

## La biblioteca de aula como espacio para la interacción de lectores. Descubriendo caminos interpretativos y lecturas plurales para la formación integral

### Uchuk ya'chaywasikaa ñawinchaakunap lulayninkunap hakuninkuna Lulayninkunap pulininkuna taliyal achka ñawinchaakuna llapankunap ishpichikuyininkunapa

Recepción: 23 marzo 2023

Corregido: 27 junio 2023

Aprobación: 17 julio 2023

**Israel Acosta Gómez<sup>1</sup>**

israelacosta2203.az@gmail.com

**Juan Ramón Montaña Calcines<sup>2</sup>**

montanocalcinesjuanramon@gmail.com

**Ileana Rosa Domínguez García<sup>3</sup>**

ileana2311@yahoo.es

**Lilia Juana Monteagudo García<sup>4</sup>**

lmonteagudogarcia@gmail.com

<sup>1, 4</sup>Universidad de Sancti Spiritus, "José Martí".

<sup>2</sup>Ministerio de Educación Superior

<sup>3</sup>Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

Cuba

### Resumen

La lectura se expande, es un proceso para establecer un círculo dialógico. Es un área donde habita la multiplicidad de maravillas, de modos de leer plurales. Para ello, la biblioteca de aula permite que los lectores construyan, erijan su lectura; participando con sus *certezas experienciales*, sus "apropiaciones", desde ese lugar que implica reunirse y conversar, porque es de las aportaciones de varios lectores, que se construye la comprensión (Cassany, 2003). En este sentido, el objetivo de este artículo es exponer una experiencia de lectura literaria crítico-creativa, desde la propia biblioteca como espacio relacional, para compartir y aprender entre lecturas, para la edificación de asimilaciones plurales, porque tiene sentido compartir las experiencias y socializar lo que se comprende desde cada individualidad lectora. En consecuencia, en este trabajo se mostrarán algunas prácticas de lectura literaria mediadas por la conversación literaria como situación de enseñanza dialógica y participativa, de modo que se demuestre cómo en las experiencias de los lectores co-habitan los saberes y modos diversos de abordar el discurso literario, desde donde se genera un importante "crecimiento axiológico" (Álvarez-Álvarez y Gutiérrez-Sebastián, 2017) que contribuye a la formación integral de los propios lectores como seres sociales.

**Palabras clave:** lectura, apropiaciones, biblioteca, texto literario, construcción de sentidos, escucha.

**Keywords:** reading, appropriations, library, literary text, construction of meanings, listening.

**Lisichiku limaykuna:**

ñawincha, illikuna, maytuwasi, ñawinchana maytu, shalkachi lulaykuna, uyalina

## The classroom library as a space for the interaction of readers. Discovering interpretive paths and plural readings for integral formation

### Abstract

Reading expands, it is a process to establish a dialogical circle. It is an area where the multiplicity of wonders inhabits, of plural ways of reading. To do this, the classroom library allows readers to build, erect their reading; participating with their experiential certainties, their "appropriations", from that place that implies meeting and talking, because it is from the contributions of various readers that understanding is built (Cassany, 2003). In this sense, the objective of this article is to expose a critical-creative literary reading experience, from the library itself as a relational space, to share and learn between readings, for the construction of plural assimilations, because it makes sense to share experiences and socialize. what is understood from each reading individuality. Consequently, this paper will show some practices of literary reading mediated by literary conversation as a situation of dialogic and participatory teaching, in order to demonstrate how different knowledge and ways of approaching discourse co-inhabit in the experiences of readers. literary, from where an important "axiological growth" is generated (Álvarez-Álvarez and Gutiérrez-Sebastián, 2017) that contributes to the integral formation of the readers themselves as social beings.

### Datos de los autores

<sup>1</sup> Israel Acosta Gómez, <https://orcid.org/0000-0003-4569-6120>, Universidad de Sancti Spíritus, "José Martí", UNISS. Profesor instructor e investigador. Departamento de Educación Infantil. Licenciado en Educación, especialidad Español y Literatura. Máster en Ciencias Pedagógicas. Cuba; israelacosta2203.az@gmail.com

<sup>2</sup> Juan Ramón Montaña Calcines, <https://orcid.org/0002-3781-8119>, Ministerio de Educación Superior. MES. Profesor titular e investigador. Licenciado en Educación, especialidad Español y Literatura. Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba; montanocalcinesjuanramon@gmail.com

<sup>3</sup> Ileana Rosa Domínguez García, <https://orcid.org/0000-0001-7474-1600>, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", UCPEJV. Profesora titular e investigadora. Departamento de Español y Literatura. Licenciada en Educación, especialidad Español y Literatura. Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Cuba; ileana2311@yahoo.es

<sup>4</sup> Lilia Juana Monteagudo García, <https://orcid.org/0000-0002-8695-7131>, Universidad de Sancti Spíritus, "José Martí", UNISS. Profesora auxiliar e investigadora. Departamento de Español y Literatura. Licenciada en Educación, especialidad Español y Literatura. Máster en Ciencias de la Educación. Cuba; lmonteagudogarcia@gmail.com

### Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaran no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de nuestro trabajo de investigación; asimismo declaramos no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

## Consentimiento informado

Los autores del presente artículo declaramos si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

## Introducción

“...La lectura crítica surge de la capacidad de analizar los usos lingüísticos en contexto y de poder relacionarlos con diferentes aspectos del conocimiento del mundo (los posibles propósitos de los autores, los diferentes puntos de vista, etc.)” (p. 129).

Daniel Cassany (2003)

La lectura nos permite engendrar unos *modos de leer* que instituyen y generan causas para trasladarnos a los lugares de indeterminación, a esas zonas que ocultan, encubren un cosmos que espera ser descubierto, porque es infinito, eterno; y, así será la lectura, es una experiencia de conformaciones, transformaciones y hasta deformaciones también, donde el diálogo que se entabla con ella, se expande y llega a la colectividad, a la otredad, que comparte y experimenta sentidos, que actualizan la obra como proyecto de *perenne infinitud semántica*. Leer es una compleja trama que cada lector debe desvelar para hacerla suya. Leer es un secreto para socializar, y cuando se llega a él, qué alegre se siente uno como lector. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (1986), en el libro *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, señalan que en todo buen lector interviene la creación, sus aportes propios y su astucia para trabajar con indicios y pistas. Pero, para que esas pistas se puedan descubrir, es necesario que los lectores demuestren sus conocimientos; por ello, leer es un proceso cognitivo y afectivo; que no admite imposiciones porque hay que querer leer para que nutra como dice Martí. O sea, leer como acto de explicación-develación- de deglución-, implica que los lectores van forjando, con su voluntad interpretativa, un modo de leer que le hace concientizar, destejer las sinuosas tramas textuales, que comunica el autor-emisor. Los lectores pueden expresar sus modos de decir, desde el “discernimiento-cognición” que identifica a cada cual, desde el ser escuchados como sujetos que pueden ofrecer *múltiples sentidos*. Romina Sonzini (2019) en su artículo “*La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos*”, lo explicaba magníficamente:

... Tiene sentido leer y compartir lo leído si esto permite que los niños experimenten la profundidad de la literatura entendida como arte, el poder de la palabra y la capacidad del lenguaje de ofrecer múltiples sentidos. En definitiva, si estas experiencias les permiten a todos y cada uno de los niños ejercer el derecho de tomar la palabra y ser escuchados... (p. 204).

