

EDUCAR PARA FORMAR LECTORES: LEER Y ESCRIBIR PARA CREAR SENTIDOS

Educate to form Readers: Read and Write to Create Senses

Israel Acosta Gómez, Lcdo.
Universidad de Sancti Spíritus José Martí
Pérez, Cuba
<https://orcid.org/0000-0003-4569-6120>
israelacosta2203.az@gmail.com

Maritza Esther Águila Consuegra, MsC.
Universidad de Sancti Spíritus José Martí
Pérez, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-7092-5039>
maconsuegra@uniss.edu.cu

Yordany Meneses Romero, MsC.
Universidad de Sancti Spíritus José Martí
Pérez, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-2746-8135>
yordany@uniss.edu.cu

Palabras claves: Lectura, Comprensión, Formación, Sentido.

Recibido: 05 de diciembre de 2019

Keywords: Reading, understanding, training, meaning.

Aceptado: 09 de marzo de 2020

RESUMEN

En estas líneas, el autor plantea una reflexión sobre la formación de lectores, y se sostiene la idea de que formar lectores, es formar ciudadanos más que cultos, sí ciudadanos libres, porque eso es la cultura lectora, saber crecer. La lectura, como eje mediador entre el saber que de ella emana, y la cultura que refleja, es una situación de pragmatismo; leer sirve ante todo para superar la doctrina del desencanto, y para ser menos pasivos. Leer es comprender y escribir es trascender, más cuando se aspira a entrar en el mundo del conocimiento y no solo de la información. En este trabajo se llega a la conclusión que educar para formar lectores depende mucho del grado de voluntad del docente y de ese encanto del alumno por superarse constantemente. En el presente artículo se exponen algunas condicionantes para entender desde el punto de vista didáctico el valor de formar lectores y escritores competentes desde la clase lengua y literatura. La importancia del trabajo radica en que a partir del adecuado empleo de la actividad de lectura y escritura se formen sujetos competentes.

ABSTRACT

In these lines, the author raises a reflection on the formation of readers, and supports the idea that to train readers, is to form citizens rather than cults, yes free citizens, because that is the reading culture, knowing how to grow. Reading, as a mediating axis between the knowledge that emanates from it, and the culture it reflects, is a situation of pragmatism; reading serves primarily to overcome the doctrine of disenchantment, and to be less passive. Reading understands and writing is transcending, especially when you aspire to enter the world of knowledge and not just information. In this work it is concluded that educating to train readers depends a lot on the degree of willingness of the teacher and on that charm of the student to constantly overcome. In this article some conditions are exposed to understand from the didactic point of view the value of forming competent readers and writers from the language and literature class. The importance of the work is that from the proper use of the activity of reading and writing competent subjects are formed.

INTRODUCCIÓN

Los desafíos del siglo XXI son cada vez mayores respecto a la educación que se necesita, y es evidente que, a pesar de los adelantos científicos y la capacidad para diseminar información en poco tiempo, jamás podrá sustituirse el papel del educador dado la condición y naturaleza humanas de su labor. En tal sentido, las palabras del exergo hacen notar una enseñanza partidaria del amor y la pasión por la lectura, como tarea ineludible para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en la idea de formar lectores literarios, que es formar gestores de sensibilidad interpretativa; Munita y Manresa (2012) lo evidencian al decir que se debe promover el enlace entre la propia interioridad de los lectores y la visión de mundo ofrecida en los textos, así como relacionar la discusión con otros libros y con saberes previos de la cultura del lector, porque como bien decía Franz Kafka, la literatura sea una aventura para conocer, siempre, la verdad inacabable que los textos nos comunican. La escuela debe procurar por enseñar a “descubrirlas”, para que sea una educación progresista, crítica.

Asimismo, una educación, que pretende ser progresista, debe y tiene que formar para interactuar en un proceso de lectura para la construcción consciente y, para fijar conceptos y contenidos, pero también para aplicarlos. Por ello, la cita inicial de Colomer (2005) alude, muy preclaramente a formar lectores que sean capaces de entender la cultura (del texto y sus intertextos), precisamente, al mismo tiempo, porque la misión del profesor es enseñar a entender las vivencias contenidas en el corpus literario que enseña; porque solo el deseo que se trasmite con coherencia, se “aprehende”.

