

*“Y así durante horas y horas, hasta que se convertía en el
único sonido de toda la ancha plaza, en clamor que acallaba
todas las otras voces”*

Canetti

*A la voz que me acompañó todas las noches
en que el mundo callaba.*

**Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes**

**Lectura: un concepto muchas voces
Investigación formativa en el marco de la práctica pedagógica**

**Estudiante
Milton Daniel Castellano Ascencio**

**Asesora
María Nancy Ortiz
Seminario Trabajo de Grado**

**Licenciatura en Educación básica, Humanidades, Lengua Castellana.
Facultad de Educación
Medellín
2006**

Antes de la catástrofe: sobre la metáfora

Alguna vez me encontré con Carlos Fuentes, en sus libros, él hablaba de la geografía de la novela, de cómo el pensamiento eurocentrista pasó de ser la máxima expresión del pensamiento al mayor flagelo de la humanidad. Fuentes trataba de mostrar que desde el inicio el pensamiento eurocentrista había perdido el rumbo porque era un pensamiento cerrado en sí, sin embargo siguió manifestándose en su cripticidad, sin dar cabida a las voces de las otras regiones del mundo, de las otras regiones de la novela. Así, cuando vino la época de las guerras mundiales propiciada por ese “pensamiento superior europeo”, se creyó acabada la narrativa, porque en ese momento había acabado las narrativas de las naciones europeas. Sin embargo, Fuentes levanta su voz y dice que las narrativas no se han acabado, están las otras narrativas (voces) que no fueron reconocidas antes. Sólo se reconocieron estas voces cuando ya había advenido la catástrofe humana.

Mi invitación, a través de esta investigación es proponerles que nos atrevamos a pensar la lectura desde el reconocimiento de las voces que están en torno a ella, sobre todo desde aquellas que siempre han estado marginadas. Mi invitación, al igual que lo hacía Fuentes en su texto, es a que escuchemos lo que tienen que decirnos estas voces sobre la lectura, quizás así no haya que esperar la catástrofe para empezar a reconocerlas.

Introducción

Este trabajo inicialmente tenía la pretensión única de implementar una estrategia didáctica cuyo objetivo principal buscaba mejorar los procesos de comprensión e interpretación en las estudiantes de 8º A del liceo Tulio Ospina. La estrategia propuesta para este fin, consistía en el tránsito del texto narrativo corto al poema corto. Paralelo a esta intención, se llevó a cabo un ejercicio investigativo orientado desde los planteamientos hermenéuticos y que indagaba por la construcción del concepto de lectura en el aula, de manera más concreta, por la forma como estudiantes y profesores conciben la lectura.

Ambas intenciones, por lo menos en los primeros momentos, se fueron desarrollando de forma paralela, sin que, por ello, se establecieran relaciones entre sí. Sin embargo, cuando el trabajo didáctico comenzó a encontrar obstáculos en su desarrollo, el trabajo investigativo cobró mucha más importancia y se convirtió, si no en el eje del trabajo, en un aspecto determinante en el desarrollo de mismo, pues los aportes que desde el plano investigativo se hicieron al plano didáctico, contribuyeron a que se pudieran salvar muchos de los obstáculos que encontró la implementación de la estrategia antes mencionada. Así, la consideración de aspectos que el ejercicio investigativo había descubierto en torno al concepto de lectura, que se incluyeron en la orientación de los procesos de interpretación de las estudiantes, otorgaron una dinámica diferente a los mismos.

Orientar todo el trabajo hecho en el aula desde la óptica de la investigación, me permitió cobrar más conciencia tanto en el plano del componente didáctico como en el del investigativo. En el didáctico en cuanto me cuestioné por otros aspectos diferentes al cognitivo que influían en los niveles de interpretación de las estudiantes, ya fueran de

manera positiva o negativa. Y desde lo investigativo, porque me permitió cuestionarme sobre ciertos presupuestos incluidos y establecidos en el espacio de la escuela y en el del aula; presupuestos que incidían, desde algún punto, en los procesos de las estudiantes. Así, al poner lo investigativo como un soporte fundamental en el desarrollo de la estrategia didáctica, me fue posible encontrar y establecer relaciones entre los dos componentes, relaciones que desde la orientación inicial no se lograron indicar.

Atendiendo a toda la evolución que tuvo lo investigativo y al desplazamiento de foco: desde la centralidad de lo didáctico, al reconocimiento de la importancia de lo investigativo en el aula, el texto que ahora se presenta, pretende dar cuenta principalmente del ejercicio investigativo realizado en el grupo 8º A del Liceo Tulio Ospina, investigación que, como se ha dicho, se pregunta por la manera como se concibe la lectura en dicho espacio y cómo se construyen distintos conceptos de lectura desde el mismo; sin embargo, no es mi intención dejar de lado o menospreciar el trabajo que se realizó desde lo didáctico, máxime cuando éste era el componente principal desde el inicio del trabajo con 8º A, y también porque desde este plano partieron las primeras intenciones que se tenían con el grupo. Por lo cual, en este estudio aparecerán elementos relacionados propiamente con el componente didáctico; sin embargo, se abordan en términos del trabajo investigativo, es decir, se incluye lo didáctico como un componente más del problema descrito desde el plano de la investigación. Debo hacer esta aclaración, porque en algunos apartes de este trabajo, se tratarán temáticas que podrían crear algunas confusiones al momento de la lectura y que podrían ser tomadas, de manera errónea, como inconsistencias en la estructuración del trabajo. En ese sentido, presento los objetivos didácticos como objetivos específicos de la investigación; así mismo, la consideración de aspectos relacionados con los trabajos a partir

de textos poéticos y narrativos y la implementación de estrategias didácticas, en algunos apartados del texto que se leerá, está justificada en lo antes dicho. Pero como se ha dicho será la mirada de la investigación, la mirada hermenéutica, la que valore estas inclusiones didácticas.

MARCO CONTEXTUAL

En la elaboración de este marco contextual se tienen en cuenta algunos postulados que Prieto (s.i.p) propone en su artículo *El diagnóstico*, principalmente aquellos referentes al autodiagnóstico comunitario: problemas sociales, consideraciones culturales y consideraciones comunicativas. Sin embargo, algunos de los elementos que este autor plantea serán abordados de una manera diferente, lo cual tiene su justificación en la perspectiva desde la cual se orienta este trabajo y se aborda y estudia la comunidad¹ integrada por las alumnas de 8^oA del Liceo Tulio Ospina. En ese orden de ideas, me interesa establecer y describir el contexto sociocultural en el que se mueven las estudiantes con el fin de adquirir e introducir nuevos elementos que permitan brindar una mejor descripción y consideración de los problemas en los procesos de lectura e interpretación que se identificaron en la comunidad que se estudió.

La comunidad 8^oA está constituida por 45 niñas entre 13 y 15 años, predominando un promedio de edad de 13 años. El 51.1% de las niñas solo viven con la madre, el 33.3% pertenecen a una familia donde ambos padres están presentes y el 11.1% vive con alguno de los abuelos. El estrato socioeconómico al cual pertenecen las alumnas oscila entre el uno y el cuatro, así, el 57.7% de las alumnas pertenece al estrato dos. En cuanto al nivel de escolaridad de los padres se tiene que el 26.6% de los padres (hombres) han realizado la primaria, el 17.7% tienen estudios secundarios y sólo el 6.6% tienen estudios universitarios. En cuanto a las madres se tiene que el 40.0% realizaron la primaria y el 37.7% tienen

¹ El concepto de comunidad es entendido aquí como todas las formas de agrupación social donde los hombres se reúnen para la realización conjunta de sus intereses y donde los vínculos emocionales juegan un papel determinante. Atendiendo a este concepto, puedo considerar el grupo 8^oA como una manifestación de la manera como opera una comunidad.

estudios de básica secundaria. Con relación al oficio de los padres, se tiene que los padres que están a cargo del sustento de las alumnas representan el 66.6%; en cuanto a las madres el 42.2% realizan algún tipo de oficio, mientras que el 40.0% se dedica al hogar (Ver anexo 1).

Lo que se puede sacar en limpio de este cúmulo de datos, es que el bajo nivel de los procesos de lectura de las estudiantes de 8^oA puede devenir del hecho de que la gran mayoría de ellas pertenece a familias donde no existe una cultura constituida en torno a la lectura, y no hay ningún tipo de acompañamiento por parte de los padres en sus procesos de aprendizaje. De igual forma, el bajo nivel de escolaridad de los padres y las madres justificarían el desinterés por la lectura de textos escritos, predominante en las alumnas, ya que el bajo nivel académico de los padres y el bajo nivel socioeconómico, posiblemente, obstaculizan la circulación de libros en su entorno familiar y social; lo cual puede ser un factor muy influyente a la hora de explicar los bajos niveles de desempeño al momento de enfrentarse a un texto. La edad, las condiciones socioeconómicas y familiares que rodean a las estudiantes son, entonces, elementos muy importantes y determinantes en las características socioculturales que manifiesta la comunidad 8^oA en general.

Se ha dicho antes, que la falta de una cultura en torno a la lectura en el espacio familiar y el estrato socioeconómico en el que están inscritas las estudiantes no permiten la circulación abundante de libros o textos escritos, por lo cual hay que considerar, entonces, los textos que ellas tienen a su alcance y la manera como conciben la lectura. Atendiendo a las observaciones realizadas en la comunidad, se puede decir que el concepto implícito de lectura que las estudiantes tienen está construido sobre la base de lo que los medios de comunicación les brindan. Así mismo, la edad en la que se encuentran las estudiantes es el filtro principal que ellas emplean para seleccionar determinados textos que los

medios de comunicación y la cultura misma les proporcionan. Para explicar cómo opera este filtro es necesario referirnos a los intereses que como adolescentes tienen las estudiantes de 8ºA, los cuales están principalmente encaminados a la construcción de una identidad propia, en donde es necesario experimentar distintas alternativas en las que el otro desempeña un papel importante; de igual forma, en la adolescencia hay un despertar de la sexualidad y un agudizamiento de las emociones y sentimientos que el otro le produce al adolescente y que también hace parte de la construcción del sujeto. El filtro entonces, permite que las estudiantes tomen de la cultura aquellos elementos que tienen en cuenta sus intereses y sus problemáticas.

Atendiendo a lo anterior, el concepto tácito de lectura que han construido las estudiantes de 8º A es el de la lectura como algo que aporte a la resolución de las problemáticas a las que como adolescentes se enfrentan, asimismo, es una lectura centrada en lo visual por ser esta una forma más vivencial de leer; esta forma de leer también determina las temáticas de más interés para ellas.

Afirmar que éstas sean las problemáticas y las construcciones a las que han llegado todas las integrantes de la comunidad 8ºA puede parecer un poco apresurado, sin embargo, aparecen algunos elementos comunes a todas las miembros de dicha comunidad, que antes han sido descritos, y que permiten establecer algunas generalizaciones frente a las problemáticas presentes en esta comunidad.

El establecimiento y la descripción de las problemáticas que reconozco en la comunidad estudiada son producto de mi vivencia en el seno de la misma, de las observaciones realizadas y de mi participación en algunos de los espacios propios de la comunidad a los que tuve acceso; e igualmente, son producto de los datos que recogí de la valoración que

otros grupos cercanos hacen de ella. En ese sentido, presentar un panorama general de las problemáticas y las características socioculturales que determinan la comunidad estudiada implica la consideración y la contraposición de diversas perspectivas desde las cuales se la valora; atendiendo a esto, me propongo describir las problemáticas que se consideran tanto desde fuera como desde dentro de la comunidad 8^ºA, para finalizar estableciendo y describiendo la problemática que yo reconozco a partir de mi campo de acción, de la perspectiva en la que me ubico, de los objetivos que persigo y de los intereses que reconozco dentro y fuera de la comunidad.

Las problemáticas que inicialmente se describen en la comunidad 8^ºA son consideradas desde dos perspectivas bastante opuestas: la de los que la observan desde afuera y la de la comunidad misma. Desde la primera, se establecen dos problemáticas: una a nivel disciplinar o comportamental y otra a nivel de los procesos que deben desarrollar sus miembros. A partir de la consideración de estas dos problemáticas, que atienden a factores netamente procedimentales, se formula una imagen de la comunidad; esta imagen recoge una serie de prejuicios y elementos que podrían ser extensibles a cualquier otra, debido a las generalizaciones que caracterizan los argumentos y los conceptos a partir de los cuales se crea la imagen de la comunidad desde el afuera. La perspectiva del afuera está soportada en los juicios de valor formulados principalmente por los profesores. Aunque hubiese sido muy aportante la consideración de la imagen que otras comunidades presentes en el Tulio Ospina (otros grupos) tienen sobre ella, las limitaciones del trabajo de campo realizado no permitieron que esto fuera posible.

Por su parte, las problemáticas que la comunidad misma reconoce están del lado de la convivencia y de la rivalidad entre los subgrupos que dentro de ella se han conformado. Aunque la comunidad le da más

importancia a las problemáticas entre sus integrantes, no quiere decir esto que desconozca la imagen que de ella se tiene desde afuera, al menos en lo que atiende a lo disciplinar.

Las diferencias entre las dos perspectivas e imágenes iniciales que suscita la comunidad 8º A se debe a la distancia entre los intereses que desde cada postura se tienen y desde los elementos que cada perspectiva considera importantes para la comunidad. En ese sentido, hay tres aspectos muy importantes que pueden aclarar el porqué de esta distancia. El primero se refiere a que las problemáticas que la comunidad misma reconoce en su seno no son tenidas en cuenta, o ni siquiera son identificadas por las personas que desde afuera la valoran. El segundo aspecto, tiene que ver con la postura en la que se ubica la comunidad y los que la observan desde afuera; es decir, se refiere a la distancia entre los intereses que persigue cada una de estas posturas. El tercer aspecto tiene que ver con la diferencia de los conceptos que maneja la comunidad y los grupos que la observan para considerar un mismo fenómeno; por ejemplo, frente al concepto de lectura que afecta directamente los procesos cognitivos de sus miembros, ya conocemos cómo la comunidad la concibe, y el énfasis que hace en lo visual y lo vivencial, mientras que aquellos que la observan tienen un concepto de lectura que no considera un contexto específico y si se quiere apartado de lo vivencial. En definitiva, la distancia entre la imagen que la comunidad tiene de sí misma y la que tienen los que la observan desde afuera se debe a que no hay una retroalimentación entre los mensajes que ésta exterioriza y los que se dirigen a ella, pues la mayoría que los mensajes que se dirigen a la comunidad están caracterizados por su univocidad.

Ahora bien, formular o presentar una imagen de 8º A es un poco arriesgado debido a los muchos factores que en ella pueden confluír, y se correría el riesgo de caer en un equivoco; por esto, en lugar de plantear

una imagen concreta de la comunidad trataré de presentar algunos elementos que pueden dar una idea general de 8ºA, y que están dentro de lo que he denominado la *dinámica de la comunidad*, que no es más que el conjunto de actitudes que ésta desarrolla en los distintos espacio donde actúa. La dinámica de la comunidad 8º A está conformada por una *dinámica interna*, entendida como las actitudes y tipos de relaciones que se dan en su interior, y por una *dinámica externa* que se refiere a la interacción de 8ºA con otras comunidades (otros grupos).

