción con el libro. Ya casi al final de la sesión hay una ruptura, puesto que Luna se distrae ante la llegada de un familiar con el cual según ella saldrán a comer, posterior a esto intento dar continuación al momento, pero se percibe que Luna realiza las elaboraciones más por el afán que por la vinculación, así que no indago mucho para no generar frustración y resistencia para la próxima sesión.

Momento 2, Luna.

I: L ¿lista para que iniciemos?

L: Sí!

I: Recuerdas lo que hablamos el día de ayer...

L: ¡Sí!

I: Cuéntame qué hablamos ayer...

L: Ayer me contaste que yo ví, tú me regalaste la hoja de oso...

I: ¡Vale! ¿qué había en esa hoja?

L: ¡Un oso!

I: ¡Un oso! ¿Y ese oso tenía nombre?

L: Ummm niega con su cabeza

I: ¿Recuerdas qué más había en la hoja? ¿Cómo estaba ese oso, recuerdas cómo estaba?

L: ¡Sí! ¡Bien!

I: ¿Por qué cómo estaba su cara?

L: ¡Unos ojos y una sonrisa! Sí tenía como una sonrisa...

I: ¡Sí! Una sonrisa. Ummm bueno, entonces yo ayer te dije que íbamos a contarte una historia verdad? ¿Te acuerdas? ¿Y que de esa historia yo te iba a hacer unas preguntas?

L: ¡Ujum!

I: Resulta que ese oso es el protagonista de nuestra historia...

L: Sí, mañana lo traigo -refiriéndose a la hoja entregada el día anterior-

I: Vale, listo. Hoy te presentaré a ese oso... ¿Qué te imaginas que va a pasar con ese oso?

L: ¡Ummm un cuento!

I: ...Un cuento? ¿Y de qué va a hablar el cuento?

L: Ammm de oso...

I: ¿De un oso? ¿Y qué hará ese oso en el cuento?

L: Ammm.... Piensa por un minuto

I: ¿Qué crees que hacen los osos?

L: ¡Pues, gruñir!

I: ¿Gruñir?

L: ¡Sí!

I: ¿Son bravos los osos?

L: Sí, bueno, los perros también. Me dan miedo los perros...

I: Oh okay, y cuéntame, qué más hacen los osos...

L: Ammm ummm haceennn...

I: ¿No sabes qué más hacen los osos? Está bien... ¿Crees que hay más personajes en el cuento a parte del oso?

L: No, no.

I: ¿Crees que es solamente el oso?

L: ¡Si!

I: Umm bueno, tú me dices que no sabes que va a pasar con el oso en el cuento... Qué crees que necesitamos para saber qué sucede con el oso...

L: Ummm Ammm, ¡El cuento!

I: ¿Ríe, necesitamos el cuento? Bueno. Qué te parece si yo te empiezo a contar la historia del oso, listo, y luego hablamos de lo que sucederá ahí. ¿Te parece?

L: ¡Sí, sí!

I: Te presento nuestro amigo el oso...El cuento se llama YO.

L: ¡Si!

I: Yo, me gusto...

L: Sí...

I: ¿Qué está haciendo ese oso ahí L?

L: Ammm emmm, ¿cómo se llama eso? Intenta generar la misma posición en la que se encuentra el oso con sus brazos

I: ríe ¿Qué?... Como cuando estas acostado ...

L: Sí jaja, en la cama.

I: ¿En la cama, pero él ahí donde está acostado?

L: ¡En el suelo!

I: Esta acostado en el suelo...Y cómo lo ves, está...

L: ¡Está naranja!

I: ¿Está naranja?

L: ¡Sí!

I: ¿Y cómo le ves su carita? Está...

L: ¡Está feliz!

I: ¿está feliz? ¿Y Por qué crees que está feliz?

L: ¡Porque le gusta la arena!

I: Porque le gusta la arena, vale...Continuaré... Me gusta vivir y sé lo que quiero... ¿Qué está haciendo ese oso ahí?

L: ¡Caminando!

I: ¿Caminando en dónde?

L: En la calle

I: ¿En la calle? Okay... Continuemos... Voy por mi camino. ¿Ahí qué crees que está pasando?

L: Se pararían los autos, porque él, el oso está pasando por la calle.

I: Oh, okay...Yo soy fantástico...Mira, ¿qué está pasando ahí con ese oso?

L: ¡Está viendo una buseta de afuera y está contando la historia de nosotras y ya!

I: Oh, eso crees qué está sucediendo.

L: Sí, eso hace.

I: Está bien... Doy importancia a un aspecto cuidado... ¿Qué está haciendo ese oso ahí, cuéntame L?

L: ¡Está peinándose!

I: ¿Está peinándose? ¿él se está peinando?

L: ¡Sí! En la tienda.

I: ¿En una tienda?

L: ¡Sí!

I: ¿entonces quién crees que es esta persona?

L: Ammm... Es un señor que lo está haciendo peinar.

I: Vale... Continuo: ¡Yo soy guapo! ...Qué crees que está haciendo ese oso hay?

L: Emmm lo piso el oso -Refiriéndose al reflejo del oso

I: ¿lo está pisando? ¿Y qué crees que es esto acá? Señalando el charco de agua de la imagen

L: Es una bomba

I: Y qué crees que es esto? -Señalando el oso.

L: Es un oso

I: ¿Es un oso? ¿Y es un oso diferente?

L: Sí, ahí está nalanja.

I: ¿Está naranja, y es un oso distinto?

L: Sí, es un oso distinto.

I: okay, es un oso distinto.

L: ¡Y este también es otro oso! Con el asiento...

I: Okay, con el asiento...Mira lo que dice ese oso: Me alegro de las pequeñas cosas de la vida...

¿De qué crees que está hablando el oso ahí?

L: Está hablando con una mariposa... Se queda pensando un momento., ¿Las mariposas hablan?

I: ¿Tú qué crees?

L: Piensa un tiempo, al ver la siguiente página dice: Este está comiendo el pescado...

I: Entonces dice este oso: y naturalmente también de las grandes... ¡Yo, hablo muchos idiomas!

¿Ahí qué está haciendo ese oso L? Señalando la imagen...

L: ¡Comprando pan!

I: Está comprando pan, sí.

L: ¡SÍ!

I: Y está diciendo: ¿Une baggette ete ux croissant ...Qué crees que está diciendo ahí?

L: Simula leer siguiendo el enunciado de la imagen con su dedo: quería pan.

I: ¡Ósea que tu entiendes lo que el oso está diciendo! Wow! Continuemos: En las grandes ciudades del mundo, me siento como en casa...

L: Mientras I lee lo anterior, balbucea las palabras simulando que también está leyendo.

I: ¿Qué es esto que estamos viendo aquí L?

L: ¡No lo sé!

I: Señalando la fuente y calle indaga: ¿Qué es esto?

L: La calle...Y esto es nube, señalando el espacio en blanco y una roca: Las nubes de nieve, ¡es nieve!

I: ¡Oh! Es nieve. ósea que el oso está en una ciudad donde hay nieve?

L: ¡SÍ!

I: Vale. Me gustan las sorpresas. Y participar en la diversión...

L: Durante la lectura, balbucea las ultimas silabas de cada palabra leída.

I: ¿Qué crees que está haciendo ese oso ahí?

L: Puesss, haciendo así... Simula la posición del oso.

I: ¿Está bailando?

L: Sí... Haciendo bummm, simulando la posición del oso y moviendo sus brazos. Haciendo bummm bummm -baila-

I: Y ese oso está bailando sólo L?

L: No! Con gente

I: Y quienes crees que son ellos?

L: Jumm no lo sé, gente. Piensa... Amigos creo.

I: Vale, veamos cómo sigue la historia... Y soy increíblemente valiente. Grrrrrr

L: Repite valiente!!!! Grrrrrr

I: Qué está sucediendo ahí L?

L: gruñéndole al perro

I: El oso está gruñéndole al perro... Me enfrento sin temor a los desafíos de la vida... Oh L, qué hizo ese oso?

L: Está saltando por esto -señalando rampa-

I: Uy pero eso es muy alto!

