

Percepciones identitarias infantiles y mediación literaria. Un estudio desde el Sistema de Valoración y DBM®¹

Children's identity perceptions and literary mediation. A study from the APPRAISAL System and DBM®

Elizabeth Martínez-Palma² y Pilar Valenzuela-Rettig³

Resumen

Esta investigación explora la construcción discursiva de sentidos identitarios a partir de la percepción valorativa del yo, en instancias pedagógicas de interacción con el texto literario *¡Ay, cuanto me quiero!* (Paredes, 2003). El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y analiza casos de infantes de entre ocho y nueve años, desde el Sistema de Valoración, en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y el Developmental Behavioural Modelling®(DBM). Los resultados muestran las posibilidades que el proceso de comunicación literaria consolida en el periodo de la mediana infancia, de acuerdo con la estructuración de representaciones cognitivas, la conformación de la identidad personal y la comprensión de sentidos de realidad. Se evidencia que, a partir de un proceso de mediación del cuento, bajo una estrategia de reflexión sobre las identidades, las y los infantes presentan discursos de auto representación centrados en la caracterización de sus desarrollos personales en espacios sociales de interacción. Sin embargo, se manifiesta una auto representación colectiva simple, a nivel de pares y/o familiar, sin generar discursos identitarios colectivos situados en grupos más grandes y complejos que se movilizan desde una identificación cultural, nacional o latinoamericana.

Palabras Clave: auto representación, Sistema de Valoración, identidad infantil, Mauricio Paredes, mediación literaria, D.B.M.®

Abstract

This research explores the discursive construction of identity meanings based on the valuative perception of the self, in pedagogical moments of interaction with the literary text *¡Ay, cuanto me quiero!* (Paredes, 2003). The study is framed in the qualitative paradigm and analyzes cases of eight- to nine-year-old infants, according to the APPRAISAL System. The study is set in the framework of Systemic Functional Linguistics (SFL) and Developmental Behavioural Modelling (DBM)®. The results show the possibilities of the literary communication process to strengthen in the middle childhood period, in accordance with the structuring of cognitive representations, the shaping of personal identity and the understanding of senses of reality.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto interno de investigación “Mediación Lectora y Primera Infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Un estudio de caso en niños de 3° y 4° de Educación General Básica del Colegio Adventista de Valdivia, UACH”; y del proyecto de Investigación Asociativa ANILLO/ANID “Depatriarchalize and decolonize from the south of Chile: gender and research in initial teacher training”, ATE 220025. De igual modo, este estudio se desarrolló en colaboración con el Grupo de Investigación en Literatura y Escuela (LyE) de la Universidad Autónoma de Chile y la Red de estudios interdisciplinarios en infancia: género, inclusión y justicia social.

² Académica del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Correo: elizabethmartinez@uach.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3960-6870>

³ Académica Investigadora, Grupo de Investigación Literatura y Escuela (LyE), Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile. Correo: pilar.valenzuela@uautonoma.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5494-3846>

Evidence shows that, from a mediation process the story and under a strategy of reflection on identities, the infants evidence discourses of self-representation centered on the characterization of their personal developments in interactive social spaces. However, only a simple collective self-representation is manifested, at the level of peers and/or family, without generating collective identity discourses located in larger and more complex groups that are mobilized from a cultural, national, or Latin American identification.

Keywords: self-representation, APPRAISAL system, children's identity, Mauricio Paredes, literary mediation, D.B.M.®

Introducción

Este artículo plantea un problema que surge en atención a los procesos de identificación que las y los infantes experimentan en instancias de mediación literaria. En este sentido, la lectura puede colaborar, o no, con las cosmovisiones que construyen niñas y niños de sí mismos, y de sus entornos, otorgándoles sentidos identitarios a sus proyecciones personales en los espacios donde interactúan, y sentidos de realidad a través de la comprensión y asimilación de esos espacios, los cuales aprenden a nombrar, describir y significar a través del lenguaje. De este modo, los recursos que constituyen la obra literaria facilitan o restringen la búsqueda de posibilidades de auto reconocimiento en el lector infantil ofreciendo, o limitando, horizontes para percibirse en el mundo y configurar su identidad (Martínez, Rabanal, Valenzuela & Fernández, 2023, p. 3). En este contexto, el estudio analiza la construcción discursiva de los sentidos identitarios expresados por estudiantes escolares de acuerdo con la percepción valorativa del yo. Esta percepción identitaria se analiza a partir de las interacciones pedagógicas que establecen la niña y el niño con el texto literario *¡Ay, cuanto me quiero!*, del escritor chileno Mauricio Paredes, en el aula escolar. En concordancia con el objetivo, la investigación responde a la siguiente pregunta: ¿Cómo construyen discursivamente significados identitarios las y los infantes que participan de un proceso de mediación literaria?

El trabajo presenta una discusión teórico-metodológica que cruza la presentación del texto literario y su autor, la concepción semiótica de la literatura, y su relación con la identidad, y el proceso identitario infantil desde una perspectiva individual/grupal. A nivel metodológico, desde un paradigma cualitativo, se propone un modelo de análisis integrado que articula el Sistema de Valoración, dentro del marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), cuya perspectiva socio-semiótica permite identificar, en el estrato semántico-discursivo, los significados intersubjetivos que se construyen a través del lenguaje; y el Developmental Behavioural Modelling (DBM®) que explora los sentidos identitarios expresados por niñas y niños que, en el caso de este estudio, se producen en contextos de lectura literaria.

Los resultados demuestran las posibilidades que la comunicación literaria consolida en el periodo de la mediana infancia, de acuerdo con la estructuración de representaciones cognitivas (Lecannelier, 2009) y la comprensión de sentidos de realidad para el proceso de reconocimiento identitario (Erikson, 2000; Miras, 2001; Valenzuela & Ivanova, 2020). Los infantes presentan discursos de auto representación centrados en la caracterización de sus desarrollos personales en espacios sociales de interacción, manifiestos en significados evaluativos graduados de ACTITUD de AFECTO y ESTIMA SOCIAL positivos, los cuales dialogan con voces provenientes del colectivo familiar y de los pares.

Marco Teórico

¡Ay, cuánto me quiero!, la literatura como fenómeno identitario

Mauricio Pareces nació en Santiago de Chile en 1972. Es autor de textos de literatura infantil y juvenil publicados en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, España, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. Ha sido profesor universitario, colaborador del Ministerio de Educación (MINEDUC) y presidente de la Corporación del Libro Infantil de Chile, además de jurado del Concurso Nacional de Novela del Ministerio de Cultura, del Concurso Barco de Vapor y del Premio Casa de las Américas en Cuba. El año 2012 fue designado como Persona pública distinguida por su contribución a la literatura. Junto con la escritura, se dedica a la docencia universitaria.