La *dinámica interna* de la comunidad está caracterizada por la conformación de subgrupos, que, en cierto sentido, dan la idea de una distribución de roles. Estos subgrupos se forman a partir de la proximidad de intereses o de afectos que establecen los miembros entre sí. Así mismo, los subgrupos son manifestación de estereotipo construidos por los miembros de la comunidad misma (nerdas, indisciplinadas, vagas, etc.). Entre estos subgrupos se desarrollan algunas relaciones de poder que buscan principalmente ganarse un lugar de importancia dentro de la comunidad; de esta manera, cada subgrupo se vale de la principal característica que lo determina para ganarse ese lugar de respeto. De este mismo factor, surgen los problemas más recurrentes en la comunidad: problemas de convivencia. La *dinámica externa*, por su lado, se refiere a la imagen que la comunidad trata de proyectar ante la macrocomunidad Liceo Tulio Ospina y al sentido de pertenencia que las estudiantes de 8ºA manifiestan por su grupo. Este deseo de crear una imagen positiva ante los demás está directamente relacionado con la competitividad que existe entre las diferentes comunidades del Tulio Ospina. La competencia establecida entre los distintos grupos que confluyen en este espacio hace que cada uno de ellos, en este caso 8ºA, aproveche los espacios y momentos de socialización para tratar de mostrar que las construcciones a las que ha llegado son superiores a las de las demás comunidades, y para ganarse un lugar de respeto entre el

colectivo; estas construcciones que la comunidad pone en escena, no son más que manifestaciones de los recursos culturales con los que se cuentan, y de los que sus miembros son portadoras y difusoras; los recursos culturales incluyen aptitudes artísticas (canto, baile, habilidades manuales) y comunicativas, lo cual conlleva a que las actividades de socialización que implican expresarse en público sean uno de los fuertes de la comunidad, pues, en reiteradas ocasiones, fueron las integrantes de 8º A las que condujeron el desarrollo de dichas actividades (apertura del evento, lectura del programa y clausura del mismo) y desde este aspecto son reconocidas por la macrocomunidad. Asimismo, la competencia con otras comunidades permite el surgimiento de valoraciones que son dirigidas a otros grupos. Estas valoraciones casi siempre se orientan a aquellas comunidades que 8ºA, por ejemplo, consideraba sus directos contendores, y que tienen su justificación en que la otra comunidad en dicho momento tiene un lugar de respeto en el colectivo.

Anteriormente he hablado de los recursos culturales de la comunidad 8ºA como un aspecto importante de la dinámica externa de la misma, sin embargo, estos recursos son más que meras herramientas para competir, son más bien muestras de los aspectos de la cultura que influyen en la comunidad. Antes de continuar, hay que aclarar que los recursos culturales de 8ºA no se describen atendiendo a los espacios físicos o entes transmisores de cultura que rodean a la comunidad, aunque no se niega su influencia, sino a las manifestaciones culturales que proceden de la comunidad misma, puesto que este modo de concebir los recursos culturales permite hacer un esbozo de cuáles son los aspectos y elementos que realmente la comunidad retoma de la cultura y en relación a qué se retoman.

Para explicar lo anterior, propongo el siguiente ejemplo: en el mes de septiembre, mes en que se celebra el día del amor y la amistad, la

institución optó por no hacer ningún tipo de celebración, sin embargo, 8º A en consenso común e interno decidió celebrar esta fecha, llevando a cabo todo el ritual que dicha celebración implica. La pregunta es ¿qué hay de cultural en esto? Todo. Pues la significación que para la comunidad comporta este día tiene que ver con un factor común a todas sus integrantes: la edad y la afloración de emociones y sentimientos que se exteriorizan en la edad en la que se encuentran. A partir de este pequeño ejemplo y de otras manifestaciones que tuve la oportunidad de observar en la comunidad 8º A se puede deducir que los elementos que la comunidad toma de la cultura están directamente relacionados con las necesidades e intereses de sus integrantes.

Hasta este punto, he hablado de aspectos relacionados únicamente con los problemas sociales que determinan la comunidad 8º A; de igual forma he presentado algunas consideraciones referidos a las características culturales y estrategias comunicativas de dicha comunidad. Lo que me interesa ahora es mostrar una panorámica general del estado inicial de los procesos relacionados con la lectura de las estudiantes; para lo cual tendré en cuenta la prueba piloto aplicada en el mes de marzo de 2005 y las observaciones iniciales que hice en el grupo.

A partir de las observaciones realizadas y de la aplicación de la prueba piloto a la comunidad 8º A se encontró que las estudiantes de este grupo presentan problemas de comprensión textual. Estos problemas de comprensión están relacionados, por un lado, con la falta de un trabajo de acercamiento significativo a las diferentes tipologías textuales, pues en las estudiantes no hay evidencia de construcciones conceptuales que sirvan como punto de apoyo para reconocer una u otra tipología textual; por otro lado, los problemas de comprensión están justificados en que las estudiantes no alcanzan grandes niveles de análisis de la información cuando se enfrentan a un texto, es decir, no establecen conjeturas o

hipótesis adecuadas a lo largo de su lectura, sino que simplemente hacen un reconocimiento literal del contenido del texto.

Todo lo anterior conlleva a que estas estudiantes carezcan de las informaciones suficientes y de la capacidad de contraponer y relacionar varias fuentes al momento de producir un texto escrito; lo cual dificulta, al mismo tiempo, el desarrollo de sus competencias gramatical, semántica y pragmática. Derivando todo lo anterior, en la construcción de textos escritos con problemas de coherencia y de cohesión y, de igual forma, carentes de argumentos, semánticamente, bien definidos y con pertinencia pragmática.

A modo de conclusión, puedo decir que de la consideración tanto de los aspectos culturales como del estado de los procesos de las estudiantes, antes esbozados, y que determinan la comunidad 8º A, surgió una inquietud frente a las distintas concepciones que se pueden tener frente a la lectura y a la incidencia de las mismas en los procesos de las estudiantes, que no desarrollaré aquí por hacer parte del planteamiento del problema y del desarrollo general de la investigación realizada en el marco de la práctica profesional.

Problema

Hablar de lectura en el ámbito educativo se ha restringido por lo general, a resaltar las dificultades que presentan los estudiantes en torno a dicho tema. En esa medida, siempre que abordamos el tema de la lectura sacamos a relucir la poca disposición de los estudiantes hacia ella o, en un nivel más específico, centramos nuestras reflexiones en las dificultades a nivel de comprensión e interpretación de textos, donde se destacan, entre otras cosas, la poca capacidad de inferencia que alcanzan los estudiantes o el desconocimientos de las estructuras que

confluyen en un texto, a partir de lo cual llegamos a la conclusión de que nuestros estudiantes presentan problemas de comprensión textual, que nuestros estudiantes tienen serias limitaciones en lo que a leer se refiere. No obstante ser estos temas una realidad en el aula, hay un tema que poco se ha estudiado y que se refiere a las múltiples concepciones que subyace en un concepto tan complejo como el de la lectura; así, habría que analizar con más detenimiento las problemáticas que, desde la escuela, se establecen de forma tan generalizada en torno a la lectura, pues se podría pensar que los problemas relacionados con la lectura no se restringen al desinterés o a la poca capacidad de los estudiantes, sino que puede deberse también a una distancia entre intereses y concepciones frente a dicho concepto.

Si se acepta la hipótesis anterior, habría que preguntarse por la manera cómo los distintos actores de hecho educativo construyen un determinado concepto de lectura y habría que considerar, igualmente, cuáles son las repercusiones que tiene, a nivel de procesos de aprendizaje, establecer un único concepto de lectura que ilumine las acciones que en dicho proceso tienen lugar. Sin embargo, no hay que irse a los extremos y dejar de lado el problema de comprensión e interpretación en los estudiantes, que no deja de ser un problema real y de importancia, por centrarnos sólo en la manera cómo se construye un concepto de lectura; en ese sentido, la pregunta que aborda este trabajo, apunta a indagar en ambos temas de manera más o menos articulada. Así, la pregunta que intenta responder esta investigación es la siguiente: ¿qué elementos se deben considerar en la construcción de un concepto de lectura que permita mejorar los procesos de interpretación de las estudiantes de 8º A del Liceo Tulio Ospina?

Objetivos de la investigación

General

- Establecer y describir los elementos que aportan significativamente en la construcción de un concepto de lectura que permita el desarrollo de procesos de comprensión e interpretación en el aula 8º A.

Específicos

- Describir y proponer algunos elementos emergentes de la orientación de los procesos implicados en la lectura en el grupo 8º A del Liceo Tulio Ospina, útiles en el avance de la conceptualización de la lectura.
- Mostrar la forma cómo cada uno de los actores implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados en 8ª A del Liceo Tulio Ospina construyen y proponen un determinado concepto de lectura.
- Analizar la manera como incide en los procesos de interpretación de las estudiantes de 8º A la formulación de diferentes conceptos de lectura.

Didáctico

- Mejorar los niveles de comprensión e interpretación de las estudiantes de 8º A del Liceo Tulio Ospina a partir del trabajo con textos cortos de diferentes complejidad sintáctico-semántica.

Justificación

El lenguaje antes de ser significados es un entramado de símbolos a partir de los cuales se puede establecer una semántica del mismo. Un símbolo, en tanto estructura de significación, posibilita distintos planos de sentido. Así, encontramos en el lenguaje sentidos en un nivel superficial que pueden llevarnos a otros niveles más complejos de significación, pero donde igualmente se construyen sentidos y se desvelan semánticas que implican una lógica distinta. Este reconocimiento de planos de significación en el lenguaje le otorga una característica fundamental: su multivocidad. La multivocidad se refiere entonces al reconocimiento y a la conciencia de que se pueden construir sentidos a distintos niveles, y en distintas situaciones contextuales, que no por eso dejan de ser válidos.

La validez de los múltiples sentidos que están en el lenguaje, y la presencia de distintos contextos es lo que permite que los conceptos que construimos de las cosas del mundo no sean conceptos acabados, sino que, por el contrario, estén sujetos a la posibilidad de establecimiento de nuevas relaciones semánticas y de nuevas consideraciones que por lo general apuntan a mejorarlos.

En ese sentido, la didáctica y en especial la didáctica de la lengua no puede desconocer, por un lado, la multivocidad de sentidos que es propia del lenguaje y también de la lengua al momento de construir sus conceptos; y, por otro lado, tampoco debe desconocer la importancia y las posibilidades que brinda el hecho de someter los conceptos que agrupa en su seno a nuevas relaciones semánticas, en la medida en que pueden contribuir a una mejor definición de los mismos. Estas relaciones, como bien lo hemos visto en la lógica que caracteriza al lenguaje, pueden establecerse en distintos planos, estos planos están determinados por condiciones específicas que, a su vez, determinan la naturaleza de las relaciones que se pueden establecer.

La consideración de esos conceptos en el contexto o los contextos donde se aplican es, indudablemente, un factor importante en la evolución de los conceptos. Esta evolución puede propiciarse desde el cuestionamiento del contexto de aplicación y también desde el establecimiento de una nueva mirada sobre ellos.

Teniendo presente todo lo antes dicho, se propone un ejercicio investigativo que apunta a establecer una valoración del concepto de lectura propio de la didáctica de la lengua en el contexto de la escuela y de manera más específica el del aula de clases con el fin de aportar elementos que permitan un avance en la construcción de dicho concepto.

En ese sentido, el cuestionamiento del contexto en que se aborda el concepto de lectura se hará a partir de la consideración de presupuestos, entendidos en términos de la pragmática, que se han establecido desde la escuela; de igual forma, se intentará brindar algunas consideraciones sobre el concepto de lectura asumiendo una mirada hermenéutica.

Cuestionar los presupuestos establecidos es una manera de proponer una valoración real de los distintos contextos en que aparecen los conceptos o en que nos movemos, en la medida en que permiten comprenderlos de una mejor manera y en la medida en que podemos apropiarnos de la dinámica que envuelve a un determinado contexto; así, entre más específico sea o esté más delimitado el contexto, mayor comprensión podemos hacer de éste y de los fenómenos que dentro de él se dan.

La vida de un aula de clases, por ejemplo, varía de aula en aula, pues son sujetos diferentes y con intereses plurales los que la componen; por esto, una de las funciones del maestro es establecer las convenciones a las que alude la pragmática a partir de las cosas que observa y vive en el

aula, no a partir de la presunción de las cosas que debieron haber pasado antes de su llegada al aula. De esta forma, los únicos presupuestos susceptibles de ser considerados, o las convenciones que pueden ser establecidas frente a los procesos de nuestros estudiantes y la dinámica general de la escuela son aquellas que parten de nuestra investigación en dicho espacio. La formulación de presupuestos o convenciones está, en cierta forma, relacionada con la manera como entendemos y asumimos los procesos.

Asumir los procesos o el tratamiento de los conceptos desde una mirada o postura hermenéutica, permite alcanzar un grado de conciencia tal, desde el cual se puede apreciar de una mejor manera las características de los procesos y de los conceptos; y permite, también, tener una visión de conjunto sobre los mismos, en la medida en que esa visión se construye a partir del establecimiento de relaciones entre elementos que a primera vista aparecen dispersos

La investigación que ahora se propone adquiere validez, entonces, en la medida en que al considerar la lectura en un contexto específico (el del aula de clases) puede posibilitar una mejor comprensión de dicho concepto; así mismo, este estudio cobra importancia en cuanto la mirada hermenéutica, desde la cual se asume el concepto de lectura en el aula, brinda muchas posibilidades, a partir de las relaciones que logre establecer, de proponer algunas consideraciones teóricas, que cuentan con un soporte en la práctica, para permitir avanzar un poco más en la construcción de un concepto tan importante para la didáctica de la lengua como el de lectura. Es en este punto donde cobra importancia este trabajo, no en la postulación de un concepto de lectura que deba ser considerado como mejor que los demás, sino en el reconocimiento de elementos en las nociones que los distintos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene sobre la lectura, elementos que pueden

ser muy útiles a la didáctica a la hora de avanzar en la construcción del concepto de lectura, que como todo concepto siempre es inacabado, debido a la determinación contextual a la que están sometidos los conceptos.

Estado del arte

En la consideración de los antecedentes de este trabajo se retoman dos aspectos, atendiendo a las características del mismo. En ese sentido, los antecedentes tratan de mostrar, principalmente, algunos trabajos que desde el plano investigativo han abordado el tema de la conceptualización de la lectura; sin embargo, debo aclarar que el estudio en torno al concepto de lectura, por lo general ha sido estudiando desde la explicación de problemáticas que están relacionadas con dicho concepto. En ese sentido, intentaré mostrar distintos planteamientos y tratamientos del concepto de lectura desde la consideración de temas como el desinterés por la lectura en los jóvenes, los procesos implicados en la comprensión lectora. De igual forma, retomo aquí un estudio que se ubica más del plano didáctico, pero que, igualmente, sirve para establecer una mirada inicial sobre la distancia de concepto entre los actores de los hechos educativos.

Michèle Petit (1999), por ejemplo, en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, recoge una serie de investigaciones que indagan por las relaciones de los jóvenes con la lectura; y en un apartado de su libro presenta una panorámica general del tema del desinterés de los jóvenes por la lectura, al cual haré referencia.

Sobre este tema, Petit (1999), inicialmente, describe algunas posturas radicales que descubren en las transformaciones culturales la culpabilidad del problema del desinterés por la lectura; es decir, posturas que consideran que el problema de lectura en los jóvenes es simplemente una

manifestación de los cambios normales de las sociedades. Así como la estructura familiar y los sistemas económicos y sociopolíticos han sufrido transformaciones, igualmente el desinterés por la lectura obedece a un desplazamiento, relacionado con dichos cambios. Desde esta postura, se afirma que “los jóvenes prefieren el cine o la televisión, que identifican con la modernidad, con la velocidad, con la facilidad, a los libros; prefieren la música o el deporte, que son placeres compartidos. El tiempo del libro habría pasado, no tendría caso lamentarse de esta realidad” (Petit, 1999:15).