Puesto que cada lector es un autor, porque cada lector tiene derecho a la palabra. Así, leer es un proceso de raciocinio, donde se ponen de relieve las experiencias, que serán siempre únicas en cada mentalidad lectora. Desde esta perspectiva, leer estimula y genera formas de recepción diversas, esto lo corrobora Bárbara Maricely Fierro-Chong (2019) en su artículo “*Educación desde la literatura: enraizamiento cultural para una pedagogía comprensiva*”, al manifestar que “...la literatura es propicia para el desarrollo de significados y sentidos en los estudiantes, al contribuir al conocimiento de sí y de los demás a partir de la comprensión literaria de lo que ofrece el autor y que provoca múltiples recepciones en los lectores” (p. 87). Leer es conocer, es construir saberes, desde el saber ser y hacer de cada lector; María Teresa Llamazares-Prieto y otros (2015), en su artículo, “*La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora*”, así lo establece, cuando determinó

que, "...la lectura es entendida como una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos, a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones" (p. 112).

Por ende, no dirá el texto todo lo que uno quiera, pero sí habría que decirle al texto todo lo que uno siente, piensa, cree, experimenta al entrar en contacto y en fructífero diálogo con él; he ahí la creatividad del lector. Habría que declararle todos nuestros arbitrios, que demuestran cuánto tenemos de pasado, y cómo eso que nos ha sucedido como lectores (nuestras biografías como lectores) nos con-forman, nos trans-forman, y hasta nos de-forman, para en un movimiento como el del caracol, en una espiral que nos pleguemos y repleguemos para volver sobre nosotros mismos ya hechos otros a construirnos como seres sociales.

Leer nos inserta en una textura de comprensión, que nos genera y nos provee de ocasiones para concienciar, es decir, para exponer ante el acto de leer, nuestras formas de ver el infinito; la lectura nos inserta en el corpóreo mundo, que se nos pinta de infinitos matices. Leer, es un proceso de transformaciones culturales, que experimenta el lector y que, al final, experimenta el texto, porque se amplía. Umberto Eco (1981), en su libro *Lector in fabula*, expresa que "[...] un texto, tal como aparece en su superficie o manifestación lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar" (p.71). Leer es, desde este aporte de Eco (1981), un modo de actualizar y renovar, el sentido del texto, porque leer es un proceso que se circunscribe en un marco histórico-social.

Diversos autores como Escarpit (1972); Eco (1981); Ferreiro y Gómez (1986); Colomer, y Camps (2000); Kaufman (2006); Montaña Calcines (2006); Cuesta (2006, 2013); Cassany (2003, 2007); Fittipaldi (2007, 2012, 2022); Martín-Barbero (2008); Carranza (2009, 2022); Stapich (2008); Sipe (2008); Molinari et. al. (2008); Aliagas, Castellà y Cassany (2009); Bajour (2010); Martín-Requero y Jiménez-Yuste (2013); Domínguez-García y Garriga-Valiente (2013); Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014); Cañón y Malacarne (2014); Llamazares-Prieto (2015); Álvarez-Álvarez y Gutiérrez-Sebastián (2017); Sonzini (2019); Fierro-Chong (2019); Palomares-Ruiz y Domínguez-Rodríguez (2019); Álvarez-Bernárdez y Monereo (2020), entre otros, postulan, de manera general, y coincidente en algunos puntos epistemológicos, que leer nos construye y nos forma, a la vez que nos permite el intercambio estratégico y reflexivo, que implica la construcción-negociación conjunta de significados-sentidos que no se ubican o están en el propio texto, sino que se hallan en la mente de los lectores, que, habitualmente comparten la experiencia contenida en su imaginario, así se pluralizan los mismos sentidos desde la escucha para la construcción de múltiples significado, dado las múltiples recepciones que un texto "literario" puede tener.

Así, también, la propia teoría consultada, revela que un buen lector crea y comparte desde su cooperación con los otros, porque vislumbran entre todos indicios, pistas y sospechas inferenciales, para como un detective, poder armar el acertijo textual que tienen ante sí. Pero, para que esas pistas se puedan descubrir, es necesario que los lectores demuestren sus conocimientos previos, y los socialicen, para afirmar y modificar valores, para hacer una reflexión metacognitivo-analítica, que provocará, gradualmente, un crecimiento axiológico, donde las emociones y vivencias sirven para la exteriorización de los abordajes probables que el propio texto condiciona. Palomares-Ruiz y Domínguez-Rodríguez (2019), así lo aluden en su artículo "*Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística*", puesto que:

...El significado, se crea a partir de las interacciones sobre el texto, al hacer el diálogo con los demás... Se ponen más miradas al texto y se encuentra lo que uno solo no localiza, profundizando así en su interpretación. Al compartir las instrucciones se expresan las propias ideas, pensamientos, opiniones, emociones, ideas y vivencias. Se aprende a escuchar, respetar el turno y ordenar las propias ideas para exponerlas a los demás (p. 43).

Las prácticas de lectura literaria mediadas por la conversación literaria como situación de enseñanza dialógica y participativa, permite que se demuestre cómo en las experiencias de los lectores co-habitan el diálogo y la escucha, articuladoras de los sentidos que alrededor de las obras literarias se comparten desde las *múltiples opciones* como expresa Carranza (2022), puesto que:

...Los textos literarios, el arte abren paradojas en las lecturas de la realidad, ofrecen posibilidades insospechadas. El lenguaje poético, el de la literatura, es un lenguaje que traiciona las reglas y busca decir de otra manera. Los lectores, particularmente los niños inventan sus interpretaciones a partir de esa ambigüedad propia de los textos literarios, y el mundo de lo previsible estalla bajo múltiples opciones... (pp. 156-157).

*Inventar las interpretaciones* no se refiere a decir cualquier cosa del texto, sino, desde los aportes de Carranza (2022), quien en su artículo "*Reverencias y traiciones. Sobre lenguaje literario y pensamiento*", se propone que los lectores puedan compartir lo que pensaron, es decir, que sus interpretaciones puedan expandirse, que están mediadas por experiencias y vivencias, que solo un lector posee, pero que cuando dialoga en el grupo, pues, estas se convierten en llaves posibles para destejer las tramas del texto. Así, las *múltiples opciones* re-significan la ambigüedad del texto, lo abren a la otredad siempre enriquecedora.

En consecuencia, en este trabajo se mostrarán algunas prácticas de lectura literaria mediadas por la conversación literaria como situación de enseñanza dialógica y participativa, tanto desde la presencialidad, como desde el grupo de WhatsApp "Conversación literaria", en momentos de pandemia.

## ¿Qué nos aporta la lectura? ¿Qué no concierne como lectores, extraer de ella?

### De la lectura como espacio/de la lectura como conjunto de experiencias. Leer como expresión de la cognición

Mas, leer nos aporta y nos incumbe mucho saber qué nos tributa en términos de *incrementos culturales*, de valores socialmente construidos, desde sus *sinuosas zonas de no dicho*, o de enclaustrado, para ser co-creado. El lector crea porque tiene conocimientos previos para actualizar el sentido, o, para negociar este con el colectivo de lectores que participa. Domínguez-García y Garriga-Valiente (2013), así lo expresan cuando exponen que:

...La comprensión es un proceso activo, para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimiento previos; realiza inferencias e interpretaciones; selecciona, codifica y valora. Todo requiere un sujeto activo, que participa en la determinación del sentido del mensaje recibido y comprendido y que contribuye con ello a dotarlo de significado (p. 220).

