



Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Vargas Villegas, V., & Gallego Henao, A. M. (2026). Explorando el sí mismo a través de la literatura infantil. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación* (pp. 56-72). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765290.3>

Capítulo 3.

Explorando el sí mismo a través de la literatura infantil¹

Verónica Vargas Villegas*
Adriana María Gallego Henao**

¹ Capítulo de investigación

Texto derivado del proyecto de investigación "Explorando el sí mismo a través de la literatura infantil". Maestría en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: agosto 12 de 2024 Terminación: diciembre 9 de 2024.

* Magíster en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Correo electrónico: veronica.vargasvi@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5989-1651>

** Doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y en Gestión Educativa. Docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

Introducción

Los contextos educativos no deben entenderse únicamente como espacios para la adquisición de conocimientos, sino, también, como escenarios en los que los niños viven y experimentan situaciones significativas que impactan su vida y la de quienes los rodean. En este sentido, la escuela constituye un lugar donde se desarrollan acontecimientos importantes, por lo que resulta fundamental generar momentos de construcción del ser, de manera que, a medida que los niños avanzan en su escolaridad, vayan desarrollando sus conceptos de sí mismos.

Se ha identificado que algunos niños llegan al grupo con preconceptos establecidos por otros docentes, los cuales han influido en la construcción de sus propios conceptos y los llevan a centrarse únicamente en sus falencias académicas. De manera simultánea, se observa que la población está influenciada por conflictos externos, y la cercanía de la escuela de policía también impacta en la dinámica del grupo. Esto se refleja en divisiones motivadas por gustos, ideologías o normas impuestas por sus familias, sin considerar que los niños se encuentran en un proceso de construcción de significados sobre sí mismos.

Se evidencia que los niños aún poseen un conocimiento limitado sobre sí mismos, lo que los hace aceptar con facilidad las opiniones que otros construyen acerca de ellos. En muchos casos, las diferencias en los contextos de crianza y en sus habilidades cognitivas se convierten en motivo de burla. Algunos ejemplos incluyen cortarse el cabello de manera distinta a lo habitual, mostrar interés por una banda musical poco conocida de otro país o destacar en áreas diferentes al deporte. Estas diferencias frecuentemente generan conflictos en el aula, como insultos, malos tratos o, incluso, agresiones físicas.

Proveer a los niños de herramientas que les permiten desarrollar afinidades e identificar contextos diversos resulta fundamental para que comprendan y valoren la diversidad del mundo que los rodea. Este proceso amplía su perspectiva sobre las distintas personalidades y formas de ser que encontrarán a lo largo de su vida. En este sentido, el concepto de “sí mismo” adquiere especial relevancia en el contexto educativo, pues es allí donde se consolidan las bases para su construcción.

Al respecto, Tamayo y Pérez (2018) señalan que el conocimiento de sí mismo es un elemento clave en la formación de la personalidad y que este proceso constituye tanto un resultado como un camino guiado por la educación, integrando factores internos y externos. Esto permite afirmar que la identidad no es estática ni puramente individual,

sino que se construye de manera dinámica y continua a través de la interacción con el entorno y con los demás. De manera similar, Millán (2017) destaca que, en una sociedad cambiante y compleja, la identidad debe entenderse como un proceso continuo, crítico y reflexivo, respaldado por estrategias educativas que promueven la autorreflexión y el desarrollo integral del individuo.

Por otra parte, el sí mismo se comprende y construye, en gran medida, a través de narrativas autorreflexivas, donde la narrativa funciona como una herramienta epistemológica esencial. Como plantea Adams (2008), narrarse a uno mismo permite reorganizar y comprender la vida, otorgando sentido a las experiencias. Estas historias personales facilitan que el individuo integre sus vivencias y las transforme en aprendizajes significativos. En el caso de los niños, la literatura infantil constituye un medio poderoso para enfrentar y reflexionar sobre situaciones cotidianas, identificar sus emociones y comprender aspectos que impactan su autoconcepto. De esta manera, la narrativa literaria les permite observarse, fortaleciendo su identidad y su capacidad de reflexión crítica sobre sí mismos.