Así mismo, Petit reconoce dos posturas desde las cuales se desarrolla el debate sobre la lectura en los jóvenes; la primera, *la postura de los antiguos*, tiene por objetivo resaltar el patrimonio cultural de la literatura (la canónica); por lo cual, no concibe el hecho de que exista en los jóvenes apatía hacia la lectura, y cuestiona el ruido del que está impregnada la actividad lectora de éstos: no considera adecuado que los jóvenes lean mientras escuchan música o ven televisión. Y la segunda, *la postura de los modernos*, afirma que la lectura está en el mismo nivel de cualquier programa televisivo, y que éstos pueden reemplazar satisfactoriamente la lectura de libros. Una vez descrita esta perspectiva general, Petit da paso al desarrollo central de su investigación, que consiste en la descripción de las dos vertientes de la lectura: una determinada por la supremacía del texto y otra por la libertad del lector.

La primera vertiente desarrolla un concepto de lectura propiamente instruccional, en la medida en que se tienen en cuenta los textos que la cultura considera como canónico y que tiene como función la imposición de modelos ampliamente difundidos, que dan cuenta de construcciones homogenizadas y en donde lo que dice el texto tiene gran peso (Ibíd. 21). La segunda vertiente considera las distintas formas en que los lectores jóvenes se apropian de los textos, es decir, toma en cuenta las

particularidades de la interpretación, pues para Petit (1999) “nunca es posible controlar realmente la forma en que un texto se leerá, entenderá e interpretará” (Ibíd.:25). Esta forma de lectura Petit la denomina la lectura que induce a la *ensoñación*, concepto y forma de lectura que ella considera la más apropiada, pues está atravesada por los intereses y necesidades de los jóvenes; además, propone la lectura como aquella actividad que permite el encuentro íntimo que permite “una escapatoria hacia el lugar en el que no se depende de los demás, cuanto todo parece estar cerrado” (Ibíd.:39).

Finalmente, la autora se sitúa del lado de los lectores; es decir, da importancia a la total libertad de las interpretaciones que surgen en los jóvenes, lo cual es un reconocimiento importante, pero puede resultar, en cierta forma, contraproducente si no se sabe considerar. Pues si, tal y como lo muestra Petit, la lectura pasó de ser “una actividad prescriptiva, para atrapar a uno en la red de las palabras (...) a un gesto de afirmación de la singularidad” (Ibíd.:27), esta singularidad o libertad para interpretar del lector no debe desconocer la semántica de los textos, de lo contrario se estaría propiciando el afloramiento de interpretaciones aberrantes.

La descripción de estas dos vertientes da cuenta de dos conceptos de lectura bien delimitados y distantes entre sí. Sin embargo, la descripción que hace Petit (1999) no sitúa las dos vertientes en el contexto propiamente escolar, sino que lo abre a espacios culturales más amplios, por esto, quiero considerar ahora algunos postulados de Allende & Condemarín (1986) sobre la lectura en el ámbito específico de la escuela, postulados que hacen aparecer un concepto distinto de lectura hasta los ahora planteados, o, por lo menos, incluye elementos todavía no considerados.

En primera instancia, estos autores consideran que la lectura es la única actividad en la escuela que desarrolla dos funciones: “la de materia de instrucción y la de instrumento para el manejo de otras fases del currículo” (Allende & Condemarín, 1986:7). De igual forma, identifican una serie de funciones que cumple la lectura dentro de los procesos de aprendizaje, que van desde el aspecto cognitivo al social. Sin embargo, lo que me interesa resaltar de los autores mencionados es la descripción de una serie de factores que ellos identifican asociados a la lectura y que repercuten en la comprensión lectora.

Para Allende & Condemarín (1986), “la comprensión de lectura depende de un gran número de factores muy complejos e interrelacionados entre sí. Una cierta claridad teórica sobre estos factores, permite detectar las fuentes de las dificultades de comprensión y los modos de facilitarla. Teniendo claros los factores de la comprensión se pueden planificar con más bases las distintas actividades destinadas a desarrollarla” (Ibíd.:184).

Sin embargo, aunque se hace alusión a que estos factores son de distinta índole, se puede ver en los factores que los autores identifican, que casi todos, corresponden al plano cognitivo. Así, se habla de esquemas cognoscitivos del lector y también de circunstancias de la lectura, que a simple vista son factores de distinta clase, pero que al abordarlos aparece de inmediato el aspecto cognitivo; así, por ejemplo, cuando se habla de las circunstancias de la lectura, que se pensaría abordarían elementos relacionados con el contexto sociocultural, se alude únicamente a la distancia histórica, social y psicológica que determinan la creación (escritura) y la lectura de un texto.

De igual forma, se habla de los intereses en la lectura y se hace mención a los intereses particulares de los alumnos, pero estos intereses se plantean en términos universales, en la medida en que crea la idea de que todos los alumnos de una determinada edad sólo les atrae una cosa

específica. Por ejemplo, para el grupo de alumnos de mi interés (11 y 15 años) se dice que el interés está centrado en la ficción novelada. “los niños en esta edad no se interesan por las narraciones sentimentales...en general a ambos sexos les agrada las historias en las cuales los personajes enfrentan problemas similares a los que ellos encuentran en su vida diaria” (Ibíd.:226). La pregunta que surge de esta última parte, es qué tipo de reconocimiento se hace del contexto, pues esas problemáticas de las que se hablan dependen y surgen de las circunstancias sociales y culturales que están determinando a los estudiantes. Por lo cual, considero que los intereses que se reconozcan en los estudiantes deben establecerse y generalizarse sólo en el espacio del aula de clases a partir de las de las definiciones generales encontradas.

El reconocimiento del contexto escolar y extraescolar es muy importante en la movilización de los procesos de los estudiantes, cosa que los maestros olvidamos muy a menudo, y es precisamente a la consideración de las realidades escolares y extraescolares que rodean a los alumnos hacia donde se dirige el llamado que hacen Sánchez & Rodríguez (2002), quienes desarrollaron una investigación con estudiantes entre 15 y 18 años, de estratos sociales marginales de Bogotá, que indagaba sobre la escritura de los adolescentes, para lo cual consideraron aquellos textos que, como ellos los denominan, circulan por debajo del pupitre y de los cuales los maestros nunca nos enteramos.

Este estudio les permitió llegar a la conclusión de que, a pesar de lo que generalmente afirman los maestros, los adolescentes sí escriben y lo hacen muy bien, sólo que esas producciones no se llegan a conocer porque la escuela privilegia la función instrumental de la lectura y la escritura sobre la función comunicativa de las mismas que los estudiantes reconocen en ellas.

Reconocer que los alumnos sí escriben y que para ellos la escritura tiene una función comunicativa y no formalista, nos remite a lo que en Marco contextual se ha afirmado sobre la lectura, es decir, así como la lectura es concebida desde las preocupaciones y necesidades que el alumno tiene, la escritura tiene las mismas características uniéndose a otra: la necesidad de comunicar. Lo anterior deja entrever que hay una distancia entre las maneras como la escuela y los alumnos conciben los procesos que tienen presencia en el ámbito educativo. Ejemplo claro de esto es que mientras “para los adolescentes escribir es un intercambio de subjetividades, una forma de poner en escena y construir identidad” (Sánchez y Rodríguez, 20002:224), para la escuela la escritura es escribir ortográfica y caligráficamente bien.

Esto es sólo una manera de ejemplificar la distancia de conceptos que, desde muchos aspectos, y en muchas ocasiones, se establece entre los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el aula. Distancia que por lo demás puede llevar al establecimiento de problemáticas o de limitaciones en este espacio.

Referentes Teóricos

El marco teórico pretende mostrar la manera cómo desde la didáctica de la lengua se han conceptualizado los procesos relacionados con la lectura

y como se ha conceptualizado la lectura en sí; en ese sentido, se constituye en un referente más para abordar el problema que me ocupa. Por ello se tiene en cuenta diferentes enfoques teóricos desde los cuales la lectura, y habría que hablar también de la escritura, es abordada como un proceso mediado por la construcción de sentidos y significados.

Para la conceptualización del proceso de lectura, se toma como base los postulados de Isabel Solé (1994) en lo concerniente a la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura; en esta misma línea Teresa Colomer y Ana Camps (1996), con sus reflexiones acerca del acto de leer en sí, y a la comprensión lectora; en la cual el acto de leer, en tanto proceso creador de significados, incluye la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Y por último se tienen en cuenta los aportes teóricos, que desde la hermenéutica, Paul Ricoeur (19989), ha hecho en torno a los conceptos de texto e interpretación.

En el texto “La enseñanza de estrategias de comprensión lectora” Solé (1994) inicia interactuando con el lector a fin de establecer un concepto de estrategia, en ese sentido, determina que, como los demás procedimientos, la estrategia permite seleccionar, planificar, evaluar o abandonar una determinada acción, lo cual requiere de autodirección y autocontrol en función de los objetivos que la sitúan como la capacidad cognitiva superior. Para Solé, esta afirmación tiene por lo menos, dos implicaciones “...si las estrategias de lectura son procedimientos, son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias de comprensión de textos” (Solé, 1994: 70); y en la enseñanza no pueden ser tratadas como recetas, puesto que sus características dotan de flexibilidad al texto.

Solé insiste (1994: 71) en que la comprensión lectora requiere de claridad y coherencia de los textos, conocimientos previos acordes con el

contenido del texto y uso de estrategias de comprensión e interpretación del texto; condiciones que se enmarcan en el seno de una tarea estratégica de lectura, en la cual se cobra conciencia de lo que se persigue y se evalúa en forma constante, la consecución de los propósitos; de esta manera ,se constituyen lectores autónomos; es decir, lectores “capaces de enfrentarse de manera inteligentes a textos de distinta índole (...) capaces de aprender a partir de los textos” (Ibíd.: 72).

Sin embargo, la constitución de lectores autónomos sólo se puede dar, inicialmente, en un proceso de construcción conjunta, en el que el profesor establece una guía para que el alumno consiga, paulatinamente, el dominio de la estrategia, a partir de tres fases: 1) De modelado, en la que el profesor sirve de modelo de lectura para sus alumnos. 2) De participación del alumno en el uso de estrategias. 3) De lectura silenciosa. Dado que este modelo presenta una serie de falencias, como por ejemplo poner al profesor como modelo y figura central de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, Solé pasa a proponer un modelo de enseñanza recíproca, que le otorga al alumno un papel relevante a partir de la enseñanza de cuatro estrategias de comprensión, a saber:

1. Formulación de predicciones.
2. Planteamiento de preguntas sobre el texto.
3. Aclaración de dudas.
4. Resumen del texto.

A esto habría de agregarse 5) la producción textual que sobrepase el resumen y alcance el nivel propositivo.

Por lo anterior, Solé sostiene que “explicación, demostración de modelos, participación activa y guiada, corrección y traspaso progresivo de la competencia (...) vuelven a aparecer aquí como claves de la enseñanza en una perspectiva constructivista” (1994.:81).

Finalmente, Solé (1994:84) llama la atención sobre la necesidad de abordar la comprensión de lectura desde las diferentes tipologías textuales, puesto que éstas proporcionan las estrategias necesarias de acuerdo con la función del tipo de texto que funciona como un esquema de interpretación; de allí, la importancia de reconocer tres características de variedad del texto: estructura, funcionalidad y contenido, que poseen las distintas tipologías textuales (superestructuras) propuestas por Adam, y que son retomadas por Solé.

Me interesa desarrollar este punto, pues la consideración de las tipologías es un aspecto central, por lo menos desde el componente didáctico que incluye esta investigación; sin embargo, sólo desarrollaré lo que tiene que ver con la tipología narrativa y la poética por ser más de nuestro interés.

En el texto narrativo se presupone una organización conformada por estado inicial, complicación, acción, resolución y estado final. En el poético, por su parte, es una tipología que “juega con la brevedad, el ritmo y la estrecha relación entre contenido y su expresión” (Ibíd.: 86). La tipología narrativa representada en los cuentos cortos sabe conjugar la brevedad con la sensibilidad artística y la reflexión, que al final de cuentas atrapa al lector; de esta manera, su extrema parquedad exige la condensación del pensamiento y de las ideas en pocas palabras. Siguiendo la línea de construcción de sentido a partir de la estructura del texto, no es ilógico aseverar que, al igual que los cuentos cortos, “el poema lírico corto representa una explotación particularmente eficaz del lenguaje escrito: de hecho aportaré razones para afirmar que lo que caracteriza a tales poemas es que llevan al máximo de realización el potencial inherente a la misma naturaleza de la escritura, de expresión y significado; y que son, por decir así, la culminación del arte grafológico, la verdadera apoteosis del texto impreso” (Widdowson, 1989:247). Tanto en

el texto poético corto y en el microrelato, se encuentra la genialidad de quien puede expresar múltiples significados con muy pocas palabras.

De igual forma, los cuentos cortos poseen diferentes elementos característicos que los consolidan como una tipología textual pertinente para el desarrollo de la comprensión lectora. Algunos de estos elementos se refieren a la intertextualidad, es decir, a la hibridación genérica, citación y parodia; a la metaforización, a la ambigüedad semántica, es decir al uso de la ironía.

Es justamente esa hibridación genérica la que permite establecer una relación directa entre los cuentos cortos y los poemas cortos. Nana Rodríguez (1996) por ejemplo define algunos elementos constantes en el minicuento, a partir de los cuales este género se acerca cada vez más a los poemas. El primero de estos elementos es la ironía que según Rodríguez “como efecto estético, es una forma de sugerir significados que, a diferencia del humor, descomponen la unidad contraponiendo los opuestos” (Rodríguez, 1996:73); El segundo elemento es el símbolo que, como expresión sensible de algo material, se constituye en un revelador de imágenes proporcionando así un carácter polisémico a la narración. El tercer elemento es el poético, el cual, como lo señala Rodríguez (1996) “subyace en el minicuento como metáfora, símbolo, etc., componentes que le dan el carácter polisémico” (Ibíd.:101). Estas tipologías se relacionan, en tanto requiere de un lector atento capaz de establecer el sentido implícito del texto a partir del descubrimiento de indicios a nivel literal.

Dejando de lado la consideración de las tipologías textuales, quisiera adentrarme a partir de ahora en lo que tiene que ver con la lectura y la interpretación; de esta forma, inicio abordando en primer lugar la lectura.

Inicialmente, en *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*, Colomer (1996) esboza algunas razones sobre el interés por la lectura; en primer lugar, sostiene que los nuevos códigos de representación simbólica de la realidad permiten superar los límites de la necesidad de presencia de los interlocutores; en segundo lugar, pone de relieve la importancia de la lengua escrita en la ampliación de la posibilidad de comunicación y de interpretación de la realidad. Por último, considera que a partir de esto la adquisición de la competencia lectora es tarea de la escuela, en tanto posibilitadora de las funciones sociales de la lectura: adaptación a la sociedad, potenciación del conocimiento y acceso a la experiencia literaria.

En *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Colomer & Camps (1998) llaman la atención sobre la concepción tradicional de la lectura, en la cual se ha pasado por alto los procesos de comprensión e interpretación textual, puesto que desde la escuela, muy a menudo se escogen como materiales de lecturas pequeños fragmentos textuales, lo cual impone limitaciones para el desarrollo de habilidades lectoras. Además de lo anterior, se añade el hecho de que el trabajo con el texto escrito se hace a partir de un modelo ascendente de información, que consiste en buscar el sentido del texto a partir de las unidades menores que lo componen e ir sumando, como en una especie de operación aritmética, esas unidades para establecer el significado global que muchas veces no pasa de la literalidad del texto.

En oposición a este modelo tradicional, en *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*, Colomer muestra como los estudios psicológicos de décadas pasadas se centraron en la comprensión y consolidaron el enfoque cognitivo de procesamiento de la información, lo cual coincidió con muchos estudios lingüísticos; la unión de ambos estudios contribuyó a considerar la lectura como un “acto de comprensión

de un mensaje en una situación comunicativa diferida a través de textos escritos” (Colomer, 1998: 80). De esta forma, se propone un modelo de procedimiento descendente de la información para la lectura, según Colomer & Camps (1998) este modelo no actúa como los anteriores, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto permitiendo al lector “resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto” (Colomer & Camps; 1998:34).

