

LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENFOQUE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPREENSIÓN LECTORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ¹

Vidal Basoalto Campos²

RESUMEN

En el presente texto se da cuenta de una experiencia de innovación en las prácticas pedagógicas de los procesos de formación inicial de profesores en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Se observa que nuestros estudiantes poseen un nivel de lectura literal de los textos sin alcanzar un nivel interpretativo ni una visión crítica. Por ello, proponemos hacer un aporte en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en estudiantes de carreras de Pedagogía de la UMCE, considerando que es una competencia transversal, definida como competencia del perfil del Licenciado en Educación. Para enfrentar el problema, se construyó un nuevo enfoque para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula (ECLA). Al mismo tiempo, se articulan los procesos de formación de profesores con la realidad de los establecimientos educacionales, a través del análisis del currículo prescrito.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, competencia transversal, comprensión lectora, innovación, formación inicial de profesores

THE CONSTRUCTION OF AN APPROACH TO DEVELOP READING COMPREHENSION IN INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

In this paper, we give an account of an innovative experience of teaching practice in the process of Initial teacher Training at Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Our students exhibit a level of literal reading of the texts and do not reach an interpretative or a critical level. Thus, we aim at making a contribution to the development of reading comprehension competence in students of Initial Teacher Training programmes at UMCE. We take into account that this competence is cross-curricular to all subjects and is defined as a competence of the profile of the Bachelor in Education. To tackle the issue, a new Approach was proposed for the Development of Classroom Reading Comprehension (ECLA, in the Spanish acronym), which is the process and product of that experience. At the same time, the processes of teacher training and the school reality are articulated, through the analysis of the prescribed curriculum.

Keywords: pedagogical practice, field, reading comprehension, innovation, approach

Recibido: 03 de marzo de 2018

Aceptado: 23 de noviembre de 2018

¹ El artículo es la conclusión al Proyecto de Innovación Educativa UMC1406 Centro de Acompañamiento al Aprendizaje, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, financiado por MINEDUC.

² Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Universidad de Santiago de Chile. Departamento de Formación Pedagógica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. vidal.basoalto@umce.cl

I. Marco referencial

1. Sobre las prácticas pedagógicas

En el contexto de la formación de profesores, la innovación surge como necesidad cuando se nos presenta como una forma de superar la distancia entre la formación inicial docente y las prácticas pedagógicas. Esta situación se materializa en los problemas que dificultan el establecimiento de relaciones entre el conocimiento sobre la educación y las prácticas reales de enseñanza.

El distanciamiento se produce en el campo de la acción educativa, que, como lo señala el historiador español Viñao (2015) está constituido por tres aspectos: las propuestas de formación inicial docente; lo legal, el marco jurídico y sus normas reguladoras; la práctica pedagógica. Esta distinción traza una secuencia lógica que combina tres estructuras que dialogan, conviven e interaccionan en el campo de la educación. Así, el campo de la acción educativa lo constituyen la relación dialéctica entre lo teórico, la jurisprudencia y la práctica pedagógica. De estas tres dimensiones, solo la práctica se mueve en estos tres espacios, lo que no quiere decir que la norma o la teoría no influyan ni condicionen dichas prácticas. Un docente en su práctica pedagógica vive, cotidianamente, en contacto con las tres dimensiones y aunque cada una de ellas tiene su propia práctica, solo una de ellas está obligada a relacionarse con las otras dos simultáneamente.

Tenemos un campo donde se juega la acción pedagógica, el cual, aunque tiene límites jurídicos y teóricos, posee autonomía. Por consiguiente, sus temas, objetivos y formas metodológicas de implementar son propios. Es un campo específico de reflexión y construcción de conocimiento tanto el sistema educativo como las prácticas pedagógicas.

Dado que las prácticas pedagógicas son un campo formal de reflexión y producción de conocimiento, estas nos permiten visualizar las siguientes relaciones:

- Las prácticas pedagógicas influyen en la teoría.
- Las prácticas pedagógicas tensionan la normativa jurídica.

En el campo educativo, el aspecto jurídico se materializa en el currículo nacional; y se actualiza mediante los requerimientos propuestos por distintos actores educativos. De esta forma, se generaron los fundamentos de las Bases Curriculares de Educación Básica. Se iniciaron el 2010, se aprobaron el 2011, y se generaron los programas de las

asignaturas durante el 2012. La implementación de las bases comenzó, gradualmente, en el año 2012; y, en el 2013 entró en vigencia en todos los cursos y asignaturas, realizándose una modificación en el 2015.