¡Ay, cuánto me quiero! fue publicado en el año 2003 y corresponde al segundo libro del autor. Está considerado como recurso educativo desde el MIMEDUC y del Currículum Nacional al formar parte del conjunto de textos literarios dispuestos en el Programa Centro de Lectura y Biblioteca Escolar (CRA). El texto literario es presentado, según los parámetros del Ministerio, como la historia de un niño que se quiere demasiado y cuya exagerada autoestima lo lleva muchas veces a estar solo y no ser capaz de entablar amistades, hasta que conoce a su vecina y cambia su forma de pensar, descubriendo el valor de la amistad.

Resulta interesante y valioso, en el contexto del presente estudio, constatar que el autor considera que la lectura corresponde a “la forma en que aprendemos sobre otras personas -incluso imaginarias- para conocernos mejor a nosotros mismos” (Elizalde, 2023, p. 33). A partir de esta afirmación podemos sostener que, desde el mismo acto de creación del relato, el emisor construye el mensaje bajo la premisa que la comunicación literaria está relacionada con el proceso de conocimiento intra e interpersonal, propio de los complejos procesos identitarios.

Al respecto, especialistas en el fenómeno literario han sostenido la relación entre la literatura y la identidad (Valenzuela & Ivanova, 2020). Entre ellos, Culler (2000) sostiene que la identidad es un tema común en la literatura y que influye en la construcción de procesos de identificación personal de las y los lectores, por cuanto posibilita que estos experimenten las experiencias de los personajes y adquieran una predisposición a sentir y actuar de cierta manera. Colomer (2005) y Petit (2001) han investigado y reflexionado sobre la capacidad de la literatura para reconfigurar la actividad humana y ofrecer al lector la posibilidad de entender y analizar al ser humano, y el mundo en general, ayudando a las personas a constituirse, descubrirse y empoderarse de sus vidas. Dentro del campo académico chileno, destacan Carrasco (2005 y 2009) y Mansilla (2006), quienes han investigado el fenómeno literario sobre el cimiento teórico de que las identidades se transmiten en las literaturas y, a la vez, las literaturas crean identidades. Recientemente, García-González (2021) profundiza la relación entre literatura e identidad, discutiendo críticamente los usos de la literatura infantil y juvenil desde la mirada adultocéntrica, poniendo foco en los usos afectivos y emocionales de esta. Otros estudios (Colomer, 2005; Munita & Pérez, 2013) permiten distinguir al texto literario como un mediador cultural que posibilita la construcción de imaginarios sociales y de múltiples horizontes para configurar identidades (Martínez, Rabanal, Valenzuela & Fernández, 2023)

Carrasco (2005) afirma que las identidades son objetos creados por los discursos, por cuanto existen según las formas en que hablamos de ellas, que son uno de los aspectos básicos de la cultura de una sociedad y, por tanto, se manifiestan a través del lenguaje, considerando tanto la lengua natural como la literatura. Este cuerpo teórico se ha construido bajo la concepción semiótica de la

literatura, desde la cual es concebida como una textualidad que presenta un doble código: uno lingüístico y uno no lingüístico, en donde confluyen varios sistemas culturales (Lotman, 1970; Mignolo, 1986; Eco, 1995); por lo que en la literatura se encuentran y transmiten los componentes culturales que conforman los modelos o representaciones de las respectivas culturas.

La identidad bajo la noción epistémica del sí mismo y la relación con otros

Este trabajo operacionaliza el concepto de identidad del yo, principalmente, desde la perspectiva del ciclo vital de Erickson (2000), para quien la construcción identitaria implica que el yo hace referencia al sentido consciente de uno mismo, el cual se desarrolla a través de la interacción social (Erikson, 2000; Shaffer & Kipp, 2007).

Desde los estudios de las ciencias sociales, la identidad individual se refiere a la personal, donde se forma el 'yo' en relación con el permanente desarrollo del organismo y la socialización (Berger & Lukmann, 1986). Esta, en primera instancia, se constituye al cobijo de la familia en un proceso denominado 'socialización primaria', para luego transitar a procesos de socialización más complejos, 'socialización secundaria', donde la construcción identitaria no sólo depende del núcleo cercano, sino de una comunidad institucionalizada por la sociedad como lo es la escuela. La identidad también es colectiva y se refiere al 'nosotros'; según Larraín (2001), es un artefacto cultural que existe como una comunidad imaginada por sus miembros. Para este autor, las identidades individuales y colectivas están interrelacionadas y se necesitan recíprocamente. Desde la antropología, se destaca, siguiendo los planteamientos de Krotz (2002), la relevancia de la 'otredad': se construye la identidad en relación con una 'otredad'.

Desde la psicología, el proceso de construcción identitaria se puede estudiar a través de la conciencia del ser o representación del sí mismo, la cual considera la noción epistémica que construye la niña y el niño de su persona (ser) según los referentes cognitivos, afectivos y actitudinales que sostienen su auto representación (Catón, Cortés & Catón, 2011). Esta dimensión incorpora, de manera conjunta, la visión epistémica de los cuidadores directos y describe los modos de interacción que sostienen las y los infantes con quienes comparten sus experiencias de vida (Lecannelier, 2009). Como lo plantea Erikson (2000), la etapa de desarrollo de entre ocho y nueve años se centra en la identificación de capacidades, habilidades, la exploración del mundo y el posicionamiento desde la experiencia de logro reconocida en las vivencias cotidianas (Miras, 2001; Shaffer & Kipp, 2007). En esta identificación de capacidades y habilidades se canaliza la percepción del logro como operador de la conducta, percepción que, a su vez, articula la conciencia del ser y la autoevaluación afectiva consignada en los modelos conductuales que presenta la persona.

Modelos teórico-metodológicos: DBM® y Sistema de Valoración

La metodología DBM® se sustenta en los postulados de la teoría de la Gestalt, las teorías de sistemas y cibernética, la hipnosis Ericksoniana de Milton Erickson, el constructivismo de Vygotsky y los trabajos de Gregory Bateson (Mc Whirter, 2005).

Mc Whirter (2005) estipula que en el estudio del sujeto se conjugan tres dimensiones comportamentales correspondientes a una dimensión epistemológica, una metodológica y una de tecnología conductual. La primera guarda relación con el saber personal que construyen los sujetos desde la experimentación y engranaje con el mundo social, cultural y objetal. La segunda

manifiesta cómo el sujeto realiza una aproximación a la vida y a los problemas que confluyen en ella. La tercera alude al repertorio conductual que posee el individuo para posicionarse frente a las circunstancias vitales.

El DBM® es “una integración práctica de una metodología formal de modelado y está diseñada para funcionar con el accionar cotidiano [...]” (McWhirter 1999, p.2). El análisis utiliza una planilla vital que identifica áreas de la experiencia personal y niveles de procesamiento de esta experiencia. Esta herramienta indagatoria permite, entre otros aspectos, identificar la percepción de la identidad individual, a partir de las dimensiones del autoconcepto, autoestima (epistemológica) y autoeficacia (metodológica y de tecnología conductual).

