

Una experiencia de comprensión de lectura desde un proyecto con enfoque ecocrítico en la biblioteca

ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

*Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Pedagógicas
Universidad José Martí de Sancti Spiritus, Cuba
Licenciado en Educación, especialidad Español y Literatura
Maestrante en Ciencias Pedagógicas*

Leer es una actividad de suma creación, que pone en sintonía al lector con la cultura, con un mundo interior que enaltece y regocija. Leer transfigura y nos hace evolucionar; leer nos hace crecer. Podemos enseñar a descifrar códigos, pero, lo más importante es construir e incrementar la cultura y la significación textual para que el lector modelo pueda aplicar el saber a sus oportunidades como ser social. Es por ello que la lectura con enfoque ecocrítico defiende la idea de un sentido textual que eduque la mirada del lector, y además, lo sensibiliza.

Palabras clave: Lectura, Comprensión, Proyecto, poesía.

A READING COMPREHENSION EXPERIENCE FROM A PROJECT WITH AN ECOCRITICAL VIEWPOINT IN THE LIBRARY

Abstract: Reading is an utmost creation activity that connects the reader and the culture, with an inner world that uplifts and delights. Reading makes us change and evolve; reading makes us grow. We can teach how to decipher codes but the most important thing is to build and increase the culture and the textual significance so that the model reader can apply this knowledge to their opportunities as a social being. Thus, an ecocritical approach to reading stands for the idea of a textual sense that develops the reader's view and also raises awareness.

Keywords: Reading, Comprehension, Project, poetry.



Si leer es básicamente saber comprender y, sobre todo, saber interpretar, entonces hay que considerar que los “buenos lectores” establecen de modo personal sus opiniones, sus valoraciones y juicios literarios [i]

ANTONIO MENDOZA FILLOLA

La lectura no depende de la organización del tiempo social, es como el amor, una manera de ser [ii]

DANIEL PENNAC

INTRODUCCIÓN

Leer es comprender, participar

Leer es participar en un proceso activo de recepción y que saber leer es saber avanzar a la par que el texto, saber detectar pautas, indicios o pistas, ser capaz de establecer relaciones, de integrar los saberes, vivencias, sentimientos, experiencias de comprensión y, posteriormente, elaborar una interpretación ajustada a los marcos ofrecidos por el autor y el contexto. La lectura responde a determinadas necesidades y a particulares intenciones, responde a objetivos; se lee para diversos fines, aunque el fin específico que transversaliza, es leer para aprender, y cuando se aprende, se disfruta, se siente placer; el niño aprende de forma significativa que leer es crecer y ser aún más autónomos, ello, nos lo demuestra que la acción de leer es básicamente introspección significativa y autónoma; es reinterpretar la forma legible para imaginar y crear otros mundos. Estamos hablando del niño receptor de lo que lee porque lo comprende y disfruta, de que el lector con la práctica puede formarse una concepción del mundo y de la lectura en particular, y porque como indica Mendoza (2001), especialmente participa en la actividad constructiva de acumular experiencias de recepción como saberes operativos que pasen a integrarse en su competencia literaria [iii]. Vale que en la escuela se puedan implementar actividades menos artificiosas de lectura y escritura, puesto que la belleza de la actividad está en la planificación, en el trabajo colectivo, ordenado, situado.

Deben fomentarse desde el aula y la biblioteca actividades evocadoras que sensibilicen y transformen los modos de hacer y decir; por ende, la lectura cuando se disfruta y se comprende, bien produce la sensación del lector hacia el entendimiento.

-
- i MENDOZA FILLOLA, Antonio. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. p. 219-228.
- ii PENNAC, D. (1998). *Como una novela*. Colombia: Norma.
- iii MENDOZA FILLOLA, A. (2001). “El niño como receptor literario”. En *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Secretaría General Técnica.

La comprensión como fiel acompañante de la lectura, porque sin la una, la otra no existiría, se convierte en peso esencial para producir en los lectores una educación literaria. En este sentido, como expresa Mendoza Fillola la educación literaria (en y para la lectura literaria) es la preparación para que el lector en formación llegue a saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario y a partir allí gestar una actividad interactiva (cooperante/participativa) que se desarrolla en el proceso de recepción [iv]. Es decir, cuando existe el intercambio entre los niños, se produce una actividad de generación de ideas, y de afianzamiento y desarrollo gradual de la educación literaria.

CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LECTURA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Basados en la idea que la comprensión es interpretación, se toman en cuenta las variables o pautas, llamadas por nosotros, y propuestas por Colomer (1995) que disponen y determinan la construcción de lectura y comprensión como acto creativo con enfoque ecocrítico. Veamos.

