



**UNL**

Universidad  
Nacional  
de Loja

# Universidad Nacional de Loja

## Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación

### Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

#### De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura

Trabajo de Integración Curricular,  
previo a la obtención del título de  
Licenciado en Pedagogía de la  
Lengua y la Literatura.

#### **AUTOR:**

Karina Alexandra Malla Maza

#### **DIRECTOR:**

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes, Mgs. Sc.

Loja - Ecuador

2024

## Certificación

Loja, 30 de octubre de 2023

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes, Mgs. Sc.

**DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

### **CERTIFICO:**

Que he revisado y orientado todo el proceso de la elaboración del Trabajo de Integración Curricular denominado: **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura**, de la autoría de la estudiante **Karina Alexandra Malla Maza**, con cédula de identidad Nro. **1150075909**, previa a la obtención del título de **Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura**, una vez que el trabajo cumple con todos los requisitos exigidos por la Universidad Nacional de Loja para el efecto, autorizo la presentación para su respectiva sustentación y defensa.



Firmado electrónicamente por:  
**LENIN VLADIMIR  
PALADINES PAREDES**

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes Mgs. Sc.

**DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

### **Autoría**

Yo, **Karina Alexandra Malla Maza**, declaro ser autora del presente Trabajo de Integración Curricular y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos y acciones legales, por el contenido del mismo. Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de mi Trabajo de Integración Curricular en el Repositorio Digital Institucional – Biblioteca Virtual.

**Firma:**



**Cédula de identidad:** 1150075909

**Fecha:** 06 de febrero de 2024.

**Correo electrónico:** karina.malla@unl.edu.ec

**Teléfono:** 0985365719

**Carta de autorización por parte de la autora, para, consulta reproducción parcial o total y/o publicación electrónica de texto completo, del Trabajo de Integración Curricular.**

Yo, **Karina Alexandra Malla Maza**, declaro ser autora del Trabajo de Integración Curricular denominado: **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura**, como requisito para optar por el título de **Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura**. Autorizo al sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que, con fines académicos muestre la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Digital Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el Repositorio Institucional, en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Integración Curricular que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los seis días del mes de febrero de dos mil veinticuatro.

**Firma:** 

**Autora:** Karina Alexandra Malla Maza

**Cédula de identidad:** 1150075909

**Dirección:** Loja, Eugenio Espejo y Aztecas

**Correo electrónico:** karina.malla@unl.edu.ec

**Teléfono:** 0990080248

**DATOS COMPLEMENTARIOS:**

**Director del Trabajo de Integración curricular:** Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes, Mg. Sc.

## **Dedicatoria**

A mi ángel del cielo, mi padre, mi mayor ejemplo y gran orgullo, a la mejor madre que la vida me ha dado porque sin su apoyo hoy no estaría aquí. Dedico esta tesis a Mónica, por ser mi mayor admiradora y mejor compañía en medio de este caos llamado vida. Me dedico este trabajo a mí porque representa la dedicación y responsabilidad ejemplar que motiva cada paso que doy, finalmente, a Fernando, por las risas, consejos, apoyo y escucha incondicional cuando más lo he necesitado.

*Karina Alexandra Malla Maza*

## **Agradecimiento**

Agradezco a Dios, por guiar mi camino, a mis padres y hermana por el apoyo incondicional que me han brindado durante mi formación académica. De igual forma, agradezco a mi director de tesis, Mg. Lenin Vladimir Paladines Paredes, por confiar en mí y orientar el desarrollo de este trabajo bajo el margen ético profesional. A la Mg. Zuly Montaña, por apoyarme desinteresadamente en la ejecución de este proyecto. Asimismo, a los docentes participantes de la investigación del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora de la ciudad de Loja, de forma especial, a la Mg. Leonor del Carmen Franco, rectora de la institución por abrirme las puertas de la institución. Finalmente, a los docentes de la carrera, ya que gracias a ellos adquirí conocimientos significativos y, a quienes me motivaron con su granito de arena para seguir adelante y lograr esta meta.

