



Revista de Literatura Hispanoamericana
No. 62, Enero-Junio, 2011: 127 - 143
ISSN 0252-9017 ~ Dep. legal pp 197102ZU50

La construcción del concepto de lectura en el espacio de la escuela

Milton Daniel Castellano Ascencio

*Línea de investigación Pedagogía, Lenguaje y Comunicación.
Grupo de Estudios interdisciplinarios en Educación-ESINED.
Universidad de San Buenaventura-sede Medellín, Colombia.
E-mail: milton.castellano@usbmed.edu.co*

Resumen

En el artículo se presenta un análisis de las repercusiones que tiene, a nivel de los procesos de aprendizaje, establecer un único concepto de lectura que ilumine las acciones que se dan en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje. En cuanto al diseño metodológico de la investigación se ha estructurado a partir de la confluencia entre un método etnográfico y un método hermenéutico. Esta relación de los métodos ha permitido la construcción de un marco contextual a partir del cual hemos establecido una serie de elementos de orden sociocultural y cognitivo que son determinantes en la manera como cada uno de los actores configura su concepto de lectura. Se resalta en este artículo que las dificultades o deficiencias que presentan los estudiantes en torno a la lectura no están justificadas únicamente en el nivel de desempeño de éstos, también se incluye el hecho de que existe una distancia de conceptos entre los actores que afrontan un mismo proceso.

Palabras clave: Lectura, didáctica de la lengua, hermenéutica, procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recibido: 15-06-11 • Aceptado: 20-07-11

Construction of the Concept of Reading in School Spaces

Abstract

This article discusses the educational implications of using a single concept for reading to interpret and guide teaching actions in the context of learning processes. The research design has been structured on a confluence of the ethnographic and hermeneutic methods. This interrelation of methods made it possible to build a contextual framework from which a series of socio-cultural and cognitive factors have been established that have important effects on how each person configures his/her own reading concept. The paper concludes that reading-related difficulties or deficiencies evidenced by the students are not justified only at the student performance level, but also include the fact that a concept gap exists among participants facing the same learning process.

Key words: Reading, language teaching, hermeneutics, learning process.

Introducción

“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”
Canetti¹

El lenguaje antes de ser significados es un entramado de símbolos a partir del cual 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 superfi-

cial que pueden llevarnos a otros niveles más complejos de significación, pero donde se construyen sentidos y se desvelan semánticas que implican una lógica distinta (Ricoeur, 2003: 24). Este reconocimiento de planos de significación en el lenguaje le otorga una característica fundamental: la multivocidad. La multivocidad se refiere 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.

1 Canetti, E. (2005). *Las voces de Marrakech*. España, Nuevas ediciones de Bolsillo.

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, buscan 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 al momento de construir sus conceptos; y, por otro lado, tampoco puede 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 esto puede 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, lo cuales están determinados por condiciones específicas que, a su vez, determinan la naturaleza de las relaciones que se pueden establecer.

En ese sentido, tal como lo afirma Camps (2000) “la investigación en la didáctica de la lengua no tiene una función praxeológica, sino que aspira también a la creación de un cuerpo teórico de conocimientos.

Este saber teórico tiene su origen en el análisis de la práctica, con la intención de darle sentido” (p. 6). De esta manera, cuando los conceptos presentes en el campo de la Didáctica o que se relacionan, de una u otra forma, con dicho campo, como por ejemplo la lectura, pasan al plano de la enseñanza pierden su condición de univocidad. Así, en palabras de Crespo (2001), la lectura ya no se representa de forma unívoca, sino que surgen diferentes visiones del fenómeno que participan y se forjan en la interacción que tiene lugar entre los actores del proceso educativo –maestros y alumnos– y la materia que se enseña (p.224). En este orden de ideas, es importante considerar, a manera de aclaración, que una cosa es definir la lectura y otra cosa es caracterizarla desde el punto de vista de un maestro como una habilidad enseñable a otro sujeto. De igual forma, el estudiante no es un receptor pasivo de información o un organismo adiestrable en una habilidad, sino que –como portador de conocimiento y habilidades propios– interactúa con aquello que debe aprender (Crespo, 2001: 225). Así, los preconceptos sobre la lectura que pueden tener los estudiantes, posiblemente influirán en la construcción de su concepto de lectura.