Dicha enseñanza constituye una de las etapas fundamentales en cuanto a la adquisición del conocimiento y al desarrollo y profundización de contenidos que sirven de base para potenciar el desarrollo progresivo de la personalidad. En este sentido, para Pla i Molins (1993) “enseñar no es como provocar una reacción química: se parece mucho más a pintar un cuadro o componer una obra musical o, en un nivel más modesto, plantar árboles en un jardín o escribir una carta a un amigo” (p. 91), es decir, que la enseñanza depende mucho de los resultados, de los efectos, del cómo cada alumno aprendió y asimiló; así como plantar los árboles o componer una obra musical, enseñar es hacer visible una usanza no muy sencilla: transformar el saber en esencia práctica y transformar, también como sinónimo de avance y credibilidad. La clase de Lengua y Literatura es en sí misma un área para fomentar hábitos y habilidades en la enseñanza del saber lingüístico y literario para que los alumnos sientan y amen, pero también señalen y aprendan; Munita (2014) alude ello, al decir que:

El fomento del hábito lector asociado al disfrute de los alumnos, por una parte, y la enseñanza de una lectura “profunda” que les permita exprimir el texto en todos sus aspectos significativos...le siguen propósitos como la necesidad de fomentar los valores formativos de las obras literarias y el desarrollar competencias lingüísticas partir de la lectura (p. 100)

Pero esta formación se ciñe al desarrollo de la construcción como proceso de significación que es precisamente crisol, con todo porque, qué leer y escribir y para qué, es un elemento fundamental para la óptima formación de la capacidad interpretativa y porque al interpretar los sentidos del texto se está enseñando a valorar los actos del habla y de los contextos, que en toda la medida depende mucho de la valoración de las intenciones comunicativas y de las inferencias o conjeturas que del texto se hace. En el logro de ese fin, la producción de textos escritos por los alumnos, es un aspecto de extraordinaria jerarquía; pues a través de ella se logra el carácter de permanencia del lenguaje, que es dinamizar los discursos como procesos de significación y discursividad. En este sentido, Camps (1993) alude a que la oralidad, el diálogo, la mediación son significativas para favorecer el proceso de construcción, así ella explica que la interacción oral actúa de instrumento de mediación que permite el paso progresivo de unas funciones a otras.

DESARROLLO

El aula. Forjadora de sensibilidad lectora

El aula puede ser un lugar privilegiado para estas situaciones interactivas entre profesor y alumno y entre compañeros”. Camps (1993) insiste igualmente, en los procesos de interacción en la planificación. Por ello, también Fittipaldi (2007) nos muestra otro camino en este deseo de oralizar y enseñar a leer, que es en síntesis, enseñar a comprender, por lo que la enseñanza de la literatura supone un proceso de construcción-desconstrucción Derrida (1978), esto de la construcción y la desconstrucción, es recodo que vuelve y disuelve las aulas ahora mismo. Un leer para escribir, porque la literatura es inseparable para pensar mundos, para escribirlos luego, y dotarlos de sentido práctico; la propia Fittipaldi (2007) lo asegura.

La literatura entonces es el espacio del diálogo, de la comunicación y del compartir entre el yo que lee y “lo otro” (si se nos permite llamar así al mundo ficcional y a todo lo que conlleva). En este diálogo, la literatura incorpora a los sujetos embarcados en esta experiencia al tejido de la cultura, les permite tener recuerdos no vividos (¡como también lo dijo Borges)...Pero al mismo tiempo les ayuda a entramarse en la historia, en la cultura, a iniciar un camino en el que, cada lectura, son también protagonistas, van dejando su marca su huella. (p. 368).

Derrida (1978) señala pues:

Si se nos aparece imposible como principio separar, por interpretación o comentario, al significado del significante, y destruir así la escritura que todavía es lectura, creemos, no obstante, que esta importancia se articula históricamente. Ella no limita del mismo modo, en igual grado y según las mismas reglas, las tentativas del desciframiento. (p. 204).

