

Ideales

Otro espacio para pensar



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

Instituto de Educación
a Distancia

La formación del docente lector en la construcción de la lectura crítica

Catalina Sánchez⁴²

El presente escrito se refiere a las relaciones entre la recepción textual de textos lingüísticos, lectura crítica y la práctica pedagógica del docente. La investigación de este tópico se realizó con un interés profesional, teniendo en cuenta que este tema es de vital importancia para mejorar las prácticas pedagógicas. Como futuros docentes es necesario reconocer la recepción textual como la base fundamental para la formación de los lectores. El propósito del texto es examinar la incidencia de la recepción textual en las prácticas pedagógicas, para convencer a los docentes en formación de literatura y lengua castellana de su importancia en la enseñanza de la lectura crítica.

La distribución del contenido del escrito se organizará de la siguiente manera. En primer lugar, se realizará una conceptualización de recepción textual y lo que se define por lectura, desde la perspectiva de los autores Jorge Larrosa y Paulo Freire. Posteriormente, se analizará el concepto de lectura crítica desde el punto de vista de Paulo Freire y se revisará brevemente lo que postula el MEN frente a los procesos de formación lectora. Seguido a esto, se exhibirá la influencia de las representaciones sociales en las prácticas lectoras de docentes y estudiantes, para este apartado se hablará desde

la investigación de Mariana Di Stefano “La lectura: representaciones sociales y prácticas escolares”. De la misma manera, se manifestará la necesidad del docente lector desde las voces de Juana Ferreyro y Clara Inés Stramiello. Finalmente, se presentará el papel fundamental de la escuela en la influencia de la formación lectora con base al libro *La gran ocasión la escuela como sociedad de lectura* de Graciela Montes.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas. Una de ellas es que usualmente en el aula de clase hay una gran cantidad de estudiantes, alrededor de 35 o inclusive 40 alumnos. Para el docente de literatura y lengua castellana es una labor compleja el percibir las necesidades individuales de cada educando. Por otra parte, en las instituciones educativas existen ciertas deficiencias en el tiempo que se destina a las lecturas y la selección de los materiales a leer, lo que incide en el diseño de actividades propuestas por el educador. Esto repercute en el proceso lector. En función con el anterior contexto, surge el siguiente interrogante ¿Cómo los docentes en formación desde su práctica pedagógica pueden desarrollar una lectura crítica en el aula de clase al examinar los procesos de recepción textual de los estudiantes?

42. Licenciatura en literatura y lengua castellana. Universidad del Tolima. csanchezt@ut.edu.co

En primer lugar, se debe esclarecer el concepto de recepción textual como un proceso activo e interactivo, que consiste en abordar la reestructuración del sentido de un texto a través de la comprensión y la interpretación. El lector cumple un papel activo, dado que este, tiene un contexto cognoscitivo donde influyen su conciencia intelectual, sus emociones e intereses. Cabe añadir, que la recepción textual es un diálogo en el cual no solo intervienen los contextos sociales, culturales, vivenciales y políticos del autor y el lector, sino también el de la obra misma. Hay que mencionar, además, que el lector realiza un proceso de lectura que parte desde leer el significado del texto, es decir, su literalidad, hasta realizar procesos cognitivos más avanzados, como encontrar el sentido al escrito. Se espera que ese sentido se fundamente en una comprensión crítica - analítica.

Ahora bien, según la Real Academia Española (RAE), leer es pasar la vista sobre lo escrito y comprender los caracteres lingüísticos del texto. Igualmente, se menciona la comprensión no solo en entender palabras, también el sentido de lo no textual, como pinturas o partituras. En suma, las definiciones que proporciona la RAE se enfocan en una lectura superficial, puesto que el eje central es el descodificar palabras para comprender lo que el texto plantea, pero en un sentido literal. Se subraya el incluir la lectura de lo no textual, dado que es importante tener presente que no solo se leen escritos.