En definitiva, lo que se establece con estos dos modelos es la construcción de un modelo interactivo de lectura en el cual es de suma importancia el papel del lector, en cuanto utiliza sus conocimientos para obtener información del texto y reconstruye el significado del mismo al interpretarlo. Es así como, según Colomer, este nuevo modelo de lectura contempla la relación de tres factores: lector, texto y contexto, cuya interacción determina el proceso de comprensión.

A partir de lo anterior, se ha deducido un modelo en el cual se describen los conocimientos y los procesos implicados en la lectura; los primeros tienen que ver con los conocimientos acerca de la lengua y los intereses del lector frente al texto; los segundos, por su parte, se refieren a la lectura por sintagmas, microselección de la información, uso de referentes y conectores, a los macroprocesos de comprensión global, las inferencias y a los procesos metacognitivos de control de la comprensión. Esto nos lleva a pensar que en los procesos de lectura, para lograr una verdadera interpretación textual, el lector moviliza sus estructuras mentales de forma tanto consciente como inconsciente. La primera está evidenciada en las continuas estrategias de lectura que utiliza, así se observa que el individuo lector crea inferencias a partir de sus prejuicios y de la información ofrecida por el texto, las cuales necesariamente deben ser verificadas para comprobar la validez o no de los razonamientos

(autocorrección); la segunda, la movilización inconsciente de las estructuras, opera en la medida en que, cuando se construyen razonamientos y se aprueba su validez, la nueva información se incorpora a dichas estructuras mentales provocando modificaciones, fortaleciendo o ampliando el campo de conocimiento.

Finalmente, y siguiendo el modelo de lectura trazado en su abordaje teórico, Colomer presenta algunas prácticas desde las relaciones texto-lector y lector-contexto. La primera de estas relaciones exige el dominio de conocimientos previos y de una comprensión e interpretación global del texto, que permitan la confrontación personal ante los textos, por lo tanto una actitud consciente frente a la lectura; la segunda relación se refiere a las relaciones contextuales de la lectura, es decir, al acto como práctica social y cultural que permite el acceso al conocimiento y a la lectura de ficción. En este sentido, se resalta el hecho de que Colomer traiga a colación la relación que generalmente se establece entre lectura, oralidad y escritura, en la medida en que la discusión colectiva proporciona acceso a diversas interpretaciones que enriquecen la comprensión.

Ahora bien, me interesa hablar de la escritura para introducir el concepto de texto y abordar el de interpretación. Consideremos de entrada que la escritura es un proceso tanto individual como social. En ese sentido podemos definirlo desde las etapas que componen este proceso.

Estas etapas se sintetiza en la concepción del proceso de producción escritural que establece Gordon Rohman (1965) quien concibe la expresión escrita como un proceso complejo donde están incluidas distintas fases, a partir de las cuales propone dividir este proceso en tres etapas: pre-escribir, escribir y re-escribir. Pre-escribir engloba todo lo que pasa desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto

hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo; en cambio escribir y re-escribir constituyen las etapas de la redacción del escrito, desde que apunta las ideas hasta que se corrige la última versión. Cabe decir que autor no diferencia estas dos etapas².

A partir de esto, es claro que para que el individuo llegue a dominar el código escrito, debe adquirir unos conocimientos respecto a las reglas que permiten la elaboración de los textos, tales como adecuación (propiedad del texto que determina la variedad y su registro), coherencia (propiedad que selecciona la información y organiza la estructura comunicativa), cohesión (propiedad que proporciona los mecanismos de enlace y establece redes de relación) y corrección gramatical (incluye conocimiento gramaticales, ortográficos, morfo-sintácticos y léxicos). La adquisición de este código se facilita si se tiene en cuenta que el individuo domina de antemano el código oral, por lo tanto, lo que tendría que aprender con respecto al primero sería la utilización de algunas reglas que no se incluyen en el oral. Una de ellas sería el carácter de comunicación diferida que tiene el texto escrito; otra se refiere a las características contextuales comunicativas presentes en el texto escrito (adecuación, coherencia, cohesión, etc.); una tercera característica es el canal: percepción simultánea del mensaje y carácter duradero de la comunicación.

Es en este punto, donde se plantea la discusión sobre la relación existente entre habla y escritura, relación que sirve para proponer un concepto de texto que incluye igualmente una forma específica de entender la lectura y la interpretación.

² Rohman, G. en: Teorías sobre el proceso de composición. Yépez, Gloria (compiladora) en: Proyecto para la capacitación de docentes. MEN-ICETEX-UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: AREA DE LENGUAJE.

Generalmente, se considera que la escritura está determinada por un habla anterior, lo cual está justificado en que, históricamente, el desarrollo de la escritura es posterior al habla; en esa medida, la escritura parece tener como única función fijar el habla, con el fin de preservarla o con el fin de establecer el carácter duradero de la comunicación. Sin embargo, en medio de esta antigüedad psicológica y sociológica del habla frente a la escritura, Ricoeur (2003) se pregunta “si la aparición tardía de la escritura no provocó un cambio radical en la relación que mantenemos con lo enunciados mismos de nuestro discurso” (Ricoeur, 2003: 128). Y trata de resolver esta inquietud proponiendo un concepto de texto si se quiere muy sencillo pero que implica un número importante de consideraciones. Para Ricoeur “texto es un discurso fijado por la escritura” (Ibíd.); en ese sentido, lo que fija la escritura es un discurso que pudo ser dicho, pero que en lugar de decirse se escribe. Lo cual nos lleva a establecer inicialmente que la predominancia del habla sobre la escritura ya no es tal, sino que, la escritura está ubicada en el mismo plano del habla, es decir, “en lugar donde el habla habría podido aparecer” (Ibíd.). Así, “la liberación de la escritura que la pone en el mismo lugar del habla es el acto de nacimiento del texto” (Ibíd.:129), lo cual justificaría el concepto que antes le hemos atribuido.

Ahora bien ¿qué pasa cuando el texto toma el lugar del habla? Es otra de las preocupaciones que manifiesta Ricoeur cuando se interroga por el concepto de texto. Para esto establece un paralelo entre las características que adquiere el discurso en términos de comunicación (habla) y desde el texto centrando el paralelo en la función referencial del lenguaje, ya que todo discurso está vinculado al mundo, es decir, en todo discurso siempre se habla del mundo. La referencia en el habla está estrechamente relacionada con el gesto de mostrar o de hacer ver en el contexto mismo de la comunicación; así, “el sentido muere en la referencia y ésta en la mostración” (Ricoeur, 2003:130); en cambio, en el

texto “el movimiento de la referencia hacia la mostración se encuentra interceptado, al mismo tiempo que el diálogo está interrumpido por el texto” (Ibíd.); y es precisamente este ocultamiento de la referencia al mundo por el cuasimundo³ de los textos lo que justifica la lectura, pues el objetivo de la lectura como interpretación es establecer la referencia.

Este ocultamiento crea dos posibilidades en términos de la lectura y de interpretación. La primera apunta a explicar el texto desde su seno, desde la consideración únicamente de su estructura y de las relaciones que en ella se dan; desde esta postura, el texto no tiene intención de trascendencia, pues “el lector decide mantenerse en el lugar del texto y en la clausura de este lugar” (Ibíd.:135). La segunda, busca abrir el texto a otras cosas; en ese sentido leer consiste en articular un discurso nuevo al discurso del texto, lo cual crea la posibilidad de continuación. Así mismo, “la interpretación es el cumplimiento concreto de esta articulación y de esta continuación” (Ricoeur, 2003:140); lo cual hace que el texto se vaya desplazando de una dimensión semiológica a otra de tipo semántico, así, interpretar es tomar el camino del pensamiento o del sentido abierto o propuesto por el texto.

Aparece un punto importante en el proceso interpretativo, el del desempeño del lector. En el proceso interpretativo el lector tiene un papel importante, ya que las lecturas de diferentes lectores son distintas, puesto que “no se debe sólo a la existencia de la diversidad de circunstancias contextuales que terminan por condicionar el sentido del texto, sino, además, por la estructura del texto es también interpretada” (Castañares, 1994:341). Es decir, que tanto la estructura del texto como el sentido, que de ella depende, son construcciones del lector y diferentes lectores realizan construcciones diferentes.

³ El concepto de cuasimundo es tomado de Ricoeur y se refiere a las relaciones que un texto establece con otros textos como un intento de sustitución de la realidad circunstancial que se muestra en el habla (Ricoeur, 2003:130). La literatura sería el ejemplo más apropiado de cuasimundo de los textos.

Es así como la interpretación depende del bagaje cultural que posea el lector, las estrategias de lectura, etc. En concordancia con esto, Eco propone la noción de enciclopedia como integradora de todos los elementos que permiten la construcción de saberes, es decir, ese cúmulo de representaciones semánticas de un individuo. La enciclopedia no sólo permite justificar el carácter conjetural de la interpretación sino que ofrece algunas respuestas sobre las condiciones de posibilidad de interpretación, ya que el individuo tiende a interpretar desde el conocimiento convencional que tiene de la realidad circundante.

Diseño Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación incluye también el diseño metodológico de la estrategia didáctica, en la medida en que puede servir como punto de referencia importante para comprender algunos aspectos del análisis que se presentará sobre las categorías establecidas para este fin; también se incluye porque esta investigación se desarrolló de forma paralela a la implementación de dicha estrategia y puede ser útil al momento de tener una panorámica general del marco en que se desarrolló la investigación que ahora se presenta.

Diseño metodológico de la investigación

El diseño metodológico de la investigación está estructurado a partir de la confluencia de un método etnográfico y un método hermenéutico. Cada uno de ellos fue la base de los distintos momentos de la investigación. Aunque puedan parecer métodos opuestos, es muy difícil establecer diferencias claras entre uno y otro, pues aunque presentan el estudio de un determinado fenómeno en términos diferentes, tiene como intención fundamentalmente comprender e interpretar la realidad que se observa;

así, la etnografía comprende en términos de establecimientos de lógicas subyacentes en los procesos de significación de los grupos y la hermenéutica habla de la interpretación de estructuras de sentido.

Teniendo en cuenta los elementos que se consideraron de cada método, la manera y el momento en que se empleó cada uno de ellos, me propongo definirlos, resaltando, además, la función que se les atribuyó en la investigación realizada. El método etnográfico se empleó, principalmente, en la recogida de la información, en ese sentido se destaca el diario de campo como instrumento de gran importancia en la investigación, en la medida en que posibilitó el registro de impresiones relacionadas tanto con el problema investigativo como con el didáctico; e igualmente, fue una referencia y un elemento muy útil en el proceso de categorización de la información. Las observaciones que se registran en el diario de campo tienen la característica de ser anotaciones hechas *in situ*. De esta forma, ubico el diario de campo como un elemento propio y característico del método etnográfico. Así, mismo, el reconocimiento de diferentes voces que confluían en el aula 8º A como de otras que se ubicaban por fuera de ella, dan cuenta de la presencia en esta investigación del elemento *emic* y *etic*, elementos que aunque no son exclusivos del método etnográfico, también se consideran como elementos de éste método.

Ahora, en lo que tiene que ver con el método hermenéutico hay que hacer referencia a las dos fases que lo estructuran. Este método fue el que predominó a lo largo de la investigación, pues si bien los elementos tomados de la etnografía contribuyeron enormemente en la obtención de la información, el hecho de establecer una mirada hermenéutica sobre el grupo fue lo que permitió el establecimiento de la problemática que ahora me ocupa: la construcción del concepto de lectura dentro del aula de clases. En ese sentido, hay que decir que así como la utilización del método etnográfico buscaba recoger la información que ayudara a

resolver el problema y también consideraba distintas voces que aportaran en la misma dirección, con el método hermenéutico se buscaba también dar respuesta al problema, pero guiado por la reflexión que devino luego del análisis de la información recogida, en ese sentido éste método tenía la intención de dar respuesta al problema en términos de la interpretación.

De esta forma, el grupo 8º A fue considerado como un texto, en la medida en que desde la hermenéutica la noción de texto no se restringe al texto escrito, sino que considera como tal a toda estructura de sentido, que va desde la naturaleza hasta las acciones humanas (Gadamer, comentado por González, 2006:43). De esta forma, lo que se propuso desde el plano hermenéutico fue hacer una lectura de este texto tratando de establecer la manera como cada actante construía un concepto de lectura determinado y desde donde los construían.

Todo texto permite dos formas de lectura, las cuales consideran niveles distintos del mismo. Para explicar esto retomo los conceptos explicar e interpretar trabajados por Ricoeur, que, a nivel metodológico, son las dos fases que estructuran el método hermenéutico que se empleó. Así, explicar no se entiende desde Dilthey para quien se definía en términos de comprensión, la cual se refería “al proceso por el cual conocemos algo psíquico con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación” (Ricoeur, 2003:132), explicar desde Ricoeur tiene que ver con un análisis de las relaciones internas del texto. Es si se quiere un análisis estructural, en la medida en que aborda el problema desde las partes constituyentes, tratando de entender el problema mayor en la particularidad de los componentes o desde estructuras más pequeñas.

En ese sentido, la primera fase del método hermenéutico empleado estuvo sustentada sobre un modelo explicativo estructural, que apuntaba a analizar el problema desde las partes constituyentes. Para esto se

establecieron entonces tres categorías de análisis de la información a saber: voces de los actores, presupuestos y procesos de las estudiantes.

Así, por ejemplo, el análisis de la categoría voces de los actores se abordó desde los elementos que la estructuraban: la voz de las estudiantes, la voz de la institución y la voz del maestro en formación. El análisis de cada una de estas voces o elementos constituyentes permitió establecer distintos conceptos de lectura que consideraba elementos diferentes y a la vez definitorios. En esta misma etapa, se incluye el establecimiento de relaciones que se creaban a partir de elementos de oposición o de convergencia entre las voces. Este análisis estructural se llevó a cabo con cada una de las categorías establecidas, como se explicará en detalle más adelante.

La segunda etapa del método hermenéutico fue la de interpretación. En esta etapa se establecieron relaciones entre las unidades de sentidos que representaba cada una de las tres categorías establecidas. La interpretación que se hizo mostró y permitió la construcción de redes de relaciones entre distintos fenómenos que se dieron en el aula. De esta forma, la interpretación consistió, ya no en abordar cada categoría por separado y de manera abstracta, sino de hacer confluir esos análisis en el hecho concreto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados en 8º A. La fase de interpretación, también, permitió abrir el problema y establecer una valoración del mismo, no sólo desde las categorías establecidas para el análisis, sino extendiendo la consideración a otros ámbitos no muy alejados del problema y que contribuyeron a darle continuidad a los sentidos que surgieron del análisis estructural y de esta misma etapa de interpretación.

Diseño metodológico del componente didáctico

En cuanto al aspecto didáctico relacionado con la implementación de la estrategia de intervención, el diseño metodológico formulado fue el siguiente.

La estrategia que se propuso consistía en el tránsito del texto narrativo corto al poema corto, relacionándolos temáticamente con el contexto sociocultural de las estudiantes y con los intereses que como individuos tienen; de igual forma, buscaba ofrecer a las estudiantes un instrumento a través del cual se pudieran mejorar los procesos interpretativos de las mismas.

La estrategia constaba de dos fases en torno a las cuales se definía. Si bien el instrumento principal de la estrategia eran los poemas cortos, se incluyó el cuento corto como coadyuvante en la consecución de los objetivos que se perseguían. Así, la primera fase buscaba determinar el nivel de los procesos de comprensión e interpretación de las estudiantes a través del texto narrativo corto; la segunda fase, por su parte, buscaba desestabilizar los mismos procesos a través del poema corto, en la medida en que exigía mayores grados de dificultad; en esta segunda fase, también se introdujo un segundo instrumento que ayudó en la movilización de los procesos de comprensión y que estaba justificado en la escritura.