La realidad tangible planteada por Fittipaldi (2007), y justificada al punto por Derrida (1978) demuestra “elocuentemente” que cada vez más a la escuela se le ofrezca más valor en la tarea de perfeccionar su función educativa no solo al transmitir valores, sino a hallarlos en la literatura como metáfora y como vivo dibujo de lo humano, y relacionado con el proceso de construcción como tarea comunicativa, coherente, sistémica y lúdica. Fittipaldi (2007) nos muestra el camino para re-pensar la avenida sinuosa para que las aulas de la cotidianidad empleen su tiempo más que imponer qué leer y escribir, sí en sugerir para llenar de placer, las agonizantes horas del horario escolar, y para como una vez más señala Fittipaldi: “por primera vez todas las veces, conocer”. (p. 368). Leer para acceder a los códigos y escribir para sintonizar esos códigos en el contexto, que aunque a veces lejano, sí propiciador de significaciones diversas. Por lo que la lectura es escritura (es construcción extendida) es en sí misma reelaboración estética del sentido; Condemarín (1998) lo valora al decir que:

La lectura es un proceso a través del cual los estudiantes construyen el significado del texto interactuando con él. Esto es, los lectores utilizan las palabras que constituyen el texto y su propio conocimiento del mundo, para construir el significado de lo que leen...Leer requiere motivación y por ende cuando se planifica su enseñanza, se deben tomar en cuenta los intereses personales de los estudiantes (p. 12).

Por ello, la clase de Lengua y Literatura es la encargada de la formación de un comunicador eficiente, que comprenda y elabore el sentido de la lectura; es además la encargada de formar lectores críticos (de un lector perseverante) y capaz de hacer, haciendo en la actividad verbal de enunciación. También, la clase de esta asignatura puede servir para dialogar y significar lo relevante debido al carácter creador y orientador de las funciones de la literatura, que presuponen la formación de hombres capaces de comportarse a la altura de su época, transformando e innovando, hasta lograr su realización personal. Es oportuno reconocer que el trabajo que se realiza aún no responde a las exigencias de la educación actual, prevaleciendo un enfoque intuitivo-subjetivo, con predominio de la formalidad. Superar estas deficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción de discursos, es tarea del profesor para la organización en la enseñanza del lenguaje que favorezca la aplicación del pensamiento estratégico.

La expresión escrita (poética)...también sirve para enlazar la formación del lector

Las clases de Lengua y Literatura deben lograr que los alumnos se expresen por escrito de forma adecuada al crear, estimular, motivar desde situaciones reales de expresión y comunicación, el desarrollo gradual de ideas y el pensamiento reflexivo como símbolo de autonomía. Por ello, hoy surge la duda, pues los profesores de Lengua y Literatura en su ardua preparación, gestiona sobre qué tareas de aprendizaje pueden contribuir al desarrollo de la construcción de textos escritos para potenciar la creatividad y la sensibilidad estética. En tal caso, Colomer (1996) indica algunas líneas para pensar la didáctica de la literatura (que puede coincidir con lo creativo y lo estético):

- la importancia consagrada al acceso directo de los alumnos a los textos como punto de partida para desarrollar la comprensión y el placer, y como familiarización con el fenómeno literario;
- la necesidad de hacer evolucionar la competencia interpretativa de los alumnos y de favorecer un dominio progresivo de las convenciones literarias, diversificando así sus posibilidades de comprensión y disfrute de las obras.

A lo que alude Colomer (1996) se añade que la comprensión y el disfrute, resultan ser ámbitos de la recepción que ha de ser estética y creativa; más cuando son estas cómplices para valorar la enseñanza de la lengua y la literatura en un currículo menos específico y sí más jerárquico, que gestione tareas de aprendizaje que potencien la habilidad específica de argumentación textual. La variedad y características de las tareas de aprendizaje que se proponen en los diferentes niveles cognitivos y la orientación de las mismas en función de lograr el protagonismo de los alumnos, puede potenciar un aprendizaje desarrollador y significativo Ausubel (2002), él decía, más en concreto que “el aprendizaje significativo

basado en el recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado... todos los nuevos significados adquiridos también son, forzosamente únicos” (p. 25).

