

EN TEORÍA

Leer y escribir, ¿vasos comunicantes?

Víctor Moreno*



ANA PEYRÍ.

La lectura y la escritura no son vasos comunicantes sin más, son aguas que pueden permanecer más que estancadas, sin comunicarse lo más mínimo a lo largo de todo el currículo y de toda una vida. Sobre esta cuestión reflexiona el autor que concluye que «leer para escribir» y «escribir para leer mejor» es algo posible, recomendable y necesario.

Uno de los lugares comunes más frecuentes entre el profesorado, los padres y cierta clase intelectual y social, se cuenta el de presentar la lectura como panacea para todos los problemas que afectan a los individuos, tanto en el plano estrictamente lingüístico como en el ámbito ético, político, social y antropológico.

Nunca una actividad, ni siquiera la gimnasia, dio tantos frutos y tan dispares entre sí. Desde luego, no seré yo quien niegue la importancia decisiva que tiene la lectura en el aprendizaje de todas las áreas, incluidas, por supuesto, las tradicionalmente denominadas «de ciencias». Sin comprensión lectora, es verdad, no existe aprendizaje alguno, ni significativo ni constructivista.

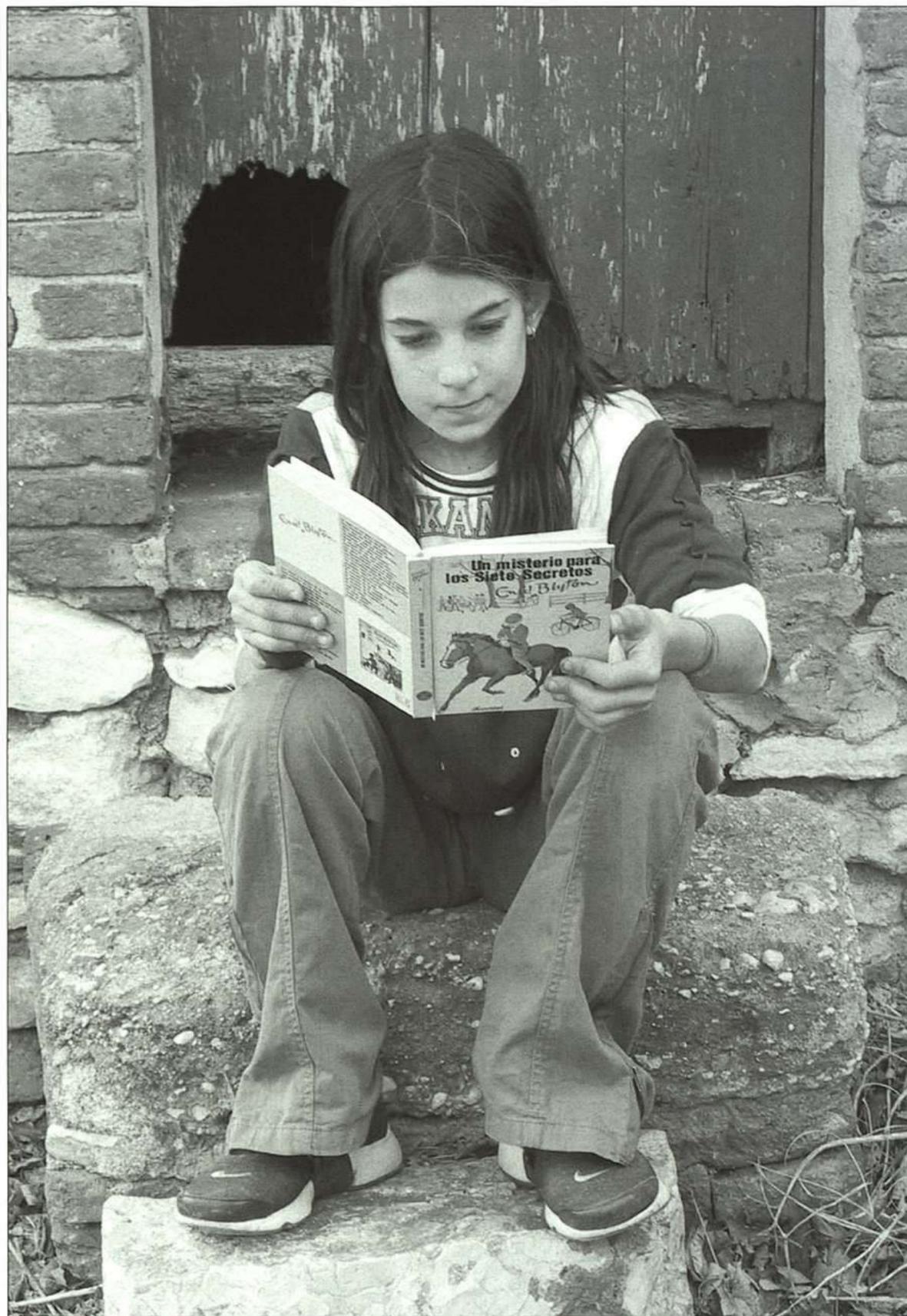
Sin embargo, el análisis que se hace de las relaciones entre la lectura y la escritura deja muchos cabos sueltos. Tantos, que es muy difícil trenzar con ellos un discurso riguroso y exacto de lo que sucede en la práctica. ¿Tal vez porque el discurso sobre la lectura esté condenado intrínsecamente al soliloquio trascendental y metafórico y, por mucho que se intente, es imposible salir de esa cárcel lingüística? ¿No es viable hacer una alabanza de la lectura sin caer en el vacío conceptual y terminológico?