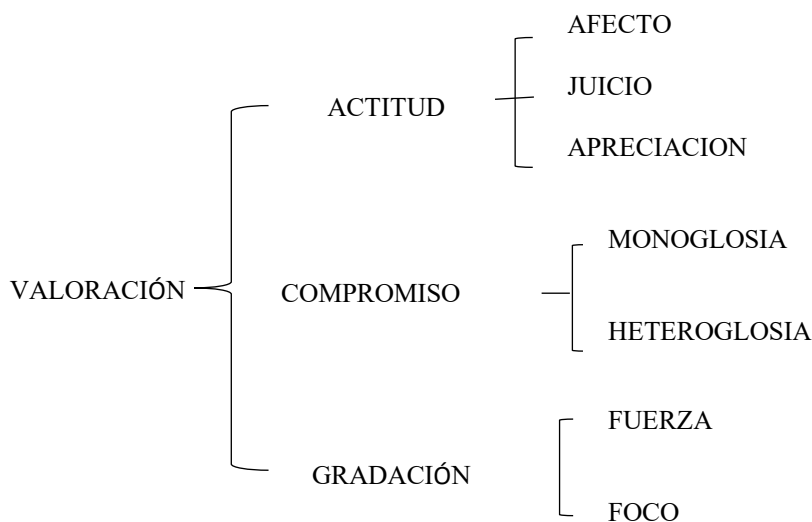
Este modelo exploratorio se basa específicamente en el lenguaje y en la construcción de los significados que los productores textuales (en este caso infantes) manifiestan acerca de su experiencia social; por lo tanto, el estudio propone una articulación indagatoria que permite identificar la construcción discursiva de la percepción identitaria infantil desde una aproximación sociosemiótica del lenguaje, a partir del Sistema de Valoración y desde el modelo exploratorio de identidad de DBM®.

El Sistema de Valoración de Martin y White (2005), al igual que los demás trabajos desarrollados desde la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), presenta una orientación funcional y sistémica, poniendo énfasis en el estudio del lenguaje como recurso para construir e interpretar significados a nivel social (Ghio & Fernández, 2008). Su propuesta analítica permite observar el lenguaje como una práctica social cuyos planos de realización se van conjugando a través de un proceso dialéctico entre el lenguaje y el contexto (White, 2003; Martin & White, 2005; Oteiza & Pinuer, 2019).

El análisis desde el Sistema de Valoración permite comprender de manera más profunda cómo actúa, dentro del sistema discursivo, la elección de determinados valores en la delimitación de estructuras retóricas (White, 2003; Martín, 2008; Oteiza, 2007 y 2009; Oteiza & Pinuer, 2019, 2022). Este marco analítico permite evidenciar las opciones que ofrece el lenguaje para adoptar posiciones, negociar relaciones y construir identidades discursivas. Para ello, sugiere tres sistemas semánticos de evaluación (en Figura 1) que permiten evidenciar la combinación de realizaciones léxico-gramaticales en la construcción de significados interpersonales inscritos (explícitos) o evocados (implícitos) en el discurso: ACTITUD, COMPROMISO Y GRADACIÓN⁴. Los significados de intersubjetividad se construyen de manera acumulativa en el discurso a través de prosodias evaluativas.

⁴ El Sistema de Valoración utiliza la versalita como modalidad de notación para evidenciar el sistema o subsistema desde donde se construyen las evaluaciones, por lo que optamos utilizar estas palabras, y las que correspondan de aquí en adelante, en versalita para mantener coherencia con el modelo.

Figura 1. Sistema de Valoración



Fuente: Martin y White, 2005, p. 38.

El sistema de ACTITUD permite comunicar en los discursos actitudes que evalúan personas, eventos, objetos y entidades, involucrando tres regiones semánticas referidas a la emoción, AFECTO, a la ética, JUICIO y a la estética, APRECIACIÓN. En el subsistema AFECTO el productor textual toma una posición hacia una determinada realidad socio-semiótica a través de los valores afectivos como Felicidad/Infelicidad, Seguridad/Inseguridad, Satisfacción/Insatisfacción. En el subsistema JUICIO se evalúa el comportamiento humano de acuerdo con normas sociales y para efectos de análisis, puede expresarse a nivel de Estima Social o Sanción Social según la estructura valorativa que se le asigne (Oteíza, 2007).

El sistema de COMPROMISO considera la procedencia de la evaluación haciendo referencia a la fuente o fuentes de las actitudes emitidas por los productores textuales. Martin y Rose (2003), manifiestan que estas fuentes pueden ser heteroglósicas, la fuente de la ACTITUD es diferente a la voz autorial, y fuentes monoglósicas, en este caso la procedencia de la evaluación se encuentra en su autor (Oteíza, 2009).

El sistema de GRADACIÓN permite orientar el análisis hacia la graduación de las instancias de ACTITUD y de COMPROMISO. En este sentido la intensificación o atenuación y la focalización de las evaluaciones está direccionada por los productores textuales siendo, desde esta perspectiva, posible identificar Fuerza y Foco como dos subsistemas de graduación (Martin & White 2005; Oteíza, 2009; Oteíza & Pinuer, 2022).

Metodología

Este estudio de carácter exploratorio se enmarca en el paradigma cualitativo y se lleva a cabo a través de estudios de caso (Hernández, Fernández & Baptista, 2017), cuyas unidades de análisis indagan sobre la percepción identitaria en un grupo de infantes escolares pertenecientes a un establecimiento educativo. Estas unidades de análisis corresponden a las dimensiones “Conciencia del ser—representación del sí mismo” y “Reconocimiento de capacidades y habilidades”, las cuales

se definen desde los marcos teóricos del estudio, e incluyen las subdimensiones que emergen en las expresiones discursivas de las y los participantes de la investigación. Ambas dimensiones establecen la visión epistémica construida perceptivamente por las y los infantes acerca de sí mismos y de sus cercanos, la cual incluye los modos de interacción que sostienen en el espacio familiar/íntimo y en el contexto socio cultural de procedencia.

La información se recopiló mediante la observación de las experiencias lúdicas de mediación lectora desarrolladas semanalmente durante dos meses. Se implementó un total de 10 sesiones, de las cuales 6 corresponden al texto *¡Ay, cuánto me quiero!*. Cada sesión se aplicó durante la asignatura de Lenguaje y Comunicación con una duración de una hora. En las primeras sesiones se trabajó con el capítulo ‘Yo’ y se discutió a nivel grupal la lectura, mediante un juego de reconocimiento individual y colectivo, a través de preguntas como ¿Quién soy?, ¿Quién es el niño de la historia?, ¿Cómo soy?, ¿Cómo es el niño?, ¿Por qué soy así?, ¿Por qué es así el niño?, las que fueron registradas de forma verbal y escrita. En las siguientes sesiones, basadas en la lectura ‘Si te lo propones, prácticas y te esfuerzas’, la actividad de mediación literaria se basó en las percepciones de las y los infantes en relación con sus capacidades y las capacidades que tiene el personaje central de la obra. Estas experiencias incorporaron métodos de entrevistas y de diseño autobiográfico.