El aprendizaje lector, y más en detalle, la comprensión de los significados, con la noción de significatividad, de relevancia que el lector le ofrece a lo que lee y escribe denota que el aprendiz genere sentidos desde sus saberes previos. Si leer es valorar, entonces ¿cómo se juzga lo que se lee? Más, cuando las lecturas sugieren más de lo que dicen internamente por su autor. Convendría que el docente enseñe a descubrir los significados, a utilizar estrategias que faciliten acceder al entrenado textual para conversar con la obra y para re-construir el sistema de proposiciones que genera el texto. Por ello, Sanjuán (2013) recomienda que los profesores se conviertan en mediador porque el docente:

Como mediador-crítico, el docente abre líneas de acceso y de aprehensión de la obra a través de procedimientos para acceder, a través del reconocimiento y la identificación de las cualidades del discurso literario a los espacios del goce estético, lo que siempre es una cuestión personalísima. Las funciones del profesor de literatura – mediador, formador crítico, animador, motivador y dinamizador – dependen y se establecen en relación con sus concepciones sobre el hecho literario, sus apreciaciones sobre la funcionalidad formativa de las aportaciones... Cuando el profesor de literatura asume el carácter de crítico-mediador, sus aportaciones han de servir para ayudar a los alumnos a ser capaces de valorar y disfrutar de las creaciones literarias, teniendo en cuenta que, además, también han de ser consideradas las aportaciones de los lectores en formación como críticos noveles. (p. 15).

Lo que asevera Sanjuán (2013) connota que el lector es también un crítico, y lo será en la medida en que ese docente lo prepare para esa labor. El lector lee de manera significativa porque asimila (campo de la recepción) el corpus de lectura y sus referidas convenciones, lee porque tiene referentes para la indagación; lee igualmente, porque interpreta para colaborar con la obra y su autor. Por ende, el aprendizaje significativo es un anclaje de lo que el niño y la niña son capaces de hacer con lo que comprenden; pongamos por caso, pues que, si ellos leen sobre las flores y su importancia en el proceso de polinización, y conectan esta idea con que las abejas son las encargadas de iniciar este proceso, entonces, se comprenderá la idea con más relevancia (notabilidad) y claridad en el sentido que del texto emerge. Por su parte el propio Ausubel (1983) lo confirma al decir que:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial [no al pie de la letra] con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria, se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (p. 18)

Entonces, un modelo de clase de Lengua y Literatura, debe ser amena, humanamente sugeridora, ante todo transformador y edificador de vivencias que logre en sí, un aprendizaje, además, consciente, crítico, dialógico y estético. Porque la lectura y la escritura en esta clase deben privilegiar la competencia (saber hacer) con las competencias (valorar y argumentar); todo se logra con la mediación; todo se logra, con el planteo de un sistema que estimule y participe. (Camps 1993; Colomer 1996; Munita 2014). Todo ello, conforma la competencia lectora y literaria, a través de un sistema perfectamente articulado para que los alumnos puedan acceder a ese corpus (conjunto de obras) porque estarán más capacitados para valorar las interpretaciones y enjuiciarla a la luz de su saber predeterminado. Mendoza (2003) lo corrobora porque ese estudiante con competencia lectora es capaz de:

- Saber reconocer e inferir peculiaridades del discurso literario a través de las actividades cognitivas esenciales;
- Seguir las pautas de recepción o de lectura que le muestra el texto para inferir significados, para llegar a la comprensión y a la interpretación;
- Reconocer algunos convencionalismos estéticos y culturales en el ámbito literario, interpreta recursos estilísticos e infiere usos y valoraciones estético-literarias pertinente a partir de la asimilación lectora de textos de creación;
- Participar en la actividad constructiva de acumular experiencias de recepción como saberes operativos que pasen a integrarse en su competencia literaria.

También, la propia Colomer (1996) nos especifica que el alumno debe mostrarse abierto a considerar múltiples caminos interpretativos en el proceso de lectura, a reflexionar sobre posibles interpretaciones alternativas surgidas en el seno de una comunidad de lectores, y a confrontarlas con (y validarlas en) las claves de lectura del propio texto. De manera que el diálogo en el grupo de clase y la confrontación de unos con otros, establece la necesidad de participación cultural para conjeturar con el texto, para como expresa Colomer (2004) se pueda “despertar el deseo de leer, crear hábitos lectores o llevar a la construcción de una cultura letrada más amplia y constante” (p. 9).

