

Poesía y construcción de representaciones mentales: cambio conceptual, emociones y afectos

NORKA GUEVARA¹



Resumen

El lenguaje, sistema de mediación simbólica, nos lleva a considerar los aspectos que corresponden no sólo a su adquisición y formas en que es practicado o dominado, sino también en cómo interviene en la construcción de representaciones mentales y el despertar de procesos de cambio conceptual. En ese camino, ¿cómo puede la poesía movilizar tales construcciones y despertares?

Se presenta aquí una breve revisión de conceptos como procesamiento del lenguaje y comprensión lectora infantil en su relación con la práctica de lectura de poesía, tomando como referencia el poema "Pescadores" de la autora argentina Nelvy Bustamante. Se sugiere además considerar que lo cotidiano y lo académico exigen una permeabilidad mutua, que aporte al desarrollo de habilidades discursivas secundarias o complejas, siendo que re-pensar esta relación sea también la posibilidad de resignificar las prácticas de lectura y escritura de géneros literarios.

Descriptor: Comprensión lectora, Representaciones mentales, Cambio conceptual, Poesía, Emociones.

Poetry and Construction of Mental Representations: Conceptual Change, Emotions And Affections

Abstract

Language, the system of symbolic mediation, leads us to consider aspects that correspond not only to its acquisition and to forms in which it is practised or dominated, but also to how it is involved in the construction of mental representations and the awakening of processes of conceptual change. In this way, how can poetry mobilize such constructions and those awakenings?

Here is a brief review of concepts of language processing and how children's reading comprehension is related to the practice of reading poetry, taking as a reference the poem "Pescadores" from the Argentine author Nelvy Bustamante. In addition, it is necessary to think that academic and everyday contexts demand a mutual permeability, which contributes to the development of secondary or complex discursive skills, causing one to rethink that this relation makes it possible to redefine the practices of reading and writing literary genres.

Keywords: Reading Comprehension, Mental Representations, Conceptual Change, Poetry, Emotions.

Artículo recibido el 14/08/2011
Artículo aceptado el 04/11/2011
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / Universidad Autónoma de Madrid. norkaguevarasipion@gmail.com

*Cuánto quiero a las pobres palabras, que tan miserables
están en lo diario: a ellas, las invisibles
palabras. De mis fiestas les regalo colores:
sonríen, y se ponen alegres lentamente.*

RILKE

Introducción

El lenguaje, en su calidad de sistema de mediación simbólica, nos lleva a considerar diferentes aspectos que corresponden no sólo a su adquisición y formas en que es progresivamente practicado o dominado: al hablar, leer, escribir, pensar, recordar, imaginar. También nos propone pensar en cómo interviene en la construcción de representaciones mentales y el despertar de procesos de cambio conceptual (Chi, 1992; en Rodríguez Moneo, 2000) en etapas transitorias del desarrollo como es, por ejemplo, el ingreso a la denominado segunda infancia, que coincide con el ingreso también a la escolarización. En ese sentido, ¿cómo esas construcciones y despertares pueden movilizarse a través de géneros discursivos complejos (Bajtin, 1982 en Silvestri, 2002) como la poesía?

Si hay algo que sabemos sin mayores experimentos es que los procesos y mecanismos empleados con el lenguaje hablado, ciertamente, no resultan ser en estricto sentido los mismos que aquellos para leerlo, ni tampoco los que permiten acceder a una legítima comprensión lectora. Pensar en el lenguaje nos vuelca una vez más a la complejidad inherente al sujeto de la psicología, que, por ende, nos exige observar y estudiar el asunto desde varios puntos, porque no se debe, pues, apreciar el cristal si no es dándole movimiento.

El presente artículo expone una breve revisión de conceptos como procesamiento del lenguaje y comprensión lectora infantil en su relación con la práctica de lectura de poesía, tomando prestado el poema *Pescadores* de la autora argentina Nelvy Bustamante, a modo de aproximación a la influencia de este género discursivo en las representaciones mentales y los cambios conceptuales.