De esta manera, la estrategia contó con dos instrumentos cognitivos. El primero era el poema corto que sirvió como instrumento posibilitador, en la medida en que introdujo un grado alto de dificultad al momento de comprender los textos, y que redundó en avances de los procesos interpretativos de las estudiantes. El segundo era el diario de escritura, que se consideraba un instrumento de concreción, pues la función que tenía era permitir la reflexión sobre las cosas que se vivían a partir de los procesos de escritura, lo cual produjo una relación estrecha entre interpretación y escritura.

En definitiva, la implementación de instrumentos de detonación y concreción de procesos de relectura relacionados semántica y pragmáticamente con el contexto sociocultural de las estudiantes de 8º A permitió algunos avances en los procesos de comprensión e interpretación de dichas estudiantes.

Procesamiento y análisis de la información

Las categorías de análisis, como se mencionó anteriormente, surgieron de la consideración de los datos recogidos principalmente en el diario de campo y también de otras fuentes de información que aportaron en menor escala información a la investigación realizada.

En ese sentido, se establecieron tres categorías de análisis, que indagan por tres dimensiones distintas del problema de la construcción del concepto de lectura en el aula. La primera categoría recibe el nombre de voces de los actores, esta categoría a su vez está conformada por tres subcategorías denominadas: voz de las estudiantes, voz de la institución y voz del maestro en formación. Cada una de estas voces aparecerá caracterizada y definida más adelante. La segunda categoría la denominé presupuestos e indaga por las distintas convenciones que se han creado en torno a los procesos implicados en la lectura y que tienen lugar en el aula. La tercera categoría la llamé procesos de las estudiantes y recoge la manera cómo se evidencian las preocupaciones que tienen las categorías anteriores en los procesos de comprensión e interpretación de las estudiantes.

Atendiendo a lo anterior, doy inicio al análisis de las categorías y a la interpretación de las mismas atendiendo al orden en que las he enunciado.

La voz de los actores

Lo que yo llamo las voces de los actores está soportada en una serie de acciones, actitudes, manifestaciones lingüísticas, concepciones y reflexiones que se constituyen en un cúmulo de signos a partir de los cuales se expresa la manera como dichos actores conciben y entienden la realidad de los procesos educativos. Esta realidad de los procesos se refiere a todos aquellos subprocesos o elementos que los estructuran, dentro de los cuales se incluye la lectura, en tanto es un elemento determinante y esencial en el éxito y en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, me interesa mostrar qué dicen estas voces con relación a la lectura, es decir, me interesa describir la forma en que esas actitudes, acciones, manifestaciones lingüísticas y demás van proponiendo una determinada forma de entender la lectura. Para este fin, comenzaré describiendo algunas problemáticas generales en torno a la lectura, desde las cuales se van descubriendo las voces de los actores, para presentar a continuación la caracterización y el análisis de la forma en que cada voz construye un determinado concepto de lectura.

Parto de la consideración del problema de la motivación hacia la lectura. Cuando se intenta hacer una intervención en el aula con el propósito de mejorar algunas dificultades en torno a la lectura o a la comprensión lectora de inmediato surge un problema que consideramos muy poco en la planeación que hacemos o en la propuesta que se elabora: el del desinterés de los estudiantes por la lectura. Así la pregunta que me hice no fue por qué los estudiantes no leen, sino por qué se presenta este problema en el espacio de la clase de español, sin embargo, la solución de este interrogante contiene el primero.

Abordar esta cuestión incluye al mismo tiempo la consideración de dos perspectivas desde las cuales se puede formular una respuesta. En ese sentido, podríamos afirmar por un lado, que el desinterés por la lectura por parte de las alumnas deviene de la falta de acompañamiento, de que no existe una conciencia lectora desde el seno familiar, o en todo caso, no hay una cultura constituida en torno a la lectura. De esta forma, se piensa, generalmente, que el tema de la poca motivación hacia la lectura está justificado en los aspectos antes mencionados, que aunque no dejan de ser factores determinantes en la creación de una conciencia lectora, no son los únicos causantes o responsables del desinterés que las estudiantes manifiestan en relación a la lectura, pues este desinterés se mantiene en el espacio de la escuela donde son muy comunes y proliferan las apologías de la importancia del acto de leer o de la lectura. Por otro lado, entonces, debemos preguntarnos por aquello que hace que la poca motivación por la lectura se siga presentando en el espacio de la escuela, o de manera más específica, en el aula de clases y principalmente en la clase de español. Reconocer estas dos perspectivas implica la consideración de aspectos externos e internos a la escuela. En los primeros estaría el reconocimiento del contexto familiar y cultural en el que están inmersas las estudiantes; y en los segundos estarían aquellos que atañen únicamente a la acción de la escuela.

Me propongo para esto presentar cada una de las voces que confluyen en el espacio del aula de clases con el fin hablar de esos aspectos internos a la escuela que acabo de mencionar y para atender al objetivo que arriba me he propuesto: reconocer como entiende cada una de estas voces la lectura o qué concepto de lectura tiene cada una de ellas.

La voz de las estudiantes

La voz de las estudiantes está caracterizada por una serie de actitudes y, en menor proporción, acciones que tienen una doble función. En primer lugar, expresan el desacuerdo frente a distintas situaciones que se dan en el espacio del aula, en los que se incluyen los procesos de lectura. En segundo lugar, estas actitudes y acciones buscan llamar la atención sobre la manera como ellas conciben y entienden algunos conceptos que se manejan en los procesos, dentro de los cuales está el de lectura.

Haciendo un rastreo de la manifestación de actitudes en las alumnas, encuentro principalmente dos tipos de actitudes o de formas de asumir los procesos, que a pesar de ser actitudes universales, es decir, se pueden extender a otros aspectos tanto del ámbito académico como fuera de él, dicen mucho en lo que se refiere a la lectura y a los elementos que intervienen en este proceso. Por un lado aparecen formas de resistencia y, por otro lado, formas de apropiación. Las primeras tienen como función mostrar el desacuerdo ante las arbitrariedades que aparecen en los procesos producto de las estrategias de poder que se despliegan; las segundas, hacen alusión a las situaciones en que las acciones desplegadas en los procesos le permiten a las estudiantes lograr una comprensión de sí mismas. La falta de interés o de la desmotivación por la lectura, por ejemplo, puede considerarse como una forma de resistencia, mediante la cual las alumnas hacen sentir su voz y que se constituyen, al mismo tiempo, en acciones, en la medida en que el desinterés habla de lo poco significativo que resulta lo que se les está proponiendo. Eso que se les está proponiendo no es más que la manera como se están desarrollando o se están tratando los elementos fundamentales, a nivel metodológico, que incluye la orientación del proceso de lectura en el aula. Así, estas actitudes diferentes se construyen sobre la base de algunos elementos didácticos⁴ que apoyan la

⁴ Cuando se estaba haciendo el rastreo de las actitudes que manifiestan las estudiantes, se indagó por las situaciones y factores que hacían que surgiera uno u otro tipo de

orientación del proceso de la lectura, a saber: las temáticas, las actividades que se proponen y la metodología que se sigue, e incluso la misma selección de los textos influye en el surgimiento de una u otra actitud en las estudiantes. Lo que queda claro de todo esto es que factores comunes generan actitudes y acciones diferentes. La pregunta que surge de inmediato es a qué se deben las formas de resistencia y de apropiación si los factores y los objetivos son los mismos.

La respuesta es sencilla, se debe al tratamiento que se hace de esos elementos didácticos. Lo que no es tan sencillo es explicar cuáles son los elementos que deben considerarse en dicho tratamiento para que se posibiliten formas de apropiación en las estudiantes, capaces de movilizar acciones que desemboquen en avances en sus procesos de aprendizaje, en especial en los directamente relacionados con la lectura.

Para dar cuenta de esto, intentaré mostrar cuáles fueron los elementos que se incluyeron o que no fueron considerados en la orientación de los procesos de lectura para que surgieran tanto formas de apropiación como de resistencia. En ese sentido, guiaré el análisis y el recorrido por las actitudes manifestadas en un determinado punto del proceso, desde sus relaciones con los elementos didácticos detonantes de actitudes que han sido mencionados con antelación.

Comenzaré, entonces, hablando del tratamiento que se hace de estos elementos didácticos para que surjan formas de apropiación, con la intención de mostrar cuáles son los elementos que se incluyen en dicho tratamiento para que sean posibles este tipo de actitudes en las estudiantes. Así, por ejemplo, habría que iniciar hablando del tratamiento

actitud, así se pudo establecer que la manifestación de estas actitudes eran provocadas por una serie de elementos constantes que estaban representados principalmente en las temáticas, en las actividades y en la selección de textos. Elementos que están relacionados con algunos componentes de la didáctica, los referidos al tema, las actividades, la metodología e incluso la forma.

que se hace del elemento relacionado con las temáticas que se proponen para abordar los procesos relacionados con la lectura.

Las temáticas que generaron formas de apropiación en las estudiantes fueron aquellas en donde se trataban temas de su interés debido a la edad en la que se encontraban o a que, de una manera u otra, recreaban experiencias y problemáticas vividas y compartidas por una buena proporción del grupo. Por ejemplo, el tratar el tema de las relaciones amorosas, del desamor, de la pérdida o la ausencia de seres queridos, de la muerte y también de temas de actualidad- relacionadas con lo que proporcionan los medios de comunicación- en los textos que se propusieron y en algunas actividades realizadas en el marco de la clase de español, creaban un ambiente de trabajo agradable, en donde había una buena disposición hacia el trabajo y donde la movilización de los procesos de las estudiantes eran mucho más visibles, en la medida en que suscitaban discusiones a partir de las cuales salía a relucir la capacidad de argumentación de muchas de ellas como un intento por defender las interpretaciones a las que llegaban y el punto de vista que proponían.

Otra forma de apropiación en las estudiantes está relacionada con las actividades propuestas, o mejor, con las características de las actividades que se propusieron. Ya he mencionado los alcances que tuvo la consideración de algunas temáticas en la formulación de algunas actividades, ahora quisiera referirme a la incidencia que tuvo el formular actividades en las que las estudiantes desarrollaban un papel de importancia. En ese sentido, habría que decir que la buena disposición al trabajo y el dinamismo que le imprimían las estudiantes a la clase estaba justificada en que muchas de las actividades propuestas tenían como aspecto fundamental la libertad para hacer y proponer. Podríamos citar aquí como ejemplo la preparación del día del idioma en donde a las

alumnas se les presentó algunas opciones de trabajo, pero también se les dio voz para proponer y finalmente fueron ellas las que hicieron la planeación de dicha celebración; de igual forma, la propuesta de construir un diario de escritura en el que se escribiría sobre aquello que interesara a las estudiantes también hizo que emergieran formas de apropiación redundantes en la construcción de un ambiente agradable de trabajo y que al mismo tiempo permitió un nivel mayor de interacción y confianza dentro del grupo.

Atendiendo a lo expuesto hasta ahora, se destacan dos elementos que determinan el despliegue de formas de apropiación en las estudiantes. El primero es que tanto en las temáticas como en las actividades se tengan en cuenta aquellos temas, que por la edad o por las condiciones socioculturales de las estudiantes les son comunes o son de su interés. El segundo factor, como antes se ha mencionado, es la libertad que se les da a las alumnas en la realización de las actividades; así mismo, la posibilidad de proponer influye en la aparición de formas de apropiación por parte de las alumnas.

Ahora bien, el surgimiento de formas de resistencia está en que el énfasis que se pone en algunos aspectos de la orientación de los procesos de lectura no coincide con los intereses de las alumnas o con lo que resulta relevante para ellas. Por ejemplo, cuando se dio inicio a la implementación de la estrategia, que tenía como centro el trabajo con los cuentos cortos (texto narrativo), se presentó el problema de la desmotivación por la lectura, del que antes se ha hablado; lo cual produjo, al inicio, una desestabilización en cuanto al planteamiento y a la estructura de la propuesta, pues se había optado por los cuentos cortos para el trabajo de la primera fase atendiendo a que es ésta la estructura textual más trabajada en la escuela y a la que estaban más familiarizadas las estudiantes, por lo cual, se pensaba, el trabajo sería más fácil de

orientar y se lograrían avances más significativos en cuanto a la movilización de los procesos de comprensión de las discentes. Supuesto que por lo demás se vino al suelo una vez las actitudes que manifestaron las estudiantes en torno al trabajo propuesto no fueron las mejores, o mejor, mostraban en ellas un desinterés por el trabajo.

Reproduzco a continuación, para ejemplificar lo anterior, una anotación tomada del diario de campo que llevé en el tiempo en que interactué con el grupo 8º A del Liceo Tulio Ospina, correspondiente al 4 de mayo de 2005: “los resultados que obtuve en este primer acercamiento al cuento no fueron los más satisfactorios, lo cual me parece un poco preocupante pues si no se logra que las estudiantes se motiven a la lectura con esta estructura más elemental es posible que el mejoramiento de los procesos de comprensión, punto necesario e inicial para llegar a la interpretación, se haga más lento o difícil, lo cual implicaría cambios sustanciales en la estrategia. Por ahora trataré de acercar a las estudiantes a textos con diferentes temáticas que, por lo que he observado, le pueden interesar un poco más: relaciones amorosas y otras temáticas similares. Esto lo haré en las próximas dos sesiones a manera de experimentación, antes de introducir cualquier variación mayor en la dirección que inicialmente tiene la estrategia”.

La pregunta que surge de este ejemplo es si el tema de la desmotivación por la lectura en las alumnas, que como ya vimos es una forma de resistencia, se soluciona a partir del acercamiento a estructuras textuales más elementales; e igualmente, habría que interrogarse por qué tan elementales son los cuentos cortos o qué tan elemental es la estructura narrativa. La respuesta para ambos casos es no, haciendo la salvedad, claro está, de que en lugar de hablar de estructuras textuales elementales se debe hablar de distintos niveles de complejidad de las estructuras. La respuesta es no, porque una vez se propuso la temática de las relaciones

amorosas y del concepto de bien y mal para trabajar esta misma tipología textual, aparecieron formas de apropiación; tal como se evidencia en las anotación del diario de campo del 11 de mayo de 2005: “el hecho de establecer la temática de las relaciones amorosas para el trabajo con el texto narrativo, por lo menos en esta sesión, mejoró los niveles de atención de las alumnas, lo cual era un problema que se había presentado en sesiones anteriores (...) los resultados de esta sesión me permiten establecer un compás de espera más amplio, antes de introducir cualquier cambio en la estrategia; esto lo digo porque el interés y los aportes de las niñas fueron más evidentes y más significativos”. A partir de lo cual se deduce que la manifestación de actitudes negativas en torno al trabajo de la lectura en el aula está justificado, en muchas ocasiones, en la diferencia de énfasis que se hace en cuanto a ciertos elementos que confluyen en dicho proceso; así, para las alumnas es más importante y significativo las temáticas que se proponen, que la estructura misma de los textos o su carácter elemental; de igual forma, es más relevante para ellas que las actividades que se les proponen le brinde la posibilidad de crear y proponer que la formulación de las mismas o el objetivo que se persigue con ellas.

Podría concluir esta primera parte, referida a las formas de apropiación y formas de resistencia presentes en la voz de las estudiantes, diciendo que la orientación de los procesos de aprendizaje y la formación misma de los individuos se hace más sencilla y viable cuando se incluye el disfrute y la creatividad de los que se están formando, y cuando se incluyen los intereses y se crea la posibilidad de proponer en el espacio donde, generalmente, aparecen las voces de quienes están formando. Y es precisamente en esto en lo que se fundamenta en concepto de lectura que las estudiantes han construido tácitamente, un concepto de lectura que pone en relación los intereses y las problemáticas que se mueven en el ser con la evolución de los procesos del sujeto académico. En ese

sentido, la lectura cobra significado para ellas en la medida en que en los procesos de lectura, al tiempo que se van desplegando acciones que buscan el beneficio de sus procesos de aprendizaje, también se permite la socialización o el tratamiento de las cosas que les crean situaciones conflictivas en tanto individuos como, por ejemplo, las que mueven sus intereses. Es decir, la lectura es importante para ellas en cuanto les permite comprender la realidad que las determina, y también comprenderse y saberse ubicar dentro de dicha realidad.