Hasta hoy mismo, se mantiene como idea clara y distinta que la lectura está en el origen de todas las bondades habidas y por haber, y que, además, tienen lugar en los lectores. Y, por lógica deductiva, se supone que quienes no leen, no participarán de los efluvios bondadosos que del acto lector se derivan. Y, en consecuencia, se verán privados de no se sabe qué ingentes y fabulosos efectos.

Desde luego, la idea no es tan distinta a lo que se viene manteniendo desde hace décadas, pero, a juzgar por lo que se observa en el comportamiento diario de los niños y adolescentes, que siga estando clara ya no parece tan evidente.

Que se sepa, casi nadie pone en duda el dogma por excelencia, consistente en sostener que quien lee tiene resueltos todos o casi todos los problemas del aprendizaje, no sólo lingüísticos y literarios, sino, ahí es nada, también los de carácter existencial.

El conjunto de estas reflexiones parte, precisamente, de un ramillete de expresiones que, además de revelar una su-



ANA PEYRÍ.

puesta teoría sobre la lectura que mantiene cierto profesorado, refleja, también, un notorio estancamiento a la hora de plantear las relaciones entre lectura y escritura.

Un conservadurismo que, entre sus efectos, paraliza cualquier avance, tanto en el plano teórico como en el práctico. Las ideas, que mantenemos acerca de estos dos conceptos, no han evolucionado gran cosa desde hace un montón de

años. Es posible que en el terreno teórico, especialmente en el ámbito de la universidad, se hayan hecho avances, pero en la práctica docente, los modos de plantear dichas relaciones siguen donde las dejamos hace más de veinte años.

Leer y escribir, ¿vasos comunicantes? La lectura y la escritura no son vasos comunicantes sin más. Son aguas que pueden permanecer más que estancadas, sin comunicarse lo más mínimo a lo largo de todo el currículo y de toda una vida.



ANA PEYRÍ.

De hecho, eso es lo que ocurre. Pensar que sus aguas se comunican entre sí sin más es un error de perspectiva. Como ya es sabido, los vasos comunicantes, para que se constituyan como tales, además de estar bien comunicados entre sí, es requisito indispensable que la sustancia que los llene llegue a todos a la misma altura. Pero sospecho que no hay una sustancia común que transporta la lectura y la escritura, y que ambos actos no alcanzan la misma altura. Y sobre todo temo que la materia de que están hechos dichos vasos sea de distinta naturaleza.

La lectura, tal y como se practica en muchas escuelas e institutos, no lleva a la escritura, ni tiene una repercusión directa en ésta. Cuando se lee, pocas veces se convierte el hecho lector en plataforma para escribir. De hecho, leer y escribir son actos que no suelen mantener una relación de reciprocidad. La lectura empieza y termina en ella misma. A lo sumo conduce a que el alumnado escriba un resumen de lo leído, telegrafe una descripción notarial de los personajes de una novela y emborrone un enjuiciamiento

sentimental al respecto. Pero lo que se dice escritura creativa, ni un sintagma.

Que la lectura y la escritura puedan convertirse en vasos comunicantes no lo niego, pero ya será más difícil encontrar al artífice que lo consiga. De entrada, exige un planteamiento teórico distinto al que tradicionalmente seguimos abonados. De salida, implica un desarrollo procedimental bastante más complejo que el que se observa en las aulas.

Para colmo, las relaciones entre lectura y escritura están, además, muy poco estudiadas. Rara vez el profesorado que imparte el área de Lengua y Literatura se detiene a reflexionar en términos generales sobre su práctica docente, y muchísimo menos a analizar las relaciones concretas que puedan establecerse entre leer y escribir.