Para el pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire, leer es un acto cognoscitivo, creador y político. Para Freire, la lectura se caracteriza en una sucesión de tres tiempos y en el primero el individuo efectúa una lectura previa de las cosas de su mundo, un universo poblado de diferentes seres y signos: sonidos, colores, olores, sensaciones, gestos, etc. En el segundo momento, se lleva a cabo la lectura de las palabras escritas y su previo aprendizaje. Llegados al último momento, la lectura se

prolonga en la relectura y reescritura del mundo. Freire recalca que leer es un esfuerzo por leer el mundo y la palabra, por consecuencia un texto no es posible sin contexto. Leer es reescribir este último.

Por otro lado, para Jorge Larrosa leer es una actividad que debe producir pensamiento, no solo sobre el texto sino también el lector debe cuestionarse él mismo. Larrosa propone dos planteamientos: la lectura como formación y la formación como lectura. En primera instancia, considera la lectura como formación, una actividad que implica la subjetividad del lector, no precisamente en cuanto a lo que sabe, sino en cuanto a lo que es. De manera que la lectura es una actividad que forma y transforma, es decir, que apunta a la constitución del sujeto. Por lo que se refiere a la formación como lectura, es un proceso que se focaliza en el acceso a la información; por tanto, cambia el capital cognoscitivo, aunque ello no implique modificar algo en el ser.

Hecha esta salvedad sobre la conceptualización que concierne a la definición de leer, se examinará brevemente ahora que se entiende por lectura crítica. La lectura crítica es un proceso cognitivo el cual implica que el lector transcienda más allá de la literalidad del texto, realice un análisis a profundidad y alcance la comprensión y entendimiento del escrito; así como también lo que este abarca como su contexto cultural, sociohistórico y el del autor. Entre sus aspectos fundamentales se encuentra el relacionar la coherencia que propone el texto y los conocimientos del lector. Para Freire es requisito indispensable el aprendizaje previo de la lectura crítica del mundo; solo ello permite realizar la lectura crítica del texto y la relectura y reescritura de la realidad. Más aún, Freire afirma que la lectura crítica nunca es absoluta, por ende, no es posible exigirla en su totalidad. Ahora bien, surge el siguiente cuestionamiento ¿cuál es el objetivo de la educación en la

formación de lectores? El propósito de la educación es instruir en los educandos la capacidad crítica, es decir, detectar la intención y postura del autor, analizar el espacio social en el cual escribe e identificar su finalidad, entre otros elementos. Continuando con lo anterior, se espera que las instituciones educativas logren que los estudiantes lean de la manera anhelada, por quienes estipulan normas en torno a la educación. En Colombia, la entidad encargada de dirigir la educación por medio de preceptos constitucionales, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por ende, las decisiones que se tomen en la escuela son basadas en lo que establece el Ministerio y es el MEN quien, en el documento sobre los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, expone el concepto de lectura de la siguiente manera:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (1998, p. 47)

Aunque se estipulen ciertos objetivos en torno a la instrucción de una lectura crítica, en la aplicabilidad, el cumplimiento de dichos propósitos se ve obstaculizado por distintas razones. Una de ellas es por causa de las representaciones sociales, que infieren en la enseñanza-aprendizaje de los docentes y estudiantes. En esa línea Mariana Di Stefano plantea que:

Las representaciones sociales se refieren a los sistemas de valores a través de los cuales se percibe el mundo y se elaboran respuestas; por tal razón, los comportamientos de los individuos o

grupos no están determinados por las características objetivas de la situación a la que se enfrentan, sino por la representación que poseen de dicha situación (2007, p.2).