1. Figuración e imaginación: es necesario reconstruir una imagen mental del relato para situarse allí.
2. Previsión y retrospectión: se realizan hipótesis sobre lo que se leerá y se revisa lo leído continuamente.
3. Participación y construcción: los lectores se identifican con los personajes y las situaciones y quedan emocionalmente inmersos en el texto.

Entonces, estas variables las adecuaremos a la proposición que pretendemos aplicar en el aula de clases de lengua y literatura. Detallemos, el trabajo de promoción de lectura, el poema “Cortaron tres árboles”, de Federico García Lorca, un posible proceder según las constan en las variables puestas a prueba. Se presenta el poema y se ejecuta la lectura oral por parte de los niños y luego la lectura modelo del profesor.

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

iv MENDOZA DILLOLA, A. (2006). “La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil”. En *Hábitos lectores y animación a la lectura*. En *La literatura infantil y la educación literaria* (Compl: M.^a del Carmen Utanda, Pedro C. Cerrillo Torremocha, Jaime García) Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

1. *Figuración e imaginación*: los educandos se representarán mentalmente, la imagen del texto que leen; es decir, podrán imaginar, hacer preguntas, dialogar con el texto. Los estudiantes podrán referirse a que puede ser un medio ambiente que necesita de la mano que abraza y no que fustigue. De la felicidad que enamora y no de insensibilidad.

2. *Previsión y retrospectión*: se realizan suposiciones, se ponen en marcha conocimientos previos; se logra que los educandos corroboren los sentidos que van hallando en colectivo para evaluar la calidad de los significados que se atribuyen al texto-poema. Los estudiantes generan ideas que ofrezcan lógica a sus impresiones y experiencias de lectura

3. *Participación y construcción*: los lectores deben ser copartícipes, pueden lograr identificarse con los hechos que se evocan en la lectura, y proponer soluciones donde entren sus emociones.

DE LO QUE SUCEDIÓ EN LA BIBLIOTECA

A partir de estos subterfugios, o caminos posibles para la intervención en comprensión de la lectura, diseñamos un *proyecto de comprensión de lectura*, titulado “Leer es soñar, crecer y sentir”, donde los educandos acompañados del profesor, se disponen a elaborar una significación crítica y creativa del poema objeto, porque se debe propiciar una postura estética en la lectura; así, con esta postura, el lector se coloca con presteza a centrar su atención en las vivencias mismas que surgen durante la lectura o transacción, porque la verdadera lectura es entrar a realizar un mundo que permita recorrer la significación desde una experiencia estética y axiológica. Porque la lectura por proyectos estimula la intervención y el dialogo, es decir, ese compartir fluidos de los lectores, que a través del intercambio se logre que todos aporten y construyan a través de sus hipótesis y sus suposiciones, sus propios alcances textuales. Y, desde luego, que estos alcances estén determinados por lo que le aporta la lectura del poema a los niños y niñas. Baste decir como expresara Jean (1992) que la poesía está hondamente en el cuerpo y el alma, por lo que hay que descubrir cómo los poemas nos hablan [v].

ECOCRÍTICA Y SENSIBILIDAD... ¿UN DIARIO DE LECTURA?

Cuando hablamos de ecocrítica lectora, estamos aludiendo no solo a un concepto poco arraigado en la escuela. Aunque potenciado por otros, que han puesto de relieve sus implicancias didácticas, por los aportes que esta ha hecho a la

v JEAN, G. (1992). *En la escuela de la poesía*. Educación y Biblioteca, No. 24, 40-42.

aplicabilidad en la didáctica de la lengua y la literatura. No cabe duda que la intención ecocrítica puede aplicarse a casi cualquier texto, y más cuando estos ya desde su temática general aluden a plantas, animales, recursos hídricos; con el fin de no sobre interpretar, pero sí de estimular un tipo de comprensión que tenga en cuenta la noción de trascendencia de la obra literaria. A juicio de los autores, la actitud ecocrítica hacia los textos puede estar condicionada por:

- La capacidad para esgrimir aquellos instrumentos esenciales para el análisis del texto-poema.
- La necesidad de advertir la noción de sensibilidad en los educandos para que asuman una actitud crítica y creativa.
- La capacidad para conocer y valorar las diferentes experiencias que surgen del dialogo como elemento cohesivo de la construcción de sentidos.