El lector no ha de copiar, por tanto, ni tan siquiera calcar o reproducir, sino que expandirá sus dudas, experiencias, para abrir la lectura-texto a lo cotidiano, al grupo-colectivo, que es abrirnos a la alteridad como oportunidad discursiva, que es esa variedad de voces que le pueden hablar al texto. Por ello, como nos indica Cassany (2007), "...al leer un escrito, el lector siempre aporta matices y significados que no están marcados explícitamente..." (p. 29), se va trazando un aprender a ser, porque los textos nos preparan y nos evocan escenarios que nos delimitan como personas del mundo, como entes éticos. Leer no es *destruir* criterios, sino crearlos, ponderando unos puntos de vista, argumentando unos posibles caminos explicativos que nos permitan interpretar e inferir para entender las circunstancias. Leer es, para la profesora argentina Carolina Cuesta (2006) "... comprender y disfrutar, es reconocer y degustar, es identificar y entender, es analizar, responder, hipotetizar, inferir e interpretar y opinar, estudiar y vivenciar, saber y recordar" (p.21).

Leer produce sociabilidad, intercambio; y, con ello, la lectura no es ausencia, huida, sino que es interpretación diversa y amplia, heterogénea y es una apertura a la hermenéutica de los espacios que nos hablan y nos invitan a erigir un trabajo de búsqueda. Montaño-Calcines (2006), nos dice muy convencido de que "...toda obra literaria está abierta a nuevas reinterpretaciones y no puede explicarse replegada, cerrada sobre sí misma" (p. 125).

Leer para connotar y posibilitar que se construyan significados en el seno del colectivo escolar; leer, porque leer es intercambiar opiniones, es confrontar-compartir los silencios, la ternura y emoción experimentadas. Molinari *et. al.* (2008), así lo precisan, cuando determinan que a los sujetos lectores:

...Se les brinda la posibilidad de disfrutar de espacios de encuentro personal con el libro, de trabajo en parejas o equipos para confrontar interpretaciones y de intercambios colectivos para la construcción conjunta de significados. En suma, se presentan una variedad de propósitos de lectura, textos y formas de organizar los intercambios entre los niños (p. 9).

Con todo, estos intercambios que generan una confrontación respetuosa de interpretaciones, ofrecen la posibilidad de que los lectores puedan dialogar abiertamente y sin coerción sobre sus experiencias lectoras, esas que conforman su universo del saber. Trabajar en parejas, como indica Molinari *et. al.* (2008) es una valiosa oportunidad para argumentar cada sentido que se descubre en el plano de las relaciones sociales del aula-escuela como marco sensible de las diversas comprensiones que se ponen de manifiesto, que se descubren dialógicamente.

## La biblioteca de aula como zona de interacciones

Precisamente, necesitamos una biblioteca que nos llene de felicidad, que nos ayude a valorar y construir una vida mejor, es lo que pretendemos para instaurar una forma de la coexistencia escolar. La biblioteca nos llena de existencia, nos introduce en un camino que nos avala y trasciende.

Leer desde el espacio de la biblioteca de aula es un círculo de *recíprocas comunicaciones* entre los sujetos lectores y sus vivencias; y, no es leer en la plena soledad, sino que es una gran ocasión para ponderar juicios de valor y para crear fundamentos que permitan sustituir la clara evasión que fiscaliza y anula. La biblioteca de aula es, sin dudas, un lugar de acogida y de emancipación, desde donde se comparten las interpretaciones. Kaufman (2006), propone, por tanto, "...brindar ocasiones sistemáticas para compartir la evaluación de posibles interpretaciones sobre lo leído, identificar 'pistas' en los textos que permitan corroborar, reformular y/o descartar tales interpretaciones" (p.150), pero, para que ello suceda, es vital que los lectores creen un círculo experiencial en el cual puedan y deseen escucharse.

Cuando los lectores comparten, pues, valoran sus puntos de vista, están poniendo en sintonía sus modos de leer, sus maneras de abordar el objeto-texto-libro. Así, la biblioteca de aula no es un mero lugar donde permanecen los libros como entes vacíos, sino, que esta actúa como escenario de totalidad, de anclaje de emociones que se descubren y congenian. Hay, desde acá, una noción de simpatía entre los sujetos que permanecen allí para hablar de aquello que lo ha motivado.

Cuánto pudieran hacer los profesores y bibliotecarios para concebir una biblioteca de aula plural, que capte las esencias de sus lectores; que los tenga en cuenta con sus gustos y posicionamientos, sin imponer, ni condicionar; la lectura allí ocupa un rol social de dialogo cercano.

## Textos para ir des-tejiendo intersticios: Diseño y desarrollo de la actividad de lectura crítico-creativa-interactiva

### Dos propuestas de textos literarios para la lectura conversacional-dialógica desde la biblioteca de aula

En la biblioteca de aula se exponen para su lectura recreativa varios libros al alcance de los lectores, que responden a sus gustos y motivaciones; además de reconocer con una manifiesta intención, la suscitación de motivos para la posible interacción que puede desarrollarse, donde se pongan de relieve las posibles interpretaciones que pueden desencadenar; todo ello, para ocupar el tiempo, para ofrecerle oportunidades al estudiantado de establecer cercanías, vínculos de *interactuación expresiva, dialógica*. Se ha confeccionado, por ende, un corpus de lecturas literarias, para posibilitar que los lectores se congreguen para conversar, decirse y explicar sus pareceres; para cohabitar armónicamente ese espacio de socialización que es la biblioteca del aula. Los autores de textos, tanto de poesía, como de cuentos, fábulas y canciones, son necesarias máquinas de interpretación que se sitúan como ejes axiológicos que permiten la formación humana de cada lector. Cuando los lectores participan, descubren los modos en que esas lecturas los trascienden, los lectores expanden en este círculo lector sus intenciones, que están marcadas por sus formas peculiares de construir mensajes. Porque, los textos no son artefactos en los que se encierran sentidos únicos, sino que la propia conversación literaria que se sostiene alrededor de ellos, permite que los ecos de sus lectores, aviven la escucha de la experiencia que se exterioriza en boca de cada lector mismo. Bajour (2010), así lo manifiesta:

...La conversación se presenta entonces ante nuestros ojos como una práctica compleja, en la medida en que requiere un conocimiento profundo del texto objeto del diálogo, de quienes leen y de sus vínculos, un voto de confianza en los textos y lectores, una capacidad de escucha abierta, atenta y una 'predisposición a la sorpresa' (Bajour, 2010, párr. 26).

El profesor de Lengua y Literatura, de octavo grado, con la participación de la bibliotecaria del centro, seleccionaron qué corpus de lecturas desean que formen parte de su biblioteca de aula. Veamos cuáles fueron esas lecturas, que suscitaban la puesta en marcha de conversaciones literarias socializadoras, vistas, además, como espacio de exteriorizaciones, o sea, de vínculo socializador entre los lectores, prestos a la *escucha abierta* como recomienda la propia Bajour (2010).

### Corpus de lecturas literarias seleccionadas por el profesor de Lengua y Literatura y por la bibliotecaria escolar del centro educativo:

- "El Hombre y el Mar" (poema), de Charles Baudelaire;
- "Hospicio" (poema), y "Cortaron tres árboles", de Federico García Lorca;
- "Muerte del zunzún" (poema), de Ramón Luis Herrera Rojas;
- "Desamor" (poema), de Mildre Hernández Barrios;
- "Continuidad de los parques" (relato), de Julio Cortázar;
- "La cigarra y la hormiga" (fábula), de Esopo;
- "Dos camaradas y un oso" (cuento-fábula), de León Tolstoi, versión de Jean de la Fontaine;
- "Siembra, sembrador" (canción), de Liuba María Hevia.