Las representaciones sociales al encargarse de dirigir la percepción del ser frente al mundo, cuentan con un carácter social, cultural, científico e individual; en vista de que cada quien las asimila desde su experiencia y sus diferentes contextos. En adición, las representaciones se destacan por anticipar los comportamientos y acciones a realizar. Están compuestas por un núcleo duro porque se forman desde muy temprana edad y se refuerzan en los diferentes entornos sociales y culturales, razón por la cual su transformación es compleja. Con relación a las representaciones sociales de la lectura Di Stefano propone:

Las representaciones sociales de la lectura son, entonces, el conjunto de ideas que tienen los grupos sociales acerca de qué operaciones hay que realizar cuando se lee y acerca de lo que hay que leer en los textos cuando se lee. Estas representaciones involucran, por ejemplo, en el caso de la lectura escolar, las ideas que los alumnos tienen de la finalidad de la tarea que se les pauta, de la institución en la que se encuentran, del rol que se espera de ellos como lectores, como también del tipo de texto que se considera o no prestigioso como para ser leído. (2007, p. 2).

Dadas las representaciones sociales, se predisponen los actos que realice el sujeto, lo cual causa que se condicione por lo general de una manera inconsciente sobre cómo debe ejecutar las actividades, sus roles y sus objetivos permeados por aquellos sistemas de significación del mundo. Como se mencionó en el anterior párrafo, al ser trasmisidos por la tradición, la

educación y los medios informativos, implica que alterar su percepción sea una labor difícil pero no imposible. Las representaciones son susceptibles al cambio total o parcial.

Se debe agregar que las representaciones sociales repercuten en las prácticas pedagógicas de los docentes y estudiantes. En consideración con los educadores, ellos no son ajenos a la influencia de las representaciones sociales, por tal razón, es necesario que los maestros examinen su proceso lector de una manera objetiva. De modo que determine cuáles son las falencias y las fortalezas que influyen en su formación como lectores. No es posible planear y diseñar actividades para evaluar cómo se lleva a cabo la lectura, cuando aún el docente no domina las habilidades lectoras. Es primordial que el maestro desde sus prácticas sea consciente sobre sí mismo. Todavía cabe señalar que es importante que el educador disfrute leer porque asimismo despertará en sus estudiantes este deseo y amor por la lectura. Los educandos no percibirán la lectura como tediosa u obligatoria, se motivarán a leer al ver que el docente proyecta la lectura como un ejercicio placentero y beneficioso.

Es vital que el educador sea un lector activo, es decir, que sin importar cuáles sean sus motivaciones ya sea por razones profesionales, de entretenimiento o placer, el docente debe estar en constante interacción con los distintos tipos de textos. Pese a que existan diversidad de géneros literarios, la lectura en general fomenta el desarrollo de procesos cognitivos. Desde el punto de vista de las docentes de la Universidad Católica Argentina Juana Ferreyro y Clara Inés Stramiello “La lectura es no solo un estímulo para la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación, sino que las promueve simultáneamente y además es un espacio de reflexión ante la multiplicidad vertiginosa de la información” (2008, p. 2). La lectura favorece al enriquecimiento intelectual del docente, nutre su formación lectora y al mismo tiempo su práctica pedagógica. Lo cual permitirá

que sea capaz de guiar y aportar al proceso lector de sus estudiantes, mientras que optimiza el suyo.

Con respecto a los estudiantes, las representaciones sociales afectan su proceso lector en gran medida porque no son conscientes sobre ellas y su repercusión en la lectura. En una investigación realizada por Mariana Di Stefano y otras universidades aliadas de Latinoamérica, en el marco del proyecto “Incidencia de las operaciones metadiscursivas en los procesos de comprensión lectora y producción escrita” (1998), dirigido por la Prof. Elvira Narvaja de Arnoux. Se determinó que los estudiantes leen de manera literal, presentan dificultades para clasificar la información y se dejan llevar por sus criterios personales. Debido a lo cual no confrontan el texto y lo que propone. Los educandos no relacionan sus conocimientos previos con el texto, tampoco tienen presente los contextos que anteceden al escrito y les cuesta relacionarlos con otras lecturas.

