

COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA DE PRIMARIA: REFLEXIONES TEÓRICAS DESDE EL DIÁLOGO DOCENTE Y EL SENTIDO DE LA COTIDIANIDAD ESCOLAR

Reyes Ortiz, Willy Vicente 1

RESUMEN

La comprensión lectora en la educación primaria venezolana continúa siendo abordada, con frecuencia, desde enfoques instrumentales que la reducen a la decodificación, la localización de información literal y la respuesta a cuestionarios estandarizados. Esta visión deja fuera la dimensión humana del acto de leer: el diálogo que se establece entre el docente, el estudiante y el texto, y la experiencia vivida desde la cual cada niño otorga sentido a lo que lee. El presente artículo tiene como propósito desarrollar una reflexión teórica sobre la comprensión lectora en el aula de primaria desde el diálogo docente y el sentido que emerge de la cotidianidad escolar. Metodológicamente se adscribe al paradigma interpretativo, mediante un enfoque cualitativo de naturaleza documental sustentado en la hermenéutica filosófica. La argumentación se apoya en los aportes de Husserl, Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Freire, Bakhtin, Vygotsky, Rosenblatt, Larrosa, Van Manen, Maturana, Solé y Cassany, cuyas contribuciones permiten comprender la lectura como un acontecimiento existencial, dialógico y formativo. El análisis realizado conduce a la construcción de un entramado conceptual denominado La comprensión lectora como acontecimiento dialógico del sentido en la educación primaria.

Palabras claves: comprensión lectora, diálogo docente, cotidianidad escolar.

READING COMPREHENSION IN THE PRIMARY CLASSROOM: THEORETICAL REFLECTIONS FROM TEACHER DIALOGUE AND THE MEANING OF EVERYDAY SCHOOL LIFE

ABSTRACT

Reading comprehension in Venezuelan primary education is still frequently approached from instrumental perspectives that reduce it to decoding, locating literal information, and answering standardized questionnaires. This view leaves out the human dimension of the act of reading: the dialogue established between teacher, student, and text, and the lived experience from which each child gives meaning to what he or she reads. The purpose of this article is to develop a theoretical reflection on reading comprehension in the primary classroom from the perspective of teacher dialogue and the meaning that emerges from everyday school life. Methodologically, the study is framed within the interpretive paradigm through a qualitative documentary approach supported by philosophical hermeneutics. The argument is based on the contributions of Husserl, Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Freire, Bakhtin, Vygotsky, Rosenblatt, Larrosa, Van Manen, Maturana, Solé, and Cassany, whose perspectives make it possible to understand reading as an existential, dialogical, and formative event. The analysis leads to the construction of a conceptual framework called Reading Comprehension as a Dialogical Event of Meaning in Primary Education.

Keywords: reading comprehension, teacher dialogue, everyday school life.

¹ Doctorando en Educación (UPEL, Venezuela). willycop_23@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Aproximación a la realidad

El aula de educación primaria es uno de los primeros escenarios donde el ser humano aprende a habitar el mundo a través de la palabra escrita. En ella, cada niño que abre un libro, que se detiene ante una palabra desconocida o que pregunta por qué un personaje actuó de determinada manera, participa de un acontecimiento que trasciende el ejercicio escolar: está aprendiendo a comprender, y en ese aprendizaje se juega buena parte de su relación futura con el conocimiento, con los otros y consigo mismo. Leer no es solo reconocer signos; es entrar en diálogo con un mundo de significados que interpela la propia experiencia.

Sin embargo, la práctica pedagógica cotidiana revela una situación que durante mucho tiempo ha permanecido naturalizada en las escuelas venezolanas. La enseñanza de la lectura tiende a centrarse en la decodificación, la fluidez oral, la localización de datos explícitos y la respuesta a preguntas cerradas, mientras que la comprensión como construcción de sentido ocupa un lugar secundario. Con frecuencia, el texto se convierte en un objeto de evaluación antes que en una ocasión de encuentro, y el estudiante es considerado un receptor que debe extraer un significado ya fijado, no un sujeto que interpreta desde su historia, su lenguaje y su mundo vivido.

