



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

“ALFONSO VÉLEZ PLIEGO”

Lo que el monstruo *muestra*. La niñez y el lenguaje evaluativo. Estudio del programa de lectura *Invasión de Niños Comelibros*

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

PRESENTA:

Lic. María del Rosario Morales López

Bajo la dirección de

Dra. Louise Greathouse Amador

Comité revisor

Dra. Andrea Vázquez Ahumada Dra. Patricia N. Preciado Lloyd

Septiembre 2025

Dedicatoria y agradecimientos

A cada monstruo que en nosotros vive e insistimos en negar. A cada ser que no se halla. A cada raro, ajeno, desencajado, porque es nuestro el derecho a deshacer el mundo, porque de él engullimos lo que nadie ama para amarlo y amando brotamos de la espina. Criaturas peculiares, a ustedes ofrendo este compendio de palabras más o menos ordenadas; mi pulida colección de errores (y horrores).

Gracias también a las académicas que con su camino andado contribuyeron a este proyecto con sus observaciones y objeciones, ampliaron la limitada visión que este ser posee. Por supuesto al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (hoy Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías) sin cuyo sostén habría sido mucho más trabajosa esta empresa.

Tabla de contenidos

Resumen	6
Capítulo I. La brújula. Introducción o el itinerario de una duda	8
I.1 Planteamiento del problema	9
I.2 Preguntas de investigación	15
I.3 Objetivos	16
I.3.1 Objetivo general	16
I.3.2 Objetivos específicos	16
I.4 Justificación	17
I.5 Organización de los capítulos	19
Capítulo II. El Mapa. Breve repaso de los estudios sobre lectura y escritura	20
II.1. Alfabetización, cultura escrita y literacidad	21
II.2 Los nuevos estudios de literacidad	29
II.3. Panorama sobre la lectura en México	34
II.3.1 ¿Para qué leer?	40
II.3.2 La escritura como proceso de lectura	44
II.4 La literacidad en la niñez. Hacia una apropiación del lenguaje escrito	47
Capítulo III. Primera bitácora. Un acercamiento etnográfico al estudio de la lectura y la escritura	52
III.1 La perspectiva etnográfica de los Nuevos Estudios de Literacidad	53
III.2 El contexto de investigación	55
III.2.1 Los eventos de literacidad	56
III.2.1.1 Participantes	57
III.2.1.2 Ambiente/contexto	58
III.2.1.3 Artefactos	60
III.2.1.4 Actividades	63
III.2.2 Las prácticas de literacidad	65
III.2.2.1 Participantes ocultos	65
III.2.2.2 Dominio de la práctica	66

III.2.2.3 Otros dominios	66
III.2.2.4 Rutinas y trayectorias estructuradas	67
III.3 Reflexiones en torno al acercamiento etnográfico	68
Capítulo IV. El catalejo. La evaluación en el lenguaje y el análisis del discurso	69
IV.1 El análisis del discurso	70
IV.1.1 Sobre la narración	71
IV.1.2 Sobre la descripción	74
IV.2 El estudio de la evaluación en el lenguaje	77
IV.2.1 La evaluación en el lenguaje de la niñez	79
IV.3 La teoría de la valoración	81
IV.4 El monstruo como artefacto evaluativo	87
Capítulo V. Segunda bitácora. Apartado metodológico para el análisis discursivo	91
V.1 Procedimiento de recolección de datos	92
V.2 Descripción del corpus	95
V.3 Fase de preparación del corpus para el análisis	95
V.4 Procedimiento de análisis	102
V.4.1 Unidades y categorías de análisis	103
Capítulo VI. La linterna y la red. Lenguaje y evaluación	104
VI.1 Recursos evaluativos formales	105
VI.1.1 Verbos	106
VI.1.2 Sustantivos	108
VI.1.2.1 El caso de los diminutivos y aumentativos	109
VI.1.3 Adjetivos	110
VI.1.4 Repeticiones, interjecciones y onomatopeyas	111
VI.2 Recursos evaluativos funcionales	112
VI.2.1 Relación	112
VI.2.2 Estado físico	113
VI.2.3 Emoción	113

VI.2.4 Habla reportada	113
VI.2.5 Intención	114
VI.2.6 Cognición	114
VI.2.7 Percepción	115
VI.3 Los dominios semánticos de la Teoría de la Valoración	115
VI.3.1 El dominio semántico de la actitud	116
VI.3.1.1 Los afectos	116
VI.3.1.2 Los juicios	118
VI.3.1.3 Las apreciaciones	121
VI.3.2 La gradación	122
VI.3.3 El compromiso	123
VI.4 Resultados generales	124
Capítulo VII. El altavoz. Conclusiones y reflexiones finales	126
VII.1 Breve recapitulación	127
VII.2 Resultados finales	127
VII.3 Diálogo entre la etnografía y el discurso	129
VII.3.1 Las fronteras entre la narración y la descripción	130
VII.3.2 El monstruo es como un amigo pero que te quiere comer	132
VII.3.3 Valoraciones (lingüísticas) que configuran valores (sociales)	136
VII.4 Reflexiones finales	141
Referencias	138
Anexo	147

Resumen

Esta tesis trata sobre el uso del lenguaje evaluativo en la configuración del *monstruo*, en textos escritos por niñas y niños de 10 años de edad. Y sobre cómo este uso puede dar indicios acerca del papel de los textos escritos como mediadores en la construcción de comunidades. Por ello, dicho trabajo se enmarca en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), pues además de la revisión lingüística, se interesa en los usos sociales de los textos escritos, de ahí que, amén de un análisis discursivo, se realizara un acercamiento etnográfico a las comunidades productoras de dichos textos. La inclinación por la observación del *monstruo* proviene de la ambigüedad propia de este ser que transita la frontera entre lo normal y lo anómalo; siendo la figura por excelencia de la alteridad, el monstruo deviene en un campo fértil para el estudio de la evaluación lingüística y social. Las comunidades de estudio están conformadas por niñas y niños beneficiarios del programa de lectura *Invasión de Niños Comelibros*. Los espacios de producción de los textos fueron 4 vecindades de los barrios de Analco, El Alto y La Luz. El corpus estudiado está compuesto por 40 textos, 32 narrativos y 8 descriptivos, obtenidos durante dos sesiones, con cada uno de los grupos, bajo las consignas: “Inventemos un monstruo” y “Cuéntame un cuento sobre el monstruo que inventaste”. Los objetivos perseguidos son: 1) estudiar el uso del lenguaje evaluativo en la construcción del *monstruo*; 2) describir los eventos y las prácticas de literacidad del programa *Invasión de Niños Comelibros*; 3) reflexionar sobre el vínculo entre el espacio físico descrito en el apartado etnográfico y el espacio textual analizado por medio de la Teoría de la Valoración; y, principalmente, 4) analizar cómo el lenguaje, por la mediación de textos escritos, contribuye a la conformación de comunidades.

Palabras clave:

Nuevos Estudios de Literacidad, lenguaje evaluativo, construcción de comunidad.

Summary

This thesis studies the use of evaluative language in the configuration of *monster* in texts written by ten-year-old boys and girls. It also sheds light on the role of written texts as part of New Literacy Studies (NEL). In addition to the linguistic revision, the social uses of written texts were studied and a discursive analysis applied. An ethnographic approach was used to produce communities from which these texts were taken. The main reason for observing the use of monster comes from the ambiguity of this creature that runs between normal and abnormal and being the figure par excellence of otherness. The monster becomes a fertile field for the study of linguistics and social evaluations. The communities participating in this study are made up of children who participate in an afterschool reading program called Invasión de Niños Comelibros (the Invasion of the Children Who Eat Books). These texts were produced in four adjoining neighborhoods; two in the neighborhood of Analco, 1 in the El Alto and 1 in the La Luz neighborhoods. The corpus that was studied are composed for 40 texts, 32 narrative texts and 8 descriptive texts, which were obtained during two afterschool sessions from each group. The slogans that were used for these sessions were: “Inventemos un monstruo” (We invent a monster) and “Cuéntame un cuento sobre el monstruo que inventaste” (Tell me a story about the monster that you invented). The main goals were 1) Study the use of evaluative language in the creation of the monsters, 2) Describe the events and the literacy practices of the program Invasión de Niños Comelibros, 3) Reflect on the link between the physical space described in the ethnographic section and the textual space analyzed through mainly evaluative theory, and 4) Analyze how language, through mediation of written texts, contributes to the formation of communities of children readers.

Key terms: New literacy studies, Evaluative language, building community

Capítulo I. La Brújula. Introducción o el Itinerario de una Duda

«La fantasía es peligrosa, la fantasía está bajo sospecha.

Y podríamos agregar: la fantasía es peligrosa porque está fuera de control,

nunca se sabe adónde lleva»

Graciela Montes

Érase una vez una duda que se echó a caminar por pura curiosidad... La curiosidad no mató al gato, le multiplicó las vidas. La palabra curiosidad se parece a *curar* y a *cuidar*, nada de lo cual se hace sin esmero; será quizás la duda una especie de malestar cuyo único remedio, comprobado a lo largo de la historia, es el echarse a andar. Recorrer los caminos de grandes viajeros, aventurarse a realizar nuevos virajes, llegar a un puerto y saberse nuevamente enfermo de incertidumbre, de preguntas nacientes, vivificadas. Las dudas jamás caen en calma aunque la curiosidad las sabe confortar.

El presente capítulo constituye el marco general de investigación, cuyo tema es el uso del lenguaje evaluativo en la configuración del monstruo en textos escritos por niñas y niños de 10 años, además de la relación de este uso del lenguaje con las prácticas de literacidad en que fueron producidos estos textos. Este trabajo se inscribe en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), por lo tanto, adopta una perspectiva sociocultural en la que se analizan tanto los textos producidos como el contexto de producción. Para ello, echa mano de una metodología de análisis del discurso y de una etnográfica.

A lo largo de este apartado se describe el problema que motiva este proyecto, contextualizado dentro de los estudios de las ciencias del lenguaje; se refieren las preguntas de investigación y los objetivos generales y particulares, así como la justificación, tanto académica

como personal, para su realización. Finalmente, se describe brevemente la estructura general que sigue el presente trabajo.

I.1.Planteamiento del Problema

A finales del siglo XX los teóricos de múltiples áreas de conocimiento reconocen la relevancia de la dimensión social para sus respectivos campos. Este llamado giro social también repercute en las investigaciones sobre literacidad (Gee, 2000) que, hasta ese momento, se dividían entre una corriente psicologista, que consideraba la lectura y escritura como habilidades intrínsecas al ser humano (Street, 1984), y una funcionalista, cuyo interés se centra en la respuesta de los individuos a las demandas sociales y que fue ampliamente desarrollada en el ámbito educativo. El viraje social marca la emergencia de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que, si bien, fue descrita por James Paul Gee (2000) ya había sido enunciada por teóricos como Brian Street (1984, 1995); David Barton y Mary Hamilton (1998), quienes definen la literacidad como una práctica «esencialmente social» (p.109), situada en las interacciones personales. El nuevo paradigma no rechaza del todo las perspectivas anteriores, las considera y, en algunos casos, las integra¹ (Aceves-Azuara, I. y Mejía-Arauz, R. 2015).

El ámbito interdisciplinario de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) tiene como características principales la adopción de un enfoque sociocultural acerca de las nociones de lectura y escritura, así como su interés por el análisis de los usos de estas prácticas fuera de entornos académicos. Desde esta perspectiva, tanto la lectura como la escritura son entendidas como prácticas que están ancladas socialmente (Street 1984, 1995) y es por ello que responden, culturalmente, a necesidades específicas tanto individuales como colectivas. Se reconoce que estas actividades no se reducen a capacidades cognitivas aisladas, ni funcionan únicamente en

¹ Aceves-Azuara, I. y Mejía-Arauz, R. (2015) definen literacidad como una práctica psico sociocultural. Integran en sus investigaciones las tres perspectivas de los estudios en este campo.

entornos académicos o laborales. Dado que la lectura y la escritura son prácticas articuladas por el lenguaje, estas pueden jugar un rol relevante en las dinámicas sociales y en la configuración de comunidades.

Ahora bien, si entendemos la literacidad como *aquello que hacen las personas cuando leen y escriben* (Street, 1985) y (Barton y Hamilton, 2000) se nos presentan dos actividades complejas que, desde una perspectiva sociocultural, no pueden medirse a partir de evaluaciones como la rapidez de lectura, el número de palabras, la fluidez o el dominio ortográfico, etcétera². Algunas de las preguntas que impulsan el desarrollo de investigaciones en esta área son ¿qué hacen las personas cuando leen o escriben? ¿qué funciones cumplen en su vida diaria? Y ¿cómo estas prácticas influyen en el ámbito social? Para la aproximación a estos cuestionamientos, los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) han echado mano tanto del enfoque etnográfico como del análisis del discurso. Por un lado, una metodología etnográfica ofrece una mirada sobre los contextos de producción de las prácticas de lectura y escritura, por otro, el análisis discursivo permite un acercamiento, desde el interior, a los textos que median dichas prácticas.

La manera en la que se entretujan los mundos interiores o subjetivos con el mundo social y comunitario por mediación de textos escritos es de profundo interés para los Nuevos Estudios de Literacidad. Siguiendo a la antropóloga de la lectura Michèle Petit (2014), contrario a una visión utilitarista acerca de las prácticas de lectura y escritura, se puede decir que existen usos más discretos encaminados a la construcción de un mundo interior que está ligado al establecimiento de relaciones sólidas con el mundo exterior. Estos usos a los que alude la autora ocurren con frecuencia fuera de entornos académicos o laborales, sus dinámicas tienen hacia las

² Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) hacen una crítica a la reducción de la lectura al desciframiento y de la escritura a la copia gráfica precisa, al mismo tiempo, muestran cómo, lo que a primera vista pueden parecer “errores”, en realidad son muestras del trabajo cognitivo que realiza el niño en su intento por comprender el sistema de escritura.

relaciones horizontales y sus finalidades conllevan búsquedas lúdicas, afectivas e incluso políticas. Por dar algunos ejemplos: la escritura de un diario íntimo, la lectura en voz alta de un cuidador a un niño, círculos de lectura y/o escritura con temáticas como las luchas de las mujeres, personas racializadas o disidencias, etcétera.

Para el caso de esta investigación, se analizaron textos narrativos y descriptivos elaborados por niñas y niños de 10 años de edad de 5 libroclubes miembros del programa de fomento de lectura *Invasión de Niños Comelibros*, proyecto a cargo de Comunidad Comelibros, asociación que enfoca su trabajo en niños y niñas con un rango de edad entre 4 y 12 años. Este proyecto inició a principios del año 2010 y funcionó hasta 2020 con una red de promotores de lectura voluntarios. Sus actividades se llevan a cabo en los patios de algunas vecindades de los barrios de Analco, El Alto y La Luz, en el centro de la ciudad de Puebla, donde habitan los beneficiarios.

Una vez a la semana, en una hora y día fijados por los niños y los promotores, se realizan sesiones de lectura en voz alta cuya dinámica, de manera general, se basa en tres momentos³: a) lectura en voz alta y charla derivada y/o literaria; b) taller artístico, científico o de escritura creativa; y c) juegos participativos. Sumado a eso, en la mayoría de las vecindades se instala un *libroclub*; se trata de una caja de madera o «huacal» a manera de contenedor de entre 30 y 50 libros especializados en literatura infantil, el cual queda en resguardo de alguno de los vecinos⁴. La intención de colocar este contenedor es que funcione como una pequeña biblioteca comunitaria que se articula con el resto de las vecindades y los barrios.

³ La planeación de las sesiones de lectura depende de los promotores y de los niños de cada vecindad. En sus dinámicas particulares se puede alterar el orden de los tres momentos (lectura, taller, juego) dependiendo de las temáticas abordadas y de las circunstancias específicas de cada espacio.

⁴ Aunque la meta inicial era colocar un libroclub en cada vecindad participante.

El libroclub, además de ser un espacio físico (huacal), intenta ser un espacio simbólico de construcción de comunidad. Durante el tiempo en que se realiza la sesión de lectura (entre 90 y 120 minutos), el patio de la vecindad se convierte en un sitio de convivencia entre niños y adultos y de articulación de distintos saberes. El libroclub también se refiere al grupo de lectores que se reúnen una vez a la semana, así, cada vecindad es un libroclub distinto, con un nombre y un sello identitario particular: Los lectosauros, Los futboleros, Los luchadorxs, El portal de los sueños, etcétera.

Hacer un acercamiento a lo que hacen las personas cuando leen y escriben desde la dimensión sociocultural de estas prácticas implica atender a las cuestiones identitarias y subjetivas de los individuos insertos en múltiples redes sociales, cuya interacción es mediada por textos escritos. Ya en su texto vital *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* (1999), Graciela Silvia Montes se pregunta por cuál es el lugar que ocupa la literatura en la vida de las personas y, de la mano de las ideas de Winnicott (1971), apuntó hacia la función de esta para abrir un espacio en el que se encuentran y se reelaboran el espacio íntimo y subjetivo con el espacio público y social.

Tanto la lectura como la escritura son prácticas que tejen un puente entre lo íntimo e individual con lo social. En palabras de los pedagogos Enrique Riquelme y Felipe Munita (2011) la lectura funciona como: «...un contexto de interacción regulado o de experiencias mediadas» (p. 271). En la lectura se despliega un mundo abierto que desborda la linde de los encierros sociales; uno se resguarda sin aislarse del mundo (Petit, 2023).

Los libroclubes del proyecto Invasión de Niños Comelibros no se articularon a partir de la dinámica de adulto-dador y niño-beneficiario, sino que se alentó a que cada miembro participara de forma activa, es decir, mostrando sus singularidades. Si a esto se suma el hecho de

que las actividades no se realizaban en un espacio específico, típicamente destinado a la lectura, sino un lugar de tránsito común que suponía la interacción con otros actores como vecinos, vendedores, música, el clima cambiante, etc. El resultado era una tensión constante donde los textos (libros, narraciones orales, juegos) inauguraban un nuevo espacio de vivencia que permitía recalibrarla.

Dicha tensión no constituye un aspecto negativo en sí mismo, por el contrario, es por ella que pueden observarse las complejas dinámicas que hacen posible que aquello a lo que se llama comunidad, emerja. Por esta razón el tema central de los textos analizados en esta investigación es *el monstruo*, cuya figura funciona como artefacto detonador. Este personaje es recurrente en los relatos infantiles, particularmente en la literatura. El *monstruo* es, en su ambigüedad, la figura de otredad por excelencia, si el monstruo es tal, es justamente porque no es humano, es lo otro. Analizar cómo se configura este ser en el espacio textual brinda un panorama sobre los imaginarios sociales y las construcciones culturales de los repudios y las fascinaciones (Giorgi, 2009) en contextos específicos. La comprensión acerca de la concepción de lo diferente es de gran relevancia para vislumbrar cómo se conforma una comunidad⁵.

Ahora bien, el monstruo es fundamentalmente dos cosas: imagen (fealdad, deformidad, desborde) y discurso (lo aterrador, la maldad, la enfermedad, lo insuficiente o lo exagerado). Cada tiempo y cada sociedad tiene sus monstruos: las mujeres, los latinos, los musulmanes, los pacientes psiquiátricos, los virus, las bestias, los extraterrestres. Las valoraciones que se hacen de estos seres nos revelan la manera en que un grupo determinado interactúa con aquello que

⁵ En los diferentes niveles de participación en este proyecto, como mediadora y como observadora, noté la diversidad como una constante. Desde la forma de vestir, la vecindad de procedencia, el barrio, el género, la edad. La comunidad no preexistía ni existía puestas estas diferencias a un lado sino que emergía cuando eran más evidentes y lograban ponerse en juego para conseguir un fin común.

considera diferente de sí mismo, a lo que teme y a lo que aspira. Este cuerpo de valoraciones se encuentra codificado en el lenguaje.

La evaluación puede definirse como un tipo de información donde quedan cifradas las expresiones verbales de valoraciones, sentimientos, creencias y valores de los hablantes hacia aquello de lo que hablan o escriben (Pascual, 2011). Desde los campos de la etnografía de la comunicación y la sociolingüística, los aportes de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972) sobre el componente evaluativo, son un referente para el estudio de narrativas orales. No obstante, el interés por el aspecto emotivo y valorativo del lenguaje ha sido constante a lo largo de la historia, baste, por mencionar solo un ejemplo, la distinción de Jakobson (1981) sobre la función emotiva del lenguaje.

A partir de los años ochenta hasta la actualidad, es posible distinguir tres líneas teóricas que abordan el caso de la evaluación en el lenguaje. La primera de ellas es la emanada de la escuela americana o del *stance* o *posicionamiento*; la segunda, la de la *evaluación*, de origen inglés y, por último, la escuela de Sidney, conocida como *appraisal* o teoría de la valoración. (Pascual, 2011). Esta última, anclada en una perspectiva sociolingüística, tiene sus bases en la teoría general de la Gramática Sistémico Funcional (LSF), teniendo como representantes principales a Martin (2000), White (2002) y Martin y White (2005). En el caso de América Latina, son destacables los trabajos de Pineur, C., Oteíza, C. y Contreras M. (2021).

En el caso específico de los estudios sobre el uso del lenguaje evaluativo entre los niños, estos se han desarrollado principalmente desde una línea sociopragmática. Como señalan Betancourt y Montes (2013), estos trabajos retoman la metodología propuesta por Labov (1972) para analizar y clasificar los recursos evaluativos presentes en narrativas orales de experiencia personal. Sus investigaciones han sido precedentes importantes para los trabajos en habla

hispana, tanto en los estudios transversales como longitudinales. Uno de los objetivos de este cuerpo de investigaciones es describir el uso que hacen los niños de la evaluación y qué estrategias y categorías emplean para la expresión de esta, como lo son: la repetición, la onomatopeya, los verbos, entre otros.

No obstante, más allá de conocer cómo se desarrolla esta habilidad sociopragmática y de revisar las categorías formales y funcionales que son empleadas, el interés de esta investigación gira, en un primer nivel, en torno al propio contenido del lenguaje evaluativo: ¿Qué se evalúa? ¿A quién se evalúa? ¿Cómo se evalúa? Y en un segundo nivel, ¿cómo se vinculan estas evaluaciones con los entornos socioculturales en los que están inmersos las niñas y niños participantes? ¿Qué nos dice esta sobre estos aspectos? Por ello, se establece un puente que parte de la descripción de la habilidad evaluativa entre niñas y niños de 10 años de edad, a través narraciones y descripciones escritas, hasta el análisis de las relaciones entre la evaluación y la comunidad de la que emana. En otras palabras, si uno de los usos sutiles de la lectura y la escritura es la configuración de un espacio íntimo que a su vez fortalece los lazos sociales, este trabajo se propone una exploración en él, en lo que Graciela Silvia Montes (2001) nombra como la *frontera indómita*. En este territorio salvaje, ¿quiénes son y qué lugar ocupan los monstruos?

Al tratarse de un corpus escrito, este trabajo se inscribe en el marco general de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

I.2 Preguntas de Investigación

-¿Qué recursos lingüísticos evaluativos, formales y funcionales, emplean las niñas y niños de 10 años de edad en textos escritos de tipo narrativo y descriptivo?

-¿Cómo construyen discursivamente la figura del monstruo a través del lenguaje evaluativo?

-¿Existe relación entre las prácticas de literacidad y las formas de uso del lenguaje evaluativo presentes en los textos?

-¿En qué aspectos las prácticas de literacidad abonan a la construcción de comunidad en el caso estudiado?

I.3 Objetivos de la Investigación

Esta investigación presenta un objetivo general y cuatro objetivos específicos.

I.3.1. Objetivo general

1. Analizar en qué aspectos el lenguaje evaluativo, por la mediación de textos escritos, contribuye a la conformación de las comunidades denominadas libroclubes, en el programa *Invasión de Niños Comelibros*.

I.3.2 Objetivos específicos

-Describir los eventos y las prácticas de lectura y escritura del programa *Invasión de Niños Comelibros*, a través de un acercamiento etnográfico.

-Analizar 40 textos escritos elaborados por niñas y niños de 10 años de edad, participantes de este programa de lectura, a partir de la Teoría de la Valoración.

-Describir los recursos lingüísticos evaluativos, formales y funcionales, empleados en los textos escritos.

-Reflexionar sobre el vínculo entre el espacio físico descrito en el apartado etnográfico y el espacio textual analizado por medio de la Teoría de la Valoración.

I.4 Justificación del Estudio

El estudio del lenguaje es un campo de investigación muy vasto. Los trabajos centrados en el desarrollo de habilidades lingüísticas y sociopragmáticas sirven como un punto de partida para la revisión del uso que hacen los niños de la evaluación, no obstante, la información evaluativa también es una fuente de análisis para otros aspectos como los relacionados a las dinámicas socioculturales mediadas por textos escritos y su impacto en la configuraciones de comunidades lectoras.

Desde una dimensión personal, el interés por realizar este trabajo de investigación surge a partir de mi participación en el programa de fomento de lectura *Invasión de Niños Comelibros*, del cual soy miembro activo desde su creación en el año 2010. Desde sus inicios, he dedicado muchas horas de mi vida y bastante esfuerzo para que dicho proyecto continúe y se fortalezca. Sin embargo, las dudas asaltan. Por supuesto, leer sirve y mucho, pero a las niñas y niños de los libroclubes en específico, ¿para qué les estaba sirviendo? Responder esta pregunta precisaba un alejamiento desde el cual observar, reflexionar e intentar desentrañar estas cuestiones, esta fue una de las razones por las cuales decidí ingresar al posgrado en ciencias del lenguaje.

La duda se aferró pero me brindo una pequeña luz: así como los libros se construyen con palabras, también los seres humanos; para comprender qué pasaba con los niños cuando leen y escriben era necesario analizar sus propios textos. Por medio del lenguaje damos muestra de nuestras opiniones, valores, de nuestras emociones, a través de él nos construimos la casa que habitamos, adornada con las herencias culturales de las que somos poseedores. El concepto de frontera indómita de Montes (2001) fue particularmente estimulante a mi curiosidad.

En el aspecto académico, la realización y conclusión de este trabajo hace posible el cierre el ciclo de estudios en el posgrado en Ciencias de Lenguaje, a lo largo del cual pude adquirir

herramientas teóricas y humanas para continuar con una trayectoria en este ámbito. Sumado a esto, se abre el camino a futuros trabajos de investigación emanados de este, así como la intención de presentar y publicar artículos relacionados con los NEL, el desarrollo de la escritura en la niñez, la promoción de lectura y escritura, la promoción cultural comunitaria y la gestión cultural.

En una dimensión teórica, con el giro social, los estudios sobre alfabetización y literacidad desde fines de la década de los ochenta, centraron su interés por la revisión de la relación entre estas prácticas y los procesos históricos, sociales y culturales, sin embargo, las investigaciones en nuestro país relacionadas con la correlación entre el desarrollo infantil, el lenguaje y literacidad se han visto restringidas por cuestiones institucionales y por falta de recursos humanos y materiales (Aceves y Mejía, 2015). De igual forma, gran parte de estos trabajos se han concentrado en el ámbito escolar, mientras que el caso de las investigaciones en contextos no escolares, estas son escasas⁶ pues se ha privilegiado la asociación entre literacidad y escolaridad, al respecto, esta investigación aportaría una mirada sobre usos alternos a los académicos.

Durante décadas, múltiples programas y proyectos para el fomento de la lectura y la escritura, tanto institucionales como autónomos, han trabajado con afán para garantizar el uso libre de la palabra y el acceso a la cultura escrita, al tiempo que deben justificar la valía de su trabajo. Delante de pruebas que miden la fluidez, la ortografía, la cantidad de libros leídos, se ensombrecen los usos más refinados de estas prácticas: la apertura de un tiempo-espacio otro, de un tiempo-ensayo, un tiempo-fantasia, un tiempo de diálogos que amplía las subjetividades y

⁶ Uno de los trabajos más relevantes es el realizado por Aída Araceli Jiménez Orozco (2009) para obtener el grado de maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Xalapa. Un trabajo sobre las prácticas de literacidad del proyecto Bunko Papalote A.C en Veracruz.

robustece los vínculos sociales. La emergencia de un espacio abierto. En tiempos de horror, ¿no es esta una tarea urgente?

I.5 Organización de los Capítulos

Esta tesis está conformada en siete capítulos generales⁷. Capítulo I. La brújula. Introducción. El itinerario de una duda, incluye el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación y el esbozo de la estructura del texto.

Capítulo II. El mapa. Breve repaso sobre los estudios de lectura y escritura, expone una revisión de los conceptos sobre lectura y escritura enmarcados en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). La noción de literacidad es brevemente discutida en contraposición a otras como alfabetización y cultura escrita. Asimismo, se hace una revisión de los conceptos de lectura y escritura, haciendo hincapié en su relación con la niñez.

Capítulo III. Primera bitácora. Un acercamiento etnográfico al estudio de la lectura y la escritura, presenta las categorías de práctica y evento, así como sus componentes aplicados al caso particular del programa de lectura *Invasión de Niños Comelibros*.

Capítulo IV. El catalejo. La evaluación en el lenguaje y el análisis discursivo, hace un recuento por los principios del análisis del discurso centrando la atención en la información evaluativa. Se muestran las perspectivas teóricas más representativas que han atendido este aspecto del lenguaje. Finalmente, se presenta un apartado que explica el uso de la figura del monstruo como artefacto evaluativo.

⁷ Al considerar este trabajo de investigación un viaje de exploración, los nombres de la brújula, el mapa, la bitácora, el catalejo, entre otros artefactos necesarios en una aventura de este tipo, se han utilizado para nombrar cada uno de los capítulos que componen este trabajo. Es una huella de fantasía que se ha colocado intencionalmente como una postura académica y política.

Capítulo V. Segunda bitácora. Apartado metodológico para el análisis discursivo, detalla los pasos que fueron seguidos desde la recolección del corpus estudiado, su preparación, así como las categorías y unidades de análisis.

Capítulo VI. La linterna y la red. Lenguaje y evaluación, presenta los resultados del análisis según los diferentes niveles establecidos, partiendo de las categorías formales a las funcionales para concluir con los resultados de acuerdo a la propuesta de la Teoría de la Valoración.

Capítulo VII. El altavoz. Conclusiones y reflexiones finales, se presenta un recuento del trabajo realizado en esta investigación, un compendio de conclusiones a las que se llegó tras los diferentes niveles de análisis puestos en diálogo con la perspectiva etnográfica. Para finalizar, se hace un cierre de este trabajo.

Como añadidura, se anexan los textos que conformaron el corpus de esta investigación.

Capítulo II. El mapa. Breve Repaso sobre los Estudios de Lectura y Escritura

«Todos los usos de las palabras para todos»

me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático.

No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo»

Gianni Rodari

Érase una vez un algo que no encontraba su nombre... Cuando una lengua presenta una imposibilidad para nombrar algún fenómeno de la realidad se abren varias alternativas, una de ellas es repensar los vocablos que, hasta ese momento, tenían la función de explicar tales casos; otra es abrir las fronteras lingüísticas y dar paso a palabras provenientes de otras lenguas que puedan aproximarnos al entendimiento de tales sucesos. Alrededor de los estudios sobre lectura y

escritura en castellano se han dado diversos debates en torno al término que mejor explica *aquello que hacen las personas cuando leen y escriben*. El presente estudio, al enmarcarse en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), hace necesario realizar una revisión del concepto literacidad, anglicismo que ha sido discutido en el ámbito de las investigaciones en habla hispana. En los siguientes apartados se brinda un panorama de la disputa entre las distintas concepciones sobre alfabetización, cultura escrita y literacidad; más adelante se abordan las características y objetivos principales de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), así como sus representantes más importantes. Finalmente, se indaga sobre las diferentes concepciones acerca de la lectura y la escritura.

II.1 Alfabetización, Cultura Escrita y Literacidad

El concepto *literacy*, proveniente de la lengua inglesa, de acuerdo con el diccionario Oxford en línea⁸, es un sustantivo definido en su principal acepción como «La habilidad para leer y escribir»⁹; dicho término también puede referirse a una competencia o conocimiento sobre un área específica como la computación o las matemáticas (literacidad informática, literacidad matemática). En castellano no es posible realizar una traducción literal de tal vocablo, ya que no existe un término que exprese tal contenido en nuestra lengua¹⁰. Ante la imposibilidad de nombrar, las estrategias lingüísticas han sido explicar el fenómeno para acercarse a él, por lo cual, *literacy*, ha sido traducido con nociones como alfabetización, cultura escrita o letrada y, finalmente, con el anglicismo *literacidad*; cada una de ellas conlleva características específicas aplicables a ciertos contextos. En este primer apartado se revisarán la utilidad y los inconvenientes de cada una de estas conceptualizaciones.

⁸ Consultado en el sitio web: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/literacy>

⁹ Traducción propia de: “*The ability to read and write*”.

¹⁰ En la lengua francesa se distingue entre *alphabestime*, aprendizaje de la lectura y la escritura y *lettre* para referirse a las habilidades más complejas.

El término *alfabetización* ha sufrido un cambio conceptual a lo largo del tiempo, en un primer periodo se refería específicamente al proceso de aprendizaje de lectura y escritura, dicha definición incorpora únicamente una dimensión mecánica que, de acuerdo con Kalman (1993) no puede dar explicación de las prácticas de lectura de un texto complejo o sobre la reflexión crítica surgida través de la escritura: «Y esto es, sin embargo, lo que esperamos de una persona alfabetizada: que lea, que escriba y que hable de una cierta manera, y que estas habilidades le sirvan para actuar en el mundo» (p. 87-88). Esta estudiosa pugnará por la búsqueda de un término que sea capaz de dar cuenta tanto de los aspectos mecánicos e individuales como de los sociales, es decir, no basta con explicar los procesos de aprendizaje sino los fenómenos sociales que los posibilitan.