El asunto del lenguaje

Convengamos ante todo que, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, el lenguaje es en términos básicos “una actividad que se ejercita físicamente por medio de estructuras anatómicas bien definidas” (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992:291) y, asimismo, puede ser considerado como un proceso carga-

do de intencionalidad, cuya capacidad de referirse a experiencias, deseos y emociones, crea también la posibilidad de generar pensamiento. Mencionan Belinchón y cols.: “el lenguaje se define como un comportamiento inteligente” (*ibid.*, 292); en ese sentido, las investigaciones y teorías propuestas provienen de diversas posturas y enfoques, y entre ellas está la idea de procesamiento, que no obstante resulta pertinente si lo que pretendemos es explicar cómo opera el sistema cognitivo humano tanto para comprender como para producir lenguaje. Es así que este enfoque distingue tres niveles: perceptivo-motor, lingüístico (léxico, sintáctica y semántica) y extralingüístico (relativo a los significados y contextos) (Belinchón y cols., 1992), siendo que muchos de los estudios persiguen explicar tales procesamientos del lenguaje abocando su atención a la estructura o aspectos más formales (trabajos con palabras o no-palabras aisladas, búsqueda léxica, frases descontextualizadas). Sin desentendernos de su relevancia, consideramos que además de ser un sistema de signos con reglas establecidas, el lenguaje es un fenómeno que sucede como resultado de la relación subjetiva (Rivière, 1988). Es la función lo que deviene forma, sentido, y es esto “el vehículo por el que se manifiestan y concretan los aspectos del significado” (Cuenca & Hilferty, 1999:30). En efecto es ése el que nos ocupa, el lenguaje que expresa, y por esa vía: construye. Estimamos, pues, que buena parte de la habilidad lectora y comprensiva de un texto –en este caso, poético– que desarrollen el niño o la niña, dependerá de su habilidad para ejercer su propia lengua, al hablar, escuchar, pensar y producir, destrezas que sin duda se encuentran vinculadas a la comprensión lectora. Por ello, en el presente trabajo hacemos referencia a la vertiente investigativa que pondera el procesamiento semántico del texto, y que tiene que ver con el modelo proposicional de van Dijk y Kintsch (1983; en Kintsch, 1996); así como a la propuesta esgrimida por Paivio (1971) sobre los sistemas de representación mental verbal y de imágenes (en De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990). En cuanto a la poesía, recurrimos al aporte de Ricoeur, que amplía la noción de referencia y se la confiere también al discurso poético: “las obras poéticas también designan mundo; pero (...) refieren al mundo con la condición de que se suspenda la referencia del discurso descriptivo” (en Español, 2001).

Ahora, respecto al procesamiento del lenguaje, está la idea de autonomía (Forster, 1990; Garrett,

1990; en Valle, Cuetos, Igoa, y Del Viso, 1990), que considera la existencia de subsistemas encargados de aspectos específicos y conectados entre sí unidireccionalmente. Consideramos que la distinción de sistemas y subsistemas, de procesos y componentes referentes a la facultad lingüística, es necesaria para la descripción y parsimonia investigativa, más en términos generales apelamos a la concepción global de estructura mental, cuyo postulado es que la mente humana es un sistema de procesamiento unitario, que va constantemente de una condición (o estado) a otra mediante una acción determinada (Belinchón y cols., 1992):

El supuesto central... es que nuestras capacidades de conocimiento se plasman en una serie de mecanismos que efectúan diversas clases de operaciones sobre la información que reciben, *independientemente de la naturaleza de ésta*. Por ejemplo, los datos sensoriales son sometidos a transformaciones que corresponden a facultades tales como la atención, la percepción, la imaginación o memoria (p. 311, cursiva en original).