Lo fácil y lo cómodo es decir que todo influye en todo, que es lo mismo que decir que nada influye en nada. O que todos somos inocentes, o culpables. De este modo, se evita la responsabilidad y el modo de salir de un callejón que parece no tener salida. Se evita, entre otras

cosas, modificar nuestros planes de enseñanza, y se cae en la trampa de atribuir al deficitario aprendizaje del alumnado la mayoría de los males educativos que les impiden superar las dificultades.

Una facultad para leer, y otra para escribir

Hasta hace muy poco se consideraba que existía una competencia lingüística general que permitía la comprensión y producción de lenguaje. Sin embargo, el trabajo diario en el aula permite comprobar una y otra vez que los comportamientos lingüísticos del alumnado varían de forma alarmante, si se trata de leer o de escribir.

Tanto es así, que en ocasiones encontramos alumnos que prefieren leer antes que escribir; y al revés alumnos que optan voluntariamente por la escritura antes que por la lectura.

Diariamente se comprueba que la escritura puede convertirse en una buena estrategia para el desarrollo de la com-

petencia lectora del alumnado. Escribir posibilita la toma de conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas, que no siempre son tomadas en cuenta y que constituyen un obstáculo para comprender.

Como ya es sabido, cierta tradición presentaba la lectura como condición previa para acceder a la escritura. Primero, había que leer, comprender y luego escribir. Sin lectura, no era posible la escritura.

Sin embargo, la realidad demuestra que se puede escribir sin haber leído previamente ni una línea. Lo que no significa que uno no haya oído y escuchado a los otros. Cualquier observador de los textos del alumnado habrá detectado muy abundantes rastros de oralidad en su escritura, especialmente en los primeros cursos. Lo importante es saber cómo aprovecharnos de esa oralidad y trasvasarla a la escritura. No para sentenciar que la escritura es superior a la oralidad, sino para enriquecernos precisamente de su potencial comunicativo. Recordemos que antes que la escritura fue lo oral. Y que en el desarrollo del pensamiento crítico moderno tanto monta el galgo de la oralidad como el pendo de la escritura.

Porque, ciertamente, se puede ir de la oralidad a la escritura, como del uso a la reflexión, o de la práctica a la teoría. La perfección de este método —ir de la oralidad a la escritura, y de ésta a la lectura— dependerá del modo y manera en que precisemos al alumnado nuestras exigencias de escritura.

El planteamiento no es primero leer un poema o un texto argumentativo para luego escribir poesías o razonamientos, sino que se trata de escribir poesías o razonamientos que puedan servir para avanzar en el dominio de usos cada vez más complejos de la lengua.

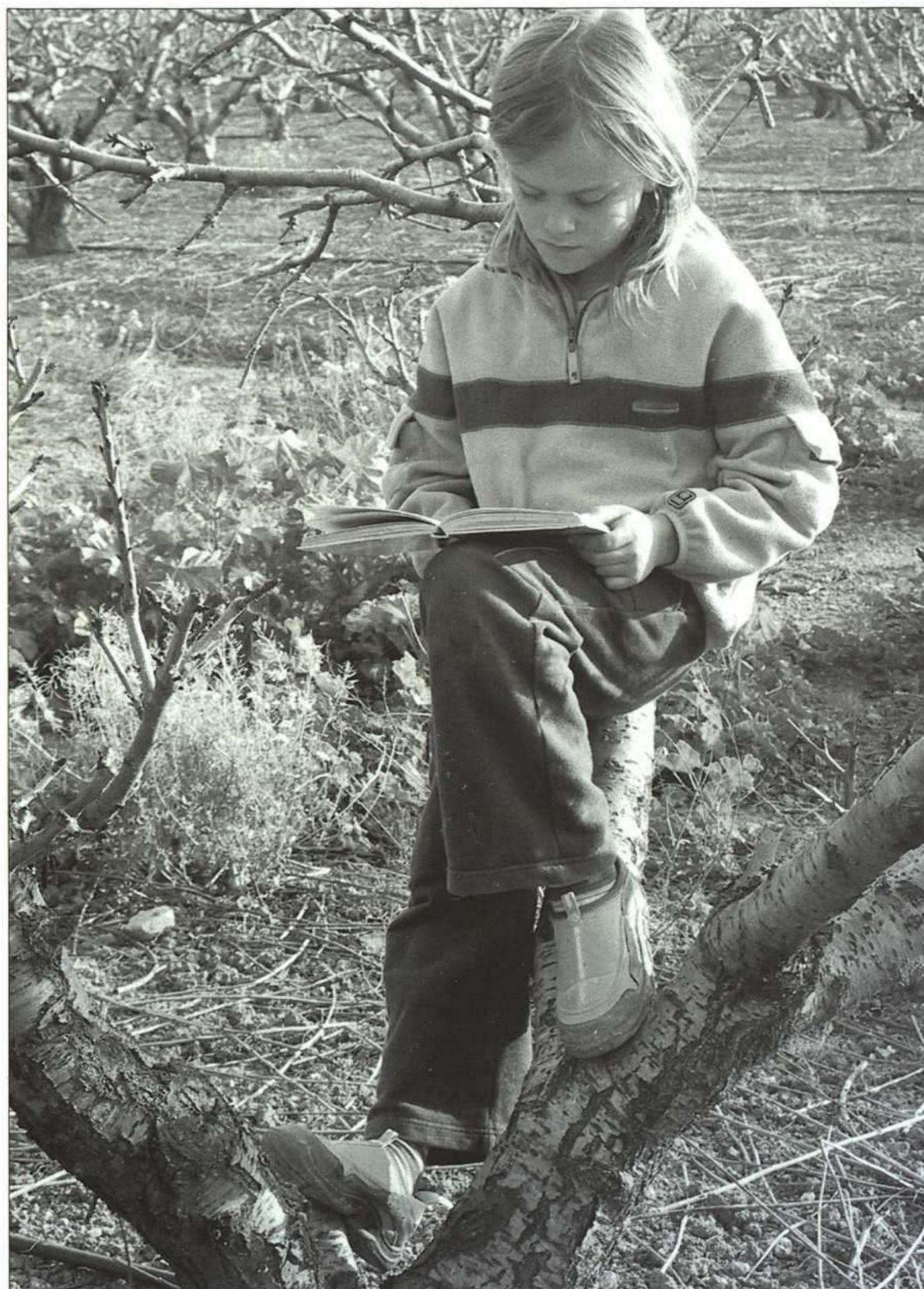
Eso sí, una vez escritos, es conveniente concitar la lectura de otros textos, escritos por todo tipo de personas, no necesariamente escritores. Y hacerlo, no con el fin de evidenciar lo mal que lo hacemos nosotros y lo bien que lo hacen los otros. No. Simplemente con el objetivo de aprender formas más complejas de expresión que se nos escapan o en las que no hemos reparado: la manera de estructurar el texto, el uso de la ironía y la