2. Sobre la comprensión lectora

Hemos comprobado que las respuestas que se han dado en esta materia están orientadas, mecánicamente, al logro del objetivo de alcanzar una adecuada comprensión lectora. Con tal fin, son abundantes las propuestas en los manuales y la utilización de diversas estrategias metodológicas, proponiéndose una relación utilitaria entre lector y texto. El Ministerio de Educación lo declara de esta manera, cuando señala que: “en relación con el aprendizaje,... el o la estudiante necesita elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje. Solo construyendo su propio significado, podrá usar con efectividad ese conocimiento para resolver problemas y para atribuir significado a nuevos conceptos.” Seguidamente señala: “El conocimiento se construye de modo gradual sobre la base de los conceptos anteriores. Este carácter acumulativo del aprendizaje influye poderosamente en el desarrollo de las habilidades del pensamiento.” MINEDUC, 2012, p.19.

De esta manera, las Bases Curriculares del MINEDUC 2012 definieron en el área de Lenguaje y Comunicación, 60 objetivos de aprendizaje para Séptimo año Básico y 528 indicadores de logro; mientras que para Primer año Medio definieron 24 objetivos de aprendizaje y 97 indicadores.

J. Gysling señala que

...esta aproximación fragmenta el conocimiento extiende el currículo al infinito y lo orienta hacia la enciclopedia, es decir, hacia el conocimiento acumulativo de información. El desarrollo de entendimientos profundos de ciertos conceptos nucleares y el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y actitudes quedan invisibilizadas en esta aproximación... (*Revista Docencia* N°59, 2016, p. 14).

Así, el razonamiento se vuelve mecánico, enclaustrado y atrapado en rutinas sin sentido que impiden experimentar la complejidad del pensamiento y el lenguaje en su más amplia expresión.

Por el contrario, si entendemos la pedagogía no solo como una práctica de intervención profesional o un conjunto de métodos asociados a la enseñanza, sino como

un campo formal de reflexión y producción de conocimiento (Nassif, 1976, Nervi, 2007; Flores Ochoa, 2013), se condiciona el hecho de superar la vinculación exclusiva de los aprendizajes con el problema de la eficacia transmisiva y, por tanto, nos aproximamos a la liberación de su reduccionismo metodológico. Lo que se cuestiona es el hecho de abordar la comprensión lectora únicamente desde el diseño de estrategias metodológicas de aplicación del currículo oficial.

Por el hecho de ser un campo formal de conocimiento, como todo campo disciplinar de las ciencias sociales, comprende un triple desafío epistémico: producir teorías propias y categorías interpretativas con enfoque pedagógico, instalar un diálogo inter-disciplinario con otros campos de conocimiento que se abocan a estudiar el fenómeno educativo y que pueden aportar su comprensión; y, finalmente, establecer orientaciones y debates de naturaleza normativa, esto es, generar reflexiones y reconstruir conceptualmente la experiencia pedagógica para orientar la relación teoría-práctica pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, el modelo transaccional de comprensión lectora, que se funda en el paradigma socio-comunicativo del aprendizaje (MINEDUC, 2012) integra diversas perspectivas, como historia, literatura, semiología, filosofía, sociología y antropología. Rosenblatt (1996) sostiene que la lectura es un suceso en el tiempo, que reúne a un lector y a un texto específico en circunstancias únicas. Señala que no hay un sentido previo en el acto de leer, ni en el texto ni en el lector, sino que en el momento mismo del encuentro entre lector y texto se hace la transacción de sentido. Es el lector quien elige lo que para él tiene sentido en ese momento. Para esta teoría, el texto es un sistema abierto y, por lo tanto, la variación en la interpretación es la respuesta esperada. Presentamos una matriz (Tabla 1) que el MINEDUC (2012) expone con los principales modelos utilizados para el desarrollo de la comprensión lectora, destacando aquel sobre el cual se inclina el currículo nacional.

Tabla 1. Modelos de comprensión lectora

	Modelo lineal	Modelo interactivo	Modelo transaccional	Teoría literaria
--	----------------------	---------------------------	-----------------------------	-------------------------