## Lo que sucedió en la biblioteca de aula. Las voces lectoras descubren, reconstruyen...crean...

Cada día, en un espacio de 45 a 90 minutos, se procedía a leer en alta voz el texto-lectura, y luego se daba la oportunidad de establecer la conversación literaria como situación dialógica, que promovió la expansión de criterios, y el ejercicio de lectura creativa/performativa; dando lugar así, a lecturas infinitas, pobladas de intertextualidades. Esta propuesta de biblioteca de aula interactiva da lugar a un momento para concebir a la lectura como un espacio hermenéutico de co-creación, donde desde el coloquio lector, se permitió conocer qué pensamientos armaban los lectores respecto de esas lecturas literarias, para expandir la *mirada interpretativa*. Colomer y Camps (2000), explicaron al respecto que "...leer, ...es por encima de todo un acto de razonamiento, ...hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito" (p. 36).

Para el desarrollo de la actividad lectora en la biblioteca de aula, se han tenido en cuenta algunos principios de la lectura, que han determinado la puesta en práctica de la acción de lectura crítico-creadora propuesta para la formación y desarrollo de lectores que comuniquen y compartan sus modos o formas de apropiación. Así, Martín-Barbero (2008) expone que hay que "...hacer de toda lectura -incluida la escolar- una ocasión de escritura, de derecho a la palabra propia y por lo tanto exigente de escucha" (p. 19). La lectura como escucha, como modo para dialogar entre todos, para situar la subjetividad, que es compartirla, son algunas aristas metodológicas que se han seguido.

En detalle, se puede decir que, para el perfeccionamiento de esta actividad de lectura literaria dialógica, entonces, se han tomado en cuenta aspectos metodológicos, tales como: *la construcción de sentidos a partir de la subjetividad de los lectores*, como enuncia Elena Stapich (2008), y la concepción de *la literatura como espacio dialógico de comunicación y del compartir*, como nos señala Martina Fittipaldi (2007). Estos principios, han determinado que las lecturas literarias seleccionadas, puedan impregnarse en las maneras de pensar y de hacer, para la formación de lectores eminentemente potenciales. Ello lo demuestran Álvarez-Bernárdez y Monereo (2020), evidencian que:

...Dentro del proceso de interpretación, cada mirada contribuye al texto literario en tanto que genera un nuevo significado. El flujo de información hace que nadie quede exento al texto, es decir, que nadie pueda ser inmune o quedar fuera de la fuerza discursiva que plantea. Entendamos entonces que un texto literario no es un producto neutral e inocente, sino intencional y estratégico; al igual que la lectura no es un acto objetivo sino subjetivo... (p. 9).

Así, cada lector puede *explicitar* lo que sabe, su experiencia del mundo, su manera particular de apropiación, en cuanto comparte en el colectivo su modo de leer, que, al confrontarlo con otros, se diversifica el sentido (los sentidos), que nunca estarán replegados a un solo significado canónico, sino se permite instalar prácticas que habiliten espacios para la construcción colectiva de las respuestas lectoras. Leer deberá ser un proceso intencional e intersubjetivo, circunscrito en un marco histórico-social de literacidad crítica. Un sujeto ha comprendido el texto (literario en este caso), cuando puede buscar en su mente, esos recodos o caminos interpretativos, que son sus apreciaciones acerca de cómo funciona el discurso lector en él, que es el lector potencial. Leer es comprender, porque la comprensión está en la mente-experiencia de los propios lectores potenciales. Cassany (2003), patentizó que:

...Las interpretaciones de los estudiantes son personales, irrepetibles e interesantes... La comprensión de un texto resulta más rica y plausible sumando las aportaciones de varios lectores. Al fin y al cabo, si el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto... (p. 119).

Pasemos a compartir algunas de las ideas y posicionamientos de los lectores desde la conversación literaria dialógica y participativa, articulada en un círculo de lectores literarios reunidos en la biblioteca de aula.

Servirá como ejemplo, los textos literarios que se han seleccionado como corpus del canon anteriormente establecido. Para ello, se seleccionó el texto-poema “El Hombre y el Mar”, del escritor francés de Charles Baudelaire y el texto-poema “Cortaron tres árboles”, del escritor español Federico García Lorca. Reproduciremos algunos breves fragmentos emanados de la referida conversación literaria, y, con esto, demostraremos cuánto hay de *evidencias compartidas* entre la colectividad lectora; y, cuánto han hecho ellos, los lectores, para decidir cómo mejor puede funcionar el texto en ellos y en su vida misma.

### **1er texto literario: Texto seleccionado del corpus: “El Hombre y el Mar”, de Charles Baudelaire (Francia)**

¡Hombre libre, siempre amarás el mar!  
 El mar es tu espejo; contemplas tu alma  
 en el desarrollo infinito de su oleaje,  
 y tu espíritu no es un abismo menos amargo.  
 Te gusta para bucear al interior de tu imagen  
 la abrazas con los ojos y los brazos; y tu corazón  
 se distrae, a veces, con su propio rumor  
 por el sonido de dicho reclamo indómito y salvaje.  
 Sois los dos oscuros y discretos:  
 hombre, nadie ha mirado al fondo de tus profundidades;  
 Oh! mar, nadie conoce tus riquezas íntimas,  
 ¡tan celosos sois de guardar vuestros secretos!  
 y sin embargo he aquí los siglos incontables  
 que disputáis la misma lucha sin piedad ni remordimiento,  
 desesperadamente amáis la masacre y la muerte,  
 ¡Oh, luchadores eternos! ¡Oh, hermanos implacables!

Se organizó en la biblioteca del aula en forma de un círculo, donde la bibliotecaria leyó el poema en voz alta, los estudiantes, luego, pudieron escucharse, exponer sus puntos de vista acerca de los mensajes que la obra engendra, como signo que debió descubrirse por medio de la interactividad dialógica. Pueden destacarse, a manera de ejemplo, algunos de los logros que se vislumbraron:

Pues, los lectores elaboraron inferencias, como por ejemplo un subgrupo de alumnos, entre ellos, una lectora (Laura), cuando dijo que: *“...El mar y hombre, son como iguales, se parecen, creo que se asemejan. Un mar profundo, que nadie ha podido penetrar, y un hombre también difícil..., con su forma de ser. El mar y el hombre son símbolos...”*.

También, para la otra lectora (Claudia), se destaca que el mar es emblema de eternidad, porque: *“...el mar es símbolo de eternidad, porque esconde mucho, es casi imposible conocer todos sus secretos... Ese mar y ese hombre del poema, como dijo Laura, son muy parecidos... Son ellos infinitos... hay silencios en ellos...”*.