Otro aspecto importante, es la repercusión de las representaciones sociales para definir qué es leer. Es fundamental identificar cuáles son los conceptos que se tiene respecto a este término, porque será mediante el reconocimiento de su función que se guiará su acción. Para ejemplificar la anterior idea, si para un estudiante leer es un mero acto de entretenimiento, en su práctica lectora no encontrará la lectura como un ejercicio para construir sentido y no verá más allá de las posibilidades del texto. Otro hallazgo en la investigación elaborada por Di Stefano, se estableció lo siguiente:

Se constató la presencia de una representación dominante de la lectura que no la concibe como un proceso de cooperación entre texto y lector, en el que el lector asume el desafío de comprender lo que el otro sostiene a la luz de los valores desde los cuales lo hace. (2007, p. 2).

Como se ha resaltado, las representaciones sociales no son imposibles de transformar. Un excelente indicio para iniciar a modificarlas es empezar desde la definición de leer. Se espera que el educador promueva un concepto diferente a los estipulados por los educandos, que se reconozca el papel de la lectura como constructora de sentido en la formación del ser; así los estudiantes tendrán presente lo que implica leer y lo aplicarán en su práctica.

Di Stefano, en su monografía “La lectura: representaciones sociales y prácticas escolares”, propone 4 aspectos en los cuales la escuela incide en la construcción de las representaciones sociales. El primero lo denomina como los textos que ofrece para ser leídos. Es preciso que el educador tenga un bagaje de obras culminadas, que le posibilite seleccionar el material pertinente para abordar un tema en específico.

Se espera que las obras que se seleccionen sean relatos que se adapten a los contextos de los estudiantes. Hasta cierto punto, es elemental que los educandos no perciban la literatura como ajena a su realidad. En contraste con lo anterior, el maestro debe elegir obras que sean oportunas para saciar las necesidades intelectuales y formativas de sus estudiantes y la educación. Además, en el aula de clase no solo se pueden trabajar obras literarias; es vital que el educando interactúe con otro tipo de textos, como los académicos. Razón por la cual el docente debe ser conocedor y constructor de su propio canon, como expresan Juana Ferreyro y Clara Inés Stramiello:

Por lo tanto, se ha planteado que el desafío consiste en construir un docente lector desde otra perspectiva, más amplia, considerando dos dimensiones: la variedad y multiplicidad de fines por los cuales se lee, así como los ámbitos y tiempos de lectura. (2008, p. 6).

El segundo y tercer aspecto que plantea Di Stefano corresponden a las consignas que propone para orientar la lectura y la evaluación que realiza de las lecturas de los alumnos. Es primordial que el docente genere actividades, pautas e instrucciones que encaminen hacia la lectura crítica, ya que estas son como los bloques que los educandos van a usar para construir su pensamiento crítico. Debido a que, con las adecuadas preguntas orientadoras, se logra estimular las capacidades cognoscitivas en el estudiante, porque requerirá de un mayor esfuerzo para solucionar lo que el maestro propone. Di Stefano (2007) afirma que las consignas suelen conducir al alumno hacia la lectura exclusiva de la información explícita en el texto, lo cual dará como consecuencia que los estudiantes no analicen más allá de la literalidad que expresa el escrito y les costará trabajo encontrar la información implícita.

El último aspecto se refiere al tiempo que en clase se dedica a enseñar a leer. La enseñanza de la comprensión y la interpretación lectora está a cargo de los maestros del lenguaje. Sin embargo, como considera Di Stefano (2007) desde todas las disciplinas se pueden enseñar a leer, esto incrementará el bagaje de los estudiantes al relacionarse con diferentes tipos de textos que cumplan diversas funciones. Adicionalmente, se reforzará el ejercicio lector en los estudiantes y no verán la práctica lectora exclusivamente del área de castellano. En cambio, encontrarán una relación entre los aprendizajes y su aplicabilidad en las demás asignaturas y su vida cotidiana.