Por otra parte en *El desafío de la alfabetización en el mundo* (2008), publicación de la Organización de las Naciones Unidas, editada por Mark Richmond, Clinton Robinson y Margarete Sachs-Israel a propósito de la llamada Década de la Alfabetización¹¹, impulsada por esta organización, se hace hincapié en la necesidad de superar una concepción restringida sobre los procesos de alfabetización, se postula que no existe una división tajante entre analfabetos y alfabetizados, sino una serie de niveles de competencias en función de un contexto¹², así pues, se trata de una visión sociocultural. La UNESCO (2013) define alfabetización¹³ como:

la capacidad de manejar y usar efectivamente el código de la escritura. Incluye la práctica social de leer y escribir afectada por las nuevas tecnologías, la globalización y

¹¹ La Asamblea General de las Naciones Unidas declaró en diciembre de 2001 declaró El Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) para el periodo comprendido de los años 2003 a 2012, cuyo planteamiento fue la adopción de una visión nueva sobre la alfabetización que la coloca en el centro mismo de la educación de todos. El original en inglés Literacy Decade es traducido como alfabetización en este caso.

¹² Alfabetización situada.

¹³ El Enfoque de la UNESCO es situado, pugna por la inclusión de los elementos del entorno sociocultural de las comunidades, llamados *entornos de proximidad*.

aumento progresivo de la información y del conocimiento. Comprende el saber “procesar” la información escrita, saber pensar manejándola, establecer relaciones, inferir ideas a partir de ellas. En el fondo, saber pensar a partir de un texto escrito (p. 21).

Es importante mencionar que las publicaciones de la UNESCO traducen *literacy* por *alfabetización* ya que consideran que es el vocablo que más cercanamente se corresponde en español. Esta definición parece mucho más amplia, sin embargo, hay que recordar que está elaborada a partir de la noción de *literacy* para su posterior adecuación a diversas lenguas, por lo que no hay una discusión sobre las implicaciones de nombrar este grupo de habilidades como *alfabetización*.

Motivado por los postulados de la UNESCO, uno de los trabajos que exploran con mayor puntualidad la problemática entre las nociones *alfabetización* y *literacidad* es el realizado por Berta Braslavsky (2003), quien advierte la influencia de la tecnología en el cada vez más complejo estudio de estos procesos, pero lo más relevante es la toma de conciencia de que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura no dependen únicamente de los entornos escolares, sino que está determinada por las dimensiones sociales y políticas. Braslavsky, en una revisión del *Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura* elaborado por Harris y Hodges (1995)¹⁴ coincide con los autores en la imposibilidad de dar una definición total de alfabetización. Su propuesta es enunciar estas prácticas en el plural, *alfabetizaciones*, atendiendo a la diversidad de niveles de comprensión y producción, de funciones socioculturales y, agrega, retomando las palabras de Paulo Freire (1984), como estrategia de liberación en la *capacidad de leer el mundo* (p.94).

¹⁴ Harris, Th. y R. Hodges (eds.) (1995) *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE, International Reading Association.

El repaso histórico que hace Braslavsky (2003) muestra que la restricción semántica de *alfabetización* tiene sus orígenes en la separación entre las prácticas de lectura y las de escritura. Durante la Edad Media, la escritura requería un nivel técnico mayor que la lectura, de manera que una persona alfabetizada era aquella capaz de leer latín sin necesidad de saber escribir, con el paso del tiempo, esta designación connotaba un nivel básico, cuando no bajo, de conocimiento de la lectura y escritura. La etimología de alfabetizar es *alphabetum*, alfabeto, mientras que la palabra *literacy* es una transformación de *letter*, carta, que a su vez procede de *littera*, letra, relacionado a la escritura. Sin embargo, del latín *littera*¹⁵ también deriva la palabra *letra* en castellano.

Es curioso que, pese a que la palabra en castellano guarda una mayor relación con su antecesora, es el vocablo *literacy* el que encierra un sentido más amplio, quizá esto se deba a la concepción restringida dada en la Edad Media de la que da cuenta Braslavsky (2003). Si en ese periodo un individuo alfabetizado era quien poseía conocimientos básicos, de lectura más que de escritura¹⁶, se trata de una visión muy cercana al pensamiento común sobre el término *alfabetización* y es, precisamente, lo que ha impulsado a la búsqueda conceptual para explicar fenómenos complejos relativos a la lectura y la escritura. Siguiendo en la misma línea, si bien, el término *letrado* es, etimológicamente más cercano, dentro de las investigaciones en habla hispana no se le suele emplear como traducción de *literacy*, si bien Roger Chartier (1997) utiliza el concepto de *culturas letradas* en lengua francesa y esta ha tenido cierto impacto en la lengua castellana, no ha logrado asentarse como equivalente a *literacy*; probablemente, la reticencia a

¹⁵ De acuerdo con el Diccionario Ilustrado VOX, *littera* designa lo relativo a la escritura, a la letra.

¹⁶ En la actualidad la brecha entre quienes son lectores y quienes son “escritores” continúa marcando una jerarquía que coloca a la escritura como un nivel superior frente al mero ejercicio lector.

emplear el concepto de *cultura letrada* obedece a su oposición con *cultura iletrada* o con cultura popular, reafirmando nuevamente una visión jerárquica.

Esta concepción permea hasta la actualidad en el habla hispana, abriendo la necesidad de agregar una serie de adjetivos ya no para especificar un sentido, sino para expandirlo como en el caso de *alfabetización avanzada*, *alfabetización pragmática*, entre otras. Roger Chartier (2000) establece esta separación entre la *alfabetización selectiva* (de especialización en un área de conocimiento) y la *popular* (aprendizaje de lectura y escritura), por otro lado, tenemos la más reciente distinción por medio de la noción de *alfabetización funcional*. Sin embargo, esta tendencia a usar términos compuestos más que puntualizar un significado ha relativizado y diluido la propia noción de alfabetización.

En la concepción de Judith Kalman (2003), el verbo alfabetizar actúa como reflexivo, de tal suerte que para un individuo sea posible *alfabetizarse*: «Alfabetizarse significa aprender a manipular el lenguaje de una manera deliberada» (p. 8). En algunas ocasiones las nociones alfabetización y literacidad son utilizadas de manera indistinta, mientras que en otras se privilegia alguna de acuerdo con las características del contexto de investigación. Al respecto, Guadalupe López-Bonilla (2013) especialista en estudios sobre literacidad, realiza una extensa revisión sobre este conflicto teórico en las investigaciones en lengua española junto con Carmen Pérez Frago, investigadora sobre desarrollo educativo, ambas de la Universidad Autónoma de Baja California.

El término *literacy* designa una habilidad, aquello que realiza una persona al leer y escribir. Desde la perspectiva de Street (1984, 1995) puede ser considerada como una práctica social situada. Por otra parte, la noción *alfabetización* alude a una práctica pedagógica donde la acción de un sujeto recae sobre otro y donde existe la mediación de una institución y de una serie

de instrumentos. Para ilustrar de una mejor manera, se retoma el cuadro elaborado por López Bonilla y Pérez Fragoso (2013) ya que muestra de manera muy clara la distinción y, en algunos casos, la oposición entre *alfabetización* y *literacidad*:

Tabla 1

Nombrar y Significar: Comparación entre Literacy y Alfabetización

<i>Literacy</i>			Alfabetización	
Origen: Littera (latín)			Origen: alphabetus (latín/griego)	
Inglés	Español	Significado		Significado
Letter	Letra	Sustantivo: representación gráfica de cualquier letra del alfabeto.	Alfabeto	Sustantivo: conjunto de símbolos (letras) de un sistema de comunicación.
Letter	Letra	Sustantivo: un texto que utiliza las letras del alfabeto.		
Lettered	Letrado	Adjetivo/Sustantivo: alguien que lee y escribe, denota sobretodo una posición social, una "forma de ser"		
Literate/Illiterate		Adjetivo/sustantivo: alguien que (no) lee y escribe, una "forma de ser"	Alfabetizado/ Alfabeto	Adjetivo/sustantivo: alguien que (no) posee cierto manejo de la lengua escrita.
Literacy		Sustantivo abstracto: una condición, una actividad, un conjunto de factores diversos expresados como una habilidad.	

....	Alfabetizar	Verbo: enseñar a leer y escribir
....	Alfabetización	Sustantivo: acción y efecto de alfabetizar.

Nota. Tomado de López Bonilla y Pérez Frago (2013, p.27)

Frente a esta contraposición lingüística aparece la noción de *cultura escrita* tanto para la traducción de investigación en lengua inglesa en esta área, como en producciones en habla hispana, entre quienes destaca Emilia Ferreiro, con la obra, *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro* (1999), desde su perspectiva el término *literacy* debe ser traducido en algunos casos como cultura escrita y en otros como alfabetización de acuerdo con el contexto, aunque ella se interesa más por la cultura escrita pues considera que la noción de alfabetización está arraigada al sistema alfabético; se pregunta ¿cómo entonces nombrar los procesos de los sistemas no alfabéticos? Guadalupe López-Bonilla y Pérez Frago (2013) discrepan de la propuesta de Ferreiro pues consideran que *cultura escrita* se refiere al contexto de participación mediado por las prácticas de lectura y escritura, mientras que *literacidad* comprende todas las actividades que la gente realiza al leer y escribir.

Dos motivos fundamentales sustentan la introducción del término *literacidad* en las investigaciones producidas en español. La primera de ellas fue, como se ha revisado, la impresión de las nociones *alfabetización* y *cultura escrita* al intentar abarcar el sentido total de *literacy*; la segunda razón es de tipo ideológico; el término alfabetizar conlleva una acción ejercida de un sujeto sobre otro, es decir, es esencialmente una práctica pedagógica y como tal, tiene una función ideológica y una dimensión política, mismas que analizó el pedagogo brasileño Paulo Freire (2005), quien realizó una fuerte crítica a las prácticas educativas a las que

caracterizó como un sistema «bancario», es decir, basadas en un modelo de transmisión de los maestros hacia los estudiantes.

Como contrapuesta a esta concepción bancaria de la educación, Freire (2005) define la necesidad de concebir la educación como una práctica libertadora, dialógica y fundamentada en la lectura crítica de la realidad. Esta nueva concepción involucra no sólo la capacidad de descifrar signos lingüísticos en un texto escrito, sino la de comprender el contexto y participar de la transformación del mismo. La pregunta como acción generadora del conocimiento (Freire P. y Faundez A., 2013, p. 69). El educador brasileño Paulo Freire postula la pregunta como una provocación a la autoridad y añade: «...la represión a la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la dimensión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo» (p.70), esto es, la negación a la indagación del individuo sobre sí mismo y sobre sus relaciones con los otros y su entorno. La pregunta es entonces el centro del proceso de aprendizaje.

Antonio Faundez (2013) vincula la acción de preguntar con el lenguaje, para el educador chileno, la pregunta es el origen del conocimiento: «y me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, al mismo tiempo, pregunta y respuesta en un acto simultáneo» (p. 72). De tal forma que la represión de la pregunta es al mismo tiempo una represión al lenguaje. Tanto Freire como Faundez coinciden en la relación entre palabra-acción-reflexión. En el caso de una comunidad de aprendizaje extramuros, esta relación se transforma no sólo en conocimiento sino en el ensayo de nuevas formas de socialización. Pese a que ni Paulo Freire ni Antonio Faundez emplean la noción de *literacy*, sus propuestas integran el punto medular de las prácticas de literacidad.

De manera general, las investigaciones sobre literacidad, alfabetización o cultura escrita se interesan por indagar qué significa la lectura y la escritura, sin embargo, el uso de cada una de estas nociones tiene implicaciones no sólo teóricas sino sociales, el término alfabetizar supone la existencia de individuos analfabetas, tal y como una cultura letrada implica una iletrada. Las palabras analfabeta o iletrada tienen en el imaginario social huellas negativas que pueden ser un impedimento para el desarrollo de las investigaciones¹⁷, pues no bastan las acotaciones conceptuales como alfabetización situada, alfabetización funcional, entre otras, para superar este obstáculo. El término *literacidad*, no tan extendido fuera de los entornos académicos, brinda la posibilidad no sólo de tener una noción teórica clara a partir de la cual desarrollar diversas líneas de investigación, sino la de incidir en el imaginario social.

Como ocurre en todas las áreas de conocimiento, los conceptos no son rígidos, cambian a través del tiempo y de acuerdo con los intereses del investigador. Dentro de los estudios de literacidad también hay distintos enfoques; en los últimos años han tomado gran fuerza los llamados *Nuevos Estudios de Literacidad* a partir de los cuales se desarrolla la presente investigación.

II.2 Los Nuevos Estudios de Literacidad

Los Nuevos Estudios de Literacidad comienzan a gestarse a partir del interés por la dimensión social del lenguaje. En este ‘giro social’ la concepción sobre la lectura y escritura como habilidades inherentes al ser humano resultó insuficiente para explicar fenómenos más complejos, surge entonces un paradigma que, sin invalidar las concepciones cognoscitivas, redefine el sentido de las actividades de lectura y escritura como prácticas sociales, -situadas

¹⁷ El Diccionario de la lengua española, tiene como segunda acepción para analfabeta, el adjetivo de *ignorante, sin cultura, o profano en alguna disciplina*, la primera acepción refiere a una persona que no sabe leer ni escribir, en cuanto a iletrado, aparece como sinónimo de analfabeta.

histórica y socialmente (Gee, 2000), de tal suerte que no es posible comprender el sentido de estas prácticas sin conocer el entorno en que se llevan a cabo. Uno de los rasgos distintivos de estas investigaciones es la atención prestada a la interacción situada, es decir, a los procesos de apropiación de prácticas sociales que llevan a cabo las personas por medio de su participación en contextos específicos, se trata entonces, de una perspectiva sociocultural. (Kalman, 2003).

Gee (2000) emplea dos metáforas para explicar dos visiones sobre la literacidad: una para referirse al paradigma cognitivista (pensamiento igual a procesamiento de información) y otro para intentar explicar el sentido del giro lingüístico: «Para los movimientos del "giro social", las "redes" son una metáfora clave: el conocimiento y el significado son vistos como emergentes de las prácticas o actividades sociales en las cuales personas, entornos, herramientas, tecnologías, objetos, palabras, están conectados unos a otros e interactúan dinámicamente entre sí¹⁸» (p. 6). La conjunción de estas líneas de investigación, junto con las redes sociales a través de las cuales se comunican, de acuerdo con el autor, entrañan un posicionamiento político, reflejado en la búsqueda por desmontar las dinámicas de desigualdad¹⁹ al interior de las instituciones sociales (la escuela, por ejemplo).

Anterior a las ideas de Gee, David Barton y Mary Hamilton (1990) distinguen tres grandes corrientes de los estudios de literacidad. El primero, descrito por Brian Street (1985), es la perspectiva autónoma, con raíces en la psicología, y que consideraba las habilidades de lectura y escritura como inherentes al ser humano, de ahí que las dificultades para el desarrollo de estas

¹⁸ Traducción propia de “*For "social turn" movements "networks" are a key metaphor: knowledge and meaning are seen as emerging from social practices or activities in which people, environments, tools, technologies, objects, words, acts, and symbols are all linked to ("networked" with) each other and dynamically interact with and on each other.*” (Gee, 2000, p. 6)

¹⁹ El propio Gee (2000) lamentará que incluso estas investigaciones, con una ideología “progresista” hayan sido utilizadas por las dinámicas capitalistas para conocer a fondo al individuo y, de esta forma, reforzar sus propias estructura voraces.

fueran consideradas como deficiencias individuales; la segunda corriente es la funcionalista, interesada en describir la respuesta de los individuos a las demandas sociales de lectura y escritura. Esta línea fue ampliamente estudiada para el desarrollo de métodos particulares de enseñanza. Finalmente, la corriente en que se inscriben Barton y Hamillton (1998), es la que adopta un enfoque histórico sociocultural, donde se insertan los *NEL*.

Desde la perspectiva social, la literacidad será entendida como un conjunto de prácticas sociales en las cuales se incluyen *eventos* que tienen una mediación por textos escritos inscritos o asociados a ciertos contextos. Por otro lado, las *prácticas* de literacidad se caracterizan por ser históricamente situadas y ser organizadas por instituciones sociales y mediadas por relaciones de poder, donde algunas prácticas son más dominantes que otras. (Barton y Hamilton, 2000). El giro social de esta nueva perspectiva posee tres características generales: a) interés por los usos de la lectura y escritura en situaciones sociales particulares; b) ampliación del concepto de literacidad, cuyas implicaciones superan los meros actos de lectoescritura e incluye el cómo hacen uso las personas de estas actividades; por último, c) las categorías de disponibilidad y accesibilidad de las literacidades están condicionadas por la estructura social, por lo que se hace indispensable aportar una perspectiva crítica sobre cómo estas dinámicas contribuyen al reforzamiento de las relaciones de poder al interior de una comunidad. (Kalman, 2003)

Pensar la literacidad en términos de algo *que la gente hace al leer y escribir* posiciona a esta actividad en un espacio que va del pensamiento al texto (Barton y Hamilton, 1998), aunque ello no significa que se encuentre únicamente en una dimensión cognitiva, sino que la producción del texto se concreta a través dinámicas de interacción, en este sentido, podemos decir que posee una función; quienes leen o escriben lo hacen por motivaciones específicas y usos situados. Los Nuevos Estudios de Literacidad no soslayan la perspectiva autónoma ni la

funcional, sino que las incorporan en un análisis situado histórico y sociocultural, ya que dichas prácticas son entendidas como recursos colectivos regulados por normas sociales. Barton y Hamilton (1998) distinguirán entre literacidades dominantes, como las que se gestan en el dominio escolar y que producen un cierto tipo de relaciones sociales asociadas al conocimiento y al prestigio; y las literacidades vernáculas, aquellas que tienen lugar en la vida cotidiana y que no gozan de tanta visibilidad. Esta separación dependerá de la reputación o valoración social del que son investidas las prácticas, lo que supone que algunas sean asociadas como más relevantes que otras, sin embargo, existen prácticas que exigen una mayor complejidad que otras, independientemente del prestigio social del que gocen.

En este sentido, cada práctica está regida o condicionada por las demandas del prestigio social que se les atribuye y por los acuerdos respecto a su realización. Shirley Brice Heath y Brian V. Street (2008) emplean el término literacidad para referirse «a las representaciones escritas del lenguaje oral (o gestual) traducido en un sistema de escritura que lleva sus propias convenciones y reglas de uso.²⁰» (p.4). Las reglas de uso, mencionan estos autores, son dirigidas y reguladas por instituciones y organizaciones; ambos organismos persiguen objetivos diferentes, sin embargo, igualmente afectan directamente las vidas de los individuos y sus formas de interacción.

Una de las diferencias entre los Estudios de Literacidad y los Nuevos Estudios de Literacidad es el paso de un interés por el individuo a una preocupación por comprender las dinámicas de los grupos y las formas en que ejercen, modelan sus prácticas de literacidad y cómo estas se pueden ver condicionadas o restringidas por otras. Este cambio de perspectiva hace posible que la literacidad sea asumida como «un recurso comunitario que se hace efectivo en las

²⁰ Para hacer alusión a las formas de representación en las que se añaden modos orales, visuales o gestuales a las formas escritas utilizan el concepto de literacidades multimodales.

relaciones sociales, en vez de convertirse en una propiedad individual» (Barton y Hamilton, 1998, p. 119). Para fines metodológicos, Barton y Hamilton, desde una perspectiva etnográfica, proponen un análisis en dos niveles: un nivel micro que incluye los eventos particulares, los participantes y los roles que asumen, y un nivel macro que se refiere a las formas en que una comunidad hace uso de las literacidades.

Con el arribo de un nuevo paradigma en los estudios sobre literacidad, el lingüista norteamericano James Paul Gee señala que la forma idónea de análisis del lenguaje es poniendo a la sociedad, la cultura y los valores en el centro. Estudiar el lenguaje en sociedad implica su relación con los modelos culturales, las relaciones sociales, las experiencias y valores (Gee, 1996). De acuerdo con el autor, la lectura y la escritura no pueden ser consideradas únicamente como habilidades cognitivas independientes del contexto, sino como prácticas sociales histórica y culturalmente situadas (Gee, 2000), que requieren una mirada crítica y un posicionamiento político: «Las prácticas letradas implican la regulación social de los textos, es decir, quién tiene acceso a ellos y quién los puede producir». (Barton y Hamilton, 1998, p.126). Los Nuevos Estudios de Literacidad no pretenden sólo describir y analizar prácticas alternativas a las hegemónicas, sino demostrar que estas también son legítimas en tanto dan respuesta a demandas de individuos y comunidades particulares.

La mirada crítica de estas líneas de investigación intenta desmontar los mecanismos de exclusión y subvertirlos. En latinoamérica, un punto de inflexión importante es la influencia que tuvieron, y continúan teniendo, las perspectivas decoloniales. Los trabajos sobre literacidad desde esta mirada ven con ojo crítico el supuesto de que la promoción de la cultura escrita sea buena o neutral en sí misma. Su interés central es observar y analizar las formas en que esta se promueve, se instaura o se emplea para cuestionar las prácticas de literacidad dominantes.

(Hernández, 2019, p. 7), para ello la etnografía y el análisis del discurso se constituyen como dos herramientas capaces de contribuir a tales fines.

Hernández (2019) hace una distinción entre dos corrientes de los estudios decoloniales en literacidad, una que tiene un carácter meramente descriptivo, mientras que la otra da paso hacia el análisis del por qué tales prácticas suceden como suceden y cómo estas han sido moldeadas por relaciones de poder favoreciendo o negando el acceso a ciertos sectores de la población. En medio de esta distinción, llama la atención sobre la urgencia de superar la ingenuidad que postula tales prácticas como neutrales puesto que también están bajo el influjo de los procesos históricos y sociales del colonialismo, y por lo tanto, muchas de ellas son mecanismos para perpetuar sistemas de dominación que privilegiarán ciertos discursos y exaltarán prácticas como superiores cuya tendencia, paradójicamente, se torna en una fetichización del objeto libro.

La mirada crítica decolonial apuntó hacia un tipo literacidad cuya práctica: es vista como una *práctica de voz* y una herramienta de *autoconstrucción del lugar de uno mismo en el mundo*. Sujetos letrados no son, por tanto, quienes decodifican textos, sino quienes usan las ideas contenidas en los textos para decodificar el mundo y hablar-pensar por sí mismos en el mundo» (Hernández, 2010, p. 15). Esto implicaría un proceso de apropiación de la lengua más allá de la forma escrita, marcadamente hegemónica, sino en una multimodalidad de textos como gratifi, memes, canciones, comic, etc. (Hernández, 2023). La premisa sería hacer propicio el dialogo.

II.3 Breve Panorama sobre la Lectura y la Escritura en México

Daniel Goldin en el liminar a la obra de Joëlle Bahloul, *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “pocos lectores”* (2002) señala que las discusiones acerca de la lectura se basan más en opiniones que en datos duros y en su mayoría en posturas ideológicas más que en investigaciones rigurosas. Esto ha mantenido el tema, al menos, en los países de América latina,

en un vaivén entre resultados catastrofistas o campañas que enfrentan el problema sin el conocimiento del público al que pretenden acercar esta práctica, al mismo tiempo se cuestiona ¿hasta qué grado el acercamiento cuantitativo puede contribuir verdaderamente a una comprensión profunda de la conducta lectora? ¿En qué medida la aparente aséptica de los acercamientos estadísticos permite una comprensión de los procesos lectores?

El enfoque estadístico de la sociología de la lectura que ha imperado se erige en un modelo legitimado sobre criterios cuantitativos: a mayor suma de libros leídos mejor lector se es, esto deja fuera la diversidad de modos, soportes y usos de la lectura. Las categorías «poco», «muy» o «gran» lector se determinan de acuerdo con un rango numérico establecido en torno a una apreciación social que emana de un modelo dominante sobre las prácticas lectoras²¹: «No puede dejarse de ver aquí una legitimación, en forma cuantitativa, de una práctica lectora determinada instituida en modelo y caracterizada por privilegiar una acumulación cuantitativa de la lectura, sin importar el ritmo ni la forma» (Bahloul, 2002, p.19-20). La valoración numérica sobre las prácticas lectoras ha sido erigida y promovida por instituciones educativas y culturales de orden público. El tipo de análisis cuantitativo que emplean, paradójicamente, arroja como resultado que la «poca lectura» es el obstáculo principal para la formación de lectores.²²

En el caso de México, se ha intentado superar el enfoque meramente cuantitativo a través de la incorporación de formas de lectura y variedades de lectores más vastas, y de la inclusión de la escritura como actividad paralela y nodal para el desarrollo humano. De acuerdo con la

²¹ En este modelo dominante se erige al elemento “libro” como el objeto privilegiado que excluye otro tipo de soportes.

²² Bahloul (2002) hace una crítica a la sobrevaloración de la categoría *libro*. Sostiene que al hacer preguntas del tipo ¿cuántos libros lee al año? Se pone de manifiesto el propio modelo tanto del libro como de la lectura del entrevistado, y este modelo será ajustado a los estándares oficiales y por lo tanto, soslayará prácticas que no se ajusten a estos cánones.

Encuesta Nacional de Lectura y Escritura recogida entre los meses de febrero y abril de 2015²³, las prácticas lectoras ocupan una segunda posición entre las actividades de consumo de contenidos culturales. Este resultado permite visualizar la fuerza de estas prácticas, si bien, este resultado es atribuido a la evolución de los comportamientos sociales, así como a la variabilidad de los soportes de lectura y escritura, cabe señalar que el viraje en la perspectiva sobre la lectura ha permitido tomar en cuenta prácticas que permanecieron invisibilizadas en análisis anteriores.

La nueva concepción sobre la complejidad y pluralidad de las prácticas lectoras, antaño acotadas a los espacios académicos, posibilita un análisis más completo de las dinámicas de lectura y escritura en la sociedad mexicana, entrecruzadas por los soportes, los contenidos y la diversidad de contextos donde tienen lugar. Asimismo, contribuye a la superación del pensamiento dicotómico, propio del modo canónico, entre «lectores» y «no lectores». Si bien, persiste una descripción numérica sobre los hábitos lectores, también hay un interés acerca de su valor cultural, económico y político y su variación en comunidades específicas.

Dado que el interés de esta investigación es el público infantil, en la revisión de los resultados acerca de las principales actividades recreativas en esta etapa se distingue entre a) la lectura de libros y b) la lectura de revistas y otro tipo de materiales, este primer rubro aparece en la quinta posición con un 21.1 % frente a un 5.9 % del segundo tipo, ubicado en el décimo puesto. Sumando ambas categorías tenemos un 27 % que no alcanza a superar a la práctica mayoritaria que es *mirar televisión* que arroja un 52.9%. Al respecto vale la pena preguntar ¿Por qué se realiza esta distinción entre la lectura de libros y la lectura de otro tipo de materiales? En este caso no se ahonda en los contenidos, más bien se parte de la concepción tradicional que sitúa al libro como poseedor de un valor más alto que el resto de los soportes. En cuanto a los

²³ Encuesta realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).

estímulos para estas actividades, un 44% reportó haber recibido aliento por parte de los padres hacia la lectura de textos fuera del entorno académico, en la segunda posición se encuentra la invitación a la escritura con fines distintos a los escolares.

Figura 1

Principales Actividades Recreativas en la Infancia

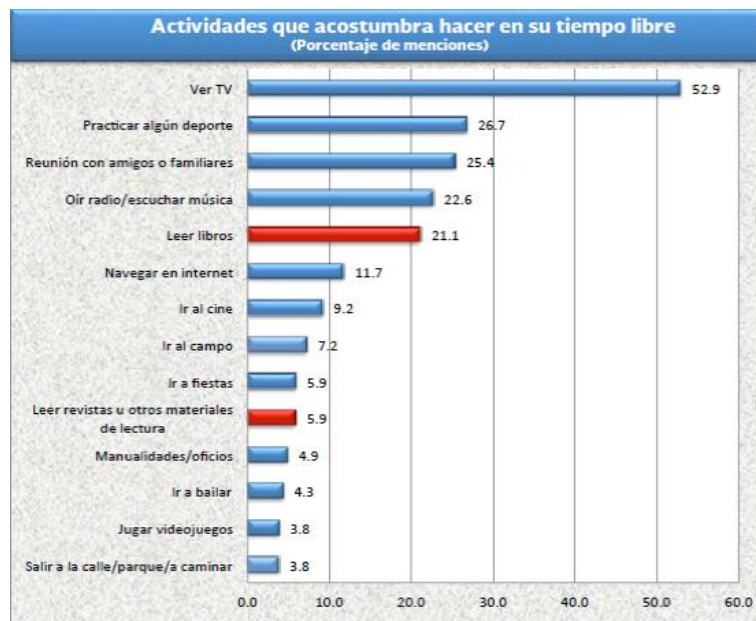


Figura 1.1. Principales actividades recreativas reportadas. Total de menciones. Respuesta múltiple, no suman 100%

Nota. Tomado de Encuesta Nacional de Lectura (2015, p. 17)

Uno de los datos más interesantes que aparecen en el módulo sobre lectura, publicado en por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en abril del 2023, es que la lectura sitios de internet: foros, blogs, revistas digitales, etc., alcanzó un porcentaje de 37.7%, una cifra muy cercana a la de la lectura de libros físicos con un 40%. Lo relevante es que el concepto de lectura deje de acortarse a la materialidad del formato libro y los lectores se asuman como tales al relacionarse con otros formatos.

En otro tenor, si atendemos a lo realizado en materia de políticas públicas, la publicación en el Diario Oficial de la Federación, el 24 de julio de 2008, de la Nueva Ley de Fomento para la

Lectura y el Libro, brinda una panorámica sobre cuáles son los focos de interés para la promoción lectora. En su artículo 4 se menciona que tal ley tiene por objeto:

- I. Propiciar la generación de políticas, programas, proyectos y acciones dirigidas al fomento y promoción de la lectura;
- II. Fomentar y estimular la edición, distribución y comercialización del libro y las publicaciones periódicas;
- III. Fomentar y apoyar el establecimiento y desarrollo de librerías, bibliotecas y otros espacios públicos y privados para la lectura y difusión del libro;
- IV. Establecer mecanismos de coordinación interinstitucional con los distintos órdenes de gobierno y la vinculación con los sectores social y privado, para impulsar las actividades relacionadas con la función educativa y cultural del fomento a la lectura y el libro;
- V. Hacer accesible el libro en igualdad de condiciones en todo el territorio nacional para aumentar su disponibilidad y acercarlo al lector;
- VI. Fortalecer la cadena del libro con el fin de promover la producción editorial mexicana para cumplir los requerimientos culturales y educativos del país;
- VII. Estimular la competitividad del libro mexicano y de las publicaciones periódicas en el terreno internacional, y
- VIII. Estimular la capacitación y formación profesional de los diferentes actores de la cadena del libro y promotores de la lectura. (Ley de Fomento para Lectura y el Libro, 2008, p.3)

Como puede notarse, el fomento de la escritura únicamente aparece referenciado como fomento a la edición y publicación. El peso más fuerte se relaciona con facilitar el acceso al objeto *libro*, mejorando las condiciones de distribución, capacitando profesionales para generar nuevos públicos, abriendo espacios y ampliando la producción editorial. Se estipula acercar el libro “al lector” como si esta última fuera una condición dada. Tales esfuerzos parecen obedecer más a una búsqueda del ensanchamiento de un mercado económico (consumidores culturales) que a un interés por la democratización de la cultura escrita.

Silvia Castrillón (2014) considera que el primer paso hacia esta democratización es lograr que la lectura sea considerada como una auténtica necesidad por la mayoría de los sectores

sociales. Sin embargo, ello supone una reducción en los niveles de desigualdad (cultural, económica y social) que va en creciente en casi todos los países latinoamericanos. Castrillón no iguala la elevación de los índices de lectura con la democratización de lectura puesto que lo primero sólo refleja el aumento en el consumo del producto «libro», es decir, no es lo mismo generar consumidores que lectores: «Desde hace tres o cuatro décadas, el mundo entero ha promovido la lectura mediante campañas, planes y proyectos que desvían la atención del verdadero problema y crean la ilusión de que se hace algo por la lectura» (Castrillón, 2014, p. 12). La crítica de esta autora hace volver la vista a las preguntas ¿qué significa leer? y ¿para qué leer?

La perspectiva cualitativa planteada desde la sociología de la lectura entiende a esta como una práctica social en su totalidad, no sólo como una actividad puramente cultural, sino inscrita en la complejidad de las interacciones y los intercambios al interior de una comunidad, de manera que un análisis de las dinámicas de la lectura y escritura estarían basadas en tres ejes: i) biografía familiar o condiciones sociales del lector; ii) trayectorias sociales y iii) escenarios de lectura. La lectura es una práctica social porque da origen a interacciones e intercambios entre los miembros de una comunidad, no es un acto de intimidad puro. «La lectura está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales. La iniciativa de la lectura, la recepción y la circulación de los conocimientos adquiridos, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las “redes de socialización”. En pocas palabras, se trata aquí de explorar el tejido social en el cual se despliegan las prácticas de lectura. ¿Cómo toma alguien la iniciativa de leer? ¿Cuál es la fuente estimulante? ¿Cuándo y dónde se practica?» (Bahloul, 2002, p. 32). Los Nuevos Estudios de Literacidad pueden brindar una metodología para un acercamiento a probables respuestas a estas preguntas.

II.3.1 ¿Para qué Leer?

Frente a las frases que inundan las campañas publicitarias de fomento a la lectura como “leer te hace viajar”, “la lectura alimenta el espíritu” o “leer abre caminos”, aparece la imagen de un grupo de individuos sentados alrededor de una hoguera, escuchando atentamente el relato de una historia, ¿Era eso una forma de lectura? ¿A partir de cuándo el ser humano deviene un ser lector? ¿De dónde viene la preocupación actual por generar lectores? Las campañas tradicionales que buscan el fomento de esta práctica desatienden estas y otras preguntas fundamentales como ¿Qué buscamos en los libros? ¿Cómo contribuye la lectura a una mejora social? ¿Para qué leer? En este apartado no se pretende desplegar una historia sobre la lectura sino revisar las funciones más importantes que han sido atribuidas a esta actividad, fuertemente asociada al objeto *libro*.

Como un aspecto inicial, vale la pena resaltar una paradoja: el investigador, no puede realizar un acercamiento al tema de la lectura sin plantearse primero que él mismo es un lector, construido a partir de los modelos ideológicos, propios de su comunidad, sobre esta práctica, de tal suerte que valdría la pena preguntarse por cuál es la representación del libro, la lectura y la escritura de la que parte para hacer la observación de un grupo. (Bahloul, 2002) ¿Qué tan cierto es el distanciamiento científico en este tipo de investigaciones?

