

1 Prof. Giovanni Benavides Baion

2 Received: 12 September 2021 Accepted: 30 September 2021 Published: 15 October 2021

3

4 **Abstract**

5 The literary reading exercised from the collective understanding is to go ?attributing
6 meanings?, by promoting enunciation situations in which the reader-students reconstruct the
7 ideals that the reading presents. To understand, therefore, is to assess the responses and
8 intentions that underlie the background of the reading from the literary conversation as a
9 procedure for elucidating the paths to meaning. Reading is playing with everyone's experience.
10 Therefore, for this activity of assertion of senses to occur; precisely, readers have the mission
11 of elucidating, clarifying, solving the unknowns that are evoked. Thus, understanding will not
12 be a unitary and homogeneous process, but will become a decisionmaking process, where
13 everyone contributes and shares; experience and communicate your impressions of reading,
14 and not where you blame yourself because you have not said what you are told to express. In
15 this way, we propose with this work, to present the different ways, routes or accesses (reading
16 keys) that served as the basis for the achievement of an understanding of poems, in which a
17 communicative activity of experience and creativity was generated. student.

18

19 **Index terms**— reading and comprehension, reading responses, literary conversation, access codes.
20 ”?Entender la literatura como práctica social, sin embargo, no supone tener en común un baje, una memoria
21 cultural conjunta, sino también compartir maneras de leer los textos? parece interesante también que la escuela
22 promueva la construcción de comunidades de interpretación en las que los estudiantes puedan formar parte de
23 una historia de lecturas conjuntas, de una historia que les permita hacer emergir recuerdos y relaciones comunes,
24 modos de leer colectivos” Martina ??ittipaldi (2013, p. 427).

25 ”?Cada lector reinventa códigos porque no solamente lee con sus facultades cognoscitivas, sino con toda su
26 personalidad?” Marina ??arra (1999, p. 85). I trabajo de los docentes se enmarca en dirigir el desarrollo de la
27 personalidad de los educandos, por lo cual la creatividad debiera ser una de sus características esenciales dentro
28 de las actividades que se propongan, porque un maestro que no sea creativo, simplemente para el autor de esta
29 ponencia, no es bueno; puede ser cualquier cosa, pero no maestro, esencialmente él, tiene y debe que ser creativo,
30 esa será su principal destreza.La lectura, pues, desde las dimensiones comunicativas (dialógicas) y creativas,
31 favorece el enjuiciamiento del lector, como colaborador y edificador de los sentidos y significados textuales, a
32 partir de su discurso como conformador del habla. Llama la atención que leer prepara al estudiante para la vida,
33 y desde la noción de lectura colectiva, se entiende a esta como un modo de apreciación colectiva de las disímiles
34 problemáticas que ellas nos presenta; por eso leer es hacerlo con todo el acervo acumulado, con las experiencias
35 y sobre todo, con la posibilidad de compartir los hallazgos con los demás, esas ambigüedades que colegidas entre
36 todos, se entenderán mejor; porque al compartir la experiencia, E se está participando en un proceso de recepción
37 colectiva de los significados.

38 Y no hay mejor ayuda, que la del maestro preparado para transmitir el mensaje, y de este mismo, respetando
39 y escuchando atentamente sin imponer respuestas. Solo al socializarlas, se convertirán en hallazgos compartidos,
40 y se podrán reconstruir las ideas o proposiciones que el texto abre ante cada ”yo”, porque como indica Marina
41 Parra (1999) cada lector, todos los lectores, leen con su personalidad, es decir, leen al poner de relieve sus saberes,
42 cultura y sobre todo, experiencias. Por ello, se debe incentivar en el aula como espacio dialógico desprejuiciado.
43 No hay que temer a la idea distinta, sino debemos promoverla, para generar situaciones de lectura ético-estéticas
44 para la reflexión y el crecimiento de la otredad.

45 La lectura eslabón fundamental de la cadena escolar, al romperse o perderse, se pierden o se rompen los demás
46 eslabones. Es la encargada de que cada estudiante resuelva cada una de sus dificultades de la mejor manera
47 posible. Por ello, para hacer visible el susurro de una lectura útil, y para gestar una lectura libre y silenciosa
48 en las aulas, que integre y autoestructure el conocimiento, se debe lograr una actividad de comprensión, que no

49 repita lo que el texto dice, sino que se potencie la participación de los lectores como constructores de sentido,
50 que es utilizar su experiencia para actualizar el texto; sin dudas, eso es hacerlo vivir y trascender.

51 La lectura se inserta en la vida del estudiante, sin más, porque la identidad del lector depende mucho de la
52 variables cognitivo-afectivas-volitivas que pueden hacer transformar significativamente la realidad del texto en el
53 universo del saber del lector (Coll 1985;Colomer 1991Colomer , 2001Colomer , 2004Colomer , 2005)); McNamara
54 2004; Fittipaldi, 2013).Por tanto, este intercambio supone ante todo, razonamiento, trabajo continuo para poder,
55 leer el mundo, porque leer es básicamente, saber comprender y sobre todo saber interpretar, o sea saber llegar a
56 las esencias para estar en posición de establecer nuestras propias opiniones.

57 Muy de acuerdo con Colomer, Manresa y Silva-Díaz (2005) al enunciar que el texto posee zonas de sombras, es
58 decir, zonas de intención que serán suplidadas a partir del conocimiento previo que tienen los lectores que "procesan"
59 el discurso literario; por lo que el texto provee información al lector; no obstante, la información extraída del mismo
60 obedece de cómo el receptor re-construya los significados completándolo con sus conocimientos previos y cultura
61 propia (VieiroyAmboage 2016).Por estas y otras razones es que autores de diferentes latitudes se encargan de la
62 temática, entre ellos están:Colomer, T. ??1991, ??001, ??004); Gómez-Villalba, E. y Pérez González, J. (??001
63 Para la comprensión de un texto es necesario el conocimiento de todas sus palabras y símbolos especiales, ella
64 no es una suma, sino la integración de las unidades de sentido, es también, un procesoproducto-resultado de
65 las actitudes conscientes de los lectores modelos que sí saben disfrutar y emocionarse, como aclara Villaminzar,
66 (2003), y porque además, es muy lógico en este proceso, según Gómez-Villalba y Pérez (2001) "la comprensión
67 lectora, se concibe como un proceso interactivo entre el lector y el texto. El lector relaciona la información
68 almacenada en su mente con la que le presenta el autor" (p. 10). En consecuencia, se debe potenciar la
69 comprensión del texto desde esencias meta cognitivas y reflexivas, desde el compartir y el hacer con el texto cosas
70 diferentes. Para Blanco (2005).