elipsis, la utilización de la voz narrativa, el modo de adjetivar, de abrir y cerrar el texto, de concitar un tipo de vocabulario, de cierto tono textual...

Si el profesorado conoce bien las diversas tipologías textuales, la manera en que cada texto —narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, poético y descriptivo— se estructura canónicamente; las dificultades que cada uno de ellos

conlleva en lo referente a la plasmación de su coherencia, cohesión y adecuación; los modos diversos de conjugar creativamente los tres momentos de su escritura —planificación, escritura y revisión—, podrá organizar experiencias de escritura sin necesidad, en principio, de estar obsesionado con la lectura.

El alumnado, que ha cultivado la escritura de un modo riguroso, siguiendo



ANA PEYRÍ.

orientaciones precisas acerca de la forma en que los textos adquieren su estatuto como tales, suele manifestar —al enfrentarse en la lectura con una elipsis, con un mensaje implícito o lleno de inferencias, con una estructura narrativa *in medias res*, con un narrador equiscente, con una estructura deductiva o inductiva o con una argumentación *ad hominem*—, tiene menos dificultades de comprensión ante las mismas porque eso es lo que él ha estado haciendo mediante sus prácticas de escritura.

No dogmatizaré asegurando que sólo los que han escrito relatos que tienen estructuras *in medias res* o razonamientos de estructura inductiva entenderán sin dificultad su significado, pero estarán mejor preparados para comprenderlas que aquellos que no se han ejercitado en dichas tareas.

En este sentido, bien podría decirse que vamos de la escritura a la lectura. Pero, como ya se ha explicado no se trata de escribir sin más. La escritura debe estar muy bien organizada en función de la resolución de los problemas que el alumnado se ha de encontrar a la hora de leer textos.

Por tanto, que leer y escribir sean vasos comunicantes dependerá de que los convirtamos en tales.

¿Quien lee mucho escribe mejor?

Más bien sucede lo contrario. Lee mejor quien escribe. Es más. Quien lee no escribe necesariamente. La lectura no conduce de modo natural y directo a la escritura, pero ésta sí conduce a la lectura. No conozco a ninguna persona que escriba y no lea, pero sí a muchas personas que leen y no escriben. Garantizar el deseo de escribir es aval seguro para hacer lectores.

El problema, uno de tantos, radica en que en este país, y por tanto en su sistema educativo, no existe una tradición institucional que haya apostado por la formación «escrituraria» de sus educandos. Por eso, considero que el gran déficit de la escuela y de los institutos, y de esta sociedad, es la escritura; no la lectura. No sólo la sociedad en general es ágrafa, sino que lo son también los profesores de Lengua, en particular.