El nacimiento de la lectura se asocia con el primer quiebre de oralidad y con el arribo de una marcada distinción entre quienes eran poseedores del conocimiento y quiénes no. (Manguel, 2011). Una perspectiva sociocultural permitirá vislumbrar el carácter político que históricamente ha definido a esta actividad: «la lectura ha sido un instrumento de poder y de exclusión social, primero en manos de la Iglesia que aseguraba, mediante el control de los textos sagrados, aquel de la palabra divina, luego por los gobiernos aristocráticos y los poderes políticos y, actualmente, por intereses económicos que buscan beneficiarse de ella» (Castrillón, 2014, p. 10). El acto de

leer no es únicamente un proceso cognitivo, ni una mera actividad de codificación o decodificación. Silvia Castrillón (2014) la define como un hecho histórico y cultural que debe mirarse desde el contexto en el que se lleva a cabo.

Chartier (1997) identifica tres grandes momentos en la historia de la lectura: 1. La transición del uso de la mano a la composición de caracteres móviles y la impresión en prensa, 2. El cambio de soporte, del libro impreso a la pantalla (libro electrónico) y 3. Transformación de las prácticas de lectura: paso de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa y (en el siglo XVIII) el acceso a la lectura extensiva. Esta última, la diferenciación entre lectura en voz alta y lectura silenciosa también implica una función social. En un primer momento, la lectura en voz alta cumplía una función religiosa. Los primeros escritos tenían por destino ser pronunciados en voz alta. La palabra escrita era considerada inmóvil, la palabra viva que era la hablada, era espíritu. (Manguel, 2011). La lectura monástica incorpora la palabra divina en el lector. Su lectura es la lectura de la «mascullación» (Chartier, 1997). El ritual religioso se lee en voz alta, en la oración el cuerpo recibe la palabra sagrada. Por el contrario, en el mundo escolástico, el mundo de las escuelas, la lectura es una búsqueda por el desciframiento, una lectura por la inteligibilidad y la comprensión²⁴. Este nuevo estilo de lectura, la lectura en silencio, ensanchó aún más las distancias entre quienes, socialmente, tenían un discurso legítimo de quienes no²⁵.

Actualmente, en medio de los temores acerca del analfabetismo, la desaparición del libro impreso y la disminución de la lectura se invisibilizan las experiencias de los lectores, como si la oposición entre la lectura utilitaria y la lectura por distracción fueran las únicas categorías

²⁴ Alberto Manguel (2011) relata la descripción que hace San Agustín con sorpresa de la lectura en silencio de Ambrosio, en ese momento este estilo de lectura no era habitual; Chartier (2000) por su parte sostiene que la transición de lectura en voz alta a la lectura en silencio no fue tajante, aunque sí marcaron dos paradigmas.

²⁵ La lectura en voz alta, no es por sí misma más democrática, el cuerpo del lector también ejerce un poder sobre aquellos que escuchan. “La ceremonia de escuchar priva al oyente de parte de la libertad inherente de la libertad de leer” (Manguel, 2011, p.205).

posibles (Pètit, 2014). Como consecuencia, los discursos en torno a este tema buscan unificar las prácticas y motivaciones sobre las que se sostiene la lectura: «Hay que reconocer que no hay una práctica ideal y deseable de lectura, que tanto a nivel de la sociedad como de los individuos coexisten múltiples prácticas de lectura» (Castrillón, 2014: 63). En este tenor, Judith Kalman (2014) sostiene que la respuesta de los lectores a la literatura no tiene por finalidad la mera verificación, como ocurre con frecuencia en los contextos escolares, sino la construcción de sentido, el establecimiento de puentes con la propia vida, cuyo proceso es un acto de resonancia con los otros.

También para Roger Chartier (1997) la lectura es entendida como un proceso de construcción de sentido del que no se debe perder de vista el lugar que ocupan los lectores²⁶. Desde su concepción, debe tomarse en cuenta la materialidad del texto, es decir, su soporte, sea digital, impreso, oral, y la corporeidad del lector entendida como una imbricación entre lo físico, las construcciones sociales y culturales. La propuesta de Chartier no es relativista, es decir, no se trata de mostrar que cada lector es distinto sino de caracterizar comunidades lectoras: «Me parece que lo que podemos hacer en la historia de la lectura no es restituir las lecturas de cada lector del pasado o del presente, como si tratáramos de llegar a la lectura del primer día del mundo, pero sí organizar modelos de lectura que correspondan a una configuración histórica dada en una comunidad particular de interpretación» (Chartier, 2000, p. 40). El objetivo de este acercamiento analítico es reconstruir las condiciones compartidas que las definen.

La pregunta inicial era entorno cuáles son los usos de la lectura. La antropóloga Michelle Pètit (2014) señala que existen usos no tan visibles, discretos o «secretos» que contribuyen a que

²⁶ Hace una crítica a la teoría de la recepción, se abstrae al lector, es una proyección, una universalización de esa posición, Chartier pugna por un estudio del lector situado: “Cualquier lector pertenece a una comunidad de interpretación y se define en relación con las capacidades de lectura” (Chartier, 1997, p. 38-39). Cada comunidad de lectura tiene normas, reglas, convenciones y códigos específicos.

los lectores tengan una variedad de herramientas más amplias para resistir los procesos de exclusión, y para generar espacios de negociación con los determinismos sociales en los que están inmersos, la lectura es «... un vehículo para descubrirse o construirse, para elaborar su subjetividad» (Pètit, 2014, p. 14). Al comparar los testimonios de lectores con las memorias de escritores consumados, en ambos casos, la investigadora encuentra que la lectura cobra sentido como una actividad que abre un espacio de mediación entre la intimidad del individuo y el mundo exterior. Pètit, utiliza la metáfora de lectura como un espacio para descubrirse, reconstruirse, dar forma a su experiencia, elaborar sentido, espacio privilegiado de elaboración de la subjetividad, de identidad, de mantener un espacio propio, íntimo, incluso en aquellos contextos en donde no parece existir lugar para la intimidad.

Las ideas de Paulo Freire (1969) sobre la *lectura del mundo* pueden tomarse como una metáfora sobre la mediación que la lectura hace entre lo íntimo y lo público. Chartier (2000) hace una crítica a la extensión del concepto «lectura» u otras prácticas o soportes como las imágenes fuertemente difundido en los años sesenta y setenta, de acuerdo con el autor, es válido emplear la metáfora de la lectura para designar otras prácticas (leer el cielo, leer imágenes) per sin perder de vista que son procesos distintos. Pugna que, contra la «textualización» de toda la cultura, debe mantenerse la especificidad de la lectura como una práctica que se ejerce frente a textos y analizar sus formas propias.

Los usos de la lectura han sido vastos a lo largo de la historia de la humanidad, si bien el surgimiento del libro tiene sus contrastes, no es conveniente esencializarlo ni como verdugo ni como salvador; las prácticas de lectura precisan del cuerpo del lector, un cuerpo incardinado, situado con búsquedas y necesidades. La lectura puede servir para nada o para todo, sin embargo, como sostiene Graciela Silvia Montes (2001), el orden del tiempo del libro, específicamente el

de la ficción, crea una frontera necesaria para la construcción del sujeto y la negociación con el mundo y con los otros. Esta última función es la que motiva el presente proyecto de investigación.

II.3.2 La escritura como proceso de lectura

La historia de la lectura debe inscribirse dentro de una historia de la cultura escrita, advierte Roger Chartier (2000), a lo largo de la trayectoria que va del libro hacia lo escrito, se ha perdido de vista la diferencia entre cultura manuscrita y cultura impresa, la cual es necesario comprender para no reducir la escritura a la edición de libros. El libro es una señal de autoridad, gracias a él el poder se legitima al estar asociado al saber (Chartier, 1997). Entre el libro y lo manuscrito hay una visión dicotómica, ubicando a los primeros en el espacio público, y dotándolos de una autoridad casi absoluta, en tanto que lo manuscrito es restringido a lo privado, asociado con lo subjetivo y sin valor verídico. En el mundo de occidente el acercamiento a la cultura escrita ha sido mediado en gran parte por la cultura impresa y esta está presente en gran parte de las prácticas culturales. (Chartier, 2000).

La perspectiva sociocultural de Judith Kalman (2014)²⁷ se concentra en tres aspectos del proceso de apropiación de la cultura escrita: a) la interacción con lectores y escritores; b) el contacto con los discursos sociales emanados de esta comunidad y, c) el encuentro con comportamientos y prácticas de lectoescritura. Distingue entre dos categorías, una sirve para la descripción del proceso de apropiación de la escritura, el *acceso* comprende todas las condiciones sociales vinculadas a estas actividades, mientras que la *disponibilidad* alude a los

²⁷ Las ideas de Judith Kalman se nutren de la propuesta de James Wertsch en *Voices of the Mind. A sociocultural Approach to Mediated Action* (1991).

aspectos materiales de la cultura escrita, y se refiere a la presencia materiales y artefactos propios de la escritura:

La internalización de las prácticas no es simplemente la apropiación de lo instrumental, sino el desarrollo de las herramientas mentales para utilizarlas, desplegarlas, criticarlas y orquestarlas en el momento en que se requieran. Cada vez se trata de la respuesta a una demanda social, que emerge en el espacio subjetivo, de la reflexión propia acerca de qué hacer, cómo responder, cómo insertar la escritura en la práctica cotidiana. (Kalman, 2014, p. 23).

La escritura es herramienta y espacio para la elaboración subjetiva e identitaria, moviliza conocimientos para la producción de un lenguaje en respuesta una experiencia anclada en un tema más general, de acuerdo con Judith Kalman, esto brinda un nuevo giro al significado de leer: «Ahora, las palabras escritas le sirven para conocer la historia de otros y escribir su propia historia» (Kalman, 2014, p. 25). La escritura es una respuesta a la lectura, no un repaso de ella, más aún, su práctica potencia la capacidad de actuación en múltiples entornos. Es un mecanismo configurador de identidades individuales y colectivas. (Centeno *et al.*, 2021, p. 209).

Chartier (2000) retoma a investigadores como Armando Petrucci o Guglielmo Cavallo para mostrar que la escritura ha cumplido diferentes funciones y no siempre ha estado asociada a la lectura, menciona el caso de la alta Edad Media, donde lo escrito tenía como finalidad la fijación de una memoria (monasterios), no se escribe para la lectura sino para la garantía de derechos. Con el establecimiento escuelas y universidades, el texto escrito se convierte en el centro del trabajo intelectual, lectura y escritura van asociadas, con esto surge un mercado de lectores, de copia de libros.

Los espacios sociales son los que posibilitan el conocimiento de la lengua escrita y los elementos que la componen (acciones, consecuencias y propósitos), Kalman (2014) de tal forma que la construcción de un pensamiento letrado se da simultáneamente a la participación social, pero este proceso solo puede observarse en la medida en que se genere una producción a través de la escritura.

En términos de Michel Pètit (2001), la dimensión íntima de la lectura y la escritura son esencialmente sociales. Lo que ocurre en el plano individual precede al plano social. Desde el posicionamiento de Castrillón (2014), el antiguo privilegio de la lectura, restringido sólo a ciertos grupos sociales se ha constituido ahora en el privilegio de la escritura, solo escriben «quienes poseen talento». La separación entre la lectura y escritura privilegia y asigna el monopolio del conocimiento a quien escribe, no a quien lee. Esto explica que las campañas de fomento de lectura se dirijan más al acto de leer que al de escribir y privilegien la lectura íntima sobre la comunitaria. Las dislocaciones dadas entre la lectura privada/ la lectura comunitaria, la lectura/la escritura, son posteriores a la de lo oral/lo escrito. Cada uno de estos desplazamientos ha obedecido a estructuras de poder para distinguir lo culto de lo popular (o iletrado). Particularmente, las formas orales de transmisión de conocimiento son legitimadas hasta llegar a la escritura.

Tomar al objeto libro como símbolo no debería implicar el desplazamiento de las formas orales. La voz es el primer soporte para entrar en diálogo con el entorno y con los otros, incluso con nosotros mismos. Antes del escritor existió el aedo, poeta que cantaba, acompañado de su lira. La voz de una madre es la voz que engendra un espacio de intersubjetividad. Asociación de la voz, de la palabra con el cariño, espacio seguro. (Castrillón, 2014) No solo se apropia de la sonoridad sino de la historia que se cuenta, lo que la madre cuenta constituye un primer

patrimonio cultural y primer red de protección frente al mundo. Simboliza la unión de los seres, madre e hijo, que en adelante estarán diferenciados. En estos primeros relatos el niño ensaya una manera de estar solo en presencia de la madre o de quien presta voz al relato, es la zona indómita a la que se refiere Montes (2001) y la premisa de autonomía del pequeño humano.

La experiencia de la lectura no se completa sin apalabrarse, sea oral o escrita, por lo tanto, lectura y escritura son parte de un mismo proceso. La democratización de la lectura no podría lograrse sin una democratización de la escritura. La abstracción del concepto *literacidad*, al incluir a los individuos, las funciones, las actividades de lectura y escritura en un contexto específico, se abre como un campo de investigación propicio para la comprensión de los procesos de lectura y escritura. ¿Cuáles son las funciones de la lectura y la escritura? Juan Domingo Argüelles sostiene que, si los libros carecen de la capacidad de potenciar nuestra existencia, entonces, todo se queda en «una religiosa, ingenua y ciega creencia cultural. Leemos en el libro de la vida. Nos leemos» (Argüelles, 2008, p. 49). La lectura y la escritura son elementos nodales para el desarrollo de todo individuo.

II.4 La literacidad en la Niñez. Hacia una Apropiación del Lenguaje Escrito

Desde muy pequeños los niños tienen contacto con la cultura escrita a través de la mediación de los adultos o niños de mayor edad; actividades como la lectura en voz alta de un cuento, las etiquetas de sus dulces preferidos, de las indicaciones para la realización de una tarea, titulares televisivos, entre muchas cosas más, son ya los primeros contactos del niño con las estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito, así como con las valoraciones socioculturales que las sustentan. El paso siguiente tiene que ver con la apropiación de parte del niño de una tradición de lectura y escritura, es decir, el conocimiento y empleo de estas prácticas de *literacidad* en su hacer cotidiano. (Paroli y Puertas, 2014).

En una perspectiva sociocultural, el lenguaje es comprendido como una construcción social en constante dinamismo por la interacción entre los miembros de una sociedad; siguiendo este enfoque, Paola Paroli y Ramiro Puertas (2014) sostienen que es por medio del lenguaje (oral y escrito) que el niño se integra a una cultura, aprende a enactuar con otros miembros de su comunidad y, finalmente, se apropia de sus modos de pensar y hacer. En este sentido, el *sistema de escritura* es considerado como «un sistema de notación que implica un análisis de la lengua, y no como un simple código gráfico» (Paroli y Puertas, 2014, p. 52). La escritura es un terreno de reelaboración del lenguaje oral y una nueva forma de interacción con el mundo, Emilia Ferreiro (1999) añade que también se trata de un objeto y un medio de conocimiento.

En la aproximación a los fenómenos de literacidad, Aceves y Mejía (2015), definen a esta como una práctica psico-sociocultural: «que incluye actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que van más allá del dominio específico del saber leer y escribir, ya que incluye también el manejo, comprensión y producción de códigos y discursos situados social y culturalmente» (Aceves y Mejía, 2015, p. 76). Asumir la relevancia del plano cognitivo en los estudios sobre literacidad es cardinal en el caso de la infancia, no es posible soslayar la influencia de esta dimensión respecto al proceso de aprendizaje y apropiación de las prácticas de lectura y escritura²⁸, de igual forma, contemplar el condicionamiento de los factores sociales, culturales e históricos brinda una visión más amplia de sobre las literacidades en la niñez.

²⁸ Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) hacen una crítica al reduccionismo psicopedagógico de las investigaciones sobre la adquisición de la lectura y escritura. Las autoras se inclinan a los tipos de estudios que analicen los procesos de construcción de conocimiento en el dominio de la lengua escrita a partir de tres aspectos: a) Identificación de los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura; b) comprensión de la naturaleza de las hipótesis infantiles y, c) descubrimiento del tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar.

La perspectiva psicogenética²⁹ impulsada por Ferrerio (1997) ha aportado conocimientos sobre el proceso de la apropiación de la lengua escrita, cuyo primer paso, anterior al aprendizaje de la lectura y escritura, es el establecimiento de criterios para la diferenciación de dos modos básicos de representación³⁰: las marcas gráficas (letras) y las marcas icónicas (dibujos). Esta discriminación apoyará la formación de los primeros criterios de legibilidad y variación³¹, es decir, la comprensión de lo que la escritura *dice* y cómo lo hace. Estos criterios estarán en constante reacomodo a medida que el contacto del niño con textos escritos aumente y se diversifique. A su vez, el infante, en su búsqueda por la coherencia construye sistemas de interpretación, a modo de teorías, sobre la naturaleza y la función del sistema escrito: «esas teorías de los niños no son una imagen desdibujada de lo que han escuchado: son verdaderas construcciones que, la mayoría de las veces, parecen muy extrañas al modo de pensar de los adultos» (Ferreiro, 1999, p. 23). La modificación de estos sistemas ocurre cuando dejan de adecuarse a los requerimientos de sentido de los textos.

El dominio del sistema escrito implica una serie de conocimientos tales como las construcciones sintáctico discursivas, elecciones léxicas, etcétera, propias para la elaboración de textos específicos (cuentos, recetas, recados, entre otras). La lectura es la punta de lanza para el reconocimiento y aprendizaje de este tipo de saberes, empero, sólo a través de la construcción de textos propios puede darse una verdadera apropiación de los sistemas de escritura y de sus

²⁹ Itzel Aceves-Azuara y Rebeca Mejía-Arauz (2015) señalan que este tipo de investigaciones tuvieron un gran impacto en la discusión sobre la edad idónea para el comienzo de la enseñanza de la lectoescritura en el sistema escolar, ya que describían las etapas que atraviesan los niños para llegar a un nivel de desarrollo necesario para desempeñar sus habilidades de forma autónoma y funcional en escenarios particulares.

³⁰ Las investigaciones de las cuales se obtuvieron estos resultados fueron realizadas en Argentina y México, contando con la participación de niños cuya lengua materna era el castellano. El estudio de casos de niños hispanohablantes contribuyó a mostrar las dificultades específicas para el aprendizaje del sistema de escritura en español.

³¹ En *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979), Emilia Ferreiro y Ana Teberosky llaman a este tipo de procedimientos *procesos cognoscitivos subyacentes*.

prácticas (Paroli y Puertas, 2014). Los autores emplean el concepto de *legalización* de todas las escrituras para referirse a la necesidad de una revalorización de los textos *no convencionales* de los niños, es decir, aquellas que surgen como *balbuceos escritos* (Ferreiro, 1999) propios de la intención de comprender el funcionamiento de la lengua escrita y que precisan de la imbricación de la historia personal y de la vida colectiva.

Nuevamente, la interacción se sitúa como pieza fundamental para la apropiación de los procesos de escritura en la infancia, en la que se incluyen el intercambio entre pares y entre adultos guías (padres y profesores). El detonador principal es la intencionalidad de los textos o, más exactamente, que la producción de los textos tenga una finalidad más allá del cumplimiento de una tarea escolar³²: «Cuando posibilitamos que los niños aprendan a escribir ejerciendo verdaderas prácticas sociales de escritores, estamos garantizando también su acceso a la cultura escrita que define formas y modos de comunicarnos y de apropiarnos del mundo» (Paroli y Puertas, 2014, p. 56). De tal suerte que la literacidad puede ser vista como un conjunto de tres dimensiones: como *proceso* de aprendizaje de lectura y escritura; como una serie de *habilidades* para el uso de textos escritos³³; y como *herramienta* para la participación y comprensión del entorno social y cultural.

Los aportes de Emilia Ferreiro son destacables en al menos dos aspectos: a) impulsar las investigaciones en el área de la psicogenética; y b) hacer una crítica a la poca atención de los contextos de enseñanza-aprendizaje. En *Alfabetización. Teoría y práctica* (1997) prioriza la estimulación y creación de espacios de aprendizaje sobre la preocupación acerca de la madurez o

³² Las motivaciones para la escritura pueden ser diversas: modificar la trama de un cuento, cambiar la finalización, elaborar mucho más un personaje, enviar una carta, entre otras.

³³ Destrezas como el escaneo visual, la comprensión del significado de una historia oral o escrita, la capacidad para desarrollar un orden secuencial de una narración e incluso aspectos motrices específicos forman parte de este paquete de habilidades necesarias para la apropiación de las prácticas de literacidad.

de los prerrequisitos para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, pues afirma que: «el conjunto de conocimientos que adquiere un individuo en el curso de su desarrollo depende de las exigencias del medio cultural en el que crece» (Ferreiro, 1997, p.177). La tendencia social actual hace cada vez más necesarios el conocimiento y dominio de la lectura y escritura en situaciones diversas, sin embargo, al propio tiempo, el sistema social genera mecanismos de exclusión de estas prácticas, entre los que se encuentran la configuración de discursos que legitiman unos usos sobre otros y dificultan la democratización de estas prácticas.

En esta misma línea, la teoría histórico sociocultural desarrollada por Lev S. Vygotsky (2008) postula que la internalización de formas culturales influye en los procesos psicológicos, por lo cual, la lectura y escritura no son fenómenos perceptivos y motores puros sino que su aprendizaje se ajusta a funciones sociales. Cercana a esta perspectiva, los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) enfocan su atención en el análisis de prácticas situadas en contextos específicos. Es James Paul Gee (2004a) quien conceptualiza el aprendizaje de la lectura y escritura no como un proceso natural –conectado a la estructura genética humana-, ni como habilidades desarrolladas por medio de instrucción, sino como un proceso cultural, arraigado a funciones sociales, puntualiza que: «Los niños que aprenden a leer con éxito lo hacen porque, para ellos, aprender a leer es un proceso cultural y no primordialmente instruido³⁴» (Gee, 2004b, p.11). Las desventajas académicas de algunos infantes, desde esta perspectiva, están mayormente asociados a la poca vinculación que los estudiantes tienen de la lectura y escritura en sus propias vidas. El reto es facilitar el involucramiento genuino de los niños en las prácticas letradas comunitarias, ello es sólo posible si estas son socioculturalmente situadas y tienen resonancia en los diversos contextos de su vida diaria. (Aceves y Mejía, 2015).

³⁴ Traducción propia de: “Children who learn to read successfully do so because, for them, learning to read is a cultural and not primarily an instructed process”.

El presente trabajo de investigación analiza una práctica de literacidad específica desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad por lo que el centro de interés estaría en cómo estos usos situados de la lectura y la escritura dejan sus marcas en el discurso de los individuos, cómo rastrear esas configuraciones subjetivas en sus producciones discursivas y cómo son afectadas las redes sociales en las que se encuentran inmersos.

Capítulo III. Primera Bitácora. Un Acercamiento Etnográfico para el Estudio de la Lectura y la Escritura

«Jugaremos en el bosque mientras el lobo no está aquí
 porque si el lobo aparece a todos nos comerá
 ¿lobo estás aquí?...»
 Ronda popular infantil

*Érase una vez un patio de vecindad que se convertía en un bosque indómito... ¿Qué lugar ocupan los cuentos en la vida de las personas³⁵?, se pregunta Graciela Silvia Montes (2001) y se aventura a brindar una respuesta: el espacio en el que se sitúa la literatura es apenas *una breve cuña de conciencia y oportunidad*, y es ahí, «en esa estrecha y dramática frontera —el rayo de luz que precede a la indefectible noche, el jugar mientras el lobo todavía está lejos— donde tienen lugar todas las construcciones humanas...» (Montes, 2001, p. 50). El presente capítulo tiene como finalidad reflexionar sobre la importancia de la etnografía en los NEL, así como presentar las categorías empleadas para el acercamiento etnográfico a la comunidad estudiada, a partir de las nociones de *evento* y *práctica* de literacidad propuestos por Hamilton (2000). Esta aproximación tiene como función mostrar de manera sistemática el contexto de investigación y*

³⁵ Es posible ensanchar esta pregunta y cuestionarse ¿qué lugar ocupa la escritura en la vida de las personas, y de los niños en particular?

producción de los textos analizados, así como fundamentar una reflexión sobre la relación entre las prácticas de literacidad y la conformación de comunidades.

III.1 La Perspectiva Etnográfica de los Estudios de Literacidad

El abordaje socio-histórico de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) considera que cada uso particular de la lectura y la escritura es producido por un contexto específico. De tal suerte que para los fines de esta investigación, se realice un acercamiento etnográfico a las comunidades donde se lleva a cabo el programa de lectura Invasión de Niños Comelibros. Para tal empresa, se toma como unidad principal la práctica letrada (Barton y Hamilton, 1998) entendida como «formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida» (p. 112). En las prácticas de literacidad están imbricadas las actividades de lectura, escritura, así como las estructuras sociales de las cuales emanan. No es posible observar todos sus aspectos pues se implican valores, sentimientos, valoraciones no tan visibles fácilmente (Hamilton, 2000).

Junto con el concepto de prácticas de literacidad, se encuentra el de *evento de literacidad*, que se refiere a las actividades observables emanadas de las prácticas. (Barton y Hamilton, 1998). Están siempre adheridos a contextos sociales específicos, provienen de las prácticas de literacidad, es decir, de formas de uso del lenguaje escrito reguladas culturalmente (Barton y Hamilton, 2000). La escritura es una forma materializada de lenguaje y de esos usos situados, por lo que a los elementos *práctica* y *evento* habrá que sumarle la noción de *texto*. Los textos son una parte fundamental de los *eventos*, su análisis es pieza nodal del estudio de las literacidades.

Recapitulando, tenemos tres elementos claves: práctica, eventos y textos³⁶ que componen la teoría social acerca de la literacidad (Barton y Hamilton, 1998).

Según Eloy y García (2010) las literacidades no pueden enunciarse de manera singular sino plural, en tanto son múltiples formas las que se entrelazan en la vida cotidiana de los sujetos, son fenómenos interdependientes que no han de ser estudiados de manera aislada. Estos dos rasgos constituyen un *potencial multicultural* que puede modificar el entorno y ser parte de la configuración identitaria de los sujetos: «Si bien se trata de procesos internos del individuo, las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales» (Barton y Hamilton, 1998, p.112).

Para los fines de esta investigación se hace uso de la distinción de Hamilton (2000) sobre los componentes de los eventos y las prácticas de literacidad. Los eventos contienen cuatro elementos de los eventos de literacidad, a saber: participantes, contexto físico, artefactos y actividades. Por su parte, las actividades refieren a unidades abstractas como los participantes ocultos, dominio de la práctica, rutinas y otros recursos en los que se insertan los valores, creencias y conocimientos de los sujetos participantes. Retomo el cuadro elaborado por Hamilton (2000) para una exposición más precisa de estos elementos.

Tabla 2

Elementos Básicos de las Prácticas y Eventos de Literacidad

Elementos visibles en los eventos de literacidad	Componentes no visibles de las prácticas de literacidad
Participantes.	Participantes ocultos
Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producir, interpretar, circular y regular

³⁶ El análisis de los textos se realizará a partir de la propuesta de la Teoría de la Valoración.

 los textos escritos.

<p>Ambiente/contexto</p> <p>Las circunstancias físicas inmediatas en las cuales se lleva a cabo la interacción.</p>	<p>Dominio de la práctica</p> <p>Dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.</p>
<p>Artefactos</p> <p>Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluidos los textos).</p>	<p>Otros recursos</p> <p>Se integran a la práctica de la literacidad, se incluyen los valores, entendimientos (sobrentendidos), formas de pensar y sentir, habilidades y conocimientos.</p>

 Traducción y adaptación propia del original en inglés (Hamilton, 2000, p. 16)

III.2 El Contexto de Investigación

La investigación se realizó en dos periodos, el primero comprendido entre los meses de septiembre y noviembre de 2016 como una fase de acercamiento, observación y realización de pruebas piloto. El segundo periodo comprendió los meses de febrero y marzo de 2017, en los que se recopilaron la serie de textos que conforman el corpus de esta investigación. Se visitaron 5 vecindades en 3 barrios del centro de la ciudad de Puebla en los cuales se lleva a cabo el programa de lectura *Invasión de Niños Comelibros*. Durante el segundo periodo se visitó cada vecindad en tres ocasiones, la primera fue sólo observación participante; en la segunda y tercera visita se recolectaron los textos que formarían parte del corpus que más adelante se describirá.

La *Invasión de Niños Comelibros* es un programa diseñado para promover la lectura entre los niños y niñas habitantes de los barrios de Analco, El Alto y La Luz de la ciudad de Puebla, en los que han llevado a cabo actividades desde mediados del año 2010. Aunque originalmente estaba delimitado al rango de edad entre los 6 y 12 años, no se ha restringido la participación de ningún niño interesado, por lo que se han llegado a integrar participantes desde los 2 años hasta

13 años de edad. El diseño del proyecto consiste en la instalación de micro bibliotecas especializadas en literatura infantil. A través de cajas de madera (huacales) intervenidos por artistas plásticos o por los propios beneficiarios, se deja en resguardo de alguno de los vecinos un acervo de entre 30 y 50 libros que pueden ser tomados a préstamo por los niños participantes y por el resto de los habitantes de los barrios y promotores de lectura. Luego de periodos de entre 6 meses y un año, dependiendo de la dinámica organizativa y de la demanda, los lotes de libros son intercambiados por otros; tenemos entonces una biblioteca fragmentada que funciona en red.

La labor de los promotores de lectura consiste en diseñar y ejecutar sesiones de lectura en voz alta, una vez por semana, en la vecindad que eligen o que les es asignada. Se procura que por cada sede haya dos o tres promotores responsables. Una sesión regular consiste en lectura en voz alta acompañada de charla derivada y/o literaria, talleres (arte, escritura, ciencia) y juegos participativos. Adicionalmente, se programa una oferta cultural alterna como ciclos de cine, talleres especiales, teatro y música. Todas las actividades son gratuitas. El programa ha contado con financiamiento de becas culturales, sin embargo, casi en su totalidad ha funcionado a partir de una red de voluntarios y a través de donaciones.

Siguiendo la propuesta de Hamilton (2000) ya esbozada anteriormente, se identificaron los elementos que componen los *eventos* y las *prácticas* de literacidad como un acercamiento etnográfico al programa de lectura *Invasión de Niños Comelibros* aquí estudiado. Las subcategorías dibujarán el paisaje del contexto en el que se da esta investigación. A continuación, doy muestra de los datos obtenidos en esta incursión.

III.2.1 Eventos de Literacidad

Bajo el término de *eventos de literacidad* aparecen aquellos elementos observables que emergen de las prácticas de literacidad (Barton y Hamilton, 1998). Es posible agruparlos en las

siguientes categorías menores: participantes, ambiente o contexto, artefactos y actividades (Hamilton, 2000).

III.2.1.1 Participantes. Los participantes se dividen en dos grandes grupos: el de los adultos, conformado por los promotores de lectura, y el de los niños beneficiarios. Se contabilizaron 56 participantes, 10 de ellos son adultos, mientras que el resto, 46, son niñas y niños de entre 5 y 13 años de edad. El primer grupo está compuesto mayoritariamente por mujeres de entre 23 y 36 años y un varón de 24 años; cada uno de ellos con grados universitarios en diferentes áreas como lingüística y literatura, psicología, diseño gráfico, educación, ingeniería química, entre otras. Por otra parte, en el conjunto infantil se encuentran 21 niños y 25 niñas. El total de los participantes se distribuyen en 5 sedes, o libroclubes, de la siguiente forma:

Tabla 3

Participantes del Programa de Lectura

	Libroclub “Lxs Luchadorxs” Barrio de Analco	Libroclub “La 64” Barrio de Analco	Libroclub “El portal de los sueños” Barrio de La Luz	Libroclub “El ratón feliz” Barrio de La Luz	Libroclub “Lectosaurios” Barrio del Alto
Niños beneficiarios	Niñas: 3 Niños: 3	Niñas: 8 Niños: 9	Niñas: 3 Niños: 4	Niñas: 5 Niños: 2	Niñas: 6 Niños: 3
	Edad promedio: 8 años	Edad promedio: 8.3 años	Edad promedio: 7.3 años	Edad promedio: 7.7 años	Edad promedio: 7.1 años
Promotores de lectura	1 mujer: 29 años	3 mujeres Edad promedio 32	2 mujeres 1 varón Edad promedio: 25	1 mujer 1 varón Edad promedio:27	2 mujeres Edad promedio: 26

Elaboración propia

Todos los participantes realizaron las consignas propuestas, sin embargo, de entre el grupo de niñas y niños se seleccionaron los textos producidos por aquellos que contaran con 10 años de edad, de tal suerte que participaron de 17 niños, divididos en 8 niñas y 9 varones. Nueve de ellos habitan en el barrio de Analco (3 niñas y 6 niños); siete, en el barrio de La Luz (5 niñas y 2 niños); y sólo un niño en el barrio del Alto, esto se debe a que la mayoría de los asistentes a las sesiones de lectura en este barrio oscilan entre 1 y 7 años de edad. Esta información puede verse de manera más concreta en la siguiente tabla:

Tabla 4

Participantes del corpus

	Analco	El Alto	La Luz	
Niñas	3	---	5	8
Niños	6	1	2	9
Total	9	1	7	17

Elaboración propia

III.2.1.2 Ambiente/Contexto. De acuerdo con Mary Hamilton (2000) el ambiente o contexto del evento de literacidad se refiere a «las circunstancias físicas inmediatas en las cuales se lleva a cabo la interacción» (p. 16). En el caso de esta investigación, por *ambiente* nos referimos a las vecindades donde el programa de lectura *Invasión de Niños Comelibros* realiza sus actividades. Dos de ellas se ubican en el barrio de Analco, dos más en el barrio de La Luz y una más en el barrio del Alto³⁷. De este modo, vale la pena traer a cuenta algunas reflexiones en torno al tipo de vivienda denominada vecindad.