71 ?el proceso de lectura es un proceso de toma de decisiones, un 'cuerpo a cuerpo' con el texto, donde el lector,
72 partiendo de lo que sabe sobre el mundo, busca respuestas a preguntas, escoge significados, a veces duda, aventura
73 interpretaciones y va poco a poco recorriendo un camino que le lleva a 'entender' el mensaje. (?) (p. 3).

74 Esto exige dominar el código, reconocer las formas de las palabras y las relaciones que se establecen entre
75 ellas, pero este proceso solo es el punto de partida para llegar a la comprensión de los significados generales.
76 Con esto, coincidimos con ??014 entre otros. También hay que desarrollar en cada estudiante la capacidad de
77 la toma de respuesta, de la habilidad para comprender, por medio de una actividad lectora eficiente, creadora
78 de de sentidos, le hace al estudiante, aumentar la curiosidad, el ansia de conocer, educarse en el amor hacia el
79 saber, el interés por la actividad cognoscitiva, al constituir una de las tareas más importantes y necesarias de los
80 centros educacionales, para la edificación de dinámicas educativas más perceptivas. Será conveniente instituir en
81 las aulas una comunidad de lectores que interpretan y expresen lo que piensan, sería plausible que los maestros
82 de Lengua y Literatura comiencen por proponer una didáctica del decir más respetuosa y menos dogmática.

83 De esta manera nos proponemos con este trabajo, presentar los modos, vías o accesos distintos a la lectura que
84 sirvieron de base a para el logro de una comprensión de poemas, en el cual se generó una actividad comunicativa
85 de la experiencia y la creatividad estudiantil.

86 Pinzás (1986), la cual asevera que "las metas del lector (leer para informarse, leer para retener, leer
87 para resumir, etc.) controlan la aplicación de los macrooperadores, que transforman el texto-base en
88 macroproposiciones que representan la esencia del texto. La representación formal de estas metas se denomina
89 el 'esquema del lector'". (p. 9).Y, inexcusablemente, otra de las metas del lector, según Solé (2012), es ser un
90 lector activo, el cual supone interpretar, y preocuparse y ocuparse por el ejercicio de la crítica; de esta manera,
91 nos alega Solé, que: ?esta lectura posmoderna o hermenéutica hace más perentoria aún la necesidad de contribuir
92 a formar lectores activos, dotados de criterio (?) Nos vamos acercando al lector moderno, un lector que procesa el
93 texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio)?conducente a la reflexión.
94 Este es lector moderno, que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela (?) (p. 48).

95 Aquí resulta fundamental que para operar con las macroproposiciones, hemos de conocer la lengua en toda su
96 dimensión, teniendo en cuenta los niveles de estructuración del texto y los recursos empleados por el autor, ello
97 depende también del conocimiento del contexto, lo que implica saber quién produce el texto, a qué grupo o clase
98 social pertenece, cuál es su ideología, con qué intención lo hizo, en qué situación comunicativa fue codificado;
99 todo esto permite atribuir un significado al texto que de no conocerlo, no sería posible la reconstrucción de
100 estas macroproposiciones, que no son más que las ideas mentales procesadas (la experiencia puesta en acción).
101 ParaLlamazares-Prieto y Alonso-Cortés (2016), se pone de manifiesto como:

102 ...en las aulas son situaciones de lectura compartida aquellas en las que el maestro y los alumnos cooperan en
103 la tarea de leer y de aprender, utilizando un texto que está a la vista de todos. Se diferencian de otras situaciones
104 de lectura en voz alta por el hecho de tratarse de situaciones dialógicas, es decir, de situaciones en las que los
105 alumnos participan interaccionando entre ellos y con el docente? Por ello, como expresa Cassany (2003), "al
106 fin y al cabo, si el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto, alcanzamos el
107 nivel máximo de comprensión de un discurso cuando podemos contrastar las diversascomprensiones individuales
108 del mismo". (p. 32). Pudiera ser que la comprensión tenga un halo de individualidad, pero si se contrastan
109 las opiniones y se intenta salvar el texto, pues vale la pena que los lectores generen espacios de intercambio
110 (dación-reflexión) entre las ideas codificadas en el texto y las ideas que el propio texto requiere. Por ello, la
111 comprensión es un proceso mediante el cual reconstruimos significados, por lo cual, al comprender un texto,

112 el receptor comienza por reconocer las palabras y signos auxiliares, y los sentidos de los intersticios o espacios
113 vacíos que todo texto deja. Tanto es así, que para Escalante de Urrecheaga y Caldera de Briceño (2008) adoptan
114 en decir que: ?se entiende la comprensión en el marco del procesamiento interactivo que se activa a través de
115 operaciones mentales o estrategias cognoscitivas que decodifican, aprehenden y recuerdan el sentido de un texto
116 por intermedio de las variables sujeto-entorno. Al aprehender el sentido de un texto, el lector pone en marcha
117 factores sensoriales (percepción, afectivos e intelectuales) (?) descubre las posibles relaciones con las experiencias
118 previas, decodifica; comprende. (Escalante y Caldera, 2008, p. 35).

119 Destacan en estas palabras, el término 'interacción en la lectura' el cual es un modelo del proceso lector
120 en el que el que este construye el sentido del discurso haciendo uso de su competencia lingüística y de sus
121 experiencias previas, es decir, de su universo cognoscitivo; pero para ello, se necesita asumir un pensamiento
122 crítico-creativo, para producir significados desde una asunción lógica de las macroproposiciones elaboradas a
123 partir de la interacción textual, lo que demanda de los lectores, en plural, sus aportaciones, visiones y puntos de
124 vistas, que al contrastarlos, pues surge un nuevo texto; un texto enriquecido, así para Fittipaldi (2014).