	Enfoque conductista	Enfoque cognitivo	Enfoque socio-comunicativo	
Noción de comprensión	Comprender es reproducir el significado del texto con la mayor fidelidad.	Comprender es interactuar con el texto, construir el significado de este a partir de los conocimientos previos y sus experiencias.	Comprender es ser capaz de compartir el significado del texto a través de la comunicación con los otros.	Comprender es imaginar, disfrutar y valorar estéticamente un texto. En esta teoría, comprender implica comparar lecturas, personajes e identificar características asociadas a personajes.
Noción de lector	El lector debe extraer el significado del texto.	El lector es activo, a través de la lectura íntegra de los significados del texto, a partir de su experiencia y conocimientos.	El lector construye el significado del texto en interacción con los otros.	El lector disfruta con la lectura, se compromete; es un lector empático.
Noción de texto	El texto entrega toda la información necesaria para la comprensión. El vocabulario del texto es fundamental para su comprensión.	El texto es una parte importante, pero su significado se completa con el que el lector es capaz de asignarle. El vocabulario no es tan relevante. Aspecto como la coherencia y la cohesión facilitan la comprensión.	El texto debe ser reestructurado, transformado y comunicado en otras formas, orales o escritas.	El texto debe ser capaz de emocionar; debe tratar temas de interés del lector; debe motivar y provocar cambios en el lector; debe provocar placer y entusiasmo; debe invitar a la lectura.

Fuente: MINEDUC 2012

Aunque no lo declara explícitamente, da la impresión, por lo que el MINEDUC (2012) entiende por competencias curriculares y competencias lectoras, que asume implícitamente el modelo transaccional de comprensión lectora. Así, se entiende cuando

argumenta que: “A través del proyecto DeSeCO³, la OCDE destaca tres bloques de competencias claves, siendo una de ellas la competencia que posibilita manejar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, la habilidad para utilizar el lenguaje, los símbolos y los textos interactuantes” (MINEDUC, p.10).

Desde esta perspectiva, la lectura es un instrumento sociocultural que tiene un fin muy específico que permite establecer un vínculo con el conocimiento e interactuar con él.

En este contexto, Lenguaje y Comunicación se centran en el enfoque comunicativo, considerando el lenguaje como una herramienta eficaz de comunicación e interacción, apuntando hacia el desarrollo de habilidades comunicativas necesarias para la construcción de un sujeto integral. En el caso de 7º y 8º Básico, 1º y 2º Medio, el MINEDUC (2012) señala:

Este currículo tiene un enfoque cultural y comunicativo (p.33), “estructurado en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación en lenguaje y literatura, con el objeto de formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as)” (p.32).

II. Objetivo de la propuesta de innovación

Nuestro objetivo es contribuir para que los estudiantes de formación inicial docente desarrollen un nivel de comprensión lectora interpretativo y crítico. De esta forma, superar su nivel literal de comprensión.

Al abordar este problema, estaremos también planteando la disociación existente entre teoría y práctica, dado que una forma de acercar nuestro discurso académico a la realidad escolar es mirar no solo nuestros propios programas de estudio en cada cátedra, sino hacerlos dialogar con la currícula nacional, a partir de las reformas establecidas en los últimos tiempos.

Esto nos obliga a mirar de forma crítica la currícula nacional, desentrañando su epistemología, es decir, desde dónde está mirando el Estado chileno el tema de la

³ DeSeCO: Definition and Selection of Competencies Theoretical and Conceptual Foundation. Definición y Selección de Competencias. Bases Teóricas y Conceptuales. Proyecto sobre competencias en el contexto de la OCDE, 1999, p.5.

comprensión lectora, desde qué perspectiva se desprenden los objetivos de aprendizajes y los indicadores de evaluación establecidos.

Para asegurar este objetivo, nos proponemos implementar un enfoque innovador para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula.

III. Levantamiento del Enfoque de Comprensión Lectora en el Aula (ECLA)

1. Un contexto particular

El enfoque se desarrolló en las cátedras Modelos y Enfoques Educativos, y Currículo Educacional, en las carreras de Educación Diferencial y Pedagogía en Castellano, de la UMCE, correspondiente una al tercer semestre; y la otra, al cuarto. En adelante, los denominaremos cursos A y B. El primero con 23 estudiantes y el segundo con 20; participando un total de 43 estudiantes.

Durante el segundo semestre académico de 2016, en cada curso se desarrollaron 10 sesiones de dos bloques, de 45 minutos cada uno; en las cuales se trabajaron temáticas relativas a diagnóstico, conocimiento, interpretación, reinterpretación, implementación y crítica del currículo escolar de 7° y 8° Básico y de 1^{er} año Medio, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

2. Desarrollo de la propuesta de innovación

Con los referentes teóricos y conceptuales expuestos, nuestro enfoque se construye desde una epistemología dialéctica, que asume la relación entre cuatro categorías: relación teoría-práctica, movilidad interpretativa del texto, construcción de imagen subjetiva a partir del texto (la imagen objetiva) y relación entre mundo real (texto) y mundo posible (construcción de una nueva realidad a partir del texto). Estas son categorías propias, creadas a partir de la experiencia de aula del proyecto de innovación.