Solé (1996) lo revela al decir que “los alumnos disfruten leyendo (autónomamente o con ayuda de otros), que acrecienten y valoren su capacidad de leer por sí mismos y que puedan utilizar la lectura para resolver algunos de los retos que la propia escuela y la vida les va a plantear” (p. 4) ello es también formar un lector como constructor de sentidos y como colaborador del contexto de enunciación. (Colomer, 1991, 2004). Tengamos por caso a Colomer (2005 a) cuando nos anuncia que:

...Se trata de crear espacios de lectura compartida en las aulas como lugar privilegiado para disfrutar con los demás y construir sentido entre todos los lectores. Llevar a cabo estas actividades ayuda de inmediato a la comprensión de las obras y proporciona un aprendizaje inestimable de estrategias lectoras, ya que cada niño tiene la oportunidad de ver la forma en que operan los demás para entenderlas (p. 202).

Es decir, los que nos plantea Colomer (2005 a) se relaciona con la idea de cada sujeto oralice lo que lee, que comparta lo que ha descubierto con los otros en el aula. Que formule preguntas, que genere hipótesis, susceptibles de ser integradas o destruidas, según su nivel de interpretación lectora. Estas estrategias son favorecedoras y contribuyen a la búsqueda del sentido, y ello se logra con la calidad de la recepción que se haga de las lecturas. Pensemos en la poesía, esencial herramienta para crecer humanamente, para desarrollar el decir y el hacer; para Gutiérrez (2016) queda muy claro cuando dice que es necesario trabajar la poesía, porque es un medio de comunicación con el mundo, porque desarrolla el gusto por la belleza...contribuye al mejor conocimiento y uso de lenguaje, incrementa la sensibilidad y la libertad imaginativa y puede servir para un mejor conocimiento con la realidad. (p. 176). Es la poesía una variable para la formación de juicios, y para la construcción de acervos culturales.

Por ello, Colomer (2005 a) recomienda para la formulación de juicios, que es (demostrar y contrastar) diseñar actividades que propicien un tiempo para la reflexión y actividades de expansión (oralización, conversación) conjunta para construir el significado, para como explican Sánchez, Orrantía y Rosales (1992) que “el destino de toda comunicación...consiste en modificar, ampliar o confirmar nuestra visión del mundo” (p. 92), porque evidentemente eso es la lectura: un espacio comunicativo de confirmación; estos autores hablan sobre los mundos que se construyen, y es muy lógico, porque el lector debidamente formado, imagina (percepción creadora) en términos, más o menos prácticos que posible verter su experiencia, para socializar la observación de lo significado, de lo re-elaborado que modifican las presuposiciones hechas en el curso de la lectura como actividad aportadora que le concede magia y augurio a lo que lee; Bettelheim y Zelan (1983) lo hacen vigente al decir que:

...La lectura, y lo que esta es capaz de aportar a la vida de cada uno, no es algo que pertenezca exclusivamente al ego y a la mente consciente; es también algo con raíces muy hondas en el inconsciente. Aquellos que durante toda su vida conservan un profundo compromiso con la lectura albergan en su inconsciente algún residuo de su convencimiento anterior de que leer es un arte que permite acceder a mundos mágicos, aunque pocos de ellos den cuenta de que alberguen esta creencia subconsciente. (p. 58).

De acuerdo con Bettelheim y Zelan (1983) la lectura es mágica porque la imaginamos, porque nos hace viajar al centro de la fantasía, y regresar enriquecidos; leer para construir significados y correlacionarlos con la vida. Goodman (1982) corrobora lo anterior, al expresar que no hay nada intrínseco al sistema de escritura o a sus símbolos que tenga significado, sino que el significado es aquello con lo que el autor comienza cuando escribe y que el lector debe reconstruir cuando lee; también, el propio Goodman (1982) explicita que lectores leyendo un mismo texto pueden tener interpretaciones diferentes. En consecuencia, el significado se elabora, al tener en cuenta las presuposiciones que cada niño y niña tiene de la lectura, no solamente, un significado es valorado por un sujeto X-Y, sino que la comprensión del texto surge de la capacidad interpretativa de todos lo que en el aula convergen. Marcel Proust (2004), escritor francés, nos decía como colofón a todo lo explicado que la ley que rige la lectura es que tal vez no podemos recibir la verdad de nadie, sino que debemos crearla en nosotros mismos. Colomer (1993) lo evidencia al decir que:

...El lector no realiza una transposición del significado del texto a su mente sino que construye activamente su interpretación, a partir de sus conocimientos, su intención de lectura, etc. El lector actúa deliberadamente al dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y supervisa constantemente su comprensión para detectar los posibles errores y proceder a subsanarlos. (p. 1).