La voz de la institución

Líneas atrás he afirmado que se debe incluir la voz de los que se forman, en el espacio donde predomina la voz de los que están formando, donde existe un predominio claro de la voz de los profesores. Sin embargo, al afirmar esto no se intenta restar importancia a la voz de los profesores para resaltar la de las estudiantes. Por esto, el análisis de esta voz predominante lo planteo en los mismos términos del hecho al de la voz de las estudiantes. Así mismo, tampoco se intenta dar explicaciones sobre el porqué de este predominio (aunque se tocarán algunos puntos a este respecto), sino que atiendo a los objetivos que se persiguen, es decir, trato de establecer cuáles son los elementos que incluye o qué referentes toma el concepto de lectura propuesto por la voz de los profesores; o, en todo caso, analizar cuál es la base sobre la que se construye el concepto de lectura desde el cual la institución⁵, representada en los profesores, orientan los procesos de aprendizaje de las estudiantes.

La voz de la institución se compone de las voces de los profesores de la misma. Esta voz está caracterizada por una serie de acciones que realizan los profesores de la institución – en el caso específico de mi

⁵ Para efectos del análisis en lugar de voz de los profesores, hablaré de voz de la institución, en donde se incluyen las características comunes y generales que devienen de los puntos de encuentro o coincidentes que establezco a partir de las observaciones llevadas a cabo en la institución.

propuesta debo referirme al maestro cooperador- y que tienen incidencia directa tanto en los procesos de las estudiantes como en la dinámica general del grupo 8º A. Así mismo, la voz de la institución está soportada en las concepciones que los profesores tienen frente al grupo y también al fenómeno objeto de nuestro análisis y de nuestro interés: la lectura. En ese sentido, el interrogante que guiará esta parte del análisis indaga por el concepto de lectura subyacente en las acciones y concepciones de los profesores de la institución⁶.

Para abordar esta inquietud hay que aclarar, inicialmente, que es difícil establecer una separación clara entre las acciones y las concepciones de los profesores, puesto que las segundas permiten las primeras; por este motivo, centraré el análisis en las acciones, lo cual no excluye la posibilidad de que para efectos de una mejor comprensión estas categorías sean consideradas por separado en cualquier momento del mismo. Comenzaré entonces por indicar cuál es la base que soporta las acciones de los profesores o de qué naturaleza son estas acciones.

Hay un punto importante que, de una u otra manera, habla de la naturaleza de las acciones que estructuran la voz de la institución, el de la intencionalidad presente en éstas. No se puede negar que las acciones dirigidas a los procesos de las estudiantes tienen como objetivo principal el mejoramiento de los mismos, sin embargo, hay que resaltar que estas acciones, en ocasiones, están condicionadas por una serie de pre-juicios que se tienen frente al grupo, por lo general, soportados no en la observación de la evolución o estancamiento de los procesos, sino en las actitudes que las estudiantes manifiestan, sobre todo en las formas de

⁶ Los planteamientos que en este apartado aparecerán están soportados en la información recogida en las conversaciones que sostuve con algunos profesores de la institución, en especial los del área que me compete, y la obtenida a través del maestro cooperador. Así mismo, devienen de los datos extraídos de las observaciones realizadas en el espacio concreto de la sala de profesores, en el cual recogí gran parte de la información que se incluyen en la categoría denominada *concepciones*.

resistencia de las que antes se ha hecho mención. De esta manera, las acciones tienen también como función contrarrestar las formas de resistencia y se hace desde la imposición, de donde deriva una de las características principales de las acciones de los profesores, su carácter impositivo y el tono imperativo de las mismas.

Este tono imperativo de las acciones se entiende desde la concepción que se tiene de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y, además, busca establecer una delimitación entre los roles que pueden desempeñar cada uno de los actores que confluyen en el marco del aula de clases, roles que, por lo demás, están mediatizados por la noción de poder. Esta distribución de roles apunta a establecer niveles de jerarquía dentro del grupo, en el que el escalón principal está ocupado por quien encarna la figura del poder, es decir, por el profesor.

Antes de hablar de las repercusiones directas que tiene el tono imperativo de las acciones de los profesores en los procesos relacionados con la lectura, debo hacer un pequeño paréntesis para referirme a la base que sustenta la noción de poder dentro del espacio de la escuela o de la clase; posterior a esto, daré desarrollo a la incidencia que tiene esta noción a nivel de los procesos de comprensión e interpretación. Comenzaré entonces conceptualizando la noción de poder.

Foucault (1999) afirma que a cada época corresponde una forma particular de poder, en cuanto vivir en sociedad implica la posibilidad de que las acciones de unos se ejerzan sobre otros (Foucault, en Dreyfus, 1999: 89). Esta afirmación puede restringirse un poco más y se podría decir, entonces, que a cada espacio social o cada espacio de socialización corresponde una forma particular de poder, que está en función del elemento que determina las relaciones y acciones de dicho espacio.

Dreyfus (1999) tratando de explicar el concepto de Ser en Heidegger afirma que “las practicas que regulan nuestra socialización constituyen el fondo que nos permite comprender lo que tiene valor de objeto, lo que tiene valor de ser humano y en última instancia lo que tiene valor de real, apreciación que nos permite dirigir nuestras acciones hacia objetos e individuos particulares” (Ibíd.: 88). Esta comprensión permite conocer cuales pueden ser las acciones, potencialmente, susceptibles de ser desarrolladas. En ese sentido, la noción de poder estaría presente en “la manera en que las prácticas concretas y cotidianas producen, perpetúan y circunscriben lo que los individuos pueden pensar y hacer” (Ibíd.: 88).

Abordar el análisis de la noción de poder en el espacio de socialización concreto de un aula de clases implica la consideración de un sinnúmero de elementos que en él confluyen, que no obstante representan un ejercicio interesante y muy atrayente, puede desviar el rumbo del oficio que nos ocupa; por esto, centraré el análisis de la noción de poder como regulador de las posibilidades de acción que tienen cabida en el aula de clases, atendiendo a las características que adquieren los procesos de lectura desde la relación saber-poder que reemplaza la noción de poder en dicho espacio y desde la cual los profesores orientan los mismos.

En el marco de la escuela se ha instaurado una relación de tipo saber-poder, donde quien más sabe más puede, y a partir de lo cual se trazan limitaciones en el aula; es decir, desde la relación saber-poder se restringen las posibilidades de acción de las estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. La noción saber-poder interviene, por ejemplo, en los procesos implicados en la lectura, en la medida en que las interpretaciones que surgen en torno a la lectura y al trabajo de un texto en clase, poco a poco, se van restringiendo al valor de verdad que le imprime la figura que se ubica en la posición de poder por saberse no

portador del conocimiento, sino respaldado por su posición. Así, al comparar el valor de verdad que surge de las interpretaciones del profesor con el de las estudiantes, se tiene que las interpretaciones de éstas son deficientes o inferiores. De esta forma, surge la duda por aquello que otorga el valor de verdad a una determinada interpretación en dicha relación, y por la manera como los valores de verdad presentes en las múltiples interpretaciones que puedan aparecer en torno a un mismo texto se van relegando a un único valor de verdad que se impone.

Esta duda puede entenderse desde dos perspectivas que, aunque distantes, establecen puntos importantes para el desentrañamiento del concepto de lectura presente en la voz de la institución. Desde la primera, la formulación de un valor de verdad que regula todas las interpretaciones que surgen, puede entenderse como una estrategia de despliegue del poder que busca sancionar las actitudes negativas (contrapoder) a partir de la instauración de un foco único mediante el cual se mide el desempeño del otro; desde la segunda, pueden identificarse elementos que hablan de un concepto de comprensión e interpretación, semejantes a la manera como se entienden desde los postulados de Schleiermacher y Dilthey, en donde la comprensión es posible si se va desde una vida psíquica hasta una vida psíquica ajena⁷. Así, los procesos de comprensión e interpretación se ubican en el plano psicológico, en el cual el despliegue de estrategias de pensamiento y el mayor grado de movilización de procesos cognitivos del lector cobra gran relevancia, y donde “comprender es transportarse a otra vida” (Ricoeur, 2003: 11) o pensar en los mismos términos que lo hace el otro.

⁷ En esta definición de comprensión propuesta principalmente por Dilthey, se está dejando de lado la noción de historicidad desde la cual se entiende el paso de una psiquis o otra psiquis ajena; definición y noción que más adelante serán superadas por Ricoeur (2003) al proponer la noción de paradigma de distanciamiento. Sin embargo, retomo la definición de Dilthey para mostrar que la voz de la institución sienta su concepto de lectura sobre la base del plano propiamente cognitivo.

Es precisamente esta segunda perspectiva la que me interesa considerar, pues desde ella se va perfilando un concepto de lectura que descubre su soporte en lo cognitivo, justificado desde el plano psicológico y en el que los valores de verdad están condicionados por un eje transversal que los falsea o los corrobora.

Atendiendo a lo anterior, las repercusiones que tiene el ejercicio del poder desde la postura del saber-poder no deben considerarse únicamente desde la limitación de posibilidades, sino desde las nociones que van desplegando dicha limitación en torno al concepto de lectura que se maneja; así, la direccionalidad de los procesos de interpretación e incluso de conductas (acciones) están proponiendo un lector que sea capaz de llegar hasta el referente que se le propone y revalúe su interpretación, lo cual habla de un concepto de lectura enfocado solo en el despliegue de procesos cognitivos. Hay que aclarar, en todo caso, que no se está cuestionando este concepto de lectura, pues es de conocimiento común que en los procesos que incorpora la lectura se incluyen, si es que no son mayoría, aquellos que buscan movilizar la capacidad de razonamiento, de asociación y de construcción de relaciones sobre los contenidos textuales, que indudablemente son del orden cognitivo y son importantes en el avance de los procesos de comprensión e interpretación de las estudiantes.

En ese sentido, entrar a cuestionar el concepto de lectura desde el cual los profesores de la institución orientan los procesos de lectura de las estudiantes por estar fundados en los preceptos de una teoría que privilegia la movilización de los procesos de pensamiento de las estudiantes (cognitivista), sería incurrir en una torpeza, máxime cuando ya se ha hablado de la influencia y de la importancia que tienen los procesos de pensamiento en los de la lectura; lo que sí podría ser cuestionable, sin tener el ánimo de entrar a debatir en ello, es la inclusión de algunos

elementos en el tratamiento que se le da a este concepto de lectura en el espacio del aula de clases.

La voz del maestro en formación

Hasta ahora he caracterizado y analizado la voz de cada uno de los actores que reconozco en el espacio del aula de clases; así mismo, a partir de la consideración y el análisis de una serie de elementos, he hecho mención a la forma como cada una de estas voces construyen un concepto de lectura determinado. Ahora quisiera sentar mi voz o mi posición con relación a este mismo tema. Debo aclarar que mi voz no busca establecer un concepto de lectura, pues no es ese el objetivo de este estudio y porque no pretendo imponer el concepto de lectura que he construido sobre los que ya he expuesto en las voces de los actores. En ese sentido, mi voz da cuenta de una serie de conclusiones a las que he llegado luego del examen de los conceptos de lectura que antes he expuesto; de igual forma, en mi voz incluyo el análisis de la categoría denominada presupuestos que si bien no da cuenta de cuál es concepto de lectura que orientó los procesos de las estudiantes que tuve a mi cargo, si habla de la evolución que sufrió el concepto de lectura a lo largo del tiempo que estuve con 8º A.

Desde la pragmática los presupuestos son los que, de una u otra manera, nos permiten anticipar ciertas acciones y adoptar determinadas actitudes en contextos comunicativos diferentes, en la medida en que los presupuestos aluden a aspectos generales o convencionalizados. En educación estas convenciones⁸ también tienen cabida, y por supuesto están presentes en el aula de clases.

⁸ Aunque pueda no ser el término más apropiado para explicar el concepto de presupuesto en el ámbito educativo y aunque el término es polisémico, siempre que hable *convenciones* me estoy refiriendo a una “norma o práctica admitida tácitamente, que responde a precedentes o a la costumbre” (DRAE).

Estos presupuestos tienen que ver, por ejemplo, con que hay una intención de enseñanza por parte de los profesores y un deseo de aprendizaje en los estudiantes, y también, con que existe o hay un soporte teórico a partir del cual están conceptualizados los procesos, subprocesos y elementos que se desarrollan en el aula. Sin embargo, aparece también una serie de estereotipos en el marco de los procesos de las estudiantes, que se han ido convencionalizando, e incluso han alcanzado el estatus de presupuestos. Consideremos por ejemplo los procesos de lectura. Cuando se intenta orientar los procesos de lectura en las estudiantes partimos del reconocimiento de problemáticas a partir de las cuales se estructura una propuesta. De esta forma, las problemáticas que identificamos son por lo general hacen referencia a que los alumnos no leen o no les gusta leer, al predominio del nivel literal en los procesos de comprensión de éstos, a la dificultad para construir inferencias; en síntesis, las problemáticas se dirigen a establecer que los niveles de interpretación de las estudiantes son deficientes y presentan serias limitaciones.

Así, llegamos a la conclusión de que los procesos relacionados con la lectura se mejoran a partir del trabajo a nivel de identificación de significados implícitos en los textos, de la movilización de los esquemas de conocimiento de los estudiantes, en fin del fomento y desarrollo de procesos de orden cognitivo; y en muy pocas ocasiones cuestionamos los elementos teóricos y metodológicos que estructuran las propuestas, así como tampoco se cuestiona el entramado conceptual que orienta el desarrollo de los procesos en la escuela.

Es precisamente esta la función de la categoría presupuestos, cuestionar los presupuestos dentro del ámbito en que se desarrollan y movilizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Lo que se busca con esta categoría es reconocer si esas convenciones o presupuestos son realmente presupuestos o son más bien estereotipos convencionalizados.

Al cuestionarnos sobre el concepto de lectura, a partir del cual se desarrollan los procesos de comprensión e interpretación de las estudiantes y al interrogarnos por la deficiencia de dichos procesos, estamos tratando de establecer si existe un concepto de lectura construido y si las características y elementos que tiene dicho concepto lo constituyen en el más apropiado para la orientación de los procesos de las estudiantes.

La respuesta como hemos visto es que sí hay un concepto de lectura en los que orientan los procesos, pero también hemos visto que en el marco de los mismos procesos hay otros conceptos creados en torno a la lectura y que no es igual al de los que orientan los procesos. Así mismo hemos visto que el concepto de lectura de los que orientan está soportado en los planteamientos de la psicología cognitiva y también encuentra un soporte en el establecimiento de relaciones saber-poder que introducen ciertas características a los proceso de lectura.

Hay un factor importante que surge de todo esto y es que las dificultades o deficiencias que presentan las estudiantes en torno a la lectura no están justificadas únicamente en el nivel de desempeño de ellas, también se incluye el hecho de que existe una distancia de conceptos entre los actores que afrontan un mismo proceso. En ese sentido, orientar los procesos de comprensión a partir de un concepto de lectura que desconoce el de los estudiantes, también, puede ser un punto incidente en el nivel de comprensión e interpretación que logran las estudiantes y

en la manera como ellas asumen la lectura dentro del aula, es decir, en el desinterés que manifiestan en ocasiones.