a) Diagnóstico

El diagnóstico de la competencia de comprensión lectora se realizó a través del desarrollo de dos trabajos. Ambos correspondientes a lecturas de textos cortos para el nivel de Séptimo año Básico y Primer año de Enseñanza Media. Las categorías consideradas para la evaluación de la comprensión de lectura fueron:

- Tipología textual: referida a la lectura comprensiva de variados tipos de textos de carácter analítico y reflexivo, que permiten construir diferentes visiones de mundo.
- Construcción de significados: expresado en la interpretación y reinterpretación, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, desde inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción.
- Reflexión y evaluación: reflexión que las y los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos y la apreciación y evaluación de los mismos en sus aspectos formales, de contenidos y contextuales, considerando sus propias ideas, experiencias, conocimientos previos y la utilización de diversas fuentes.

Estas categorías se midieron en los niveles de desarrollo que muestra la tabla 2, de doble entrada, donde las tres primeras columnas indican el nivel de comprensión lectora. La fila superior indica las habilidades medidas; la intermedia, el nivel taxonómico; y la inferior, la categorización alcanzada por los y las estudiantes de la lectura.

Tabla 2. Niveles de desarrollo de la competencia de comprensión lectora

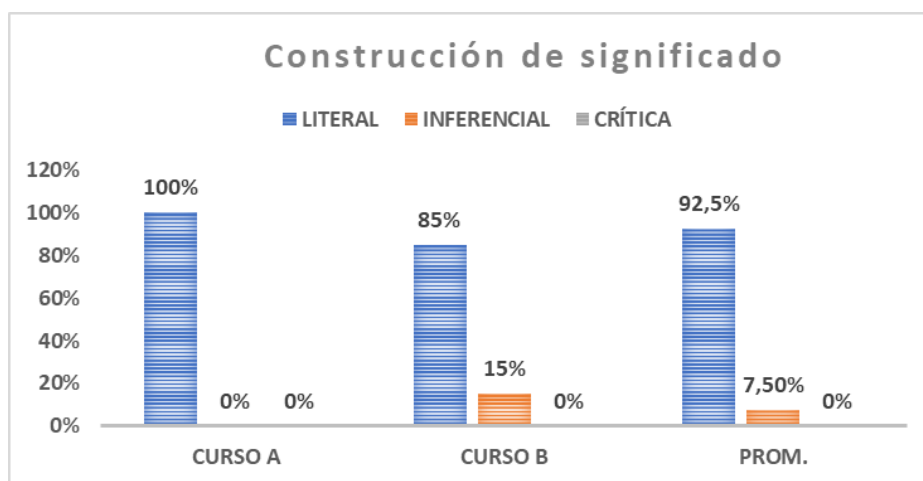
Niveles de desarrollo			
Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión crítica	
Reconocer, recordar detalles, ideas, secuencias, rasgos	Clasificar, esquematizar. detalles, ideas, secuencias, rasgos	Investigar, valorar, relacionar e interpretar hipótesis, juicios, valores	Habilidades
Reconocer, recordar.	Comprender, aplicar	Analizar, crear	Taxonomía
Lectura denotativa	Lectura connotativa	Lectura interpretativa	Lectura

Con el fin de optimizar el tiempo durante el semestre, se usaron solo textos narrativos para el diagnóstico. Los resultados del diagnóstico, presentados por categorías, son los siguientes:

- Respecto de la construcción de significados: se usó el texto *El ladrón de sábado*, de Gabriel García Márquez, determinado para Séptimo año Básico. Se pidió que respondieran la pregunta: ¿Cuál es el tema en esta narración? Los resultados fueron los siguientes:

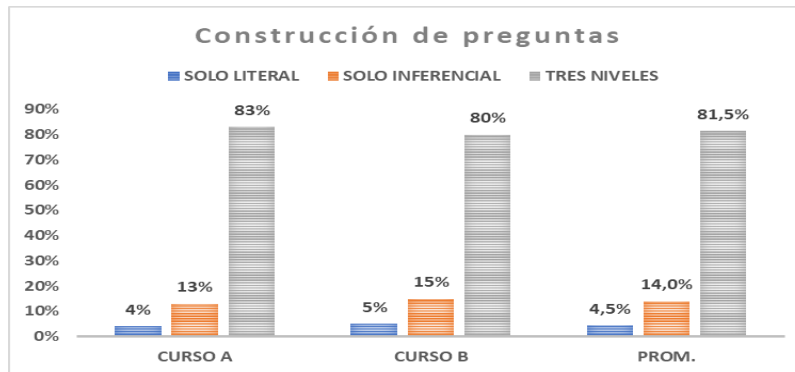
El curso A presentó un desempeño del 100% en el nivel de comprensión lectora literal, que corresponde a las habilidades de reconocer, recordar. Del curso B, el 85% muestra un nivel de desempeño de comprensión literal; y el 15%, un nivel de comprensión lectora inferencial.