Esta realidad se expresa en manifestaciones que los docentes reconocen con facilidad: estudiantes que leen en voz alta con corrección pero no pueden explicar lo leído, dificultades para inferir, relacionar ideas o valorar críticamente un texto, escaso placer por la lectura y una relación con los libros asociada a la obligación escolar. El Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (Ministerio del Poder Popular para la Educación [MPPE], 2007) y la Ley Orgánica de Educación (2009) plantean una educación crítica, participativa y centrada en el ser humano; no obstante, la distancia entre ese horizonte normativo y la práctica de aula sigue siendo considerable en lo que respecta a la formación de lectores.

En este contexto emerge una dimensión particularmente significativa: la relación dialógica entre el docente y el estudiante. Cuando el maestro pregunta solo para verificar y el niño responde solo para acertar, la lectura pierde su carácter de conversación. Por el contrario, cuando el docente escucha, repregunta, acoge la interpretación del estudiante y la pone en relación con el texto y con la experiencia del grupo, la comprensión se transforma en un proceso compartido de construcción de sentido. La calidad de ese diálogo condiciona, en buena medida, la calidad de la comprensión que se alcanza.

A ello se suma una segunda dimensión, de orden ontológico: la experiencia vivida del niño. Todo lector llega al texto desde un mundo previo de vivencias, afectos, palabras y expectativas. Un relato sobre la pérdida, la amistad o el miedo no es comprendido de igual manera por todos, porque cada estudiante lo lee desde lo que ha vivido. Ignorar esta dimensión conduce a una enseñanza que trata la comprensión como una habilidad técnica separada del ser; reconocerla supone entender que comprender un texto es también comprenderse a sí mismo y al mundo que se habita.

Esta experiencia vivida no ocurre en abstracto: se teje en la cotidianidad escolar. El saludo de la mañana, la conversación informal antes de iniciar la clase, el cuento que se lee en voz alta, las preguntas que surgen en el recreo y los silencios que acompañan una lectura difícil forman parte de un tejido diario en el que el niño aprende, casi sin advertirlo, qué significa leer. La cotidianidad del aula no es un simple telón de fondo de la enseñanza; es el espacio donde se configuran los hábitos, las expectativas y los afectos que el estudiante asocia con los libros. Un aula en la que leer equivale a responder correctamente produce lectores temerosos del error; un aula en la que leer equivale a conversar produce lectores dispuestos a pensar.

Por ello, la comprensión lectora debe ser estudiada no solo como un producto que se mide al final de un período escolar, sino como una práctica que se construye día a día en las interacciones entre el docente y los estudiantes. Las rutinas de lectura, el tipo de preguntas que se formulan, el modo en que se acogen las respuestas y el lugar que se concede a la voz del niño constituyen las condiciones cotidianas de posibilidad de la comprensión. Atender a esa cotidianidad permite reconocer que muchas de las dificultades lectoras no se originan en el estudiante, sino en la forma en que la escuela organiza la experiencia de leer.

Ante este panorama, surgen interrogantes que orientan la presente reflexión: ¿qué significa comprender un texto para un niño de educación primaria?, ¿de qué manera el diálogo que el docente establece con sus estudiantes incide en la construcción del sentido de lo leído?, ¿qué lugar ocupa la cotidianidad escolar en la formación del lector? y ¿cómo pueden articularse los fundamentos filosóficos, pedagógicos y didácticos en una comprensión integradora de la lectura? Estas preguntas no buscan respuestas definitivas, sino abrir un camino de interpretación que permita repensar la enseñanza de la lectura desde una perspectiva humanizadora.

Comprender esta realidad exige superar las visiones reduccionistas que separan lectura y vida, técnica y sentido, enseñanza y diálogo. La escuela primaria venezolana constituye un espacio donde las dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y existenciales del aprendizaje lector se encuentran profundamente entrelazadas. En consecuencia, toda aproximación a la comprensión lectora que aspire a explicar su complejidad deberá reconocer la centralidad del diálogo pedagógico y de la experiencia vivida como fuentes de sentido. Desde esta comprensión surge la necesidad de fundamentar teóricamente las categorías que sustentan el presente estudio, adentrándose en los referentes fenomenológicos, hermenéuticos, pedagógicos y socioculturales que permiten explicar cómo se configura la comprensión lectora en la educación primaria. Es en este horizonte donde se desarrolla el maderamen teórico que sustenta la presente reflexión.