Igualmente, para (Frank), otro lector, se expresa como el mar es impredecible como el hombre: *“...Los adjetivos oscuros y discretos, me comunican que hay una soledad que los rodea, que los define; ese hombre y ese mar son la misma cosa. Por un lado, un mar sombrío, y un hombre cauteloso; un mar que es también como misterioso, reservado, nadie ha conocido mucho sus esencias, cuánto esconden ellos en sus honduras; igual es el hombre, a veces impredecibles...”* Otra intervención interesante, la

cual enuncia que el mar y el hombre luchan, siempre, (Rachely), expresó: “...el mar como el hombre son, están siempre en dura batalla. Vemos como ese oleaje, a veces es muy fuerte, puede ser el hombre mismo que lucha por subsistir en un mundo lleno de aventuras-peligros, en el que debe emanciparse”. Igualmente, una de las lectoras (Fabiana), evidenció, que: “... todos somos como el mar. Imperecederos, sombríos, llenos de tesoros, experiencias que a veces callamos o nos reservamos. Todos somos un mar lleno de cosas que retenemos, porque nos pertenecen esos deseos... Como el mar, el ser humano caya, lucha, y tiene formas bellas, a veces no tan bellas, pero que conforman su existencia...”

Cuánto han aportado a la elucidación con el aporte al diálogo de sus respuestas lectoras, donde todos aportaron sus esencias interpretativas. Los lectores se identificaron rápidamente con los mensajes del poema “El Hombre y el Mar”. Prevalcieron los nexos comparativos en los que se igualó el hombre al mar. Demostraron cómo entre ese mar y ese hombre existen nexos que los hacen ser la misma cosa; entre ambos objetos líricos, existen relaciones semánticas: son despiadados, cautos (relación antitética), para demostrar cuánto hay de mansedumbre, pero de rebeldía; vemos un hombre tranquilo a ratos, pero agitado y temeroso en algunas circunstancias; pero también, vemos un mar sereno, y exasperado, avivado. Se aprecian reflexiones fructíferas, que indican que la clave de acceso a la lectura que más predomina es la de tipo **personal-íntima (intertextual)**, y **metafórico (simbólica)**, como certifica Fittipaldi (2012)

Esas esencias, que quedaron desveladas en la conversación desde la biblioteca de aula, permiten coincidir con Escarpit (1979), cuando expresó que “...en la medida en que la lectura significa abrirse a los otros, reconstruir a partir de lo que ellos nos ofrecen, supone una búsqueda de la novedad” (p. 6). Luego, la bibliotecaria orientó, que, en unas tirillas de papel hechas con anterioridad, los lectores escribieran en breve síntesis las impresiones y sentidos que pueden definir mejor el texto-poema, desde la escritura creativa de metáforas y símiles que mejor describieran al hombre y al mar aludidos en el propio texto-poema de Baudelaire; con ello, se estimuló el pensamiento creativo y la lectura de extrapolación. También, corroboran los resultados, las palabras de Aliagas, Castellá y Cassany (2009), cuando expresaron que estas todas actividades dan la oportunidad de “...la construcción de conocimientos textuales y el desarrollo de habilidades lingüísticas discursivas e interpretativas; la evaluación de los otros y el contraste con los otros...” (p. 100).

Otra actividad fue que los estudiantes se conectarán con sus datos móviles a internet (en momentos de pandemia se confeccionó un grupo de WhatsApp que se llamó “Conversación literaria”), para buscar imágenes para enviarlas por el propio grupo, que tuvieran puntos de contacto con los temas o mensajes descubiertos en el texto-poema de Baudelaire y argumentaran por qué o cómo esos mismos mensajes les permiten construir reflexiones desde sus modos de actuación como seres humanos, para fomentar el pensamiento creativo y una comunicación más amplia con los demás lectores. Porque, la lectura hay que abrirla a la lectura del mundo, para que esta no quede restringida al texto escrito. Se les mostró algunas imágenes de un mar en calma y de un mar en tormenta, con ello, los lectores debieron comparar y confrontar cómo ese hombre-mar del poema es tan salvaje, como agradable y atractivo. A continuación, se presentarán las imágenes que detonaron conversaciones literarias para la comparación poemática, desde donde los estudiantes lectores pudieron contrastar y confrontar cómo el mar (en calma o salvaje), puede ser también ese hombre-mundo que habita la sociedad (ellos mismos se identificaron como tal -un mar apacible, pero rebelde-), porque el ser humano no es perfecto, también tiene momentos de exasperación que le hacen ser como ese mar, a veces iracundo o fiero.

**Figura 1**

*Imágenes que los lectores buscaron por el Google y que enviaron por el grupo de WhatsApp que se llamó “Conversación literaria”, que muestran un mar en calma y un mar violento, que sirvieron para la construcción de alternativas interpretativas, donde los lectores compararon el poema de Charles Baudelaire con el propio ser humano, al propiciar con ello abrir la lectura del mundo en insertarse en ella con sus reflexiones*



Por tanto, algunos lectores expresaron, una vez más, sus puntos de vistas al respecto: (Elizabeth), opinó que: *“entre estas imágenes existe una relación que desde el poema de Baudelaire se expone: por un lado, veo un mar embravecido, como lo puede estar el hombre-ser humano, y también, veo un mar en calma, como puede el ser humano estar en algún momento también, ser sosegado, calmoso: cuánto existe en ese mar-ser humano, de misterio de imprevisibilidad”. (...)*

## **2do texto literario: Texto seleccionado del corpus: “Cortaron tres árboles”, de Federico García Lorca (España)**

En momentos de pandemia, cuando no fue posible la presencialidad académica, se diseñó un grupo de WhatsApp, al que se llamó “Conversación literaria”, desde donde, entonces, los lectores podrían articular sus interpretaciones, para continuar compartiéndolas en este otro plano, el digital, como vía actual, donde los estudiantes expresan sus modos de significar, también en momentos de pandemia cuando no fue posible la presencialidad.

### **“Cortaron tres árboles”**

*Eran tres  
(vino el día con sus hachas.)  
Eran dos.  
(Alas rastreras de plata.)  
Era uno  
Era ninguno  
Se quedó desnuda el agua.*

Este texto literario promovió la reflexión axiológica en torno a valores como la conciencia ambiental, puesto que desde una lectura crítica, del propio texto emanan valores que conforman la existencia humana, y desde los cuales se ha reflexionado en la conversación literaria gestada por WhatsApp, desde la formación de una conciencia ambiental misma, basada en el amor perenne al medio ambiente, desde su cuidado, en pos de la modificación de conductas, mediante la reflexión axiológica, basado en la valoración de las acciones acometidas por las hachas (seres humanos) y comparándolas con la táctica cotidiana, como se apreció en muchas reflexiones hechas por los estudiantes, y que no están acordes con el ideal de ciudadano a formar. El poema sirvió como eje para la reflexión acerca de lo que nos permite actuar para la conservación del medioambiente

desde la construcción de alternativas que permitan, en los estudiantes, generar la reflexión, para el cambio de actitudes nefastas. Álvarez-Álvarez y Gutiérrez-Sebastián (2017), evidencian en torno a los valores que, "...las lecturas, en sus diversos pasajes han proporcionado a los estudiantes momentos de reflexión de interés que han llevado a afirmar/modificar valores, provocando un crecimiento axiológico" (p. 312).

A continuación, se presentarán dos opiniones de 20 en total, que en aras del espacio se presentarán y analizarán, de dos lectoras que han reflexionado, y puesto de manifiesto claves de acceso a la lectura, tanto de tipo **personal-íntima (intertextual)** (Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012), como de tipo **metafórico (simbólica)** (Fittipaldi, 2012), para connotar acerca de cómo les conmovió el texto-poema en su modo de ser, porque leer nutre en toda la dimensión de la palabra; es decir, que cala y horada en los modos de actuación ellos, los lectores, que son seres sociales, que elaboran su comprensión desde lecturas inteligentes y sensibles.