Subrayamos de esta cita lo referido a las transformaciones, que si bien desde una mirada objetivista implicarían cierta temporalidad de procesos o estados, también puede relacionarse con la idea de consecuencia y dinamismo, en la medida en que tales cambios son producidos, y además son constantes y lejanos a la precisión matemática, porque más bien se despiertan en la continua confluencia de fenómenos; o, por qué no, también podrían ser los múltiples matices de una misma estructura flexible. La manera habitual de describir los fenómenos psicológicos ha sido mediante niveles, flujos, tipos, lo que a nuestro modo de ver quizás refleje cierta idea que los seres humanos tenemos sobre lo observable y lo que no lo es: una tendencia a categorizar –si cabe la expresión– en términos de subjetividad, entre lo menos complejo y lo más inextricable. De tal manera que, si bien la categorización constituye un proceso mental de organización del pensamiento, ello no reposa en lo estático e infranqueable, sino en los cambios que: producen el pensamiento, que se producen en el pensamiento y que el pensamiento en sí mismo es capaz de producir; concordando en línea general con la concepción de las lenguas como “entidades dinámicas, en un proceso continuo activado por el uso” (Cuenca & Hilferty, 1999:25).

La comprensión entre poesía y lo simbólico

Como decíamos anteriormente, uno de los niveles de procesamiento en cuanto al uso del lenguaje es el que concierne a su carácter simbólico. Y específicamente en cuanto a la comprensión lectora, la psicolingüística cognitiva identifica el procesamiento sintáctico (Molinari Marotto, 2010) como sucesivo de aquellos procesos que tienen que ver con la identificación perceptiva de palabras y del acceso al léxico. Es decir, refiere propiamente a la estructura y forma en el que el texto se encuentra organizado en tanto posee coherencia y cohesión que expresa y comunica, y que por ello es considerado un conjunto de proposiciones con las que el sujeto negocia grados de verdad o falsedad, significados, conocimientos metalingüísticos y extralingüísticos, todos en gran medida basados sobre su particular y personal experiencia del mundo (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990; Cuenca & Hilferty, 1999). Dentro de este ámbito existe una rica e interesante bibliografía, como las investigaciones enfocadas en los procesos empleados en los primeros años del aprendizaje de la lengua: adquisición infantil del lenguaje y teoría de la mente (Pérez-Leroux, 2008), comprensión y producción de metáforas (Martí, 1988), mediación semiótica del lenguaje escrito (Schneuwly, 1992), producción y comprensión de oraciones en tareas de traducción (Igoa, García-Albea, 1988), entre otras. En general, tienen como base el modelo proposicional (Kintsch, 1996, De Vega y cols., 1990), cuyo presupuesto es la complejidad semántica de los textos –en el sentido netamente lingüístico, no semiótico–, que además plantea el intercambio continuo y construccional –que va y retorna, para luego seguir yendo, a modo de bucle– entre la estructura del texto y la memoria semántica del sujeto (su competencia léxica y atribución de significados) (*ibid.*). Es decir que si el proceso de construcción de las representaciones se apoya sobre el propio conocimiento, vale preguntarnos, ¿qué conocimiento previo necesita el lector iniciado para comprender un texto poético? Teniendo en cuenta sobre todo que, en términos muy básicos y a diferencia de la narrativa, el lenguaje poético no cuenta algo principalmente sino expresa un estado de ánimo, no es transmitido por uno o más personajes, sino a través de la voz poética; su estructura sintáctica dista de estar en párrafos; emplea mayormente figuras retóricas como la metáfora; y además requiere (y a la vez suscita) una lectura mucho más rítmica y enfática. En efecto, el texto poéti-

co demandaría al lector iniciado una manera diferente de construcción e integración de lo que va leyendo, ya que sus características intrínsecas generarían –en comparación con un texto narrativo– un efecto mayormente aglutinador de nociones que contribuyan a la aprehensión de conceptos, y de significados que se resignifiquen en otros significados. El lector iniciado, pues, que se encuentra frente a un poema como *Pescadores*,¹