2. MADERAMEN TEÓRICO

2.1 Fundamentos fenomenológicos y ontológicos de la comprensión lectora

Toda reflexión orientada a comprender la lectura conduce inevitablemente hacia una interrogación sobre la naturaleza de la experiencia humana. La fenomenología de Husserl (2008) constituye un punto de partida fundamental, pues reivindica el mundo de la vida

como suelo originario de todo sentido. Antes de cualquier teoría o procedimiento, el ser humano vive inmerso en un mundo cotidiano de experiencias, objetos, relaciones y significados que da por supuestos y desde el cual comprende. Trasladada al aula, esta tesis permite afirmar que el niño no llega al texto como una mente vacía, sino desde un mundo de la vida que actúa como horizonte de toda interpretación.

Esta afirmación posee profundas implicaciones para la enseñanza de la lectura. Un mismo cuento puede despertar alegría en un estudiante y tristeza en otro; una palabra puede resultar familiar para unos y ajena para otros. La diferencia no reside únicamente en el texto, sino en las vivencias desde las cuales cada lector lo recibe. Por ello, la comprensión no puede concebirse como la simple recuperación de una información depositada en las páginas, sino como un encuentro entre el mundo del texto y el mundo vivido del lector.

La reflexión alcanza una profundidad mayor en la obra de Heidegger (2003), para quien la comprensión no es una facultad entre otras, sino un modo de ser constitutivo de la existencia humana. El ser humano es un ser-en-el-mundo que siempre comprende desde una precomprensión y que se proyecta hacia sus posibilidades. Desde esta perspectiva, comprender un texto no es una operación cognitiva aislada, sino una forma de existir: al leer, el niño se proyecta en las posibilidades que el relato le abre, se reconoce o se distancia de los personajes y, de ese modo, amplía su propia comprensión de sí. La lectura adquiere así un carácter ontológico, pues afecta el modo en que el sujeto habita su mundo.

Esta perspectiva permite comprender que muchas de las dificultades de comprensión observadas en la escuela no obedecen exclusivamente a carencias técnicas. Cuando el texto no dialoga con la experiencia del estudiante, cuando no encuentra en él nada que le concierna, la comprensión se vuelve superficial. Por el contrario, cuando la lectura toca el mundo vivido del niño, se abre la posibilidad de una comprensión profunda, cargada de sentido y de implicación personal. La ontología del sentido de la experiencia vivida designa, precisamente, este vínculo entre el comprender, el ser y lo vivido.

La noción husserliana de mundo de la vida permite, además, valorar la cotidianidad escolar como fuente de sentido. Lo cotidiano es aquello que se vive con naturalidad y que, por ello mismo, pocas veces se examina. En el aula de primaria, lo cotidiano incluye las palabras que los niños traen de su hogar y de su comunidad, sus juegos, sus temores y sus modos de nombrar la realidad. Cuando el docente reconoce ese acervo y lo pone en relación con los textos, la lectura deja de ser un ejercicio extraño a la vida del estudiante y se convierte en una prolongación de su experiencia. La comprensión, entonces, no parte de cero: se apoya en la riqueza de significados que la cotidianidad ya ha sedimentado en el niño.

2.2 Hermenéutica, diálogo y apropiación del texto

La reflexión fenomenológica encuentra una continuidad natural en la hermenéutica filosófica. Gadamer (2003) sostiene que toda comprensión tiene la estructura de una conversación: el intérprete formula preguntas al texto y se deja preguntar por él, en un

movimiento que culmina en la fusión de horizontes. Ningún lector interpreta desde una posición neutral; lo hace desde prejuicios, tradiciones y expectativas que no deben eliminarse, sino ponerse en juego y revisarse en el diálogo con lo otro. Comprender, en este sentido, no es reproducir el significado del autor, sino producir un sentido nuevo en el encuentro entre horizontes.

Desde esta óptica, el aula puede concebirse como un espacio hermenéutico donde se entrecruzan múltiples horizontes: el del texto, el del docente y el de cada estudiante. La comprensión lectora deja de ser un acto individual y silencioso para convertirse en una experiencia compartida en la que las interpretaciones se confrontan, se enriquecen y se transforman. La pregunta, que Gadamer (2003) considera el corazón de la experiencia hermenéutica, se revela como la herramienta pedagógica fundamental: no la pregunta que verifica, sino la que abre el sentido.