*Karina Alexandra Malla Maza*

## Índice de contenidos

<b>Portada</b> .....	i
<b>Certificación</b> .....	ii
<b>Autoría</b> .....	iii
<b>Dedicatoria</b> .....	v
<b>Agradecimiento</b> .....	vi
<b>Índice de contenidos</b> .....	vii
<b>Índice de tablas</b> .....	x
<b>Índice de anexos</b> .....	x
<b>1. Título</b> .....	1
<b>2. Resumen</b> .....	2
2.1. Abstract.....	3
<b>3. Introducción</b> .....	4
<b>4. Marco teórico</b> .....	5
4.1. Evolución de la didáctica de la literatura a educación literaria .....	5
4.2. Educación literaria y sus fines .....	9
5.2.1. La lectura literaria en la escuela .....	9
4.3. Competencia literaria.....	11
4.3.1. La comprensión lectora .....	13
4.3.1. Mediación lectora-literaria .....	14
4.3.1. Motivador del saber.....	16
4.3.2. Organizador de la materia .....	17
4.3.3. Transmisor.....	17
4.3.4. Gestor .....	17
4.3.5. Crítico.....	17
4.4. Estrategias de mediación lecto-literaria.....	17
4.4.1. Niveles de lectura .....	18
4.4.2. Etapas de lectura.....	18
4.4.3. Lectura guiada .....	19
4.4.4. Lectura en voz alta .....	21
4.4.5. Lectura repetida.....	21
4.4.6. Lectura silenciosa .....	22
4.4.7. Discusión literaria .....	22
4.4.8. Resumen de texto literarios .....	22
4.4.9. Subrayado.....	23

4.4.10.	Paráfrasis .....	23
4.4.11.	Talleres literarios .....	23
4.5.	Función del texto literario.....	24
4.5.1.	La producción de textos literarios .....	24
4.6.	Teoría de la literacidad .....	25
4.6.1.	Eventos letrados .....	25
4.7.	Sistema de creencias CRS .....	26
4.7.1.	Creencias del profesorado .....	27
4.7.2.	Perfil lector .....	27
4.7.3.	Lector fuerte .....	28
5.	Modalidades de lectura privilegiadas .....	29
4.7.	Identidad lectora .....	30
4.7.1.	Experiencia de lectura .....	30
4.7.2.	Trayectoria lectora.....	31
4.9.	La educación literaria en el currículo ecuatoriano.....	32
5.	<b>Metodología</b> .....	33
6.1.	Enfoque de la investigación.....	33
5.1.1.	Diseño de investigación .....	34
5.2.	Muestra .....	34
5.2.1.	Fase 1: Docentes facilitadores .....	35
5.2.2.	Fase 2: Grupo de estudiantes .....	36
5.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	37
5.3.1.	Ficha de observación .....	37
5.3.2.	Biografía lectora .....	43
5.3.3.	Entrevista semiestructurada (docentes).....	45
6.	<b>Resultados</b> .....	50
6.1.	Estrategias metodológicas, procesos de lectura y función del texto.....	50
6.1.1.	Estrategias de mediación lectora.....	50
6.1.2.	Rol del docente en el proceso de mediación lectora .....	55
6.2.	Concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas en docentes y estudiantes .....	57
6.2.1.	Concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas en docentes .....	57
6.2.2.	Concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas en estudiantes... ..	82
6.3.	Creencias de los docentes y discentes en torno a la educación literaria.....	104
6.3.1.	Creencias de los discentes sobre la educación literaria.....	104



6.3.2. Creencias de los docentes sobre la educación literaria .....	112
<b>7. Discusión</b> .....	118
7.1. Estrategias de mediación lectora en el nivel de bachillerato .....	118
7.2. Concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas en docentes y estudiantes .....	122
7.3. Creencias de los docentes y discentes en torno a la educación literaria.....	123
<b>8. Conclusiones</b> .....	132
<b>9. Recomendaciones</b> .....	135
<b>10. Bibliografía</b> .....	136
<b>11. Anexos</b> .....	142

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Descripción general de participantes.....	36
<b>Tabla 2.</b> Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria...	39
<b>Tabla 3.</b> Biografía lectora.....	44
<b>Tabla 4.</b> Aproximación al sistema de creencias (docentes).....	45
<b>Tabla 5.</b> Aproximación al sistema de creencias (estudiantes).....	47
<b>Tabla 6.</b> Ficha de observación uno.....	151
<b>Tabla 7.</b> Ficha de observación dos.....	156
<b>Tabla 8.</b> Ficha de observación tres.....	161
<b>Tabla 9.</b> Ficha de observación cuatro.....	165
<b>Tabla 10.</b> Ficha de observación cinco.....	170
<b>Tabla 11.</b> Ficha de observación seis.....	174
<b>Tabla 12.</b> Ficha de observación siete.....	178
<b>Tabla 13.</b> Ficha de observación ocho.....	182