El grupo participante corresponde a cincuenta niñas y niños de tercero básico, de entre 8 y 9 años, de un colegio particular subvencionado confesional de la ciudad de Valdivia, Chile, para la cual se consideró una muestra al azar de quince casos. El corpus de estudio está constituido por las expresiones verbales y escritas de las y los infantes expuestas en los espacios de mediación literaria.

El diseño metodológico presenta un modelo integrado que explora, desde una perspectiva sociosemiótica, la construcción de significados intersubjetivos (Sistema de Valoración) en las expresiones discursivas infantiles que se producen en contextos de mediación literaria, e identifica los sentidos identitarios en tales expresiones discursivas, a través de *Developmental Behavioural Modelling* (DBM®).

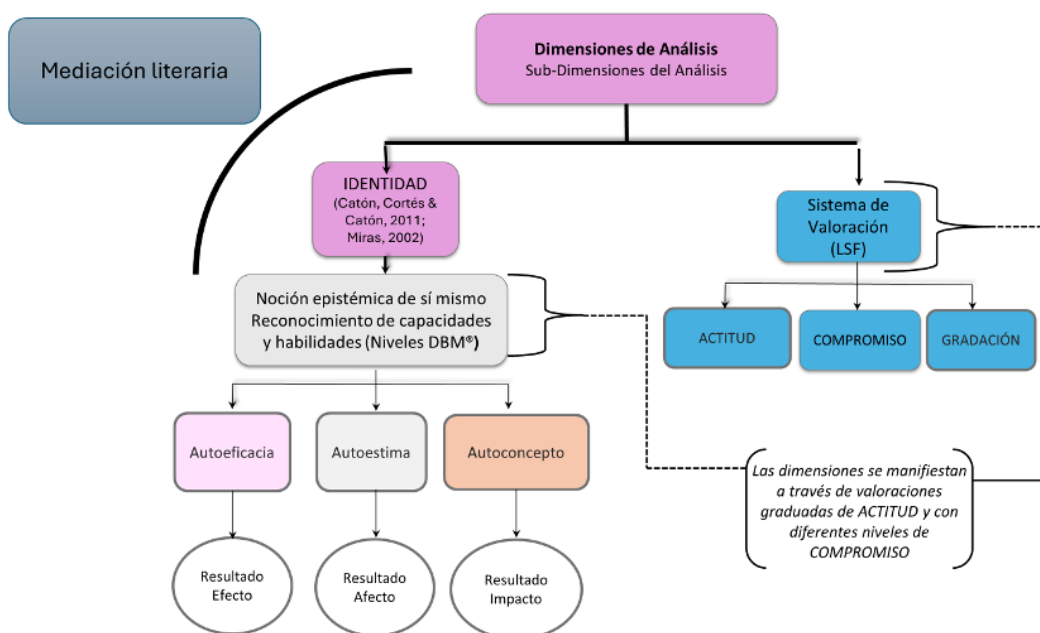
De este modo, las dos dimensiones propuestas son analizadas a partir de los niveles⁵ de DBM®: Autoeficacia, el cual permite identificar factores que evidencian el sentido de logro como regulador conductual en el infante y guarda relación con el *efecto* de sus acciones como un resultado a explorar. Se incorpora, también, el nivel de Autoestima que refiere la autopercepción evaluativa referida al significado emocional asignado a situaciones vitales y cuyo resultado es el *afecto* que sostiene esa autopercepción; y el nivel de Autoconcepto, que define la auto representación y posicionamiento individual cuyo resultado es su *impacto* dentro del contexto situacional.

A partir de este análisis se identifica la construcción discursiva de la percepción identitaria infantil a través de la identificación de prosodias evaluativas, con la finalidad de develar y sistematizar, en el estrato semántico-discursivo, los recursos que evalúan la representación del sí mismo y la configuración de sus procesos identitarios⁶ en instancias de mediación literaria. La figura 2 muestra esta articulación teórico-metodológica para el análisis de los resultados:

⁵ Niveles que se analizan según la propuesta metodológica de DBM®

⁶ Este ámbito corresponde al Sistema de Valoración. La notación del análisis de Valoración es el siguiente: **subrayado** **negrita** para valoraciones inscritas, cursiva y negrita para valoraciones evocadas, subrayado y letra normal para valoraciones GRADUADAS de Fuerza y subrayado con letra cursiva para GRADUACIONES de Foco. Se mantiene versalita para evidenciar el subsistema desde donde se construyen las evaluaciones (Basado en Oteiza, 2018).

Figura 2. Diseño metodológico de análisis de resultados



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, este modelo permite analizar los significados valorativos que construyen niñas y niños en sus producciones textuales, a partir de los niveles de Autoconcepto, Autoestima y Autoeficacia, visualizadas en las dimensiones “noción epistémica del sí mismo” y “reconocimiento de sus capacidades y habilidades”. Así, el análisis muestra cómo estas dimensiones se manifiestan a través de valoraciones graduadas de ACTITUD y con diferentes niveles de COMPROMISO. Esta aproximación integrada permite indagar, de manera sistemática, sobre el potencial del lenguaje para significar la experiencia individual y social percibida por niñas y niños en la estructuración de representaciones cognitivas, la conformación de la identidad personal y la comprensión de sentidos de realidad.

Resultados

Experiencias y discursos de identidad a través de mediación literaria: análisis de resultados

Los resultados permiten identificar, en las y los participantes del estudio, características personales que otorgan un sello distintivo a la imagen que cada uno construye de sí mismo, a partir de los códigos expresados en el texto (Guíñez & Martínez, 2015). Desde esta perspectiva es posible distinguir los significados evaluativos que expresan las niñas y los niños en las dos dimensiones propuestas por el estudio, de acuerdo con la lectura del texto literario.

En cuanto a los discursos de las y los infantes identificados en sus expresiones orales/escritas y evidenciados en la dimensión 1) Conciencia del ser—representación del sí mismo, se identificaron trece categorías, que emergen de las respuestas emitidas. Estas categorías dan a

conocer sus posturas dado que reconocen quiénes son desde un posicionamiento afectivo-conductual y desde una teorización del yo en relación con su entorno sociocultural. En este caso, la experiencia de lectura de ‘Yo’ (primera sección del texto literario) abre posibilidades múltiples de identificación, las cuales son canalizadas por las y los participantes en sus visiones personales, en tanto que dialogan y negocian significados con aquellas que manifiesta el personaje de la lectura en expresiones como “Ay, cuánto me quiero!”, de reconocimiento, “Ella y mi papá me quieren mucho. Les encuentro toda la razón ya que soy adorable” y “Qué buen hijo soy”, las cuales sitúan su posición en la relación parental. Otros aspectos de identificación se observan en los siguientes ejemplos “soy tan tierno” y “ensayo mis discursos de agradecimiento, para cuando me entreguen todos mis premios, mis diplomas, mis trofeos y mis medallas. Me doy gracias a mí mismo por mi apoyo”.