Ricoeur (2002) profundiza esta perspectiva al proponer que comprender un texto es comprenderse ante el texto. La obra despliega un mundo que el lector puede habitar, y la interpretación culmina en la apropiación, es decir, en el momento en que el sentido del texto se vuelve significativo para la vida de quien lee. Entre la explicación de la estructura textual y la comprensión existencial no hay oposición, sino complementariedad: el lector explica para comprender mejor y comprende para apropiarse. Esta dialéctica resulta especialmente valiosa para la educación primaria, pues permite articular el trabajo con las estrategias de lectura y la búsqueda de sentido personal.

La hermenéutica permite también comprender el lugar del prejuicio en la lectura infantil. Para Gadamer (2003), los prejuicios no son necesariamente errores, sino anticipaciones de sentido que hacen posible la comprensión y que deben ser puestas a prueba frente al texto. Cuando un niño anticipa el final de un cuento a partir del título o de una ilustración, está ejerciendo esa precomprensión. La tarea del docente no consiste en descalificar tales anticipaciones, sino en invitar al estudiante a confrontarlas con lo que el texto efectivamente dice, a corregirlas cuando sea necesario y a reconocer que la comprensión es un movimiento circular entre las partes y el todo, entre lo que se espera y lo que se encuentra.

De este modo, la hermenéutica ofrece a la pedagogía de la lectura un principio de humildad y de apertura. Ni el docente ni el estudiante poseen de antemano el sentido completo del texto; ambos participan en una búsqueda compartida en la que cada interpretación puede ser enriquecida por las demás. Esta perspectiva no conduce al relativismo, pues el texto impone sus propios límites, pero sí reconoce que la comprensión es siempre un acontecimiento vivo que se renueva en cada lectura y en cada lector.

2.3 La lectura como transacción y experiencia: Rosenblatt y Larrosa

La teoría transaccional de Rosenblatt (2002) concibe el significado como un acontecimiento que ocurre en la relación entre el lector y el texto, y no como una propiedad que reside exclusivamente en uno de ellos. Cada lectura es una transacción única en la que el lector aporta su experiencia, su lenguaje y sus emociones. La autora distingue además entre una lectura orientada a extraer información y otra centrada en la

vivencia de lo leído, y advierte que la escuela suele privilegiar la primera en detrimento de la segunda. Esta advertencia resulta pertinente para la educación primaria, donde la lectura literaria debería ser, ante todo, una experiencia vivida.

En una línea convergente, Larrosa (2003) concibe la lectura como experiencia formativa: aquello que nos pasa y nos transforma al leer. Para este autor, la lectura que forma no es la que acumula información, sino la que pone en cuestión lo que somos. Desde esta mirada, el docente de primaria no solo enseña a leer, sino que acompaña al niño en una experiencia de formación en la que el texto le habla, lo interroga y le ofrece otras formas de ver el mundo.

La convergencia entre Rosenblatt (2002) y Larrosa (2003) permite cuestionar una práctica habitual en la escuela primaria: la lectura seguida inmediatamente por un cuestionario de preguntas literales. Cuando la primera reacción que se espera del niño frente a un cuento es la respuesta exacta sobre nombres, lugares o fechas, se clausura la posibilidad de que la lectura sea vivida. Ambos autores sugieren invertir ese orden: permitir primero que el texto resuene en el lector, que despierte emociones, recuerdos y preguntas, para luego volver sobre él con mayor atención a sus detalles. La comprensión literal no desaparece, pero se integra en una experiencia más amplia de sentido.

2.4 Dialogicidad docente: aportes de Freire y Bajtín

La categoría de dialogicidad encuentra en Freire (2005) su formulación pedagógica más fecunda. El autor contrapone la educación bancaria, en la que el docente deposita contenidos en estudiantes pasivos, a una educación dialógica, en la que educador y educando se educan mutuamente mediatizados por el mundo. El diálogo, para Freire, exige amor, humildad, fe en las personas, esperanza y pensamiento crítico; no es una técnica, sino una forma de relación humana. En La importancia de leer y el proceso de liberación, Freire (1984) sostiene además que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, lo que implica que la comprensión de un texto se apoya siempre en la comprensión previa que el niño tiene de su realidad.