No quiero decir con esto que la culpa del estado de los procesos de la lectura de las estudiantes recaiga sobre los orientadores, aunque la balanza tiende a inclinarse en contra de la voz de los profesores; de igual forma, tampoco intento resaltar el concepto de las estudiantes, pues orientar los procesos de lecturas atendiendo a los intereses únicos de las estudiantes no permitiría tampoco grandes avances, en la medida en que se estaría excluyendo la posibilidad de acercamiento a nuevas realidades distintas a la que identifican las alumnas desde sus intereses, y que son necesarias en todo proceso de formación, pues sería condicionar las acciones educativas al grado de aceptación y al valor de verdad que otorguen las estudiantes. Y en la misma dirección, no quiero desconocer que las dificultades a nivel de la lectura en las estudiantes también comprometen la evolución de sus procesos de pensamiento, pues como antes se ha mencionado, los procesos asociados a la lectura son procesos que implican también el aspecto cognitivo del individuo.

Pero sí quiero resaltar que así como el concepto de lectura que oriente los procesos de enseñanza y de aprendizaje no puede estar centrado en el concepto de lectura que manejan las estudiantes, tampoco puede fundarse sobre la base única de las planteamiento de la psicología cognitiva, pues también debe darse espacio a elementos que aparentemente no tienen relación con lo cognitivo, pero que contribuyen a que esto pueda movilizarse de mejor manera y se obtengan resultados más significativos.

Hay pensar, entonces, en un concepto de lectura en el que se incluyan ambos planos tanto el cognitivo, con todo el despliegue de procesos de pensamiento que involucra, como el que tiene que ver con los intereses y

las concepciones de las estudiantes, que bien podríamos llamar sociocultural. Pues cuando se le da cabida al sujeto social (¿o sería mejor hablar de ser?) en el espacio en que el sujeto académico desarrolla diversas actividades se logra que los procesos de pensamiento y los procesos de aprendizaje en general se movilizan de mejor manera; y en la medida en que se identifica al sujeto académico como un sujeto social y se reconoce el contexto que lo determina en los que se le propone dentro del aula, cobra valor y significación lo que se hace y permite mejores resultados; pues, los avances de nuestros estudiantes no sólo se deben a qué tantas herramientas les hemos brindado y ellas han adquirido, sino también a qué tan significativo es lo que se hace o qué justifica el uso de dichas herramientas (ver anexo 2).

Procesos de las estudiantes

Ya hemos descrito algunos elementos que pueden incluirse en un concepto de lectura, en ese sentido, la categoría procesos, que se refiere a la manera como evolucionaron los procesos de comprensión e interpretación de las estudiantes, me permite mostrar, a la par de la manera como fueron surgieron los elementos en el concepto de lectura, el desarrollo y los resultados en los procesos asociados a la lectura de las estudiantes. Es decir, mostrar cómo la inclusión de nuevos elementos en el concepto de lectura de partida tuvo repercusiones en los procesos de las estudiantes.

Para esto abordaré las dos fases de la estrategia didáctica que se implementó en el grupo 8º A del Liceo Tulio Ospina, la primera referida al trabajo con cuentos cortos y la segunda al de los poemas cortos. Para el análisis tendré en cuenta el estudio de casos y, en algunos puntos, también consideraré los procesos relacionados con la escritura, ya que

éstos también son evidencia del nivel de comprensión e interpretación alcanzado por las estudiantes a lo largo de todo el proceso.

La primera fase, tenía como propósito fundamental trabajar sobre los procesos de comprensión, por lo cual se propuso como instrumento de trabajo los cuentos cortos, pues, como antes se ha mencionado, era considerada como una estructura textual elemental y que sería bien recibida por las estudiantes, pensando en el poco hábito de lectura que se creía predominaba en ellas; presupuesto, que como se mostró en la parte de las voces, resultó ser otra manifestación de estereotipos convencionalizados que tanto abundan en el aula de clases. Atendiendo al objetivo que se tenía, la orientación de los procesos estaba centrada en desarrollar los procesos asociados a la comprensión, en ese sentido el concepto de lectura establecido, inicialmente, no se alejaba mucho del que reconocimos en la voz de la institución, al menos en lo que se refiere a la centralidad de lo cognitivo. Así la posición inicial era la del exégeta y la única realidad que se reconocía era la del texto.

Lo anterior, redundó en que los problemas que se reconocieron al inicio de la propuesta, a partir de la aplicación de la prueba piloto y de las sesiones iniciales, eran problemas que consideraban únicamente problemas a nivel de las capacidades de las estudiantes (capacidades cognitivas referidas a la lectura), sin embargo en algún punto del análisis se hace alusión a aspectos asociados al entorno sociocultural, pero no se les da mucha extensión en el análisis.

Para explicar esto, presento a continuación el análisis de la prueba piloto⁹ del estudio de caso, sin embargo, debo aclarar que cuando hable del

⁹ la presentación del estudio de caso tiene como única función ejemplificar lo que se está afirmando en torno a los procesos de lectura de las estudiantes; así, del estudio de caso sólo se retoma el análisis relacionado con la lectura. Los procesos de escritura no se tienen en cuenta, no porque no sea relevantes, sino porque podrían desviar un poco la

análisis general tanto de la primera fase como de la segunda, no sólo se considera el estudio de caso, también se incluye el análisis de los procesos de lecturas del grupo en general.

Con la prueba piloto se buscaba proporcionar una panorámica general de los procesos de lectura y también escriturales de las estudiantes. La prueba estaba diseñada a partir de de preguntas de orden pragmático (reconocimiento y diferenciación de estructuras textuales), preguntas de nivel literal y preguntas del nivel inferencial y relacional; de igual forma, aparecía una que consideraba la producción escritural y que buscaba evaluar la habilidad de las alumnas al momento de establecer relaciones entre elementos del texto y externos a él, lo cual está asociado a la capacidad de interpretación y de argumentación.

El análisis del proceso de lectura o competencia lectora se hace a partir de la consideración de tres niveles que en dicho proceso confluyen: nivel pragmático-literal, relacionado con el reconocimiento de información en el texto; nivel inferencial, referido al surgimiento de interrogantes y a la formulación de hipótesis a partir del contenido textual; y nivel intertextual, que considera el establecimiento de relaciones entre los elementos de un texto y la construcción de relaciones semánticas entre varios textos.

Así, en lo que se refiere al nivel pragmático-literal, si bien la mayoría de las estudiantes reconocen la tipología textual (cuento), se observa que existe una falta de conceptualización sobre la misma, pues en los argumentos que formulan para explicar o para sustentar su respuesta, la mayoría de ellas menciona elementos periféricos que están relacionados con dicha tipología; en el caso particular del estudio de caso, que denominé Fernanda para efectos de mayor claridad, el argumento que

discusión en torno a la lectura; sin embargo, se retomarán de ellos algunos aspectos que contribuyen a dar una mejor explicación del desarrollo de los procesos de comprensión e interpretación de las estudiantes.

propone no hace ni siquiera alusión a los elementos periféricos que podrían proporcionar una definición de dicha tipología, sino que toma elementos que, por lo menos desde lo semántico y podría incluirse también, a fe de erratas, lo pragmático, no guardan relación con la estructura textual: *“cuento porque es tomado de sombras contra el muro editorial U. de A”*¹⁰. Sin embargo, Fernanda, al igual que la mayoría del grupo, logra identificar perfectamente los elementos que componen un cuento y que de una u otra manera lo definen (ver anexo 3).

En el nivel inferencial, por su parte, aunque las respuestas de las estudiantes mostraban un poco de confusión, confusión que está relacionada con la manera como articulan las oraciones que construían y le daban continuidad al referente que utilizaban en sus respuestas, se hay en ellas un acercamiento de tipo inferencial al texto que se propuso y que se dirigían a establecer el significado implícito del texto. Por ejemplo, cuando Fernanda afirma en la pregunta (4) *“penso que al devorarlo le hacía un favor pensando que el ermitaño se iba para el cielo”*, se evidencia en esta afirmación, a pesar de los problemas cohesivos que presenta, una comprensión del texto, pues la estudiante propone un significado y sentido que el texto no muestra de manera explícita, y que no está alejado del verdadero sentido del texto.

En lo concerniente al nivel intertextual, es donde se establece una diferencia con los niveles anteriores, pues en las relaciones que buscaba la pregunta (5) de la prueba piloto, una buena parte las estudiantes se les dificultó establecer la relación entre el epígrafe y el contenido del texto, sin embargo otra parte del grupo tuvo un mejor acercamiento; Fernanda, por

¹⁰ Todos los ejemplos tomados de las producciones de las estudiantes, que se citan en esta parte del análisis, conservan la ortografía y la organización de las construcciones originales de las alumnas, con la intención de que no se altere el sentido de lo que ellas querían expresar. Sin embargo, el lector puede corroborar el sentido contenido en los ejemplos remitiéndose a los anexos.

ejemplo, a pesar de las dificultades para expresar sus ideas, logra comprender la relación existente al afirmar *“que en la frase se habla de tener fuerza para realizar una acción, tener bondad y en texto el lobo Reunio todo esto fuerza, bondad pensando que así aria una buena acción”*.

Todo lo expuesto hasta este punto, da evidencia de que en los procesos de lectura de las estudiantes se dan buenos niveles de comprensión de las situaciones centrales del texto, lo cual habla de un buen proceso de lectura en el plano inferencial y de un nivel más o menos aceptable en el plano relacional o intertextual.

De esta primera fase, se puede decir, que los resultados, en lo tocante a los procesos de lectura, muestran buenos avances en los niveles de inferencia de las alumnas y, de igual forma, un buen nivel en los procesos de comprensión de los contenidos textuales. Sin embargo, hay un aspecto que muestra los procesos de escritura que cuestiona un poco, sobre todo, lo que se refiere a los niveles de interpretación. Desde la producción escrita, donde también se han logrado avances, en ocasiones, las alumnas contradicen las interpretaciones que hacen de algunos textos (ver punto 6 del anexo 3), pues algunos de los planteamientos que postulan las estudiantes, a través de la escritura, expresan ideas contrarias a las manifestadas en el momento de la lectura y de las discusiones sobre el contenidos de los textos.

De igual forma, esta fase consistió en aproximar a las estudiantes a textos narrativos que demandaban mayores niveles de inferencia por parte de las estudiantes, debido a que estos dejan abierto, al final de los mismos, una situación problema que demanda la construcción de hipótesis que ayuden a resolverlo.

Esta primera fase, mostró que en la medida en que se propusieron textos que priorizaban el nivel inferencial e intertextual, los niveles de comprensión se hicieron un poco más complejos, incluso de puede hablar de una disminución en los mismos, pues las apreciaciones que las alumnas realizaban de los textos que se propusieron estaban justificadas desde la literalidad de los mismos, debido a que demandaban más de ellas como lectoras; sin embargo, la baja en el nivel de comprensión de las estudiantes no estuvo justificada únicamente en la complejidad de los textos, pues el desinterés por el trabajo que predominó en un momento de esta primera fase, también contribuyó en esta baja. Lo cual redundó en que también se trabajara en torno al desinterés manifiesto por las estudiantes para continuar avanzando en los procesos de comprensión; así, se vio la necesidad de incluir temas que fueran del interés de las alumnas y variar un poco la manera como se trabajaban los textos, y que se consideraran también aspectos relacionados con el contexto sociocultural de las estudiantes, pues las relaciones, que desde algunos temas abordados en los texto, se establecieron con problemáticas presentes en el entorno social de las estudiantes, también permitió que se movilizarán los procesos de comprensión e interpretación.

En definitiva, en esta fase inicial se logró establecer el nivel real de los procesos de comprensión e interpretación de las estudiantes, lo cual fue un punto significativo en términos de la orientación de los mismos, pues, después de esta primera fase, el problema fue descubriendo sus puntos neurálgicos, lo cual permitió que la estrategia se orientara de mejor forma en el intento por resolver los problemas de comprensión e interpretación que presentaban las estudiantes de 8º A; además, el tratamiento que se le dio a los procesos de lectura de las estudiantes permitió la consideración de aspectos que hasta ese momento no se habían tenido en cuenta, como por ejemplo la consideración de temas que resultan interesantes y significativos para las estudiantes.

Para hablar de la segunda fase del desarrollo de la estrategia, propongo hacerlo no en los mismos términos en los que me referí a la fase primera, pues puede resultar algo repetitivo e improductivo, sino desde las variaciones que debieron ser introducidas para orientar los procesos de lectura desde el trabajo con poemas cortos, instrumento principal de esta última fase; variaciones que si bien atañen más a modificaciones a nivel metodológico, tuvieron incidencia directa en el rumbo que tomaron de los procesos asociados a la lectura y en los avances obtenidos en los mismos en esta última fase.

Las variaciones que se introdujeron en este aspecto fueron bastante considerables y de gran repercusión, pues aunque en la planeación inicial de la primera fase, en términos de actividades y la orientación de los procesos de lectura, no impuso grandes cambios, en la segunda fase, los cambios fueron sustanciales, en la medida en que se vio la necesidad de introducir un nuevo instrumento que ayudara en los procesos de interpretación de las estudiantes (diario de escritura) que estaba justificado no solo en los procesos de lectura, sino que también incluía los procesos escriturales; de igual forma, plantear el abordaje de los poemas exigió variaciones sustanciales en la formulación y proposición de actividades que hicieran un poco más viable el trabajo con dicha tipología; también se vio la necesidad de considerar en el aspecto metodológico los contextos socioculturales en los que estaban inmersas las estudiantes de 8º A, elemento que en la primera fase se le dio poca relevancia.

Así mismo, esta segunda fase demostró que el hecho de reconocer el verdadero nivel de los procesos de las estudiantes, permitió establecer una mejor delimitación de los problemas que éstas tenían a nivel de procesos de lectura y de escritura.

En ese sentido, el alto grado de exigencia, en cuanto a procesos de lectura, que demandaba el trabajo con la estructura poética permitió que también aumentara el grado de los procesos de comprensión e interpretación de las estudiantes. Aunque no se puede hablar de un aumento de los procesos directamente proporcional al de la exigencia, hay que resaltar que el desequilibrio que produjo la inclusión de la tipología poética en los procesos de las alumnas, se constituyó en un aspecto relevante; pues, en el afán de encontrar la solución de los problemas que les proponía el trabajo con los poemas, las estudiantes, en ocasiones, recurrían a la realidad inmediata en la que ella está inmersa para tratar de ejemplificar algunas situaciones de los textos que eran problemáticas para ellas, en términos de procesos de lectura y como individuos, lo cual les permitió avanzar hacia niveles de inferencias más consistentes y por supuesto formular interpretaciones mejor estructuradas, sin que por esto se quiera obviar los niveles literales que en algunos acercamientos textuales se seguían evidenciando. Los procesos de interpretación asociados al trabajo con los poemas se desarrollaron, en esta última fase, a partir de imágenes semánticas; en ese sentido, el desentrañamiento de las imágenes subyacentes en este tipo de textos permitió el acceso a los distintos niveles de significados y al sentido que comportaban los poemas. En esa medida, la identificación de las imágenes semánticas presentes en los poemas permitió un pequeño avance en los procesos de interpretación de las estudiantes, pues exigió una mayor capacidad de análisis, y el desarrollo y construcción de una serie de hipótesis que permitiera establecer en primer lugar dichas imágenes, y en segundo lugar, comprender los significados que éstas contenían.

De igual forma, la consideración de las características de los entornos socioculturales de las estudiantes y de los aspectos que como individuos las determinan, dentro de los procesos de lectura que se desarrollaron en

el aula a través de los textos cortos, en particular poemas cortos, permitió despertar el interés de las estudiantes y lograr más avances, en la medida en que muchos aspectos de la realidad social y personal de las estudiantes sirvieron para contextualizar algunas de las temáticas que se desarrollaron a partir de los poemas.