L: Sí, pero mira, el cae a la piscina...

I: Ohh okay, cae a la piscina.

L: Sí, a la piscina, pero sí mira, yo ahora voy donde Gaby a la piscina.

I: Uy súper! Que divertido una piscina... averigüemos que más sucede... No tengo miedo ni a nada ni a nadie. ¿Quiénes son estos L?

L: Emmm los policías

I: Oh okay policías... Y por qué crees que él está diciendo que no le tiene miedo a nada ni a nadie?

L: Porque es muy guapo

I: ¿Porque es muy guapo? Por qué más?

L: Levanta sus hombros en signo de que no lo sabe.

I: Está bien. Continuemos... Bueno, casi...

L: Está acostado en el suelo...

I: Está en el suelo. Y porque crees que está en el suelo L?

L: Porque está durmiendo

I: Porque está durmiendo?

L: Sí!

I: Bueno... Esplendidez es para mí algo más que una palabra...Me gusta compartir. ¿Qué crees que hace el oso L?

L: regalándole un curita al, al niño.

I: Al niño, está regalándole, okay. Yo tengo un gran corazón!

L: Él le está trayendo su patito. Señala al oso y a la pata.

I: Awww a la mamá verdad?

L: Sí

I: Pasa página...Pero lo mejor es...Yo soy listo!

L: Liiiisto!

I: Qué está haciendo ese oso hay L? ¿Qué crees que es eso?

L: Tenía unas catas!!! Emocionada.

I: Y qué crees que está haciendo con esas cartas?

L: Ummmm, Imaginándose.

I: Imaginándose? Imaginándose qué? Cuéntame....

L: Ummm que quería unas cartas de manzana

I: Oh okay unas cartas de manzana. Continuemos: En ocasiones, noto que soy algo muy especial.

L: Balbucea siguiendo la lectura

I: ¿Qué dice el oso L?

L: Que es algo muy especial

I: Y qué crees que eso significa?

L: Ummmm. Silencio.

I: Está bien. Miremos qué sigue sucediendo... Yo soy querido por todos...

L: Les gusta a los perritos

I: A los perritos...

L: Le está mostrando algo ahí -señala el hueso-para darle al perrito. Ahh! Un huesooo! Para el perrito.

I: Okay... Pero aun así, hay días... Jumm qué crees que le pasa al oso? Míralo...

L: Ummm esta como acostado...

I: Pero está como triste no?

L: Umm sí.

I: Por qué crees que está triste?

L: Porque toooodoos lo aman.

I: Porque todos lo aman?

L: Sí!

I: Tú crees eso? Por eso está triste?

L: Sí...

I: O tú cómo lo ves ahí? ¿cómo está ese oso?

L: Umm está en el suelo, balbucea, porque -inaudible-quieren...

I: ¿Porque nadie lo quiere?

L: Sí, lo quieren.

I: Ookay, vale. Continuemos, vamos a ver qué le pasa al oso. Listo? Pero aun así, hay días, en los que me siento terriblemente sólo. El oso está diciendo que se siente sólo L, ¿qué crees que pasa?

L: Está aquí. Señala en la imagen al oso entre la multitud.

I: Sí, está ahí. Umm, pero qué crees que pasa que el oso dice que se siente sólo. Por qué será, qué crees?

L: No, él está con toda la gente. Señala la multitud. Toooda la gente, toda la gente, toda la gente. Señala en la imagen a las personas.

I: Ummm, ósea que no debería sentirse sólo?

L: No! Genera gesto con su cabeza.

I: Okay, continua el oso: Y pequeño...

L: Sí, y pequeño, por, por una... Ummm piensa...

I: Mira, ¿Qué es esto L?

L: Oh, son unos zapatos, son naranjas como el oso.

I: Y cómo son esos zapatos? Grandes o pequeños? ¿Son del tamaño del oso?

L: Ummmm son gandes.

I: Grandes, más grandes que el oso o más pequeños que el oso?

L: Ummm mira el oso, señalando. Está naraja.

I: Vale, vamos a ver qué sigue pasando...Entonces me pongo inmediatamente en camino... Qué hace el oso L?

L: No se montó al, al, al autobús! Él se fue corriendo por la calle.

I: Se fue corriendo? Mira lo que sigue: Y corro, y corro, y sigo corriendo. Por qué crees que está corriendo el oso?

L: Porque, porque está rescatando a alguien.

I: Está rescatado a alguien?

L: Sí.

I: Okay...Y sigo corriendo, hacía ti.

L: Estaba encontrando un amigo!

I: Estaba encontrando un amigo?

L: Sí! Ay mira, ya vino mi -inaudible- para comer helado.

I: Que bien! Te parece si terminamos y luego te vas a comer helado.

L: Sí, sí, él me puede esperar.

I: Bueno, mira, tú dices que estaba encontrando un amigo verdad?

L: Sí

I: Oh ósea que por qué corría el oso L?

L: Por un, por el amigo.

I: Por el amigo...Umm pero y por qué corría?

L: Pues porque quería encontrarse con él.

I: Oh quería encontrarse con él.

L: Sí! Porque ese es su amigo.

I: Vale, mira lo que dice: Que bien que estés aquí. ¿Qué están haciendo?

L: Ummmm pensativa

I: ¿Dónde están esos dos osos?

L: Están caminando en la calle.

I: En la calle? Okay. Continúa el oso: Yo soy fantástico. Soy siempre yo. Soy yo... Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

L: Se termino?

I: Sí, se terminó el cuento. Pero, quisiera que hagamos algo antes de terminar por el día de hoy. Te parece?

L: Sí.

I: Bueno. Te parece si hacemos como que le estas contando este cuento a alguien que no lo conoce, a un amigo o amiga tuyo que no sepa del cuento... Tú lo cuentas y yo haré como si fuera ese niño o niña.

L: Sí!!!

I: Bueno, perfecto. Puedes empezar a contarlo como tú quieras.

L: Ummm...Un oso muy guapo, saltaba y encontraba un amigo y era nalanja y ya está.

I: Pero, sucedía algo más en la historia?

L: Emmmm no, no puedo imaginar.

I: Vale. Sólo puedes imaginarte eso?

L: Sí, eso.

I: Ahora yo quiero preguntarte algo, ¿Quién hablaba en el cuento? ¿Lo sabes?

L: Un amigo de él -señala al oso-

I: Un amigo del oso? Vale. Y qué decía el amigo del oso?

L: Que son amigos.

I: Que eran amigos? Okay, qué más. Te acuerdas algo más quizás?

L: No.

I: Vale L, muy bien! Entonces nos vemos mañana de nuevo ¿te parece?

L: Sí!

Nota de campo 3, 13 de noviembre de 2020. 5:30pm.

Esta sesión ha tenido que repetirse debido a que, en la anterior, Luna se percibía inquieta, estaba a la espera de alguien así que en el espacio físico donde estábamos ubicadas buscaba mirar hacia la ventana aguardando la llegada del familiar. Ante la situación, la sesión no fue finalizada, di termino hablando con ella y diciéndole que entendía cuan emocionante era para ella el encuentro con su primo y, por ende, finalizaríamos la sesión. Durante este tercer momento, Luna se encuentra conectada al momento, pero se percibe que existe cierta incomodidad en términos de no disfrutar y no vincularse la propuesta que se realiza, esto puesto que se nota inquieta, busca llevar a cabo actividades con sus manos y explorar objetos cerca de ella. En repetidas ocasiones es devuelta sobre el espacio y como el momento es de lectura.

Momento 3, Luna.

I: Hola L, cómo estás?

L: Biennnn.

I: Súper! Estás lista para que iniciemos?

L: Síiii!

I: Vale, me gustaría que iniciáramos recordando un poco la historia de la que hemos hablado. ¿Te parece?

L: Sí.

I: ¿Te acuerdas de la historia? De qué hablaba?

L: Sí, del, del oso!

I: Okay, sí, del oso! Y qué sucedía con ese oso... Cuéntame.

L: Dijo que: Yo me amo

I: El oso decía que él se ama?

L: Sí.