Bajtín (1982) complementa esta perspectiva al mostrar que todo enunciado es una respuesta a enunciados anteriores y está orientado hacia una respuesta futura. La comprensión, para este autor, es siempre activa y responsiva: comprender es preparar una contrapalabra. En el aula, esto significa que el estudiante comprende verdaderamente cuando puede responder al texto desde su propia voz, y que el docente dialógico es aquel que crea las condiciones para que esas voces emerjan, se escuchen y se pongan en relación. La dialogicidad docente se define así como la disposición ética y pedagógica del maestro para convertir la lectura en una conversación auténtica.

La pedagogía freireana aporta, además, una clave para vincular la lectura con la cotidianidad del estudiante. El trabajo con palabras y temas generadores, extraídos del universo vital de los educandos, muestra que el aprendizaje de la lectura adquiere fuerza cuando parte de aquello que tiene significado para quien aprende (Freire, 2005). En el aula de primaria, esto se traduce en la selección de textos que dialoguen con las experiencias de los niños, en la conversación sobre su entorno familiar y comunitario y en

la producción de relatos propios que luego se leen y se discuten en grupo. La lectura de la palabra se enlaza así con la lectura del mundo cotidiano.

Desde Bajtín (1982), el aula puede entenderse también como un espacio polifónico, donde coexisten múltiples voces: la del autor del texto, la del docente, la de cada estudiante y las voces sociales que todos traen consigo. Una enseñanza monológica pretende reducir esa pluralidad a una única interpretación autorizada; una enseñanza dialógica, por el contrario, la acoge como riqueza. El docente que reconoce la polifonía del aula no renuncia a su autoridad pedagógica, sino que la ejerce de otro modo: orientando el diálogo, ofreciendo criterios para valorar las interpretaciones y ayudando a cada niño a fundamentar su voz en el texto.

2.5 Mediación sociocultural y construcción del significado: Vygotsky

Vygotsky (1995) demuestra que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan en la interacción social, y que las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpersonal antes de interiorizarse. Su noción de zona de desarrollo próximo permite comprender el papel del docente como mediador: aquello que el niño no logra comprender solo puede alcanzarlo con la ayuda de un otro más experto. La comprensión lectora, desde esta perspectiva, se construye en el diálogo guiado, en la conversación sobre el texto y en la progresiva autonomía del lector. La mediación vygotskiana y la dialogicidad freireana convergen al situar la relación pedagógica en el centro del aprendizaje lector.

Vygotsky (1995) muestra igualmente que el lenguaje externo, compartido en la interacción, se transforma progresivamente en lenguaje interior, instrumento del pensamiento. Esta tesis tiene una consecuencia directa para la enseñanza de la comprensión lectora: las conversaciones que el docente promueve en torno al texto se convierten, con el tiempo, en el diálogo interno que el lector autónomo mantiene consigo mismo mientras lee. Cuando el maestro pregunta qué pasará después, por qué actuó así el personaje o qué haríamos en su lugar, está enseñando al niño las preguntas que luego se formulará en silencio. La comprensión autónoma es, en este sentido, un diálogo interiorizado.

2.6 Experiencia vivida y tacto pedagógico: Van Manen

Van Manen (2003) propone una pedagogía orientada a la experiencia vivida, entendida como la experiencia tal como se presenta antes de ser conceptualizada. Para este autor, la tarea del educador exige tacto pedagógico, es decir, sensibilidad para captar lo que una situación significa para el niño y capacidad para actuar en consecuencia. En la enseñanza de la lectura, el tacto pedagógico se manifiesta en la atención a las reacciones del estudiante ante el texto, en el respeto por sus silencios y sus interpretaciones, y en la capacidad de convertir una pregunta inesperada en ocasión de comprensión. La experiencia vivida, así entendida, no es un añadido afectivo a la lectura, sino el lugar donde el sentido se origina.