Al no existir dicha tradición metodológica, pervive una idea, para mí falsa, de que motivar o incentivar la escritura es más difícil que leer. De tal modo que se considera que hacer lectores es más fácil que hacer escritores. De ahí que se diga que ciertos alumnos son buenos lectores, pero, jamás, buenos escritores.

Sin embargo, ¿quién sabe en qué consiste ser un buen lector? Es verdad que se han hecho tan ingeniosas como literarias aproximaciones a la figura de lector. Así, podemos recordar las siguientes: «el lector ideal»¹ «el lector infrecuente»,² «El lector múltiple»,³ «el lector verdadero»,⁴ «El lector erudito»,⁵ «el lector ensimismado»,⁶ pero nadie se pone de acuerdo en señalar qué características fundamentales lo definen como tal. Incluso, hay quienes niegan que exista una identidad de lector,⁷ habida cuenta de que la verdad no es algo dado, sino producido. No hay esencia a desvelar, sino identidad a construir. Como decía Simmel, «el saber con quien se trata es la primera condición para tener trato con alguien». No basta, además, con la propia convicción de creerse diferente, los otros deben sancionar, reconocer, la diferencia. Con ello, quiero sugerir que una de las tentaciones que merodean al lector es la de reivindicarse como individuo completamente interior, plegado sobre sí mismo y autosuficiente, ignorando todo un dominio de relaciones sociales absolutamente constituyentes del sujeto (lector y, por supuesto, escritor).

Y, retomando el discurso sobre la evaluación de la escritura, cabe apuntar que, a diferencia de lo que ocurre en la lectura, cualquier escritura puede ser calificada perfectamente de buena o mala, siguiendo unos criterios objetivos de análisis: coherencia, cohesión, adecuación y ortografía. Y, por supuesto, sin entrar en valoraciones estilísticas

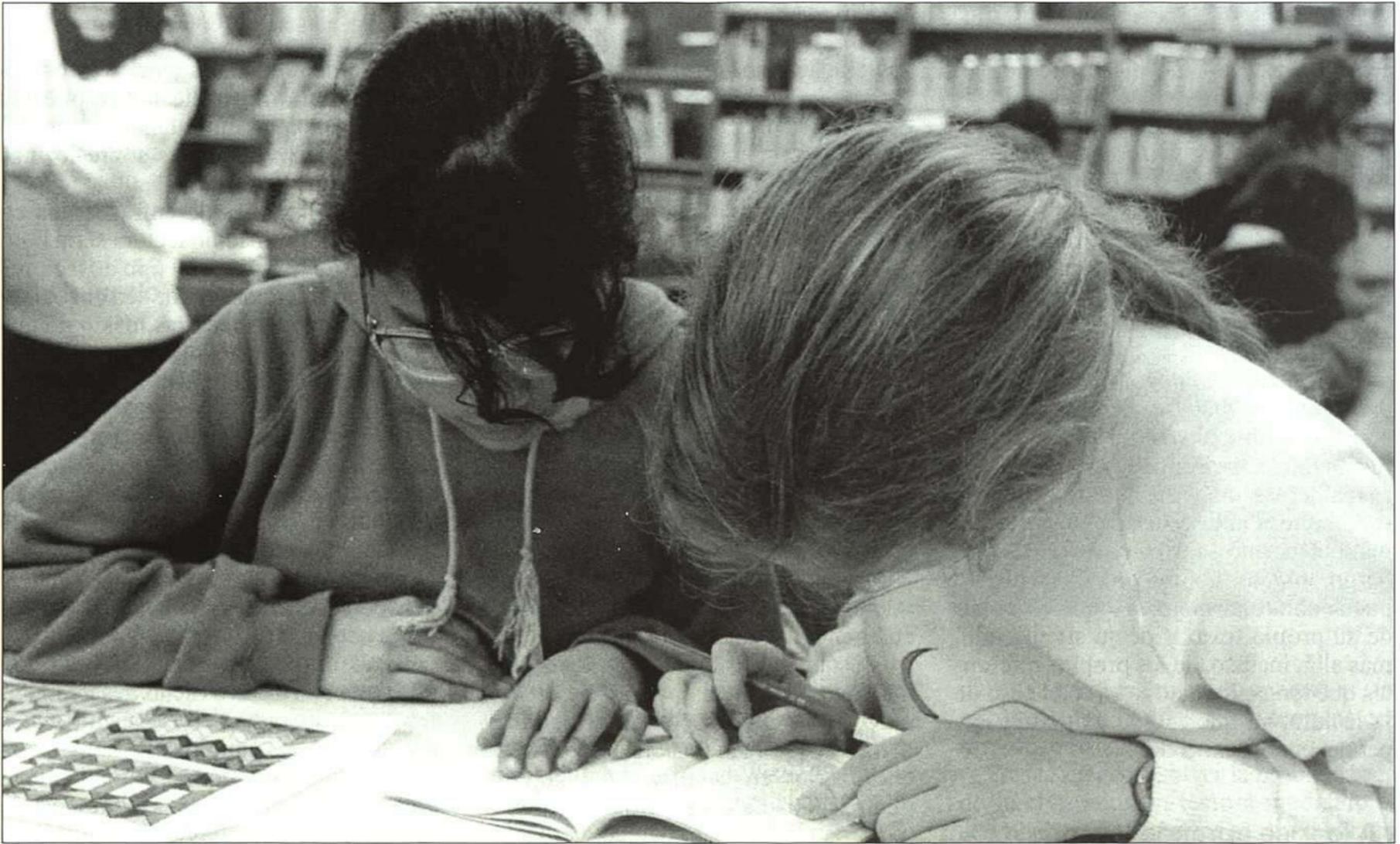
Sorprende que una actividad como la lectura, tan difícil de conceptuar en términos axiológicos, esté supervalorada en la institución escolar, donde toda enseñanza es digna de consideración en la medida en que los conocimientos transmitidos son evaluables en términos objetivos, y no lo esté la escritura que, en términos pedagógicos, resulta mucho más fácil de evaluar.