125 ?el aprendizaje de la interpretación supone no únicamente la apropiación y puesta en práctica de las estrategias
126 lectoras sino también la conciencia de que un mismo texto puede dar lugar a diversidad de interpretaciones y
127 puede ofrecer múltiples niveles de sentido, sentidos que, sin embargo, han de ser argumentados a partir del texto
128 leído, han de volver a este para ir afeminándose y matizándose en ese camino? (p. 427).

129 Por ello, "la predicción y la confirmación de respuestas no deben aparecer como errores que comete el lector sino
130 como hipótesis, tanteos o adivinanzas que este hace con el fin de construir el significado intentado por el autor" (p.
131 36). La comprensión de los textos, confirmadas a través del desempeño y experiencias vividas por el autor de este
132 trabajo, entre ellas están la incapacidad para: captar significados y traducirlos a su código; decodificar el texto;
133 descubrir los intertextos o influencias de otros textos en dependencia de su cultura; desentrañar el significado
134 intencional del texto según el contexto en que se escribió; reconstruir el significado de este y estar en condiciones
135 de expresarlo; emitir juicios y valoraciones sobre lo que dice el texto; asumir posiciones ante él; opinar y actuar
136 como un lector crítico; aprovechar el contenido del texto para aplicarlo en otros contextos; reaccionar ante lo
137 leído y modificar su conducta. Por ende, Villamizar (2003) señala que: Pues, cuando nos enfrentamos al proceso
138 de lectura y comprensión de un texto se está siempre prediciendo posibles interpretaciones que son el resultado
139 de saberes y operaciones cognitivas de diversa índole, es decir, de la experiencia que es la variable socio-cognitiva
140 que coadyuva al entendimiento textual. Igualmente, para Llamazares, Ríos y Buisán (2013).

141 ?leer es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y
142 objetivos, para lo que se necesita recurrir al conocimiento del mundo y a los conocimientos textuales y dominar
143 las habilidades de descodificación y las estrategias para procesar activamente el sentido y los significados del texto
144 (p. 309).

145 La construcción de respuestas lectoras mediante la actividad de comprensión, es una práctica de resolución
146 de problemas, es intentar armar el rompecabezas a partir de la reacción que se ha tenido; esasumir una actitud
147 independiente y creadora sobre la desembocadura del texto sobre otros textos, y sobre la posibilidad de abrir
148 el texto, porque siempre habrá "espacios" que "rellenar", lo cual permite lograr la intertextualidad. Y, si
149 de intertextualidad se trata, hay que promover una lectura crítica, elaboradora; pues leer críticamente no es
150 decir únicamente lo que uno piensa, sino fundamentar los argumentos, sobre bases que sean demostrables desde
151 "el texto"; ya lo explica Jurado (2014), cuando asintió: ?la lectura crítica no es la "libre opinión" del lector.
152 La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas;
153 las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus
154 estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales? (p. 12).

155 El proceso de la comprensión, entonces, supone captar los significados que otros trasfieren mediante sonidos,
156 palabras, imágenes, colores y movimientos; es que cuando se comprende, se negocia con el autor-emisor,
157 y se corrobora una especie de transacción; a partir de la cantidad y la calidad en la formulación de las
158 macroproposiciones se van actualizando los sentidos del texto. El proceso de gestación de respuestas, es un
159 trabajo intelectual complejo, así como emotivo, porque requiere de la puesta en marcha de conocimientos (saberes,
160 experiencias, competencias), unido a un cúmulo de sentimientos y vivencias que hay que acoplar al texto; Ronald
161 Barthes (1987) lo confirma, cuando sentenció que ?leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo siguiendo la llamada
162 de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad
163 en cada frase?. (p. 37).

164 Asimismo, la respuesta lectora es un resultado emotivo-comportamental, pues la comprensión, como determinante,
165 tiene lugar cuando el lector u oyente pretende reconstruir en su mente el mensaje que el autor comunica
166 verbalmente o por escrito, para luego socializarlo. Para Viviana Suárez-Galvis (2016) queda claro que "...la
167 conversación literaria es un espacio en el que se oye la polifonía de voces, pues cada uno es heraldo de una
168 perspectiva particular de lectura. En el momento de la socialización, dichas perspectivas se encuentran, se
169 complementan o se excluyen..." (s.p.). Es decir, conversar entre lectores permite abrir la experiencia de todos,
170 y no escuchar una única respuesta, que con mala suerte sería la del docente que se encasilla en tan solo "un
171 sentido".

172 De este modo, se puede llegar a comprender, que -dicho sea de paso -no será jamás sobre interpretar y obligar a
173 decir al texto otras cosas que él jamás ha dicho. No, es sopesar en el diálogo la ironía, el encanto, el ensueño... para
174 construir relaciones posibles ante la ambigüedad textual. Hay que enseñar a comprender, porque comprender,

2 IV.

175 supone la lógica de ir "desmontando", seccionando el texto, para poder otorgar un sentido lógico, no un único o
176 tácito camino; comprender es compaginar con la ética del texto, y para ello, habría que escuchar a cada uno de
177 los lectores; porque hay que llenar de luz, ese espacio de sombras evocatorias que es la literatura. Por ello, para
178 Colomer, Manresa y Silva-Díaz (2005). ?la literatura, precisamente, es uno de los instrumentos humanos que más
179 enseña a "darse cuenta" de que hay más de lo que se dice explícitamente. Cualquier texto tiene vacíos y zonas
180 de sombra, pero en el texto literario la elipsis y la confusión han sido organizadas deliberadamente. Como quien
181 aprende a andar por la selva notando las pistas y señales que le permitirán sobrevivir, aprender a leer literatura
182 da la oportunidad de sensibilizarse a los indicios del lenguaje, de convertirse en alguien que no permanece a
183 merced del discurso ajeno, alguien capaz de analizar y juzgar(p. 6).