El barco que se acerca
 agita una luna verde.
 Navegan mis ojos
 por la proa que crece.
 Tres hombres de viento
 sobre el agua tiemblan.
 ¿Serán felices los pescadores? (Bustamente, 2000)

cuya estructura sintáctica son más bien líneas o versos breves, realizaría una serie de tareas cognitivas, tales como búsqueda léxica o recuperación semántica de palabras, que le permitan lograr la fluidez y comprensión lectora. De modo que cuando el modelo proposicional habla de *estructura coherente* refiere específicamente al ensamblaje de oraciones –¿podríamos aplicarlo para versos?–, donde la “consistencia lógica y psicológica entre eventos y estados relatados” (Molinari Marotto, 1998:129) estaría facilitada por el conocimiento formal y experiencial del lector, que infiere y llega a una representación mental integrada del texto (*ibid.*). En otras palabras, la idea de bucle quiere decir que, en tanto se recorren las oraciones, cada una es significada y al mismo tiempo contribuye a la significación de la siguiente, como si la memoria operativa hiciera rulos con cada representación mental que va levantando, y al final lograra crear una extensa cabellera con sentido, cohesionada.

Los asociados inmediatos y los adyacentes semánticos de un nodo constituyen su significado esencial. Pero su significado cabal, pleno, sólo puede obtenerse indagando sus relaciones con todos los demás nodos de la red. El significado debe crearse (Kintsch, 1996:77).

Como bien propone Kintsch, las relaciones entre nodos crean el significado; no obstante, nos preguntamos por la denominación que emplea: significado pleno. Pues si bien hay una comprensión del significado en línea y al término de la lectura, ¿podemos considerarlo pleno? Siendo así, dicha plenitud no sería sino transitoria, si tomamos en cuenta que la integración de los conceptos y significados del texto a

las propias nociones del lector no ocurre solamente con el texto presente, sino incluso en su ausencia, cuando éste es recordado a través de algún otro artefacto –texto, película, alguna conversación o palabra escuchada al azar–, o simplemente porque surge la intención consciente de recordarlo. Ese en apariencia simple e involuntario acto de recuerdo vendría ya con una carga significativa, y por ende ocurre su re-creación, re-interpretación –incluso sin estar consciente de ello–, debido a que el texto recordado –aunque no sea literalmente– pasaría a formar parte del conocimiento previo del lector, y por consiguiente, contribuiría a la adición de nuevos conceptos y la construcción de nuevas representaciones. Lo cual, sin ser poca cosa, produciría un efecto de acomodación en tal conocimiento previo, en tales representaciones previas, que genere así el despertar de procesos de cambio conceptual, incluso si de emociones se trata, mediante la puesta en conflicto de dicho conocimiento (Schneuwly, 1992). ¿Serán felices los pescadores?, se pregunta la voz poética, pero al mismo tiempo se lo pregunta al lector, quien deberá preguntarse no sólo por los pescadores sino por la felicidad misma. ¿Se es feliz, o se está feliz?, es una pregunta que podría sugerirle el poema incluso a un lector avanzado.

Asimismo, retomando el asunto de la forma, Cuenca y Hilferty (1999:19) explican brevemente: “La gramática no constituye un nivel formal y autónomo de representación, sino que también es simbólica y significativa... consiste en la construcción y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica”, con lo cual podríamos suponer que, a pesar de no tener una estructura de oraciones, la comprensión del texto no se vería afectada, sino que más bien se lograría de una manera distinta, según lo proponga o lo disponga la propia estructura del poema.