En el caso de las expresiones de las y los infantes, si bien hay una cercanía con lo que manifiesta el personaje del texto, se reconocen otras múltiples posibilidades de identificación que amplían las visiones de la obra, a través de categorías que guardan relación con sus experiencias de autoconocimiento, como las siguientes: características individuales, características conductuales y emocionales, reconocimiento de acciones de disfrute, identificación de pertenencia, características psicológicas, características físicas, acciones que describen el yo, asociación de gusto y preferencia en acciones de disfrute, características de pertenencia a un grupo, fundamentación de la representación del yo, creencias sobre la representación del yo, percepción del sí mismo y representación del yo reflejado.

De este modo, los resultados demuestran referencias del yo desde representaciones subjetivas muy diversas. Según el nivel de Autoconcepto, las valoraciones emitidas por las y los estudiantes permiten distinguir significados valorativos de AFECTO positivo de Felicidad y Satisfacción, “soy **feliz**”⁷, [+va AFECTO: FELICIDAD], “**cariñosa**” [+va AFECTO: Seguridad] con los padres, “**linda**” [+va AFECTO: Satisfacción], “me **gusta** cantar” [+va AFECTO: Satisfacción]; identificados en las categorías características individuales, conductas afectivo-emocionales y acciones de disfrute.

De manera conjunta, algunos de los casos sustentan su posicionamiento personal en la valoración de su conducta mediante JUICIOS de ESTIMA y SANCIÓN SOCIAL positivos que dan cuenta de la tenacidad y la integridad moral con que evalúan su proceder. En este sentido, la percepción del sí mismo se construye a partir de factores conductuales que califican éticamente el accionar como factor de identificación “**amable**” [+va ESTIMA SOCIAL: Tenacidad] a nivel personal; y afirmaciones como “hija de papás **buenos**” [+va SANCIÓN SOCIAL: Integridad Moral], que distingue espacios de pertenencia filial.

El último ejemplo trae al discurso voces sociales, a través de recursos heteroglósicos, para negociar con los interlocutores significados que posicionan socialmente los roles parentales, asignando un valor moral asociado a la conducta “papás **buenos**”. También, a nivel de Autoconcepto, las y los estudiantes reconocen, dentro de la perspectiva de quiénes son, los aspectos diferenciadores que distinguen su ser a partir del repertorio conductual (impacto de sus acciones) y emocional afectivo (resultado afecto) que otorga sentido a la individualidad.

Respecto a la categoría características psicológicas, se evidencian valoraciones positivas de AFECTO que dan cuenta de la Satisfacción y Seguridad con que las y los infantes perciben los

⁷ Se ha optado por utilizar “doble comilla” para identificar las expresiones orales (literales) emitidas por las y los estudiantes en sus discursos.

rasgos distintivos de su persona, tanto en la representación de su yo, como en las acciones que prescriben los modelos conductuales evaluados, como se aprecia en los siguientes ejemplos: “**bonito**”, “**linda**”, “**divertida**”, “**cariñosa**” [+va AFECTO: Satisfacción/ Seguridad]; “**jugador**”, “**juguetón**”, “**juguetona**”, “**delicada**” [+va AFECTO: Satisfacción/ Seguridad, +va ESTIMA SOCIAL: Capacidad].

Se observa una evaluación conductual en los ejemplos expuestos en tanto que la descripción, que identifica a las niñas y los niños como sujetos, se canaliza a través de valoraciones positivas de ESTIMA Y SANCIÓN SOCIAL, como se observa en las siguientes expresiones: “**rápida**”, “**inteligente**”, “**trabajador**”, “**estudiosa**”, “**popular**” [+va ESTIMA SOCIAL: Capacidad], “**respetuosa**”, “**amable**” [+va SANCIÓN SOCIAL: Integridad Moral, +va ESTIMA SOCIAL: Tenacidad]. Estas evaluaciones dan cuenta de la potenciación del logro como modelo organizador de la individuación, puesto que se evidencia la capacidad, es decir la acción misma que delimita el logro personal (efecto) como factor de conceptualización del yo y como referente del autoconcepto (impacto).

Al igual que en la categoría anterior, las evaluaciones emitidas están referidas a la individualidad de las y los participantes, desde una perspectiva intrapersonal. Sin embargo, es posible apreciar una diferenciación en las valoraciones construidas por niñas y por niños, las cuales podrían estar influenciadas por estereotipos sexistas y representaciones de género significadas en los contextos sociales de los cuales participan. En este caso las niñas se califican con valoraciones como “**linda**”, “**divertida**”, “**cariñosa**”, “**estudiosa**”, “**delicada**”, “**respetuosa**”, “**amable**” que demuestran capacidades y conductas moralmente aceptables asignadas socialmente a las mujeres, y en proyección a construir relaciones interpersonales. En el caso de los niños, ejemplos como “**jugador**, **juguetón**, **inteligente**, **trabajador**, **bonito**” corresponden a valoraciones de capacidad, las cuales hacen referencia a una representación intrapersonal con calificativos asociados socialmente a los roles masculinos (Ramos, 2005; Martínez, Rabanal, Valenzuela & Fernández, 2023).

En las siguientes categorías, las expresiones infantiles evidencian descripciones relativas a las características físicas como: “moreno”, “flaco”, “negrita”, “blanca”, “con pecas”. Para las categorías acciones que describen el yo, y gusto/preferencias en acciones de disfrute, se identifican valoraciones que gatillan AFECTO y otras evaluaciones de ESTIMA SOCIAL positivos graduados, mediante recursos de Fuerza, que intensifican la evaluación emitida como “Me encanta **regalar cosas**”, “Me gustan las **caras lindas**” [+va AFECTO: Satisfacción evocado], “Me gustan las **cosas extremas**” [+va ESTIMA SOCIAL: Capacidad/Fuerza]. En estos casos, las y los estudiantes significan su posicionamiento personal en las características que reconocen de manera descriptiva su individualidad. Por tanto, el cruce entre la autonomía, la iniciativa y la laboriosidad (Erikson, 2000), manifiesta una percepción identitaria codificada en las posibilidades de desarrollo que se potencian desde el accionar en el mundo, y la conciencia de este accionar sustentada en la Autoeficacia (resultado efecto) que traza la definición del yo. Se integra, a su vez, valoraciones de ESTIMA Y SANCIÓN SOCIAL positivas que muestran la representación moral de la conducta e identifica la autoconciencia del ser bajo parámetros socialmente consensuados. Además, otorgan un sello a la auto representación personal desde una perspectiva ética, como se ejemplifica en las expresiones “**respetuosa**” y “**amable**”.