184 Reflexión grupal. Lectura crítica y conversación. De la recepción individual a la colectiva A través de la
185 reflexión meta cognitiva de los estudiantes, se llega a la construcción divergente del alumnado al dialogar los
186 sentidos, porque estos devienen de la mente del lectormodelo. En este sentido, la misión u objetivo de la estrategia
187 es contribuir a formar un lector competente, capaz de resolver problemas de manera inteligente con el texto y
188 construir generalizaciones que reconozcan un proceso único de aprender desde el contexto y poder transferir lo
189 asimilado desde el texto, a nuevos contextos comunicativos. Asimismo, Coll y Mauri (2008) lo corroboran, al
190 decir que: ?el interés no está en el discurso en el aula per se, sino en los rasgos del discurso y en los procesos
191 discursivos que nos ayudan a entender cómo los maestros y los compañeros apoyan y orientan eficazmente los
192 procesos deconstrucción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los estudiantes

193 1 III. ¿Qué Dicen Los Lectores Ante el

194 Texto-Poema?

195 En el nivel inicial de la investigación este método permitió denotar que los lectores no intercambian
196 experiencias, que equivalen a decir que dialogan, comparan, oralizan; que son capaces de inferir, de armar
197 hipótesis, de respetar la opinión del otro interlocutor. Es pues que este muestrario de un registro de experiencias
198 nos da la medida de cómo pueden programarse mejor el itinerario del lector para direccionar las actividades y
199 para dotar de sentido al texto (Colomer, 2001). De esta forma, para NoeJitrik (1998), también, "la lectura, como
200 objeto de conocimiento, brinda sentido, interpretaciones y saber? la lectura es una actualización objetiva de la
201 competencia, al mismo tiempo, que es una construcción que se produce entre el lector y el texto". (pp. 18 ss.).

202 El maestro lo demuestra a partir de que algunas opiniones que se gestan, surgen de un diálogo entre los
203 estudiantes, a propósito de sus opiniones ante en el texto objeto de estudio. Estas indican, en ocasiones, la baja
204 comprensión ante lectura del texto. Aunque, se debe afirmar que no todas las opiniones en el foro estuvieron
205 desacertadas, porque la comprensión heterogénea, enriquece los marcos del texto. El maestro luego de cada
206 intervención del estudiante dinamiza y sincroniza (adecuación de la opinión) a partir de un campo argumental,
207 sin imponer, solo para sugerir, explicar. Se está de acuerdo con Carattoli (2012) cuando asevera acerca de los
208 intercambios, pues, "es interesante resaltar cómo los estudiantes recurren al uso de las citas como argumento
209 para su interpretación y cómo el docente vuelve sobre ese argumento para ayudar a la conceptualización de todo
210 el grupo". (p. 16).

211 Una discusión que concibió que los estudiantes opinaran libremente utilizando argumentos; demostrando
212 con fragmentos del poema sus explicaciones, todo lo cual consintió en valorar las actitudes y disfrutar del
213 intercambio como otras zonas de comunicación desde la apreciación de otros compañeros del aula, para defender
214 sus apariencias. ??Camps, 2005;Carattoli, 2012). Por su parte, la propia Anna Camps (2002) define el aula, como
215 un espacio lleno de substancia, porque: ?el aula es un espacio de vida como tal, fuente de contrastes, diferencia
216 de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrán que ser resueltos con el diálogo?La interacción grupal oral es un
217 instrumento imprescindible para que los estudiantes aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción
218 del significado a través de los textos. Discutir para comprender, hablar para leer, para hablar, para escribir?"
219 (pp. 5 y 6).

220 Esto demuestra la valía del diálogo áulico como herramienta para encauzar el aprendizaje escolar desde el foro
221 las posibles intenciones comunicativas del poema.

222 2 IV.

223 Leer y Disfrutar Con el Texto. la Poesía Nos 'Habla'. Conversación y Diálogo

224 Colomer (1991) plantea que el aprendizaje de la lectura, a partir de la actividad de construcción de sentido del
225 texto, debe potenciar "la ponderación de los conocimientos previos del lector, ya que la capacidad de comprender
226 un texto depende de la posibilidad relacionar su mensaje con los esquemas conceptuales propios" (p. 28) En
227 este sentido, el aprendizaje de la comprensión constituye un proceso continuo en el que el estudiante adquiere
228 progresivamente las habilidades que le permiten leer textos cada vez más complejos y de diferente carácter o
229 tipología, y a la vez profundizar en su comprensión y entendimiento cabal. La propia Colomer (2001) así lo
230 estipula también, al decir que debe enseñarse "la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza
231 conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe
232 hacer emerger" (p. 14). Una vez más, Colomer (2004) lo asegura al decir de que "el aprendizaje lector va
233 indisolublemente unido al uso y disfrute "en presente" de los libros, de manera que enseñar y promocionar se
234 encuentran ahí más fusionados que nunca". (p. 9).

235 Es por ello que se ha elaborado esta propuesta de estrategia con un corpus de acciones estratégicas, con
236 vista a conseguir que puedan obtener los estudiantes la comprensión textual creativa, estructurante, edificadora
237 y crítico-creativa. La conversación literaria es una pulsión de la experiencia; no hay lectores como páginas en
238 blanco, es decir, no existen lectores que sepan, quieran y puedan hablar de lo que han leído. Para la profesora
239 francesa Michèle Petit (2014).

240 ...los lectores no son páginas en blanco sobre las cuales se imprimen los textos, puesto que son activos. A tal
241 punto que existe cierta violencia que obra en la lectura, así sea aparentemente tranquila: cuando uno ha
242 aprendido a refrenar las pasiones de cortar o de arrancar las páginas, leer implica una dimensión de apropiación
243 salvaje, de vuelo, de armar piezas: los lectores atacan la integridad del texto, "saltarse" tal pasaje, volver a
244 determinado fragmento, llevarlo hasta sus pensamientos para librarlo a exégesis insólitas... (p. 167).