Al respecto, Vargas (2021) dice que “cada individuo es capaz de construir más de una identidad de sí mismo y estas siempre se presentarán de forma monolítica, pero en diversas situaciones o contextos” (p. 1). La literatura dirigida a los niños funciona como vehículo para explorar esas identidades, ya que, al interactuar con los textos, los niños entran en procesos de autorreflexión. Como señala Martínez (2020), en “las narraciones que componemos sobre nosotros mismos, en que articulamos verbalmente el pensamiento, desarrollamos nuestra subjetividad y concedemos orden y sentido a la experiencia” (p. 3). De esta manera, la lectura y la narración facilitan que los niños se reconozcan, interpreten sus vivencias y construyan significados sobre su propio sí mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito es explorar la construcción del sí mismo que emerge en las narrativas reflexivas de los niños. Para ello, se identificarán los relatos reflexivos generados por los estudiantes a partir de las entrevistas realizadas, posteriormente se describirán los componentes de la literatura infantil presentes en dichos relatos y, por último, se determinarán las formas en que las narrativas reflejan la construcción del sí mismo en las experiencias de los niños.

Por ello, resulta pertinente indagar: ¿Cuál es la construcción del sí mismo que emerge en las narrativas reflexivas de los estudiantes de quinto grado de un colegio, a partir del uso de la lectura de literatura infantil como estrategia pedagógica?

Estudios previos

Para la elaboración de los antecedentes, se realizó una revisión exhaustiva de investigaciones nacionales e internacionales relacionándolas con las narrativas autorreflexivas de niños a partir de la literatura infantil. La revisión bibliográfica se llevó a cabo en diversas bases de datos como Google académico, Scopus, EBSCO, Dialnet, Scielo y Web of Science, entre otras, con el fin de identificar estudios que aportaran al desarrollo conceptual y metodológico del tema. Esta búsqueda permitió establecer un panorama de cómo se ha abordado la participación infantil, las construcciones identitarias y el uso de narrativas en diferentes contextos educativos.

La mayoría de los estudios identificados provienen de contextos internacionales focalizados en países como España, Argentina, EE. UU. y Venezuela, mientras que, en el ámbito nacional, se encontraron investigaciones principalmente desarrolladas en Bogotá, sin que se identifiquen trabajos específicos que aborden las narrativas reflexivas infantiles desde la literatura como categoría central de análisis. Para organizar la información recopilada, se utilizó una matriz de análisis en la que se categorizaron los antecedentes por año, título, autor, tipo de trabajo, biografía, país, base de datos, población, metodología y acercamiento teórico, lo que facilitó una comparación sistemática de los aportes existentes y la identificación de vacíos en el conocimiento.

Nocetti de la Barra et al. (2019) llevaron a cabo, en Chile, el estudio titulado *Narrativas, practicas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación*. Este trabajo se desarrolló bajo un enfoque interpretativo y un diseño de casos múltiples, con el objetivo de comprender cómo los estudiantes de los programas de formación pedagógica reflexionaban y relataban sus experiencias sobre los acontecimientos vividos, y cómo estas narrativas se relacionaban con su quehacer pedagógico y con la formación que estaban cursando. Los resultados evidenciaron que la forma en que los individuos relatan sus experiencias contribuye a construir significados a partir de los hechos; esta práctica estimula la acción reflexiva y transformadora, lo que permite al narrador revivir, reconocerse y enriquecer su práctica docente.

Sabariago et al. (2019) desarrollaron, en España, el estudio *Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas*. El objetivo de esta investigación fue identificar cómo se experimenta la narrativa en los docentes en formación, desde una postura reflexiva, sobre las experiencias que configuran sus vidas. Para ello, se aplicó un cuestionario suministrado a 215 estudiantes, con preguntas centradas en la dimensión narrativa. Entre sus conclusiones, los autores destacan que la

narración y la reflexión favorecen la conexión entre la acción del estudiante y su actitud propositiva frente al aprendizaje, potenciando así su pensamiento crítico y la autorreflexión.

En ambas investigaciones se evidencia que las narrativas de los individuos están estrechamente vinculadas con sus experiencias, las cuales les permiten construirse como personas y reconocerse dentro de un contexto social específico. Asimismo, estas experiencias facilitan la aplicación de lo aprendido en su ejercicio profesional, en este caso en el ámbito pedagógico, integrando saberes, vivencias y reflexiones a la práctica educativa.

Millán (2017), en su estudio *Construcción de la idea de sí mismo y del otro desde el pensamiento integracionista del “yo soy cuerpo”*, evidenció que la sociedad contemporánea demanda una constante construcción de la identidad. Los hallazgos indican que la transformación del sí mismo se orienta hacia la búsqueda de la felicidad y la sabiduría, vinculada a un tipo de poder que no es solo interior, sino que también se refleja en la seguridad del individuo en sus interacciones sociales. Esto sugiere que, al tener claridad sobre quién es y cuáles son sus preferencias, la persona puede armonizar con su propia esencia, estableciendo una relación más auténtica consigo misma y con los demás.