Considerando ambos cursos, el 92,5% se ubica en el nivel de comprensión literal y solo el 7,5% se ubica en el nivel de comprensión inferencial. Ningún estudiante demuestra un nivel crítico de comprensión lectora.



- Respecto de la reflexión y evaluación: el texto utilizado, para Primer año de Enseñanza Media, fue *El eclipse*, de Augusto Monterroso. Se pidió a los estudiantes que hicieran una pregunta para cada nivel de desempeño (literal, inferencial y crítico). Los resultados fueron:

En el curso A, el 83% de los estudiantes realiza preguntas correctamente en los tres niveles, el 13% llega al nivel inferencial y el 4% se queda sólo en el nivel literal. En el curso B, el 80% realiza preguntas correctas en los tres niveles, el 15% llega al nivel inferencial y el 5% al nivel literal. Considerando ambos cursos, el 81,5% se ubica en el nivel crítico, 14% en el nivel inferencial y 4,5% en el nivel literal.



Estos resultados contradictorios revelan que estos estudiantes de Pedagogía no alcanzan niveles de construcción de significados a nivel crítico o interpretativo, a partir de un texto escrito y, en un porcentaje muy inferior (7%) alcanzan el nivel inferencial. Sin embargo, estos resultados se invierten cuando se trata de construir preguntas para los distintos niveles de comprensión lectora. Dicho de otra forma, las profesoras y los profesores en formación saben cómo inquirir a otros para obtener información a nivel crítico, mas, ellos mismos, no saben reconstruir significados de un texto en un nivel superior, quedándose, la gran mayoría en un nivel de comprensión literal del texto.

¿Por qué se da esta situación? Porque nos quedamos anclados en la transmisión de información, no avanzamos hacia la apropiación de significados, ni hacia la ampliación de facultades y capacidades, ni hacia la construcción de nuevas estructuras y marcos de significación o capacidades epistémicas. Por ello, la formación inicial docente debe pensar su carácter, reorientándose hacia la superación de la eficacia transmisiva, liberándose de su reduccionismo metodológico.

De nada sirve innovar sin revisar lo realizado, sin detenerse a reflexionar sobre lo hecho y lo que hemos dejado de hacer. Por ello, nuestro punto de partida es el diagnóstico desarrollado con nuestras(os) estudiantes, que evidencia que nuestras formas cotidianas de comprender la lectura se han hecho insuficientes, escasas, rutinarias y obsoletas. Y, dada la comprensión literal de los textos, surge la necesidad de innovar en el ámbito de las prácticas de lectura, con el fin de mejorar la comprensión, en cuanto expresión de las competencias que se articulan en el nivel de las funciones cognitivas superiores.

b) Fases para el proceso de desarrollo de la comprensión lectora

La primera fase consistió en la realización de trabajos grupales. Los estudiantes, organizados en grupo, abordaron un tema relevante, como medioambiente y biodiversidad, desigualdad social y concentración de la riqueza, discriminación y violencia de género, acceso y calidad en educación y salud, diversidad cultural e identitaria.

En la segunda etapa, ajustándose a estos temas, los estudiantes buscaron y seleccionaron textos para los distintos niveles de comprensión lectora.

La tercera fase correspondió al análisis colectivo de las habilidades de comprensión trabajadas en la lectura de los textos.

La última etapa fue la corrección del material seleccionado en su relación de complejidad y curso seleccionado para su aplicación.

c) La propuesta ECLA

Como método

Usamos la dialéctica como método de trabajo, que no es una metodología nueva. Se remonta a la antigua Grecia y tiene su expresión moderna en G. Hegel y C. Marx principalmente. Sus categorías fundantes son el movimiento, el espacio y el tiempo.

El método dialéctico considera la concatenación universal de los sucesos, hechos, fenómenos casuales o predictivos, probabilísticos o determinados, como característica fundamental. Considera que todo está unido, que nada está aislado y que existe una conexión universal. Todo acto es recíproco, estableciendo, con ello, una acción compleja. En este razonamiento, el lector y el texto son dos cosas⁴ que se concatenan, se conocen, dialogan y se transforman. Lector y texto ya no son lo mismo después de la lectura.