I: ¿Sí? Y qué más? Recuerdas algo más de lo que sucedía con el oso?

L: Ummm ammm, historias.

I: Historias? Qué tipo de historias pasaban?

L: Ummm no me recuerdo.

I: Esta bien! No te preocupes porque ya lo recordaremos. Lo que haremos el día de hoy es volver a leer la historia ¿Te parece? Y luego vamos a hacer algo que también hace el oso...

L: Sí! Qué?

I: Bueno, hablaremos un poco de aquello que te gusta, lo que no, lo que haces...De acuerdo?

L: Asiente pensativa.

I: Vale, entonces yo te voy a leer para que recordemos la historia, listo?

L: Sí

I: Yo, yo me gusto.

L: Yo, yo me gusto!

I: Quién dice eso L?

L: Yo me gusto!

I: Sabes quién lo está diciendo?

L: Él! Señalando al oso

I: Ummm quién es él?

L: Ummm un zorro!

I: Un zorro? Él es un zorro?

L: Sí! Naranja

I: Es un zorro naranja?

L: Sí!

I: Ummm, es el mismo que él? -señalando la imagen del oso de la siguiente página.

L: Sí!

I: Y él qué es?

L: Ummmm café!

I: él es café... Pero qué animal es?

L: Ummm un oso!

I: Unmmm y si es el mismo que él, segunda imagen, entonces él que es? -primera imagen.

L: Emmm un ti...! Ummm piensa...

I: Un oso quizás?

L: Umm sí.

I: Y qué está diciendo? Qué se gusta?

L: Sí. Él me gusta.

I: Okay... Continuemos: Me gusta vivir y sé lo que quiero. Voy por mi camino.

L: Voy por mi camino...

I: Yo soy fantástico!

L: Balbucea... fantástico!

I: Doy importancia a un aspecto cuidado

L: Balbucea simulando repetición

I: Yo soy guapo! ¿ Qué dice el oso L?

L: Yo soy guapo

I: Sí, que es guapo...Me alegro de las pequeñas cosas de la vida. Y naturalmente también de las grandes.

L: Balbucea. Enas, sas, vida! Gande. De las gandes!

I: Yo hablo muchos idiomas.

L: Idiomas, repite.

I: En las grandes ciudades del mundo me siento como en casa

L: Balbucea. Andes, dades, undo...Casa!

I: Me gustan las sorpresas

L: Repite: Me gustan las sorpresas!

I: ¿Qué dice el oso L?

L: E gustan las sorpresas

I: ¿A quién le gustan las sorpresas L?

L: Al oso

I: ¿Y quién lo está diciendo?

L: El oso!

I: El oso. Y participar en la diversión...

L: Balbucea, par, versión!

I: Y soy increíblemente valiente!

L: Balbucea... Inaudible- Valiente!

I: Me enfrento sin temor a los grandes desafíos de la vida.

L: Balbucea repitiendo... Vida!

I: No tengo miedo a nada ni a nadie

L: Repite balbuceando

I: Qué dice L?

L: No le a -inaudible-ni a nadie.

I: No te escuche L, no le qué?

L: No me acuerdo

I: Ya no te acuerdas? Qué ves en la imagen?

L: Unos policías

I: unos policías? Y que está pasando con ellos?

L: Ummm con el oso...

I: Y qué está pasando con todos ellos?

L: El oso Grrrr! Gesto de agresividad, simulando la imagen

I: Qué está haciendo el oso L?

L: Grrrrrr! Simula nuevamente

I: Y qué crees que está haciendo el oso entonces?

L: Está, está llorando.

I: Está llorando el oso?

L: Sí mira, mira cómo está con sus ojos. Señala al oso- ojos tristes. Y mira su boca, sus dientes...

Yo tengo un diente de T- rex.

I: Umm vale! Déjame ver, ay sí! Te parece si continuamos?

L: Sí.

I: Bueno, casi... Qué crees que sucede ahí L?

L: Emmm se está cobijando en su mantilla...

I: Umm y hacia qué está mirando el oso? Sabes qué está viendo?

L: Umm el oso está despierto y, y, está mirando para irse a la calle.

I: Umm pero mira, yo creo que está viendo a esta araña.

L: No, no creo él está mirando a la calle.

I: Ohh okay, vale. Continuemos. Esplendidez es para mí algo más que una palabra, me gusta compartir. ¿Qué ves que sucede ahí L?

L: Le está dando una culita a, al niño.

I: Y qué está diciendo, qué dice el oso?

L: Que, que toma una bandita para mañana.

I: Vale... Yo tengo un gran corazón. Qué dice el oso?

L: Está trayendo el patito, de, de los bebes y está corriendo por el patito para pasarlo a los bebes.

I: Oh okay, y que está diciendo el oso de él?

L: Que dijo que se lo va a llevar a su mamá

I: Oh okay, y quién tiene un gran corazón?

L: El oso!

I: Oh el oso.

L: Y yo también, soy, eh con corazones.

I: Oh tú también tienes corazones? O tienes gran corazón?

L: Sí! Yo también.

I: Y a qué te refieres con eso?

L: Sube sus hombros en gesto de desconocimiento...él está cerrando los ojos, y, y tiene unas catas de manzana. Describe la siguiente imagen sin dar respuesta a la pregunta.

I: Ven L, pero cuéntame. Qué significa que tengas un gran corazón? Qué quiere decir eso?

L: Ummm, no sé, un gran corazón.

I: Vale, continuemos... El oso dice, pero lo mejor: Yo soy listo! Sabes qué es ser listo?

L: Yo soy listo...

I: Como que se refiere a que es inteligente, verdad?

L: Ujum

I: En ocasiones, noto que soy muy especial. Yo soy querido por todos.

L: Tiene un hueso debajo de su espalda

I: Y qué sucede con ese hueso? Por qué estará ahí?

L: El otro perro vino a donde el oso, para que le dará un hueso, y se fue por acá. -Señala un extremo de la página, y después acá es una...

I: Vale, continuemos... Pero aun así, hay días, en los que me siento terriblemente sólo. ¿Qué está diciendo el oso L?

L: Que está terriblemente sólo.

I: Que está terriblemente sólo, y por qué crees que lo está diciendo?

L: No me acuerdo.

I: Umm vale. Continuemos: Y pequeño. Entonces, me pongo inmediatamente en camino, y corro, y sigo corriendo hacia ti. Umm qué crees que pasó ahí?

L: Que él estaba corriendo por el amigo, nalanja que era un oso pequeñito y estaba ahí en la isla...

I: Okay... Mira lo que sigue diciendo: Que bien que estés aquí, yo soy fantástico, soy siempre yo. Soy yo

L: Balbucea repitiendo. Yo!

I: Bueno, hemos terminado de recordar el cuento. Te parece si ahora me cuentas quien habla en el cuento?

L: El oso

I: El oso está hablando en el cuento?

L: Sí.

I: Y qué hace el oso qué sucede con él?

L: Está saltando y dio un brinco así -realiza gesto con sus manos

I: Y en el cuento qué más ocurre con el oso L?

L: ummm no lo recuerdo.

I: Vale L, está bien. Te parece si ahora hacemos como si estuviéramos contando nuestra propia historia, donde tú me cuentas que te gusta, lo que no...

L: Ummm bueno

I: Vale, entonces puedes iniciar cuando quieras...

L: Umm no me acuerdo.

I: Vale, entonces ven te ayudo un poco. Te acuerdas de cosas que te gustan?

L: Sí, me gusta el helado...La fruta, la manzana, el mango y también comer manguito.

I: Y también comer manguito, repite. Vale, muy bien, y qué más,

L: papa y sopa...Pero a mí no me gusta la verdura...

I: Vale, y qué más, cosas que te gustan hacer?

L: Jugar! Con los carros, con el perro y, y no, no más me acuerdo. Ah sí! Me gusta montar bicicleta, y cuando me vaya, me fui y ya estoy aquí. Y ya no me acuerdo más.

I: Vale L, está bien acabas de contarme sobre ti y eso está bien. Si quieres te doy un momento para que logres acordarte de más...