2.7 Estrategias de comprensión lectora: aportes de Solé y Cassany

Junto a los fundamentos filosóficos y pedagógicos, la comprensión lectora requiere un sustento didáctico. Solé (1992) concibe la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el que el lector construye el significado a partir de sus conocimientos previos y de sus objetivos de lectura. Para esta autora, comprender exige la enseñanza explícita de estrategias que se despliegan antes de leer, como establecer el propósito y activar lo que se sabe; durante la lectura, como formular predicciones, plantearse preguntas y verificar hipótesis; y después de leer, como identificar la idea principal y resumir. Estas estrategias no son recetas mecánicas, sino procedimientos que el docente modela y que el estudiante va asumiendo progresivamente como propios.

Cassany (2006), por su parte, amplía la mirada al plantear que leer implica comprender no solo lo que el texto dice, sino también lo que sugiere y la intención con la que fue escrito. Su distinción entre leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas permite organizar la enseñanza de la comprensión en niveles: el literal, centrado en el significado explícito; el inferencial, orientado a reconstruir lo implícito; y el crítico, que interroga la ideología, el punto de vista y los propósitos del autor. Este último nivel resulta fundamental en una sociedad atravesada por múltiples discursos, donde formar lectores críticos desde la escuela primaria constituye una tarea ética y ciudadana.

La articulación entre la didáctica de Solé (1992) y Cassany (2006) y los fundamentos fenomenológicos, hermenéuticos y dialógicos expuestos permite superar una falsa disyuntiva: la que opone el trabajo con estrategias a la experiencia de sentido. Las estrategias son necesarias, pero su valor pedagógico depende del modo en que se enseñan. Cuando se aplican de forma aislada y repetitiva, se convierten en rutinas vacías; cuando se integran en el diálogo y se vinculan con la experiencia vivida del niño, se transforman en herramientas para habitar el texto y construir sentido.

2.8 Emoción, lenguaje y convivencia en el aula lectora: una mirada desde Maturana

La comprensión de la lectura como acontecimiento dialógico encuentra un complemento significativo en la obra de Maturana (1997), quien sostiene que toda acción humana se funda en una emoción y que el lenguaje es el espacio donde los seres humanos coordinan acciones y construyen mundos compartidos. Desde esta perspectiva, la disposición emocional con la que el niño se acerca al texto condiciona lo que es capaz de comprender. Un estudiante que lee desde el miedo a equivocarse o desde la obligación difícilmente se abre al sentido; uno que lee desde la confianza, la curiosidad y la aceptación se dispone a explorar, preguntar e interpretar.

Para Maturana (1997), la educación es un proceso de transformación en la convivencia, y el amor, entendido como la aceptación del otro como legítimo otro, constituye la emoción que hace posible el aprendizaje. Trasladada a la enseñanza de la lectura, esta tesis implica que el clima emocional del aula no es un aspecto accesorio, sino una condición de la comprensión. El docente dialógico cuida ese clima en la cotidianidad: valida las interpretaciones de los niños, trata el error como parte del aprendizaje y hace de la lectura

compartida una experiencia de encuentro. Así, emoción, lenguaje y comprensión se revelan como dimensiones inseparables de la formación lectora.

3. METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolla desde el paradigma interpretativo, por cuanto busca comprender los significados que subyacen a la comprensión lectora en la educación primaria desde la dialogicidad docente y la experiencia vivida. Esta perspectiva reconoce que la realidad educativa es construida intersubjetivamente mediante procesos de interpretación en los que convergen experiencias, lenguajes, valores y contextos socioculturales. La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo de carácter documental, orientado a la revisión, análisis e interpretación de fuentes bibliográficas relacionadas con las categorías centrales del estudio: comprensión lectora, dialogicidad docente, experiencia vivida, sentido y educación primaria. El interés no se centra en la medición de variables, sino en la comprensión profunda de los significados presentes en los aportes teóricos examinados.

Como método se adopta la hermenéutica filosófica, entendida como una vía para interpretar textos y construcciones conceptuales desde una perspectiva comprensiva. Este enfoque permitió establecer relaciones entre corrientes fenomenológicas, hermenéuticas, pedagógicas y socioculturales, identificando puntos de convergencia que contribuyen a explicar la comprensión lectora como acontecimiento de sentido. La técnica utilizada fue el análisis documental, mediante el examen crítico de obras de la fenomenología, la hermenéutica, la pedagogía crítica, la psicología sociocultural y la didáctica de la lectura, así como de la normativa curricular venezolana. El proceso interpretativo se desarrolló a través de la identificación de categorías emergentes, la integración conceptual de los hallazgos teóricos y la elaboración de un constructo orientado a explicar la relación entre diálogo, experiencia vivida y comprensión lectora.