Una segunda característica del método dialéctico: la realidad está en constante transformación, todo se encuentra en constante cambio. Por ello, en la relación lector-texto, se debe buscar desentrañar el diálogo contradictorio, que provoca el cambio.

Como método, el primer paso de ECLA es la gestión del currículo, lo que involucra: apropiación, interpretación, reinterpretación e implementación del currículo oficial.

⁴ El concepto "cosa", es usado aquí como categoría filosófica, como aquello que se desconoce y que amerita ser conocido.

La sola concepción de gestión del currículo es de por sí un elemento innovador, donde cada uno de nosotros no actúa de manera neutral, sino que, implícitamente, tiene una posición frente al mundo y al conocimiento. Esta posición está condicionada por: cargas culturales, ideologías, hegemonías, subordinaciones, relaciones de poder, exclusiones, inclusiones, opciones curriculares, diversas conceptualizaciones que se tienen sobre el campo de la acción pedagógica, convergencias y divergencias de las distintas racionalidades y otras categorías que puedan surgir del mismo contexto.

La tensión del currículo (o marco jurídico) significa que lo establecido en los programas de estudio requiere de una lectura interpretativa contextualizada; es decir, la relectura de los programas de estudios materializados en el logro de objetivos de aprendizajes y medidos en indicadores de evaluación, debe ser considerada para su posterior reinterpretación y codificación en contextos propios.

Así, durante el proceso de implementación de esta propuesta de innovación, de acuerdo a lo detectado en el diagnóstico, centramos nuestro trabajo en el desarrollo de cuatro capacidades propias de la Formación Inicial Docente dirigidas al desarrollo de la comprensión lectora:

La primera capacidad es el conocimiento del currículo oficial que orienta el quehacer pedagógico, estableciendo una relación entre objetivos de aprendizaje e indicadores de logro. Los objetivos de aprendizaje de los niveles estudiados (7°, 8° Básico y 1° año de Enseñanza Media) consideran: la visión de mundo presentada en el texto, la sociedad, las creencias culturales, y el contexto sociocultural de producción. Lo que se busca es el desarrollo de habilidades focalizadas en las dimensiones epistemológica, sociocultural, de producción literaria y contexto.

La segunda capacidad corresponde a la interpretación de los objetivos de aprendizaje, la que se hace desde una mirada cualitativa, dejando de lado la perspectiva cuantitativa de cobertura curricular. Tensionamos, así, el carácter contenidista, hiperdensificado, técnico-funcional y fragmentado de la currícula prescrita. Esta capacidad tiene como producto la selección de objetivos de aprendizaje.

La tercera capacidad corresponde al establecimiento de la relación entre los objetivos de aprendizaje y los indicadores de evaluación, lo que hemos denominado reinterpretación del currículo. Una vez que, a partir del texto, se seleccionan los objetivos de aprendizaje se clasifican según las habilidades que se desarrollarán para lograr una visión crítica o interpretativa. Esta mirada relacionadora lector-texto se focaliza en las dimensiones epistemológicas y contexto sociocultural.

La cuarta capacidad es la implementación. Para ello, se trabaja en uno de los temas elegidos en la fase uno de la innovación. Durante el desarrollo de la presente experiencia, el tema elegido fue: Los cien años del nacimiento de Violeta Parra. Los estudiantes de Pedagogía desarrollaron materiales de trabajo para los cursos de 7° y 8° año Básico y 1^{er} año de Enseñanza Media. A partir de ello, desarrollamos nuestro proceso de comprensión lectora que debe tener siempre presente la relación lector-finalidad, decodificando visiones de mundo y creencias socioculturales, expresadas por el autor a través del texto.

El método contempla la utilización de tales materiales en el aula para su validación. En esta ocasión, se presentaron ante el grupo curso, los materiales elaborados para su retroalimentación por parte de los compañeros y el rediseño del material, según la experiencia desarrollada en el aula.

Como enfoque:

Definimos ECLA, como el singular proceso de concentración sobre un objetivo determinado. ECLA es una forma particular de abordar la lectura, donde nuestro objetivo es la interpretación dialogada con el autor y con los demás lectores para desarrollar procesos de pensamiento. Como en todo enfoque construimos categorías de análisis.

Nuestra primera categoría es el texto mismo, cuya cualidad es el movimiento, entendiendo por movimiento la interpretación que cada lector realiza sobre el texto. En otras palabras, un texto para un lector puede significar una cosa y para otro una distinta. Por lo tanto, el texto se mueve interpretativamente. Esta cualidad de la categoría texto contribuye a la producción de procesos de pensamientos en el lector.