Ahora bien, ¿qué entendemos por comprensión lectora? Podemos situarla dentro de lo que concierne a las representaciones mentales en cuanto a formas, sonidos, significados, combinaciones, de modo que comprender un texto sería identificar la secuencia de palabras con significado, organizadas en una estructura completa lingüísticamente y que portan en sí una proposición acerca de lo que conocemos del mundo (Belinchón, 1992). Podemos asignarle también la calificación de «conjunto de procesos y estados mentales», que implican diferentes recursos y tareas cognitivas, dentro de un tiempo que incluso, según varios experimentos, podría ser registrado. Siguiendo este enfoque, por ejemplo, el modelo de lo-

gogenes (Morton, 1990) se centra en el reconocimiento de palabras, y defiende la participación del contexto lingüístico en dicho proceso, ya que estimula el conocimiento sintáctico y semántico en la tarea de generar o reconocer una palabra, o sea decodificarla. A propósito, Abusamra y col. (2010) definen la decodificación como una habilidad necesaria pero no suficiente para la efectiva comprensión de textos, por lo que aún con una buena decodificación podría no haber comprensión (ver más en Abusamra y col., 2010). Según Barlett, la construcción activa del significado se da a medida que el lector emprende tal búsqueda en la lectura (1932; *op. cit.*).

¿Qué es en sí para un lector iniciado construir de manera activa el significado? Mucho más aún, ¿cómo dialoga la voz poética con sus propias nociones de la felicidad, el odio, lo bello?

Jorge Vaca (2003), investigador y director del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Veracruzana, ha trabajado sobre el tema de *agrupamientos* en la lectura infantil,² encontrando que a medida que el niño o niña avanza en su práctica lectora, la regularidad de agrupamientos adquiere mayor fluidez o ritmo. A esto podríamos añadir que también estaría involucrada la transformación conceptual que el lector iniciado va despertando en su conocimiento del mundo, de sus emociones, deseos y experiencias, en tanto se da también una mayor apropiación de la práctica lectora, y por ende, los esfuerzos cognitivos estarían más avocados al contenido, al significado, en el transitar voluntario entre lo literal y lo representado por las palabras del poema, y cada vez menos entre la decodificación y lo déictico. Encontramos en dicho proceso una evocación al Modelo de Semiosis por Suspensión (Rivière & Sotillo, 1999/2003; Español, 2001); lo describimos a continuación.

Aunque el modelo de Rivière refiera específicamente al período de desarrollo, nos presta su lógica para esbozar la manera en que el lector iniciado iría relacionándose con el aprendizaje del lenguaje escrito y la comprensión del discurso poético. Esto es, en un primer momento los gestos déicticos, de reconocimiento y permutados equivaldrían a la decodificación de grafemas-fonemas, de palabras y estructuras en el lenguaje escrito, de modo que la acción instrumental de los textos estaría en su capacidad descriptiva y literal. No obstante, en el camino de los géneros discursivos como la poesía, conociendo ya “para qué” sirven los símbolos, puede hacerse una suspensión de ello en la medida en que se aprende a diferenciar lo verdadero de lo falso, o lo literal de lo si-

mulado: las palabras adquirirían para el lector la facultad de ficcionar, de *fabricar mundos simulados pero virtualmente posibles* (*ibid.*).

En la ficción se encuentra el aspecto negativo de la imagen; la imagen lleva a cabo la suspensión de la realidad cotidiana, pero esta condición negativa no es más que la posibilidad para que se dé un modo más fundamental de referencia. La suspensión de la realidad cotidiana da lugar a lo que podría llamarse referencia creadora, término con el que designa su capacidad de recrear la realidad (Ricoeur; en Español, 2001:54).