L: Emm ya terminamos verdad?

I: Sí L, ya terminamos si no tienes nada más por contarme

L: Es que no lo imagino...

I: Vale L. Gracias por tu tiempo, me gustó mucho leer la historia contigo, este será nuestra última vez.

L: Vale, te parece si jugamos ahora...

Nota de campo 4, 12 de noviembre. 4:30pm

La sesión se lleva a cabo en un espacio adecuado como oficina, nos ubicamos en sillas una al lado de la otra. Al llegar, Violeta está terminando de bañarse así que le espero para el inicio de la sesión, lo hace diligentemente y en cuestión de minutos se encuentra lista para el inicio. Durante la sesión se percibe dispuesta, acomoda su cuerpo buscando tener mejor acceso a los detalles del libro, interactúa con las páginas y presta especial atención a las imágenes.

Momento 1, Violeta

I: Hola Violeta, ¿cómo estás? Recuerdas por qué estamos aquí, o por qué estoy aquí contigo hoy?

V: Hola! Sí, tú viniste y me contaste que leeríamos un cuento que me gustaría, que lo haces por tu universidad la misma de mi Tata -Refiriéndose a su hermana-

I: Vale, perfecto. Bueno, tú me preguntaste ahora que cuando iba a volver, así que, nos veremos dos veces más, y en esas dos veces, yo te contaré una historia y te voy a hacer preguntas.

V: ¿Por el celular?

I: No, yo vendré a tu casa y lo haremos acá. Te parece?

V: Sip

I: Esa historia yo te la contaré con mi computador.

V: Sí. Umm pero es que mi tata no me presta el computador, que, que ella arregló la computadora vieja.

I: Bueno, quizás ella la usa para otras cosas. Pero, te cuento que yo tengo un computador y será el que usemos, yo la traeré y desde ahí te leeré el cuento. Listo?

V: Sí!

I: Te parece entonces si creamos como unas reglas para los dos próximos días? Como cuando juegas y debes hacer ciertas cosas y no otras? Me entiendes?

V: Sí! Ujum

I: Vale, como yo te digo que te contaré una historia, qué crees que necesitamos para ese momento?

V: Un libro

I: Un libro, sí. Qué más crees?

V: Dibujos y letras...

I: Vas a necesitar dibujos y letras? Okay, yo aquí te traje un dibujo que ahora te mostraré. Te parece?

V: Sí. Emmmm tú, tu viniste la otra semana y viniste con esa misma blusa. Señala el estampado de la camisa.

I: Que buena memoria tienes! Sí, es mi camisa favorita. Bueno, te parece si yo te cuento algo de lo que creo necesitaremos para ese momento del cuento?

V: Sí, me parece.

I: Vale, en ese momento creo que necesitamos escuchar atentamente, porque, creo que lo necesitaremos para entender lo que sucede en la historia...Tú qué crees?

V: Ajá. Sí, me parece, así escucho el cuento.

I: A ti te gustan las historias verdad?

V: Sí! Mi tata tiene muchos libros, pero ya los entregó a la universidad y yo tengo unos por aquí, espérame... Se levanta de la silla en busca de los libros.

I: Espera por alrededor de 2 minutos.

V: No lo encontré

I: Está bien, te parece si me cuentas y luego me lo muestras?

V: Ummm pero es que, es que creo que se me perdió.

I: Oh no, bueno, está bien. Cuéntame, entonces tú me decías que te gustan las historias.

V: Sí, mi tata me lee historias, ahora desde el celular, porque ya los entregó a la universidad, y ella trabaja en la universidad y viene por la noche.

I: Ah sí, eso me contó tu tata. Ahora yo te mostraré algo que te traje, te parece?

V: Ajá!

I: Muestra página de portada impresa. Mira, la historia será de este personaje que te he traído.

V: Toma la hoja. Es un oso! Es un oso de color... Marrón.

I: Un oso marrón! Y cómo ves a ese oso?

V: Tiene los brazos así -Realiza gesto simulando la posición del oso.

I: Por qué crees que tiene los brazos así?

V: No sé

I: Vale, y cómo está su carita?

V: Está así mira -simula la expresión del oso-Y aquí hay unas letras, ¿qué dicen?

I: Ese es el nombre de quien escribió el cuento, él se llama Philip Waechter. Y el título del cuento es: Yo

V: El cuento Philip?

I: Bueno, tú sabes que hay personas que escriben cuentos verdad?

V: Ujum

I: Entonces, esta persona que se llama Philip Waechter escribió el cuento, de este personaje que estamos viendo acá, qué personaje es? Tú ya me lo dijiste...

V: Es un oso

I: Es un oso verdad, tú qué crees de qué va a suceder en la historia?

V: No sé

I: Y qué te hace pensar el título Yo del cuento?

V: Ummm no sé, algo que dice el oso.

I: Vale, mañana lo vamos a conocer. Listo? Mañana nos volveremos a ver.

V: Sí está bien. Se levanta de la silla y entrega la hoja a su mamá diciéndole que debe guardarla muy bien para mañana, luego se dirige a tomar un cuaderno y dice que mejor la guardará de forma más segura en él. Se sienta con el cuaderno y muestra las páginas y dibujos que estas contiene.

Nota de campo 5, 13 de noviembre. 4:00 pm.

El espacio de la sesión es el mismo, al llegar, Violeta se encuentra al parecer aguardando por mi llegada. Rápidamente nos ubicamos y damos inicio a la sesión. Aunque en esta sesión Violeta se distrae un poco, lo hace para mostrar cosas sobre sí, sin embargo, le devuelvo sobre esto en el momento en el que ocurre y continuo con la sesión. A lo largo de la misma, la actitud de Violeta es la misma, dispuesta, atenta, interactuando con el libro y conmigo, incluso genera preguntas.

Momento 2, Violeta.

V: Observando la hoja impresa de la portada y el libro afirma: Mira, es el mismo, está feliz, los mismos ojos, la misma sonrisa y la misma nariz.

I: Sí, tienes razón! V, te acuerdas de lo que hablamos ayer?

V: No me acuerdo muy bien.

I: No te acuerdas? Vale, está bien. Te cuento, ayer dijimos que yo hoy vendría a contarte un cuento...Recuerdas eso un poco?

V: Sí

I: Quizás recuerdas de qué iba a hablar el cuento?

V: Sí, pero no me acuerdo.

I: Y qué tal si esta imagen que tienes acá es una pista?

V: Esss... Cómo se llama?

I: El oso?

V: Ajá!

I: tú piensas que quizás se tratará de ese oso?

V: Sí, puede ser

I: Y tú como te imaginas a ese oso?

V: Puesss, me imagino que ese oso va a ser, eeee, va a ser, va a ser, va a ser muy lindo, pero, pero será muy lindo y dirá... Inaudible.

I: Dirá qué V?

V: Lo que tiene arribita de la foto

I: Oh lo que tiene arribita de la foto, okay. Y qué crees tú que va a suceder con ese oso en el cuento...

V: Eh, no seee. Ummm no sé. Mira yo tengo un celular aquí -se levanta a tomar un celular cerca de ella-

I: Ven V, en este momento estamos por leer el cuento, te parece si luego me lo muestras, cuando ya finalicemos?

V: Está bien. -Se sienta-

I: Bueno, entonces me contabas lo que crees que va a suceder con ese oso.

V: No sé, no me lo imagino.

I: Vale, está bien, y crees que a parte de ese oso habrá otros personajes?

V: Puesss yo creo que si van a estar los hermanos, los amigos, los osos...

I: Ohh okay, qué crees que vamos a necesitar para enterarnos de lo que sucede con ese oso?

V: Pero, es que él está feliz, está contento, está así -genera gesto de sonrisa, simulando la del oso-

I: Ah él está feliz!

V: Sí mira, feliz, con los ojos así -Gesto de ojos sonrientes-

I: Tú dices que está feliz, sí, entonces qué imaginas que pasa en la historia.

V: Umm no sé.

I: Okay, qué crees que necesitamos para saberlo?

V: Nos sé.