245 En fin, que los intercambios en los foros recatan esa idea de que la lectura es una puerta abierta al diálogo,
246 porque se permite la construcción de acervos, la construcción de la experiencia del sujeto lector que lo conduce
247 sin dudas, a su auto preparación como lector;

248 Volume XXI Issue VIII Version I 23 () porque sirve la poesía para dar lección al alma y educa el esfuerzo
249 por el conocer y el sentir, y por compartir en sociedad significados y sentidos distintos, pero necesarios para
250 darle cuerpo y vida al texto. El camino de la elucidación, salva de manera constante, del olvido al texto, porque
251 los lectores tienen esa sed, y hay que incentivarla, de avivar el sentido, de componerlo. Entonces, para Aidams
252 Chambers (2007).

253 ...la puesta en escena sustancial de la vida literaria escolar ocurre fundamentalmente en las conversaciones
254 sobre textos, una actividad social y comunitaria plena de potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje
255 sobre cómo funciona la literatura y cómo nutre los imaginarios y los saberes de los alumnos y de los docentes...
256 (p. 20).

257 Pues, en la conversación se pone de relieve lo pensado, lo callado, y a la vez ese entusiasmo de compartir
258 con los otros las ilusiones halladas. Se socializan en un estilo democrático, con respetos y sin exposiciones, sus
259 impresiones, sus dudas y hasta sus insensateces o errores de comprensión. Ahí está el camino formativo del lector,
260 en reflexionar en el grupo las certezas y vivencias que le albergan en el momento de la lectura, de sus experiencias,
261 que al compartirlas con sus colegas lectores, se promueva la sociabilidad. Comunicar sus alegrías y pesares en
262 torno a la poesía, es entender mejor ese texto; hay que reforzar el comentario, el diálogo, no clausurarlo. Nos
263 parece, que en la diversidad de criterios, nace la conversación literaria. Del mismo modo, lo demuestra Trigo
264 (1988) cuando asiente que: ...los pensamientos reproducidos en los poemas penetran en la vida espiritual de
265 los estudiantes y suscitan reflexiones y sentimientos elevados que son, sin duda, un aspecto importante de la
266 educación moral, intelectual y estética. Cuando el niño entra en contacto con formas poéticas, cuyos contenidos
267 guarden relación con sus intereses, ansiedades y vivencias más profundas, es seguro que dejan algo junto a su
268 mente y a su corazón? (p. 295).

269 Se trata de lograr una eficiencia en la clase de Lengua y Literatura, tal, que coadyuve a la gestación de
270 diálogos sugerentes desde el texto-poema; porque el texto como entramado semiótico, dispone una interpretación
271 creativa. Coll (1985) así lo asegura, al decir ?no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de
272 una serie de "encuentros" felices entre el estudiante y el contenido del aprendizaje; es necesario, además, tener
273 en cuenta las actuaciones del maestro que, encargado de planificar sistemáticamente estos "encuentros", aparece
274 como un verdadero mediador y determina con sus intervenciones que las tareas de aprendizaje ofrezcan?margen
275 a la actividad autoestructurante del estudiante (p. 63).

276 Hay que enseñar a problematizar (debe existir la mediación como sustento para dirigir la observación, y no
277 para colapsarla). Hay, sin dudas, que enseñar a horadar el texto, "convocar" a todas las voces que confluyen
278 en el aula. Hay potenciar la comprensión del texto desde esencias metacognitivas y reflexivas, y al optimizar
279 la actividad auto estructurante del estudiante como generadora de respuestas sensibles. Jorge Larrosa (2003),
280 en su libro "La experiencia de la lectura?", recomienda que "la lectura es producción de sentido, mediante una
281 "escucha", y más que una apropiación, en tanto que el lenguaje, al igual que la imaginación, produce realidad,
282 la incrementa y la transforma". (p. 43).

283 Pues, esa "transformación", evolución del sentido, depende mucho de la participación, del colectivo como
284 co-autor del texto. El texto evoluciona, crece, porque las apreciaciones distintas, variadas y sensibles en cada
285 mentalidad, generan la motivación del lector por decir, hasta cosas distintas, ingeniosas, que tal vez su autor
286 jamás pensó. Munita (2014) lo comprueba cuando aseveraba que: ?parece igualmente relevante el hecho de abrir
287 conversaciones abiertas sobre los textos leídos, formas de diálogo en las que, más que guiar a los estudiantes hacia
288 unas determinadas líneas de problematización de los textos, se espera que sean ellos quienes sorprendan abriendo
289 nuevos significados sobre las obras? (p. 378).

290 En tal caso, la actividad autoestructurante del estudiante, favorece que se gesten procesos de interpretación
291 relacionantes y epistémicos, conversaciones al estilo del "dime", donde la argumentación juega un papel
292 delimitador; asimismo, se debe "interpretar" para construir un nuevo texto y es el que se almacena en el universo
293 del saber que está lleno de vivencias, que resumidas, componen la explicación del texto base. Todos los lectores
294 aportan, y tal vez, porque ha de concebirse el aula como un espacio audible y democrático. Para Virginia Calvo
295 Valios (2015) ...este enfoque de conversación sitúa en primer plano la experiencia del lector al leer el texto y la
296 experiencia de compartir conjuntamente con otros lectores. Pensamos que la discusión literaria podría propiciar
297 el desencadenamiento de conversaciones exploratorias en el círculo de lectura, la activación del intertexto lector

3 CONCLUSIONES

298 en sus contribuciones y la negociación de significados entre los jóvenes... (p. 144). Camps (1995) lo determina al
299 decir que "la argumentación como actividad discursiva?tiene como objetivo convencer a otras personas de que si
300 representación del mundo es equivocada y deben adoptar otra?En el diálogo cara a cara, dicha representación se
301 elabora a partir de las respuestas del interlocutor" (p. 52).