Afirmar que quien lee mucho escribe mejor, es, en principio, una falacia. Que la lectura de ciertos textos pueda llevar a mejorar la escritura sólo será posible si nos proponemos como objetivo dicha mejora, si no, no.

La lectura no mejora la escritura, si no se lee como escritor. Y en las escuelas rara vez se lee desde esta perspectiva.



ANA PEYRÍ.



ANA PEYRÍ.

Leer como escritor es leer con otra mirada que la simple finalidad de quedarse con el argumento o con los personajes que aparecen en un texto. Quien lee como escritor no sólo se fija en los aspectos ortográficos sino que también abstrae de lo que lee la manera que tiene el escritor correspondiente de solucionar problemas técnicos y expresivos en sus obras, lo cual lleva, claro que lleva, a una comprensión de qué cosa sea la literatura y la misma lectura.

Es cierto que un problema añadido a lo que se viene señalando sería plantearse la peliaguda cuestión de saber si un adolescente de la ESO está maduro, psicológica e intelectualmente, para enfrentarse a los textos desde este enfoque. Saber si está capacitado para cultivar la lectura como escritor, y también si dicha perspectiva es la más atractiva para él.

La cuestión estribaría en saber de qué forma verdadera la lectura mejora la escritura, si es que sucede tal milagro. O de qué modo la oralidad hace lo propio. No se niega que guarden entre sí una interdependencia más o menos visible, pe-

ro sí sería necesario explicitar de qué manera se hace efectivo y funcional dicho intercambio.

De cualquier modo será necesario que las prácticas de escritura entren en el aula con un enfoque comunicativo de la lengua y con planteamientos procedimentales distintos a los que normalmente se usan. El alumnado apenas sabe lo que se puede hacer con los conocimientos gramaticales y literarios que se le imparten en clase. De saberlo, es posible que los procesos de descodificación de los textos que lee serían también distintos y, desde luego, mucho más positivos para su formación lingüística y literaria.

¿Leer es más fácil que escribir?

Nos encontramos ante otra de las grandes confusiones que todavía fecundan la visión del profesorado. De ahí su empeño en hacer lectores. Porque, entre otras cosas, se piensa que resulta mucho más fácil que, pongo por caso, escribir relatos o cualquier tipo de texto.

La lectura es un acto más complejo que la escritura. Y, probablemente, como acto intelectual menos consciente que ella. Me explico.

Puede que la lectura sea más cómoda. Al menos, y aparentemente, exige menos esfuerzo físico. Sin embargo, desde un punto de vista intelectual, la cosa no parece tan fácil de responder. Porque en el acto de la lectura es el lector quien tiene que llenar todos los huecos que puede haber en el texto, que no son pocos. Lo que en un principio parece una ventaja —ponerse en manos de otro, dejarse llevar por su discurso, por su vocabulario, por su exuberancia o parquedad lingüística, por sus conocimientos—, se puede convertir en un galimatías conceptual bastante tortuoso e ininteligible. Lógico, si reparamos en que el texto nos exige comprender las frases de otro, sus elipsis, interpretar su tono, su ironía, su modo particular de organizar y estructurar las tramas, el punto de vista, los diálogos, las descripciones, en definitiva, todo el poder metafórico y cognitivo del autor.

En la escritura es el escritor quien controla su propio discurso, lleva las riendas de la frase y del sentido, del tono y del vocabulario, de la sutileza en el decir y en la manera de planificar el texto desde el principio hasta el fin. Escribiendo no tenemos que padecer ningún sobresalto narrativo ni figurativo, porque somos nosotros quienes los distribuimos y decidimos cuándo, por qué, para qué y cómo tiene que aparecer.