I: bueno, está bien. Yo te propongo que estemos muy atentas a la historia para saber que sucede ¿te parece?

V: Sí! Y mi tata no pudo venir hoy porque, porque, porque ha estado en la universidad.

I: Vale, está bien, estaremos tú y yo. Vale, entonces yo empezaré a leerte el cuento, te parece?

V: Sí!

I: Recuerda que tenemos que estar muy atentas para saber qué es lo que sucede. Listo? Y vamos a hacer preguntas de lo que va sucediendo. Te parece?

V: Sí!

I: Entonces el cuento inicia así: Yo. Yo me gusto.

V: Sí...Él se gusta.

I: Él se gusta. Sí, vale! Y qué está haciendo allí este oso?

V: Él está flaquito, y está de pies así, está feliz y con las orejas paradas, y esta como así...-simula posición del oso-

I: Sí! Vale, continuemos.... Me gusta vivir y sé lo que quiero.

V: Pues, pues a él le gusta vivir y sabe lo que quiere. Y, y está así-simula posición-, con las orejas abiertas, y hay un jardín aquí.

I: Sí! Y qué crees que significa que le gusta vivir y que sabe lo que quiere...

V: Ummm pues, pues que le gusta vivir, hacer cosas, pasear por el jardín.

I: Ah vale, okay, sí. Sigamos: Voy por mi camino.

V: Ay sí, él va por, él va por el camino.

I: Él va por el camino... Y qué ves por ese camino, cuéntame...

V: Veo muchos autos y ellos están sorprendidos, y, y hay muchos autos, autos y él está pasando y por eso están detenidos, porque están sorprendidos.

I: Oh vale, por eso están sorprendidos. Yo soy fantástico!

V: Sí, él dice que él es, está fantástico porque él puede hacer una sombra.

I: Una sombra... Y qué sucede con esa sombra?

V: Pues, él hizo así -Simula posición del oso-

I: Sí, y esa sombra cómo es...

V: Es grande, mide un metro, tres, metros, cuatro metros cinco metros, seis metros... Tiene muchos metros!

I: Woww! Entonces porque crees que él dice que es fantástico?

V: Porque él pude hacer una graaannn sombra y es muy pequeñito.

I: Oh, vale entiendo... Doy importancia a un aspecto cuidado.

V: Ummm, da importancia a un aspecto cuidado. Bueno, es porque lo peinan...

I: Porque lo peinan? Okay. Y quién crees que lo está peinando ahí?

V: Un señor peluquero! Que tiene barba aquí -señala-

I: Oh vale... Yo soy guapo

V: Sí él es guapo porque se mira en la ola...

I: Oh él se está mirando en una ola?

V: No, en la tabla de surfear.

I: En la tabla de surfear, es una tabla de surfeo?

V: Sí!

I: Vale. Continuemos... Me alegro de las pequeñas cosas de la vida.

V: Sí, se alegra porque hay una mariposita ahí.

I: Tú crees que él se alegra porque hay una mariposita...

V: Sí! Mira, él sonrío.

I: Oh ya veo... Vamos a ver que nos sigue contando: Y, naturalmente, también de las grandes. ¿qué es esa gran cosa de lo que está hablando?

V: De un pescado frito!

I: De un pescado frito! Y por qué crees que se alegra tanto?

V: Porque a él le gusta el pescado...

I: Oh porque le gusta el pescado.

V: Sí, es un oso y le gusta el pescado como a los otros osos.

I: Si! Vale. Continuemos: Yo, hablo muchos idiomas... Qué está haciendo el oso V?

V: Está hablando chino!

I: Está hablando chino? Y qué está diciendo en chino?

V: Está pidiendo una, una rosquilla.

I: Una rosquilla! ...En las grandes ciudades del mundo, me siento como en casa. Qué crees que quiere decir el oso?

V: Balbucea, se siente como en casa. Pues quiere decir que, esta también es su casa pero no con flores. -Señala los edificios-

I: Oh es decir que él está en otro lugar?

V: Sí, en una gran ciudad, pero se siente como en casa.

I: Oh te entiendo. Sigamos: Me gustan las sorpresas.

V: Le gustan las sorpresas! Aquí mira: señala la caja que sostiene el oso.

I: Y eso qué tipo de sorpresa es?

V: Es un niño con la nariz muuuy larga y tiene pelaje así...

I: Y de dónde sale?

V: De esa caja.

I: De esa caja? Okay! Mira lo que dice ahora: Y participar en la diversión...

V: Pues, a él le gusta porque hay muchas, pero muchos amigos, hay un perro, hay un oso, una niña, dos niñas, hay un niño también hay, hay dos niñas y un niño y hay un perro... Y él se disfrazó de payaso.

I: Vale... Y soy increíblemente, valiente.

V: De los perros porque cuando le van a morder los perros, él hace: Grrrrrr.

I: Y por qué crees que hace así?

V: Porque para que no deje morder al perro y él se fue!

I: Ah, okayyy. Entonces por qué crees que dice que es increíblemente valiente?

V: Porque él se salva de los peligros.

I: Porque él se salva de los peligros, ummm okay... Sigamos para ver qué sucede: Me enfrento sin temor, a los grandes desafíos de la vida.

V: Sí, porque hay una piscinota!

I: Ah, Porque hay una piscinota? Y qué más hay, cuéntame...

V: Hay un flotador aquí, y aquí hay una rampita...

I: ¿Qué tal esas escaleras? Cómo están? Pequeñas, grandes?

V: Pues están muy grandes, muy altasssss. Pero mira, el hace así, sube por ellas, sube, sube, y luego plummmm-Simula con sus dedos que el oso sube las escaleras y salta posteriormente-

I: Oh okay, entonces, por qué crees que el oso dice que se enfrenta sin temor a los grandes desafíos de la vida?

V: Porque yo creo que la escalera es demasiiiiado alta.

I: Okaayy. Continuemos: No tengo miedo ni a nada ni a nadie.

V: Porque es que él no le tiene miedo a ningún policia

I: Así que por eso no le tiene miedo a nadie?

V. Sí, él no le tiene miedo a nadie, ni a los policia ni a nadie.

I: Bueno, casi... Por qué será que el oso dice eso? Qué vemos en la imagen?

V: Está arropado con una manta, mirando a una araña...

I: Y qué crees que pasa ahí

V: Le hace telarañas en la naricita y ashuuuuu

I: YU qué más crees que pasa? Él porque estará así arropado?

V: Porque no quiere que la araña le haga nada, ni su telaraña. Está aterrado.

I: Oh okay, está aterrado...Esplendidez es para mí algo más que una palabra: me gusta compartir.

V: Le gusta compartir. Esa bolsota de dulces!!! Pues claro!

I: Una bolsa de dulces! Y qué está haciendo?

V: Pues le está dando al niño, pero sólo uno -lo dice en tono de desaprobación-

I: Ummm vale... Yo tengo un gran corazón. Por qué crees que dice que tiene un gran corazón...

V: Porque cuando la mamá se va, él coge al patito y lo cuida y pone junto a sus hermanitos, lo lleva a la casa

I: Oh, okay. Y quién tiene un gran corazón?

V: El oso!

I: El oso! Pero lo mejor esss: Yo soy listo

V: Él es listo

I: Es listo? Y por qué crees que dice que es listo?

V: Porque él sacó una manzana y otra manzana...

I: Okay, y que tipo de juego es ese, tú sabes?

V: Cartas como de lotería, como las que tienes que encontrar las mismas.

I: Oh, vale! Continuemos: En ocasiones noto que soy algo muy especial. ¿Por qué crees que dice eso?

V: Porque puede trepar árboles y eso es algo que otros no pueden.

I: Ohhh, Okay... Yo soy querido por todos.

V: Es querido por todos. Porque, es que él tiene un hueso escondido ahí...

I: Y entonces tú qué crees que pasa con que tenga ese hueso ahí

V: Que toodooos empiezan a lamberlo

I: Oh okay, entonces por qué dirá que es querido por todos?

V: Por eso, por el hueso que tiene hay escondido

I: Oh, por lo que tiene escondido. Miremos qué más sucede: Pero aun así, hay días... Cómo ves a ese oso ahí?