En definitiva, aunque no se puede hablar en esta segunda fase de grandes avances en los procesos de comprensión e interpretación en las estudiantes, se puede afirmar, sin miedo a ninguna equivocación, que después de la culminación de la segunda fase y de la aplicación de la estrategia de intervención en el grupo 8º A del Liceo Tulio Ospina – tal y como ellas lo afirman- las alumnas están en capacidad de enfrentarse a cualquier tipo de texto, específicamente poemas, de una mejor manera y alcanzar niveles de comprensión que en la mayoría de los casos sobrepasa el nivel literal, en la medida en que sus procesos de lectura también incluyen una reflexión acerca de los problemas que atañen a su entorno y sobre sí mismas.

En términos generales de esta categoría hay que decir que aunque el diseño metodológico inicial de la estrategia tenía características diferentes, las variaciones introducidas permitieron una mejor orientación de los procesos de las estudiantes, pues los nuevos elementos que se incluyeron en este aspecto dieron un poco más de movilidad y centralidad al trabajo desarrollado. Estas variaciones a nivel metodológico redundaron en la reformulación de algunos aspectos conceptuales de importancia en la estrategia, tal es el caso del concepto de lectura o de los elementos que deben incluirse en dicho concepto.

Valoración de la experiencia: Hacia una lectura hermenéutica de la pedagogía del oprimido.

Pensar la pedagogía desde los saberes específicos tiene riesgo de consideración uno de ellos es la posibilidad de instrumentalizarla. Por esto, puede ser un poco más prudente pensar los saberes específicos desde la pedagogía, o mejor, proponer una valoración pedagógica de los procesos implicados en un saber determinado. Esto ya no hablaría de instrumentalización de la pedagogía, sino de una forma de definir los conceptos fundamentales de la pedagogía en el contexto de un saber cualquiera, conceptos que están relacionados con la idea de enseñanza y de formación, componentes principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Atendiendo a como se conciben estos conceptos, las acciones realizadas en el espacio educativo serán de una naturaleza determinada y tendrán características particulares; y también se concebirán y definirán los elementos o subprocesos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dependiendo de como se entienda la enseñanza y como se conciba la formación de los estudiantes, se define también, por ejemplo, un concepto determinado de lectura en el aula- por tomar el tema que he venido desarrollando páginas atrás.

En ese sentido, esta última parte la oriento tratando de mirar cómo desde los distintos conceptos de lectura que pueden aparecer en el aula, de manera directa o indirecta, se está hablando de la concepción de la enseñanza y de la formación, planteada en términos de aprendizaje. Atendiendo a que los conceptos de enseñanza y de formación pueden ser definidos de manera directa o indirecta, desde el plano en que me ubico habrá predominio de la segunda posibilidad. Hablaré de ellos de manera indirecta, pues los recreo desde el abordaje del concepto de lectura, lo cual no excluye que, en ocasiones, se hable directamente de formación y de enseñanza.

Retomo para ello, la pedagogía de Paulo Freire. No pretendo con ello, como es apenas obvio, exaltar o contradecir sus principales postulados, sino valorar la experiencia investigativo formativa desde la pedagogía crítica de Freire. Es decir, intento mirar cómo se entiende o se ubica todo el abordaje teórico-práctico que he hecho del concepto de lectura desde esta postura y también desde algunos postulados de la pedagogía en general.

Propongo, en esa medida, una lectura hermenéutica de los postulados de la pedagogía de Freire y al mismo tiempo los postulados de este autor como un texto que se puede interpretar. Esta lectura hermenéutica en cuanto ejercicio de interpretación- respetando el concepto de interpretación que hemos propuesto-, intenta abrir el sentido del texto, desvelar su semántica y darle continuidad al texto de la pedagogía de Freire trasladándolo al campo de la lectura en cuanto concepto. Esto se hará a partir del establecimiento de puntos de relación o de oposición entre el concepto de lectura que manejo y la pedagogía de Freire.

Esta lectura hermenéutica requiere como toda lectura con fines interpretativos, la actualización del contexto del texto que se interpreta. De esta forma, iniciaré hablando, de manera muy sucinta, de los referentes que toma Freire para elaborar el concepto de pedagogía del oprimido, por ejemplo, y el de conciencia crítica, conceptos de importancia en la teoría del pedagogo brasileño. Referentes que sólo serán mencionados y no desarrollados a profundidad en la medida en que se consideran como una guía.

El primero de ellos es la situación sociopolítica del Brasil de la década de los sesentas del siglo pasado, en donde estaba instaurado un gobierno

militar y autoritario y sin legitimidad popular¹¹. El segundo y último referente es el surgimiento, también en los sesentas, de la tecnología educativa y la tecnología instruccional como un intento por reemplazar la idea de una “educación depositaria”. Retomo para afirmar esto dos elementos generales de la tecnología instruccional que pueden ser identificados con facilidad en Pedagogía del oprimido.

“el objeto de la tecnología educativa es el aprendizaje y la instrucción, denominado también proceso de enseñanza-aprendizaje. La tecnología instruccional se inscribe en una concepción de aprendizaje que toma en cuenta tanto los aspectos internos como externos de dicho proceso. De igual forma, se apoya en las investigaciones realizadas en torno a la comunicación (...) su objetivo es transformar las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje” (Martínez Boom, 2003:123-124). Estas afirmaciones nos permiten comprender la diferenciación que Freire (1998) establece entre educación bancaria y educación dialogizante y el sentido de la idea de conciencia crítica propuestos en *Pedagogía del oprimido*.

Sin perder de vista lo dicho hasta este punto, me interesa retomar, ahora, algunos puntos que Freire desarrolla en *Pedagogía del oprimido* y en *A importância do ato leitor*, e intento relacionarlos con el tema de la construcción de un concepto de lectura en el aula, no porque crea que la lectura se pueda plantear en término de opresores y oprimidos, sino porque hay elementos de esta teoría que pueden descubrir nuevos aspectos sobre el concepto de lectura.

Al tener la intención de relacionar el concepto de lectura con la pedagogía del oprimido, soy consciente de que, de entrada y así haya explicado un

¹¹ Algunas de las ideas entorno a la caracterización del gobierno militar brasileño de los sesentas aparecen más desarrolladas en las notas finales de *Pedagogía de la esperanza*.

poco la intención de establecer la relación, está propuesta la pregunta por si la lectura es opresora.

No quiero formular una respuesta categórica a ese interrogante; sin embargo, en un inicio no creo que sea posible hablar de una lectura opresora, al menos no en los términos de Freire. Por esto, quiero proponer una acepción para este termino-concepto en el campo de la lectura y de ser posible lo reemplazaré por otro que considere más apropiado. Sin embargo, retomo algunos matices de este termino-concepto para hablar de formas de construcción e instauración de un concepto de lectura en el aula. Formas que están en cierto modo relacionadas con conceptos como prescripción, reconocimiento de la contradicción oprimido-opresor, dialogicidad, etc., propios de la pedagogía del oprimido.

Así como la pedagogía del oprimido, que busca la recuperación de la humanidad del oprimido, debe ser elaborada con él y no para él (Freire, 1998:34), de igual forma, y como se trató de mostrar a lo largo de este estudio, la formulación de un concepto de lectura que tenga la intención de mejorar los procesos implicados en ella, no se debe hacer pensando en el estudiante, sino reconociendo e incluyendo su voz en dicha construcción.

A lo largo de la investigación se ha mostrado que para construir un concepto de lectura que incide de forma significativa y positiva en los procesos de los estudiantes, los elementos que se incluyan en su estructuración necesitan ser tomados de los conceptos de lectura que maneja cada uno de los actores, que hemos llamado a veces voces de la lectura, que confluyen en un mismo espacio, por ejemplo, el del aula de clases.

Alcanzar esta conciencia o llegar a esta conclusión puede hacerse por dos vías. La primera es la de la reflexión, que implica el reconocimiento de que existen varios conceptos y el desentrañamiento de la lógica de cada uno de ellos. Y la segunda, que normalmente aparece en el proceso de reflexión, por lo menos a través de esta segunda vía se reconoce la existencia de varios conceptos, consiste en ensayar distintos conceptos de lectura, esta última vía es más de orden práctico.

En esta investigación hemos desarrollado principalmente la primera vía y hemos dado cuenta de ella; por ello, me centraré en la segunda vía, mostrando cómo opera. Para lo cual serán muy valiosos algunos conceptos que Freire propone en Pedagogía del oprimido, que antes han sido mencionados.

Planteemos, ahora, la discusión en términos de la pedagogía del oprimido. El fin último de la pedagogía del oprimido es la recuperación de la humanidad, momento en el cual se empieza a hablar de una pedagogía de la liberación, que tiene su asiento en el concepto de conciencia crítica; previa a esta conciencia crítica hay tres etapas que se deben seguir hasta alcanzarla: prescripción, reconocimiento de la contradicción opresor-oprimido, dialogicidad.

De esta forma, la descripción de la segunda vía llega hasta la dialogicidad, donde se instaura el concepto de lectura que arriba hemos caracterizado; lo cual tiene su justificación en que no tengo la intención de plantear la construcción de un concepto de lectura que permita avances en los procesos de interpretación en términos de recuperación de la humanización, pues esto desborda los límites de la escuela, y si bien los elementos que he descrito como fundamentales para la construcción de un concepto de lectura en el aula siguen teniendo validez, no son

suficiente y deben incluirse otros; en ese sentido esta investigación identifica sus limitaciones.

Hecha esta aclaración, me propongo a abordar las etapas descritas tratando de identificar qué concepto de lectura puede aparecer y cómo se definen los conceptos pedagógicos que estamos considerando desde el inicio de este ensayo.

La primera etapa a superar según Freire es la prescripción, que es un elemento básico en la mediación opresores-oprimidos, en la medida en que “toda prescripción [consiste en] la imposición de la opción de una conciencia a otra” (Freire, 1998:37). Recordamos aquí en cierto sentido a Dilthey, sin embargo, lo que prima es el concepto de educación bancaria. Desde este concepto de educación, los conceptos de enseñanza y de aprendizaje se definen en términos de una narración, narración que está caracterizada por el desconocimiento de un contexto específico, por su carácter unívoco y por la marcada definición de roles: maestro-narrador y alumnos-receptores. Así, desde Freire no se estaría trabajando realmente un concepto de lectura porque para él “a leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto¹²” (Freire, 1982:12) En ese sentido, se comienza a instaurar, desde el concepto de *educación bancaria*, un concepto monologante de lectura. El concepto monologante de lectura se entiende en términos de prescripción cuando el maestro aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje-especifiquemos un poco más- y los procesos interpretativos de los estudiantes desde una postura sólo exegética.

Cuando el maestro orienta los procesos de lectura de sus estudiantes asumiendo únicamente la figura de exegeta se crean una serie de

¹² Traduzco esta afirmación que por lo demás es muy clara en el idioma original: La lectura implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto (Freire, 1986:12)

limitaciones que al mismo tiempo crean situaciones de distinta índole y suscitan actitudes en las estudiantes. Asumir la figura de exegeta implica poner la interpretación del maestro como punto de referencia para las interpretaciones a las que llegan los estudiantes, lo cual no es desfavorable en la medida en que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se movilizan a partir de patrones que orientan el trabajo; sin embargo, evaluar las interpretaciones de los estudiantes sobre la base única de nuestras interpretaciones sí es un punto contraproducente en cierto sentido, pues se está dejando de lado un elemento importante de los procesos de interpretación y fundamental en los postulados de la hermenéutica: la consideración de la manera como se construye una determinada interpretación, lo cual puede considerarse como prescripción, en la medida en que se instaure un valor de verdad que prevalece sobre todo.

Por su parte, la segunda etapa conducente, desde Freire, a la dialogización es la del reconocimiento de la contradicción opresor-oprimidos. Sin embargo, este reconocimiento no basta porque pueden crearse confusiones, que pueden no ser tan benéficas; por ejemplo, el oprimido puede considerar que poniéndose por encima del opresor puede anularlo (Freire, 1998:40). Algo parecido ocurre en la segunda vía que abordamos, que como sabemos ensaya distintos conceptos de lectura. Así, por ejemplo, cuando se descubren falencias en un concepto de lectura, como las que identificamos en el concepto monologante de lectura, se propone uno nuevo que está en total oposición al primero. Traigo a colación, para ejemplificar esto, la postura que asume Petit frente al problema del desinterés por la lectura de los jóvenes (ver antecedentes: Pág.: 24) cuando se ubica del lado de la vertiente que privilegia la libertad del lector sobre el papel protagónico del texto. Esta postura no deja de proponer un concepto unívoco de lectura, simplemente que desplaza el foco: del concepto de lectura del maestro al del estudiante. Sin embargo,

sí produce modificaciones a nivel de la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que el lector puede deducir con facilidad.

Hay que decir entonces que el camino más favorable para construir un concepto de lectura apropiado para el trabajo de la misma en el aula no es el del ensayo-error; es decir, no se trata de reemplazar un concepto por otro hasta encontrar el más apropiado, se trata de poner a dialogar los diferentes conceptos de lectura que aparecen, y es en este punto donde se instaura la dialogicidad de la que hablé inicialmente. Igualmente, desde la dialogicidad se está pensando la formación de individuos en términos de apertura de posibilidades, pero también del respeto por las construcciones particulares de dicho sujeto, e, igualmente, la enseñanza cobra una dimensión diferente, si se quiere hermenéutica, que ya el maestro no tiene la intención de confrontar los procesos interpretativos de sus estudiantes, por ejemplo, con el suyo, sino que se pregunta por cuál es el proceso que siguen, cuales son los referentes que consideran los estudiantes para llegar a las construcciones a las que llegan; es decir, en el maestro también está presente la necesidad de comprender e interpretar.

Bibliografía

ALLENDE, F. & CONDEMARÍN, M. (1986). *La lectura*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.

CASTAÑARES, Wenceslao (1994). *De la interpretación a la lectura*. Madrid: iberediciones.

COLOMER, t & CAMPS, A (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste ediciones.

DREYFUS, Hubert (1999). *El ser y el poder en Heidegger y en Foucault*. En. DELUEZE, G. *Michael Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

ECO, Umberto (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Gran Bretaña: Universidad de Cambridge.

-----, ----- (1993). *Lector in fabula*. Barcelona: Editorial Lumen.

FREIRE, Paulo. (1998) *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo veintiuno editores.

-----, ----- (1982) *A importância do ato de leer*. São Paulo. Editora Autores Asociados.

GONZÁLEZ, Elvia M^a (2006). *Sobre la hermenéutica: o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: universidad de Medellín.

PETIT, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Mexico fondo de cultura económica.

Ricoeur, Paul (2003). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: fondo de cultura económica.

-----, ----- (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: fondo de cultura económica.

RODRIGUEZ, Nana (1996). *Elementos para una teoría del minicuento*. Colibrí ediciones.

SANCHEZ, C. & RODRIGUEZ, U. (2002). *Subliteratura y adolescencia: los textos que circulan por debajo del pupitre*. En: Revista educación y pedagogía Vol. XIV, N° 32. Medellín: Universidad de Antioquia.

SOLÉ, Isabel. (1994). *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En: estrategias de lectura*. Barcelona: editorial Grao.

WIDDOWSOM, H. G.(1989). *Sobre la interpretación de la escritura poética*. Barcelona: Grijalbo.

Índice de contenidos

Antes de la catástrofe: sobre la metáfora	
Introducción.....	3
Marco Contextual.....	6
Problema.....	14
Objetivos de la investigación.....	16
• General.....	16
• Específico	16

• Didáctico.....	16
Justificación.....	17
Estado del arte.....	20
Referentes teóricos.....	25
Diseño metodológico.....	36
Diseño metodológico de la investigación.....	36
Diseño metodológico del componente didáctico.....	36
Procesamiento y Análisis de la información.....	41
• La voz de los actores.....	42
• La voz de las estudiantes.....	42
• La voz de la institución.....	50
• La voz del maestro en formación.....	56
Procesos de las estudiantes.....	60
Valoración de la experiencia: hacia un lectura hermenéutica de la pedagogía del oprimido.....	69
Bibliografía.....	77