Estamos hablando con esto, pues de concebir una lectura distinta, placentera y sobre todo, útil. Porque en la medida en que la comprensión sea más fructífera, la actitud de contesta, de toma de partido hacia las realidades de la vida se verán como puertas a la posibilidad del cambio. A la vez que se piense se estará encaminando a una lectura postmoderna, es decir, se entrará a una lectura donde nos identifiquemos. Y eso fue lo que sucedió, que sorpresa, poder interrelacionar la vida del lector de su mundo pleno de experiencias, con la visión presentada por el poeta. Descubrir otros mensajes, otras posibles intenciones; póngase por caso cuando se evidencia que la ecocrítica da la posibilidad de cambiar su mirada (la mirada del lector) sobre el mundo que les rodea, aprendiendo a “leer” la naturaleza en esos textos a la luz de la ecocrítica [vi].

El diálogo como forma elocutiva por antonomasia, se nos presentó la efectividad de la indagación, de la necesidad de producir respuestas coherentes. Todos aportaron su patrimonio, su mirada. Y, de eso mismo se trata la ecocrítica, de valorar las intenciones y asumir una actitud de cambio. Por ello, cada estudiante ya tenía preparado con antelación su diario del lector, allí podían expresar vivencias e impresiones de lectura, verter aquellos intercambios con sus compañeros en los cuales se concibieran sus emociones y por qué no, sus desavenencias, porque como advierte Parra, la lectura es un proceso inteligente en el cual el lector tiene el objetivo de buscar significado, y su atención se centra en el sentido [vii]. Asimismo, la lectura y

vi CAMPOS-FÍGARES, M., y GARCÍA-RIVERA, G. *Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua*. Ocnos, vol. 16, n. 2, 2017, p. 95-106.

doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511

vii PARRA, M. (1991). “La lingüística textual y la aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario. Planteamientos didácticos”. En *Revista Forma y función*, No. 5, 47-64, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16884>

la actividad conjunta de comprensión del poema resultó gratificante en la medida en que los lectores compartieron su experiencia de lectura, no solo se centraron en el texto como productor de un posible significado, sino que fueron capaces de actualizar y valorar sus conductas como ciudadanos; fueron críticos, es que la literatura cuando se enseña de veras, produce lo que Colomer cataloga como un “instrumento de socialización” en el seno de una cultura [viii].

LECTURA Y COMPRENSIÓN POR PROYECTOS ¿QUÉ SUCEDIÓ?

Luego de conversar, dialogar, intercambiar acerca del propósito y de la significación del texto, cada estudiante hizo su intento para aportar sus valoraciones. En sucesivas clases se leyeron por subgrupos, para permitir llegar a consensos, y tomar aquellas ideas que más se acercaran a la obra. Los estudiantes fueron aportando sus opiniones, interpretando metáforas; creando imágenes, al desarrollar una lectura profunda y pudieron emitir criterios individuales; se utilizaron cuadros sinópticos, como una de las estrategias para organizar la información. Advirtamos, desde las pautas ofrecidas por Colomer (1995), y expuestas con anterioridad, cómo se procedió; propongamos pues para ejemplificar, la pauta “Previsión y retrospección”, esto nos propicia que se pueda reescribir la idea central del texto.

Propuesta de ejercicios y ejemplos prácticos. Creación poemática...

Posteriormente se presentará lo que sucedió en la biblioteca a partir del trabajo intenso y extenso con el poema propuesto de Federico García Lorca, donde se intercambia en un foro de discusión como medio en el descubrir constantes a través de texto. Vale destacar que esta conversación permitió que los estudiantes construyeran el sentido a través de las aportaciones de todos.

Se partió de un foro que incluyó a continuación:

Docente:

En el poema el verso “se quedó desnuda el agua”, ¿qué te sugiere?, ¿qué hipótesis puedes ir planteando?

Estudiante 1, 2 y 3: Plantemos en un cuadro sinóptico para organizar el significado al cual hemos llegado justos.

viii COLOMER, T. (2001). “La selección de libros para las primeras edades”. En *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Secretaría General Técnica.

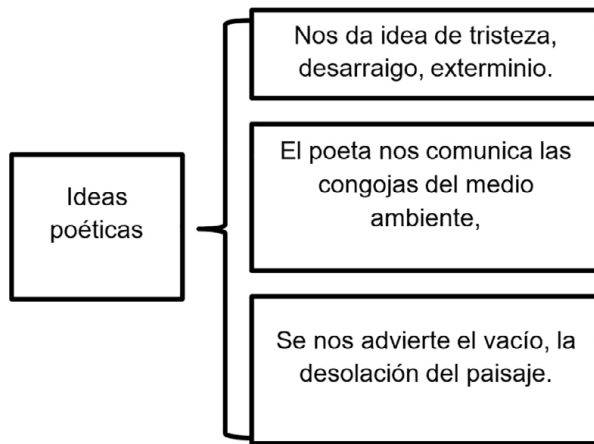


Fig. 1. Ideas poéticas generales resumidas del poema

Docente:

Imaginen ¿cómo se sentiría la naturaleza desprovistas de árboles?