Digamos que el lector debe por lo menos efectuar como mecanismos dos posturas, exprese que serían lo eferente y lo estético; el primero se refiere cuando el lector pudo haber retenido conocimientos, y es muy primario esto, porque la lectura siempre nos va a dejar ese mensaje; ahora, lo estético refiere al interés que se centra en el placer, en el goce que toda lectura proporciona; lo eferente y lo estético, son dos mecanismos de no separar jamás, más cuando la lectura es una especial relación entre lo cognoscitivo y lo afectivo, una marcha que proporciona el deleite mediante una comunicación artística; lo anterior, Puerta (2000) lo constata al mencionar que “la educación estética del hombre implica tanto la dimensión de la intertextualidad como la de la transcodificación, dimensiones necesarias para lograr un

equilibrio en el desarrollo del ser humano, desde muy temprana edad” (p. 167). Por lo que la afectividad y lo cognoscitivo han de ir de la mano en la educación literaria de los alumnos, que se impregna no solo de lo que el libro nos cuenta (tema, asunto, hechos), sino de lo humano y enriquecedor que la literatura hace ver. A lo anterior se suma. Barthes (1991) al llamar mirada literaria a las impresiones de lectura, y desde la visión infantil, concretamente se conoce como la mirada fascinada, la cual no es más que la sorpresa, el disfrute y la reflexión como medios para transformar el conocimiento, con el adeudo de la sugestión y el embeleso. Ese embeleso en el presente, nos deja la poesía con su carga efusiva de sentimientos y valores, pero la poesía como sinónimo de lenguaje infinito pleno de símbolos; para Gutiérrez (2016) “el objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua en la educación infantil debiera ser el placer decir y de oír, alentar en los niños el feliz descubrimiento de las infinitas posibilidades con el lenguaje”. (p. 176).

Por ello, la significación práctica de una propuesta centrada en el proceso de lectura y escritura compartida, pues, gestora de competencias linguoliterarias, se halla en que las tareas de aprendizaje que se diseñen, proporcionen la elevación de la preparación de los alumnos en la lectura como construcción de discursos; porque la tarea es compleja, formar comunicadores eficientes, comunicadores que participen, comunicadores que generen un dialogismo textual, visto como generatriz intertextual. Leer para escribir, y escribir lo leído es esencialmente plasmar en nuestra mente un sentido; Cassany et al (2009) lo expresa al decir que “leer es comprender un texto...lo que importa es interpretar lo que vinculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de signos” (p. 197), la construcción de significados se expresa en la medida en que los lectores analicen, comparen, dialoguen, porque como expresa Colomer (2005 b) “es oyendo y leyendo esa literatura como se forman las bases de los futuros lectores de nuestras sociedades” (p. 216).

Leer, leer, leer...caminar hacia la re-creación y la reflexión de los sentidos

“Leer, leer, leer, vivir la vida que otros soñaron / leer, leer, leer, el alma olvidada/ las cosas que pasaron...” Así nos advertía el escritor y filósofo español perteneciente a la generación del 98 Miguel de Unamuno (1864-1936), leer para aprender y aprender a leer para saber y escribir la memoria que perdura en el mundo hermoso, para trascender el “yo”, nuestro ser, en la lectura como fantasía, pero también, como realidad, y desde la lectura como re-creación individual. Fittipaldi (2010) reafirma lo anterior al decir que:

La clave de lectura personal señala cómo los niños se apropian del texto desde sus propias experiencias: como traen a colación sus vivencias y las relacionan con la historia que leen, para construir, así, sentidos que, en ocasiones, pueden considerarse reflexiones sobre sí mismo” (p. 26).