Nociones de las cosas y lo figurado

“¿Qué es la frustración?, o ¿qué es la ira, o el amor?..”, se pregunta uno de los personajes del film *Waking life* (2001) mientras reflexiona acerca del lenguaje y su origen en la necesidad de trascendencia y conexión con los demás. Adicional a lo que en el inicio de esta revisión decíamos, el lenguaje es un conjunto de representaciones verbales semánticas y descriptivas de lo concreto y lo abstracto de la experiencia humana (Paivio y cols., 1971; en De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990). De acuerdo a esto, los autores distinguen dos sistemas de representación mental: uno es el lenguaje, es decir lo verbal, y al otro lo constituyen las imágenes mentales de las palabras, motivadas a partir de referencias perceptivas, afectivas, mnémicas, etc. De modo que los significados que el lector vaya infiriendo en el poema de Bustamante no sólo estarán basados sobre el contexto sintáctico, sino también sobre sus propias imágenes mentales del concepto de felicidad, mencionado en forma de pregunta rodeado de ideas que tal vez aspiran responderla o al menos dar pistas para pensar en posibles respuestas. En el poema hay un barco que porta hombres de viento y de agua, hay pescadores, una luna verde, sueños y redes, hay también noche, cercanía y distancia, elementos que para un lector avanzado podrían fácilmente resultar una imagen compuesta de claves que suspendan la literalidad del lenguaje, de modo que todo el poema en sí mismo constituya una metáfora de la búsqueda de la felicidad. ¿Es posible que el lector iniciado comprenda dicha suspensión? Para ello deberá tener en su haber ciertos conocimientos del mundo, que en la infancia son más propiamente nociones; por tanto, tal vez no arribe a una suspensión total de la realidad servida en los versos, que le permita interpretar la re-representación que insinúan.

Sin embargo, dichas claves contribuirían a movilizar su reflexión sobre el tema central del poema: la felicidad, y a su vez la imposibilidad de sentir “esa” felicidad, la de los *pescadores*.

“La elaboración de imágenes por parte del lector no es una cuestión de todo o nada, sino que depende del tipo de contenidos leídos” (De Vega y cols., 1990:102), así como de la relación y experiencia del lector con tales contenidos. “...Cuando digo “amor”, continua diciendo el personaje del film, “el sonido sale de mi boca y golpea el oído de la otra persona, viaja a través del conducto bizantino de su cerebro, a través de sus recuerdos de amor, o de falta de amor, y registra lo que estoy diciendo, y dice “sí, lo entiendo”, pero ¿cómo sé yo que me entiende?” (Linklater, 2001, min. 1”-2:51”).³ En esa vía, nos preguntamos, por ejemplo: ¿Qué es acaso la felicidad?, y además, ¿qué comprende el lector iniciado cuando halla tal concepto en el poema? El lenguaje figurado, las metáforas sencillas, a través de su operar analógico, favorecerían la búsqueda de sentido, siendo que el poema de Bustamante sugiera que la felicidad es un estado del ser –¿*Serán felices los pescadores?*–, y que podría ser también algo que se siente o no, que se anhela incluso –*Pensar que yo no sabré nunca/ qué se siente cuando el mar/ cubre de sueños las redes...*–.

Dicha exploración a través del lenguaje figurado brinda el discurso poético lo que probablemente contribuya a la construcción de representaciones y, en efecto, al despertar de procesos de cambio conceptual, en tanto se conecta con sus propias búsquedas, con sus emociones y afectos, y posibilitan una mayor interpretación de su realidad. Como si la intención del poema fuera resignificar tal concepto de felicidad, presentándolo anclado a objetos tangibles y observables, y aproximándose por ese camino a la profundidad, altitud, fondo y anchura que el lenguaje es capaz de dar a la experiencia de estar en el mundo.

A modo de cierre

Consideramos relevante la idea de emparejamiento de las características del modelo de Rivière al proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y la comprensión del discurso poético, de modo que el juego de ficción arribaría a la comprensión de metáforas, tanto en el uno como en el otro. “El análisis genético del lenguaje escrito llevó a Vigotsky a advertir sus raíces múltiples en las diversas formas de simbolización surgidas a lo largo de la vida del niño. De esta mane-

ra, concibió su vinculación genética con el desarrollo de los gestos, del juego simbólico, del dibujo y, por supuesto, como adelantamos, del lenguaje oral” (Baquero, 1996:122).