V: Así acostadito.

I: Y su carita como esta?

V: Umm no sé, como pensativo...

I: Vale, miremos si podemos averiguar qué sucede... En los que me siento terriblemente sólo.

V: Ummm terriblemente sólo. Umm déjame pensar, ummmm. Ya se! Porque hay muchas personas en vez de una...

I: Y qué sucede cuando hay muchas personas en lugar de una?

V: Pues hay ciento veinticuatro mil mira: una, dos, tres, cuatro cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, catorce, quince, dieciséis, dieciocho, veinte...

I: Hay muchísimas! Por qué crees que él dice que se siente terriblemente solo a pesar que ese pocononono de personas.

V: Porque nadie, porque nadie le habla. Ellos están viendo una cosa y él no lo alcanza a ver.

I: Oookay. Mira lo que dice después de que se siente terriblemente sólo... Y, pequeño.

V: Y pequeño se vuelve.

I: ¿Se vuelve pequeño?

V: Sí!

I: Por qué dice que se vuelve pequeño.

V: Porque, porque él cree que todos los humanos son gigantes!

I: Ummm entonces tú dices que él cree que todos los humanos son gigantes

V: Sí, y por eso se vuelve pequeño.

I: Okay... Entonces me pongo inmediatamente en camino...

V: Pues porque essss, está saliendo del autobús.

I: Está saliendo del autobús sí... Y continua: Y corro, y corro, y sigo corriendo...Hacia ti.

V: Y corre, y corre! Hacia ella!!!

I: Hacia ella? Dime tú, hacia quién? Y quién crees que es ella?

V: Una amiga

I: Una amiga. Entonces por qué estaba corriendo el oso?

V: Porque ella quería visitar, ahhh ella era una prima.

I: Una prima? Okay! Querían visitarse, bueno. Miremos lo que continua... Que bien que estés aquí. ¿Qué está sucediendo ahí?

V: Jummm sabes, yo creo que es la novia.

I: Tú crees que ella es la novia? Y por qué crees eso?

V: Porque mira que se toman de la mano, y están tratando de coger una flor hermosa...

I: Oh vale. Continuemos: Yo soy fantástico. Soy siempre yo. Soy yo... Colorín colorado...

V: Colorín colorado, este cuento se ha acabado.

I: Te gustó?

V: Sí!

I: Qué te gustó?

V: La parte que dice: colorín colorado este cuento se ha acabado

I: jajaja Y por qué te gustó esa parte?

V: Porque a mí me gustó.

I: Te gusta cuando dicen eso?

V: Sí!

I: Y de la historia que te gustó?

V: A mí me gustó, toooda la historia.

I: Oh okay, vale! Te parece si entonces me cuentas toda la historia... Te parece?

V: Sí!

I: Bueno, te propongo que me cuentes la historia como si la contaras a un amiguito o amiguita tuya que no la conozca!

V: Vale, vale! Sí! Ummmmm déjame pienso... Pues un oso decía que él se gustaba, que era fantástico y caminaba por la calle y los autos y las personas se sorprendían. Emmm y luego, recogía un patito y lo llevaba a su casa y por eso tenía un gran corazón, y, y, hablaba chino y pedía una rosquilla, y, y que decía que, que era valiente ummmm y le gruñía a los perros y no le tenía miedo a la policía pero si a las arañas jajaja emmm y uy! Se tiraba de una escalera de muchos metros, muchos metros a una piscina honda, pero estaba bien porque había un flotador y él se enfrentaba a sus grandes miedos... Emmm ummm Y luego, podía escalar alto a un gran árbol y se sentía especial porque no muchos pueden hacerlo.

Déjame pensar... Ummm ahhh! Ya. Y él se sentía pequeño y terriblemente solo porque toda la gente no le hablaba, y luego corría y corría y corría y se encontraba con su novia que lo visitaba y ya no se sentía sólo y recogían una flor hermosa. Y ya! Y Colorín colorado este cuento se ha acabado.

I: Woowww! Lo hiciste muy lindo. ¿Algo más que quieras agregar?

V: No

I: Vale, está bien. Te parece si aquí terminamos y el día de mañana nos volvemos a ver?

V: Sí!!! Y volveremos a leer el cuento?

I: Sí, volveremos a leer el cuento, pero haremos algo un poco más diferente.

V: Y vienes a la misma hora?

I: Mañana vendré más temprano para que estés lista. Bueno?

V: Sí!

Nota de campo 5, 14 de noviembre. 2:00 pm.

El espacio de desarrollo de la sesión es el mismo, al llegar Violeta se encuentra al lado de su casa jugando con un perro, me introduce la mascota diciendo que siempre le encanta jugar con ella, pero que ahora sabe que estará conmigo. Entramos a casa al espacio de la sesión y damos inicio, nuevamente durante esta la actitud de Violeta se sostiene, interactúa con el recurso, genera peticiones y preguntas, sigue la historia particularmente atenta a elementos que son de su gusto. Algo peculiar de esta última sesión es el pedido que esta realiza sobre si es posible que ambas podamos jugar con unos pequeños cristales después de la sesión, a lo que debo expresar que no me es posible por compromisos.

Momento 3, Violeta.

I: Hola V!! Cómo estás? Lista para que iniciemos?

V: Sí, sí mira, aquí tengo el oso Felix-me muestra la hoja de la portada entregada en la segunda sesión-

I: Oh! Le quisiste poner el oso Felix?

V: Umm Sí!

I: Bueno, te contaré lo que haremos hoy, te parece? Vamos a recordar el cuento que te leí ayer...

V: Ay mira -muestra un dulce que se está comiendo- Primero estaba verde y luego, ya rosado! Cambia de color, ha cambiado de color.

I: Woww ha cambiado! Bueno, pero, volvamos a nuestro cuento ¿Vale? Te acuerdas qué te estaba diciendo?

V: Sí, que nos acordaríamos del cuento, que me lo vas a recordar.

I: Sí! Era lo que te decía. Luego de haberte recordado el cuento, yo te preguntaré para que hagas tu propia historia y ya! Te parece?

V: Y ya acabamos por siempre?

I: Sí, bueno, ya acabaríamos con nuestros encuentros.

V: Y pues, y pues, ahorita jugamos usted y yo a que nos pondremos esas cositas...

I: Oh tú quieres que yo te ponga esas cositas en tu carita? "

V: No, las dos!

I: Luego veremos? Te parece?

V: Bueno, sí.

I: Bueno, ahora empezaremos el cuento... Yo, yo me gusto.

V: Sonríe, sí! Él se gusta.

I: Me gusta vivir y sé lo que quiero.

Voy por mi camino.

Yo soy fantástico

V: Sí porque mira la graaannn sombra.

I: Sí, tienes razón... Continúa el oso: Doy importancia a un aspecto cuidado.

Yo soy guapo.

V: Esto es, esto es una tabla de surfear.

I: Oh sí, tú me dijiste ayer.... Por qué crees que es una tabla de surfear?

V: Pues, porque mira la forma -Sigue la forma del charco con su dedo- Y el agua.

I: Oh, vale, vale. Continuemos: Me alegro de las pequeñas cosas de la vida.

Y naturalmente, también, de las grandes...

V: Le gusta comer todo!!! Pero este pescado grandeee!

I: Sí, le gusta. Seguimos recordando?

V: Sí...

I: Y hablo muchos idiomas...

V: Umm, es chino verdad?

I: La verdad, es francés.

V: Ohh, y qué está diciendo?

I: Bueno, pues está pidiendo un croissant, tú ayer dijiste que estaba pidiendo una rosquilla, estabas muy cerca, casi igual!

V: Ahí dice, una rosquilla un croissant?

I: Sí! Eso dice... Quieres continuar?

V: Sí!!

I: En las grandes ciudades del mundo, me siento como en casa.

Me gustan las sorpresas.

V: Sí porque mira, él está así -simulando gesto de sorpresa-

I: Está sorprendido?

V: Sí, porque le gusta el niño en la caja.

I: Oh, vale. Continuemos: Y participar en la diversión.