En la lectura se revolucionan actividades mucho más complejas que en el acto de escribir. No sólo se trata de cuestiones intelectuales; también, psicológicas, afectivas y sociales.

Aunque el acto de escribir sea mucho más consciente que el de leer, es, sin embargo, menos complejo. El sujeto lo puede controlar mejor. Porque es dueño de su propio texto y de su significado, más allá, incluso, de los propios referentes que tenga. Pero no lo es en el caso de la lectura, ya que ésta le exige una dependencia obsesiva del otro.

¿A leer se aprende leyendo?

Es lo que comúnmente se dice, pero la relación entre ambas actividades no es, desgraciadamente, tan conductista ni mecanicista. Es verdad que la lectura, si algo hace de nosotros, es convertirnos en lectores. Sin embargo, se comprenderá perfectamente que la pregunta va más allá de la simple formulación y que su pretensión es indagar en los avatares metodológicos que contiene. Ya que se quiere dar a entender que el lector se hace buen lector leyendo sin más. Pero nada se consigue sin más, sino con más de-

dicación, con más entusiasmo y, por tanto, con método. En realidad, y hasta donde mis conocimientos del asunto alcanzan, no están nada claras las razones que lleven a ciertas personas a leer y a escribir, y a otras a vivir sin leer y sin escribir una línea.

Aprender a leer es un camino complejo y bastante difícil. En este recorrido, la presencia del profesor en el aula es más que necesaria. Para juzgar en su justa medida la mediación del profesorado diría de un modo contundente que los lectores se hacen en casa, pero se van a pique o se mejoran en la escuela y en el instituto. El alumnado aprenderá a leer si está dirigido inteligentemente en dicha tarea. Eso sí: lo que la familia no hará, mayormente, es formar literariamente la sensibilidad niño. Eso es incumbencia de la escuela.

A estas alturas de la vida, bien sabemos que nada en el aprendizaje está seguro. Son tantas las variables que inciden en él que es imposible controlarlas y encauzarlas en beneficio del objetivo planificado. Esto es verdad, o, por lo menos a mí así me lo parece. Pero a pesar de este semifatalismo didáctico —al que cabría añadirle la dotación genética correspondiente del que aprende—, es necesario reconocer que si el profesorado desconoce en qué consiste un «verdadero» aprendizaje lector, es ciertamente imposible que el alumnado aprenda a leer leyendo sin más.

¿En qué consiste un aprendizaje lector digno de tal nombre? Desde luego, el asunto, a pesar de lo mucho que se ha escrito, no está nada claro. ¿Sabemos los profesores en qué consiste un aprendizaje lector que no se reduzca al simple

reclamo de leer textos y más textos para que el alumnado dé las respuestas correctas —aun sin entender nada del texto— a diez preguntas sobre lo más explícito de ellos?

Pienso que antes de enfrascarnos en procesos de animación lectora sería bueno reflexionar acerca del tipo de lectores que queremos conseguir, sea mediante prácticas de unas lecturas más o menos sistemáticas y organizadas o con actividades de toda índole, enmarcadas en el jubiloso marbete de la animación.

Por ejemplo, ¿es nuestro objetivo conseguir *lectores críticos*? Estupendo. Entonces nos será necesario concretar en qué consiste tal formulación en la práctica. Y respondernos de forma pragmática a preguntas de este calibre: ¿Qué es una persona crítica? ¿Cómo se cultiva dicha capacidad leyendo? ¿Podemos establecer un proceso metodológico que nos lleve con éxito a dicho desarrollo?

¿Es nuestro objetivo conseguir *lectores creativos*? Fabuloso. Ahora bien, ¿qué es la creatividad? ¿Y una persona creativa? ¿De qué modo la lectura puede ayudar a las personas a desarrollar su pensamiento analógico y divergente?

¿Es nuestro objetivo conseguir *lectores competentes*? Maravilloso. Entonces tendremos que saber cuáles son las implicaciones teóricas y procedimentales que exige dicha competencia lectora. Conocerlas y establecer un plan de trabajo sistemático de su desarrollo.

Los procesos lectores nos enriquecen en la medida en que nos hacemos conscientes de sus implicaciones intelectuales y afectivas. Si, como dice Steiner, «leer bien es arriesgarse a mucho. Es hacer vulnerable nuestra identidad,

VISITE NUESTRA PÁGINA WEB



www.revistacliij.com

- Consulte los sumarios de cada mes.
- Las ofertas de monográficos y números atrasados.
- El Índice 16 años de **CLIJ** en CD (con una *demo* de prueba).
- Las tarifas de publicidad.
- Las condiciones de suscripción.

nuestra posesión de nosotros mismos», habrá que convenir, entonces, qué parte del yo lector, crítico, creativo y competente, necesita una mejora y cómo llevarla a cabo.