³⁷ Francisco M. Veléz Pliego (2015) se apoya en Fausto Marín y en López de Villaseñor para señalar la ausencia del espacio destinado a los barrios en la traza original de la ciudad. Según Montero, esto es ya una materialización de la separación racial. Carlos Montero Pantoja (2015) señala que los barrios poseen tres características en común: primero el ser espacios periféricos; segundo, su origen étnico; los habitantes eran pertenecientes a diferentes grupos indígenas provenientes de Huejotzingo, Calpan, Cholula, Texcoco, Cuauhtinchan, Tecali y Tlaxcala. En la mayoría de los casos, los grupos se mantuvieron unificados o compartieron territorios sin dispersarse y, tercero, su relación

Menciona Moisés Quiróz (2013) que las vecindades pueden caracterizarse como: «edificios que albergan una gran cantidad de viviendas en arrendamiento, están destinadas a clases económicamente débiles, se concentran en su mayoría en los antiguos cascos urbanos y los servicios son compartidos» (p. 43). En el caso de las vecindades donde se realizan las sesiones de lectura, sólo en una de ellas, ubicada en el barrio de La Luz, hay baños comunitarios para una parte de los habitantes, el resto cuenta con baño propio en su vivienda, lo mismo que en el resto de las vecindades visitadas. Sin embargo, en todas existen en diferentes grados dificultades en el acceso a servicios básicos, principalmente de agua e iluminación.

Por su parte, Enrique Ayala Alonso (1996) cataloga a la vecindad como una modalidad de vivienda colectiva cuya particularidad es la organización arquitectónica de casas interiores articuladas alrededor de uno o varios patios. La presencia del patio es relevante también para la comprensión de los modos de relacionarse entre los habitantes y, de manera particular, entre los niños. Aunque en dos vecindades no existe un patio como tal ya que los departamentos se articulan a través de un pasillo ancho, en una de ellas existen patios delanteros en cada vivienda, de tal suerte que, estos pasillos cumplen la misma función que un patio. En cualquiera de los casos se trata de un espacio común.

El patio es un espacio de seguridad para el juego y la convivencia de los niños. En las sesiones de lectura, ese espacio físico sirve como espacio simbólico; la presencia de los niños y

era tensa, pues a pesar de ser todos grupos sometidos al imperio azteca, cada uno lo era de manera diferente. Aun cuando estos territorios no fueron contemplados en el trazado original de la ciudad, dado que la presencia indígena no era bien vista en una zona concebida únicamente para personas españolas: "...muy pronto se percataron de que su presencia era inevitable por los servicios que prestaban a la ciudad, por tanto, era pertinente reconocerlos y aceptarlos en el esquema de planeación, quedando así perfectamente definido el territorio de cada grupo social: los españoles en la traza y los indígenas en los barrios periféricos" (García Montero, 2015, p. 13).

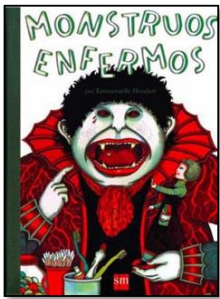
La dicotomía indígena/español supuso una serie de distinciones jerárquicas en las que se destacan la restricción de derechos para los grupos indígenas, asentamientos considerados ilegales que más tarde propiciaron los repartos de tierras controlados y limitados. Con el establecimiento de fábricas en los barrios comienza un mayor flujo y convivencia entre los diferentes grupos, incluido el español (García Montero, 20015).

de los promotores de lectura gesta la noción de libroclub. La sesión de lectura se realiza en un área del patio con sombra, donde los niños se sientan en el piso, junto con los promotores, en forma circular o semicircular. No siempre se tienen las mejores condiciones, en ocasiones el patio tiene basura, incluso excremento de las mascotas de los vecinos. Los promotores de cada vecindad sobrellevan esta situación de diversas maneras, ya sea organizándose con los niños para limpiar antes de iniciar las actividades, trabajando en las áreas más limpias, charlando con los habitantes o recogiendo ellos mismos. El clima es otro de los inconvenientes, en específico la lluvia; dependiendo de su intensidad puede provocar la cancelación o el retraso de la sesión, cuando sucede en medio de las actividades se busca continuar cambiando de sitio, esto puede ser en las entradas, generalmente techadas, las escaleras o dentro de una de las viviendas.

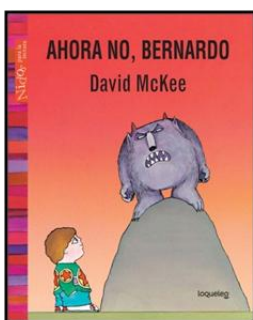
Esta modalidad de construcción (vecindad) permite que el centro (patio) funcione como espacio de encuentro, organización y disputa. No se trata de un espacio «vacío» como llegan a serlo pasillos y escaleras de un edificio vertical, diseñados únicamente para el tránsito; los patios son habitados por los miembros de la vecindad: se cuelga la ropa, se adorna con plantas, se dejan los juguetes grandes como bicicletas, se organizan fiestas, se ponen altares, se cuentan historias (chismes, leyendas, noticias, quejas, recuerdos, oraciones, etcétera). La potencia del patio de vecindad está en el libre tránsito de la palabra, de un espacio común, se convierte en un espacio comunitario.

III.2.1.3 Artefactos. Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción fueron principalmente libros, material de papelería como hojas, lápices de colores, crayolas, cartulinas. En algunas ocasiones se incorporan juguetes. Para la recolección de datos se emplearon como artefactos 4 libros, dos en la primera fase de recolección de datos, y dos en la segunda, a continuación se describen en el orden en que fueron empleados:

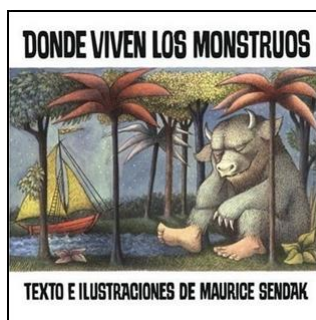
a) El libro principal fue *Monstruos enfermos* (2006) de la ilustradora y escritora suiza Emmanuelle Houdart, tiene una dimensión de 41.7 x 31 cm., 36 páginas y pasta dura. Es un libro de grandes dimensiones. Es un texto descriptivo que muestra las enfermedades que sufren varios de los monstruos prototípicos como vampiros (dolor de muelas), pie grande (olor de pies), etcétera.



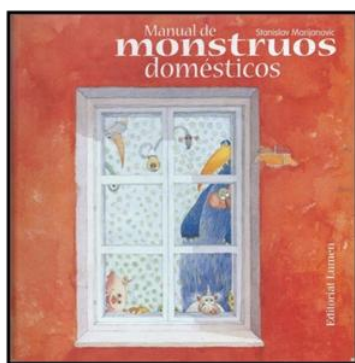
b) Otro de los libros empleados fue *Ahora no Bernardo* (2006) escrito e ilustrado por David McKee. Este texto cuenta la historia del pequeño Bernardo, quien intenta conversar con sus padres recibiendo siempre la misma respuesta «Ahora no Bernardo». Aunque el niño los alerta sobre la presencia de monstruo en el jardín, obtiene la misma respuesta: –Ahora no, Bernardo-. Bernardo sale al jardín y es devorado por el monstruo, apenas queda uno de sus zapatos. El monstruo entra en la casa del niño, intenta asustar a los padres y sólo recibe un «Ahora no, Bernardo».



c) El tercer texto es muy conocido entre los niños participantes. *Donde viven los monstruos*, publicado en 1964, escrito e ilustrado por Maurice Sendak es un libro clásico de la literatura infantil. La historia narra la aventura de un niño travieso que, tras ser castigado por su madre con ir a la cama sin cenar, emprende un viaje *a través de los días y las noches* hasta *llegar a donde viven los monstruos*, después de pasar algunas aventuras en aquella isla, decide regresar a casa, en donde lo esperan.



d) El último texto empleado fue el libro descriptivo *Manual de Monstruos caseros* (1998) de Stanislav Marijanovic, como su nombre lo indica, en este libro se describen y explican las características de algunos de los monstruos que habitan en nuestros hogares, así como la manera de defendernos de ellos.



Los criterios de selección de estos textos fueron: 1) Todos tienen monstruos como personajes; 2) En los textos narrativos no son los monstruos los protagonistas de las historias; 3)

En los textos descriptivos aparecen monstruos distintos a los más comunes y presentan facetas alternativas; y 4) Todos los textos son similares a los empleados comúnmente en las actividades de lectura en estos espacios.

III.2.1.4 Actividades. Las actividades se refieren a las acciones que los participantes ejecutan durante el evento de literacidad. A lo largo de las sesiones de lectura, se pueden observar varias acciones que pueden agruparse en cinco: 1) Preparación; 2) Momento de las historias; 3) Creación; 4) Juegos y, 5) Conclusiones.

1) Preparación. Lo primero que se hace al llegar a la vecindad es avisar en los departamentos de los niños participantes para que salgan a las actividades, en muchos casos los primeros en salir acompañan a los promotores a invitar al resto. En dos de las cinco vecindades, los niños participantes habitan en el mismo inmueble donde se lleva a cabo la sesión, en el resto, los promotores pasan por los niños a otra vecindad (siempre del mismo barrio), para llevarlos a la sede regular³⁸. Una vez que la mayoría ha salido, se reúnen en el patio e intercambian comentarios sobre diversos temas.

2) Momento de las historias. Uno de los promotores introduce el tema que guiará la sesión, presenta el libro seleccionado para leer esa semana. Todos se sientan el piso, el promotor abre el libro de manera que todos puedan verlo (la mayoría de los libros cuentan con ilustraciones), procede a leer en voz alta. Cada vez que lo considera oportuno, detiene la lectura e interpela a los escuchas³⁹, “¿les ha pasado algo así? ¿Ustedes que hubieran hecho?” No todos los

³⁸ Se observó que en el barrio del Alto, los niños tienen mayor movilidad, ya que no hay tanto flujo de vehículos como en el caso de los otros dos barrios, por lo que aún es común verlos jugar en las calles y visitar otras vecindades.

³⁹ Se deducen dos funciones de estas pausas en la lectura: recuperar la atención de los niños que se pudieran haber distraído e propiciar la participación y diálogo entre los niños.

libros lograron capturar la atención de todos los niños, en ocasiones otro de los promotores debe hacerse cargo de los niños que se distraen, a menudo lo hacen a través de la conversación.

3) Creación. Estas actividades tienen como finalidad que el niño haga una reelaboración del cuento leído, casi siempre son actividades artísticas como pintar, dibujar en diferentes técnicas, también se realizan talleres de escritura creativa y en ciertas ocasiones prácticas de ciencias. En algunas vecindades los textos de los niños (dibujos y escritos) se almacenan en un mismo sitio: el huacal donde están los libros o cajas especiales como *Comelón*, una caja adornada como monstruo que cuidaba sus tesoros. También suele darse que los niños quieren compartir lo que hicieron frente al resto del grupo, entonces lo presentan, lo leen o lo colocan en un sitio donde pueda mirarlo el resto.

4) Juegos. Los juegos son muy esperados por los niños, incluso son demandados insistentemente, teniendo que negociar con los promotores. No siempre se relaciona con el tema del libro o con una temática general de la sesión. Su función regular es servir como desfogue de energía. Aunque como elemento de la sesión de lectura ocurre siempre después de la parte creativa, hay pequeñas dinámicas al inicio y al cierre del evento que cumplen funciones diversas: presentar a nuevos integrantes, hablar sobre alguna emoción, relajar, etcétera. Vale la pena mencionar que el tipo de juegos se mezcla entre los que proponen los niños y los que preparan los promotores, procurando que no fomenten la competencia o los estereotipos de género; los más pedidos son: Congelado, Eres, Las escondidillas, El lobo y Cebollitas. En una de las visitas al barrio del Alto, las niñas mayores del grupo propusieron el juego de La Cadenita, ninguna de las promotoras lo conocían, así que las niñas lo describieron, sin embargo, tuvieron que explicarlo en varias ocasiones al tiempo que se intentaba ejecutar el juego, las promotoras en

especial, parecían avergonzadas por no lograr comprender la dinámica, al final, lograr concluirlo fue celebrado como una victoria colectiva.

III.2.2 Las Prácticas de Literacidad

Las prácticas de literacidad son unidades de análisis de carácter más abstracto, como se ha expresado en el capítulo anterior, que se conceptualizan a partir de los eventos. Para lograr un acercamiento analítico a la noción de práctica, David Barton (2000) propone su desdoblamiento en 4 subcategorías: participantes ocultos, dominio de la práctica, otros recursos y rutinas y trayectorias estructuradas.

III.2.2.1 Participantes Ocultos. Conjunta a las personas o grupos que están involucrados en la producción, interpretación, regulación y circulación de los textos escritos. Esta subcategoría posee una complejidad que sobrepasa los objetivos de esta investigación al implicar a una serie de grupos, instituciones y mecanismos difíciles de delinear en un apartado breve. Como una aproximación, es posible mencionar que la circulación del material escrito al interior de las vecindades que funcionan como libroclubes tiene como primer organismo regulador al propio grupo de promotores de lectura que forman parte del programa, quienes basan su selección de textos en tres parámetros: peticiones de los niños, gustos personales, y los criterios definidos al interior de la organización Comunidad Comelibros.

Ampliando el radio, puede mencionarse el filtro editorial, condicionado y condicionante del canon literario prevaleciente de la época y que determina qué textos son publicables de los que no⁴⁰. En nuestro país la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene enorme influencia en este aspecto; programas como las bibliotecas escolares o rincones de lectura trabajan a partir de criterios de selección, cuidados también por grupos de organizaciones civiles, que impactan fuera

⁴⁰ Esto tiene matices de acuerdo con la visión y misión de cada editorial.

del entorno escolar. El análisis de esta categoría implica por sí misma un aparato teórico y metodológico específico, para esta investigación basta con lo ya anotado sobre este punto.

III.2.2.2 Dominio de la Práctica. El evento de literacidad se inscribe en un dominio dentro del cual cobra sentido y propósito social. El programa Invasión... es ejecutado por la organización Comunidad Comelibros que a su vez, asienta sus prácticas desde una perspectiva de promoción cultural comunitaria, de manera que, aunque el fomento de lectura sea su eje principal de trabajo, este se articula con otras propuestas artísticas y culturales que apoyan el uso del espacio público, el desarrollo comunitario y la generación de políticas públicas en materia de cultura, por lo cual, se inscriben en el marco de redes más amplias como Cultura Viva Comunitaria México y Aifam (Alianza por la infancia y sus familias).

III.2.2.3 Otros Dominios. Esta subcategoría se compone de los valores, formas de pensar y sentir; se incluyen también habilidades y tipos de conocimientos. Para este apartado se revisó el texto *Corazón ideológico de Comunidad Comelibros*, un documento interno del grupo que contiene, la visión, misión y objetivos de cada uno de los proyectos que desarrollan; resume también los valores que rigen sus prácticas. Coloco a continuación un extracto para mejor ejemplo:

¿Qué nos mueve?

Colaboración

Es la disposición para trabajar como comunidad y alcanzar objetivos concretos que beneficien a todos y todas.

Compromiso

Es la fuerza que nos permite unirnos a otros y otras para lograr un objetivo común.

Inclusión

Es el modo de convivencia que favorece el entendimiento de la palabra y presencia de las personas en un ambiente de apertura y diversidad.

Autonomía

Es la capacidad que nos hace definir nuestras acciones y tomar decisiones en co-creación.

Honestidad

Es la forma de relacionarnos en el decir y hacer con claridad generando ambientes de confianza y sentido de pertenencia.

Añadido a esto, cada libroclub genera un código de convivencia propio en el que los niños participantes y los promotores de lectura describen qué cosas les gustan que sucedan y cuáles no dentro de las sesiones de lectura, se colocan acuerdos como: no pegar, no maltratar los libros, etcétera. Cada nuevo periodo de trabajo este código se renueva.

III.2.2.4 Rutinas y Trayectorias Estructuradas. Se refieren a las reglas de adecuación y elegibilidad: quién puede o no participar en actividades particulares y qué facilita o regula las acciones. Para esta categoría se tienen dos escenarios, el primero es el propio programa de lectura y quiénes pueden colaborar en el mismo como promotores de lectura, es decir, qué personas pueden asistir a las vecindades como responsables, en este caso, hay dos mecanismos: integrarse a partir de proceso de selección que comienza tras la publicación de una convocatoria; asistir por invitación de alguno de los promotores, lo que implica que hay un grado de confianza o solicitar por medio electrónico unirse, para lo cual hay un proceso previo antes de ser invitado a las vecindades. La convocatoria es anual y de manera general solicita el siguiente perfil: Disfrutar la lectura, divertirse como niño, estar interesado en el fomento a la lectura y la promoción cultural, tener disponibilidad de tiempo y compromiso por el proyecto, creer en la cultura como vehículo de transformación social. Se solicita una inscripción por vía electrónica,

acompañada de una carta de motivos. El proceso siguiente es asistir a un taller de capacitación con una duración de 20 horas aproximadamente.

El otro espacio es la vecindad misma en la cual los filtros de participación y acción están regulados por el código de convivencia interna. No hay, al menos en los casos observados, restricciones de participación, sin embargo, se pudo notar que los niños que ingresan al nivel educativo siguiente a la primaria dejan de asistir; en algunos casos, los niños muy pequeños (de 1 a 3 años) asisten parcialmente debido a que las actividades no están diseñadas específicamente para esas edades.

III.3 Reflexiones en torno al Acercamiento Etnográfico

El acercamiento a las comunidades a través de las categorías propuestas por Hamilton (2000) proporcionaron una perspectiva mucho más rica sobre las dinámicas presentes en la práctica de literacidad observadas. Tras este acercamiento etnográfico fue posible postular una posible respuesta que se acerque a la pregunta ¿Qué hacen las personas cuando leen y escriben, en el caso de los grupos estudiados?

La experiencia en esta investigación muestra que los participantes *se encuentran entre sí* cuando leen, escriben y hacen uso organizado del espacio común. Aun cuando los niños tienen la opción de no realizar las actividades como leer, escribir o dibujar, deciden llevarlas a cabo. Leer es, una manera de estar juntos. Los niños no dibujan, sino que se dibujan, se inscriben en el mundo, alteran los paisajes para crear los propios y hacen de aquel patio de vecindad el lugar donde pueden surgir otras cosas. Sin embargo, no pueden soslayarse las dificultades de estos encuentros; las malas condiciones de la mayoría de los espacios, algunas dinámicas de violencias en distintas escalas en los entornos de los participantes son factores que tornan tensas las sesiones de lectura en distintos momentos.

El programa *Invasión de Niños Comelibros* no puede, por sí solo, modificar las realidades de sus participantes, empero, intenta funcionar como un espacio *ficcional*, un *como si*, es decir, durante las sesiones se busca provocar una suspensión de las rutinas regulares para dar paso a un ensayo de convivencia distinto que, lo mismo que la literatura, contribuiría al ensanchamiento de la tercera zona de la que habla Graciela Montes (2001). Estas otras formas de convivencia se gestan en medio de tensiones, pues, al no ser un espacio destinado convencionalmente a la lectura, hay una negociación permanente con el resto de las dinámicas que allí tienen lugar: la música alta, los tendederos de ropa, la basura y el mismo tránsito vecinal. Es necesario destacar que quienes asisten a estas sesiones de lectura leen sin fines académicos ni informativos. Tampoco escriben con aspiraciones a un oficio en este campo. Cuando lo hacen buscan un encuentro, un diálogo, el ensayo de una posibilidad.

IV. El catalejo. La Evaluación en el lenguaje y el Análisis Discursivo

«Toda la noche espero que mi lenguaje logre configurarme»

Alejandra Pizarnik

*Érase una vez... un grupo de monstruos grandes, feos, peludos, graciosos y muy muy escuchadores. Todos ellos eran el espejo del espejo y algo de nosotros nos revelaban. Como se ha mostrado en el capítulo anterior, las prácticas de literacidad emanan de estructuras sociales, de entornos dinámicos a los que es posible acercarse a partir de los eventos situados. La circulación de libros y la creación de círculos de lectura y diálogo son formas de transmisión cultural, a partir de ellos, los adultos le presentan a las niñas y niños el mundo, su linaje cultural, sus valores, su procedencia (Petit, 2024). La escritura de invención o creativa también es un evento situado. En caso del programa *Invasión de Niños Comelibros*, interesa revisar cómo estas*

estructuras permean y dejan su rastro en los textos que elaboran sus participantes. Si en el espacio físico hay una negociación constante respecto al lugar de los otros y sus diferencias, ¿estos pactos son ensayados en el espacio ficcional del texto? ¿Quiénes son los monstruos? ¿Cómo son configurados y a qué valores socioculturales responden? Para el acercamiento a estas preguntas se han empleado las herramientas brindadas por el análisis del discurso, en específico, aquellas enfocadas en la información evaluativa, es decir, por medio de la cual son expresadas y negociadas las valoraciones y todo es espectro afectivo.

El presente capítulo tiene como finalidad exponer los fundamentos teóricos del análisis discursivo, específicamente para el estudio del lenguaje evaluativo. Amén de esto se discute la figura del *monstruo* como instrumento para el acercamiento a la evaluación. Se incluye también un breve apartado que atiende las nociones de narración y descripción.

IV.1 El Análisis del Discurso

El análisis del discurso no es exclusivo de los estudios del lenguaje, no obstante, estos tienen enorme influencia en los tipos de análisis realizados desde el resto de las ciencias sociales. La noción de *análisis del discurso* es bastante oscura si no se determina la perspectiva teórico-metodológica que se adopta. Una de las confusiones más frecuentes obedece a la distinción entre *texto* y *discurso*. Teun van Dijk (1980) desde la lingüística textual, considera al texto como un constructo teórico subyacente al discurso⁴¹, por lo tanto, la lingüística textual centra su preocupación por la tipología, estructura y organización de los textos, mientras que el análisis discursivo se preocupará por la situación concreta de realización e interpretación de los textos y los elementos que intervienen en estos procesos (texto + contexto) (Garrido, 2001-2002).

⁴¹ Van Dijk también previene sobre las propias trampas del lenguaje: la inexistencia de la distinción entre texto y discurso en lenguas como el holandés y el alemán pueden decantar varios en enredos teóricos.

Adriana Bolívar (2007) consigue enumerar cinco rasgos generales del discurso. De esta forma, se puede afirmar que el discurso es, en principio, *interacción social*, en la cual se gestan y transforman los significados; también agrupa los procesos mentales responsables de su producción, a lo que esta investigadora cataloga como *cognición*; el discurso además es *historia*, es decir, entraña el cuerpo de valores socioculturales y los eventos que fueron moldeando los significados y sus matices; esto da pie a mencionar que es *diálogo*, ya que siempre se dirige a los otros; por último, es *acción*, los discurso tienen la capacidad de crear e incidir sobre las realidades sociales. Cualquiera que sea el elemento que se busque privilegiar debe atender al resto con mayor o menor profundidad.

IV.1.1 Sobre la narración

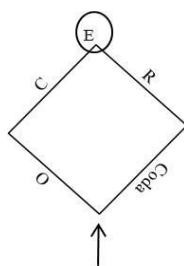
Se dice que no podríamos *no narrar*, los relatos nos circundan y nos atraviesan. En la niñez especialmente, la narración es ineludible: «A menudo, cuando a alguien –sobre todos si es un niño o una niña- se le pide una definición o una explicación, utilizando la pregunta *¿Qué es...?* empieza su respuesta diciendo: *Es cuando...*» (Calsamiglia y Tusón, 2003, p.260). Imaginar el mundo sin narraciones es una imposibilidad (Bruner, 1991); se erigen como una manera de comprender el mundo y enunciarlo, de acercarnos o alejarnos de ciertos temas y acontecimientos, como medio para argumentar, informar, divertir, incluso para persuadir y para valorar, este último rasgo causa un especial interés a esta investigación.

De manera general es posible definir a la narración como una representación de acciones y situaciones, sean reales o ficticias, en una secuencia temporal. La estructura canónica del relato observada por Lavob y Waletzky (1967) está compuesta por cinco elementos, a saber: la *orientación* (orientation), cuya función es establecer el marcaje espacio temporal del relato e incluso la introducción de los personajes; la *complicación* (complication action) que, entre la

secuencia de eventos implica un problema respecto a orden natural de los acontecimientos; la evaluación (evaluation) o parte de la narración que establece la actitud del hablante; la resolución (resolution) a la complicación; y la coda (coda) como un elemento adicional, no siempre presente que sirve como una forma para retornar al «aquí y ahora».

Figura 2

La Forma Común de la Narración



Nota. Tomado de: (Labov y Walesky, 1967, p. 37)

Pocos años más tarde, Labov (1972) sumará el elemento inicial del *resumen* (abstract) en el cual, el narrador presenta una sinopsis de la narración, proyectando el tema del relato; su función no es la de anunciar o advertir, aunque puede hacerlo, más bien corresponde a una de las formas de *evaluación*⁴². Estos elementos configuran a una narración y funcionan, para este sociolingüista, como *respuestas*. La narración es entonces, una serie de respuestas a las preguntas: «a) Resumen. ¿De qué se trata esto?; b) Orientación: quién, cuándo, qué, dónde; c) Complicación: ¿y luego qué pasó?; d) Evaluación: ¿y qué?; e) Resultado: ¿qué pasó finalmente?⁴³» (Labov, 1972, p. 370). La coda, al ser un elemento adicional que no siempre aparece, no ocupa una función de gran relevancia.

⁴² Cuando en una narración hay un inicio del tipo: *Fíjate que estoy muy asustada porque...* (narración oral) o *Nadie en el pueblo ha logrado dormir desde que...* (narración escrita) al tiempo que anuncia que lo que vendrá será muy probablemente un texto de tipo narrativo, también establece el punto de vista desde el que se narra, es decir, una evaluación.

⁴³ Traducción de la autora de: a) Abstract: what was this about? b) Orientation: who, when, what, where; c) Complicating action: then what happened? d) Evaluation: so what?; e) Result: what finally happened?

A partir de los años noventa del siglo XX, el estudio de la narrativa en la niñez cobra gran interés, en un principio pareció enfocarse únicamente en las etapas tempranas del desarrollo, sin embargo, la llamada etapa tardía, comprendida entre los 6 y los 12 años tiene también fuertes líneas de investigación. En esta etapa, muchos mecanismos lingüísticos se consolidan al tiempo que se suceden una serie de transformaciones debido a la ampliación del entorno social de los niños y el aprendizaje de habilidades como la lectura y la escritura que supone la entrada a la escuela. Conforme el niño avanza en su desarrollo lingüístico, va generando herramientas cada vez más sofisticadas para organizar su discurso. La narración cumple una función de alta relevancia durante estos años:

Los niños, al narrar, encarnan el problema de descubrir cómo en su cultura, a partir de su percepción personal, se enmarca el espacio y el tiempo para representar una realidad narrada. Narrando, construyen su realidad –su yo-, la del otro, dándole forma, significado y jerarquía. (Barriga, 2002, p.52-53).

Auza Benavides y Hess (2013) afirman que, a pesar de la variación cultural que puede presentar el esquema narrativo, este responde a un tipo de organización cognoscitiva que junto con factores lingüísticos serán adquiridos por el niño a través de diferentes etapas, pasando de secuencias aisladas a una mayor integración estructural⁴⁴.

La modalidad discursiva de la narración tiene una estima social importante. Desde los primeros años de vida, en los ejercicios dialógicos niño-adulto, el niño va extrayendo información acerca de los modos del relato de su comunidad y va transitando hacia una participación activa, deviene en contador de historias. La complejidad del relato está relacionada

⁴⁴ Junto con esto, se aprecia un desarrollo de nivel pragmático a través del cual el niño es capaz de reconocer la pertinencia de los temas a narrar, la función social que cumplen los relatos, etcétera.

con la capacidad de organización de aspectos cognoscitivos, lingüísticos y sociales, entre estos, está la paulatina incorporación de los elementos valorados en su entorno social. (Auza Benavides y Hess 2013). El relato posee indicaciones sobre estados emocionales, afectos y actitudes de quien narra hacia aquello que narra, por lo que el estudio de estas producciones genera un conocimiento sobre los modos de valoración social de las comunidades que los gestan. Para el caso de esta investigación, las narración sobre el monstruo llevan la impronta de los valores sociales hacia aquello que se considera monstruoso dentro del entorno en que crecen y se desarrollan las niñas y los niños participantes.

IV.1.2 Sobre la descripción

¿Cómo es? ¿Qué hace? ¿Cuáles son sus partes? ¿Qué le gusta? ¿Para qué sirve? El tipo de organización discursiva que responde, en distintos grados, a estas preguntas es conocido como descripción, la cual representa lingüísticamente un mundo real o imaginario en cualquiera de sus ámbitos; está guiada por la manera en que se percibe el mundo a través de los sentidos, con predominio de la vista (Calsamiglia y Tusón, 2012). Como un modo de organización discursiva está fuertemente vinculada con otros tipos textuales donde aparece como un tipo de secuencia cuya función es contribuir al objetivo general del texto del que forma parte. Así, es posible detectar secuencias descriptivas incrustadas en narraciones, explicaciones, diálogos, etcétera. No posee una función estática, aunque Calsamiglia y Tusón (2012) mencionan al menos otras cuatro: informar, expresar, argumentar o dirigir, esto estará determinado por el contexto en el que aparece y la perspectiva que se adopte.

Comprender la descripción como una mera enumeración de los atributos de una cosa, persona, evento o fenómeno es una simplificación; la enumeración es apenas: «...como una

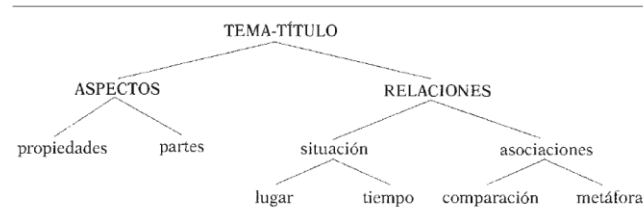
especie de base o procedimiento descriptivo de grado cero⁴⁵» (Adam, 1992, p.81). Son los elementos evaluativos y los procesos de valoración los que brindan sentido y orientación a los diversos mecanismos lingüísticos presentes en este tipo de textos. Quien ejerce la actividad descriptiva no la lleva a cabo de manera neutral, casi siempre hay una asignación de valores, una mirada evaluativa individual y social en la cual, se cataloga lo observado de acuerdo con modelos socialmente convencionales. No sólo el objeto o sujeto de la descripción se ve afectado por la mirada del observador, aquello que se observa, incide sobre el sujeto. Esta es una actividad sensible o competencia descriptiva que instaura un orden en los procesos discursivos. (Filinich, 1999).

Como un género discursivo, la descripción cuenta con una macroestructura más o menos deliniable, al respecto Jean-Michel Adam (1992) propone un esquema prototípico del proceso de composición de este tipo de textos. Se puntualizan tres macro-operaciones: el *anclaje descriptivo*, en el cual se sitúa al objeto o tema; la *aspectualización*, donde aparecen las cualidades, propiedades y partes de lo descrito⁴⁶; y la *puesta en relación*, de espacio y tiempo con mundos exteriores; este tercer procedimiento está cundido de asociaciones que echan mano de tropos y figuras retóricas como la metáfora, la analogía o la metonimia, por tal razón, para Adam es una operación de *asimilación*. Una descripción, a mayor carga subjetiva, mayores asociaciones tendrán; su uso es frecuente en la literatura debido al valor estético que pretenden alcanzar. Finalmente, el proceso de *incrustamiento de subtematización*, o ajuste de una secuencia dentro de otra, como ocurre en el caso de la íntima relación descripción-narración.

Basándose en estas reflexiones Calsamiglia y Tusón (2012) reelaboran el esquema siguiente para ilustrar el esquema prototípico del proceso de composición de la descripción.

⁴⁵ Traducción de la autora de: «...comme une sorte de base ou de grade zero de la procédure descriptive»

⁴⁶ Este procedimiento, menciona Adam, es asumida frecuentemente como la base de la descripción.

Figura 3*Esquema Prototípico de la Descripción*

Nota: Tomado de: (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 280)

Un niño, al describir, hace una pintura lingüística de aquello a lo que se refiere, caracteriza un *algo* para alguien más. El estudio de este tipo de discurso en la niñez no ha recibido tanta atención como la narración, al menos en las investigaciones hispanohablantes, su análisis promete: «...dar respuestas de muy varia índole a partir de los rasgos distintivos de su peculiar tejido lingüístico, como el manejo de la causalidad de la primera, o la capacidad de “decir”, de “pintar” con palabras el paisaje físico o emocional del niño, en esta última» (Barriga, 2003, p.10), en este caso, es la reflexión sobre ese *paisaje emocional* en lo que se centra esta investigación.

Como se ha revisado, en la articulación de la estructura tanto de la narración como de la descripción, la información evaluativa ocupa un lugar nodal. Junto con el desarrollo de habilidades como la segmentación temporal, la asociación, la atribución, las niñas y niños también van aprendiendo e incorporando en sus discursos los valores que responden a constructos sociales y culturales presentes en los entornos en los que se desenvuelven. Sus textos son ventanas hacia sus comunidades.

Si se trae a cuenta nuevamente la pregunta central de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), *¿qué hacen las personas cuando leen y escriben?* Es posible apuntar a que una de las acciones que se realizan por mediación de los textos es transmitir los valores sociales y culturales, alimentarlos, reproducirlos, enriquecerlos, transformarlos, e incluso, ponerlos en duda.

IV.2 El estudio de la Evaluación en el Lenguaje

Ahora bien, si se entiende como texto no únicamente un objeto material, sino un constructo teórico y un producto de la interacción social, todo aquello que *se habla o se escribe*, aquello en que consiste el lenguaje (Halliday, 1982, p.10), su estudio parte de entenderlos como *unidades semánticas*, es decir, como unidades del lenguaje en uso, sea oral o escrito, por lo cual, se prioriza el sentido sobre la forma (Halliday, 1982), esto abarca un espectro de gran amplitud; para los fines de esta investigación, se focaliza el aspecto evaluativo del lenguaje.

Al hacer referencia al tema de la evaluación es impensable no mencionar a William Labov (1972) quien retoma el desarrollo teórico sobre la narración, propio de los estudios literarios, para reconfigurarlo y presentar una forma de análisis de las narrativas orales desde el campo de la sociolingüística. En esta propuesta aparece la noción de evaluación, referida a la *raison d'être* del relato, el propósito, *¿para qué se cuenta lo que se cuenta?* En sus primeras investigaciones, en conjunto con Waletzky (1967), la evaluación era considerada un elemento ubicado dentro de la estructura narrativa. Su objetivo apuntaba a las habilidades verbales de las que echan mano los hablantes para evaluar su experiencia personal, de ahí que se ciñeran al estudio de narrativas orales. Reconocen un recuento de sucesos (función referencial) y la expresión de posturas y actitudes evaluativas (función expresiva). Es la segunda la que hace de la

narración un texto coherente y reportable. Más adelante, Labov (1972) señalará que la evaluación es transversal a todo el relato.