El recorrido hermenéutico se organizó en tres momentos. En el primero, de carácter heurístico, se seleccionaron las obras de referencia atendiendo a su pertinencia con las categorías del estudio y a su reconocimiento en el campo de la filosofía, la pedagogía y la didáctica de la lectura. En el segundo, de carácter analítico, se realizó una lectura detenida de cada fuente para identificar los conceptos clave relacionados con la comprensión, el diálogo, la experiencia vivida y la cotidianidad, así como las relaciones entre ellos. En el tercero, de carácter interpretativo e integrador, se contrastaron los aportes de los distintos autores, se establecieron convergencias y complementariedades, y se elaboró el constructo teórico que se presenta en el apartado siguiente. A lo largo de este proceso se procuró mantener el círculo hermenéutico entre las partes y el todo, de manera que cada categoría fuese comprendida a la luz del conjunto y el conjunto a la luz de cada categoría.

4. LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO ACONTECIMIENTO DIALÓGICO DEL SENTIDO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La reflexión desarrollada a lo largo del presente trabajo permite sostener que la comprensión lectora en la educación primaria constituye una experiencia humana cuya

explicación trasciende los límites de la concepción instrumental tradicionalmente empleada en la escuela. Leer comprensivamente no se reduce a decodificar, recordar datos o responder preguntas literales; implica un encuentro entre el mundo del texto y el mundo vivido del niño, mediado por el diálogo con el docente y con los compañeros. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura no puede reducirse a la aplicación de técnicas, pues involucra la formación de sujetos que interpretan su realidad y construyen sentido a partir de lo que leen.

La propuesta teórica denominada la comprensión lectora como acontecimiento dialógico del sentido en la educación primaria surge de la necesidad de explicar cómo el diálogo pedagógico y la experiencia vivida participan en la construcción de la comprensión. Su fundamento parte del reconocimiento de que todo acto de lectura posee una dimensión visible, constituida por los procesos de decodificación, las estrategias y las tareas escolares, pero también una dimensión menos visible, integrada por las vivencias, los afectos, las preguntas y los significados que el niño pone en juego al leer. Ambas dimensiones se articulan en cuatro ejes interdependientes que configuran el constructo.

Un elemento transversal del constructo es la cotidianidad escolar. El acontecimiento dialógico del sentido no se produce únicamente en actividades extraordinarias o en proyectos especiales de lectura, sino en la trama diaria de la vida del aula. Es allí, en la repetición de los días, donde se consolidan o se debilitan las disposiciones lectoras de los niños. Por esta razón, la propuesta concede especial importancia a las prácticas ordinarias: el momento diario de lectura en voz alta, la conversación libre sobre lo leído, la biblioteca de aula, la escritura de relatos personales y el espacio para que cada estudiante comparta su interpretación sin temor al error.

El primer eje es ontológico. Desde Husserl (2008) y Heidegger (2003), la comprensión se concibe como un modo de ser del niño y no solo como una destreza. El estudiante comprende desde su mundo de la vida y se proyecta en las posibilidades que el texto le abre. En consecuencia, la experiencia vivida no es un obstáculo para la comprensión objetiva, sino su condición de posibilidad. La escuela que la reconoce invita al niño a leer desde lo que es y a descubrirse en lo que lee.

El segundo eje es dialógico. Siguiendo a Gadamer (2003), Freire (2005) y Bajtín (1982), la comprensión se produce en la conversación: entre el lector y el texto, entre el docente y el estudiante, y entre los estudiantes entre sí. La dialogicidad docente se expresa en preguntas abiertas que invitan a interpretar, inferir y valorar; en la escucha genuina de las respuestas infantiles; en la disposición a aceptar interpretaciones diversas siempre que se fundamenten en el texto; y en la construcción colectiva del sentido. El docente deja de ser el poseedor de la respuesta correcta para convertirse en mediador del diálogo hermenéutico, en el sentido vyotskiano de un otro que acompaña el tránsito hacia la autonomía lectora (Vygotsky, 1995).