Si nos adentramos un poco más en el tema de la lectura, encontramos que hablar de lectura en el ám-

bito educativo se ha restringido a resaltar las dificultades que presentan los estudiantes en torno a dicho tema. En esa medida, siempre que abordamos este tema sacamos a relucir la poca disposición de los estudiantes hacia la lectura o, en un nivel más específico, centramos nuestras reflexiones en las dificultades a nivel de comprensión e interpretación de textos. Aunque estos temas son una realidad en el aula, 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 esta 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 esta hipótesis, habría que preguntarse por la manera cómo los distintos actores del 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. En ese sentido, sin dejar de lado el problema de comprensión en los estudiantes, que no deja de ser un problema real y de importancia, la pregunta que guió este estudio indagaba por ¿cuáles son los elementos o referentes que se consideran en la construcción de un concepto de lectura en el aula?

Para resolver este interrogante realizamos un proceso investigativo en cinco instituciones del nordeste de Antioquia, Colombia, con el fin de establecer si dentro del marco de los procesos de enseñanza de la lectura que se dan en las aulas de clase aparece algún concepto predeterminado o no de lectura. También se pretendía establecer si el concepto de lectura en el ámbito de un aula adquiere la condición de concepto multivocal del que habla Camps y Crespo, y precisar qué elementos determinan esta condición.

1. Perspectivas de la lectura²

A continuación revisamos algunos estudios que, en términos generales, abordan la lectura desde las problemáticas que están relacionadas con dicho concepto. Dentro de las cuales se incluyen temas como el desinterés por la lectura en los jóve-

2 Los conceptos sobre la lectura que aparecerán en este apartado son tomados como un referente más dentro de la investigación, es decir, tienen el mismo valor que los que puedan establecer las estudiantes y los profesores del grupo donde se desarrolló el ejercicio investigativo.

nes, los procesos implicados en la comprensión lectora, etc.

Michèle Petit (1999), por ejemplo, en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura* 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 instructiva, en la medida en que se tienen en cuenta los textos que la cultura considera como canónicos y que tiene como función la imposición de modelos ampliamente difundidos, que dan cuenta de construc-

ciones homogenizadas y en donde lo que dice el texto tiene gran peso. 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” (p. 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 y que posibilita “una escapatoria hacia el lugar en el que no se depende de los demás, cuanto todo parece estar cerrado” (1999: 39).

Por otra parte, Peronard (1993) habla de una caracterización variable y estratégica de la lectura. Afirma que la lectura no es una actividad que el experto realiza siempre de la misma manera, está supeditada a un objetivo. Cuando empieza a leer, el sujeto ya tiene una finalidad en la mente. Es dicho propósito la razón que ha motivado la lectura y él determina la forma en que ésta será llevada a cabo. En anteriores trabajos sobre conocimiento metacomprendivo en estudiantes de universidad y educación media e inclu-

so básica (Crespo, 1996; Crespo y Peronard, 1999) quedó establecido que a medida que los lectores eran más maduros adquirían mayor conciencia de estas diferencias y, por lo tanto, era posible que fuesen más estratégicos. La claridad en cuanto a lo que los movía en cada lectura concreta les permitiría implementar de forma más eficiente acciones adecuadas para cada situación.

Este tipo de estudios asumen una postura metacomprendiva, en la medida en que se propone indagar acerca de los conceptos planteados por los alumnos y –en este sentido– puede situarse en el marco de la metacompreensión lectora, ya que busca indagar la representación que los niños poseen de la lectura como una práctica cognitiva. Sin embargo, cabe aclarar que el estudio que realizamos no tiene este enfoque, en todo caso nuestra posición es hermenéutica e incluso se vislumbran algunos aspectos de la etnometodología, en la medida en que las concepciones que establecemos parten de la observación y el análisis de las prácticas e interacciones que se dan en torno a la lectura.

En la conceptualización de la lectura también aparecen, desde el plano didáctico, los postulados de Colomer (1996), quien habla 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.

2. Consideraciones metodológicas

En principio hay que mencionar que la investigación se desarrolló con estudiantes de la básica primaria de cinco instituciones educativas del nordeste antioqueño. Para la selección de estas instituciones se partió de un proceso de observación y de la aplicación de una serie de pruebas diagnósticas, que mostraron una serie de problemáticas relacionadas con los procesos lectores de los estudiantes; sin embargo, paralelo a esto hicimos una serie de observaciones y sostuvimos algunas conversaciones y realizamos también entrevistas con los docentes, acciones estas que indagaban por las posibles causas de los problemas de los estudiantes; aspecto que nos llevó a darle un rumbo distinto a la investigación en la medida en que, producto de las conversaciones y entrevistas, pudimos establecer que los problemas de comprensión de los estudiantes no solo estaban justificados

en el nivel de competencia de estos, sino que había otros elementos que también incidían y que estaban en estrecha relación con las concepciones que se tenía sobre la lectura en el espacio del aula.

Por otro lado, 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, tienen como intención fundamentalmente comprender e interpretar la realidad que se observa.