Sin bien, Labov (1972) se enfocó en el estudio de las narrativas orales, otros tipo de investigaciones dan cuenta de que este aspecto del lenguaje no es exclusivo de la narración, y que se encuentra presente en prácticamente cualquier tipo de texto (oral o escrito). Mencionan Hunston y Thompson (2003) que la evaluación refiere: «El término amplio para abarcar la expresión de la actitud o la postura del hablante o del escritor, su punto de vista o sus sentimientos sobre las entidades o proposiciones acerca de las que se esté tratando⁴⁷» (Hunston y Thompson, 2003, p. 5), reconocen a la modalidad⁴⁸ y a la evaluación emotiva como tipos de evaluación y distinguen tres funciones: 1) Expresar la opinión del hablante o escritor y, al hacerlo, reflejar el sistema de valores de esa persona y su comunidad; 2) Construir y mantener las relaciones entre el hablante o escritor y el oyente o lector; 3) Organizar el discurso⁴⁹ (Hunston y Thompson, 2003, p. 6). Así puede verse que la evaluación también se refiere a una serie de estrategias discursivas de las que el hablante/escritor echa mano para mostrar sus emociones, actitudes ante aquello que relata o frente a quienes relata, valorando a los objetos, a los participantes y a los eventos involucrados (Bamberg y Damrad-Fryre, 1991), esto claramente se ubica en una dimensión sociopragmática.

Precisamente, Alexandra Álvarez Muro (2001) concuerda con que la evaluación se da en todos los niveles del lenguaje al corresponderse con la función interpersonal; le permite al

⁴⁷ Traducción propia de: «The broad cover term for the expression of the speaker or write's attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about entities or propositions that he or she is talking about»

⁴⁸ La modalidad es un indicador de los grados de certeza.

⁴⁹ 1) To express the speaker's or writer's opinion, and in doing so to reflect the value system of that person and their community

2) To construct and maintain relations between the speaker or writer and hearer or reader;

3) To organize the discourse

hablante poner énfasis sobre cualquier aspecto de su discurso. En la evaluación también aparecen los participantes del texto; y el que el afecto impregna el lenguaje (Martin y White, 2005), la afectividad⁵⁰ se construye discursivamente e irrumpe en el lenguaje por medio de la evaluación (Álvarez, 2001). La relación afectividad-evaluación se vincula directamente con las líneas de investigación sobre la subjetividad lingüística, tema desarrollado dentro de las teorías sobre la enunciación⁵¹, cuyo aporte radica en la indagación sobre la relación entre *quien habla con aquello de lo que habla*.

IV.2.1 El estudio de la evaluación en el lenguaje de la niñez

La subjetividad y lo emotivo en el lenguaje en la etapa de la niñez son todavía aspectos poco explorados, su valor de investigación se ha apoyado en la correlación entre el desarrollo cognoscitivo y el social-afectivo. (Barriga, 2002), como ha sucedido en los trabajos sobre niños hispanohablantes, la evaluación ha sido analizada en mayor medida a partir del discurso narrativo, esto se debe a que, al tiempo que se desarrolla la competencia narrativa, se adquieren capacidades relacionadas con el uso de expresiones evaluativas para cada género narrativo (Shiro, 2003).

Martha Shiro (2003) define el lenguaje evaluativo como el empleo de las expresiones lingüísticas que hacen referencia a las emociones, actitudes, creencias y afectos (Shiro, 2003). Retomando a Labov y Waletzky (1967) y a Labov (1972) señala que estos elementos contribuyen a la construcción expresiva del relato. La investigadora analiza la adquisición de las expresiones evaluativas en las narrativas a partir de las siguientes categorías funcionales.

⁵⁰ La afectividad es un asunto que ha interesado a lingüistas como Bühler, Jakobson y Lynos

⁵¹ La enunciación puede comprenderse como la utilización, en un acto individual, del lenguaje. Las investigaciones este rubro, indagan la inserción del sujeto en el discurso.

Figura 4*Categorías Funcionales*

(I) EMOCIÓN. Expresando afecto (<i>Se puso contenta</i>)
(II) COGNICIÓN: Representación de pensamientos, creencias (<i>Pensó que era un pajarito</i>)
(III) PERCEPCIÓN: Referido a cualquier cosa que puede ser percibida a través de los sentidos. (<i>Vio a los policías</i>)
(IV) ESTADO FÍSICO: Referido al estado interno, tanto físico como emocional. (<i>Estaba cansada</i>)
(V) INTENCIÓN: Se refiere a las intenciones de alguna acción. (<i>Trató de escapar</i>)
(VI) RELACIÓN: Una acción que puede ser interpretada como una relación entre los personajes, un personaje y un objeto. (<i>Encontraron un ratoncito</i>)
(VII) HABLA REPORTADA: Referido al lenguaje representado en el habla:
a) Directo
b) Indirecto
c) Libre

Nota. Tomado de Shiro (2003, pág. 171). Traducción propia

En lo que respecta al tipo de relatos producidos, Romero y Gómez (2013a) encuentran una línea evolutiva más evidente en los relatos no personales, donde el narrador no es protagonista de la historia, en este desarrollo se parte de la mención de forma directa de las emociones de los personajes, para transitar hacia el empleo de evaluaciones personales en las cuales: «...el narrador expresa una postura ante el hecho, enfatizando emociones con las que se identifica y presentándolas desde una perspectiva más personal» (Romero y Gómez, 2013a, p. 18). Esta evolución está estrechamente ligada con la edad⁵², dividiéndola en tres etapas:

Primera etapa. Las narraciones producidas por niños entre tres y seis años priorizan las evaluaciones emocionales de estado (*se pusieron felices*), junto con comentario generales con poca relación con los sucesos relatados.

Segunda etapa. Va de los siete a los nueve años de edad. El tipo de evaluaciones producidas son muy similares a las de la primera etapa, sin embargo, las emociones de estados y

⁵² La expresión de emociones se emplea mayormente dentro de las cláusulas propiamente narrativas entre los 6 y los 8 años, a partir de los 10 años es más frecuente el anclaje de la expresión de las emociones de los personajes con el sentido global de la evaluación y la coherencia del relato (Romero y Gómez, 2013b).

los comentarios generales aparecen con mayor vinculación mediante el uso de nexos, con los que puede observarse un progreso en la elaboración discursiva.

Tercera etapa: A partir de los diez años, las narraciones muestran una cantidad y variedad mayor de evaluaciones, así como una articulación más clara entre los sucesos y las valoraciones. Aparecen recursos como la explicación, la justificación y la comparación y los comentarios personales como muestra de su posicionamiento.

Es importante señalar que estas investigaciones se han realizado a partir de narraciones orales, y que aún hay un amplio campo de exploración en lo referente a la evaluación en textos escritos que podría arrojar alguna variación respecto a los resultados obtenidos en narraciones orales; uno de ellos es el determinado por Theira Jiménez van Bierst (2006), quien a partir de una muestra de 46 cuentos de ficción elaborados por 23 de niños de entre 7 y 11 años de edad, concluye que en caso de este tipo de narrativa, las evaluaciones incrementan no únicamente en el punto culmine o clímax, sino también durante la resolución.

El estudio de la evaluación es uno de los indicadores más relevantes del desarrollo de la competencia comunicativa y sociopragmática del niño. Betancourt y Montes (2013), reconocen en estas investigaciones una utilidad para determinar cuáles son los recursos, formales y funcionales de los que se echa mano para manifestar apreciaciones y actitudes en distintas etapas. Uno de los desarrollos teóricos que se ha ocupado más recientemente de este tema es la Teoría de la Valoración (*Appraisal Theory*) que se abordará en el siguiente apartado.

IV.3 La Teoría de la Valoración

La Teoría de la Valoración es una perspectiva analítica que surge como una extensión o complemento de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) desarrollada por Michel Alexander K.

Halliday (1982) en el seno de la Escuela de Sídney⁵³; como lo reconocen James Robert Martin y Peter R. R. White (2005), en su obra conjunta *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Martin y White establecen como propósito de este trabajo: «desarrollar y extender la [metafunción] interpersonal atendiendo a tres ejes junto con los cuales la postura intersubjetiva del hablante/escritor puede variar⁵⁴» (Martin y White, 2005, p. 1).

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF), como teoría sociosemántica del lenguaje enfoca su interés en las diferentes opciones que posee el hablante y a las que accede en determinadas situaciones comunicativas, de ahí que para Halliday (1982), la *situación* pueda ser interpretada como *una estructura semiótica*, constituida por tres variables: una acción social, una estructura de papeles y una organización simbólica, denominados como campo, tenor y modo, de manera que: «El entorno o contexto social del lenguaje está estructurado como un *campo* de acción social significativa, un *tenor* de relaciones de papeles y un *modo* de organización simbólica; considerados en conjunto, ellos constituyen la situación o “contexto de situación” de un texto» (Halliday, 1982, p.187).

La LSF sitúa en primer plano la organización del lenguaje como *opciones del significado* que está organizado en torno a tres líneas de sentido (Martin y David, 2008, p. 24) denominadas metafunciones. Las opciones o recursos a disposición de los hablantes dependerán de la relación con la construcción de la experiencia (metafunción ideacional), la negociación de las relaciones sociales (metafunción interpersonal) y, del flujo de información (metafunción textual). Retomando la afirmación que hacen Martin y White (2005) sobre su particular interés por el significado interpersonal y, por ende, tanto por la manera de interactuar de las personas como por

⁵³ La escuela de Sydney tiene un amplio desarrollo acerca de los géneros discursivos orales y escritos, así como propuestas para la enseñanza de la lengua.

⁵⁴ Traducción de la autora de: “to develop and extend the SFL account of the interpersonal by attending to three axes along which the speaker’s/writer’s intersubjective stance may vary.”

los sentimientos que intentan transmitir y que negocian, es posible afirmar que en este último punto es donde cobra mayor relevancia la teoría de la valoración. Los propios autores enmarcan sus aportes teóricos en la tradición sobre los estudios de la evaluación como puede resumirse en la tabla siguiente:

Tabla 5*Enfoques sobre el Lenguaje Evaluativo*

Aproximaciones a la evaluación	‘orientación de la entidad’	‘orientación de la proposición’
Chafe y Nichols 1986	-----	evidencialidad
Ochs y Shiefflen 1989	especificadores de afecto	intensificadores de los afectos
Biber y Finnegan 1989	afecto	evidencialidad
Wierzbicka 1990b	emoción	-----
Bybee y Fleischman 1995	evaluación	modalidad
Niemeier y Dirven 1997	emoción	-----
Conrad y Biber 2000	postura actitudinal	postura epistémica
Hunston y Thompson 2000	opiniones sobre entidades	opiniones sobre proposiciones
Hunston 2000	‘estado’ o ‘valor’ en el ‘plano autónomo’	‘estado’ o ‘valor’ en el ‘plano interactivo’

Traducción propia de (Martin y White, 2005, p. 39)

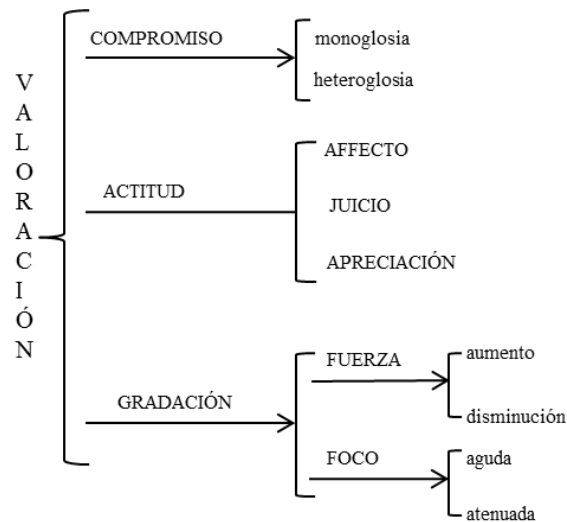
Nótese que en las columnas de entidad enfocada (*entity focussed*) y proposición enfocada (*proposotion focussed*), aparecen palabras como afecto, emoción, postura epistémica, actitud, modalidad, valor, intensificadores, entre otras, que serán retomadas por Martin y White (2005).

Si bien, la teoría de la valoración define sus categorías de análisis sobre la base de los estudios evaluativos, también las organiza en relación con la estructura paradigmática de las opciones disponibles al hablante, explicada desde la Lingüística Sistémica Funcional como «sistemas de redes» (Martin y Rose, 2008, p. 21). De manera que, los *dominios semánticos*

(Kaplan, 2004) de Actitud, Compromiso y Gradación estarán divididos en subcategorías que esquemáticamente representan las posibilidades de elección de los hablantes.

Figura 5

Dominios Semánticos de la Teoría de la Valoración



Nota. Tomado de Martín, 2000, pág. 176. Traducción propia.

Se puede notar cómo el sistema de valoración (*Appraisal*) se agrupa en los dominios semánticos de: Compromiso (*Engagement*), Actitud (*Attitude*) y Gradación (*Graduation*). A su vez, se abren subcategorías de cada dominio. Para el Compromiso se distingue entre monoglosia (*monogloss*) y heteroglosia (*heterogloss*); la Gradación puede ser de dos tipos: fuerza (*force*) y foco (*focus*); finalmente en el dominio de la Actitud es posible encontrar “tres regiones del sentimiento⁵⁵” (Martín y White, 2005, p.35), el afecto (*affect*); los juicios (*judgement*); y las apreciaciones (*appreciations*).

⁵⁵ “three regions of feeling”

Figura 6*Juicio y Apreciación como Institucionalización del Afecto*

Nota. Tomado de Martin, 2000, pág. 147. Traducción propia.

El afecto, que usualmente se vincula con los sentimientos y reacciones emocionales puede expresarse en términos de positivo y negativo, dependiendo de la forma en la que sean construidos por cada cultura.

Los juicios: «pueden ser divididos en aquellos que tratan con la ‘estima social’ y aquellos orientados a la ‘sanción social’» (Martin y White, 2005, p. 52), en otros términos, los juicios son sentimientos institucionalizados determinados por principios éticos y morales, por lo cual, las categorías como la tenacidad, la capacidad y la normalidad, estarían dentro de los juicios de estima social; mientras que lo apropiadamente ético y lo veraz se enmarcarían en los juicios de sanción. Lo mismo que el afecto, los juicios pueden ser tanto negativos como positivos. Algunas de las formas por las que se expresan son adjetivos del tipo *bueno/malo; hábil/inhábil*, entre muchos otros.

Las apreciaciones se refieren los valores estéticos, son también formas institucionalizadas de sentimientos que guían y norman sobre las formas en que deben valorarse objetos y procesos. Tienen una dimensión positiva y otra negativa y poseen las variantes de reacción (tipo de

impacto y calidad), composición (complejidad y grados de equilibrio) y valuación (valor estimado).

El sistema del compromiso está relacionado con la variedad de recursos lingüísticos «... que puedan utilizarse para posicionar la voz del hablante o del autor en relación con los enunciados comunicados por un texto» (Kaplan, 2004, p. 67). Este dominio semántico es de gran relevancia para la interpretación sobre el *origen* de los sentimientos (Martin y Hood, 2005), es decir, hay una relación causal respecto al sistema de la actitud en la cual puede establecerse la procedencia de las emociones, juicios y apreciaciones a partir de la fuente o voz. La posición que puede ser asumida es categorizada desde esta teoría en dos dimensiones que incluso llegan a ser consideradas contrapuestas, a saber: (a) La monoglosia o supresión del dialogismo; y (b) La heteroglosia o dialogismo, esto es, cómo el hablante reconoce o soslaya otros puntos de vista puestos en juego en el espacio interpersonal.

El sistema de Gradación tiene que ver con la intensificación o atenuación de la fuerza enunciativa de las proposiciones de los hablantes⁵⁶, y puede manifestarse a través de la fuerza y el foco (agudeza), más que obedecer a distinciones categoriales, tienen que ver con una evaluación subjetiva en términos de grados (Martin y Hood, 2005).

Recapitulando, como puede notarse, la valoración se constituye como un sistema de significados interpersonales útil para el estudio de la evaluación en el lenguaje, mientras que los recursos de afecto, juicio y apreciación sirven para la negociación de sentimientos y posiciones intersubjetivas⁵⁷ (Martin y Hood, 2005). Estos tres tipos de actitudes pueden ser agudizadas o

⁵⁶ También puede servir para realizar ajustes al significado, precisar o debilitar.

⁵⁷ Que decantan en posiciones ideológicas.

suavizadas (foco); elevadas o disminuidas (fuerza) en un juego de voces: monoglosia (voz única) y heteroglosia (fuentes distintas al hablante/escritor) del que surgen.

En años recientes, investigadores como Teresa Oteíza, Claudio Pineur y Marco Contreras (2021) no hablan tanto de una teoría como de un *sistema de valoración* donde son negociados significados interpersonales en un nivel semántico-discursivo: «La valoración se plasma como la negociación de significados entre interlocutores reales o potenciales. Así planteado, cada enunciado entra en un proceso de alineación o desalineación con otros, configurando patrones de solidaridad ideológica dirigidos a potenciales lectores oyentes» (pág. 86). Así, el estudio de la evaluación en el lenguaje cumple con al menos tres funciones: 1) Expresar la opinión del hablante/escritor y a través de ello mostrar su sistema de valores, individual y colectivo; 2) Determinar la manera en que se construyen las relaciones entre hablantes; y 3) Organizar el discurso (Hunston y Thompson, 2003). Es posible centrar la atención sobre alguna en particular, sin obviar el resto, o trabajarlas de manera simultánea. Para esta investigación se presta especial atención en el primer punto.

IV.4 El Monstruo como Artefacto Evaluativo

«En los tiempos en que los instrumentos del conocimiento
se revelan frágiles frente a la inmensidad de la tarea,
el monstruo se afirma como un “símbolo de totalización”,
de recuento completo de posibilidades naturales»

G. Durand

Este breve apartado pretende justificar el uso de la figura del monstruo como un medio para la exploración del lenguaje evaluativo. Tal como señala Kappler (2004): «la elaboración del monstruo con ayuda del lenguaje constituye una creación específica que tiene modalidades, características y placeres propias» (pág. 211). El monstruo es por definición un desvío de la

norma, una ruptura respecto al orden natural, y por extensión, al moral. Covarrubias (2003) lo define como: «cualquier parto contra regla y orden» (pág. 812). Es un *engendro*, un algo que en su gestación se extravía para nacerse una excepción a toda especie conocida⁵⁸. María Moliner (2008) introducirá un vínculo entre la anomalía, la fealdad y lo sobresaliente: «Ser que tiene alguna deformidad muy notable y fea» (pág. 1136). Esta notabilidad deriva en su voluptuosidad, resultado de la imposibilidad de ajustarse a los límites de lo conocido: animales, seres humanos o plantas.

Su aparición revela posibilidades: las de la naturaleza y las de la imaginación. Su presencia *muestra* la potencia de variación del cuerpo (Giorgio, 2009, pág. 223). Al estar más allá de los límites, es un desafío de lo ininteligible. La anomalía de estas criaturas da muestra de las alternativas que existen en las fronteras bajo las que una sociedad se ha construido. El desvío que lo constituye abre un inventario infinito de lo que el cuerpo es capaz (tres cabezas, cinco brazos, variados pares de ojos). Tal variación corporal es también un reflejo de las variaciones del alma o el espíritu. Entre lo bueno y lo malo aparece un espectro que nos atormenta y de la cual el monstruo nos alivia: «La radical confrontación con la alteridad inmuniza contra la reificación de los órdenes sociales de cualquier signo; la experiencia del monstruo repele los sistemas mentales cerrados y los sistemas de conocimientos inertes» (Gorbach, 2008, pág. 11). En resumen, bajo de la anomalía en el orden material y patológico subyace la desviación de la norma moral. El monstruo es una potencia de variación no sólo corporal sino de otras realidades.

Como ser liminar, el monstruo no pertenece plenamente a un espacio u otro, habita en el umbral entre la norma y su desvío (Santiesteban, 2003). Las sociedades, para constituirse como

⁵⁸ Los tratados teratológicos son una muestra del profundo interés de las ciencias por comprender las causas de estas anomalías.

tales, han llevado a su alrededor una serie de ideas, preceptos, reglas entramadas que dan sentido a su hacer. Sin embargo, toda definición precisa un borde que lo contenga, y es en ese borde donde se sitúa el monstruo:

conforman, desde fuera y desde dentro, la divisoria cultural entre lo que se quiera que seamos «nosotros» y lo que pensemos que sean «ellos». Clasificarlos, ponerlos en algún sitio y emparentarlos, confinarlos, es delimitar lo que contienen las palabras, raro o extravagante. Nombrarlos, explicar su presencia, implica revisar nuestros miedos» (Lafuente y Valverde, 2000, pág. 22).

Desde esta perspectiva, el monstruo se alza como una vía de acceso al conocimiento. Es un instrumento, un artefacto. Las dudas sobre su origen y función despliegan una serie de hipótesis que revelan más de la sociedad que las elabora que de este ser habitante del enigma.

La explicación sobre su estirpe da pie a una secuencia de relaciones y atribuciones: «Las retóricas de lo monstruoso permiten leer las gramáticas cambiantes de ansiedades, repudios y fascinaciones que atraviesan las ficciones culturales y la imaginación social» (Kapler, 2004, pág. 223). No es de extrañar que, de entre todos los seres producto de la imaginación humana, este es uno de los que mayores misterios entraña; expresión de anhelos, deseos, frustraciones que al *mostrarse*, se humanizan. Los monstruos son hijos de la contradicción: «Pensar y mostrar los monstruos reclama un ejercicio de introspección en las zonas más oscuras de la historia de la libertad humana» (Lafuente y Valverde, 2000, pág. 18). El monstruo puede ser otro pueblo, otra creencia, pero el monstruo también puede ser aquello inalcanzable.

La presencia del monstruo crea un espacio semántico que al nombrarse nombra al otro, a lo otro. ¿A quién nombramos monstruos? ¿Qué sentimientos nos provocan? ¿Abyección o

fascinación? Están más allá de nosotros, de lo que nos negamos a ser, de lo que nos negamos a reconocer que somos. Monstruo: objeto natural y respuesta cultural, lo que proyecta y lo que provoca. No habita el borde, él mismo lo constituye, para mantener su propia contextura, el ser humano lo mantiene a raya. ¿Qué hay en las fronteras de lo que deja de ser humano? Donde hay maldad, donde hay proezas, allí donde no se cumplen los estereotipos de belleza, donde se vivencian corporalidades exuberantes, en el exceso, en la copiosidad está el monstruo.

Si el monstruo sale de la norma, no lo hace con un patrón definido, por lo que ninguna criatura es idéntica a otra. No puede ser nombrado sino a partir de una construcción discursiva, un entresijo de palabras por medio de las cuales intentamos asirlo. El lenguaje que imagina a los monstruos es el lenguaje evaluativo, aquel que expresa las sensaciones que nos provoca, los sentimientos que nos causa, los juicios que usamos como baya para cerrarles el paso⁵⁹: «nos hablan de lo que somos y de los que podríamos ser» (Lafuente y Valverde, 2000, pág. 20). De su desviación nace la norma que rige el orden humano en sus dimensiones físicas y morales. El monstruo *muestra, nos muestra*. «El monstruo no es idea de sí mismo, sino una “reflexión de la idea en el espejo» (Santiesteban, 2003, pág. 101) Le asignamos los valores que nos parecen ajenos a nosotros mismos. Ya lo había establecido san Isidoro de Sevilla (2004) al explicar que la palabra *monstruo* deriva de *mostra* cuyo origen es *monitus*: «porque *muestran* para indicar algo, o porque muestran al punto qué significado tiene una cosa» (Lib. XI, Del hombre y los seres prodigiosos, 2 y 3, p. 879). Esa cosa, somos nosotros mismos reflejados en todas muestras posibilidades.

⁵⁹ Basta recordar la definición ya citada de María Moliner: «Ser que tiene alguna deformidad muy notable y fea» (pág. 1136), para notar cómo este ser detona una serie de calificativos que evalúan, más que describen, sus cualidades físicas y morales.

El capítulo IV ha presentado las nociones básicas del análisis discursivo, así como las características centrales de los textos narrativos y descriptivos, para enfocarse luego en la evaluación como tipo de información específica, que puede ser analizada desde la Teoría de la Valoración, de la cual se exponen sus principios generales. Finalmente, se aborda la figura del monstruo como una herramienta para el estudio del lenguaje evaluativo. Todo lo anterior con la finalidad de proporcionar las bases teóricas para el análisis de los textos estudiados en este trabajo.

Capítulo V. Segunda Bitácora. Metodología para un Análisis del Discurso

«Pero la poesía (a pesar de lo que pueda decirse) es, era y será un juego.

Y, como todos los niños saben, los juegos tienen reglas.

¿Por qué lo olvidan los adultos?»

Wisława Szymborska

Érase una vez un juego que nos contaba sus reglas... Contrario a lo que pueda suponerse desde una mirada adulta, es la niñez una etapa de rigor apasionado, de seriedad y compromiso; véase si no los juegos, la diversión que prometen depende del grado de compromiso para seguir los lineamientos de estos: quedarse inmóvil si te congelan, transformarte en un listón del color que te asignen, correr a la base y gritar ¡un dos tres por todos mis amigos! La investigación, como todas las cosas de gran envergadura supone de pasos y reglas imposibles de omitir. El propósito de este apartado es establecer la metodología para el análisis lingüístico del corpus estudiado en esta investigación.

La mirada crítica de las líneas de investigación adscritas a los Nuevos Estudios de Literacidad es un intento por desmontar los mecanismos de exclusión respecto a otros enfoques y subvertirlos. Como se ha señalado anteriormente, el interés de los NEL se enfoca en el estudio de

usos situados de la lectura y la escritura, es decir, en *prácticas de literacidad* cuyo análisis precisa de dos subcategorías: el *evento* de literacidad y los *textos* que se producen en ellos. La etnografía nos proporciona una visión acerca de prácticas y eventos, pero únicamente el análisis del discurso brinda una comprensión de los textos desde el interior de su edificación. A continuación, se describen los pasos seguidos en la recolección y preparación de los textos estudiados en este trabajo.

V.1 Procedimientos de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se empleó el tipo de matriz propuesto por Knobel y Lankshear (2001), este plan contempla el periodo entre febrero y marzo de 2017. En la tabla siguiente puede observarse a detalle.

Tabla 6

Matriz sobre la Recolección de los Datos

	Observaciones	Recolecciones de documentación
Participantes en el estudio de caso	-30 horas de observación participante (10 horas por semana durante 3 semanas; 6 horas por sede) -Bitácoras - Textos escritos por las niñas y los niños -Dibujos elaborados por las niñas y los niños	
Promotores de lectura	-Conversaciones	-6-9 horas de recolección y sistematización de material adicional (2 a 3 horas durante 3 semanas) -Videos -Boletines -Otros estudios

Elaboración propia

Los datos obtenidos a partir de la observación fueron, de acuerdo con la tipología elaborada por Knobel y Lankshear (2001), los siguientes:

-Registros indirectos de las observaciones. 15 bitácoras realizadas después de cada una de las sesiones de lectura.

-Datos reportados de otros estudios. Se revisaron dos evaluaciones realizadas por estudiantes de la maestría en desarrollo económico y alianza estratégica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla elaboradas en 2013 y 2016 respectivamente.

El contexto de interacción fueron los barrios, en específico, las vecindades donde habitan los niños beneficiarios y en donde se realizan las actividades regulares del programa de lectura.

Las actividades realizadas se detallan en la siguiente carta descriptiva:

Tabla 7

Planeación de Sesión de Lectura

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Duración
1. Recibimiento y saludo	-Brindar información sobre el propósito de la sesión. -Dar a conocer las necesidades del trabajo para el taller	Se ofrece una breve explicación sobre la temática que orientará la sesión de lectura	-Voz	5 minutos
2. Dinámica de inicio: <i>El monstruo pide</i>	-Fomentar una buena interacción y confianza en el grupo	Los niños se colocan en círculo, la facilitadora queda al centro y dice: “El monstruo pide a todos los niños que...” (Añade una frase como “que ven caricaturas”. Los niños que se sienten identificados con la frase se cambian de lugar, quien quede sin lugar toma el sitio del centro y repite la dinámica	Voz	10 minutos
3. Lectura y	-Disfrutar la lectura	-Se lee en voz alta el libro,	-Voz	20 minutos

charla derivada: libro “Monstruos enfermos” de Emmanuelle Houdart	e intercambiar impresiones -Introducir el tema	pidiendo antes a los niños que abran bien los ojos y los oídos.	-Libro	
4. Actividad de charla derivada ¿Qué es y cómo es un monstruo? ¿Qué tipos de monstruos hay? ¿Si yo fuera un monstruo cómo sería?	-Intercambiar opiniones e impresiones sobre el texto.	-Sentados círculos, cada participante relata sus impresiones acerca de la lectura.	-Voz	10 minuto
5. Actividad creativa: a) Dibujo: Si yo fuera un monstruo cómo sería. b) Escritura: descripción y narración sobre el monstruo.	-Que los niños creen un texto narrativo con la temática de monstruos.	-Se colocan todos los materiales y se da la indicación para que los niños realicen un dibujo con un monstruo y elaboren una historia sobre él	-Hojas de colores y blancas -crayolas -lápices de colores	25 minutos
6. Presentación	-Compartir los dibujos e historias realizadas.	-En círculo, los niños que decidan mostrarán su dibujo y leerán en voz alta su cuento	-Voz	10 minutos
7. Cierre de sesión	-Intercambiar impresiones finales	-Cada niño comentará qué le gustó y que no sobre la sesión y cómo se va (contento, enojado)	-Voz	10 minutos
Duración total:				90 minutos

Elaboración propia

La planeación aquí presentada fue elaborada tomando en consideración los principios de educación popular de Paulo Freire (1969), así como nuevos aportes como el de la antropóloga Michèle Petit (2014) señala que en el proceso de fomento de lectura hay dos momentos fundamentales, uno es la lectura pública o compartida y el otro la lectura íntima o privada, ambos tipos son una puesta en marcha de intersubjetividades que posibilitan un siguiente proceso: la toma de la palabra, es por ello que se plantea un ejercicio en dos fases, en la primera de ellas se

busca generar un diálogo entre los miembros de la comunidad lectora, mientras que, en la siguiente fase se pretende propiciar una reflexión personal.

V.2 Descripción del Corpus

La muestra se constituye de 40 textos de ficción, escritos a mano por niñas y niños, todos de 10 años. El tema central es la figura del monstruo. Los textos son de tipo narrativo (32) y descriptivo (8); de ellos, 22 fueron escritos por niñas y 18 por niños. Fueron elaborados en dos formatos: hojas tamaño carta de colores, y piezas de cartulina doblada y recortada a manera de cuadernillo. Sumado a esto, se recolectaron los dibujos creados sobre hojas y trozos de cartulina blanca. Los detalles sobre su extensión y características específicas se irán abordando en los siguientes apartados.

V.3 Fase de Preparación del Corpus para el Análisis

Una vez recolectados y seleccionados los textos⁶⁰ que formarían parte del corpus para esta investigación, se procedió a la segmentación, la cual se realizó de acuerdo con la propuesta de James Paul Gee (2011) quien distingue entre líneas (*lines*)⁶¹ y estrofas (*stanzas*). Una macro línea representa una unidad de entonación o, para el caso de esta investigación, una unidad de idea, mientras que una estrofa consiste en una o más macro líneas sobre un único tema mínimo, donde se adopta un determinado punto de vista sobre un personaje, acción, lugar, momento o función⁶² del elemento de información (Gee,1996). La finalidad de la estrofa es marcar los cambios de perspectiva del texto⁶³.

⁶⁰ Aun cuando se trabajó con niños de edades entre los 3 y los 13 años, únicamente se analizarán los elaborados por niños y niñas de 10 años ya cumplidos.

⁶¹ Divididas entre las llamadas micro líneas y macro líneas. Las micro líneas son unidades de ideas o entonación, en tanto que las macro líneas serían lo equivalente a una oración en el habla.

⁶² Descripción, narración, enumeración, argumentación, etcétera.

⁶³ Gee retoma la noción de estrofa (Stanza) del trabajo de Scollon y Scollon (1981) con su publicación *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*.

Por otra parte, es pertinente mencionar que el tipo de segmentación utilizado por Martha Shiro (2007) basada en la noción de *cláusula*, ya propuesto desde la LSF, define como *una unidad con un predicado unificado*, entendiendo por predicado la expresión de una sola situación, sea una actividad, un evento o un estado⁶⁴. Reelabora la clasificación de Berman y Slobin (1994)⁶⁵ para proponer 4 tipos de cláusula:

1. *Cláusula con un verbo:*

a) Finita: por lo regular, contiene un único verbo con marcación de modo, tiempo, número y persona (verbo conjugado) como en:

El monstruo de la oscuridad se esconde en mis juguetes

b) No finita: aparecen formas no personales del verbo como infinitivos, participios o gerundios, es decir, no se muestran marcas de modo, tiempo, persona y número, como en:

Había una vez un dragón¹ que quería ser mejor a los demás² y tener un fuego de color morado³

Donde la cláusula 3 *tener un fuego de color morado* contiene el verbo *tener* en infinitivo.

2. *Cláusulas con dos verbos:* aparecen dos verbos expresando una sola acción o estado, igual que en:

...se fueron haciendo amigos el monstruo y la niña

⁶⁴ Esta definición fue elaborada por Bennan, R.A., & Slobin, D.I., Bamberg, M. Dromi, E., Marchman, V., Neeman, Y., Renner, T., & Sebastian, E. (1986) en *Coding manual: temporality in discourse*. Más adelante, Berman y Slobin lo desarrollan en *Relating narrative events: A crosslinguistic developmental study* de 1994. Martha Shiro ha retomado estas nociones en sus trabajos sobre desarrollo del lenguaje infantil en niños hispanohablantes.

⁶⁵ Berman, R y Slobin, D. I. (eds.) (1994) *Relating narrative events: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

3. *Cláusulas sin verbo*: Expresiones que no requieren de la presencia de un verbo para tener sentido, como en el caso de expresiones como:

y ganó un oscar¹ y tan tan²

Donde la cláusula 2: *y tan tan*, funciona como finalizador de una narración. Otro caso es el empleo de elipsis, en el cual se suprime el verbo, quedando implícito, para evitar su repetición.