La lectura con sentido depende mucho de la ficción que cada lector sea capaz de entender; por ello, hablamos de competencia literaria, para entender los usos, y las frecuentes alusiones a mundos, hechos, distintas valoraciones que hace el autor. Hablamos de intertexto como símbolo de experiencia, como camino o distancia entre la cosmovisión del mundo, y el carácter que se debe construir. El propio Chartier (2002) lo asevera y coincide con Fittipaldi (2010) que “las lecturas son siempre plurales, son ellas las que construyen de manera diferente los sentidos de los textos, aun si estos textos inscriben en su interior el sentido que quieren que se les atribuya” (p. 210), además, Colomer (2001) nos aconseja muy segura, que “el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de sociabilidad” (p. 5), es decir, a la construcción de la comunicación y experienciación del texto y los procesos comunicativos que se gestan dentro del texto y de la cultura de este, en los lectores. Vigotsky (2009) lo señala, y lo explica, porque solo la experiencia del sujeto, le define y lo hace creador de prácticas siempre complejas y diversas, porque “es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (p. 9).

Para escribir bien, solo antes, leer mucho, para comprender, para llegar a lo Derrida (1978) bien llamó “el desciframiento”, la atribución de la correcta interpretación, porque el umbral de escritura depende mucho de la capacidad de elaboración de juicios y de la adquisición n del nivel de argumentación, que solo se gesta a través de los diálogos entre el texto y el lector modelo (Colomer 1991; Eco 1998; Fittipaldi 2007, 2010). Solé (2004) nos aconseja que “la lectura y la escritura son medios formidables no sólo para copiar el conocimiento, sino también para organizarlo y elaborar nuevos significados. Ello ocurre debido a la naturaleza constructiva de la comprensión y del aprendizaje, también del que realiza mediante la lectura y la escritura” (p. 13), entonces, ¿qué nos queda? Enseñar a construir el conocimiento como esencia imprescindible del aula en el hoy de todos los días, como nos insta con real claridad la profesora Mila Cañon, al enunciar que la lectura es “una magia cognitivamente desafiante” (p. 75), una magia que permite pensar y razonar, que es lo mismo que decir que la lectura es además un acto de pensamiento y de lenguaje, o mejor, que la lectura es un tipo de lenguaje que permite dar vida a todo lo que se desee. Pero, para concebir a la lectura como potenciadora del lenguaje, se debe enseñar a descubrir en los textos “intencionalidades”; Colomer (2005a) lo asentía al enunciar que:

Pero si pensamos en otros aspectos del placer, tales como el obtenido al final de un esfuerzo para hallar sentido a aquello que no parecía tenerlo, que no lo tenía de una forma evidente o que resulte tenerlo en distintos niveles de profundidad, entonces los alumnos necesitan que se les aliente y se les ayude en forma sostenida a realizar esos descubrimientos. (pp. 57-58).

El desafío está en seducir y acercar el libro, para viajar con la lectura, y llegar a su galaxia más próxima, la escritura, los conocimientos “generados” por los lectores sensibles, pero, ello hay que enseñarlo! ya lo expresaría Carlino (2002), cuando explicó “los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo? (p. 2). ¡Manos a la obra profes! No es una misión compleja, pero sí un hecho necesario, hoy, en el educar para formar lectores, porque leer y escribir sirve cuando mucho, y ya es bastante, para crear sentidos. Baste decir, como expresara el escritor francés Marcel Proust (1871-1922) “la lectura es el milagro fructífero de una comunicación en medio de la soledad”. Cuando leemos y escribimos de verdad que sentimos la presencia de mundos que nos hablan a menudo. Reflexionemos en las aulas cómo intentar conocerlos.

CONCLUSIÓN

La formación de lectores, a través de lectura y la escritura como actos de construcción de sentidos, es una expedición a la verdad como decía Kafka, es la apropiación del yo del lector y su ampliación en los discursos. Muy bien se representa a la lectura como inspiradora de los hechos que se conectan e interconectan por la experiencia del lector. Colomer (2005 b) expone el hecho que no se aprende solo leyendo “muy bien”, también es necesario establecer relaciones (diálogos) entre muchas lecturas. Lo que pone de manifiesto el carácter intertextual de la lectura, vista como experiencia, estilo y evocación.