## Índice de anexos

<b>Anexo 1.</b> Autorización del rector para ingresar a la institución.....	142
<b>Anexo 2.</b> Designación de docentes informantes.....	143
<b>Anexo 3.</b> Oficios de consentimiento informado a los docentes.....	144
<b>Anexo 4.</b> Oficios de consentimiento informado a los estudiantes.....	146
<b>Anexo 5.</b> Fichas de observación docentes.....	151
<b>Anexo 6.</b> Fichas de observación docente B.....	170
<b>Anexo 7.</b> Biografías lectoras de docentes.....	186
<b>Anexo 8.</b> Biografías lectoras de estudiantes.....	190
<b>Anexo 9.</b> Transcripción de entrevistas a docentes.....	192
<b>Anexo 10.</b> Transcripción de entrevistas a estudiantes.....	206
<b>Anexo 11.</b> Certificación de traducción.....	208

## **1. Título**

De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura

## 2. Resumen

La investigación se propuso abordar el complejo panorama de la educación literaria en el Colegio Beatriz Cueva de Ayora de la ciudad de Loja (Ecuador), centrándose en docentes y estudiantes de bachillerato. El objetivo general fue analizar las creencias y prácticas lectoras de ambas partes en el aprendizaje literario, considerando perfiles lectores, biografías lectoras y creencias educativas y personales. Los objetivos específicos incluyeron la identificación de estrategias metodológicas, la determinación de relaciones entre concepciones y procesos de apropiación, y el análisis de la construcción de creencias sobre la educación literaria. La metodología adoptada abarcó enfoques cualitativos con observación directa, análisis documental y entrevistas semiestructuradas, mediante la ficha de observación no participante, biografía lectora y guion de entrevistas como principales instrumentos. La muestra comprendió de dos docentes y cinco estudiantes de bachillerato, permitiendo una comprensión holística de las prácticas letradas en el contexto educativo. Los resultados revelaron la diversidad de estrategias metodológicas empleadas por los docentes, destacando la importancia de dimensiones emocionales, sociales y praxeológicas. Además, se evidenció la interconexión entre concepciones, prácticas letradas, perfiles lectores y biografías lectoras de docentes y estudiantes, subrayando la complejidad del aprendizaje literario. La construcción de creencias sobre la educación literaria se presentó como un proceso interrelacionado con la identidad lectora y las experiencias contextuales, evidenciando la necesidad de abordar estas dimensiones de manera integral. En conclusión, la investigación resalta la complejidad y riqueza de las prácticas pedagógicas y letradas en el contexto específico del Colegio Beatriz Cueva de Ayora, subrayando la importancia de considerar aspectos emocionales, sociales y contextuales en la enseñanza y aprendizaje literario. Estos hallazgos contribuyen a la comprensión y mejora de las prácticas educativas en el ámbito de la literatura.

**Palabras clave:** creencias de docentes y estudiantes, prácticas didácticas, prácticas letradas, perfil lector, hábitos lectores.

## **2.1. Abstract**

The research aimed to address the complex background of literary education at the Beatriz Cueva de Ayora high school in the city of Loja (Ecuador), focusing on high school teachers and students. The general objective was to analyze the beliefs and reading practices of both teachers and students in literary learning, considering reading profiles, reading biographies and educational and personal beliefs. The specific objectives included the identification of methodological strategies, the determination of relationships between conceptions and appropriation processes, and the analysis of the construction of beliefs about literary education. The methodology adopted included qualitative approaches with direct observation, documentary analysis and semi-structured interviews, using the non-participant observation sheet, reading biography and interview script as the main instruments. The sample included two teachers and five senior high school students, allowing a holistic understanding of literacy practices in the educational context. The results revealed the diversity of methodological strategies used by teachers, highlighting the importance of emotional, social and praxeological dimensions. Furthermore, the interconnection between conceptions, literate practices, reading profiles and reading biographies of teachers and students was evident, highlighting the complexity of literary learning. The construction of beliefs about literary education was presented as a process interrelated with reading identity and contextual experiences, evidencing the need to address these dimensions in an integrated way. In conclusion, the research highlights the complexity and richness of pedagogical and literary practices in the specific context of the Beatriz Cueva de Ayora School, underlining the importance of considering emotional, social and contextual aspects in literary teaching and learning. These findings contribute to the understanding and improvement of educational practices in the field of literature.