4. *Cláusulas insertas*: cuando una cláusula (cláusula principal) es interrumpida por otra cláusula (cláusula relativa), como en:

Había una vez una niña que siempre^{1a (sic)} cuando se dormía^{2a} escuchaba ruidos extraños bajo la cama^{1b}

Donde la cláusula principal es: *Había una vez una niña que siempre escuchaba ruidos extraños bajo su cama*, sin embargo, esta se interrumpe con una cláusula que especifica la acción principal.

Al comparar las nociones de cláusula y línea pueden notarse paralelos, en específico, en ambos casos se refieren, la mayoría de las veces a unidades construidas alrededor de un verbo. En el caso de las estrofas, no existe una clasificación específica dado que refieren unidades abiertas. Determinar su naturaleza o función depende de los objetivos de la investigación. La distinción entre líneas y estrofas permite no sólo visibilizar los temas sino las perspectivas y formas de organización del texto (macroestructura) por lo se constituye ya como un primer nivel de análisis. Este tipo de segmentación esto hizo posible hacer una distinción entre aquellos que presentaban características propiamente narrativas, de aquellos más cercanos a la descripción. Luego de ello se procedió a comprobar tal división mediante la comparación con las propuestas

de Labov (1972) y Berman y Slobin (1994)⁶⁶ para las narraciones y de Adam (1992) para las descripciones.

En un primer análisis se identificaron sólo 25 narraciones y 15 descripciones, sin embargo, una nueva revisión con la adaptación que Rosa Montes (2014) hace del modelo de Berman y Slobin (1994) para el análisis de narraciones infantiles, hizo variar el resultado inicial. De acuerdo con este modelo, la narración tiene tres componentes mínimos: inicio, consecuencia y resolución. Tras una segunda revisión el número de narraciones aumentó a 32, mientras que se detectaron sólo 8 textos de tipo descriptivo.

El paso siguiente fue la configuración de un código para la identificación de cada uno de los textos. El etiquetado tuvo el orden que a continuación se describe. Las letras en mayúsculas al inicio (N o D) indican si el texto se trata de una narración o de una descripción, el número que les acompaña señala la posición del texto respecto al corpus general (N3= narración 3); entre corchetes aparece la información acerca del género (masculino o femenino), las iniciales del nombre del niño o niña, así como el barrio y el libroclub al que pertenece.

Figura 7

Esquema de Etiquetado

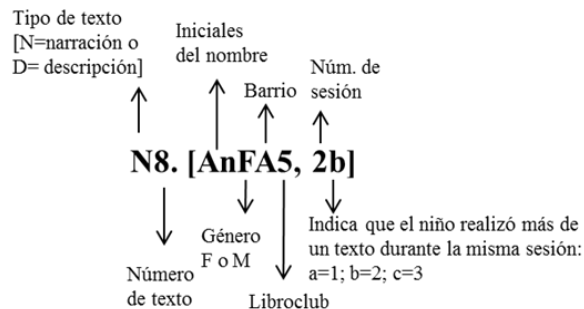


Fig. 7 Elaboración propia

⁶⁶ Según la adaptación de Rosa Montes (2014).

La transcripción mantiene la escritura de los niños, sin aplicar correcciones ortográficas y sin añadir signos de puntuación; se respetan también el uso de mayúsculas y minúsculas. La segmentación por estrofas se indica al comienzo de la serie de líneas que la conforman y se numera en arábigo, junto a esto, se agrega, entre paréntesis, la unidad temática, perspectiva o tipo de acción que se tomó como criterio para la identificación como estrofa. Las macro líneas se numeraron en arábigo y las micro líneas se marcan por orden alfabético, de manera que una macro línea puede contener una o más micro líneas. Al lado de las líneas, se colocó entre paréntesis cuadrado y con cursivas qué tipo de elemento representa dentro la estructura narrativa o como parte de las descripciones.

Ejemplo 1. Segmentación y ubicación de elementos de la estructura narrativa

N8. [AnFA5, 2b]

Havia una vez una bruja que se reia de todo y tenia muchas aventuras y un dia se enfrento con un lobo y yo fui a salvarla por que se la iba a comer y vivimos felices por siempre

Estrofa 1 (Presentación)

1a. Havia una vez una bruja [*orientación*]

1b. que se reia de todo [*orientación*]

1c. y tenia muchas aventuras [*orientación*]

Estrofa 2 (problema)

2a. y un dia se enfrento con un lobo [*complicación*] [*evaluación*]

Estrofa 3 (Ayuda)

3a. y yo fui a salvarla [*resolución*] [*evaluación*]

3b. por que se la iba a comer [*orientación*]

Estrofa 4 (Finalización)

4a. y vivimos felices por siempre [*resolución*] [*evaluación*]

Como puede observarse en el ejemplo anterior, la segmentación por estrofas hace emerger cada uno de los componentes narrativos propuestos por Labov (1972) o, en su defecto, los tres elementos descritos por Berman y Slobin (1994). En el caso de las descripciones, junto con la segmentación se identificaron las operaciones básicas descriptivas señaladas por Adam (1992) como en el caso siguiente.

Ejemplo 2. Segmentación de un texto descriptivo e identificación de las operaciones básicas de la descripción. En cursiva y entre corchetes se identifican las diferentes operaciones descriptivas.

D34. [AnMA5, 1]

Estrofa 1 [Título]

1a.Invisibilidad [*Anclaje*]

Estrofa 2 [Hábitos] [*Aspectualización*]

2a. Come oswalditos

3a. le gusta estar acostado todo el día,

4a. vive en los baños,

Estrofa 3 [Familia][*Aspectualización*]

5a. no tiene papá ni mamá,

6a. tienedos hermanos,

7a. es invisible porque sí, [*Puesta en relación*]

Estrofa 4 [Actividades][*Aspectualización*]

8a. juega con una pelota

Estrofa 5 [Consecuencias de estados internos][*Aspectualización*]

9a. cuando está contento [*Puesta en relación*]

- 9b. se va a la playa,
 10a. cuando está triste [*Puesta en relación*]
 10b. ve la televisión,
 11a. cuando está enojado [*Puesta en relación*]
 11b. rompe cosas,
Estrofa 6 [Edad] [*Aspectualización*]
 12a. tiene 2000 años

El procedimiento ya descrito se siguió con cada uno de los textos del corpus, tanto en narraciones como en descripciones, dando como resultado la matriz de análisis siguiente.

Tabla 8*Segmentación*

	Estrofas				Macrolíneas				Microlíneas				
	Total	Mín.	Máx.	Promedio por texto	Total	Mín.	Máx.	Promedio por texto	Total	Mín.	Máx.	Promedio por texto	
Narraciones	32	243	2	20	7.59	344	2	45	10.75	693	3	77	21.65
Descripciones	8	39	3	8	4.87	57	4	13	7.12	78	4	20	9.75

Tabla 7. Elaboración propia

Los textos narrativos, además de ser mayoría, tienen una mayor extensión respecto a los descriptivos, aun cuando la extensión mínima es de 2 estrofas, algunos textos alcanzan una máxima de 20, mientras que los textos descriptivos arrojaron una extensión máxima de 8 estrofas. Ahora bien, al revisar la variación entre la primera y la segunda sesión se pudo observar el siguiente resultado:

Tabla 9*Segmentación Primera Sesión*

Primera sesión	Estrofas				Macrolíneas				Microlíneas				
	Total	Mín	Máx	Promedio por texto	Total	Mín	Máx	Promedio por texto	Total	Mín	Máx	Promedio por texto	
Narraciones	11	66	2	12	6	88	2	18	8	157	3	31	14.27
Descripciones	5	20	3	6	4	29	4	12	5.8	37	4	15	7.4

Elaboración propia

Durante la primera sesión se obtuvieron 16 textos, de los cuales, 11 son narraciones y 5 descripciones. La extensión de las narraciones va de 2 estrofas hasta 12; las descripciones tienen como mínimo tres estrofas y como máximo 6.

Tabla 10*Segmentación Segunda Sesión*

Segunda sesión	Estrofas				Macrolíneas				Microlíneas				
	Total	Mín	Máx	Promedio por texto	Total	Mín	Máx	Promedio por texto	Total	Mín	Máx	Promedio por texto	
Narraciones	21	177	4	20	8.42	256	3	45	12.19	529	7	77	25.19
Descripciones	3	19	4	8	6.33	28	4	13	9.33	41	5	20	13.66

Elaboración propia

En la segunda sesión se recolectaron 24 textos, 21 narrativos y 3 descriptivos. Asimismo, el número de estrofas mínimas por texto aumentó a 4, distinguiéndose las narraciones por alcanzar una extensión máxima de 20 estrofas, muy superior a las 8 que se registraron en las descripciones. Con evidencia en los datos, es posible apuntar que el formato de escritura jugó un papel importante en tanto en la extensión como en la complejidad de los textos. Durante la primera sesión la escritura se realizó en hojas blancas tamaño carta, en cambio, para la segunda sesión fueron empleados cuarenillos de cartulina más próximos al formato del libro. Este resultado puede dar pie a futuras investigaciones centradas en la relevancia del formato en la escritura.

V.4 Procedimiento de Análisis

a) *Preparación de los textos para el análisis.* Como se explicó y ejemplificado, el primer acercamiento analítico con el corpus fue la segmentación por líneas y estrofas retomando la propuesta de James Paul Gee (2011) que se detalla en el apartado anterior. Este tipo de segmentación hizo posible que la forma de organización de cada uno de los textos se evidenciara, después de lo cual los textos fueron separados entre los que eran propiamente narrativos de los

descriptivos para su posterior puesta a prueba a partir de las propuestas sobre narrativa expuestas por William Labov (1972) y sobre los elementos de la descripción propuestos por Michel Adam (1992), ambos sociolingüistas.

b) Nivel de análisis lingüístico-gramatical. En este nivel se identificaron las categorías gramaticales utilizadas como recursos evaluativos.

c) Nivel textual-discursivo. En este nivel de análisis se revisó el tipo de evaluación correspondiente a las formas gramaticales detectadas en el nivel anterior a partir de la clasificación de Martha Shiro (2003). Asimismo, se identificaron las categorías propuestas desde la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005).

Luego de esto estos pasos, se interrelacionaron los resultados obtenidos para el proceso de interpretación y reflexiones finales.

V.4.1 Unidad y Categorías de Análisis

La unidad de análisis para ambos niveles, como se ha descrito en el apartado anterior, es la cláusula, en el nivel lingüístico gramatical las categorías de análisis son las formas: verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio e interjección, aunque también se identificaron las formas para el diminutivo y la repetición. En el caso del nivel textual discursivo, las categorías empleadas fueron las propuestas por Martha Shiro (2003) y por la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005), es decir, se analizaron las *expresiones evaluativas*.

En el capítulo siguiente se da muestra de los resultados obtenidos a partir de esta metodología de análisis.

Capítulo VI. La Linterna y la Red. Lenguaje y evaluación

«Acojo en mi hogar palabras que he encontrado abandonadas en mi palabrera.

Examino cada jaula y allí, ladrando, vocales y consonantes;

encuentro sucios verbos que lloran después de ser abandonados

por un sujeto que un día fue su amo;

y de tan creído que era prescindió del predicado.

Esta misma semana han encontrado a un par adjetivos trastornados,

a tres adverbios muertos de frío, y otros tantos de la raza pronombre

que sueñan en sus jaulas con ser la sombra de un niño»

Santi Balmes

*Érase una vez un bosque donde grupos de palabras volaban como mariposas... Ocuparse del lenguaje se parece un poco a la entomología. El lenguaje vivo nunca se detiene, está *siendo*; el lingüista corre tras un par de palabras, verbos, sustantivos, a veces una nube entera⁶⁷ (textos) y cuando logra atraparlas y se sienta a examinarlas reconoce lo ineludible: para aprender de ellas debe, igual que el entomólogo, clavar el alfiler. Para esta investigación se emprendió la búsqueda de mariposas nocturnas, monstruosas; se presenta aquí un paisaje de aquel bosque.*

El capítulo sexto tiene como finalidad ser una muestra del procedimiento de análisis realizado en cada uno de los textos del corpus, así como presentar los resultados obtenidos. Se compone de 3 grandes apartados. En el primero se abordan los recursos evaluativos formales. En el segundo se muestran los recursos evaluativos funcionales. Por último, en el tercer apartado aparece el análisis a partir de las nociones de la Teoría de la Valoración.

⁶⁷ Nube es el término empleado para referirse a los grupos de mariposas volando juntas.

VI.1 Recursos Evaluativos Formales

Recordando las reflexiones de Hunston y Thompson (2003), la evaluación puede estudiarse a partir de los ítems léxicos que poseen rasgos evaluativos, sin embargo, advierten sobre la variabilidad que estos pueden tener de acuerdo con el contexto de uso: «Aunque se trata de un grado considerable de consenso en cuanto al significado evaluativo de palabras como estas, no es fácil establecer criterios para distinguir entre los elementos evaluativos y los no evaluativos⁶⁸» (Hunston y Thompson, 2003, pág. 14-15). Con esta advertencia presente, este nivel de análisis consistió en identificar los recursos lingüísticos evaluativos formales hallados en el corpus estudiado, tomando en cuenta las unidades léxicas de forma aislada, considerando únicamente su significado léxico⁶⁹. El esquema siguiente presenta los recursos hallados.

Figura 8

Recursos Evaluativos Formales

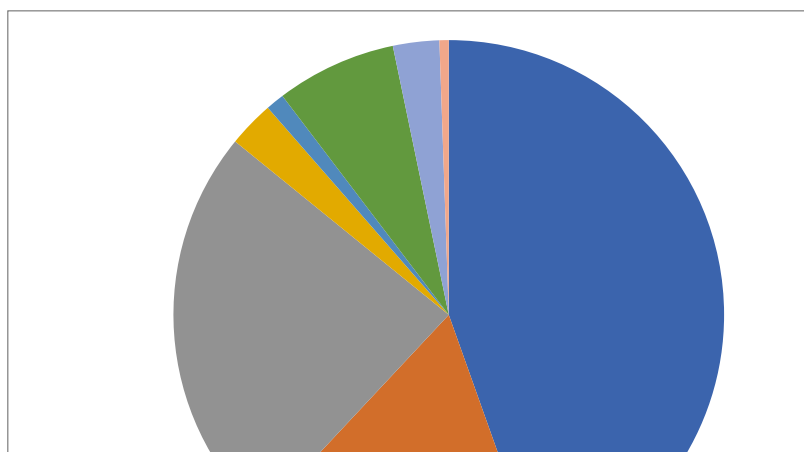


Fig. 8 Elaboración propia.

⁶⁸ Traducción de la autora de: “Although these are considerable degree of consensus concerning the evaluative meaning of words such as this, it is by no means easy to establish criteria for this distinguish evaluative from non evaluative items”.

⁶⁹ Se entiende por significado léxico el contenido conceptual que alude a una realidad extralingüística; este contenido simbólico es poseído por palabras que tienen significado en sí mismas como verbos, sustantivos y adjetivos, entre otras. No todas las palabras tienen significado léxico, en el caso de las preposiciones, conjunciones y artículos, conocidas como palabras de función, se habla de significado gramatical ya que de manera aislada no hacen referencia a una realidad extralingüística.

Como puede observarse, las categorías más empleadas fueron los verbos, seguidos de los sustantivos, los adjetivos y las repeticiones, por lo que se prestará especial atención a dichas categorías, en menor medida, aparecieron repeticiones, interjecciones, onomatopeyas, aumentativos y diminutivos.

VI.1.1 Verbos

El verbo como recurso evaluativo ha sido estudiado por Catherine Kerbrat-Orecchioni (1997), cuyo interés se centra en los verbos subjetivos⁷⁰. Distingue entre los verbos intrínsecamente subjetivos y los que lo son ocasionalmente, en ambos tipos pueden operar evaluaciones de aspectos como bueno/malo o verdadero/falso/incierto. Los verbos con rasgos evaluativos encontrados en el corpus de esta investigación se clasificaron en: a) Verbos que expresan emociones básicas; b) verbos que expresan afecto positivo; c) Verbos variantes para «destruir»; d) Verbos que expresan volición o deseo; e) Verbos de afectación psíquica o física.

a) su rata *lo hace enojar* **11. [RoMA7, 1]**

y todos *se rieron* de el **N20. [CeMA5, 2]**

y *se puso a llorar* **N20. [CeMA5, 2]**

había una vez en una casa un niño que *le temía* a lo que se escondía en su armario **N26. [AIMLP, 2]**

b) vi que estabas lastimado te di de comer y *te abrase* **N12. [HeMA7, 1]**

y yo *fui a salvarla* por que se la iba a comer **N8. [AnFA5, 2b]**

y Jorgen *la amaba* **N27. [RoMA7, 2]**

c) *quemo* un edificio, una escuela, un niño **N1. [AmFA5, 1a]**

⁷⁰ En su análisis propone la consideración de tres aspectos: a. ¿Quién hace el juicio evaluativo?; b. ¿Qué se evalúa?; y c. ¿Cuál es la naturaleza del juicio evaluativo? Este puede pertenecer a un dominio axiológico (bueno/malo) o a una dimensión de modalización (verdadero/falso/incierto) (p. 132).

y fue a atacar a las casas N2. [AmFA5, 1b]

a veces cuando lo hacen enojar *rompe* las cosas N11. [RoMA7, 1]

d) Había una vez un bragon que *queria lansar* fuego por la voca N4. [OsMA5, 1]

el niño *se atrevio a sacarlo* N25. [LiFLP, 2]

pero *lo preferian* como era antes N1. [AmFA5, 1a]

e) *salen juntos a asechar* a la gente N11. [RoMA7, 1]

los malos *le pegaba o los molestaban* N21. [MaML2, 2]

y todos *lo admiraron* N1. [AmFA5, 1a]

El caso del verbo *ser* es particular pues: «...hace como si la propiedad que tiene por función atribuir al objeto estuviese intrínsecamente ligada a éste, cuando la verdad es que sólo se constituye en la relación que existe entre el objeto percibido y el sujeto perceptor» (Orecchioni, 1997, p. 95). Por ello, puede decirse que en este caso la predicación tiene un carácter subjetivo. En los textos se encontró este uso para la descripción de a) aspectos físicos y b) aspectos morales como:

a) había un triangulo de color amarillo que *era muy moderno* N14. [LiFLP, 2]

Mi monstruo yamado Israel *es muy peludo grande feo* N28. [IsMA7, 2]

b) lo bueno de hullulluy *es: graciosos, divertido y muy muy muy escuchador* N17.

[OsMA5, 2c]

HABÍA una vez un país llamado monstros La mitad *eran buenos* y la mitad *eran Malos* N21. [MaML2, 2]

habia una vez un monstruo que *era* muy enojon N22. [RoFL2, 2]

come vegetales porque *es* muy vegetariano D36. [LiFLP, 1]

La descripción de aspectos morales predomina sobre la de aspectos físicos. El análisis de estos casos se detallará más adelante en el apartado correspondiente a los adjetivos.

VI.1.2 Sustantivos

Afirma Orecchioni (1997) que, en gran medida, los sustantivos evaluativos son resultado de un proceso de derivación nominal⁷¹ de verbos –sustantivos deverbales- (a) o de adjetivos –deadjetivales- (b). Los casos para los sustantivos intrínsecos, es decir, no formados por derivación, pueden estudiarse según términos axiológicos como desvalorizadores o elogiosos o peyorativos y valorizadores o laudativos⁷².

a) como en amor que proviene de amar

b) como en pequeñez que deriva de pequeño

El valor axiológico de un sustantivo dado es más o menos estable, pero, tal como advierte Orecchioni (1997), existen variaciones según dialectos, sociolectos e idiolectos pudiéndose axiologizar términos aparentemente neutros al dotarlos de connotaciones positivas o negativas según el punto de vista axiológico que se adopte. En el caso de este corpus, los datos obtenidos se clasificaron en: a) aquellos que aluden a condiciones físicas; b) los que tienen una implicación moral; c) lo que aluden a la normalidad/anormalidad; y d) los referentes a estados emocionales.

a) fatiga, enfermedades, invisibilidad, varicela, friolera, gripa, pancita, diabetes

b) Defectos, virtudes, infierno, culpa, los buenos, los malos

c) fiesta, infiesta, hogar, guerra, regalo, aventura, trampas, problema, normalidad

d) miedo

⁷¹ Siguiendo la Nueva Gramática de la Lengua Española, se dice que este proceso: «...permite derivar sustantivos de otras categorías» (p. 99).

⁷² Esta variabilidad dificulta el análisis de los sustantivos como categoría evaluativa, Orecchioni (1997) señala que son las propiedades internas del enunciado, así como la carga social inscrita en el diastema lo que permite evidenciar este aspecto.

Siguiendo la distinción entre sustantivos laudativos o peyorativos se encontraron los siguientes resultados

Tabla 11*Sustantivos Laudativo/Peyorativos*

	+	-	+/-
Físicas	pancita	Enfermedades, diabetes, friolera, gripa, calentura, varicela, dolor de muelas, fatiga, peligro de extinción	Invisibilidad
Morales o éticas	Virtudes, los buenos, amistad	Defectos, infierno, los malos, trampas	
Sociales	Fiesta, aventuras, normalidad, regalo, hogar, amigo, cumpleaños	Problemas, infiesta, guerra	
Emocionales	Carcajadas	Miedo	Lo chistoso

Elaboración propia

VI.1.2.1 El caso de los Diminutivos y los Aumentativos. Los procesos de flexión morfológica que dan como resultados a diminutivos y aumentativos pueden aplicarse a distintas categorías gramaticales como adjetivos, verbos y adverbios, sin embargo, para este trabajo interesa revisar únicamente el caso de los sustantivos puesto que están presentes en el corpus analizado.

Los diminutivos, aun cuando aluden a una condición de pequeñez, ésta puede no estar presente, siguiendo a Bello (2004), su empleo proporciona un carácter de cariño o compasión, mientras que los sufijos aumentativos añaden con frecuencia la idea de fealdad o tosquedad como en: Brando *el grandulón* se despertó muy molesto [HeMA7, 2a]. En estos casos puede ocurrir que el sufijo actúe como un reforzador del carácter peyorativo o laudativo de la unidad,

como ocurre en el ejemplo de *malo* a *maloso*; o puede funcionar como el componente que añade la dimensión evaluativa a un término aparentemente neutro, *verbigracia* en *libro*, *libraco*.

Por ende, en su dimensión pragmática tales formaciones son el medio por el cual se expresa la intencionalidad y la percepción del hablante (Betancourt y Montes, 11) además de su creatividad. Jeanett Reynoso (2005) muestra que: «el uso del diminutivo puede marcar relaciones de tipo referencial, es decir, con significado descriptivo, tanto como valoraciones y las perspectivas que el hablante establece frente al evento, frente a la entidad disminuida y/o con respecto al receptor y frente a sí mismo, es decir, significado subjetivo» (2005, p. 79). De acuerdo a los datos analizados, los diminutivos y aumentativos son empleados en muy pocas ocasiones, apareciendo apenas en ocho casos concentrados en 6 textos.

VI.1.3 Los Adjetivos

Los adjetivos se discriminan en dos grandes categorías: objetivos y subjetivos, estos últimos se dividen en afectivos y evaluativos. Los adjetivos evaluativos pueden distinguirse entre axiológicos y no axiológicos (Orecchioni, 1997) como aparece en el esquema que sigue.

Figura 9

Tipología de Adjetivos



Fig. 9 Tomado de Orecchioni, 1997, pp. 110.

De acuerdo con estas distinciones, en el corpus estudiado se encontraron solo 2 apariciones de adjetivos objetivos, a) referidos al color: morado y verde. El mayor número de los casos pertenecen a la categoría de los adjetivos subjetivos. Se detectaron de tipo b) afectivo: feliz, enojón, triste, aburrido, regañona, exigente, gracioso, divertido, escuchador, tierno; así como de tipo evaluativo de naturaleza c) axiológica: buenos, malos, mala, chismoso; y d) no axiológica: perfecto, grande, grandulón, horrible, peludo, bonita, feo, pequeño, chiquito, enorme, tonto, comelón, loco, maniacos.

VI.1.4 Las repeticiones, Interjecciones y Onomatopeyas

Estos recursos aparecieron en menor medida, representando, en conjunto, un 3.79 %, del cual, la repetición fue la más frecuentes. Siguiendo a Betancourt y Montes (2013), esta reaparición de elementos tiene como función intensificar o poner énfasis en las acciones destacables (pág.150). En los casos hallados en el corpus este recurso aparece en a) forma de adverbios y b) en forma de verbos.

a) *despues el nahualth se puso más más pero más y más enojado* N9. [AnMA5,2]

Que vivía muy muy Muy Lejos N30. [AmFA5, 2b]

b) *intento intento intento* N1. [AmFA5, 1a]

cresimos y cresimos N12. [HeMA7, 1]

Por otra parte, el tratamiento de las interjecciones en las gramáticas en lengua española ha sido muy variable debido a su dependencia de la actitud del hablante⁷³, lo cual sitúa a esta categoría como esencialmente evaluativa, sin embargo, aparece con mayor frecuencia en los discursos orales, por lo que hubo pocas apariciones en el corpus analizado: *¡Yupi!*, *Umm*, *¡Ay!*,

⁷³ En su Gramática sobre la lengua castellana, Antonio de Nebrija consideró a la interjección como una de las significaciones del adverbio: «la cual significa alguna pasión del ánimo con boz indeterminada» (Nebrija, 2014, p. 113).

cuya función es la expresión de emociones que pueden ser positivas o negativas. Todavía menor fue la muestra de onomatopeyas pues igual que las interjecciones, son más propias de la oralidad⁷⁴.

V.2 Recursos Evaluativos Funcionales

Los recursos funcionales se distinguieron de acuerdo con el esquema de Shiro (2003) en: Emoción (EM); 2. Cognición (COG); 3. Percepción (PER); 4. Estado físico (EDO); 5. Intención (INT); 6. Relación (REL) y 7. Habla reportada, que se subdivide entre discurso directo (DD), indirecto (DI) y libre (DL). A partir del análisis se consiguieron los resultados siguientes:

Figura 10

Categorías Funcionales Encontradas

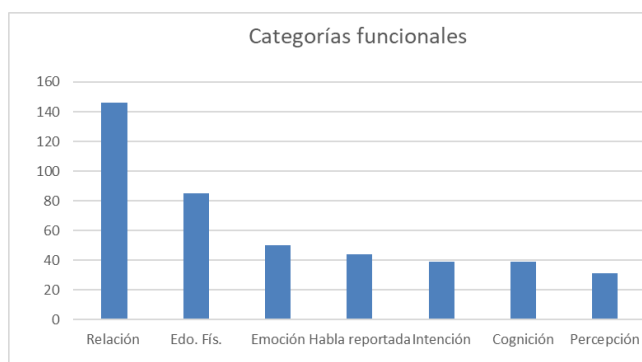


Fig. 10 Elaboración propia

VI.2.1 Relación

Las cláusulas de relación cumplen la función de articular dos acciones, personajes, cualidades u objetos. En el corpus se encontraron 4 tipos de relaciones: a) Entre un personaje y una cualidad; b) Entre un personaje y otro(s); c) Entre un personaje y un objeto; d) Entre personajes y acontecimientos y, e) Causa-consecuencia.

⁷⁴ Además de la oralidad, tanto las interjecciones como las onomatopeyas aparecen con cierta frecuencia en el lenguaje literario, específicamente en la literatura pensada para la niñez.

- a) ... pero lo bueno de hullulluy es: gracioso, divertido y muy muy escuchador N17. [OsMA5, 2c]
- b) ... en el camino se encontró con un ajolote N16. [HeMA7, 2a]
- c) un día el niño buscaba su juguete favorito N26. [AIMLP, 2]
- d) ella volo la pelota N9. [AnMA5, 2]
- e) Si no te duermes bien en la noche te va a dar sueño todo el día D39. [MaFLP, 1]

El tipo de relaciones que predomina es aquella que enlaza a dos o más personajes. La mayoría entre el monstruo y un niño o niños.

VI.2.2 Estado Físico

Las cláusulas evaluativas que hacen referencia a los estados físicos pueden referirse tanto a a) estados internos como a b) estados externos.

- a) ...y la bruja terminó gorda N3. [AnFA5, 1]
- b) ... estaban muy aburridos N7. [OsMA5, 2b]

VI.2.3 Emoción

Entre las cláusulas evaluativas que expresan emociones se identificaron 4 de las 5 emociones básicas, a saber: a) alegría, b) tristeza, c) enojo y d) miedo.

- a) Cuando está contento se va a la playa D34. [AnMA5, 1]
- b) por que yo soy ese niño que lloro N19. [AmFA5, 2c]
- c) a veces cuando lo hacen enojar rompe cosas N11. [RoMA7,1]
- d) había una vez en una casa un niño que le temía a su armario N26. [AIMLP, 2]

VI.2.4 Habla Reportada

Habla reportada. De acuerdo con Shiro (2003) las cláusulas evaluativas de habla reportada pueden subdividirse entre a) discurso directo, b) discurso indirecto y c) libre. Únicamente se pudieron identificar los dos primeros tipos.

a) *Shakira dijo quién yo dijo Pancrasio* N24. [ShFL, 2]

b) *Me dijiste que me montara en ti* N29. [OsMA5, 2a]

VI.2.5 Intención

Las cláusulas cuya función es señalar el propósito de una acción pueden distinguirse entre las que tienen un efecto a) hacia sí mismos y b) las que tienen efecto sobre otros.

a) *Cuando había despertado bien trataba de llegar a su casa* N16. [HeMA7, 2a]

b) *...pero todos no se querían juntar con el* N24. [MaFLP, 2]

Así mismo, se detectaron algunas cláusulas que c) apelan al lector como en los casos:

c) *El cuento loco es el que te voy a contar* N30. [AmFA5, 2b]

pues muy Facil se los voy a contar N19. [AmFA5, 2c]

y Vampi somnio no te deja dormir N40. [AIMLP, 2]

VI.2.6 Cognición

Se encontraron cláusulas referentes a a) la creencia; b) el saber o conocer; sobre c) pensar; d) darse cuenta y, e) preguntar.

a) *Y porque aunque no lo crean* N27. [RoMA7, 2]

b) *Entonces no sabría* N25. [LiFLP, 2]

el ultimo moustro que conozco es Ullulluy D37. [HeMA7, 2b]

c) *siempre pensaba que había zombie vampiros brujas calaveras fantasmas espantapájaros demonios* N26. [AIMLP, 2]

d) *y se dio cuenta que fue su amigo* N17. [OsMA5, 2c]

- e) *de pronto vio algo que lo hizo preguntarse* N27. [RoMA7, 2]

VI.2.7 Percepción

Las cláusulas de percepción son en su mayoría en alusión a a) el sentido de la vista; seguidos del b) oído; aparecen un par de ejemplos al c) gusto.

- a) *Nunca pero nunca se vio* N19. [AmFA5, 2c]

- b) *...y un día en la noche escucho otra vez los ruidos* N18. [AnFA5, 2]

Le gusta comer nubes D37. [HeMA7, 2b]

Hasta aquí se han mostrado los tipos de cláusulas evaluativas formales y funcionales encontrados en los textos. Esto, a nivel de desarrollo lingüístico, permite visibilizar cómo los niños son capaces de hacer uso de diferentes categorías gramaticales para expresar evaluaciones sobre algo o alguien en su entorno y cómo tales categorías son articuladas en funciones específicas como expresar lo que se piensa, lo que se percibe, las intenciones o la forma de relacionar acciones o sujetos. Se analizó toda la información evaluativa, sin distinguir cuál de esta correspondía únicamente al monstruo, debido a que en este nivel de análisis se buscó responder a la pregunta: qué recursos evaluativos emplean las niñas y niños. No obstante, estos datos nos acercan a determinar cómo el monstruo es configurado. Los hay genéricos (peludos), brujas, lobos, ajolotes, diablos, tigres y dragones. Son grandes, chismosos, peludos, enojones, tienen defectos pero también virtudes. Comen niños, asustan, rompen, destruyen, aunque también escuchan y juegan, son amigos. El siguiente nivel de análisis clarifica esta cuestión.

V.3 Los dominios semánticos de la Teoría de la Valoración

Los dominios semánticos de la actitud, la gradación y el compromiso forman parte del engranaje teórico del estudio de la valoración, como se ha descrito en el capítulo IV, apartado 3, al referirnos a la noción *valoración*, se incluyen todos los usos evaluativos del lenguaje. Su

articulación y análisis son de utilidad para determinar las posturas de valor adoptadas por los hablantes/escritores y la manera en que dichas posturas son negociadas por los interlocutores. En este nivel, el análisis se centrará en la figura del *monstruo*, y en relación a esta, del *niño*, ya que la intención en este apartado fue responder a la pregunta: ¿cómo es configurado el monstruo? Para ello, se recurrió a la propuesta de la Teoría de la Valoración.

VI.3.1 El Dominio Semántico de la Actitud

La actitud puede ser entendida como la expresión de los valores de tipo emocional, ético y estético, de ahí que este dominio tenga por subcategorías al efecto, el juicio y la apreciación respectivamente. Como ya se ha expresado, en este subapartado únicamente interesan las evaluaciones respecto al monstruo y a otros sujetos que inciden en cómo este es juzgado, tal como es el caso de los niños.

VI.3.1.1 Los Afectos. La expresión de la dimensión emocional revela cómo el sujeto es afectado por lo que lo rodea y cómo se posiciona frente a ello. En esta investigación pudo observarse el siguiente patrón: a) Los afectos de las niñas y niños girar alrededor de la subcategoría *miedo*, en la mayoría de las ocasiones en tercera persona, plural o singular; mientras que los del monstruo están en relación con la subcategoría *insatisfacción* la mayoría de las veces, excepto un caso, en tercera persona.

a) Un día salio de mis juguetes *me asusto* N13. [DuFLP, 1a]

pero un día uyuyuy no despertaba de su sueño *todos se asutaron* N20. [CeMA5, 2]

Había una vez un monstruo que *daba miedo* N24. [MaFLP, 2]

habia una vez en una casa un niño que *le temia* a lo que se escondia en el armario N26.