Peñuelas (2020), en su artículo *Los otros significativos en la construcción del sí mismo*, analiza cómo el sí mismo puede conceptualizarse como una metáfora que conecta ficción y realidad de distintas maneras. El artículo examina aspectos como el yo como metáfora, la participación individual y colectiva, el sí mismo reflejado y el papel del juego en la construcción de roles. Como resultado, propone una estrategia didáctica que busca que el individuo, en sus espacios cotidianos, comience a reconocer su identidad y comprenda cómo esta construcción influye en su manera de actuar y en el desarrollo de su vida diaria.

Peñuelas y González (2021), en el artículo “Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos en la universidad de Zulia”, proponen que el sí mismo puede abordarse desde diferentes ejes; a saber, *el juego* que se da en la escuela, *la incorporación* a nivel escolar, *el papel del docente* y *el cuidado del sí mismo y de los otros* en las diversas situaciones que puedan presentarse. El método utilizado fue el interaccionismo simbólico, en el que se destaca la función de la escuela y los símbolos que en ella se generan. Se encontró que la escuela es uno de los espacios que más influye en la construcción y el reconocimiento del sí mismo, ya que, al encontrar un sistema de agrupación, genera afinidad o rechazo hacia ciertos tipos de conductas que, en un entorno normal, se desarrollarían.

Estos estudios previos invitan a pensar que la literatura infantil no debe utilizarse únicamente por obligación dentro de un plan lector ni como un gusto exclusivo del docente que la imparte. Debe reconocerse como una herramienta mediante la cual el estudiante logra identificar, construir e interpretar parte de su experiencia de manera reflexiva y narrativa, compartiendo la diversidad de textos que pueden presentarse según la ocasión y la finalidad, lo cual contribuye a la construcción del sí mismo.

Metodología

El presente estudio se desarrolla a partir de un acercamiento cualitativo, orientado hacia una recolección cuidadosa de información y su exploración sistemática, generando resultados significativos. Como lo expresan Meruane y Castro (2008), “los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y sus significados” (p. 318). Bajo una perspectiva hermenéutica, que busca fundamentar las prácticas de vida, Ricoeur (2010) afirma que “el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida” (p. 10). Este enfoque permite explicar la condición inicial de los sucesos, comprender las experiencias en su totalidad y, a su vez, generar conciencia sobre el fenómeno que se observa.

Para la investigación, se utilizó la narrativa como estrategia, entendida como la capacidad del individuo para pensarse a sí mismo a través de diversos soportes. Como lo expresa Blumer (1982), “el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos” (p. 3). Por ello, cuando el individuo comienza a relatar sus historias, indiscutiblemente está exponiendo su perspectiva de vida y mostrando cómo esos sucesos constituyen su ser. De esta manera, los relatos imprimen la biografía del narrador, otorgándole una postura desde el yo.

Esta investigación se llevó a cabo en un colegio ubicado en el barrio Boyacá las Brisas, comuna 5 Castilla, en la ciudad de Medellín, Antioquia. La institución limita, en su parte inferior, con la Escuela de Policía Carlos Holguín y, en la parte superior, con barrios vecinos como Téjelo y Santander, entre otros. Para el 2024, la matrícula de la institución asciende a 1 164 estudiantes, de los cuales 578 corresponden a la básica primaria. De este grupo, 78 se encuentran en los grados de quintos, en los cuales se desarrolló la presente investigación.

Para el desarrollo del estudio, se seleccionó inicialmente el grado quinto A de la institución educativa, conformado por 21 niñas y 20 niños. Para la presente investigación, se eligieron cinco estudiantes del grupo de quinto, considerando diferencias en su nivel académico y diversidad en sus espacios de relacionamiento. Por otra parte, se evidenció la necesidad de realizar la entrevista a dos acudientes del mismo grado, con el fin de cotejar sus narraciones con las de los niños. Finalmente, se aplicó el instrumento a la docente a cargo del plan lector de este grado.

Se establecieron los siguientes criterios de selección para los estudiantes: (a) estar matriculados activamente en la institución educativa; (b) pertenecer al grado quinto; (c) contar con el permiso de los padres o acudientes para participar del estudio; (d) firmar el consentimiento/asentimiento para su participación. Por su parte, los criterios para la selección de los docentes fueron (a) ser docente del Área de Humanidades y acompañar académicamente a los estudiantes de quinto grado; (b) manifestar interés en formar parte del estudio.