**Keywords:** Beliefs of teachers and students, didactic practices, literacy practices, reading profile, reading habits.

### 3. Introducción

La enseñanza literaria se ha posicionado como ente representativo de otras culturas, valores e ideologías desde una perspectiva socio-comunicacional a través de la construcción de un imaginario colectivo. Así, la literatura se introduce en la escuela con expectativas educativas coactivas que tienden a prolongarse por cambios sociales, mecanismos de producción y creencias educacionales limitadas en la práctica pedagógica. Y, por lo tanto, el sentido de la literatura se ha resumido en el estudio de la lengua escrita, aunque la evolución de las sociedades posindustriales dio paso a la reformulación del enfoque educativo de los fines de educación literaria en la escuela (Colomer, 1996).

Ante todo, es importante comenzar hablando sobre la evolución de la didáctica de la literatura. Colomer (1996), ha encontrado que la inserción del discurso tecnológico causo impacto en el imaginario colectivo, dando paso a la extensión de instrumentos audiovisuales que cada vez resultan indispensables en la cotidianidad del individuo. En efecto, se estrecha el vínculo lector y se pierde la cultura de la palabra. A partir de la década de los setenta, las teorías lingüísticas se introducen como el principal componente de aprendizaje, desvinculando el sentido de la literatura y reduciéndolo en el uso social de la lengua.

Con base en esto, la realidad educativa actual no se aleja de dicha teoría porque la enseñanza de la literatura aún parece estar condicionada, de acuerdo con Colomer (2005) en que se tiene perspectivas básicas sobre el estudio de la literatura, los alumnos no sienten la presencia consistente de la literatura con las actividades planificadas. Esto se apoya en una recopilación de varios textos realizado por autores de épocas y lenguas distintas, en la que resulta un aprendizaje restringido a aprender a leer y a escribir en su sentido más básico de decodificación.

Atendiendo la complejidad de situaciones, el panorama educacional de la didáctica de la literatura y su evolución, abarca un amplio campo de investigación direccionado a la práctica pedagógica del docente y su metodología para la enseñanza y el aprendizaje literario. Entre las temáticas de interés se encuentra interiorizar en las creencias de profesores y alumnos sobre el sentido de enseñar y aprender literatura que se legitima en la función docente. Con el fin de conocer la importancia que les dan los aprendices a las técnicas de lectura literaria y el corpus literario que los docentes utilizan en el aula para la formación de un lector competente.

A partir de los años 70 se presentan investigaciones que indagan el pensamiento del docente bajo la hipótesis de que sus creencias podrían estar influyendo en su práctica docente

(Munita, 2016). Puesto que “toda actuación didáctica está condicionada por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica” (Munita, 2016, p. 85). Desde que varios estudios enfatizan sus intereses en las creencias dotadas por el docente, las líneas de investigación buscan comprender las decisiones educativas. Williams y Burden (1999) arguyen que “las creencias de los profesores respecto a lo que es la enseñanza afecta a todo lo que hacen en el aula, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas” (p. 65).

Siguiendo estas premisas se exhiben investigaciones como la de Trujillo (2012), centra a los docentes como mediadores en un estudio cualitativo realizado en México y España. Las conclusiones dadas se derivan de lo que el docente aplica para leer, la forma de leerlo e interpretarlo. Teniendo en cuenta que las observaciones hechas determinan que la didáctica del docente carece de motivación, objetividad e interpretación. En concordancia con el estudio de (Neira y Martín, 2020), analizan las creencias y actitudes de estudiantes en formación. Ultimando una formación escasa en didáctica literaria, manifestado en la poca valoración artístico-literaria de los textos.

Así también el estudio de Munita (2013), acerca del sistema de creencias de un grupo de estudiantes de Magisterio respecto a la literatura y la educación literaria en la escuela. Los resultados de la investigación arrojan que existe una importante diferencia en las formas de valoración de la lectura literaria y su implicación en el aula, teniendo en cuenta el perfil lector del objeto de estudio. Por un lado, están los lectores fuertes, aquellos que leen por placer y goce lector inculcado principalmente por el entorno familiar. Aunque, dicho interés lector tiende a flaquear por la práctica docente y su falta de actividades direccionadas al placer lector, además de centrarse en un enfoque historicista. Por otro lado, los lectores débiles o no lectores, son quienes leen por la obligatoriedad que demanda la escolarización.

En la misma línea, se recurre a la investigación de Lamas (2017), la cual muestra un estudio basado en las creencias de dos maestros en relación a la poesía y su acción didáctica. Para ello se analiza el perfil lector, el contenido de creencias y los factores que han incidido en su proceso receptivo de la literatura. Los resultados coinciden con las conclusiones de (Munita, 2016) que apuntan a la incidencia del perfil lector docente en su práctica pedagógica y el fuerte impacto de la trayectoria formativa en dicha práctica.