¿Escribir se aprende escribiendo?

Pues va a ser que no. Y si es que sí, lo será estableciendo y satisfaciendo una serie de premisas. Es decir, sólo, y si se tiene el propósito de aprender, y el profesorado se empeña en mostrar cómo se hace. Pero una cosa es la enseñanza del maestro, y muy otra el movimiento interior del aprendizaje del alumnado. Y bien sabemos que, a veces, enseñanza y aprendizaje no se dan de forma simultánea, sino que la enseñanza va por Pinto y el aprendizaje por Valdemoro.

Es decir, sólo, y si se escribe con la intención de mejorar la propia escritura, se conseguirá dicha golosina. Escribir por escribir —que es lo que se hace, cuando se hace— no mejora a nadie. Como decía Marguerite Duras «escribir es intentar saber qué escribiríamos si escribiésemos —sólo sabemos después— antes, es la cuestión más peligrosa que podemos plantearnos. Pero también es la más habitual». ⁸ Para que la respuesta fuese positiva a la pregunta del epígrafe sería necesario el cumplimiento de algunos requisitos. En esta ocasión, señalo tres.

—Conocer los procesos conceptuales que se dan en la gestión y elaboración de un texto específico.

Si no es así, difícilmente se podrá ayudar a mejorar la escritura de nadie. Bien sabemos que la mayoría de las mejoras de los textos que se ofrecen, desde la corrección del profesorado, tienen que ver únicamente con cuestiones superficiales de los textos, en especial, las relacionadas con la ortografía. Pero en todos los textos siempre hay aspectos textuales, conceptuales y estructurales que conviene revisar.

—Conocer las distintas concepciones de escritura existentes.

Hasta la fecha, existen diferentes modos de entender el acto de la escritura: como imitación, como proceso, como cuestión retórica (neorretórica) y como actividad epistémica. A lo que habría



ANA PEYRÍ.

que añadir, como ejercicio lúdico y expresivo, y como escenario de la tensión sociocultural al que se ve sometido quien escribe, dando origen a distintos estilos cognitivos, sociales y estilísticos.

Se comprenderá, por tanto, que no sea lo mismo un aprendizaje y enseñanza de la escritura siguiendo un modelo teórico que base su filosofía en la imitación y transformación de textos canónicos, que hacerlo, pongo por caso, en una concepción epistémica o retórica, o bien sencillamente, espontánea y lúdica de la escritura.

—Utilizar de forma procedimental los conocimientos de carácter metalingüístico y metaliterario que se imparten en el aula.

En mi opinión, se trata de una de las grandes lagunas de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y de la literatura. Mientras el alumnado siga sin saber qué hacer con los adjetivos, con los pronombres y con las subordinadas sustantivas de sujeto, el sistema seguirá haciendo aguas por todos lados.

Conclusión: Leo para escribir y escribo para leer mejor

Considero, por tanto, que «leer para escribir» y «escribir para leer mejor», es posible, necesario y recomendable.

Eso, sí, se trata de algo que será via-

ble en la medida en que se concreten sus implicaciones mutuas, tanto teóricas como procedimentales.

Desde luego, resolver la problemática de la comprensión lectora mediante el acomodo de la escritura es, sin duda, un buen procedimiento. Y, probablemente, un riesgo. ¿Riesgo? Sí, el que nace de la consideración de la lectura y la escritura como instrumentos aventajados para la estructuración personal del conocimiento y de la afectividad. Cualquiera que sea consciente de estas exigencias sabrá que el empeño que debe poner es tan duro como apasionante. ■

*Victor Moreno es profesor y escritor.

Notas

1. Manuel, A., «Propuesta para definir al lector ideal», en *Bibliodiversidad. Revista trimestral de novedades*, 20, mayo de 2004.
2. Steiner, G., *Pasión intacta*, Madrid: Siruela, 1977.
3. Piglia, R., *El último lector*, Barcelona: Anagrama, 2005.
4. Lewis, C. S., *La experiencia de leer*, Barcelona: Alba, 2000.
5. Bloom, H., *Cómo leer y por qué*, Barcelona: Anagrama, 2000.
6. Ferraroti, Franco, *Leer, leerse*, Barcelona: Península, 2002.
7. Véase de Juan Carlos Rodríguez, «Las trampas de la lectura. La lectura de hoy y las lecturas de nuestro hoy», en *Quimera* 250, noviembre de 2004.
8. Duras, M., *Escribir*, Barcelona: Tusquets, 1994.