En el caso de uno de los ejemplos se evidencia la representación del grupo familiar como referente, de acuerdo con el nivel de pertenencia al que se le adjudica la descripción de la individualidad: “Soy la **menor** de mi familia” [+va APRECIACIÓN: Valoración]. En esta expresión

se valora y legitima el vínculo familiar como proceso en la producción del significado del yo, para ello el productor textual, niña o niño, utiliza un proceso relacional identificativo ‘soy’ que da cuenta del posicionamiento, en tanto ser sujeto, y esta construcción se sitúa en relación con el resto de su familia.

En este nivel de pertenencia las relaciones interpersonales, focalizadas en el grupo de pares, sostienen la base de la autonomía y la identidad (Erikson, 2000). En uno de los casos la valoración graduada de ESTIMA SOCIAL da cuenta de la identificación canalizada en el grupo de amigos como base de la percepción personal: “Tengo muchos amigos” [+va ESTIMA SOCIAL: Capacidad/Fuerza]. La valoración intensificada, mediante recursos de Fuerza, cumple un rol fundamental puesto que la expresión “muchos amigos” manifiesta la percepción de un yo que se construye en los espacios de relación con los iguales, como modo de identificación colectiva dando cuenta de la capacidad de generar relaciones interpersonales.

Desde la perspectiva argumentativa del Autoconcepto, es decir del por qué las y los infantes se reconocen de una manera determinada, se distinguen las percepciones infantiles a través de las categorías de fundamentación y creencias que sitúan la representación del yo. En las expresiones expuestas, a diferencia de las analizadas anteriormente, se advierte un compromiso dialógico, predominantemente heteroglósico, que otorga apertura a la interacción a través de la producción del significado. Este es negociado intersubjetivamente insertando voces que dialogan desde los espacios de pertenencia en los que se posiciona él y la menor. En primer lugar, en algunos de los casos, se fundamenta la representación individual en el proceso relacional familiar asociado al vínculo materno filial como referente de seguridad y satisfacción. La valoración conjunta (dos valoraciones en un mismo recurso lingüístico), legitima las interacciones familiares, por ejemplo, en la afirmación “porque mi mamá es linda” [+va AFECTO: Satisfacción/Seguridad - +va APRECIACIÓN: Valoración]. Otras expresiones dialogan discursivamente con los referentes ideológicos (creencias) asimilados en el contexto familiar y escolar: “porque así *me hizo Dios*”. Es necesario recordar que la investigación se llevó a cabo en una institución educativa confesional, por tanto, estos referentes culturales posicionan algunas de las voces infantiles. Es interesante develar que el factor individualidad cruza los discursos identitarios infantiles, dejando invisible o casi neutra la apropiación de códigos que dan sentido a una identidad cultural.

En otros dos casos, respecto a la categoría representación del yo reflejado, es decir la identificación proyectada en las figuras significativas y valorada desde la relación filial con los cuidadores directos, la figura familiar sostiene el potencial de significado del yo a través de procesos afectivos vinculares, situado en valoraciones evocadas que legitiman las relaciones familiares “nos *adoran las familias*” [+va APRECIACIÓN: Valoración] e inscritas “así me educaron y me cuidan como cada padre debe cuidar a sus hijos” [+va APRECIACIÓN: Valoración]; de igual modo, en el segundo ejemplo se advierte una evaluación a la conducta de los padres mediante un JUICIO de SANCIÓN SOCIAL. En esta última expresión, la apertura dialógica, mediante recursos heteroglósicos inscritos en una proyección material “debe cuidar” de modalidad deóntica, invita a los interlocutores a adherirse a la postura de que, en las relaciones familiares, los roles y funciones de los padres son fundamentales en la formación de hijas e hijos, por tanto, esta postura debe validarse socialmente. En segundo lugar, desde un compromiso heteroglósico (contraer/pronunciar), las valoraciones de Estima Social de Capacidad, “soy inteligente”, Normalidad y AFECTO positivo Seguridad “soy especial”, y Sanción Social de Integridad “soy buena”, respecto a la categoría percepción del sí mismo, otorgan sustento afectivo a partir del reconocimiento de la conducta de logro como capacidades y desempeños que sustentan la

motivación personal (Shaffer & Kipp, 2007). En estos casos, se observa un claro pronunciamiento identitario en primera persona singular, lo cual clarifica el autoconcepto y la conciencia del ser de las y los infantes. La voz autoral no reconoce voces alternativas, pero al explicitar su voz (soy...), se pronuncia de manera heteroglósica respecto de otras posibles posiciones de su ser.

A modo de síntesis, es posible advertir que las evaluaciones relacionadas con el Autoconcepto identifican el reconocimiento y conciencia del ser, la caracterización y descripción de la auto representación, y la justificación y argumentación de tales representaciones en la seguridad personal. Esta seguridad se sustenta en las capacidades, la conciencia de la conducta socialmente aceptada y los referentes de pertenencia en los pares y la familia, al igual que lo manifiesta el protagonista de la lectura literaria realizada, pero con matices anclados en las experiencias biográficas de las y los infantes.

Para la segunda dimensión de análisis, nominada 2) reconocimiento de capacidades y habilidades, las y los estudiantes asocian y relacionan la conducta del personaje central de la obra con las acciones que ellos desarrollan en sus espacios cotidianos vitales. Para distinguir estas representaciones se ha considerado como foco de análisis la Autoeficacia que muestra el logro como regulador conductual en tanto las y los infantes reconocen sus capacidades y expresan su dominio personal en las tareas que emprenden. Los resultados demuestran que las niñas y los niños reconocen en sus capacidades las acciones que ejecutan en sus experiencias cotidianas centradas en el placer, mediante valoraciones de AFECTO positivo de Seguridad y Satisfacción y el disfrute como base de sus experiencias. Además, se perciben evaluaciones de ESTIMA SOCIAL positivas de Capacidad que son evidenciadas en la acción como regulador conductual. Este logro se instancia en los discursos a través de procesos materiales como “correr”, “saltar”, “jugar”, “bailar”, “dibujar”, “abrir regalos”, “ayudar en algunas cosas”, y realizar actividades físicas y mentales como “estudiar” y “escribir”.

La representación de la eficacia de las acciones se evidencia en dos categorías emergentes que explicitan la autoevaluación de los infantes de acuerdo con la lectura “Si te lo propones, prácticas y te esfuerzas”. La primera categoría se relaciona con acciones y gustos (por ejemplo, correr, saltar, escribir) y la segunda, con capacidades relacionadas con percepciones del yo (ejemplo, chistoso, simpático, bueno para el deporte). En el caso del texto, se observan algunas expresiones tales como: “Cuando me aburrí de jugar en mi casa, saqué a mi amigo imaginario al jardín. Lo puse al arco y le tiré un penal. Yo le pegué un chute a la pelota y metí un golazo, Después pateé varios penales y todos fueron goles. Él es excelente en el arco, lo que pasa es que yo soy mejor delantero”.