Dicho lo anterior es importante resaltar que, aunque el tiempo que se dedique a la lectura es necesario, también influyen otros elementos como la disposición del maestro y sus alumnos. Graciela Montes considera en su libro *La gran ocasión la escuela como sociedad de lectura* que “Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector” (2006,

p.8). No se habla de dar de leer como si la lectura fuera algo que se ingiere, se hace mención sobre habilitar la experiencia lectora desde los espacios, materiales, actividades y actitud que el docente proponga para formar lectores activos, constructores de sentido. En otro orden de ideas, se busca integrar a los educandos y educadores en la formación lectora. Desde la posición de Juana Ferreyro y Clara Inés Stramiello:

Es decir, fomentar las prácticas de lectura compartida; promover la divulgación y comentario de libros y otros materiales de lectura; organizar campañas institucionales de lectura en las que los docentes se involucren como sujetos lectores; trabajar conjuntamente con otras instituciones; generar tiempos y espacios en los que estudiantes y docentes se asuman como lectores. (El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector, 2008, p. 6)

Se anhela que el docente tome parte de las lecturas que él mismo propone, no solo en diseñar las actividades, también en realizarlas con sus alumnos, que sea un trabajo cooperativo entre ambas partes. Lo ideal, es generar espacios de lectura donde tanto el profesor como los estudiantes participen activamente. De igual modo, se busca que el educador no solo cumpla el rol de guiar el proceso lector de sus alumnos, incluso que se evalúe así mismo como lector y como orientador.

Para concluir, se puntualizará en explicitar las afirmaciones que se relacionan directamente, con el interrogante que se planteó al inicio del presente escrito: ¿Cómo los docentes en formación, desde su práctica pedagógica, pueden desarrollar una lectura crítica en el aula de clase al examinar los procesos de recepción textual de los estudiantes? En ese caso, los docentes en formación tienen la labor de analizar con detenimiento sus prácticas pedagógicas y su práctica lectora, en vista de que no es posible exigir al estudiante una

lectura crítica, cuando aún el docente presenta deficiencias en su desarrollo lector.

Como se ha reiterado en párrafos anteriores, las representaciones sociales repercuten tanto en educadores y educandos, por tal motivo, es elemental observar ambas prácticas lectoras. Es preciso que paralelamente se revisen las prácticas lectoras en las instituciones educativas, con el fin de no seguir reafirmando las representaciones sociales en la formación de lectores. Se ratifica el rol del educador como mentor de los procesos de sus estudiantes y la necesidad de primero formarse como un lector activo y crítico, para dirigir de una manera adecuada el desarrollo de los educandos.

Cabe agregar que, la lectura crítica exige altos niveles de comprensión e interpretación textual, los cuales se forman mediante la mejora de ciertos elementos como la selección de los textos lingüísticos pertinentes, el tiempo y el espacio destinado a la lectura, al igual que las consignas y evaluaciones para orientar esta misma. La lectura crítica debe ser un trabajo conjunto entre el profesor, el estudiante y la escuela; se demanda una labor colectiva para cumplir con el objetivo central de la recepción textual, una lectura crítico-analítica.

Esta conclusión, a su vez, abre la puerta a nuevos interrogantes relacionados con la recepción textual, la lectura crítica y las prácticas pedagógicas. A modo de ejemplo se proponen las siguientes preguntas: ¿Cómo trazar los caminos para una lectura crítica desde las primeras formaciones? ¿Las instituciones educativas son responsables de tener una práctica lectora deficiente al no contratar docentes capacitados? Los problemas expuestos, serán posiblemente objetos de estudios, los cuales atribuirán a optimizar el ejercicio lector.