Una segunda categoría es la imagen subjetiva. El lector dialoga con el texto y, a través de este, con el autor, desentrañando el tema y el propósito mediante el cual el autor aborda la materia definida. En este acto, el lector despliega su capacidad de pensar, sentir, experimentar, opinar. Estas sensaciones surgen desde la lectura. El texto constituye un mundo objetivo, pero, con el desarrollo de la imagen subjetiva, el lector no solo refleja el texto, sino que crea, a partir de este, un nuevo mundo objetivo. De esta forma, sostiene una polémica, una conversación, que condiciona el papel activo de la lectura.

La tercera categoría es la relación entre posibilidad y realidad. Posibilidad es lo que puede suceder bajo determinadas condiciones y realidad es lo ya sucedido. Así, concebimos la posibilidad como realidad potencial y la realidad como posibilidad realizada. La posibilidad expresa la tendencia lógica del desarrollo, cuyas condiciones para su transformación están dadas por la realidad. Para nuestro enfoque, la realidad está dada por el texto; el texto es lo real. Entonces, es posible construir una nueva realidad a partir del texto, siempre que se respeten sus condiciones.

Nuestro enfoque establece dos relaciones:

Una primera relación lector-texto. Esta relación se constituye desde el supuesto que ningún lector es igual a otro ante el texto. Supuesto que establece que, en la intimidad de nuestro viaje, en medio de nuestro secreto encuentro con el texto, somos los únicos dueños de nuestros aciertos y desconciertos, de nuestras filiaciones y rechazos, sin que nadie corrija, los equívocos o el ruido propio de todo acto comunicativo. La lectura para cada uno de nosotros, para cada uno de nuestros estudiantes, es igualmente legítima; no hay lecturas más o menos válidas, pero sí lecturas que se ajustan de manera más o menos ceñida al cuerpo del texto.

La segunda relación la constituye lector-finalidad. La lectura establece finalidades distintas dependiendo de quién es el lector. Por ello, la selección de los textos debe considerar los problemas y temas propios de los lectores, de sus estructuras psicológicas y socioculturales, sus intereses generacionales y su horizonte de expectativas; es decir, sus conocimientos previos. El horizonte de expectativas, término definido por Jauss (1987), refiere a aquellos saberes que el lector posee y despliega en el acto de la lectura. En este sentido, todos leemos desde horizontes subjetivos, pero también leemos de acuerdo a los conocimientos previos de nuestra comunidad, determinada por la condición social, de

género, etaria, cultural, a la que estamos adscritos. Así, podemos decir que el texto es una zona de significación que interactúa con el lector y que la verdad sobre el significado es un concepto arraigado en la lectura literal, autorizada, autoritaria, canonizada, legitimada por criterios jerárquicos y disciplinarios, y, en ningún caso, por la semiosis textual, que es un proceso en el cual la interpretación es una posibilidad infinita.

El corazón de nuestro enfoque es la lectura interpretativa, porque comprendemos que leer no es decodificar, es interpretar. Como dice Umberto Eco (2000), interpretar es una práctica que puede resultar infinita. Esto nos lleva a una lectura que valide y legitime la pluralidad de perspectivas que se generan en el aula cuando alumnas y alumnos emiten juicios sobre un texto, o a partir del texto, pero basados en el texto. El significado no radica solo en el texto, sino que, en gran medida, en el conocimiento previo del lector, quien, finalmente, es el que activa la pluralidad de significados.

De esta manera, queda tensionada la relación entre la lectura interpretativa con las formas canonizadas de comprensión lectora, o, dicho de otra manera, la relación entre sentidos y relaciones comunicativas con lectura literal e instrumental.

Nuestro ECLA requiere de la lectura completa del escenario donde se forman los futuros docentes, pues antes que la relación social educativa se concrete en el aula, ocurren procesos reflexivos determinantes, asociados a la forma como el docente concibe: el contenido disciplinar y pedagógico; las prácticas interpretativas de los referentes curriculares; las orientaciones y regulaciones de los establecimientos donde se desempeñará; las regulaciones de la universidad; las prescripciones y orientaciones que el sistema provee en materia curricular, didáctica y evaluativa; las visiones de mundo que cada uno tiene, sus concepciones educativas, curriculares y didácticas; las formas en que el docente concibe la planificación de los procesos de enseñanza y las trayectorias de aprendizajes; junto con lo anterior, la acción educativa no estaría completa si no consideramos el aspecto jurídico.