Estudiantes Laura, Fabiana, Mariana:

Nos parece que esta idea resalta la soledad del entorno; qué triste se sentiría la naturaleza al ver tanta crueldad de esas manos que despojaron de la vida a los árboles, que son los pulmones naturales del planeta. (Resumen de lo expresado)

Docente:

¿Cómo le hubiera gustado que terminara el poema, para que revirtiera la nefata situación? ¿Cómo aleccionarían a esas manos que abusaron del alma del árbol? Pueden escribir unos versos finales. (Colaboran en el proyecto los estudiantes anteriores más: Ernesto, Sandra, Anna, Teresa). Pueden apoyarse en un cuadro sinóptico para que puedan organizar las ideas. (Resumen de lo expresado) (Estas ideas se resumieron al consensuar con los lectores las ideas más aplicativas y sugerentes que se ponen de relieve en el poema).

Estudiante Julio, Rita, Mauricio, Wanda, Lauren:

“Bueno, es un final muy adverso, los árboles habían muerto de manos de esos leñadores, que aunque no se mencionan, pues sí están presentes esas manos injustas; sí están presentes esas manos que queman y maltratan. Son manos injustas El agua se sentía triste, porque ya no podía reflejar la belleza de los árboles. En el poema se aprecia cómo el medio ambiente está en peligro, y en nuestras manos, están todas las buenas acciones para salvarlo”. (Resumen de lo expresado)

Ahora bien, el trabajo de composición poética no quedó allí, sino que por medio de los haikus, un tipo de poesía japonesa, en clases sucesivas, se les enseñó que eran un tipo de obra donde el asombro, el arrobamiento o embeleso del poeta es una fuente de satisfacción al observar la naturaleza. Pues, se les expuso algunas de las concepciones estructurales que lo definían, y están en condiciones de describir, al tomar en consideración el poema modelo de Lorca, sobre lo que ellos sienten al derribarse los árboles; sobre ese pesar que invade el alma del lector, que bien pudiera haber sido un espectador de aquella tragedia. Es decir, qué sentimientos les producen, al buscar ideas o imágenes concretas que se puedan visualizar con facilidad y evitar las descripciones abstractas, eso es un haiku. También deben cuidarse de no utilizar metáforas, símiles, y sustituir estos recursos con detalles más específicos. Deben usar también un lenguaje sencillo, indagar además en imágenes y descripciones que no estén trilladas, manidas y que sean únicas. Por ejemplo: “Las hojas de los árboles tocan el río...”; “El árbol solo, triste...” etc. Visto esto, se les ofrecieron algunas precisiones más en detalle para que intenten cómo producirlos:

Los “haikus” se caracterizan por:

- Tener versos con 5, 7 y 5 sílabas. Esto significa que el primer verso debe tener cinco sílabas; el segundo, siete sílabas; y el último, cinco sílabas. El poema tendrá en total 17 sílabas.
- Tener la posibilidad de darle al lector-escritor una sensación efímera, fugaz; es muy breve.
- Pensar en el olor, la sensación, el sonido, el sabor y el semblante del tema que se aborde. Describirlo empleando los sentidos para darle vida y poder.

Desde el punto de vista gramatical y ortográfico deben escribirse los haikus en presente y rehuir del pasado. Por lo que el tiempo presente logra que los versos sean más sencillos y fáciles al entendimiento. Hay que evitar las palabras muy largas o rebuscadas. El poema debe tener al final desde su lectura, un sonido agradable, atrayente, melodioso. Tipográficamente te debes colocar el haiku en el centro de la página, así como añadir un título breve, aunque si lo deseas, no lo titules, porque muchos de ellos no tienen uno en específico, pero si te animas unos de estos pueden ser: Árbol, Tristeza...Desolación... etc.

Los niños escribieron algunos de los “haikus” y presentaron un *Cuadernillo de poesía*, del cual, a continuación se les presenta una pequeña selección: Esto contribuyó a la interpretación del poema de Lorca mediante la creación de imágenes alusivas a las sensaciones impregnadas luego de la comprensión productiva del poema.