[AIMLP, 2]

b) Havian 3 tristes tigres que *estaban muy aburridos* N7. [OsMA5, 2b]

y si se aburre deshace el mundo N10. [AnFA7, 1]

diariamente *se siente enojado* N11. [RoMA7, 1]

no me gusta ese nombre N19. [AmFA5, 2c]

Solamente se encontró un caso que hace referencia al miedo en el monstruo, emoción causada por humanos: «Y un Día ese monstruo *se espanto mucho* cuando yegaron unos malos casadores» N11. [RoMA7, 1]. Que el monstruo provoque temor entre los personajes infantiles es esperable, sin embargo, en algunos casos, se muestra que tanto el miedo del niño como la insatisfacción del monstruo son aliviadas por c) el encuentro entre ambas figuras, dando paso a la expresión de la subcategoría de *felicidad* expresada en primera persona plural (nosotros) o tercera persona plural (ellos):

c) *y vivimos felices* por siempre N8. [AnFA5, 2b]

y se fueron asiendo amigos el moustro y la niña N18. [AnFA5, 2]

y jugaron Mucho N23. [ShFL2, 2]

En otros casos, la insatisfacción del monstruo es resuelta por la compañía de otros iguales, como en el caso del texto número 11, donde el monstruo Jorgen se une a varios de sus amigos para superar un problema conjunto: «y el plan resul to... todos *vivieron felices* por siempre» N11. [RoMA7, 1], lo mismo ocurre en el texto 21, en un planeta de monstruos donde la mitad eran buenos y la otra mitad malos, luego de una guerra entre ambos bandos: «Ganaron los buenos con cosquillas... Los Malos se acostumbraron y *Fueron Felizes* por siempre» N21. [MaML2, 2].

La subcategoría *satisfacción* apareció únicamente en d) alusión al monstruo, todos en tercera persona singular, excepto un caso: «Me gusta ¡Yupi!» N19. [AmFA5, 2c], en donde se expresa su agrado por haber encontrado un nombre adecuado.

d) *y le gustaba mucho* comer con dientes de acero **N2**. [**AmFA5, 1b**]

te di un regalo... y te gusto mucho **N29**. [**OsMA5, 2a**]

le gusta estar acostado todo el día **D34**. [**AnMA5, 1**]

le gusta jugar a venado **D35**. [**ShFL2, 1**]

La expresión de la infelicidad aparece como algo habitual: «cuando esta triste ve televisión» **D33**. [**DuFLP, 2**], pero se muestra principalmente como resultado del e) rechazo infantil:

e) y el monstruo se sintio mal y se puso a llorar **N20**. [**CeMA5, 2**].

su amistad se había roto porque los niños ya no creen en el **N14**. [**LiFLP, 2**].

En resumen, los afectos del monstruo se construyen a partir de la insatisfacción, el enojo y el aburrimiento. La tristeza se vincula con su relación con el niño. El ciclo de estos afectos tristes se rompe por su reencuentro con los niños o con otros iguales, a partir de donde se presentan la felicidad.

VI.3.1.2 Los Juicios. Los juicios son el tipo de valoraciones institucionalizadas sobre la conducta, es decir, acerca de la dimensión ética y moral. En el conjunto de textos analizados las evaluaciones pueden segmentarse entre las dirigidas al monstruo y las dirigidas a las personas (niños, niñas, cazadores, adultos). De estos dos grupos, el primero es el que concentra la mayoría de las expresiones. Lo que se juzga reiteradamente de este ser pertenece al subsistema de sanción social, a través del cual se evalúan los comportamientos como morales, verídicos o no. Mientras que en la subcategoría de veracidad apenas se presenta una sola cláusula en referencia al monstruo: «unas culpas de hullulluy eran ser chismoso» **N17**. [**OsMA5, 2c**], aparecen cláusulas entrelazadas para referirse a «los caballeros», quienes decían sobre los dragones: «...que Eran malos que eran criaturas del Infierno» **N12**. [**HeMA7, 1**]. El juicio hacia los caballeros se ve

reforzado por la expresión «y en realidad...» con la que sigue el relato 12. Por otra parte, la subcategoría de integridad concentra la mayoría de los juicios hacia el monstruo. Las conductas enlistadas se relacionan con a) comer niños y b) acciones de destrucción:

a) y cada niño que pasaba se lo comía N7. [OsMA5, 2b]

y se comía la sangre de los niños N10. [AnFA7, 1]

Se come a las niñas D40. [MaML2, 1]

b) y fue a atacar a las casas N2. [AmFA5, 1b]

destruye, tira las casas y edificios N10. [AnFA7, 1]

cuando está enojado *rompe cosas* D33. [DuFLP, 2]

Respecto a las evaluaciones sobre la conducta -el juicio- de otras figuras, lo que se juzga es la muestra de insensibilidad, la c) no aceptación o el rechazo:

c) pero todos no se querían juntar con el N24. [MaFLP, 2]

cuando era niño nadie se le acercaba N25. [LiFLP, 2]

y todos los monstruitos del vecindario no querían jugar con el N27. [RoMA7, 2]

Este distanciamiento termina por la acción del niño, por su d) sensibilidad y generosidad:

d) y vi que estabas lastimado te di de comer y te abrase N12. [HeMA7, 1]

y Shakira abrió y dejó pasar al Monstruo Pancrasio N23. [ShFL2, 2]

solo un niño se le acercó hablaron y se hicieron amigos N27. [RoMA7, 2]

Es de notar que el primer ejemplo aparece en primera persona singular, lo que indica un mayor compromiso con la expresión.

En los juicios de estima social, la subcategoría de capacidad positiva, refiere talentos sobre el e) sentido del humor y f) la complicidad:

e) Siempre que hay una Fiesta la Anima N5. [AmFA5, 2a]

contaba muchos chistes y los hacían reír N24. [MaFLP, 2]

es muy gracioso D33. [DuFLP, 2]

f) lo bueno de hullulluy es: graciosos, divertido y *muy muy muy escuchador*

N17. [OsMA5, 2c]

nos cuenta cosas D33. [DuFLP, 2]

Las capacidades negativas giran en torno al g) no cumplimiento de lo esperado de un monstruo y h) la poca habilidad de autocontrol:

g) y ese día no podía espantar N15. [EmMeA18, 1]

pero como el monstruo era muy tonto N27. [RoMA7, 2]

h) Cuando come ensucia toda la casa N4. [OsMA5, 1]

y al día siguiente el refri estaba vacío por que el fantasma se lo comió todo

N18. [AnFA5, 2]

Alrededor del monstruo también se hacen juicios pertenecientes a la subcategoría *tenacidad*. Estos señalan como comportamientos positivos a) la perseverancia:

a) intento intento intento hasta que pudo N1. [AmFA5, 1a]

pero ratatulli no se dio por bencido N11. [RoMA7, 1]

La valentía y heroicidad también son atribuidas a los monstruos, como cuando los amigos monstruos persiguen a cazadores para rescatar a su amigo, uno de ellos: «fue tras el auto y lo salvo» N11. [RoMA7, 1], o la bruja que «... un día se enfrentó con un lobo» N8. [AnFA5, 2b]. Sin embargo, las niñas y niños también son presentados de esta forma, pues la bruja que lucha contra el lobo recibe el auxilio de una niña: «y yo fui a salvarla por que se la iba a comer», o el niño que, a pesar de temer a lo que se ocultaba en su armario, un día: «el niño se atrevió a sacarlo y lla no tuvo miedo» N26. [AIMLP, 2].

Los comportamientos/juicios negativos en torno a la tenacidad son dispares. Se alude a la pereza: «que ría evitar la fatiga y se acostó en la primera piedra del camino» N16. [HeMA7, 2a]; a la gula: «y de tanto comer se enfermo» N15. [EmMeA18, 1], a la insistencia molesta: «Te pica la nariz» D37. [HeMA7, 2b], «No te deja dormir» D39. [MaFLP, 1].

Los datos obtenidos señalan que el monstruo se constituye a partir de su falta de integridad moral, frente a cual, su gracia y tenacidad forjan un vínculo con niñas y niños. Lo que se detallará más adelante.

VI.3.1.3 Las Apreciaciones. Como se ha referido en apartados anteriores, un ser que presenta una alteración al orden corporal es calificado *monstruo*, este extravío biológico se traslada más tarde a la dimensión ética, es entonces cuando la fealdad, entendida como una ruptura con lo que determinada sociedad define como armónico, la que se asocia a la maldad. Por ello, podría esperarse que el dominio semántico de la apreciación fuera abundante, especialmente en los textos descriptivos, lo cierto es que las evaluaciones sobre la dimensión estética son más bien escasas. Es posible atribuir esto a la compañía de un dibujo por cada texto, lo que pudo provocar que no se considerase necesario ahondar en valoraciones estéticas.

Pueden encontrarse ejemplos sobre la subcategoría *reacción*, del tipo *calidad* tanto positiva: «Havia una vez una bruja *muy bonita*» N6. [AnFA5, 2a], como negativa: «y se dio cuenta que era un noustro orible» N18. [AnFA5, 2], también de *reacción* pero del tipo *impacto* aparece la cláusula: «salio un pequeño y tierno monstruoyto» N27. [RoMA7, 2], en relación con su carácter cautivador y conmovedor. La subcategoría de valuación hace referencia a la originalidad en las cláusulas: «era muy diferente a los otros monstruos/era muy moderno» N25. [LiFLP, 2] y «del sielo una ves nasio un niño muy exstraño» N12. [HeMA7, 1].

Es en la subcategoría de *composición*, del tipo *balance* donde se concentra la mayor parte de las valoraciones de este dominio semántico, refiriéndose a la a) falta, o bien al b) exceso:

a) era muy chiquito N24. [MaFLP, 2]

el monstruo solo tenia un ojo N27. [RoMA7, 2]

b) y la bruja termino gorda N3. [AnFA5, 1]

el monstruo peludo D38. [DuFLP, 1b]

A pesar de los pocos ejemplos de apreciaciones detectados, es consistente que gran parte de las valoraciones fueran de balance pues son estas a través de las cuales se expresa lo considerado simétrico, proporcionado o armonioso. El monstruo es un cuerpo que se desvía, ese es su primer signo.

VI.3.2 La Gradación

Nora Kaplan (2004) define la gradación como «un espacio semántico de escala» (pág. 72). El empleo de esta dimensión hace posible matizar o regular las valoraciones. La *fuerza* incluye elementos que cumplen con dos funciones: intensificar y/o cuantificar. En los datos recogidos, es notoria la abundancia de elementos cuantificadores, por medio de los cuales se hace una a) medición temporal con unidades como: *siempre, por siempre, nunca, diariamente, jamás, todo el día, a veces*, etcétera; y b) un conteo de sujetos participantes de una acción a través de las formas: *todos, nadie, la mitad, algunos, alguien y muchas personas*. En este segundo grupo, es claro que el uso de estas formas no sólo aumenta o disminuye la tesitura de las expresiones, sino también las atribuye a una colectividad: «y *todos* empezaron a creer en el» N14. [LiFLP, 2], «*todos* te queremos» N20. [CeMA5, 2]. Por otra parte, las unidades del primer grupo tienen a

mostrar absolutos: «*Nunca* le enseñes un celular» N5. [AmFA5, 2a], «le gusta estar acostado *todo el día*» D33. [DuFLP, 2]. El caso de los intensificadores, la forma *muy* es la más empleada cuyo propósito es acentuar o avivar un atributo: «es *muy* peludo» N28. [IsMA7, 2], «Había una vez en 1 planeta *muy* lejano» D37. [HeMA7, 2b]. Dos recursos importantes a destacar, aun cuando no se registraron muchos casos, son el uso de mayúsculas que, como es evidente, es propio del lenguaje escrito y la repetición más usual en la oralidad. Ambos son recursos intensificadores.

Precisar o agudizar, debilitar o desdibujar, tales son los efectos que se agrupan en los valores de *foco*. Lo mismo que la lente de una cámara fotográfica, estos recursos enfocan lo central y desenfocan lo periférico, al mismo tiempo: «se hace graduable algo que inherentemente no lo es» (Kaplan, 2004, pág. 73), se detectaron pocos casos de este uso, entre los que podemos encontrar: «es *muy* vegetariano» D35. [LiFLP, 1] y «era *muy* diferente» N25. [LiFLP, 2].

VI.3.3 El Compromiso

El compromiso congrega el conjunto de recursos lingüísticos por medio de los cuales los hablantes posicionan su voz y reconocen, o no, las voces de otros. Los textos analizados están escritos casi en su totalidad en tercera persona singular, sin embargo, es posible encontrar casos en donde hay un cambio de la tercera a la primera persona, sea plural o singular, tal y como se muestra en el texto número 8: «Había una vez una bruja que *se reía* de todo y tenía muchas aventuras y un día se enfrentó con un lobo y *yo* fui a salvarla por que se la iba a comer y *vivimos* felices por siempre» N8. [AnFA5, 2b]

Pueden encontrarse 6 casos de apelación al lector. Uno de los mecanismos empleados es el uso del imperativo: «Adóptalo» N4. [OsMA5, 1], «No contamines» D37. [HeMA7, 2b]. También se encontraron ejemplos de explicación: «Si no sabes es una enfermedad de que

engordan mucho» N7. [OsMA5, 2b], «...se enfermo por 2 AÑOS De infiesta OSEA no fue a fiestas» N5. [AmFA5, 2]. El involucramiento a lector también aparece: «a quien crees que le pertenecía» N27. [RoMA7, 2]. Otro aspecto a considerar es el uso del discurso directo a través del cual se hacían presentes otras voces. El discurso directo, como se sabe, es un reporte de habla donde se reproduce el discurso de otros tal y como fue expresado, esto genera una idea de veracidad e imparcialidad. Como ya se ha explicado, todos los textos son ficticios, por lo tanto no hay una reproducción propiamente dicha, pero sí un empleo de este recurso para desplegar la propia voz.

V.4 Resultados Generales

Tras revisar las distintas fases de análisis, es posible concluir que, en el caso de textos escritos de ficción, los niños y niñas de 10 años de edad expresan evaluación a través de los recursos formales: *verbos, sustantivos y adjetivos* principalmente, y de *repeticiones, diminutivos y onomatopeyas* en menor medida. En cuanto a los recursos funcionales, se destacan los de tipo *relación y estado físico* (interno y externo), seguido de los que refieren *emoción*; los referidos a la *intención, cognición y percepción* son menos empleados. En el caso de los dominios semánticos de la valoración para la configuración del monstruo resaltan el uso de los juicios de sanción social, de la subcategoría de *integridad*, de afectos realís, de tipo *insatisfacción*, y de apreciaciones de composición de tipo *balance*. En términos del dominio semántico de la *gradación*, estas valoraciones fueron intensificadas y/o cuantificadas a partir de recursos que se conjuntan en la categoría de *fuerza*. La diversidad de voces o *heteroglosia* aparece a través de dos recursos: el habla reportada directa y la apelación al lector.

La evaluación se configura a partir de estrategias como: a) La comparación contrastada en la que se postula un deseo por distinguirse del grupo: «Havia una vez un dragon que quería

ser mejor a los demas dragones» **N1. [AmFA5, 1a]**, «era muy diferente a los otros monstruos era muy moderno» **N25. [LiFLP, 2]**. A través de la comparación se remarcan las oposiciones: «todos lo admiraron pero lo preferian como era antes» **N1. [AmFA5, 1a]**, « HAbÍA una vez un país llamado monstros La mitad eran buenos y la mitad eran Malos» **N21. [MaML2, 2]**. El empleo de totalizadores: todo, nadie, nunca, siempre forman parte de esta estrategia.

La repetición, ya sea de elementos como adverbios, verbos o sustantivos, es un recurso que da énfasis a las cualidades consideradas más relevantes: «intento intento intento hasta que pudo» **N1. [AmFA5, 1a]**; «Era un moustro Que vivía muy muy Muy Lejos» **N30. [AmFA5, 2b]**; «el nahualth se puso más más pero más y más enojado» **N9. [AnMA5, 2]**. Vale la pena notar el uso de la anáfora, una forma de repetición en la que se emplea una misma palabra para dar inicio a una oración: «cuando está contento se va a la playa, cuando está triste ve la televisión, cuando está enojado rompe cosas, tiene 2000 años» **D34. [AnMA5, 1]**.

Otra de las estrategias es el establecimiento de relaciones causales y consecutivas. Las primeras, que mencionan las causas de un comportamiento dado, funcionan como una justificación que suaviza la acción o emoción negativa. Entre las relaciones causales aparece el aburrimiento como detonante de acciones en su mayoría relacionas con la destrucción: «si se aburre deshace el mundo, se lo come, destruye» **N10. [AnFA7, 1]**. «pero todos no se querian juntar con el por que era muy chiquito» **N24. [MaFLP, 2]**. Las relación de consecuencia naturalizan o normalizan las acciones: «habia una vez un monstruo que era muy enojon entonces tenia muy pocos amigos» **N22. [RoFL2, 2]**; «a veces cuando lo hacen enojar rompe las cosas» **N11. [RoMA7, 1] N17. [OsMA5, 2c]**. Una estrategia meramente gráfica es la aparición de letras mayúsculas: «ese día fue ¡ORRIBLE!» **N5. [AmFA5, 2a]**

La especificación parece apuntar a una elección sobre quién merece algún tipo de sanción: «Havia una vez una bruja que comia a los niños que ñamava Osvaldo» N3. [AnFA5, 1], «asusta a los niños, nomás a los que le caen mal» D35. [ShFL2, 1], «sus hamburgesas de cerebros de papas enojones» N17. [OsMA5, 2c]. Dentro de los mecanismos de especificación, al configurar la figura de las niñas y los niños, les son atribuidos valores construidos socialmente como positivos, tales como la valentía. Dentro de esta atribución, en la mayoría de los cuentos, el niño es un aliado del monstruo: «y un día se enfrento con un lobo y yo fui a salvarla» N8. [AnFA5, 2b], «un día llego una niña y siempre creía en el y mostro a todos que si existía y todos empezaron a creer en el» N14. [LiFLP, 2], «y se dio cuenta que era un noustro orible y se fueron asiendo amigos el moustro y la niña y lo quiso como su hermano» N18. [AnFA5, 2]. La figura del monstruo aparece como bien diferenciada de la de los niños, sin embargo, también confluyen, se espejean y gestan una alianza.

Capítulo VII. El Altavoz. Conclusiones y reflexiones finales

«¡Tengo un monstruo en el bolsillo!

¡Tengo un monstruo en el bolsillo!, tendría que haber gritado.

Pero como todos saben ya, yo escribiendo soy muy buena, pero hablando...»

Graciela Montes

Érase una vez un libro que se convirtió en un bosque y un monstruo que jugaba con los niños aunque quisiera comérselos... Este capítulo final tiene un triple propósito: primeramente, es un ejercicio de diálogo entre los resultados del acercamiento etnográfico y los obtenidos en el proceso analítico presentado en el capítulo sexto; es además, un listado de conclusiones a las que se llegó en este trabajo de investigación y, finalmente, es una reflexión de cierre sobre la función de la lectura y la escritura en la etapa de la niñez.

VII.1 Breve recapitulación

En esta tesis, se han discutido los conceptos de alfabetización, cultura escrita y literacidad, así como las implicaciones sociales de la lectura y la escritura. Se adoptó una perspectiva sociocultural para la investigación de este fenómeno, lo cual supuso considerar el estudio del contexto como indispensable para la comprensión de los usos alternativos de la lectura y la escritura a partir de tres aspectos: eventos, prácticas y textos, centrando la atención en este último. Se describieron las prácticas y los eventos de literacidad según la propuesta de Hamilton (2000); como producto de una de estas prácticas, se recolectaron 40 textos de ficción, 32 narrativos y 8 descriptivos cuyo tema central fue el monstruo.

Como preparación para el análisis de los textos recogidos, se realizó un breve repaso sobre las implicaciones del análisis del discurso, así como sobre las nociones de narración y descripción. Dado que los textos que conformaron el corpus giran en torno al monstruo, y que uno de los puntos de interés de este proyecto fue la relación entre la emergencia de comunidad y los usos sociales de la palabra escrita, el análisis textual se enfocó en el lenguaje evaluativo. Por consiguiente, se revisó este concepto desde la lingüística, con atención especial en el lenguaje en la niñez, para retomar luego la propuesta analítica de la Teoría de la Valoración. En añadidura, se justificó el uso de la figura del monstruo como artefacto evaluativo. Se analizó cada uno de los textos del corpus y se describieron los resultados nivel por nivel. En suma, esta tesis no pudo retomar al monstruo sin convertirse ella misma en uno.

VII.2 Resultados Finales

Para presentar los resultados finales conviene retroceder un poco y traer a la memoria las preguntas de investigación que guiaron esta tesis. Como punto de partida, a la pregunta sobre los recursos lingüísticos evaluativos empleados por niñas y niños en textos de ficción, como se

expuso al final del capítulo VI, el recurso formal más relevante, o en todo caso, el de mayor aparición, es el *verbo* a través del cual se expresan emociones básicas, afectos positivos, formas de «destruir», deseo y afectación psíquica o física. Los *sustantivos* y *adjetivos* también destacan, los primeros aluden a condiciones físicas, aspectos morales, emocionales y a una distinción sobre lo normal/anormal; los segundos son casi en su totalidad evaluaciones subjetivas de tipo afectivo no axiológico.

En cuanto al uso de recursos lingüísticos evaluativos funcionales han de mencionarse los *relacionales* que, junto con los de *estado físico*, destacan sobre los otros tipos. En el caso de los relacionales muestran un vínculo entre el monstruo y el niño, así como entre una acción y su causa, estas últimas dan cuenta de un aspecto nodal para comprender la construcción discursiva del monstruo, ya que una de las funciones de este tipo de cláusulas es brindar una explicación acerca del comportamiento del monstruo: «... y si se aburre deshace el mundo» N10. [AnFA7, 1], «a veces cuando lo hacen enojar rompe cosas» N11. [RoMA7, 1], «el padre de pancha no lo quería... y la madre del monstruo tampoco quería a pancha entonces Pancha y el monstruo decidieron escapar» N22. [RoFLP, 2], “come vegetales porque es muy vegetariano” D36. [LiFLP, 1]. Por otro lado, de las cláusulas de emoción, cognición e intención se obtuvieron resultados muy similares, las menos recurrentes fueron las de percepción.

La segunda cuestión se dirige a la forma en que se construye discursivamente el monstruo. A partir de los datos obtenidos puede notarse que es configurado, en varios casos, a partir de afectos de insatisfacción, o deseo en otros pocos casos. Existe una relación entre estos afectos y las acciones que provocan. El aburrimiento, la soledad, el enojo se concretizan en maneras de destrucción: casas, edificios, e incluso en mundo, reciben las consecuencias del impulso del monstruo. Sobreviene entonces el juicio sobre la integridad de los actos de este ser.

El monstruo inicia por el cuerpo, como una anomalía, pero como categoría es tal como resultado de sus actos que, cuando llega a modificarlos no deja de ser monstruo, simplemente es aceptado para convivir con el entorno del niño: «y se fueron asiendo amigos el monstruo y la niña» **N18**. [AnFA5, 2]. Se establece una especie de pacto niño-monstruo.

VII.3 Diálogo entre la etnografía y el Discurso

Un acercamiento etnográfico permitió observar que en el caso del programa *Invasión de Niños Comelibros*, lo mismo la lectura en voz alta que la actividad escritural se han centrado en los textos de ficción, es por ello que se propuso analizar este tipo de producciones. Al traer a la memoria una de las preguntas centrales de los Nuevos Estudios de Literacidad: *¿qué hacen las personas cuando leen y escriben?*, se vuelve necesario retomar también la definición de lectura como: «...un contexto de interacción regulado o de experiencias mediadas» (p. 271), propuesta por Enrique Riquelme y Felipe Munita (2011). Si se establece un paralelismo entre lectura/escritura, se pone de manifiesto que la escritura también puede entenderse como un contexto de interacción regulada. El contexto, entendido como todo aquello que circunda un hecho, pero también como la circunstancia misma que sucede en un lugar específico: el texto. Puesto que para esta investigación fueron analizados textos narrativos y descriptivos, es necesario explicitar su punto de intersección.

VII.3.1 Las fronteras entre la narración y la descripción

Como pudo observarse en el sexto capítulo, los resultados obtenidos en los textos clasificados como narraciones y los clasificados como descripciones fueron bastante similares, ¿dónde radica la distinción entonces? De la mano de Harald Weinrich (1974), es posible deshacer el entuerto; en su obra *Estructura y función de los tiempos verbales*, el lingüista postula la capacidad del verbo para organizar la predicación, así, los tiempos propios de la narración son

el pretérito y el indefinido (Mundo narrado) como en: «Hace muchos años había un triangulo de color amarillo que era muy moderno, pero tuvo un problema, su amistad se había roto porque los niños ya no creen en el, pero un día llegó una niña y siempre creía en el y mostro a todos que si existía y todos empezaron a creer en el» **N14. [LiFLP, 2]**, mientras que para la descripción el tiempo por antonomasia es el presente, como en: «El monstruo peludo abita en la nariz casualmente te pica la nariz. Se alimenta de la comesón» **D38. [DuFLP, 1b]**. Lo que tienen de común es la aplicación de la premisa base del juego, el *como si*, es decir, una conciencia de la ficción.

El texto de ficción es un espacio que abre espacios: la frontera indómita de la que habla Graciela Montes (2001), cuyas ideas ya han sido expuestas en el primer capítulo de este trabajo. Los textos, los literarios en particular, inauguran un tiempo y orden distinto que suspende el aquí y ahora ordinario. Ese es el sitio del *como si*, donde es posible ensayar nuevas formas de habitar el mundo. La escritura de ficción convierte a la hoja en blanco en un lugar de experimentación, lo mismo que el juego ejercita maneras de relacionarse con los otros. No es extraño entonces que para los participantes, *comelibros* sea la manera de nombrar un juego. Más recientemente, la antropóloga Michèle Petit (2023) recoge testimonios de cómo los textos (orales o escritos) abren un mundo invisible que transfigura el mundo real haciéndolo habitable, sin embargo, esto no sucede por el contacto individual con los textos sino por medio de una labor de transmisión, en red, con otros.

VII.3.2 El Monstruo es como un amigo pero que te quiere comer⁷⁵

¿Qué es un monstruo? Su figura desde siempre ha sido asociada con la diferencia; constituyen una alteridad necesaria para forjar las fronteras entre la norma y lo anómalo

⁷⁵ Definición de una niña del barrio de Analco.

(Kappler, 2004). La monstruosidad se engendra en lo no semejante al modelo, cualquier alteración, mutilación, falta o exceso entrañan el principio de la monstruosidad. ¿Por qué entonces, como afirma Yolanda Reyes (2010), estos seres pueblan el mundo de los niños? ¿Por qué continúan habitando en los armarios o debajo de las camas? ¿Qué es lo que quieren mostrarnos? Si de algo nos sirve su presencia discursivamente, es para valorar: es anómalo, desviado, excesivo, cruel, feo, deforme, raro, un desvío, es y da miedo, espanta feo muy feo, pero también es magnífico, es un prodigio, es el (lo) otro, es la *posibilidad*.

El monstruo no es neutro pero sí ambiguo, y esa condición es campo fértil para su construcción discursiva:

El monstruo ofrece también una vía de acceso al conocimiento del mundo y de uno mismo. El monstruo es un enigma: apela a la reflexión, exige una solución. Todo monstruo es una suerte de esfinge: interroga y se relaciona con las encrucijadas del camino de todas las vidas humanas. (Kappler, 2004:11).

Es válido entonces preguntarse ¿qué se configura a través del lenguaje evaluativo en los textos aquí analizados? ¿Qué tipo de valoraciones se construyen hacia la figura de ese otro que es el monstruo?

Aparecen diferentes tipos de monstruos: nahuales, ajolotes, dragones, tigres, brujas, triángulos amarillos, diablos maniáticos y muchos “monstruos” a secas. Su mundo establece paralelismos con el mundo de los niños (...juega con la pelota, ve televisión), (...cuando está aburrido le gusta jugar a venado) (Gustos –escuchar música –dormir 3 horas –el teléfono –wifi) (un día quiso ir a una fiesta y se puso muy bonita) (bailaban en los huehues de analco). Tienen emociones y reaccionan frente a ellas (cuando está contento se va a la playa, cuando está triste ve

la televisión, cuando está enojado rompe cosas) (y si se aburre deshace el mundo, se lo come, destruye, tira las casas y edificios) (a veces cuando lo hacen enojar rompe cosas) (y todos se rieron de el y el monstruo se sintió mal y se puso a llorar) (el monstruo se puso muy triste porque estaba enamorado de pancha). También tienen objetivos (quería ser mejor a los demás dragones y tener un fuego de color morado) (quería lanzar fuego por la boca).

La mayoría conserva un rasgo común: comer niños (come oswalditos) (y un día se comió un niño que era gordo) (y cada niño que pasaba se lo comía) (y se comía la sangre de los niños y con eso se hacía su agua como de Jamaica) o simplemente los molestan (y el espanta niños y los espanta feo muy feo) (Otras personas tratan de dormir pero no pueden Vampisomnio no te deja) (asusta a los niños ese es su único trabajo), pero reciben consecuencias a sus actos (pero un día les dio diabetes y murieron y otros se los comieron) (y el come niños y de tanto comer se enfermo y ese día no podía espantar)(y la niña se enojo mucho que ya en esa misma noche y espero la noche para atraparlo y regañarlo por espantarla) (y en esa casa había un perro enorme y lo empezó a morder y el monstruo jamás volvió a asustar a los niños).

VII.3.3 Valoraciones (lingüísticas) que configuran valores (sociales, éticos, morales)

Alrededor de la figura del monstruo se configura un lenguaje afectivo-evaluativo, en especial sobre emociones como el miedo, la angustia o el enojo. Es un pretexto lingüístico para el estudio de este componente de la lengua que, al mismo tiempo, funciona como un espejo que nos muestra algunos aspectos sobre cómo construimos la noción de lo diferente.

Construcción de valores:

Perseverancia:

intento intento intento hasta que pudo y todos lo admiraron **N1. [AmFA5, 1a]**

Solidaridad/apoyo

-y un dia se enfrento con un lobo y yo fui a salvarla por que se la iba a comer N8.

[AnFA5, 2b]

-capturaron a su amigo mark pero ratatulli no se dio por bensiado fue tras el auto y lo salvo

N11. [RoMA7, 1]

-te encuentre y vi que estabas lastimado te di de comer y te abraze N12. [HeMA7, 1]

- su amistan se había roto porque los niños ya no creen en el, pero un día lleo una niña y siempre creía en el y mostro a todos que si existía y todos empezaron a creer en el. N14. [LiFLP, 2]

- pero un dia uyuyuy no despertaba de su sueño todos se asutaron y nos hicimos chiquitos para entrar en su cuerpo N20. [CeMA5, 2]

Trabajo en equipo

- entonces se pusieron en acción y su mascota ratatulli los distrajo mientras Jorgen y mark preparaban las tranpas para los casadores y el plan resul to N11. [RoMA7, 1]

-una bes entraron a casa y te atacaban yo tome una espada y le pege tu lansaste fuego y escapamos los guardas nos segian pero no nos encontrarn. N12. [HeMA7, 1]

Tolerancia

- Hullulluy tiene una que otra culpa unas culpas de hullulluy eran ser chismoso, muy comelon] pero lo bueno de hullulluy es: graciosos, divertido y muy muy muy escuchador N17. [OsMA5, 2c]

- los malos le pegaba o los molestaban y los buenos les AciAn cosquillas N21. [MaML2, 2]

-Habia una vez en 1 planeta muy lejano 1 planeta de Mounstros muy buenos algunos pequeños otros grandes pero todos igual D37. [HeMA7, 2b]

Perdón

-Un día hullulluy fue a su refrigerador pero bio que no tenia su comida como: sus mocos o sus hamburgesas de cerebros de papas enojones y se enojo y empeso a buscar quien se lo comio y se dio cuenta que fue su amigo pero lo perdono y hullulluy beya que no habia comida era por su hamigo N17. [OsMA5, 2c]

- Entonces lo atrapo y se dio cuenta que era un noustro orible y se fueron asiendo amigos el moustro y la niña y lo quiso como su hermano N18. [AnFA5, 2]

Valentía

Havia una vez una niña que siempre cuando se dormia escuchava ruidos extraños bajo la cama y siempre se preguntaba quien estaba abajo Y que cren [Compromiso: heteroglosia] un dia desidio ver quien estaba abajo de la cama N18. [AnFA5, 2]

- habia una vez en una casa un niño que le temia a su armario nunca queria abrirlo Siempre pensaba que habia zombie vampiros brujas calaveras fantasmas espantapájaros demonios toda clases de moustros un día el niño buscaba su juguete favorito le pregunto a su mamá donde estaba su mamá le dijo lo puse en el armario el niño se atrvio a sacarlo y lla no tuvo miedo. N26. [AIMLP, 2]

Empatía

De repente un monstruo apareció bailando y todos se rieron de él y el monstruo se sintió mal y se puso a llorar y los niños se sintieron mal y le compraron una paleta y un helado de chocolate y le obsequiaron una playera que decía todos te queremos **N20. [CeMA5, 2]**

- y todos los monstros del vecindario no querían jugar con él solo un niño se le acercó hablaron y se hicieron amigos **N27. [RoMA7, 2]**

Paz

- Los malos empezaron la guerra y los buenos también. Al final ganaron los buenos con sus trucos. Al parecer los malos querían ganar, pero ellos ganaron. A los buenos que querían la revancha los buenos dijeron que no querían la guerra. Los malos se acostumbraron y fueron felices por siempre **N21. [MaML2, 2]**

Amistad

y cinco, canay, y magno se hicieron amigos, crecieron juntos y estuvieron juntos hasta la muerte. Estuvieron juntos en las buenas y en las malas **N27. [RoMA7, 2]**

Generosidad

Hubo una vez yo y tú en mi casa, te di un regalo y te dije ábrelo en tu casa y fue un algodón y te gustó mucho **N29. [OsMA5, 2a]**

VII.4 Reflexiones finales

La ficción «evoca un universo de experiencia» (Ducrot y Todorov, 1995, pág. 182). Se le asocia, por un lado, con el discurso literario y, por otro, como la antítesis de la verdad. Atendiendo al primer aspecto, es necesario hacer una diferenciación entre ficción y literatura. Ciertamente suelen coincidir, ya que muchos textos ficcionales son literatura, aunque no todos. La literatura además de constituirse como un grupo de textos de ficción, es una institución social

que regula, a través de normas y propiedades, lo que puede ser considerado como literatura de lo que no en un momento histórico determinado. Por otra parte, aunque no se le puede considerar verdad, tampoco es una mentira. Haciendo uso de una comparación puede decirse que la ficción es como un patio de vecindad: un espacio para la representación, de la puesta en escena del *como si*, similar al juego en el bosque mientras llega el lobo (que nos comerá). La ficción no trata sobre realidades sino sobre posibilidades.