CONCLUSIÓN: Diálogo de ECLA con el modelo prescrito

Si bien, en este enfoque de desarrollo de la comprensión lectora en la formación docente, nuestra primera relación lector-texto, dialoga con lo planteado en la currícula nacional, la segunda relación lector-finalidad, queda tensionada cuando el modelo

transaccional declara que no hay sentido previo, ni en el lector ni en el texto, sino que lo que se produce es una transacción de sentidos en el momento mismo del encuentro entre lector y texto. Nuestro enfoque señala que el lector lee por algo, pues cada uno de nosotros está estructurado por un código que lo simboliza y lo define socialmente (Bernstein, 1993).

Además, en toda relación opera un proceso dialéctico de construcción, una negación, una pugna, una lucha de contrarios. Por tanto, al construir la relación, se hace necesaria su deconstrucción, que no es otra cosa que develar lo indecible que subyace en todo discurso. La deconstrucción no se puede restringir a una mera práctica transgresora o a una operación destructiva. Por eso, Derridá (1990) mantiene una relación inestable, indecible tanto con las violencias puestas en juego por los discursos que buscan totalizar el sentido, como con aquellos que, transgrediéndolo, buscan invertirlo. Su operación nunca es pura. Ningún discurso posee un solo código, un único juego de lenguaje, un único contexto. “La deconstrucción es, a la vez, irónica y seria, paródica y responsable, satírica y ética, y, desde allí, procura renovar el cuestionamiento trascendental, la promesa”. Ossa, (2010).

Si la academia posibilita una experiencia, donde el intercambio puede terminar en la adquisición de un nuevo código, la institución y los propios docentes accederán a un proceso continuo de desarrollo. Pero, ¿qué sucede cuando, por el contrario, la institución y los docentes entran en un choque frontal entre su código, el que trae desde su experiencia anterior, y el nuevo código? Le corresponde a la institución, a los docentes, orientar a los futuros docentes con estructuras de significados que no están en correspondencia con el orden de los significados que componen la cultura escolar. De esta manera, queda tensionado el dispositivo jurídico, materializado en la currícula nacional. Así, el Enfoque de Comprensión Lectora en el Aula (ECLA) tensiona tanto la teoría como la normativa jurídica. Esta tensión es el motor movilizador del enfoque.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein B.** 1993. “Los códigos sociolingüísticos de la cultura escolar”. *Revista electrónica de estudios filológicos*, número 2:
<https://es.scribd.com/document/274060766/Los-codigos-Sociolinguisticos-en-la-Cultura-Escolar-pdf> página visitada el 2 de Julio de 2017
- Bourdieu, P.** 1979. *La distinción [La distinción]*. Paris: Editions du Minuit

- Derrida J.** 1990. *La estructura, el signo y el juego en el discurso de las Ciencias Humanas*. Madrid: Anthropos
- Duran, D. y Valdebenito, V.** 2014. "Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), pp. 141-160
- Ecco, U.** 2000. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen
- Flores, R.** 2013. "Estrategias de enseñanza y pedagogía". *Actualidades pedagógicas*. <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2328/2102>. Página visitada el 3 de julio de 2017
- Guedes, L.B., Franco, A.C. y Chirino, V.** 2013. "La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6º año de primaria". *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4(7), pp. 39-47
- Gutiérrez, R.** 2016. "Efectos de la lectura dialógica en la comprensión lectora de estudiantes de educación primaria". *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), pp. 303-320
- Gutiérrez, R.** 2016. "La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora". *Investigaciones sobre lectura*, 5, pp. 52-58.
- Gysling, J.** 2016. *Revista docencia N° 59. A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media*. pp. 14 - 26
- Jauss, H. R.** 1987. "La historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria." *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Dietrich Rall, compilador. México, UNAM
- Martín, J. y Morales, J.** 2012. "La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales". *Enunciación*, 17(2), pp. 76-90
- MINEDUC.** 2012. Bases curriculares
- Nassif, R.** 1980. *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cíncel
- Nervi, M. y Nervi, H.** 2007. *Existe la pedagogía*. Santiago. Universitaria
- Ossa C.** 2010. "La Semejanza Perdida": Metales Pesados
- Rivas, M.** 2001. "La semiosis: un modelo dinámico y formal de análisis del signo: Razón y palabra". *Revista electrónica N°21*. Universidad Santiago de Compostela
- Rosenblatt, L.** 1996. "El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura". *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*. Buenos Aires.
- Vattimo, G.** 1989. *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Viñao Frago, A.** 2015. "Política, educación y pedagogía". *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, N°19. pp. 15-24