*Selección del Cuadernillo de poesía***Desolación**

Las ramas secas
Que vienen del cielo
Más no son, ramas del silencio.
(Mauricio, Anna, Teresa)
.../...

Tristeza

El árbol viejo
Que andando va, es enigma
Pasos de melancolía
(Laura, Mariana, Elisa)
.../...

Congoja

Tal como va
La hoja por la vida
Viene muriendo
(Susana, Ana María, Lorenzo)
.../...

Ninguno

Árbol y deseo
Pasión, volver, ah
Necesidad mía
(Darío, Fabiola, Carmen)
.../...

Hoja

Al viento
Viene el silencio
Completo de besos.
(Fabiana Lucía, Julio, Carlos)
.../...

Alma

Haciendo el bien
Vuelvo a la vida
Árbol del cariño.
(Fabiana Lucía y Rita)
.../...

Soledad

El bosque lejano
Llora, palidece, siente
¿Será por el hacha...?
(Lauren, Wanda, Rocío)
.../...

La lectura del texto modelo *comprendido* y *aprehendido* (entendido, penetrado, interpretado), en función de las composiciones hechas por lo integrantes del proyecto creativo, fue un estímulo para que los niños lectores transformaran positivamente sus modos de actuar en todos los sentidos de la educación del valor que nos lleva por el camino del bien mediante la introspección continua y el dialogismo textual con los demás compañeros al debatir abiertamente en la clase. Martos-Núñez y Martos-García nos lo comprueban al enunciar con total certeza que debatir, oralizar la lectura, aportar, elaborar opiniones... es lo que hace autentico un espacio letrado (alfabetización crítica) [ix] que sirve mucho para la re-construcción colectiva de los significados, porque no hay inconveniente en aludir que la lectura es un acto donde compartir es *generar la problematización y el enriquecimiento*.

CONCLUSIONES

Este documento cierra un ciclo de trabajo donde los espacios de intercambio y de búsqueda de aprobaciones, nos regalan la oportunidad de entusiasmar a los estudiantes. Por ello, el texto que se propone es significativo e interesante para los lectores. La actividad de construcción permitió poner de relieve las emociones vividas, las cuales calaron en las experiencias de los estudiantes. Porque se cumple la premisa que el lector está imaginando, pensando, comparando, relacionando ideas, juzgando; en resumen, desempeñando un papel activo para producir significados.

La lectura y comprensión del poema de Federico García Lorca puede ser una fuente inagotable fuente de especificaciones (colocación de inferencias e hipótesis de lectura) y de significaciones, máxime si se elucidan los referentes ecocríticos que permiten ampliar más el aprendizaje. Por ello, cuando el texto responde a los intereses y necesidades del lector, la primera conduce irremediablemente a lo segundo. Es decir, tratar de imbricar sentido y amor por lo que se lee, para construir mejores sentidos en y desde los textos. Porque sin duda, desde la biblioteca como espacio lúdico e integrador, se logran muchas cosas, por ahí vamos haciendo caminos como dijo el poeta Antonio Machado, y dejando estelas, huellas de aprendizaje perdurable.

ix MARTOS-NÚÑEZ, E. y MARTOS-GARCÍA, A. "De los espacios de lectura a los espacios letrados". *Revista Pulso*, 2012, n. 35, p. 109-129.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CAMPOS-F.-FÍGARES, M., y GARCÍA-RIVERA, G. “Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua”. *Revista Ocnos*, vol. 16, n. 2, 2017, p. 95-106.
- COLOMER, T. “La selección de libros para las primeras edades”. En *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Secretaria General Técnica. 2001.
- JEAN, G. (1992). “En la escuela de la poesía”. *Educación y Biblioteca*, N. 24, 40-42.
- MARTOS-NÚÑEZ, E. y MARTOS-GARCÍA, A. “De los espacios de lectura a los espacios letrados”. *Revista Pulso*, 2012, n. 35, p. 109-129.
- MENDOZA DILLOLA, A. “La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil”. En *Hábitos lectores y animación a la lectura*. En *La literatura infantil y la educación literaria* (Compl: M.^a del Carmen Utanda, Pedro C. Cerrillo Torremocha, Jaime García) Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 2006.
- MENDOZA FILLOLA, A. “El niño como receptor literario”. En *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: Secretaria General Técnica. 2001.
- MENDOZA FILLOLA, ANTONIO. *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. p. 219-228. 2001.
- PARRA, M. (1991). “La lingüística textual y la aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario. Planteamientos didácticos”. En *Revista Forma y función*, No. 5, 47-64, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16884>
- PENNAC, D. *Como una novela*. Colombia: Norma. 1998.