Para la recolección de información, se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual ofrece mayor flexibilidad, ya que parte de preguntas previamente planteadas que pueden ajustarse según el desarrollo de la conversación. Para la presente investigación, se aplicaron cinco entrevistas a estudiantes, dos a padres de familias y una a la docente a cargo del Área de Lengua Castellana de la institución educativa. La entrevista semiestructurada permite adaptarse a los individuos y ofrece la posibilidad de motivar al interlocutor (Díaz-Bravo et al., 2013). La información recolectada se registró en audios para su posterior transcripción. Una vez completadas las entrevistas, se procedió a su sistematización y organización.

Por otra parte, se aplicaron a los estudiantes dos técnicas cualitativas proyectivas de construcción, mediante las cuales ellos creaban, a partir de sus experiencias, su propio planeta. Según Sneiderman (2011), estas técnicas corresponden a “instrumentos que permiten la exploración de la personalidad” (p. 93), lo que posibilita identificar cómo los estudiantes, según su personalidad y sus contextos, se ubican o se evidencian en sus espacios.

Para llevar a cabo el análisis de la información, inicialmente se elaboró una matriz en la cual se ubicaron los objetivos, las categorías y subcategorías que emergieron del manejo de los datos. Posteriormente, se generó un segundo formato que recopilaba los relatos y narraciones de los participantes. Finalmente, con el propósito de sustentar teóricamente estas narraciones y los análisis realizados, se construyó una tercera matriz

en la que se cotejaron la narración del entrevistado, el análisis del investigador y las categorías analíticas derivadas del referente teórico y que respaldan los argumentos presentados.

Resultados

La construcción del sí mismo está estrechamente vinculada al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y adaptativas, las cuales son promovidas por los entornos en los que el individuo interactúa. Por esta razón, resulta esencial no solo acompañar a los niños en la resolución de los problemas que enfrentan, sino, también, brindarles herramientas que faciliten el fortalecimiento de estas habilidades, permitiéndoles abordar los desafíos de manera autónoma y efectiva. Al respecto el participante n.º 1 señaló:

Soy feliz cuando estoy con mi familia, cuando juego con mis animales o juego fútbol, me hace sentir enojado si mi hermana me molesta o me caigo, entonces me hace sentir enojado y a la misma vez me hace sentir triste.

El relato evidencia cómo las experiencias cotidianas contribuyen a la construcción de las emociones en los niños. Según Goikoetxea et al. (2014, como se cita en Striano, 2012), “la narrativa, como producto de la organización de la experiencia y la producción de significados, privilegia una única posición epistémica: la de quien narra” (p. 99). En este contexto, el relato refleja la felicidad del niño en su entorno familiar, lo que fortalece los vínculos afectivos y genera bienestar. No obstante, también se expresan emociones negativas, como enojo y tristeza, derivadas de situaciones adversas, tales como conflictos con su hermana o lesiones físicas. La capacidad del niño para reconocer y verbalizar estos sentimientos complejos, relacionados con eventos específicos, subraya la influencia del entorno familiar y social en su desarrollo emocional. Además, se resalta la importancia de acompañar al niño en la gestión y comprensión de sus emociones, con el fin de promover un desarrollo emocional saludable.

Conforme a lo señalado, Bisquerra (2005) afirma que “la educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o, dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Es por tanto una educación para la vida” (p. 67). Por esta razón, cuando el individuo identifica las emociones y comprende su impacto, logra transitar por ellas de manera armonizada, lo que constituye una construcción propia de su realidad.

Los espacios en los que los individuos se desarrollan resultan fundamentales para la construcción de sus relaciones. En su trabajo *Los imaginarios de sí mismo en la infancia: una mirada desde la enfermedad crónica* (2019), Rubio y Muñoz destacan que el concepto de sí mismo se ve influenciado por las experiencias vividas durante etapas de desarrollo, así como por la cultura en la que crece el individuo. En este contexto, la literatura infantil cumple un papel crucial, al ofrecer un marco en el cual se desarrollan las historias; en muchos casos, el protagonista se encuentra en un espacio donde se siente seguro. De manera análoga, los niños necesitan disponer de lugares o entornos en los que se sientan protegidos y cómodos, lo cual resulta clave para favorecer su bienestar emocional y social. El participante n.º 2 expresó lo siguiente:

Me gusta estar mucho aquí en el colegio porque comparto con mis amigos, me gusta estar en la cancha porque puedo jugar fútbol y me gusta estar en mi casa con mis padres y mis hermanos. Es muy chévere estar acá en el colegio. Me gusta porque aprendo y estoy con mis amigos.