- **Transcripción de las ideas de Elizabeth en un mensaje de audio enviado por el grupo de WhatsApp "Conversación literaria", que en tiempos de pandemia se creó, pone en evidencias las ideas expuestas en su Diario de lectura, desde unas apreciaciones metafórico-simbólicas. Así, ella expresó:**

---> **Audio 1, de Elizabeth:**

"En el poema se manifiesta el maltrato a la madre naturaleza. Los leñadores han acabado con lo más preciado, que es la vida. Las hachas son símbolo de destrucción, de muerte. En las hachas se refleja la idea de todo lo que destruye. La naturaleza salva y es símbolo de amor. Se quedó desnuda el agua porque ya no podía reflejar la vida y la belleza natural. Es indigno matar, acabar, y como dice canción: "seamos un tilín mejor, y muchos menos egoístas".

- **Transcripción de las ideas Saimely en un mensaje de audio enviado por el grupo de WhatsApp "Conversación literaria", que en tiempos de pandemia se creó, pone en evidencias las ideas expuestas acerca de un modo de leer heurístico, pero al mismo tiempo personal-íntimo y metafórico-simbólico. Al respecto ella expresó:**

---> **Audio 2, de Saimely:**

"Bueno, del texto "Cortaron tres árboles" opino que las hachas no tenían que, como que privarle la vida a nadie, que cada cual, merece, no sé... vivir, o sea, por uno mismo; no que de ahora mismo tú estés, como que bien, o algo así, y entonces venga alguien a privarte de lo que te guste. Porque el árbol estaba acompañando el agua, y entonces el árbol florece, y todo eso, y entonces que venga, como vienen las hachas, y entonces lo corte de raíz; cada cual tiene la manera de florecer, todo el mundo tiene ese derecho, y no es que venga y te priven de lo que tú quieres. Bueno, algo así, porque el hacha no es quien, para decidir en la vida de nadie, y mucho menos de que las personas siempre están cortando los árboles. Los árboles son muy fundamentales en la vida de un ser humano, y no considero que está acción del hacha estaba bien, porque cada cual tiene que ser como feliz, si el árbol estaba bien ahí, quería florecer, el hacha no era quien para interferir en la vida".

Elizabeth, pone de manifiesto, al reflexionar en su **Diario de lectura** que en el poema "Cortaron tres árboles", se pone de manifiesto el maltrato a la madre naturaleza, pues expresa ella que los leñadores han acabado con lo más preciado que es la vida; y dice además que las hachas son símbolo de destrucción y de muerte; por eso ella misma expresa que "...es indigno matar, acabar"

, puesto que asegura que en las hachas se refleja todo lo que devasta y destruye; en tanto, cuando alude a que las hachas son un “símbolo”, está poniendo de manifiesto una **clave de acceso a la lectura de tipo metafórico (simbólica)**, como alude Fittipaldi (2012). También se aprecia en la lectura de Elizabeth, una **clave de acceso a la lectura, de tipo personal-íntima-intertextual** como recomienda Sipe (2008) y Fittipaldi (2012), respectivamente, y además, se demuestra una clave **mediática** como expresa Fittipaldi (2012), ya que Elizabeth hace alusión a una canción que le sirve como ranfla para la lectura intertextual, y desde ahí poder construir sus reflexiones. Se termina por acabar la vida de los árboles, es una idea que ella pone de manifiesto, de la naturaleza, que es a la vez, acabar, mutilar, la vida de uno mismo como ser humano, fueron ideas que permitieron reconstruir el texto, desde el análisis; a su vez, el egoísmo de los leñadores se demuestra al acabar con la vida fértil y útil de los árboles; esta idea la pone de manifiesto la lectora Saimely cuando expresó que “...los árboles son muy fundamentales en la vida de un ser humano, y no considero que está acción del hacha estaba bien, porque cada cual tiene que ser como feliz, si el árbol estaba bien ahí, quería florecer...”. A medida que avanzan las hachas, se entiende que estas son un símbolo de muerte, de final, porque “el final” es la destrucción del hábitat, de uno mismo, porque si se acaba con la naturaleza, se destruye uno, porque el ser humano entra en equilibrio con el ambiente, es decir, forma parte de él. Todas estas reflexiones se insertan en los modos de actuación del lector, porque la interiorización permite el aprendizaje significativo.

Los árboles pueden ser también cada ser humano, es una idea que subyace en los aportes interpretativos de Elizabeth y Saimely; por ende, ellas han elaborado su lectura, porque como explicaba Carranza (2022) “...toda lectura es única y personal, toda lectura es irreverente porque el universo del lector hace imprevisible los resultados...” (p. 155). Saimely, en su conversación exponía que, “...cada cual tiene que ser feliz, si el árbol estaba bien ahí, quería florecer, el hacha no era quien para interferir en la vida...”; esto demuestra la implicación afectiva de esta lectora, porque señala cómo los árboles y sus flores son símbolo de vida, de existencia útil, por ello, ella misma señala, que, “...los árboles son muy fundamentales en la vida de un ser humano...”. No caben dudas de algo que Carranza (2009) nos comentó, y coincide con este resultado expuesto, porque, “...las hipótesis son diversas, y los niños se esfuerzan por fundamentarlas a partir de elementos existentes en la obra” (p. 7). Elizabeth, a su vez, expresa que “...los leñadores han acabado con lo más preciado, que es la vida. Las hachas son símbolo de destrucción”. Ambas lectoras coinciden en la actitud destructiva del hacha (hombre). Aquí se puso de manifiesto la clave de acceso a la lectura de tipo **metafórico (simbólica)**, desde los postulados de Fittipaldi (2012). Las flores-árboles son símbolo de la belleza de la vida, esencias manifiestas desde la lectura de estas dos lectoras potencialmente expertas.

La imagen que sigue, es un fragmento del **Diario de lectura** de la lectora Elizabeth, donde ella demuestra, desde su particular manera de sentir y apreciar, qué sentimientos le han suscitado como lectora, al determinar que el árbol es símbolo vida, de existencia, como desde Saimely también se apreció en el análisis del audio de su conversación. Los árboles que son símbolo de vida, precisamente en uno de sus atributos, las flores-retoños, simbolizan la subsistencia que prospera y florece, y que embellece por ende la savia existencial. Desde acá se pone de manifiesto cómo estas dos lectoras, y todos los demás lectores implicados, construyen-negocian los sentidos, porque se pone de manifiesto que existió una conversación literaria plural y desarrolladora, que concibió al grupo (presencial como el de WhatsApp) como un verdadero colectivo, articulador de saberes que se exteriorizan en forma de una búsqueda constante de experiencias lectoras que contribuyan a interpretar los textos, porque, como bien indica Fittipaldi (2022), hay que articular “...‘comunidades de indagación’ escolares a partir de una intervención basada en el modelo hermenéutico simbólico como puerta de entrada a las lecturas...” (p. 15), por lo que se puede advertir que la hermenéutica es un modo de abordar los textos, desde las lecturas plurales, nunca fijas ni plegadas a un solo sentido. Aquí, la lectora Elizabeth demuestra una clave de acceso a la lectura de tipo **metafórico (simbólica)**, como alude Fittipaldi (2012), porque ella se esfuerza por reconstruir el modelo textual a partir de sus experiencias sociales como lectora posee, y, desde

allí re-crea un sentido entre muchos existentes. El texto-poema contribuyó a la construcción de alternativas posibles, que connotaron un modo de acercamiento a formas de entender el discurso literario desde las subjetivaciones de cada lector potencial.