V: Sí porque, ahí hay un hombre, el oso disfrazado de payaso, una mujer, dos mujeres...

I: Y qué están haciendo allí?

V: Están haciendo como un trencito con un perrito adelante.

I: Ohh okay, vale... Y soy increíblemente valiente

V: Porque hace Grrrr Grrrr

I: Por eso es valiente?

V: Sí! Ujum

I: Oh vale, vale... Sigamos, me enfrento sin temor a los grandes desafíos de la vida.

V: Sí, porque, porque eso es súper hondo!

I: Es súper hondo!

V: Ujumm. Y aquí está un salvavidas mira

I: Oh, entonces por qué dirá que se enfrenta sin temor a los grandes desafíos de la vida.

V: Porque, porque él sabe nadar.

I: Porque él sabe nadar, okay... No le tengo miedo a nada ni a nadie.

Bueno, casi.

V: Le tiene miedo a las arañas mira -Señala la araña de la ilustración-

I: Oh le tiene miedo a la araña?

V: Sí!

I: Vale, sí... Continúa el oso: Esplendidez es algo para mí más que una palabra: Me gusta compartir.

V: Le gusta compartir, pero, pero, ummm déjame decirte, es que, pienso que tiene mucho en la bolsa y mira que sólo le da uno...

I: Ummm Y qué sucede porque sólo le da uno...

V: Umm es que, pienso que es muy poquito y él tiene muuuchosss más. Podría compartir más.

I: Ohh, tú sientes que debería darle más.

V: Sí, sí!

I: Vale, vale. Continuemos: Yo, tengo un gran corazón.

V: Ujum

I: Pero lo mejor, es: Yo soy listo.

V: Porque cogió una manzana y dos manzanas.

I: Oh okaay... En ocasiones noto que soy algo muy especial.

Yo soy querido por todos.

V: Sí porque tiene un hueso escondido ahí.

I: Y qué sucede porque lo tenga escondido?

V: Pues vendrán todos a querer ver, los animales, los perros. Pues lo van a querer, por el hueso.

I: Vale, sí, por el hueso... Pero aun así, hay días.

En los que me siento terriblemente sólo.

V: Ahhh mira, aquí donde está acostado. -Solicita pasar la página-

I: Aquí, donde está así

V: Sí, sí. Ahí se siente sólo.

I: Oh, se siente sólo. Y aquí que está entre todas estas personas y se siente sólo? Qué crees que sucede?

V: Pues él no ve nada y ellos no le hablan.

I: Y por qué crees que no ve nada...

V: Porque él es muy chiquito, los humanos son muy grandes...

I: Oh mira lo que dice: Y pequeño. Justo lo que tú estás diciendo. Entonces tú crees que él es muy chiquito o que se siente muy chiquito?

V: yo creo que es muy chiquito.

I: Es muy chiquito? Okay! Entonces, me pongo inmediatamente en camino...

V: Porque está en un bus!

I: Sí! Y corro, y corro, y sigo corriendo. A donde crees que iré?

V: Ummm pues a buscar a, a la prima.

I: A buscar a la prima. Okay! Mira lo que dice: Hacia ti.

V: Ajá, es la prima.

I: Okay, la prima... Que bien que estés aquí.

V: Que bien que estés aquí!

I: Yo soy fantástico!

Soy siempre yo

Soy yo

V: Soy yo!

I: Y, colorín colorado...

V: Este cuento se ha acabado.

I: V, cuéntame algo...

V: Lo único que me gustó fue lo de arriba... A mí me gustó más donde pide la rosquilla.

I: Oh, okay, dejémoslo en esa página. Vale, entonces, te propongo que ahora seas tú la que me cuentes una historia sobre ti, sobre lo que te gusta, sobre lo que sabes hacer.

V: Pues mira, a mí me gusta hacer una cosa, a mí me gusta leer este cuento...

I: Vale! Y qué más te gusta...

V: Pues, a mí me gusta leer muchos cuentos, en español, en inglés.

I: Oh okay, cuéntame más.

V: A mí me gusta saludar: Hou ar iu, fine tentiu, very well...

I: Vale...

V: Me gustan todos los cuentos

I: Y tienes cuentos favoritos?

V: Pasa la página – Se enfrenta a grandes retos, simulando leer- continua pasando las paginas...

I: Bueno, vamos a hacer algo, tú me estas contando un cuento, una historia sobre ti...Sobre lo que te gusta, lo que sabes hacer... Te parece si continuas con el cuento?

V: Sí! Puesss a mí me gusta hacer: ver muñequitos en el celu de mi mama, ver pepa pig y el oso macha y, y macha y el oso. Me gusta sobre, mira que cuando yo era pequeña, porque, porque uno de bebé es muy lindo, y porque yo usaba muchas cosas, entonces, bebé por aquí, bebé por allá, bebé por acá, bebé por acá, bebé por allá, bebé por acá... Tata dice que todos me querían, bueno, me quieren.

I: Oh que lindo, y qué más, cuéntame...

V: Pues, mi tata me dio un huevo de pascua, ahora te lo muestro...

I: Vale, entonces volvamos a tu historia...

V: Pues es una historia súper larga, y, y, porque tengo casi cinco años, en diciembre los cumpla y pues qué más. Ah mira, esta cocinita me la regalaron, hace mucho tiempo mira, y yo la pinté, me gustó pintarla un poquito de color negro... Y mirá, la armo y desarmo.

I: Vale, y tienes algo más que contarme sobre ti?

V: Pues, pues esa era la historia, esa era. Ese es el resultado

I: Ese es el resultado de tu historia?

V: Sí, ese es.

I: Pero, no la terminaste... Como terminamos una historia...

V: Emmm se terminooo, se terminó. Ah!!! Y colorín colorado este cuento se ha acabado

I: Ya me contaste tu cuento entonces?

V: Sí!

I: Ah vale, listo...Bueno, tú estabas mirando aquí las páginas que te habían gustado. Entonces cuéntame, que te ha gustado...

V: A mí me gusto esta que hablaba francés, y esta donde salta, y esto y esto y esto -Mostrando las paginas siguientes-

I: Y por qué te han gustado esas?

V: Porque él habla muchos idiomas, y yo, y yo quiero hablar chino, y francés y inglés y muchos idiomas!

I: Oh okay, vale vale. Por eso te ha gustado. Querías decir algo más?

V: No, yo no quiero decir nada más. Ay sí mira, lo último, esta planta, esta planta la hice yo sola, mi papá me explicó y yo la hice sola, la hice solita solita, solita.

I: Wooww! Entonces sabes cultivar plantas.

V: Sí! Y lo hago solita solita.

I: Me parece genial!

V: Sí, bueno, y ya. Eso es toda mi historia, ya te conté todo.

I: Vale V, entonces damos fin a nuestro encuentro.

Anexo entrevistas

Entrevista a hermana de Violeta

Violeta ha tenido grandes acercamientos a la lectura, desde muy pequeña incluso desde que estaba en el vientre. Lectura de cuentos como tal más o menos desde los dos o tres años, primero la lectura como tal, y posteriormente la letra como símbolo y representación.

Leo mayormente cuentos infantiles, por criterio propio, pero la elección es basada en qué tan claros puedan ser para ella con relación al grado de dificultad, que sean textos narrativos muy clásicos. Un criterio muy importante es que quizás no tengan temas que sean muy pesados, es decir, que sean temas acordes a su edad.

Generalmente leemos todas las noches, antes de dormir, pero ahora con mi falta de tiempo ha variado un poco.

Ya en relación con los momentos de lectura, ella me hace la petición inicialmente del espacio de lectura, es decir que ella es quien convoca. Tengo una carpeta de libros virtuales y cuando me es posible traigo libros físicos. Ella conoce cuales son los nombres, así que yo le voy mostrando y ella sabe cuáles son y elige, o como son poquitos los físicos ella ya sabe cuáles son y elige cuáles leer, los virtuales son un poco más pero igual, ella reconoce cuál imagen es de cada texto y lo leemos. Yo empiezo a mostrar imágenes, a hacer la lectura, a veces cuando ya han sido muchas veces que llevamos leído el texto, le pido a ella que complete en algunas imágenes algunas frases, voy haciendo preguntas sobre las imágenes, qué cree, cuando son temas de emociones le pregunto sobre cómo se sienten los personajes o cómo se siente ella, si ella se ha sentido así, qué ha hecho cuando se siente así, son preguntas mucho más en esa vía.