Referencias bibliográficas

- Di Stefano, M. (2007). Obtenido de https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__907c4965-7a06-11e1-81b9-ed15e3c494af/index.html
- Ferreyro, J., & Stramiello, C. (10 de marzo de 2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, págs. 4-10.
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana: una propuesta de organización metodológica para el currículo. *Medellín: Revistas Textos*.
- Montes, G. (2006). *La Gran Ocación: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ramírez Leyva, E. M. (abril de 2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, págs. 161- 188.

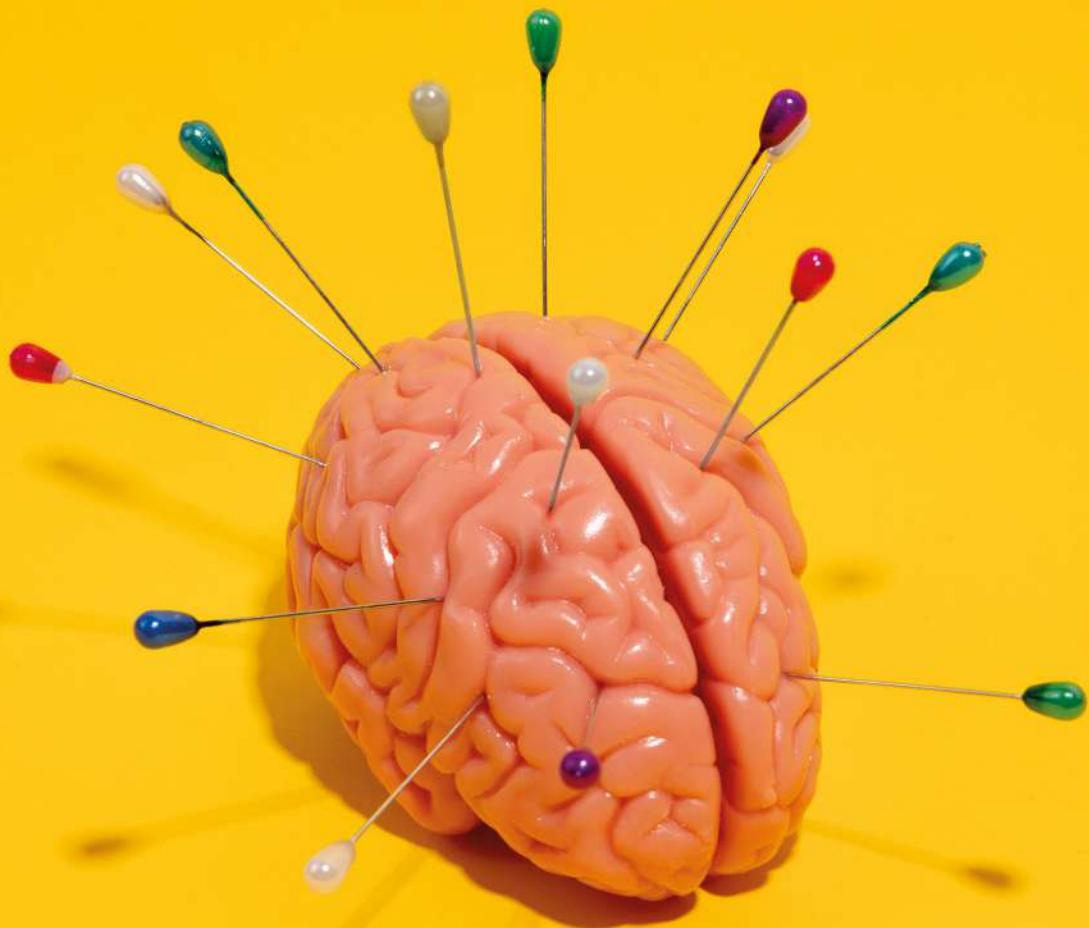
Referencia

Catalina Sánchez. *La formación del docente lector en la construcción de la lectura crítica*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 112-118

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025



¡Construimos la universidad que soñamos!

**Instituto de Educación
a Distancia**