Podríamos, pues, pensar la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito desde plataformas que favorezcan no sólo su adquisición, sino que, sobre todo, provean de sentido su práctica. Por ello, se sugiere como posible propuesta de estudio, el traslado del lenguaje hablado al lenguaje escrito, siendo que los gestos, entonaciones, pausas, ritmos y demás características de la oralidad se emparejarían de cierta manera con las características de la poesía, en tanto la segunda se desarrolle con naturalidad, en ausencia de pautas formales, y más bien poblada de transgresiones sintácticas y conexiones imprevistas entre conceptos y representaciones. Concebir una correspondencia entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito es, en otros términos, comprender que lo cotidiano y lo académico exigen una permeabilidad mutua, lo cual aportaría al desarrollo de habilidades discursivas secundarias o complejas (Bajtin, 1982; en Silvestri, 2002). Por último, re-pensar esta relación es también la posibilidad de resignificar las prácticas de lectura y escritura de géneros literarios, para que el niño y la niña encuentren allí una boya para la memoria, y a la vez un vehículo de expresión de su propia y particular representación del mundo (Furner, 1971).

Referencias

- BAQUERO, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Cap. 4). Buenos Aires: Aique.
- BELINCHÓN, M., IGOA, J.M. y RIVIÈRE, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. (Cap. 7, 9). Madrid: Trotta.
- CUENCA, M.J. y HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. (Cap. 1, 2, 3). Barcelona: Book Print Digital. Extarido el 14 de diciembre de 2010 de <http://books.google.com.ar/books?id=ItowGO8ikW0C&lpg=PA9&ots=IJJv6eLYqL&dq=uso%20del%20lenguaje%20nivel%20ling%C3%BC%C3%ADstico&lr&pg=PA4#v=onepage&q=uso%20del%20lenguaje+nivel%20ling%C3%BC%C3%ADstico&f=false>
- DE VEGA, M., CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ-CALVO, M. y ALONSO-QUECUTY, M. (1990). *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. (Cap. 3). Madrid: Alianza.
- ESPAÑOL, S. (2001). “Un estudio de semiosis evolutiva: Los primeros gestos comunicativos y simbólicos”. *Tesis doctoral inédita*. Universidad Autónoma de Madrid.
- FORSTER, K. (1990). “Acceso al léxico mental”. En F. VALLE, F. CUETOS, J.M. IGOA y S. DEL VISO. *Lecturas de psicolingüística. 1. Comprensión y producción del lenguaje*. (pp. 73-97). Madrid: Alianza.
- FURNER, B. (1971). *Creative Writing through Creative Dramatics*. Retrieved from ERIC database.