302 Es un diálogo que intenta recuperar aquella idea sesgada, olvidada; un diálogo no solo para decir, sino para
303 compartir, entregar, proponer, y en el cual se intenten resolver los obstáculos que la lectura y comprensión del
304 poema presenten. En consecuencia, leer es investigar, construir relaciones de sentido, completar los resquicios que
305 en cada texto, y más en la poesía por su polisemía o ...en la lectura, no se trataría, pues, de buscar una verdad
306 para legitimarla, sino de bucear en el texto, entre los inicios que éste proporciona, de formulación de conjjeturas,
307 que quiere decir, en otras palabras, apostar hipotéticamente. Esto quiere decir también que en el texto abundan
308 los elementos no dichos, los silencios, los Intersticios y efectos simbólicos múltiples.

309 Con el objetivo de que los lectores, a juicio de Camps (1995) y Jurado (1995), convencieran al discutir con
310 los demás, y supieran representar sus ideas, investigaran en su duda aquello que ayuda a esclarecer el poema,
311 fue una de las intenciones que promovió que se analizan las transcripciones acaecidas en el foro de discusión,
312 por medio de la conversación literaria como procedimiento didáctico-comunicativo. Precisamente para explicitar
313 experiencias que permitan armar el rompecabezas del poema (construcción del sentido textual), al aunar las voces
314 lectoras. Con lo anterior, se llegó a la siguiente estructuración de los niveles de lectura, tratando de imbricar
315 para adaptarlas a la realidad educativa que se expone, y para "intentar" relacionar estas claves de lectura o de
316 acceso a ella, con una propuesta de "subcategoría" que aúnén esos otros modos de leer que se solapan o hibridan.
317 Todo ello bajo las esencias de los postulados de Martina Fittipaldi y Lawrence Sipe. No se han seguido al pie
318 todas esas claves, sino con el objetivo de correlacionar para explicar de mejor manera cómo accedieron al poema
319 los lectores; que, desde luego, no es esto una camisa de fuerza, sino solo una tentatividadidáctica para mejorar
320 aún más las prácticas de lectura y escritura. Se presentará, del libro "Antología de poesía infantil", de Dorys
321 Zeballos, el cual es una compilación de muchas poesías de diversas nacionalidades, temáticas y autores, por lo
322 que se ha seleccionado de María Elena Walsh, el poema "Nada más" para el trabajo de lectura literaria en un
323 aula de Lengua y Literatura en el Octavo grado en una escuela de Secundaria desde una sesión de tiempo de
324 biblioteca. De lo que se trata es de aportar, contribuir todos hacia la construcción de sentidos colectivos; puesto
325 que si del poema viene una posible evocación, entonces, los lectores y el mediador pueden arriesgar o aventurarse,
326 al evaluar cada sensación de significado que va surgiendo en el seno de la comunidad de lectores que interpretan
327 porque tienen experiencias y utilizan estrategias que les ayudan a poder comprender. Martina Fittipaldi (2013)
328 nos dice en torno a ello que: ?interpretar implica, en última instancia, construir un sentido global de lo que
329 estamos leyendo, un sentido que no es unívoco y que nace de la transacción establecida entre los lectores y el
330 texto en el marco de un contexto específico?el afirmarse como lectores puede conducirlos a asumir con mayor
331 motivación el trabajo interpretativo? (p. 427).

332 A continuación, reproducimos fragmentos de la conversación literaria entre los alumnos de Octavo grado y el
333 mediador, con el fin de entender, la metáfora aludida por Fabio Jurado (1995) cuando aludía que "...las conjjeturas
334 son construidas no desde el azar sino desde la confluencia de saberes y experiencias sobre el mundo" (p. 71), es
335 pues, que hay que escuchar lo que los lectores construyeron en proceso de mediación: sentidos, lógicas, y estas
336 palabras de Jurado (1995) han permitido concebir a la conversación literaria como marco de apropiación de la
337 cultura. Veamos lo que sucedió. Hay que enseñar a conjeturar para que se expongan los posibles reflejos que
338 logra el autor con el poema, y que los lectores pueden descubrir mediante la conversación como procedimiento
339 comunicativo esas posibles matizaciones evocatorias.

3 Conclusiones

340 -La conversación literaria, deja la idea de que a leer los lectores no solo les agrada, porque se comprobó
341 fehacientemente, sino en toda la dimensión del término "agradar", está relacionado con la necesidad de esos
342 lectores de "abducir" a partir de la lectura, es decir, de explicar sus hallazgos, que desconciertan, pero, sirven
343 para entregar al texto-poema una nueva luz interpretativa, porque en cada respuesta lectora está presente la
344 evocación distinta, bilateral y creativa, necesaria para construir significados y sentidos, desde la visión y re-visión
345 de todos en el aula de clases, sin menoscabar la interesante sensibilidad del estudiantado, que es su visión del
346 mundo. -Leer críticamente refuerza lo que se lee, en la reconstrucción de su horizonte culturalcomunicativo en
347 el leer para aprender y disfrutar del texto como recurso heurístico, constructivo y motivacional. Las respuestas
348 lectoras son esos inter-cambios de pareceres, que no por no ser iguales, y ahí está su belleza, deja de tener valor.
349 Así, en la pluralidad están las intenciones que mejoran continuamente los saberes del lector y los del texto leído,
350 inquirido. Tratar de analizar los modos de acceso al texto mediante las claves de lecturas y niveles de apreciación
351 cognoscitiva, resulta esencial para promover espacios de interactuación interpretativos, una verdadera aula que
352 eduque literariamente.