De lo anterior se puede inferir que el núcleo primario, es decir, la familia, constituye ese espacio seguro en el que los niños encuentran las bases de socialización. Sin embargo, en las narraciones de los estudiantes, recogidas durante las entrevistas, se evidencia que el hogar está siendo desplazado por el colegio, lo que refleja cómo la manera de socializar y convivir ha ido transformándose con el tiempo.

En este sentido, el ámbito escolar puede considerarse un microsistema tan relevante como el familiar. Ambos están organizados de manera particular, y su interacción continua constituye el mesosistema que gira en torno al estudiante (de Tejada, 2008). En este contexto, tanto la familia como la escuela proporcionan referentes esenciales para los niños, quienes los utilizan para determinar cómo actuar ante situaciones específicas o para orientar la elección de una profesión, tomando como modelo los ejemplos de personas que los rodean. Estos referentes no solo transmiten valores y enseñan a manejar las emociones, sino que también contribuyen a la construcción de sus conceptos e ideales.

Peñuelas y González (2021) afirman que el concepto de sí mismo puede abordarse desde diversos ejes, tales como el juego en la escuela, la integración escolar, el papel del docente y el cuidado tanto de sí mismo como de los demás. Estas propuestas destacan que el entorno social y educativo influye directamente en la construcción y el desarrollo del sí mismo en los niños. En relación con esto, la participante n.º 3 expresó: “Quiero ser abogada, no he investigado tanto por ahora, pero me gusta la justicia”.

Cuando el estudiante logra en las interacciones con el entorno cercano identificar signos, símbolos e imágenes, inicia la construcción de conceptos y bases para definir aspectos relevantes de su vida. Como narra la estudiante, estos incluyen los principios que desea tener presentes y cómo estos pueden impactar en su relacionamiento con los demás. Monroy (2014), en su investigación, señala que los niños “mezcla[n] elementos del mundo adulto, como lo es palabras, signos e imágenes, para así crear un producto pensado especialmente para que los niños creen nexos, se vean a sí mismos y se les abra un mundo de posibilidades” (p. 9).

Es necesario reconocer que la mezcla del mundo adulto no constituye una verdad absoluta en la construcción del sí mismo; el individuo, a medida que crece y atraviesa diferentes etapas, va variando y transformándose. Uno de los factores que influye en esta transformación es la relación que se establece entre pares, quienes abren innumerables posibilidades y mundos que se construyen y deconstruyen continuamente. La participante n.º 4 reflexionó acerca de esto y expresó: “No sé profe, porque es que también hay amigos muy malos, yo sé que tengo unas amiguitas muy bonitas”.

Cuando los individuos, en estas interacciones, logran diferenciar lo que consideran, desde su concepto y percepción, como bueno o malo para ellos, se evidencia una interacción con su entorno y con todas las herramientas que este les ha brindado. Bettelheim (1977) sostiene que “para no estar a merced de los caprichos de la vida, uno debe desarrollar los recursos internos, para que las propias emociones, la imaginación y el intelecto se apoyen y enriquezcan mutuamente unos a otros” (p. 7).

Según las narraciones de los estudiantes, se evidencia que están en proceso de crear vínculos seguros con sus entornos, tanto familiares como de amigos, lo cual fortalece sus recursos internos y contribuye a la construcción de sí mismo, así como a la forma en que se narran ante los demás y ante sí mismos. Dentro del desarrollo personal, la creatividad se reconoce como un factor clave para vincular las experiencias ficticias de los libros con la realidad en la que los individuos están inmersos. En este sentido, Leal (2022) sostiene que

la literatura infantil ejerce un papel fundamental en la formación del pensamiento crítico, en la estimulación de la creatividad y en el hábito de la lectura. Es esencial escoger piezas de literatura que se ajusten al nivel de competencia lingüística de los estudiantes. (p. 3)

Esta afirmación evidencia la importancia de la literatura infantil como herramienta que no solo fomenta el pensamiento crítico y la creatividad, sino que también contribuye al desarrollo del hábito lector, aspecto esencial en la formación integral de los niños. En este contexto, la literatura infantil se convierte en un espejo de la realidad, lo que permite a los niños proyectar sus propias experiencias, emociones y pensamientos a través de los personajes y las historias que leen, lo que enriquece su comprensión del mundo que los rodea y favorece la construcción de su identidad. La participante n.º 5 señala que su hijo “es de historias de aventuras. Él tiene mucha imaginación, pero hay cosas como irreales, es decir, él se inventa las historias; la verdad no he podido encontrar un libro que yo diga acá veo a mi hijo”.