Suele fomentarse la lectura, pero no la escritura. Ambas son formas de memoria. Toda comunidad tiene un repositorio de ficciones que constituyen parte de su herencia cultural, social y epistémica; al leer se recibe ese legado. Escribir es reconfigurarlo, si el objetivo del programa de lectura *Invasión de Niños Comelibros* es generar «comunidades lectoras», no basta con fomentar la lectura, es necesario seguir promoviendo la escritura, es decir, la construcción de la memoria de esa pequeña comunidad llamada “libroclub”. Ficcionalizar el entorno es una manera de explicarlo, tal vez entre esas nuevas explicaciones surja una que permita comprender el regreso tan feroz de la intolerancia, el odio, el racismo de estos tiempos y abrir una posibilidad para comprender al otro (que somos nosotros), para reconocer nuestra mismidad con el monstruo: somos monstruos que se enojan y rompen cosas, pero aún tenemos muchas historias que contar. La complejidad no es fija sino dinámica.

El potencial de cualquier espacio comunitario es el libre tránsito de la palabra y con ello, viene a ser un asunto propio de los estudio del lenguaje. Puede afirmarse que las prácticas de literacidad puestas en marcha por el programa *Invasión de Niños Comelibros* también intentan ser un *como si* y suspender el orden natural de las rutinas en un patio de vecindad para poner a prueba nuevas formas de articulación comunitaria mediadas por textos escritos.

La necesidad de un acercamiento etnográfico no se limita a conocer el contexto de producción del corpus, sino a comprender los efectos sociales de los actos de lectura/escritura, bajo ciertas dinámicas, en un contexto específico. Por ende, una aproximación a una posible respuesta es que, cuando leen o escriben las personas *se hacen un espacio* de dialogo, de revisión y ensayo que permeará, a veces más, a veces menos, su vida cotidiana inmediata. Las prácticas de literacidad desde una perspectiva sociocultural buscan estar ancladas, o palabras más precisas, *incardinadas*, no solo a las necesidades inmediatas de las personas sino a la construcción de imaginarios diversos, de ensayos, de posibilidades que ensanchen su mundo. Quizá el concepto de construcción de comunidad haga pensar ingenuamente que una vez construida queda intacta, si bien, hay elementos que es necesario gestar como un grupo de personas, algún rasgo o interés en común, algún espacio, físico o virtual, relaciones interpersonales entre los miembros, no bastan. Las comunidades emergen, son un acontecimiento en constante reconfiguración.

Érase una vez un monstruo que habitaba un bosque... lo que quede por contar tendrá por espacio otros cuentos, otras voces, nuevas investigaciones y tensiones. Con todo lo dicho hasta aquí se espera haber cumplido, al menos en parte, con los objetivos que guiaron esta investigación. Que se haya podido trenzar un correlato entre lectura, escritura, vida y comunidad. Que el monstruo se haya mostrado, de algún modo, como el espejo que entre tantos otros, nos devuelve la oscuridad necesaria para reconocernos. Finalmente, se aspira a que esta tesis logre aportar, aunque sea en mínima parte, a las investigaciones sobre literacidad y lenguaje evaluativo.

Referencias

- Aceves-Azuara, I. y Mejía-Arauz, R. (2015). “El desarrollo de la literacidad en los niños” en *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*, Mejía-Arauz, R. (coord.) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. pp. 75-118.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types and prototypes*. Éditions Nathan.
- Álvarez, M, A, (2012). “La poética en el habla cotidiana” en *Estudios de lingüística en español*, vol. 32, pp. 9-280.
- Argüelles, J. D. (2008). *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura. La utopía y el imperativo de leer*. Océano.
- Auza Benavides, A. y Hess Zimmermann K. (2013). “La narración como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños” en *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*”, Auza Benavides, A. y Hess Zimmermann K. (coord.) Ediciones deLaurel.
- Ayala Alonso, E. (1996). *La casa de la Ciudad de México: Evolución y transformaciones*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones.
- Bahloul, J. (2002). *Lectura precarias. Estudios sociológico sobre los “poco lectores”*. Fondo de Cultura Económica.
- Bamberg, M. y Damrad-Fryre, R. (1991). *On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children’s narrative competencies*. *Journal of Child Language*, 18(3), 689-710. doi:10.1017/S0305000900011314
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. “...un solecito calientote”*. El Colegio de México.
- Barriga, R. (2003). *El habla infantil en cuatro dimensiones*. El Colegio de México.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1990). *Researching literacy in industrialized countries: Trends and prospects*. UNESCO.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). «*La literacidad entendida como práctica social*», en Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y Sociedad*. Nuevas

- perspectivas teóricas y etnográficas, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp.7-15). Routledge.
- Bello, A. (2004). *Gramática de la lengua castellana*. EDAF.
- Betancourt, M. Y. y Montes, R. (2013). “Recursos lingüísticos evaluativos en narraciones de experiencias personales: onomatopeyas, interjecciones, repeticiones, verbos y diminutivos” en *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*”, Auza Benavides, A. y Hess Zimmermann K. (coord.) Ediciones deLaurel. pp. 141-171.
- Bolívar, A. (2007) (comp.). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* Los libros de El Nacional/Universidad Central de Venezuela.
- Braslavsky, B. (2003). “¿Qué se entiende por alfabetización?” en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, año 24, núm. 2, pp. 2-17.
- Bruner, J. (1991). “The narrative construction of reality”, en *Critical Inquiry*, vol. XVIII, núm. 1, pp. 1-21.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Castrillón, S. (2014). El derecho a leer y escribir. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Centeno, M, L; Gómez, L. F. y Valdés, M. G. (2021). *Prácticas de literacidad en niños de contextos urbanos vulnerables: lo cognitivo y lo sociocultural*, en *RLEE Nueva Época*, vol. LI, núm. 2, pp. 201-232.
- Chartier, R. (1997). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa Editorial.
- Chartier, R, (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Covarrubias, S. (2003). *Tesoro de la lengua castellana o española*. Editorial Alta Fulla.
- CONACULTA (2015). *Encuesta Nacional de Lectura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Dirección General de Publicaciones.
- Dijk, T. A. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

- Ducrot, O. y Todorov, T. (1995). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.
- Eloy, A. y García, M. (2010). “Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico” en *Didáctica, lengua y literatura*, vol. 22, pp. 199-129, Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lenguas y Literaturas.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreira*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Filinich, M.I. (1999). “Para una semiótica de la descripción” en Cuadernos de trabajo. Universidad Autónoma de Puebla/Centro de Ciencias del Lenguaje. pp. 37:129-151.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Jorge Mellano, trad. Siglo XIX.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Berenguer Revert, C. trad. Siglo XXI.
- García Montero, C (2015). “Los barrios en la ciudad de los ángeles” en Cuetlaxcopan. El lugar donde las víboras cambian de piel. Revista del centro histórico de Puebla. Año 1, núm. 1. Gerencia del Centro Histórico y Patrimonio Cultural del Ayuntamiento de Puebla Capital. pp. 10-14
- Garrido, Ma. del C. (2001-2002). “Análisis del discurso ¿problemas sin resolver?” en *Contextos*. XXI-XX/37/40 pp. 123-141.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. Falmer Press.
- Gee, J. P. (1996). *La ideología de los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Pablo Manzano (trad.) Ediciones Morata/Fundación Paideia Galiza.

- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanič (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 180-196). Routledge.
- Gee, J. P. (2004a). Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. En V., Zavala; M., Niño-Murcia y P., Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.23-55). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Gee, J. P. (2004b). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. (3 ed.) Routledge.
- Giorgi, G. (2009). "Política del monstruo" en Revista Iberoamericana, vol. LXXV, núm. 227. New York University. Pp. 323-329.
- Gorbach, F. (2008). *El monstruo, objeto imposible. Un estudio sobre la teratología mexicana, siglo XIX*. Ítaca/UAM Xochimilco.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hamilton, M. (2000). "Exploring the new literacy studies". En Barton, D., Hamilton, M. e Ivanič, R. (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*. Routledge. pp. 15-32.
- Harris, Th. y R. Hodges (eds.) (1995) *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE, International Reading Association.
- Heath, S. B. y Street, B. V. (2008). *On ethnography. Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press.
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández-Zamora, G. (2019). "De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad", en *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n01axx.
- Houdart, E. (2006). *Monstruos enfermos*. Ediciones SM.

- Hunston, S. y Thomson, G. (eds.) (2003). *Evaluation in Text*. Oxford University Press: Oxford.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Módulo sobre lectura 2023*. [molec2023.pdf](#)
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Siex barral.
- Jiménez, van Der Biest, T. (2006). “La narración infantil. Un estudio en niños de educación básica”, en *Revista de Investigación*, núm. 60. Universidad Central de Venezuela, pp. 157-174.
- Kalman, L. J. (1993). “En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 1, pp. 87-95.
- Kalman, L. J. (2003). “El estudio de la comunidad como espacio para leer y escribir” en *Revista Brasileña de Educación*, núm. 26, pp. 5-28.
- Kalman, L. J. y López, M. E. (2014). *Palabras que zurcen*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Kaplan, Nora (2004). “Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración” en *Boletín de lingüística* núm. 22. Universidad Central de Venezuela, pp. 52-78.
- Kappler, C. (2004). *Monstruos, demonios y maravillas a fines de la edad media*. Akal Ediciones.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación, de la subjetividad del lenguaje*. Edicial.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: El análisis de los datos en investigación cualitativa*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of narrative and life history*. 7 (1-4), 3-38.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.

- Lafuente y Valverde (2000). “¿Qué se puede hacer con los monstrous?” en Lafuente y Moscoso (eds.) *Monstruos y seres imaginarios en la Biblioteca Nacional*. Biblioteca Nacional/Doce calles, pp. 15-37.
- Ley de Fomento para Lectura y el Libro. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 24 de julio de 2008.
- López-Bonilla, G. y Carrasco Altamirano, A. (coord.) (2013). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. Serie: Lenguaje, educación e innovación*. Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura.
- Manguel, A. (2011). *Una historia de la lectura*. Editorial Almadía.
- Marijanovic, S. (1998). *Manual de monstruos domésticos*. Lumen.
- Martin, J. (2000). “Beyond exchange: Appraisal systems in English”. En *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Eds. Susan Hunston y Geoff Thompson. Oxford University Press. pp. 142-175.
- Martin, J. R. y Hood, S. (2005). “Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso”, en *Revista Signos*, v.38 n.58. pp. 195-220.
- Martin J. R. y Rose D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- McKee, D. (2006). *Ahora no, Bernardo*. Alfaguara.
- Moliner, M. (2008). *Diccionario de uso del castellano*. Gredos.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, R. (2014). “Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente” en *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. Barriga, R. (ed.), Colegio de México.

- Parodi, P. y Puertas, R. (2014). “¿Cómo escriben los niños que escriben? Una mirada desde los inicios de la alfabetización” en *Quehacer Educativo* N° 128 pp. 51-58.
- Pascual, M. (noviembre de 2011). Corrientes teóricas y aportes de estudios del lenguaje evaluativo al análisis del discurso. *IX Congreso Internacional de la ALED - Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Congreso llevado a cabo en Minas Gerais.
- Petit, M. (2014). *Pero, ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Petit, M. (2023). Somos animales poéticos. Algunos usos de los libros y del arte en estos tiempos críticos. *Ágora/Travesía*.
- Pineur, C., Oteiza, C. y Contreras M. (2021). “Logogénesis evaluativa de los adverbios en - mente en discurso histórico de Chile”. En *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 59 (2), pp. 81-109.
- Quiróz, M. (2013). “Vecindades en la ciudad de México. Un problema de modernidad. 1940-1952” en *Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital*. Año III, núm. 6, pp. 27-43.
- Reyes, Y. (2010). *Brrr... ¡Quién dijo miedo! (Monstruos, ogros y otros inventos de la literatura para niños)*. Biblioteca Virtual Universal. Sitio web de: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/153339.pdf>
- Reynoso, J. (2005). “Procesos de gramaticalización por subjetivación: el uso del diminutivo en el español”, en Eddington, D. (ed.) *Selected proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*. Cascadilla Proceedings Project/Somerville, MA. Pp- 79-86.
- Richmond, M., Robinson, C. y Sachs-Israel, M. (ed.) (2008). *El desafío de la alfabetización en el Mundo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). “La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional”. En *Estudios Pedagógicos*. 37, (1). pp. 269- 277.

- Romero, C. S. y Gómez, M. G. E. (2013a). “El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años”, en *Actualidades en psicología*. 27(115), pp. 15-30.
- Romero, C. S. y Gómez, M. G. E. (2013b). “Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años” en *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*”, Auza Benavides, A. y Hess Zimmermann K. (coord..) Ediciones deLaurel. pp. 25-58.
- Santiesteban, O. H. (2003). *Tratado de monstruos: ontología teratológica*. Plaza y Valdés.
- Sendak, M. (2006). *Donde viven los monstruos*. Alfaguara.
- Sevilla, I. (2004). *Etimologías*. Biblioteca de autores cristianos.
- Shiro, M. (2003). “Genre and evaluation in narrative development” en *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación/Departamento de Publicaciones Universidad Central de Venezuela.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography and education*. Longman.
- Street, B. V. (2003). “What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy” en *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5(2), pp. 77-91.
- Street, B. V. (2006). “Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies”. *En Media Anthropology Network*. Vol.17, pp. 1-15.
- UNESCO. (2013). *Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Vélez Pliego, F. M. (2015). “El paisaje cultural del Valle de Cuextlaxcopan” en *Cuextlaxcopan. El lugar donde las víboras cambian de piel*. Revista del centro histórico de Puebla. Año 1,

núm. 1. Gerencia del Centro Histórico y Patrimonio Cultural del Ayuntamiento de Puebla Capital. Pp. 3-9

Vygotsky, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Gredos.

Wertsch J. (1991) *Voices of the Mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

White, P. R. (2002). "Appraisal: The language of evaluation and stance". En *The handbook of pragmatics*. Eds. Jef Verschueren, Jan-Ola Östman, Jan Blommaert y Chris Bulcaen. Benjamins, pp. 1-23.

Gustos/-escuchar música/-dormir 3 horas/-el teléfono -wifi/-Estudiar -1 hora/-Jugar/-Comer/
Virtudes/Siempre que hay una Fiesta la Anima/ Lugar donde avita/¡FIESTA!/ Parientes/ -celFon
Moustra/ -Musimous/-acto Mous/ Peso y Edad/23 años/14 kilos/ Trajicas cosas/ -Se enfermo 2
años

Historia

Habia una vez una niña que cada día hacia una ¡FIESTA! Lina lleo con sus mejores
trapos ese dia fue ¡ORRIBLE! Pues no habia nadien despues de 3 min. sono el Timbre era un
niño con lentes traía una caja roja y hai dijo Feliz Cumpleaños Ok despues de irse se enfermo por
2 AÑOS De infiesta OSEA no fue a fiestas

N6. [AnFA5, 2a]

Titulo La bruja bonita

Havia una vez una bruja muy bonita Y un dia se comio un niño llamado osvaldo y le
gustaron esos niños y un dia quiso ir a una fiesta y se puso muy bonita y lleo a la fiesta y vailo y
comio y despues se fue a su casa y se cambio la pillama se lavo los dientes se sepilló el Pelo fue
al baño se baño Y se volvio a poner la pillama y se fue a dormir. Te quiero bruja

N7. [OsMA5, 2b]

Mi cuento se llama/ Tres tristes tigres

Havian 3 tristes tigres que estaban muy aburridos y luego se encontraron 3 niños pedro,
juanito y Andrea y se los comieron y cada niño que pasaba se lo comia pero un dia les dio
diabetes y murieron y otros se los comieron y nunca termino/ PD: Si no sabes es una enfermedad
de que engordan mucho

N8. [AnFA5, 2b]

Havia una vez una bruja que se reia de todo y tenia muchas aventuras y un dia se enfrento
con un lobo y yo fui a salvarla por que se la iba a comer y vivimos felices por siempre

N9. [AnMA5, 2]

Es que mi prima moncerrat y yo estábamos jugando luego ella voló la pelota y yo tuve que ir por ella luego despues fúy por ella luego me apareció un perro con ojos rojos y yo vi a un nahualth luego le aventé una piedra despues el nahualth se puso más más pero más y más enojado luego se transformó y se fue y agarré la pelota y me fuý de la sotea

N10. [AnFA7, 1]

El monstruo Toño

Espanta a la gente y si se aburre deshace el mundo, se lo come, destruye, tira las casas y edificios. Para espantar a la gente grita arggg, salen corriendo las personas./ La monstrua Danna ayuda a espantar y se comía la sangre de los niños, con esto se hacía su agua como de Jamaica./ Escapaban de la ciudad y se fueron a otra para destruirla y Danna después se fue a otro mundo y también ahí destruyó todas las cosas. Andrea es la monstrua Danna pero le gusta más el Toño. Son primos y se quieren como si fueran hermanos.

N11. [RoMA7, 1]

Monstruo Jorgen

En una cueva grande y fea, vive su rata, a veces cuando lo hacen enojar rompe las cosas, le encanta romper rocas, diariamente se siente enojado por que su rata lo hace enojar, la rata se come su comida, por ello debe salir a buscar comida a comersela a solas. Tiene a un amigo, su amigo se llama Mark, salen juntos a asechar a la gente que invade su bosque y se los comen. Poreso nadie se queria acercar a ese bosque. Y un Día ese mosntruo se espanto mucho cuando yegaron unos malos casadores y al su amigo mark se le ocurrio un plan, no iban a quedarse con los brasos crusados entonces se pusieron en acción y su mascota ratatulli los distrajo mientras Jorgen y mark preparaban las tranpas para los casadores y el plan resul to pero ubo un probema capturaron a su amigo mark pero ratatulli no se dio por bensido fue tras el auto y lo salvo y todo bolvio ala normalidad todos vivieron felices por siempre.

N12. [HeMA7, 1]

Habia una bes Una tierra que tenia Hadas dragones y guerreras los gerreros hodiavan a los dragones decían que Eran malos que eran criaturas del Infierno y enrealidar del selo una ves nasio un niño muy extraña [el cresio y se iso un caballero a todos los cavalleros mandaron a matar a dragones pero] a te conte que el se llamaba Héctor bueno llo y entonces el te encontró de

pequeño te encuentre y vi que estabas lastimado te dedecomer y te abrase cresimos y cresimos y me gusgaron una bes entraron a casa y te atacaban yo tome una espada y le pege tu lansaste fuego y escapamos los guardas nos segian pero no nos encontrarn.

Fin

N13. [DuFLP, 1a]

Que es un monstruo y [donde se esconde] [tachado en el texto]

El monstruo de la oscuridad se esconde en mis jugetes/ Se alimenta de mi miedo o de los demás/ Un dia salio de mis jugetes/ me asusto

N14. [LiFLP, 2]

Hace muchos años había un triangulo de color amarillo que era muy moderno, pero tuvo un problema, su amistan se había roto porque los niños ya no creen en el, pero un día llego una niña y siempre creía en el y mostro a todos que si existía y todos empezaron a creer en el.

N15. [EmMeA18, 1]

mi mostro se ya ma fruria y el estanta niños y los espanta feo muy feo y cuando los espanta y el come niños y de tanto comer se enfermo y ese dia no podía espantar

N16. [HeMA7, 2a]

La abentura del ajolote

Érase una vez

Un ajolote llamado Alamaclaro que encontró su presa y se la comió Tal vez pudo haberse lastimado en una grieta que había pasado su presa pero primera que ría evitar la fatiga y se acostó en (una) [tachado] la primera piedra del camino. Al día siguiente había visto que no estaba su casa cuando había despertado bien trataba de ir asu casa y no podía llegar estaba dando vueltas a lo loco y en el camino se encontró con un ajolote y siguieron adelante buscando los amigos del ajolote y despues fueron buscando, una planta para poner su guevocillo cuando encontraron la planta ocurrió un problema con la planta y la planta la encontraron rota y aplastada por que había pasado un pez muy grande y fueron en vusca del pez y lo encontraron durmiendo en una roca grande que había aplastado porque brando el grandulón se despertó muy molesto porque lo abian

despertado en el sueño más profundo de su vida brandon dijo que nunca mas lo vuelban a despertar haci porque sino llamaría a su ejercito de pezes grandulones pero entonces sucedió algo inesperado apareció uno de sus amigos y se despidió de su amigo que abia encontrado en el lago su amigo se llamaba eric y regreso a su ogar dulce ogar y se puso muy feliz de estar en casa colorin colorado este cuento se ha acabado.

N17. [OsMA5, 2c]

¿Qué culpa tiene hullulluy?

Hullulluy tiene una que otra culpa unas culpas de hullulluy eran ser chismoso, muy comelon pero lo bueno de hullulluy es: graciosos, divertido y muy muy muy escuchador/ Un día hullulluy fue a su refrigerador pero bio que no tenia su comida como: sus mocos o sus hamburgesas de cerebros de papas enojones y se enojo y empeso a buscar quien se lo comio y se dio cuenta que fue su amigo pero lo perdono/ y hullulluy beya que no habia comida era por su hamigo

FIN...

Cesar y Dragon Esqueleto

N18. [AnFA5, 2]

Titulo ;Que hay bajo la cama! Para mi monstruo

Havia una vez una niña que siempre cuando se dormia escuchava ruidos extraños bajo la cama y siempre se preguntaba quien estaba abajo/ Y que cren un dia desidio ver quien estaba abajo de la cama y un dia en la noche escucho otra vez los ruidos y casi lo descubria/ Pero no pudo verlo se habia escapado de ai Para ir a comer al refri y al dia siguiente el refri estaba vacio por que el fantasma se lo comio todo/ Y la niña se enojo mucho que ya en esta misma noche y espero la noche para atraparlo y regañarlo por espan tarla/ Entonces lo atrapo y se dio cuenta que era un noustro orible y se fueron asiendo amigos el moustro y la niña y lo quiso como su hermano

N19. [AmFA5, 2c]

COMO FUE ¿?/ Autor: A. M J. / Moustro; Lina

Todos se preguntan Por que existen los moustros o como Fue pues muy Facil se los boya conta. / ¿? / como / whats/ Que/ Cuando/

Un dia cuando un niño lloro.
 Nunca, pero nunca se vio un
 Insecto gran muy grande
 Como nadien supo que era
 Opusieron el nombre de **UNICO**/

Como no les gusto ese nombre./Dijo ese insecto: no me gusta ese nombre./Que como hablas Facil./ Con la boca a y cámbienle el/ ¡NOMBRE¡/ Ummm.../ Nose como ponerte pero eres muy gracioso./

Me diviertes
 Oswaldo no le gusta
 Unico claro
 Solo no te gusta
 Tiras carcajadas
 Rosas y color
 Oswaldo No

YA SE 

Entonces dijeron Perfecto es Unico Moustro Me gusta/ ¡Yupi!/ ¡Ay! Como se Por que yo soy ese niño que lloro/ Saludos A Todos Los Kiero./ Todos se preguntan por que existen los Monstruos./ FACIL¡ / BUUU¡

N20. [CeMA5, 2]

Érase una vez...

en la vecindad una pandilla de niños que vivian muy felices entonces alguien se cayo se llamaba angel lo chistoso es que se rompió el piso de repente un monstruo apareció bailando y todos se rieron de el y el monstruo se sintio mal y se puso a llorar y los niños se sintieron mal y le compraron una paleta y un helado de chocolate y le ocsequiaron una playera que decia todos te

queremos y del diario lo fueron a visitar y un día uyuyuy por comer helado se enfermó y todos le fueron a llevar comida para que se sintiera mejor pero un día uyuyuy no despertaba de su sueño todos se asustaron y nos hicimos chiquitos para entrar en su cuerpo vieron todo oscuro y todos se perdieron uno salió por la panza otro por la nariz y uno que otro por la oreja uyuyuy despertó y no se podía mover uyuyuy por que se había intoxicado su pancita hasta que decidió levantarse y fue al baño hizo sus necesidades se lavó las manos y así nunca más se enfermó

N21. [MaML2, 2]

La guerra de lo buenos y Malos

HABÍA una vez un país llamado monstruos La mitad eran buenos y la mitad eran Malos y La mitad eran buenos AMABAN A ellos competía por La mitad los malos le pegaba o los molestaban y los buenos les ACIÁN cosquillas pero iban A ser un concurso de quien se quedaba con la mitad./ Los malos empezaban la guerra y los buenos también AFINAL Ganaron los buenos con cosquillas Al parecer los malos querían Ganar le digieron A los buenos que querían la revancha los buenos digieron que no que no querían la Guerra/ Los Malos se acostumbraron y Fueron Felices por siempre

N22. [RoFL2, 2]

El monstruo pacho y Pancha/ hecho por romina

había una vez un monstruo que era muy enojón entonces tenía muy pocos amigos, ni su mamá lo quería... entonces un día conoció a pancho al momento ninguno se miró pero después se volvieron los mejores (amigos) amigos, siempre estaban juntos pero el padre de pancha no lo quería y la madre de el monstruo tampoco quería a pancha, entonces Pancha y el monstruo) decidieron escaparse empacaron y se pusieron de acuerdo entonces... llegaron al tren que los iba a llevar a su destino, ninguno de los dos tenía pensado regresar a monstruo landia/ se subieron al tren pero el amigo de pancha era el conductor el le preguntó: ¿Quién es él? Pensé que no me hablabas por que estabas ocupada y pancha respondió el solo es mi amigo y el monstruo se puso muy triste por que estaba enamorado de pancha si no hubiera sido por el amigo de pancha se hubieran ido desde ese momento jamás se volvió a ver y está buscando un buen “amigo”

N23. [ShFL2, 2]

habia una vez una niña que se llamaba Shakira y que Tabo jugando y de Pronto escuchó que tocaron La Puerta y Shakira dijo quién yo dijo Pancrasio Tu Monstruo Pancrasio y Shakira aBrió y deajo pasara el Monstruo Pancrasio y jugando Mucho y dijo Pancrasio. Pos yo ya me tengo que ir adios hasta Pronto y Shakira le contesto adios hasta Pronto

N24. [MaFLP, 2]

Había una ves un/ M. M. L.

monstruo que daba miedo y también era chistoso pero todos no se querian juntar con el por que era muy chiquito y también algunos se juntaba con el porque contaba muchos chistes y los hacían reir.

N25. [LiFLP, 2]

Monstro de Modelaje

Monstruo de Modelaje/ Bill Clinter

Capitulo 1

Había una vez un monstruo que era un triangulo de color amarillo, era muy diferente a los otros monstruos era muy moderno, cuando era niño nadie se le acercaba pero alguien se le acerco y era uyuyuy, un monstruo de color verde y era cartero, su especialidad era dar cartas a los niños de sus monstruos.

Capitulo 2

Se hicieron mejores amigos y uyuyuy dijo:

-empieza a escribir una carta para una niña-.

-pero a cual niña-dijo Bill.

-no te podré decírtelo porque tu tienes que saberlo- dijo uyuyuy.

Entonces no sabría que era esa niña, entonces se puso a pensar.

Capitulo 3

Ya se –dijo Bill- se llamara Lili, tiene 10 años su cumple es el 8 de abril, va en 5^o B./ Y Bill dijo a huyuyuy

-ya tengo el nombre de la niña. –dijo Bill.

En el mundo de los humanos había una niña llamada Liliana. A ella le gustaría ser de grande una cantante Famosa y veterinaria.

Capitulo 4

Ella invento su propio monstruo. Se llamaba Bill Clinter que tendría un primo llamado Bill Clanter, tiene 500 años su cumpleaños es el 4 de agosto. Su especialidad era ser moderno. Y Lili le mando una carta a Bill, le hizo un dibujo de él. Bill recibió la carta de la niña Lily.

Capitulo 5

Y cada quien se manda una carta y Fin

N26. [AIMLP, 2]

El niño que temía a lo que se escondía en el armario

habia una vez en una casa un niño que le temia a su armario nunca queria abrirlo Siempre pensaba que habia zombie vampiros brujas calaveras fantasmas espantapájaros demonios toda clases de monstruos un día el niño buscaba su juguete favorito le pregunto a su mamá donde estaba su mamá le dijo lo puse en el armario el niño se atrvivo a sacarlo y lla no tuvo miedo. Fin

N27. [RoMA7, 2]

El monstruo que creía que el Huevo era un ojo de dinosaurio/ Autor: Jorgen

Havia una ves un monstruo que iba por hay contemplando las rosas de su alrededor y de pronto vio algo que lo hizo preguntarse ¿Que es eso? Se aserco y digo es un ojo de dinosaurio pero como el monstruo era muy tonto no savia que eso era un Huevo el montruo lo llevo a su cueva y quiso aserle unos análisis y empes la Hobra y saco la artilleria pesada/ Pero como el monstruo no savia que Hacer prefirió degarlo donde lo encontró y despúes irse a buscar su sena y escucho que disque el ojo de dinosaurio se estaba abriendo y dentro del guevo que apenas se havia dado cuenta que hera un huevo salio un pequeño y tierno monstruoyto que havia sido abandonado en el bosque por sus padres el monstruo solo tenia un ojo Tenia mucho pelo tenia cuernos a quien crees que le pertenecia ese Huevo si adivinaron le pertenecia a Jorgen y como el era su vesino se lo entrego sano y salvo a brazos de su padre y su madre y a su tio mark y si se preguntan quien es su esposa era espectra era muy exigente y era regañona pero mala no y

Jorgen la amaba y a su hijo lo llaman canay que significa hijo de fuego/ y saben porque lo llamaron así por que tiene su pelaje color fuego y porque aunque no lo crean estornida fuego y nadie de sus vecinos había visto un monstruo que lanzara fuego por su boca y todos los monstruitos del vecindario no querían jugar con él solo un niño se le acercó hablaron y se hicieron amigos se llamaba magno y el monstruo que creía que el Huevo era un ojo de dinosaurio/ Fue a buscar otro Huevo para que se le quedara y lo llamó cinco y que creen lo encontró tuvo suerte lo encontró y cinco, canay, y magno se hicieron amigos crecieron juntos y estuvieron juntos hasta muerto estuvieron juntos en las buenas y en las malas y colorín colorado este cuento sea acabado. FIN

N28. [IsMA7, 2]

Mi monstruo llamado Israel es muy peludo grande feo malo y en las noches asusta a los niños ese es su único trabajo esta grande su comida favorita es sándwich y un día fue [(a mi) tachado en el texto] a una casa a asustar a una niña y en esa casa había un perro enorme y lo empezó a morder y el monstruo jamás volvió a asustar a los niños.

N29. [OsMA5, 2a]

Mira aquí es muy bonito y más la catedral un día que vengas a comer nubes pasa por ahí y si me ves lanzame una nube aver como sabe

Historia

Había una vez yo y tú en mi casa te di un regalo y te dije ábrelo en tu casa y fue un algodón y te gustó mucho y me dijiste que me montara en ti y me cayó

N30. [AmFA5, 2b]

EL AMIGO DE LAS FIESTAS

El cuento loco es el que te voy a contar: Era un monstruo que vivía muy muy muy lejos no hubo una fiesta que no fuera hasta que un día le dio varisela

FIN...

N31. [YaMA7, 1]

3 monstruos

Abia una vez tres monstruos que bailaban en los huehues de analco la 5 y una vez y una vez se convirtieron en monstruos los diablos maniacos y los huehues prendieron unas antorchas y cuchillos.

N32. [AIMLP, 2]

(escrito y dibujado en forma de historieta)

Juegen juegos los niños sin parar/ Otras personas tratan de dormir pero no pueden/ Vampi somnio No te deja dormir/ No duermas

D33. [DuFLP, 2]

El monstruo Ulluyuu

autor: D. V. N. M./ Ilustraciones: D. V. N. M.

Había una vez un monstruo que vivia abajo de la cama Tenia dos botones su Pelaje era verde sus patas y manos moradas./ es muy gracioso nos cuenta cosas, es cartero, abeses cuando les enviamos carta a nuestros mounstro nos contesta./ se come su mano, pie y se come confeti De una niña llamada Dulcee, se lo comio como espagueti./ es gracios, un poquito enojón, ciquito, verde, morado.

D34. [AnMA5, 1]

Invisibilidad

Come oswalditos le gusta estar acostado todo el día, vive en los baños, no tiene papá ni mamá, tiene dos hermanos, es invisible porque sí, juega con una pelota, cuando está contento se va a la playa, cuando está triste ve la televisión, cuando está enojado rompe cosas, tiene 2000 años

D35. [ShFL2, 1]

Pancrasio

Vive en Chiapas come muchas personas viejitos cuando está aburrido le gusta jugar a venado, asusta a los niños, nomás a los que le caen mal

D36. [LiFLP, 1]

mi monstruo se llama bill clinter de la moda y ayuda a la gente a estar modernos y tiene 200 años y come vegetales porque es muy vegetariano./ Y su historia se llama Bill moda clinter

D37. [HeMA7, 2b]

Dragón/ Ilustrado por el + otros 2 moustros

Habia una vez en 1 planeta muy lejano 1 planeta de Mounstros muy buenos algunos pequeños otros grandes pero todos igual/ 1 de ellos es el ajolote esta en peligro de extinción No contamines/ otro de ellos es Dragon un amigo mio le gusta comer nubes Al final dela libro lo veraz/ el ultimo moustro que conozco es Ullulluy por quien los conoci

D38. [DuFLP, 1b]

el monstruo peludo abita en la nariz casualmente te pica la nariz. Se alimenta de la comesón. Vibe aproximadamente

D39. [MaFLP, 1]

El monstruo de los sueños (Camila, 7)/ Si no te duermes bien en la noche te va a dar sueño todo el día.

D40. [MaML2, 1] Elaborado en forma de historieta

Be la tele/ Se come a las niñas/ Feliz cumpleaños/ Palafox y Mendoza