El siguiente dibujo o esbozo, nos permite deducir cómo el árbol-sociedad del poema sufre, y el ser humano también (porque la sociedad igualmente puede ser ese árbol); es decir, se siente triste el objeto lírico, por los daños cometidos por las manos-sociedad (inescrupulosa). Esta es una manera "creativa"- "performativa" (Sipe, 2008) de entender la realidad de la lectura, desde la postura analítica de la lectora Elizabeth

**Figura 2**

*Fragmento del **Diario de lectura** de Elizabeth, enviado por el grupo de WhatsApp que se llamó "Conversación literaria", donde ella pone de manifiesto la clave de acceso a la lectura, de tipo **metafórica** (al concebir al árbol como símbolo de la vida o existencia) y **performativa** (al concebir ella un modo personal de acercarse a los sentidos del texto-poema, desde el cual se permite reflexionar al respecto) (Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012)*



Esta apropiación del sentido, por medio del dibujo o representación, demuestra cómo la lectora Elizabeth construye sentidos desde saber que los árboles son símbolo de la existencia, y que son, además, los pulmones naturales del planeta. Por ello, en el esbozo o dibujo se connotan los sentimientos que le han suscitado como lectora, al determinar que el árbol es un modelo de la existencia; por ello, atributos en el dibujo, como las lágrimas en una de las mejillas del árbol, y la remita en una de sus troncos, generan en ella una manera de hacer significar el texto-poema. Martín-Requero y Jiménez-Yuste (2013), también exponen y verifican el resultado obtenido, al decir que:

...La lectura dialógica de un texto permite entender la obra desde una perspectiva distinta a la del autor y a la del adulto, favorece en el alumno la reflexión personal, la comprensión lectora, la creatividad argumental, la visión crítica de la realidad y la expresión de ideas. Además, acerca, de una forma distinta a la habitual, al alumno con la obra, su autor y la época en la que fue escrita, permitiendo que imagine todos estos elementos y los incorpore a su vida cotidiana... (pp. 16-17).

Por tanto, esta reflexión personal de las que nos habla Martín-Requero y Jiménez-Yuste (2013), tiene que ver, con lo Elizabeth y Saimely reflexionan acerca de cómo les ha influido el texto-poema, al poner ellas de manifiesto sus razonamientos acerca del maltrato a la madre naturaleza (cada una de ellas desde sus apreciaciones), pues ellas expresan que los leñadores, esas “hachas rastreras” han acabado con lo más preciado que es la vida; por lo que las hachas son símbolo de destrucción, barbarie y de muerte, puesto que asegura que en las hachas se refleja todo lo que devasta y destruye; en tanto, cuando alude a que las hachas son un “símbolo”, está poniendo de manifiesto a cómo ellas construyen relaciones semánticas, para pasar a una lectura de apropiación, que implica un leer como indica Carolina Cuesta (2013), que es una “...negociación de significados en la interacción social que se da en el aula, siempre protagonizada por el texto, el docente y los alumnos” (p.101). Una lectura metafórica (simbólica), personal-íntima (intertextual) donde se descubre por parte de las lectoras Elizabeth y Saimely, que el texto-poema le influyó en su vida y le hizo recordar y poner en evidencias sus historias y experiencias de vida, desde donde reflexionaron y enjuiciaron los comportamientos sociales a partir de sus cuestionamientos y modos fructíferos de construir relaciones de significación. Por ello, para Cañón y Malacarne (2014)

...Es enriquecedor que aprendamos a construir espacios de intercambio, escenas de lectura en las que fluya el diálogo y la oralidad, pero en torno al libro, al texto particular que se ha seleccionado, sus rupturas, sus sorpresas y silencios, sus ganas de mostrar y esconder. En fin, su materialidad significativa... (p. 7).

Sin dudas, leer para comprender y para compartir y socializar esos “significantes” como indican Cañón y Malacarne (2014), que, a su vez, nos proporcionan “sorpresas”, para dialogar y compartir los modos plurales en que las lecturas le han dicho algo más a cada lector. Por lo que, cada lector, es un universo perenne para pensar una vez más, la vida que nos circunda, para intentar solucionar sus problemáticas. Leer para dialogar y conformar verdaderas comunidades de lectura, articuladas con el amor y la empatía que caracteriza a las comunidades educativas de éxito, porque leer es un modo de abrir las puertas a nuevos ambientes conversacionales en el cada lector sea capaz de escuchar a todos desde la emoción que le proporciona motivaciones que realizar la actividad lectora con más placer. Ya lo dirían Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014), ya que, “...el hecho de compartir la literatura en grupo genera otras sinergias y emociones, ya que al tomar la palabra y aportar sus ideas y valores aumentan su motivación lectora” (p. 120). Leer para vivir humanamente juntos y ser más felices.

## Conclusiones

La biblioteca de aula es un espacio para la socialización de experiencias lectoras, o sea, para la construcción de modos de leer distintos, plurales, que generan en el texto una noción de actualización interactiva, por medio de las inferencias que los lectores en su círculo comunicativo fueron generando con sus apreciaciones, porque se comprobó lo que Montaño-Calzines (2006) determinó en sus investigaciones, pues los textos-obras están siempre abiertos a las lecturas múltiples, que implica aceptar que concurren *reinterpretaciones* al infinito en las mentes de los lectores, para como evidencian. Cañón y Malacarne (2014) *construir espacios de intercambio* socialmente transformadores.

La lectura de los poemas, tanto el de Charles Baudelaire, “El Hombre y el Mar” como el de Federico García Lorca, “Cortaron tres árboles”, permitieron la lectura crítico-creadora, o de extrapolación (en función de claves de acceso a la lectura de tipo metafórico (simbólicas) y performativas-creativas) (Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012), en cuanto cada lector evidenció sus propias formas y modos de entender la realidad evocada, donde ellos mismos tomaron partido, fueron autores también; expresaron sus argumentos y compartieron sus dudas e hipótesis. Así, se fue instaurando una zona donde los colores y matices se expandieron desde el colectivo lector, para polemizar y para

crear un proceso de comprensión más desarrollador y significativo, donde cada pista o hallazgo significó un modo de leer comunicado en profunda participación socio-discursiva. Se puso de manifiesto, pues, las lecturas personales-compartidas en el grupo, desde el *modelo hermenéutico simbólico*, propuesto Fittipaldi (2022), y, a partir de esas *posibilidades insospechadas* que ofrece el texto literario, como evidenció (Carranza, 2009, 2022), donde fue posible, además, la *construcción de hipótesis diversas* sobre la base de las pistas que los propios textos-poemas evocaban, al dar oportunidad a que los lectores pluralizaran desde sus contribuciones interpretativas.

La lectura es un proceso dialógico donde se comparten miradas y apreciaciones distintas; por ende, es un área donde habita la diversidad de *experiencias explicitadas*, de modos de leer múltiples. Por ello, la biblioteca de aula permitió que los lectores construyeran e instituyeran su lectura, a partir de la participación y la confrontación de modos de pensar para *construir certezas experienciales*, tanto desde el WhatsApp, como de forma presencial, desde donde se articuló, lo que Molinari *et. al.* (2008), al comprobarse de que puede evidenciarse desde la lectura compartida, una *construcción conjunta de significados*, conformada entonces desde esta propuesta por las “apropiaciones” que cada sujeto lector pudo socializar, que al final, de manera holística, contribuyeron a partir de lo que se expuso de la experiencia presentada, a su formación integral, en forma gradual, al estimarse en sus modos de actuación cotidianos. Porque la lectura forma y transforma los modos de ver el mundo. En consecuencia, se estimó un *crecimiento axiológico*, como aseveran Álvarez-Álvarez y Gutiérrez-Sebastián (2017), el cual fue muy substancial para el desarrollo personalógico, no solo como lectores potenciales (que lo son sin dudas), sino como seres sociales, ciudadanos del mundo de hoy.