353 -Los intercambios producidos a propósito de la comprensión del poema objeto de estudio, por medio del
354 registro de experiencias (foro de discusión) lograron que los estudiantes puedan acceder al tema mediante el
355 diálogo, la argumentación; el cuestionamiento, la oralización, el contraste de opiniones; la gradualidad de las
356 experiencias puestas en el texto; porque los repertorios o experiencias de lecturas representan la comprobación y
357 construcción en la lectura del mundo (vida en conjunto) y le sirve al sujeto mismo para desarrollar su cosmovisión
358 o entendimiento de este, que es en sí mismo un complemento de lo social. Con todo, porque la literatura es más

360 experiencia comunicada que todo lo que se pueda decir de esta noble entidad. La actividad performativa o
361 creativa debe estimularse más como una de las claves o modos de acceso al texto, en este caso, al poema;
362 se pueden habilitar talleres de creación de poemas en los que se evoque sobre la temática aludida, tanto de
363 manera personal como colectiva puede concebirse una práctica escritural significativa para reforzar el aprendizaje
364 lectoescritural de los niños y las niñas de la secundaria. -La lectura colectiva les hizo liberar la imaginación,
365 soñar, pensar, hacer muchas cosas con las palabras y aportarle al poema las experiencias previas, que enlazadas
366 con las nuevas, surgidas en el foro de intercambio, pudo nacer el nuevo saber, y esto tuvo mucho que ver con el
aprendizaje significativo del lector y con la zona de desarrollo próximo. ¹ ² ³



Figure 1:

367

¹© 2021 Global Journals Respuestas Lectoras De Los Niños Y Las Niñas. Conversación Literaria Y Modos De Acceso Al Poema 1

²()
³()

3 CONCLUSIONES

(Con esta moneda Poema: NADA MÁS me voy a comprar un ramo
Volte cielo y un metro de mar un pico de estrella un sol de verdad un
umkilo de viento y nada más. Autora: María Elena Walsh (Argentina)

XXI //

Is-Conversación literaria, discusión de sentidos ///Mediador: La expresión "Nada

suemás" qué sirve de título al poema, qué les puede sugerir o insinuar.///

VII//Mariana: sencillez, sino algo más, y es la ausencia de codicia, se destierra

Veroda la avaricia, ese egoísmo que llega a matar, esa ingratitud del mundo que

siodlega a aislar y ensombrecer y que nos afecta de alguna manera.../// //Mauren:

I Sí, el egoísmo mata, nos hace fracasar como seres humanos. Y, tal vez el poema

28 pueda abordar que lo que más no llega y satisface, que es felicidad de ser

sinceros con lo que queremos, es decir, no deseiar todo, y sí deseiar algo mejor,

ser mejor todos los días con lo que se tiene.../// //Mediador: En el poema

existen palabras que nos anuncian de alguna manera eso natural que ustedes

muy bien comparan con la sencillez, con esa candidez; pueden descubrir entre

todos algunos significados en torno a estos.../// //Lucía: Bueno, cuando se

menciona el cielo; el cielo es grande, símbolo de libertad, esa que abunda poco,

o por lo menos a veces se priva a muchos países de tenerla. En cielo está la

vida, como en la vida está el respeto...En el cielo está la gloria, la satisfacción

y la paz.../// cuánto se oculta debajo del mar, pero, en la idea del poema,

apoyo que se ve como espacio de libertad, como en el cielo.../// //Beatriz: Del

mismo modo, se menciona a la estrella, quizá porque en sus cinco puntas pueden

estar la armonía perfecta entre los elementos que componen la naturaleza; el

agua y la tierra, por ejemplo, como símbolos de la existencia.../// auténticos y

sinceros.../// //Vanessa: Yo siento que en la inmensidad del mundo está el bien

y la verdad; y eso hay que defenderlo. En lo grande también lo pequeño, en las

buenas acciones: No es lo grande porque lo es, sino porque en ello está en el caso

del poema, lo valioso..../// //Alicia: Y, al final, el viento, que no por último

deja de ser importante, porque no es sola una corriente de aire, sino que yo

entiendo que en el poema puede significar ese coraje, aliento y esfuerzo por que

todas las cosas lindas de la vida: valores, sentimientos, siempre florezcan...///

///Mediador: Cuando en el poema, se menciona al final "y nada más", una vez

más reiterado desde el título, qué intenciones comunicativas puedes descubrir///.

///Mauren: En el "y nada más" está la sencillez y la virtud; está también lo

grande, porque lo verdaderamente grande es la utilidad de la honradez...Hay que

lograr que lo humanamente justo se pinte todos los días ese cielo.../// llamar a

la humanidad a unirse más y odiarse menos, sí, No voy a comprar, sino, regalo

y esparzo eso creo, porque solo con la maravilla que nace de palabras, emplean

sinónimos, establecen que realicen individualmente. cielo eterno y un océano de

caricias) comparaciones?) escriban, tanto los que creen en el colectivo, como

los Voy a comprar, sí, (un gramo de amoroso paisaje, otro de //Mariana:

Parece que la intención de su autora es //Mediador: Qué creen que sucede con

estas "medidas" que la autora antepone a cada cosa que en apariencia no nos

pudieran brindar nada; ahí está »Lectura crítica: Nivel 2 (Clave personal-íntima:

-¿Son capaces de verter su experiencia lectora (sus precisamente la belleza del

poema?/// SUBCATEGORÍA-temática, conversación, intercambio, repertorios)

para volver al texto y re-construir sus desea comprar: "un ramo de cielo; un

metro de mar; un //Alicia: Por medio del uso de las palabras (cielo, mar,

socialización con los otros) sentidos a partir de la argumentación/valoración pico

de estrella; un kilo de viento".// estrella, viento, mar, sol), elementos naturales

de la consecuente en la colectividad?(opinan, conversan) -¿Se sensibilizan los

estudiantes con el tema //Mauren: Por un lado, "un ramo de cielo..." puede

vida, se hace mucho énfasis en que esas como otras abordado en el texto-poema?