Según lo planteado en la narración anterior, se evidencia que la imaginación se nutre de los recursos que el individuo posee, sean estos literarios o de otra índole. Además, resulta fundamental que el niño identifique cuáles rasgos de su personalidad son necesarios para interactuar de manera adecuada y evitar acciones que puedan causar daño. La creatividad, aplicada a la narración, permite al individuo percibirse de diversas formas, integrar conceptos provenientes de otros espacios y proyectarse en distintos ambientes y contextos. En este sentido, Cedeño y Jama (2023) expresan:

La creatividad es uno de los recursos cognitivos más importantes que tiene el ser humano porque le permite explorar su parte interior ayudándolo a desarrollar la intuición, la imaginación, y la percepción, así como en la creación de nuevas ideas o soluciones innovadoras ante cualquier tipo de problema. (p. 74)

Cuando los niños utilizan la creatividad para narrarse, se da paso a la memoria y a la manera en que han interactuado con su entorno, cómo los personajes de referencia han impactado y qué herramientas han adquirido a lo largo de sus vidas. Martínez (2020) sugiere en su investigación que en “las narraciones que componemos sobre nosotros mismos, en que articulamos verbalmente el pensamiento, desarrollamos nuestra subjetividad y concedemos orden y sentido a la experiencia” (p. 3).

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, la narración autorreflexiva no debe desvincularse de la creatividad, las emociones o las sensaciones presentes en los seres humanos. Al conocerse a sí mismos, los niños logran identificarse con personajes y situaciones, así como construir valores y aprendizajes, lo que contribuye a un proceso educativo más integral que considera las dimensiones afectivas y sociales del aprendizaje. El participante n.º 4 manifestó:

Vea, hay dos textos que me parece que a ellos los ha marcado mucho. Carmen dijo que sí, porque son esas primeras vivencias del enamoramiento, de sentir sus emociones, ese los ha marcado mucho. Y el otro, El rojo era el color de mamá, narra una historia donde su protagonista pierde a su madre y como la niña con su padre vuelven a empezar después de vivir eso, es un ejemplo de resiliencia muy grande para ellos.

El participante refuerza el argumento planteado, dando como ejemplo dos textos que han marcado a los niños: *Carmen dijo que sí* (2009) y *Mamá se viste de rojo* (2014) de Meneses. Estos libros destacan por las experiencias que narran; el primero, aborda el enamoramiento durante la adolescencia y su impacto en la vida personal y social, mientras que, el segundo, presenta una situación de duelo que puede modificar la manera en que una familia enfrenta y organiza el resto de su vida.

Si bien los niños no necesariamente vivirán estas dos circunstancias de la forma textual que se plantea en los libros, sí pueden encontrar similitudes en ellas y, posteriormente, a partir de su imaginación y capacidad de adaptación, asumir los retos de diversas maneras. Esto se da porque cuentan con un referente que les permite apoyar sus decisiones o acciones, evocando su memoria y relacionamiento con el entorno.

La lectura se considera una herramienta valiosa para la reflexión emocional y la construcción de la identidad. En este sentido, Socha (2020) reflexiona sobre el gusto por la lectura en los niños, destacando la importancia de tener claridad en la forma en que se desea utilizar la literatura. Así, la literatura ofrece múltiples formas de interpretación, en las que resuenan no solo las enseñanzas y moralejas, sino también los conflictos y la historia de un país. Por lo tanto, es fundamental que la literatura se perciba como un acto de entretenimiento, placer y gusto personal, y no como una imposición externa. Este enfoque promueve una relación auténtica y significativa con la lectura, lo que permite a los niños conectar de manera profunda con los textos que elijan. El participante n.º 5 manifestó:

Hay un dicho que dice no juzgues un libro por su portada, pero yo sé que me gusta la geografía y me gusta el fútbol, pero si el título que tiene el libro o según la lectura es de un tema que no me gusta, sé que no me gusta el libro.