En el caso de las expresiones infantiles, de acuerdo con el Autoconcepto, se evidencian tres categorías: percepción de sí mismo “me **gusta hacer**”, “se siente **emocionante**” [+va AFECTO: Satisfacción], “soy **especial**”, “me **encanta** jugar” [+va ESTIMA SOCIAL: Capacidad, +va AFECTO: Satisfacción]; relación con las figuras parentales “me gusta **ayudar a mi mamá**” [+va AFECTO: Satisfacción]; y creencias personales “me **gusta ser así**”, “me **gustan mis capacidades**” [+va AFECTO: Satisfacción].

En último lugar, el significado emocional y afectivo observado a nivel de autoestima, con que se evalúa las capacidades, evidencia que las y los infantes se sienten a gusto con su persona. Este gusto y satisfacción personal remite las causas a sus posibilidades de logro en tanto que sus cualidades sostienen la motivación que dirige su conducta. De acuerdo con los resultados, las niñas y los niños se sienten a gusto con su persona desde un estado de bienestar que proporciona seguridad (Guiñez & Martínez, 2015). Es posible identificar que la interacción discursiva-dialógica

que sostiene el niño y la niña, a través de la lectura mediada del texto literario *¡Ay, cuánto me quiero!*, para la construcción de sentidos identitarios, evidencia que los estudiantes traducen las acciones identificadas en la conducta del personaje, a partir de las acciones que ellos desarrollan en la cotidianidad de su vida y sus patrones afectivos en relación a tales experiencias; por ejemplo, el protagonista es **feliz** [+va AFECTO: Felicidad] porque juega con su familia, su amiga o su amigo imaginario al igual que ellos son **felices** [+va AFECTO: Felicidad] porque tienen amigos o sus padres comparten sus juegos.

Entramados discursivos identitarios en instancias de mediación literaria: discusión de resultados

De acuerdo con el análisis expuesto en el apartado anterior, es posible identificar que la representación del sí mismo, en términos de conciencia del ser, manifiesta los modelos referenciales que posicionan y significan, afectiva y conductualmente, la percepción del yo en la configuración identitaria infantil. Este posicionamiento permite distinguir, en las y los lectores, las posibilidades de sentido en una identificación personal muy concreta, que emerge mediante la experiencia de mediación literaria.

El estudio realizado ha permitido identificar una relación entre aspectos centrados en la percepción del yo y la experiencia de mediación literaria del texto, en donde se identifican los significados intersubjetivos construidos discursivamente por las y los infantes.

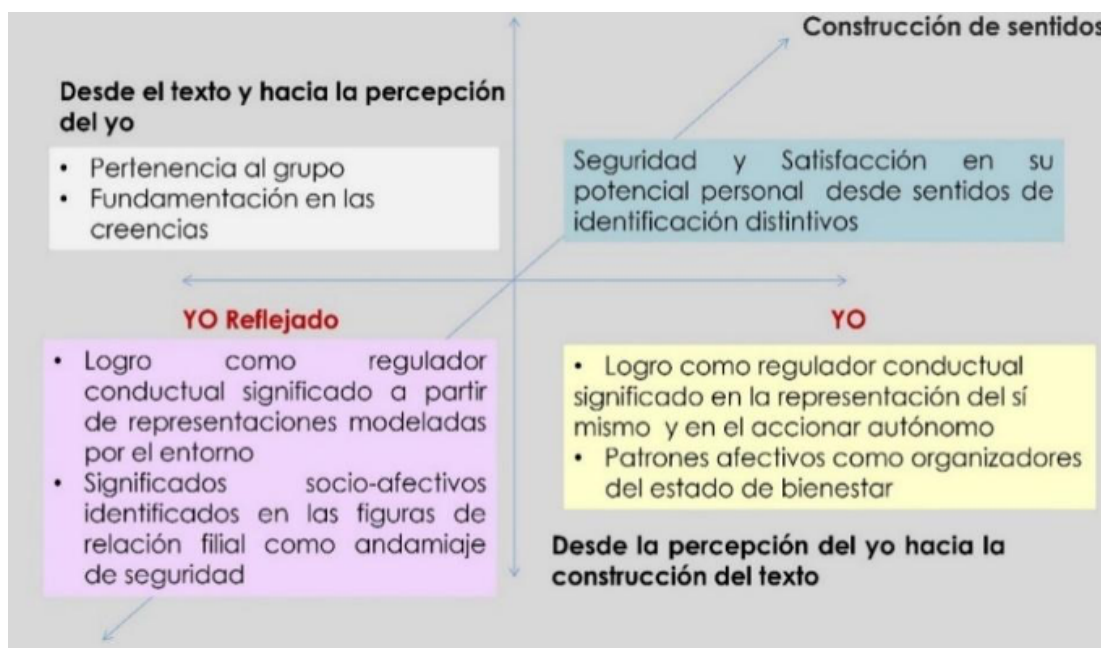
Según los resultados obtenidos es posible distinguir dos variables (ver Figura 3) que cruzan el análisis y demuestran las representaciones que construyen los estudiantes a partir de las prosodias evaluativas. La primera identifica el proceso interpretativo que emerge desde el texto literario y hacia la percepción del yo, y desde la percepción del yo hacia el texto literario. La segunda, muestra las posibilidades de identificación del yo en movimiento que transita de un yo reflejado, es decir la identificación proyectada en las figuras significativas y valorada desde la relación filial, hacia la configuración de un yo más autónomo, que reconoce sus particularidades y que manifiesta una conciencia de logro como sustento de sus modelos conductuales. Por tanto, es posible concluir que la construcción de sentidos, mediante la experiencia de lectura, cruza de manera diagonal las dos variables que emergen de los resultados de la investigación.

En este cruce entre sentidos identitarios (percepción del yo) y el proceso interpretativo asociado al espacio de lectura, los discursos analizados demuestran la proyección de un yo reflejado (desde el texto hacia la percepción del yo,) sustentando en representaciones cognitivas positivas que organizan el autoconcepto y la autoestima en factores externos situados en la pertenencia al grupo (específicamente la familia y amigos) y la fundamentación del yo centrado en las creencias personales. Las valoraciones emitidas en este nivel de relación identifican, particularmente, JUICIOS de ESTIMA SOCIAL (Capacidad) y SANCIÓN SOCIAL (Integridad Moral) positivos, y el vínculo como legitimador de las relaciones familiares. De manera gradual, transitando al yo más autónomo (desde el texto y hacia el yo), muestra una representación del sí mismo más autónoma, la cual denota en los infantes una percepción evaluativa centrada en la seguridad y satisfacción mediante valoraciones positivas de AFECTO y JUICIOS de Estima Social de Capacidad y Normalidad.