Evidentemente, es necesario evaluar la literatura como acto discursivo en la medida en que el sujeto lector tiene la capacidad de dominar ciertas convenciones, para llegar a adquirir la competencia literaria, que es, quizá, una de las variables de presunción para señalar si se tiene del todo ese saber hacer, que proporciona la lectura y la escritura como imagen del lector-escritor y como construcción del sentido. Ese es un posible itinerario para formar al lector y para valorar al final que si lee más tendrá mejores referentes (intertextos) para escribir la vida; y escribir visto como sinónimo de trascendencia histórica e ideológica en la sociocultura que edifica, ello es, grosso modo, educar para formar lectores que es leer y escribir para crear la vida.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ausubel, D. (1983). Las condiciones del aprendizaje. Buenos Aires: El Ateneo.
2. Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
3. Barthes, R. (1991). El placer del texto y lección Inaugural. México: Siglo XXI.
4. Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983). Aprender a leer. Barcelona: Crítica. Recuperado de: <https://vdocuments.mx/bettelheim-bruno-aprender-a-leer-568113b9d230a.html>
5. Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. Revista Cuadernos de pedagogía, No. 216. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdf
6. Cañón, M. (2008). Una magia desafiante. La lectura en educación primaria. En (Coord. Elena Stapich) Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura. México:
7. Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. Revista Lectura y Vida, 23(1) 6-14.
8. Cassany, D. et al. (2009). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
9. Chartier, R. (2002). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. En (Dir. Roger Chartier) Prácticas de la lectura. Córdoba: Plural.
10. Colomer, T. (1991) De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. Revista Comunicación Lenguaje y Educación.
11. Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura: estado de la cuestión. Revista Cuadernos de Pedagogía, No. 216, 15-18. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/search?ln=ca&sc=1&p=La+ense%C3%B1anza+de+la+lectura%3A+estado+de+la+cuesti%C3%B3n&f=&action_search=Cerca&c=artinf&c=jorcon&c=pubper&c=llicol&c=docrec&c=matdid&c=matcur&c=docgra&c=fonper

12. Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (coord): La educación lingüística y literaria en la educación secundaria (pp. 123-142). Barcelona, ICE-UAN/Horsori.
13. Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Revista Latinoamericana Lectura y Vida*, año 22, No. 1.
14. Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? *Revista Lectura y Vida*, 25(1), 6-15.
15. Colomer, T. (2005 a). Andar entre libros. *Lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
16. Colomer, T. (2005 b). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista Educación*, número Extraordinario, 203-216.
17. Condemarin, M. y Milicic N. (1998). Jugar y leer: Guía para padres y animadores de lectura. *Actividades para estimular el lenguaje y la lectura*. Argentina.
18. Derrida, J. (1978). *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores.
19. Eco, U. (1998). *Interpretación y sobre interpretación*. Cambridge University.
20. Fittipaldi, M. (2007). La lectura de literatura: o Alicia detrás del conejo. En (Coords. Pedro C. Cerrillo Torremocha, Cristina Cañamares Torrijos, César Sánchez Ortiz) *Literatura infantil nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 363-368). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
21. Fittipaldi, M. (2010). ¿Cómo se construyen los sentidos textuales? Conclusiones y desafíos a partir del encuentro entre un álbum y sus lectores. En (Eds. Oriol Guasch, Marta Milian i Marta Millian) *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües: recerca per a nous contextos*. Universidad Autónoma de Barcelona.
22. Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
23. Gutiérrez Sebastián, R. (2016). *Manual de Literatura Infantil y educación literaria*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
24. Mendoza Fillola, A. (2003). El niño como receptor literario. En *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Educación. Recuperado de: books.google.com.cu > books
25. Munita, F. (2014). "El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas de creencias y trayectorias personales de escritura". Tesis doctoral dirigida por Colomer, T. Universidad Autónoma de Barcelona.
26. Munita, F. Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En Colomer, T. y Fittipladi, M. (coords.): *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Caracas, Banco del libro/Gretel.
27. Pla i Molins, Ma. (1993). *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*. Ediciones Universidad de Barcelona.
28. Proust, M. (2004). *Sobre la lectura*. Madrid: Zorzal.
29. Puerta de Pérez, M. (2000 octubre – diciembre.). Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿Corazón o razón? *Revista Educere*, 4(11), 165-170. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
30. Sánchez, E., Orrantia, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 14, 89-112.
31. Sanjuán Álvarez, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: books.google.com.cu > books
32. Solé, I. (1996). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias! *Revista Aula de Innovación Educativa*, No. 46.
33. Solé, I. (2004). *Leer, escribir y aprender*. En *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Graò.
34. Unamuno, M. (1966). *Obras completas*. Madrid. Escelicer.
35. Vigotsky, L. S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.