Algunos elementos del método etnográfico se emplearon, 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 con el problema de investigación; 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 situs*. De esta forma, ubico el diario de campo como

un elemento propio y característico del método etnográfico. Asimismo, el reconocimiento de diferentes voces que confluían en el aula 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, 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, los grupos seleccionados se consideraron 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 texto³ tratando de establecer la manera como cada actante construía un concepto de lectura determinado y desde donde los construían.

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 frente a la lectura, presupuestos y procesos de los estudiantes. Sin embargo, aquí sólo se considera la primera categoría. Así, por ejemplo, el análisis de la categoría voces de la lectura se abordó desde los elementos que la estructuraban: la voz de los estudiantes y la voz de la institución. 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.

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 confluír esos análisis en el hecho concreto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados en la población considerada.

3. Análisis y resultados

3.1. La voz de los actores

Lo que se ha denominado las voces de los actores se puede entender como 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

- 3 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.

los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, me interesa mostrar qué dicen estas voces en relación con 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 me propongo presentar a continuación la caracterización y el análisis de la forma en que cada voz construye un determinado concepto de lectura.

3.1.1. La voz de los estudiantes

La voz de los 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 los estudiantes, encontramos 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 les permiten a los estudiantes lograr una comprensión de sí mismos.

A partir del análisis realizado, se destacan dos elementos que determinan el despliegue de formas de apropiación en los 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 los estudiantes, les son comunes o son de su interés. El segundo factor es la libertad que se les da a los estudiantes en la realización de las actividades; la posibilidad de proponer influye en la aparición de formas de apropiación por parte de los educandos. Asimismo, 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 los estudiantes o con lo que resulta relevante para ellos.

Igualmente, el análisis realizado a partir de la consideración de las formas de apropiación y formas de resistencia presentes en la voz de los estudiantes, nos permiten decir que la orientación de los procesos de aprendizaje y la formación misma de los individuos se hacen más sencillas y viables cuando se incluyen el disfrute y la creatividad de los que se están formando, y cuando se incluyen sus intereses y se les da la oportunidad de proponer y participar en el espacio formativo donde, generalmente, aparecen sus propias voces. Y es precisamente en esto en lo que se fundamenta el concepto de lectura que los 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 ellos 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 los estudiantes en cuanto les permite comprender la realidad que las determina, y también comprenderse y saberse ubicar dentro de dicha realidad.

3.1.2. La voz de la institución

La voz de la institución se compone de las voces de los profesores de las distintas instituciones con las que tuvimos contacto en la investigación. Esta voz está caracterizada por las acciones que realizan los profesores de las instituciones y que tienen incidencia directa tanto en los procesos de los estudiantes como en la dinámica general del grupo. Asimismo, la voz de la institución está soportada en las concepciones que los profesores tienen frente a los estudiantes y también al fenómeno objeto de nuestro análisis y de nuestro interés: la lectura. En ese sentido, en esta parte del análisis se indaga por el concepto de lectura subyacente en las acciones y concepciones de los profesores de las instituciones⁴.

En el marco de la escuela se ha instaurado una relación de tipo sa-

4 Los planteamientos que en este apartado aparecerán están soportados en la información recogida en las conversaciones que sostuvimos con algunos profesores de las instituciones, en especial los del área de Lengua Castellana. Asimismo, devienen de los datos extraídos de las observaciones realizadas en el espacio concreto de la sala de profesores y también las aulas de clase, espacios estos en los que se recogió gran parte de la información que se incluye en la categoría denominada *voces de los actores*.

ber- 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 los 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 los 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 ajena⁵. 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

5 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.

movilización de procesos cognitivos del lector cobra gran relevancia, y donde, considerando la crítica que hace Ricoeur (2003) a este tipo de concepciones, “comprender es transportarse a otra vida” (Ricoeur, 2003: 11) o pensar en los mismos términos que lo hace el otro.

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 va desplegando dicha limitación en torno al concepto de lectura que se establece; así, la direccionalidad de los procesos de interpretación e incluso de conductas (acciones) está 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 los estudiantes.

Conclusiones

Al cuestionarnos sobre el concepto de lectura, a partir del cual se desarrollan los procesos de comprensión e interpretación de los estudiantes 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 los estudiantes.

La respuesta, como hemos visto, es que sí hay un concepto de lectura en los docentes, pero también hay otros conceptos creados por los estudiantes en torno a la lectura y que no son iguales al de los docentes. Igualmente, hemos visto que el concepto de lectura de los docentes 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 procesos de lectura.

Hay un factor importante que surge de todo esto y es que las dificultades o deficiencias que presentan los estudiantes en torno a la lectura no están justificadas únicamente en el nivel de desempeño de ellos, 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 puede ser un punto incidente en el nivel de comprensión e interpretación que logran los estudiantes y en la manera como ellos asumen la lectura dentro del aula.