Pienso que Violeta lo disfruta un montón porque creo que son espacios en los cuales compartimos juntas y segundo porque a ella le encantan los cuentos, la ficción las historias, creo que se siente muy feliz también y por eso pide el espacio, le encanta mucho leer.

Entrevista madre de Luna

Realmente a Luna nunca le he leído o estimulado con cuentos. Yo desde el vientre le hablaba mucho, le cantaba y le ponía música, le gustaba mucho porque se movía demasiado pero nunca le leí, ahora ya grande tampoco lo hago, en medio de trabajo y su hermanito el tiempo no es suficiente. Pero, a Luna le gusta mucho lo que tenga que ver con pintar, construir cosas, jugar

solita o estar explorando como materiales, a pesar de que le he han dado algunos libros, a ella realmente no le llaman la atención, los raya. Yo no he sido una gran fan de leer, pero sí me gustaría que ella lo fuera porque sé que eso le ayuda para cuando esté más grande, pero, pues no hago nada para que eso suceda. En su jardín las actividades son más sobre manualidades y ella ¡le encantan! Pero sí, no le ponen muchas actividades de aprender las letras y eso, yo creo que quizás porque aún no es el tiempo.

Cuento Yo, análisis

El cuento yo propone un narrador que participa como actor en la historia que relata, esto en el personaje de un oso que relata sobre sí, da cuenta de su experiencia a partir de un relato en el que configura sus experiencias, aquello que le gusta, disfruta, sabe hacer, aquello que en ocasiones piensa y siente y como hace frente a situaciones que le ponen en conflicto. Este cuento presenta una narrativa muy cercana a los niños y niñas en tanto asume un formato ameno, sencillo y cargado de representaciones visuales. Así bien, a continuación, se da el análisis sobre algunas imágenes y texto del cuento.

Yo... En esta imagen se presenta un oso en una posición que denota un poco de confianza, además, este se percibe cálido por la sonrisa en su rostro, la imagen da fuerza al texto en la medida en que logra presentar el personaje.

Yo...Me gusto. Aquí la imagen hace una acentuación en la afirmación del oso al mostrarle a este disfrutando de un espacio. Esta afirmación, además, da cuenta de un oso que se reconoce y que

en dicho reconocimiento encuentra gusto por sí mismo, esto es importante en la medida en que se presenta entonces como un sujeto consciente de sí.

Me gusta vivir y sé lo que quiero. Con esta afirmación, da fuerza a su intención de comunicar aspectos sobre sí de los cuales ha generado ya una claridad, decir que hay un gusto por vivir y una lucidez en relación con lo que se quiere, es afirmar al tiempo que hay un goce por las experiencias y que existe una intencionalidad en las mismas.

Voy por mi camino. Se encuentra acompañado de una imagen en la ciudad donde el tráfico aguarda por el paso del oso, en este se percibe seguridad y decisión desde su corporalidad. Sobre esta afirmación puede decirse que hay una intencionalidad de ubicación en un espacio y que da fuerza a la idea de que este personaje sabe lo que quiere.

Yo soy fantástico. La imagen es rica metafóricamente hablando pues presenta a un oso que se ve feliz y confiado, y que proyecta una gran sombra que puede ser interpretado como la forma en la que este se ve, como fantástico.

Doy importancia a un aspecto cuidado. El espacio de la peluquería da fuerza al aspecto que se resalta sobre el personaje, este ubica una de las cosas relevantes para sí como lo es su aspecto.

Yo soy guapo. La imagen del oso reflejado en el charco sonriéndose así mismo, da la idea de que en efecto este oso se considera así mismo guapo, y que esto se encuentra precedido por la anterior imagen, en tanto existe un cuidado de sí y esto conlleva a una percepción pues en la afirmación del ser guapo.

Me alegro de las pequeñas cosas de la vida. Con esto, el oso introduce sobre su experiencia, y como dentro de todas sus vivencias existen unas que le son particularmente significativas...

Y naturalmente, también de las grandes.

Yo hablo muchos idiomas. Aquí el narrador expone una habilidad, da cuenta de un saber hacer del oso haciéndole introducir aquello que puede denominarse un conocimiento.

En las grandes ciudades del mundo, me siento como en casa. Puede asumirse que esto dice del oso que disfruta de viajar y conocer lugares nuevos, puesto que al expresar "me siento como en casa" hace implícito su comodidad frente a la experiencia en otros lugares

Me gustan las sorpresas

Y participar en la diversión. Ambas son expresiones que dan cuenta nuevamente de un hacer por parte del personaje, y como este logra posicionarse desde un disfrute por actividades en específicas que dan cuenta de él y su experiencia.

Y soy increíblemente valiente.

Me enfrento sin temor a los grandes desafíos de la vida.

No tengo miedo a nada ni a nadie. Son expresiones que dicen sobre el oso en relación con sus estados mentales relacionados con aquello a lo cual le hace frente desde la valentía. Estas expresiones dan cuenta nuevamente de un saber hacer en la medida en que el narrador pone en el oso un frente a situaciones de conflicto que este enfrenta satisfactoriamente lo cual logra

percibirse gracias a las imágenes que acompañan el texto, en el cual el oso se percibe fuerte e imponente.

¡Bueno, casi! Con esta expresión, el narrador hace que el personaje no sólo retome que hay momentos en los que se siente valiente y que hace frente a las situaciones, sino, que también existen factores que le causan temor y que no logra enfrentar.

Esplendidez es para mí algo más que una palabra: Me gusta compartir. En esta imagen se observa como el oso de su gran bolsa de caramelos comparte un único dulce, cuyo desconcierto es visto en la cara de quien recibe dicho caramelo. Esto puede pensarse como que, si bien esta característica del compartir es puesta en el oso e identificada en el orden del gusto, en realidad se trata de algo inacabado que aún se encuentra en construcción.

Yo tengo un gran corazón.

Pero lo mejor es: Yo soy listo.

En ocasiones noto que soy algo muy especial. En estas afirmaciones, pareciera que el oso hace un juicio sobre sí y sus acciones y como estas le llevan a configurar unas características sobre sí, así bien, si ayuda esto deriva en una gentileza de corazón, si logra hallar los pares entonces es listo. En la última afirmación acompañado por la imagen de este en el árbol, parece tener lugar una escena de catarsis donde el oso reflexiona sobre sus acciones y como estas le dan pistas sobre aquello que es él.

Yo soy querido por todos.

Pero aun así, hay días.

En los que me siento terriblemente solo.

Y pequeño. En este punto del cuento, el escritor pone el estado de conflicto en la trama a través del sentimiento del oso y la aceptación de su soledad a pesar de la multitud, esto es importante porque aquí el narrador dejar explícito que a pesar de que este sea querido y se encuentre rodeado por muchas personas, es válido y normal que exista un sentimiento de soledad. Igualmente, y con lo que se presentará posteriormente, el narrador pone implícito que es necesario la vinculación, la identificación con un otro u otros para que el sentimiento de soledad no aparezca.

Entonces, me pongo inmediatamente en camino...

Y corro...

Y sigo...Corriendo...

¡Hacia ti!

¡Qué bien que estés aquí!

Yo soy fantástico

Soy siempre yo

Soy yo. después de presentarse entonces el programa de manipulación, el autor desarrolla el estado final del personaje nuevamente a través de este reconociéndose a sí mismo, pero ahora en relación con un otro. Estas afirmaciones permiten hablar sobre la importancia de ese otro como marco de referencia para uno mismo, como en ese encuentro con el otro, no sólo me siento acompañado, sino que además me encuentro nuevamente con aquello que soy y retomo la narrativa sobre mí, gracias a ese otro que me devuelve en la relación tú-yo.