- GARCÍA, E. (n.d.). *Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias*. Extraído el 25 de Mayo de 2010 desde http://eprints.ucm.es/5553/1/REVISTA_DEAÑO.pdf
- GARRETT, M.F. (1990). "Acceso al léxico mental". En F. VALLÉ, F. CUETOS, J.M. IGOA y S. DEL VISO. *Lecturas de psicolingüística. 1. Comprensión y producción del lenguaje*. (pp. 311-352). Madrid: Alianza.
- IGOA, J.M., GARCÍA-ALBEA, J. E. (1988). Procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción de oraciones en una tarea de traducción oral simultánea. *Cognitiva*, (2), 123-152.
- KINTSCH, W. (1996). "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración". En *Textos en contexto II. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lecutra y Vida.
- LINKLATER, R. (2001). *Waking life*. Estado Unidos.
- MARTÍ, E. (1988). "Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las metáforas". *Infancia y Aprendizaje*, 43, 3-12.
- MOLINARI MAROTTO, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión de lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- MOLINARI MAROTTO, C (2010). *La psicolingüística cognitiva*. Trabajo presentado en la clase de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Septiembre, Buenos Aires.
- MORTON, J. (1990). Reconocimiento de palabras. En F. VALLÉ, F. CUETOS, J.M. IGOA y S. del VISO. *Lecturas de psicolingüística. 1. Comprensión y producción del lenguaje*. (99-137). Madrid: Alianza.
- PÉREZ-LEROUX, A. T. (2008). "Subjuntivo y conciencia de la subjetividad en la adquisición infantil del lenguaje y la teoría de la mente". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. 28, No. 2, 90-98.
- RIVIÈRE, A. (1988). "La actividad instrumental y la interacción como unidades de análisis de la Psicología de las funciones superiores" (Cap. 5). En *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- RIVIÈRE, A. & SOTILLO, M. (1999/2003). "Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal" (pp. 181-201) En M. BELINCHÓN, A. Rosa, M. SOTILLO & I. MARI-CHALAR (comp.). *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol III. Madrid: Panamericana.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. & RODRÍGUEZ, C. (2000). "La construcción del conocimiento y la motivación por conocer". *Psicología educativa*, 6, 129-149.
- SCHNEUWLY, B. (1992). "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- VACA, J. (2003). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 99-124. Retrieved from Academic Search Complete database.

Notas

- Incluido en *Viento, matas y violines* (2000), publicación que reúne las obras premiadas en el Primer Certamen Patagónico de Cuento y Poesía para Niños. Argentina. Extraído el 14 de julio de 2011 de <http://www.imaginaria.com.ar/07/5/bustamante.htm>. Transcribo a continuación el poema completo: *Pescadores* (Nely Bustamante): El barco que se acerca /_ agita una luna verde. /_ Navegan mis ojos/_ por la proa que crece. /_ Tres hombres de viento /_ sobre el agua tiemblan. /_ ¿Serán felices los pescadores? /_ Pensar que yo no sabré nunca /_ qué se siente cuando el mar /_ cubre de sueños las redes... /_ El barco que se aleja /_ agita una luna verde. /_ Navegan mis ojos/_ por la noche que crece. /_ Tres hombres de agua /_ sobre el viento tiemblan.
- Un agrupamiento es definido como "el fragmento de lenguaje oral que un observador externo percibe sin segmentación interna alguna y que se corresponde con elementos del texto escrito que se lee (Vaca, 2003, 1).
- Waking life*. Dirección y guión: Richard Linklater. País: USA. Año: 2001. Duración: 97 min. Género: Animación. Min. 1"-2:51". Se transcribe enseguida el discurso completo: "La creación parece venir de la imperfección, parece venir de una lucha y de una frustración, y es de ahí de donde creo que viene el lenguaje: de nuestro deseo de trascender nuestro aislamiento y de tener alguna especie de conexión con los demás. Y tuvo que ser fácil cuando era simplemente para sobrevivir, como por ejemplo "agua", simplemente surgió un sonido para nombrarla... Pero me parece que se tornó realmente interesante cuando ese mismo sistema de símbolos empezó a utilizarse para comunicar todas las cosas abstractas e intangibles que experimentamos. ¿Qué es la frustración?, o ¿qué es la ira, o el amor? Cuando digo "amor", el sonido sale de mi boca y golpea el oído de la otra persona, viaja a través del conducto bizantino de su cerebro, a través de sus recuerdos de amor, o de falta de amor, y registra lo que estoy diciendo, y dice "sí, lo entiendo", pero cómo sé yo que me entiende? Las palabras son inertes, son tan sólo símbolos, y están muertas. Y muchas de nuestras experiencias son intangibles, muchas cosas que percibimos no pueden ser expresadas, no hay palabras para ellas. Aún así, cuando nos comunicamos entre nosotros, y sentimos que hay una conexión, y pensamos que somos entendidos, me parece que sentimos una comunión casi espiritual... Y ese sentimiento puede ser transitorio, pero creo que es para lo que vivimos".