significar un conjunto, en donde se origina o nacen frutos, hojas, pero, es que

si pensamos, en el propio poema, se nos puede estar hablando de todo lo cosas

que son símbolo de lo verdaderamente bello, es Claves de acceso al poema

-
- 368 [Colomer et al. ()] , T Colomer , M Manresa , C Silva-Díaz . 2005.
- 369 [Coll ()] *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. Anuario de psicología,
370 C Coll . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2943583> 1985. 33 p. . (Recu-
371 perado de)
- 372 [Gómez-Villalba and Pérez González ()] *Animación a la lectura y comprensión lectora en educación primaria. Lenguaje y textos*, E Gómez-Villalba , J Pérez González . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177726> 2001. 17 p. . (Recuperado de)
- 373 [Prieto et al. ()] ‘Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas’. Llamazares Prieto , M T García , I Buisán Serradel , C . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198598> Revista Española de Pedagogía 2013. 225 p. . (Recuperado de)
- 374 [Camps ()] ‘Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita’. A Camps . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565> Revista Comuni-
375 cación 1995. 26 p. . (lenguaje y educación. Recuperado de)
- 376 [Mcnamara ()] ‘Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector’. D S Mcnamara
377 . www.redalyc.org?articulo Revista Signos 2004. 37 (55) p. . (Recuperado de)
- 378 [Cassany ()] ‘Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones’. D Cassany . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548> Revista Tarbiya: Revista de investigación
379 e innovación educativa 2003. 32 p. . (Recuperado de)
- 380 [Coll and Mauri ()] *Ayudar a aprender en contextos educativos. El ejercicio de la influencia educativa y el análisis
381 de la enseñanza*, C Coll , T Mauri . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591898> 2008. 346 p. . (Revista de educación. Recuperado de)
- 382 [Solé I Gallart ()] ‘Competencia lectora y aprendizaje’. I Solé I Gallart . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771137> Revista Iberoamericana de Educación 2012. 59 p. . (Recuperado de)
- 383 [Blanco Iglesias ()] *Comprensión lectora. Una propuesta didáctica de un texto literario*. Revista Electrónica
384 de Didáctica/español lengua extranjera. 3, 1-15, E Blanco Iglesias . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1111569> 2005. (Recuperado de)
- 385 [García ()] ‘Del símbolo al significado el caso de la comprensión de lectura’. Pinzás García , J . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123365> Revista de Psicología 1986. 4 (1) p. . (Recuperado de)
- 386 [Chambers ()] *Dime. Los niños, la conversación y la lectura*, A Chambers . 2007. México: FCE.
- 387 [Escalante De Urrecheaga and Caldera De Briceño ()] ‘Discusión esquematizada: una estrategia para la com-
388 prensión de la lectura’. D Escalante De Urrecheaga , R Caldera De Briceño . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2967443> Revista Acción Pedagógica 2008. 17 p. . (Recuperado de)
- 389 [Villaminzar Durán ()] ‘El lenguaje en la comprensión de la lectura’. G Villaminzar Durán . <https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querySDISM> Revista Acción Pedagógica 2003. 2 (12) p.
390 . (Recuperado de)
- 391 [Valios ()] *En La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*, Calvo Valios
392 , V . 2015. España. Universidad de Zaragoza (La experiencia de lectura literaria con alumnos inmigrantes)
- 393 [Camps ()] ‘Hablar en clase, aprender lengua’. A Camps . Revista Aula de Innovación Educativa 2002. 111 p. .
- 394 [Carattoli ()] ‘Intercambios literarios en la escuela primaria: Un intento de análisis’. M F Carattoli . http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5303/pr.5303.pdf Memoria Académica
395 2012. 3 (5) p. . (Recuperado de)
- 396 [Colomer ()] ‘La enseñanza de la literatura como construcción del sentido’. T Colomer . http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf Revista Lectura y Vida
397 2001. 1 p. . (Recuperado de)
- 398 [Parra ()] *La lectura como un proceso de construcción de significado. Espacio literario, espacio pedagógico: límites
399 y confluencias. Volumen 4*. Colombia: Magisterio, M Parra . 1999.
- 400 [Jurado ()] ‘La lectura crítica: el diálogo entre los textos’. F Jurado . <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%208.pdf> 21 Revista Ruta maestra 2014.
401 2003. 8 p. . Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica. México (La experiencia
402 de la lectura)

3 CONCLUSIONES

- 423 [Llamazares-Prieto and Frajedas ()] ‘Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación
424 infantil’. M T Llamazares-Prieto , Alonso-Cortés Frajedas . [https://dialnet.unirioja.es/servlet/
425 articulo?codigo=5538398](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5538398) Revista Iberoamericana de Educación 2016. 71 p . . OEI. Recuperado de
- 426 [Jitrik ()] *Lectura y cultura*, N Jitrik . 1998. México: UNAM.
- 427 [Jurado ()] ‘Lectura, incertidumbre, escritura’. F Jurado . Revista Forma y función 1995. 8 p . . Universidad
428 Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá
- 429 [Suárez Galvis ()] *Literatura y conversación en el aula. Una experiencia estética*, V Suárez Galvis . 2016. Bogotá.
430 Ediciones Universidad Central
- 431 [Cutiño ()] *Notas sobre didáctica de la poesía y la recitación (Una propuesta metodológica para la E.G.B.)*. Cauce:
432 Revista de Filología y su Didáctica, Trigo Cutiño , JM . 1988. 11 p . .
- 433 [Líneas] *Quadernsdigitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, Líneas . [http://www.
434 quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.
435 visualizayarticulo_id=8664](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=8664) (Recuperado de)
- 436 [Vieiro and Amboage ()] ‘Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora’. P Vieiro
437 , I Amboage . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5521298> Revista de
438 Investigación en Logopedia 2016. 6 (1) p . .
- 439 [Barthes ()] *Sobre la lectura. En El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Editorial Paidós,
440 R Barthes . 1987. Barcelona.
- 441 [Munita ()] *Un estudio de espacio de encuentro de prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias
442 personales de lectura. [Tesis doctoral inédita, dirigida por Colomer Martínez, Teresa]* Autónoma de
443 Barcelona, F Munita . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=91277> 2014. (El
444 mediador escolar de lectura literaria. Recuperado de)
- 445 [Petit ()] ‘¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?’. M Petit . Revista Enunciación 2014.
446 19 (1) p . .
- 447 [Colomer ()] ‘¿Quién promociona la lectura?’. T Colomer . [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.
448 ar/numeros/a25n1/25_01_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Colomer.pdf) Revista Lectura y Vida 2004. 1 p . . (Recuperado de)
- 449 [Fittipaldi ()] ‘¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que
450 permiten progresar en la competencia literaria. [Tesis doctoral inédita, dirigida por Colomer Martínez, M
451 Fittipaldi . <http://hdl.handle.net/10803/131306> 2013. Teresa. Universidad Autónoma de Barcelona
452 (Recuperado de)