Desde una segunda dimensión, la lectura que surge desde la percepción del yo y hacia la construcción del texto, demuestra, en el nivel del yo reflejado, una postura evaluativa que establece el logro como regulador conductual, significado a partir de las representaciones modeladas por el entorno, específicamente, en el nivel de autoeficacia. En tanto que desde el tránsito hacia un yo

más autónomo (desde el yo hacia la construcción del texto) se evidencia el potencial del logro como regulador conductual, pero significado en la representación del sí mismo y en el accionar autónomo que genera un estado de bienestar.

Figura 3. Cruce de variables entre la construcción de sentidos identitarios y la experiencia de lectura literaria



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, las y los infantes que participaron del estudio interpretan el sentido del texto instanciado en sus propias experiencias de logro, significadas en sus emociones y posicionadas en sus fundamentos cognitivos, permitiéndoles, de este modo, dar sentido a sus acciones a través de la comunicación y el diálogo desarrollado con el texto, el cual se construye con y desde el lector. Sin embargo, las voces infantiles reconocen estos posicionamientos identitarios desde sus visiones intrapersonales, en tanto emociones, acciones emprendidas y particulares de sus comportamientos, lo cual amplía significativamente las posibilidades de construir sentidos identitarios mediante el proceso de mediación literaria.

Discusión y conclusión

La construcción de sentidos identitarios en las y los infantes, mediante el proceso dialógico que emerge en la experiencia de mediación literaria del texto *¡Ay, cuánto me quiero!* permite distinguir las posibilidades semánticas atribuidas a esta interacción, desde intercambios intersubjetivos que otorgan un sello distintivo a la interpretación con y desde el lector. Según el análisis de los resultados de esta investigación es posible reconocer que cada hallazgo en el texto constituye una

decisión de sentido, la formulación de una hipótesis respecto al modelo de desarrollo que cada estudiante percibe de sí mismo y con el cuál se identifica.

El análisis de los datos obtenidos comparte los aportes de la vasta trayectoria de los estudios de la literatura infantil reconociendo al texto como un mediador cultural, y a la mediación literaria como un camino de posibilidades para la estructuración de representaciones cognitivas, la conformación de la identidad personal y la comprensión de sentidos de realidad en las infancias. Se evidencia que, a partir de un proceso de mediación del cuento orientado a la reflexión sobre las identidades, los y las infantes presentan discursos de autorepresentación identitaria personal que se construye a partir de los referentes cercanos como la familia y los amigos. Por tanto, se manifiesta que esta autorepresentación identitaria colectiva es sólo a nivel de pares y/o relaciones filiales familiares, sin generar discursos identitarios colectivos a niveles de grupos más grandes y complejos, que permitan reconocer los referentes que construyen identidades culturales nacionales o latinoamericanas en los discursos infantiles. Se torna fundamental que, en la experiencia de lectura literaria, los mediadores faciliten la apertura de caminos interpretativos que amplíen las cosmovisiones de mundo instanciadas en los territorios, la historia y la cultura, como espacios intersubjetivos que dialoguen con las conciencias infantiles, sus constructos epistémicos, sus posicionamientos afectivos y sus espacios de reconocimiento individual y colectivo.

Referencias

- Berger, P. & Lukmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Carrasco, I. (2005). Literatura chilena: canonización e identidades'. *Estudios Filológicos*, 40, 29-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132005000100002>
- Carrasco, I. (2009). Ambivalencia identitaria en la literatura chilena. En A. Nordenflycht & D. Döll (Eds.), *Ciudades (in)ciertas. La ciudad y los imaginarios locales en las literaturas latinoamericanas*. Puerto de Escape.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- Cantón, J., Cortés, R. & Catón, D. (2011). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Alianza.
- Eco, U. (1995). *Tratado de Semiótica General*. Lumen.
- Elizalde, P. (2019). *Mauricio Paredes: Escribir es la mejor manera de ordenar los pensamientos*. Revista Educar.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós Goldin.
- García-González, M. (2021). *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Metales Pesados.
- Guiñez, M. & Martínez, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios Pedagógicos*, 41(Número Especial), 115-134. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300008>
- Ghio, E. & Fernández, M. (2008). *Lingüística Sistemico Funcional. Aplicaciones a la Lengua Española*. Waldhuter.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold.

- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2017). *Metodología de la Investigación*. 6ª Ed. McGrawhill Educación.
- Krotz, E. (2002). *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. Fondo Cultura Económica.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. LOM.
- Lecannelier, F. (2009). *Apego e Intersubjetividad*. LOM.
- Lotman, Y. (1970). *Estructura del texto artístico*. Istmo.
- Mansilla, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios Filológicos*, 41, 131-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>.
- Martin, J. (2008). Tenderness: Realisation and instantiation in a Botswana town. *Systemic functional linguistics in use. Odense working papers in language and communication*, 29, 30-58.
- Martin, J. (2003). Introduction. Text, Special issue. En M. Macken-Horarik & J. R. Martin (Eds.), *Negotiating Heteroglossia: Social perspectives on evaluation* (pp.171-181). Mouton de Gruyter.
- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Martínez, E., Rabanal, D., Valenzuela, P. & Fernández, C. (2023). Representaciones de género y plan lector en Chile: Estudio del corpus literario para primera infancia. *Ocnos*, 22(2), 1-16.
- Mc Whirter, J. (2005). Behavioral Remodelling. Advancing NLP's Linguistic Model. En M. Hall & S. Charvet (Eds.), *Innovations in NLP* (pp.95-114). Crownhouse Publications.
- Mignolo, W. (1986). *Teoría del texto e interpretación de textos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En J. Pallacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 309-329). Alianza.
- Oteiza, T. (2007). Percepciones lingüísticas de hablantes bilingües: análisis evaluativo. *Estudios Filológicos*, 42, 155-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132007000100010>
- Oteiza, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglosicas y heteroglosicas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 42(70), 219-244. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000200004>
- Oteiza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal. *Discurso y Sociedad*, 12 (1), 112-160.
- Oteiza, T. & Pinuer, C. (2019). El sistema de VALORACIÓN como herramienta teórico metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 207-229. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2918>
- Paredes, M. (2006). *¡Ay cuánto me quiero!* Alfaguara.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, C. (2005). *Taller del Cuento Coeducativo*. Centro del Profesorado de Granada

- Shaffer, D. & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. Cengage.
- Valenzuela, P. & Ivanova, A. (2020). Identidades culturales en literatura escolar: análisis de un texto escolar en Chile. *Altre Modernità*, 23, 98-119. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/13418>
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text & Talk*, 23(2), 259-284. <https://doi.org/10.1515/text.2003.011>