El tercer eje es experiencial. En consonancia con Rosenblatt (2002), Larrosa (2003) y Van Manen (2003), la lectura se asume como experiencia que afecta y transforma al lector. Ello exige equilibrar la lectura orientada a la información con la lectura vivencial, especialmente en el trabajo con textos literarios, y cultivar el tacto pedagógico necesario

para reconocer lo que cada texto significa para cada niño. La comprensión se vuelve profunda cuando el estudiante se apropia del sentido del texto, en los términos de Ricoeur (2002), y lo incorpora a su manera de comprenderse y comprender el mundo.

El cuarto eje es pedagógico-didáctico. El acontecimiento dialógico del sentido no prescinde de las estrategias de lectura; por el contrario, las resignifica. Solé (1992) muestra que el lector competente activa conocimientos previos, formula predicciones, se plantea preguntas, verifica hipótesis y resume lo leído, antes, durante y después de la lectura. Cassany (2006), por su parte, invita a leer las líneas, entre líneas y tras las líneas, es decir, a avanzar desde la comprensión literal hacia la inferencial y la crítica. Desde el constructo propuesto, estas estrategias adquieren sentido cuando se enseñan en el diálogo y se vinculan con la experiencia del niño: activar conocimientos previos es convocar el mundo vivido; predecir e inferir es conversar con el texto; leer críticamente es leer el mundo, como planteaba Freire (1984).

De la articulación de estos ejes se desprenden algunos rasgos del docente dialógico en la enseñanza de la comprensión lectora. En primer lugar, la escucha: el maestro presta atención genuina a lo que el niño dice, no solo para evaluarlo, sino para comprenderlo. En segundo lugar, la pregunta abierta: formula interrogantes que no tienen una única respuesta y que invitan a pensar, inferir y valorar. En tercer lugar, la mediación: ofrece apoyos ajustados a las posibilidades de cada estudiante y los retira progresivamente a medida que el niño gana autonomía. En cuarto lugar, la sensibilidad hacia la experiencia vivida: reconoce que cada lector trae consigo un mundo y acoge ese mundo como punto de partida de la comprensión. Finalmente, la coherencia ética: asume que enseñar a leer es contribuir a la formación de personas capaces de pensar por sí mismas y de dialogar con los demás.

El constructo tiene también implicaciones para la evaluación de la comprensión lectora. Si la comprensión es un acontecimiento dialógico del sentido, su valoración no puede limitarse a pruebas de respuestas cerradas. Requiere observar cómo el niño participa en las conversaciones sobre el texto, cómo fundamenta sus interpretaciones, cómo relaciona lo leído con su experiencia y cómo evoluciona su capacidad para formular preguntas propias. La evaluación se convierte así en un proceso formativo y continuo, integrado a la cotidianidad del aula, que informa al docente sobre el modo en que sus estudiantes construyen sentido y le permite ajustar su mediación.

En el plano institucional, el constructo invita a repensar el lugar de la lectura en la escuela primaria. La comprensión lectora no es responsabilidad exclusiva del área de Lengua, sino una práctica que atraviesa todas las áreas del currículo, pues en todas ellas el niño lee para aprender. Asimismo, la formación de lectores requiere que la escuela se constituya en una comunidad lectora, donde los docentes también lean, compartan sus lecturas y reflexionen colectivamente sobre su práctica. La dialogicidad que se espera en la relación con los estudiantes debe expresarse igualmente entre los docentes, en espacios de formación y de intercambio que permitan revisar las concepciones sobre la lectura y construir propuestas pedagógicas contextualizadas.

La articulación de estos cuatro ejes permite comprender por qué la comprensión lectora no mejora únicamente con más ejercicios o con mayor control de la fluidez. Mejora cuando el aula se convierte en una comunidad de diálogo donde el texto importa porque toca la vida de quienes lo leen, y donde el docente asume la lectura como encuentro humano antes que como verificación. En el contexto de la educación primaria venezolana, esta perspectiva se corresponde con los principios de una educación humanista, crítica y participativa que orientan el Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (MPPE, 2007), y ofrece un marco para traducir esos principios en prácticas lectoras concretas.

5. REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Trotta.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo Libros.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Ley Orgánica de Educación. (2009, 15 de agosto). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N.º 5.929 (Extraordinario).
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. MPPE.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.