El estudiante, basándose en sus intereses, identifica si una historia posee las características necesarias para resultarle atractiva. A través de esta reflexión, evidencia un conocimiento claro de sus gustos y un interés por buscar lecturas que les generen conexión

emocional o motivación al leerlas. En este sentido, Balça et al. (2020) consideran que “la literatura infantil, al ser una forma de arte y estar vinculada a un aspecto estético, puede contribuir al desarrollo social y emocional de los niños a una edad temprana” (p. 22).

Como se observa en la narración del participante n.º 6, al elegir un libro se impone un estilo o interés personal que contribuye al desarrollo social y emocional del niño. Este proceso resalta cómo las preferencias lectoras de los estudiantes influyen en su crecimiento. Sin embargo, en la realidad escolar se evidencia que son principalmente las maestras quienes seleccionan las lecturas para los niños. En este sentido, se ha generado un distanciamiento entre el hábito lector y la escuela, debido al impacto significativo que las docentes tienen en el fomento de este hábito.

Peñuelas (2020), en su artículo “Los otros significativos en la construcción del sí mismo”, señala que el sí mismo puede entenderse como una metáfora que fusiona la ficción y la realidad de diversas maneras. En el contexto del proceso lector, se considera que la familia es el primer círculo que introduce a los niños en el hábito de la lectura. Sin embargo, lo que realmente ocurre es que es el docente quien acerca a esta a la literatura, lo que demuestra el papel fundamental que juega la escuela en la formación del hábito. Una de las narraciones identificadas ilustra esta dinámica, al expresar cómo la familia también depende de la orientación docente para fomentar el gusto por la lectura. El testimonio de la participante n.º 6 ilustra lo dicho:

En ese sentido, nos enfocamos más digamos en las que le envían del colegio, que yo diga que lo voy a poner a él a leer un libro que no se lo hayan mandado no, porque yo también leo a mí me gusta leer. Entonces, lo que no me queda es tiempo y, a veces, para dedicarme a los libros que quiero leer.

Con respecto a la narración anterior, se evidencia cómo la participante valora la lectura por gusto y según sus propias elecciones; además, señala que las lecturas que realiza son aquellas que la docente envía. Es necesario reconocer que, cuando el proceso lector se desvincula totalmente de la docente, esta deberá buscar formas para que la familia se involucre en los proyectos y se genere una mayor cohesión entre familia, escuela y estudiante. Al respecto, Izquierdo-Rus et al. (2009) señalan que

los maestros deberán asumir la responsabilidad que tienen en estimular la participación de la familia en este proceso, por tanto, deberán ayudarles a comprender cuál es su tarea y cómo realizarla para que sus hijos tengan éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. (p. 207)

Cuando la docente asume el reto de vincular a la familia en el proceso lector, genera estrategias no solo a nivel del aula, sino, también, a nivel institucional, con el fin de tener un mayor impacto en la comunidad educativa. Al desarrollar estos procesos de manera conjunta, se facilita el aprendizaje de los niños, se establece un vínculo más cercano entre la escuela y la familia, y se favorece una relación de confianza entre ambos escenarios. Según lo anterior, la participante n.º 7 señaló:

A mí me parece que eso ha sido una experiencia muy bonita. El plan lector, por lo menos con los niños de cuarto y quinto, ya está implementado. Desde el inicio del año, se les pide los textos que van a leer y ya eso se lleva a un cronograma, se establece un cronograma de lectura previo en la casa de un mes o dos meses, y ya cuando terminamos y presentan el informe dan cuenta de esa lectura, pues ellos se están pidiendo el otro. Ya las familias esperan y ya de hecho a uno le preguntan, profe, ¿cuál libro sigue?, o, ¿cuál libro nos toca?, o, ¿para cuándo están? O sea que el hábito y la cultura con las familias ya se está generado.

Cuando las estrategias planteadas desde la institución generan un vínculo e interés en la familia, se logra observar un adecuado planteamiento de didácticas en las que los padres se sienten parte del proceso académico. Por otra parte, estas estrategias fomentan espacios de conexión e interacción entre la familia y el estudiante, lo que permite retomar esos espacios seguros y de confianza que los niños pueden llegar a necesitar.

Conclusión

Para comprender las narrativas que presentan los niños sobre su sí mismo, es importante evocar las emociones y sentimientos que los atraviesan, ya que estas sensaciones les permiten nombrarse y relacionarse con su entorno. En este mismo sentido, se evidencia que el manejo de las emociones debe incluirse tanto en el ámbito familiar como en el escolar, de manera que los niños aprendan a identificar y gestionar sentimientos como tristeza, ira, enojo, felicidad, entre otros, y a transitarlos de manera adecuada.