## Referencias

- Aliagas, C., Castellà, J. M. y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura”. En: *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, No.5, pp. 97-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119719007>
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2014). “Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer”. En: *Revista El profesional de la información*, 23(6), pp. 625-631. DOI: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.nov.10> Recuperado de: <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2014/nov/10.pdf>
- Álvarez-Álvarez, C. y Gutiérrez-Sebastián, R. (2017). “Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de caso”. En: *Revista Complutense de Educación*, 24(2), pp.303-319. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4376461>
- Álvarez-Bernárdez, P. R. y Monereo, C. (2020). “La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. En: *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(2), 7-16..Recuperado de: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.2.2281](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2281)
- Bajour, C. (noviembre, 2010). “La conversación literaria como situación de enseñanza”. *Imaginaría*. En: *Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 282. Recuperado de: <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacionliteraria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Carranza, M. (2009). “Los maestros lectores de literatura”. I Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, 23 de octubre de 2009, La Plata, Argentina. En: *Memoria Académica*. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7727/ev.7727.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7727/ev.7727.pdf)
- Carranza, M. (2022). “Reverencias y traiciones. Sobre lenguaje literario y pensamiento”. En: Cañón, M., Malacarne, R. y Valdivia, M. (Compil.). *La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedos*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. [http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/966/CanonMalacarneValdivia\\_La%20mediaci%C3%B3n%20lectora%20en%20la%20biblioteca.pdf?sequence=1](http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/966/CanonMalacarneValdivia_La%20mediaci%C3%B3n%20lectora%20en%20la%20biblioteca.pdf?sequence=1)

- Cassany, D. (2003). "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones". En: *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, No. 32, pp. 113-132. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548>
- Cassany, D. (2007). "Luces y sombras de la lectura en voz alta". En: *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388237>
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/mec.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Recuperado de: [https://books.google.com/books?id=R2FGxN3viuWC&printsec=frontcover&source=gb\\_s\\_g\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/books?id=R2FGxN3viuWC&printsec=frontcover&source=gb_s_g_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Cuesta, C. (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". En: *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*, 15(2), pp. 97-119. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503750732005>
- Domínguez García, I. R. y Garriga Valiente, G. (2013). "La comprensión de textos". En: *Lenguaje y comunicación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Eco, U. (1981). *Lector in fábula*. Madrid: Lumen.
- Escarpit, R. (enero, 1972). "El hambre de leer. El libro, máquina admirable de comunicar". En: *Revista El Correo de la UNESCO. Una ventana abierta al mundo*. Año. Año. XXV. París. Recuperado de:
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Fierro Chong, B. M. (2019). "Educar desde la literatura: enraizamiento cultural para una pedagogía comprensiva". En: *REDIPE, Boletín Virtual*, 8(8), pp. 83-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528300>
- Fittipaldi, M. (2007). "La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo". En: Cerrillo Torremocha, P. C., Cañamares Torrijos, C. y Sánchez Ortiz, C. (Coords.) *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores. Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: [https://books.google.com/books?id=g6IM0RtpSRkC&newbks=1&newbks\\_redir=0&printsec=frontcover&pg=PA368&dq=martina+fittipaldi&hl=es-419&redir\\_esc=y#v=onepage&q=martina%20fittipaldi&f=false](https://books.google.com/books?id=g6IM0RtpSRkC&newbks=1&newbks_redir=0&printsec=frontcover&pg=PA368&dq=martina+fittipaldi&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q=martina%20fittipaldi&f=false)
- Fittipaldi, M. (2012). "La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación". En: Colomer, Teresa; Fittipaldi, Martina (coord.). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. Parapara, No. 5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, con el patrocinio de la Fundación SM, 69-86. Recuperado de: [https://www.academia.edu/24447606/La\\_categorizaci%C3%B3n\\_de\\_las\\_respuestas\\_infantiles\\_ante\\_los\\_textos\\_literarios\\_an%C3%A1lisis\\_de\\_algunos\\_modelos\\_y\\_propuesta\\_de\\_clasificaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/24447606/La_categorizaci%C3%B3n_de_las_respuestas_infantiles_ante_los_textos_literarios_an%C3%A1lisis_de_algunos_modelos_y_propuesta_de_clasificaci%C3%B3n)
- Fittipaldi, M. (junio, 2022). "Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14(7), pp. 5-19. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6175>
- Kaufman, A. Ma. (2006). "La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela". En: Gvritz, S. y De Podestà, Ma. E. (Compil.) *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión de la enseñanza*. Buenos Aires: Granica. Recuperado de: <https://books.google.com/books?id=pLr6OXabG2cC&newbks=1&newbks>
- Llamazares-Prieto, Ma. T. (2015). "La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia

- de comprensión lectora”. En: *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, pp.111-130. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5381759>
- Malacarne, R. y Cañón, M. (2014). “Lecturas en compañías”. En: Fagnani, F. y Malacarne, R. (Compil.). *Puntos de lectura. La formación de comunidades lectoras*. Mar del Plata: Jitanjáfora. Recuperado de: <https://jitanjafora.org.ar/Puntos%20de%20lectura%202015.pdf>
- Martín Requero, I. y Jiménez Yuste, A. (diciembre, 2013). “Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia”. En: *Creatividad y Sociedad. Revista de la Asociación para la Creatividad*, No. 21, pp.1-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786053>
- Martín-Barbero, J. (2008). “Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas”. En: *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*; pp.15-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552018>
- Molinari, Ma. C.; Castedo, M.; Dapino, M.; Lanz, G.; Paione, A. (2008). “La lectura en la alfabetización inicial: Situaciones didácticas en el jardín y la escuela”. La Plata: DGCyE. (Desarrollo curricular). En: *Memoria Académica*. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.758/pm.758.pdf>
- Montaño Calcines, J. R. (2006). “La literatura como mosaico de citas. El texto en el texto. El texto sobre el texto”. En: *La literatura en y desde para la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Palomares Ruíz, A. y Domínguez Rodríguez, F. J. (diciembre, 2019). “Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística”. En: *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(3), pp. 38-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574667620004/html/>
- Sipe, L. (2008). *Storytime: Young Children’s Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teacher College Press.
- Sonzini, R. (junio, 2019). “La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos”. En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8(4), pp. 197-205. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3340>
- Stapich, E. (Coord.). (2008). “Leer con los adolescentes. Breve introducción a un gran problema”. En: *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Recuperado de: [https://books.google.com/cu/books?id=NarkaxgvT9QC&newbks=1&newbks\\_redir=0&printsec=frontcover&pg=PA57&dq=Textos,+tejidos+y+tramas+en+el+taller+de+lectura+y+escritura&hl=es-419&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/cu/books?id=NarkaxgvT9QC&newbks=1&newbks_redir=0&printsec=frontcover&pg=PA57&dq=Textos,+tejidos+y+tramas+en+el+taller+de+lectura+y+escritura&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.