No se quiere decir con esto que la culpa del estado de los procesos de la lectura de los estudiantes recaiga sobre los orientadores, aunque la balanza tiende a inclinarse en contra de la voz de los profesores; de igual forma, tampoco pretendemos resaltar el concepto de los estudiantes, pues orientar los procesos de lecturas atendiendo a los intereses únicos de éstos 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 los educandos 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 los estudiantes. Y en la misma dirección, no pretendemos tampoco desconocer que las dificultades a nivel de la lectura en los 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 se quiere 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 han construido los estudiantes, tampoco puede fundarse sobre la base única de los 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 que 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 los estudiantes, que bien podríamos llamar sociocultural. Pues cuando se le da cabida al sujeto social, 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 movilicen 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 ellos han adquirido, sino también a qué tan significativo es lo que se hace o qué justifica el uso de dichas herramientas.

Hay que mencionar también que el concepto de lectura, de una u otra forma, está supeditado a un concepto de enseñanza y a un concepto de formación. En ese sentido, 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 cómo se entienda la enseñanza y cómo se conciba la formación de los estudiantes, se define también, por ejemplo, un concepto determinado de lectura en el aula. Así, 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 ense-

ñanza y de la formación, planteada en términos de aprendizaje.

De igual forma, 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. De igual forma, 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 dichos sujetos, e, igualmente, la enseñanza cobra una dimensión diferente, si se quiere hermenéutica, en donde el maestro no tiene la intención de confrontar los procesos interpretativos de sus estudiantes con el suyo, sino que se pregunta cuál es el proceso que siguen, cuáles 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

- CAMPS, A. (2000). "Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua". En Camps, A. Ríos, I. y Cambra, M. *Recerca i formació en didáctica de la llengua*, Barcelona. GRAÓ.
- COLOMER, T. & CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste ediciones.
- CRESPO, N. (1996). "El conocimiento de los objetivos de Lectura", en *Revista Signos*, N° 40, pp. 95-106.
- CRESPO, N. y PERONARD, M. (1999). "El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares", en *Revista Signos*, Nos. 45-46, pp.103-119.
- _____ (2001). "La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua". En *Revista Onomazein* N° 6, pp. 223-238.
- GONZÁLEZ, E. (2006). *Sobre la hermenéutica: o acerca de las múltiples lecturas de lo real*, Medellín, Universidad de Medellín.
- PERONARD, M. (1993). "¿Comprensión textual o producción textual?" Comunicación presentada en el V Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza. Argentina.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de cultura económica.
- RICOEUR, Paul (2003). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Bibliografía

- CAMPS, A. (2000). "Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua". En Camps, A. Ríos, I. y Cambra, M. *Recerca i formació en didáctica de la llengua*, Barcelona. GRAÓ.
- COLOMER, T. & CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste ediciones.
- CRESPO, N. (1996). "El conocimiento de los objetivos de Lectura", en *Revista Signos*, N° 40, pp. 95-106.
- CRESPO, N. y PERONARD, M. (1999). "El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares", en *Revista Signos*, Nos. 45-46, pp.103-119.
- _____ (2001). "La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua". En *Revista Onomazein* N° 6, pp. 223-238.
- GONZÁLEZ, E. (2006). *Sobre la hermenéutica: o acerca de las múltiples lecturas de lo real*, Medellín, Universidad de Medellín.
- PERONARD, M. (1993). "¿Comprensión textual o producción textual?" Comunicación presentada en el V Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza. Argentina.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de cultura económica.
- RICOEUR, Paul (2003). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Bibliografía

- CAMPS, A. (2000). "Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua". En Camps, A. Ríos, I. y Cambra, M. *Recerca i formació en didáctica de la llengua*, Barcelona. GRAÓ.
- COLOMER, T. & CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste ediciones.
- CRESPO, N. (1996). "El conocimiento de los objetivos de Lectura", en *Revista Signos*, N° 40, pp. 95-106.
- CRESPO, N. y PERONARD, M. (1999). "El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares", en *Revista Signos*, Nos. 45-46, pp.103-119.
- _____ (2001). "La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua". En *Revista Onomazein* N° 6, pp. 223-238.
- GONZÁLEZ, E. (2006). *Sobre la hermenéutica: o acerca de las múltiples lecturas de lo real*, Medellín, Universidad de Medellín.
- PERONARD, M. (1993). "¿Comprensión textual o producción textual?" Comunicación presentada en el V Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza. Argentina.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de cultura económica.
- RICOEUR, Paul (2003). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.