Ahora bien, la forma en que los niños se narran resulta casi imperceptible en aquellos que no tienen un hábito lector establecido, ya que les cuesta visualizarse en otros escenarios o ambientes en los que puedan participar activamente. Por el contrario, se observó que los niños que leen con mayor frecuencia logran narrarse de manera abierta, encontrando adjetivos y similitudes tanto en historias propias como en relatos

leídos o contados. Esto evidencia que la lectura abre perspectivas y mundos distintos, permitiendo a los individuos formar conceptos que trasladan la ficción a la realidad, funcionando como un espejo de la vida.

Por último, en las narraciones encontradas se evidencia que la escuela asume actualmente la responsabilidad del hábito lector y de las estrategias que se implementan para acercar a los niños a la literatura, en este caso, infantil. La familia, si bien participa en estas estrategias, ha delegado gran parte de esta responsabilidad como parte del proceso formativo.

Referencias

- Adams, T. E. (2008). Una revisión de la ética narrativa. *Investigación Cualitativa*, 14(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/1077800407304417>
- Balça, Â., Selfa-Sastre, M., & Azevedo, F. (2020). Literatura infantil y emociones: las relaciones madre-hijo. *Tejuelo*, (22), 55-82. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/28667/1/Bal%C3%A7a_Selfa_Azevedo_Tejuelo_2020.pdf
- Bettelheim, B., & Furió, S. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico. *Perspectiva y método*. Hora.
- Cedeño, D., & Jama, V. (2023). La motivación en la lectura para el desarrollo de la creatividad en niños de básica elemental. *Revista Universidad de Guayaquil*, 136(1), 71-80. <https://doi.org/10.53591/rug.v136i1.1902>
- De Tejada Lagonell, M. (2008). La escuela desde una perspectiva ecológica. *Entretemas*, 5(9), 55-72. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/entretemas/article/view/1134/408>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

- Goikoetxea, I. G., & Fernández, N. G. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Mendia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, & J. Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (re)conocer* (pp. 97-110). Hegoa. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836
- Juliao, C. G. (2021). El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de Filosofía*, 78, 79-95.
- Izquierdo-Rus, T., Sánchez-Martín, M., & López-Sánchez-Casas, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Leal, M. J. (2022). Inmigración, asimilación y diversidad a través de Islandborn, de Junot Díaz. La literatura infantil en ELE. *Revista Internacional de Humanidades*, 9(2), 1-11. <https://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v09i02/1-11>
- Martínez, P. (2020). Educación literaria y construcción narrativa de las identidades a través de las literaturas del yo y del otro. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, (38). <https://producciocientifica.uv.es/documentos/5ebf1ef22999524bdf7a0ad7>
- Meneses, G. (2009). *Carmen dijo que sí*. Editorial Loqueleo.
- Meneses, G. (2014). *El rojo era el color de mamá*. Editorial Loqueleo.
- Meruane, P. S., & Castro, M. C. (2008). *Métodos de investigación social*. Ediciones CIESPAL.
- Millán, L. E. (2017). Construcción de la idea de sí mismo y del otro desde el pensamiento integracionista del yo soy cuerpo. *Saber*, 29, 748-756.
- Monroy, M. (2014). El libro-álbum y la noción de la infancia: Una aproximación a procesos de lectura alternos en el niño [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Javeriana].
- Oliveros, V. B. (2019). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revistas de Investigación*, 42(93).
- Peñuelas, S. A. P. (2020). Los otros significativos en la construcción del sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (4), 152-161.

- Peñuelas, S. A. P., & González, O. U. R. (2021). Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (95), 57-69.
- Rubio, A. P., & Muñoz, L. M. (2019). *Los imaginarios de sí mismo en la infancia: una mirada desde la enfermedad crónica*. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2908884/>
- Socha, L. A. (2020). *La literatura infantil colombiana 2015-2018 desde una perspectiva sociocultural*.
- Sneiderman, S. (2011). Consideraciones acerca de la confiabilidad y validez en las técnicas proyectivas. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 15(2), 93-110.
- Tamayo, A. M. T., & Pérez, Y. T. (2018). El conocimiento de sí mismo en estudiantes universitarios: su formación desde el gabinete de orientación. *Opuntia Brava*, 10(1), 25-33.
- Velasco, M. F. (2010). Paulo Freire, Paul Ricoeur y la identidad narrativa. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (123), 117-147.