Ahora bien, el estudio de Aliagas et al., (2009) presenta el caso exploratorio de un adolescente que no lee literatura, pero que a raíz de sus prácticas fuera del contexto escolar ha arraigado un hábito lector variado. Dicho hábito está encaminado a sus gustos por el deporte.

Estudio en el que se concreta que las lecturas de secundaria no están direccionadas a los intereses de adolescentes. En tanto, Romero y Trigo (2018), analizan la repercusión de la formación del profesorado de secundaria para la enseñanza de la literatura. Entre los hallazgos se encuentra que no existe parecido entre las creencias de los estudiantes y las prácticas escolares en el aula. Los resultados demuestran que el alumno considera que la literatura debe planificarse iniciando desde las vivencias adolescentes y el disfrute de los textos literarios. No obstante, la observación de campo reveló una educación literaria apegada a prácticas historicistas.

De acuerdo a los acontecimientos y estudios en torno a la educación literaria, en el sistema educativo ecuatoriano se evidencia que las prácticas de lectura literaria también se ajustan en un marco historicista limitado a un currículo y probablemente en el pensamiento del educador. Sánchez (2020), especifica que estudiar determinados autores, lecturas literarias sustentadas en el currículo y la falta de saberes por parte de los docentes acerca de los fines de la educación literaria posiblemente sea la causa que no ayude al avance de un verdadero hábito lector en los dicentes. De ahí emerge la necesidad e importancia de profundizar en las relaciones interpersonales del sistema de creencias CRS en tres dimensiones: personal, social y saberes convencionales, aceptados tanto del educador como del educando y su visión literaria desde su trayectoria formativa.

Entonces, desde esta breve descripción de las percepciones de la educación literaria y su evolución, esta investigación busca mitigar el fracaso existente hacia la formación lecto-literaria de docentes y estudiantes, ya que su práctica pedagógica puede estar ligada al sistema de creencias que ellos han objetivado desde su experiencia como estudiante y profesional educativo. Considerando que los estudiantes que están bajo su responsabilidad también podrían tener combinadas estas prácticas que de alguna forma viene forjándose desde su formación académica. Entre los aspectos a discutir tenemos las conductas lectoras del alumno, el conjunto limitado de textos y la forma concreta de leerlos e interpretarlos. Esto podría alejarlos del disfrute lector y construcción de conocimientos que ofrece un texto literario.

En relación a lo descrito anteriormente, a partir de este análisis descriptivo se podrá optar por nuevos lineamientos de concepción literaria y metodológica, fijar una práctica pedagógica fuera del modelo historicista que permita al alumnado leer y escribir desde sus intereses. Permitiéndoles cambiar sus perspectivas frente a un texto literario, ayudándolos a cuestionar e interpretar el tenor de los libros, ser libres y partícipes de espacios literarios,



desafiando sus propias prácticas dominantes, donde la literatura sea el centro enriquecedor y cambiante hacia criterios de producción de masas.

Para lograr lo mencionado se ha planteado como objetivo general analizar las creencias y prácticas lectoras de estudiantes de bachillerato y docentes de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura. Del cual se busca Identificar las estrategias metodológicas, procesos de lectura y función del texto que los docentes de lengua y literatura del Colegio Beatriz Cueva de Ayora utilizan para mediar la lectura literaria en el nivel de Bachillerato; Determinar las relaciones entre las concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas dominantes en torno al aprendizaje literario en docentes y estudiantes, tomando como referencia su perfil lecto-literario y biografía lectora. Y finalmente, Analizar cómo se construyen las creencias sobre la educación literaria en los estudiantes de bachillerato y docentes de lengua y literatura, en función de los diferentes contextos en donde se desarrolla esta práctica.

## 4. Marco teórico

En este apartado se presentan las temáticas correspondientes a la fundamentación teórica de la investigación relacionadas con la evolución didáctica de la literatura, fines de la educación literaria, rol y estrategias del docente, perfil lector, sistema de creencias, prácticas letradas, teoría de la literalidad, etc., en relación a la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

### 4.1. Evolución de la didáctica de la literatura a educación literaria

En el siglo XV la enseñanza de la literatura pasó a ser parte del aprendizaje de la expresión discursiva —oralidad—. Las instituciones eclesiásticas centran el aprendizaje literario en la copia de textos, escritura del dictado y creación de discursos orales vinculados al poder social de la palabra, esa era la finalidad de los escritores y clérigos, para posteriormente potenciar el discurso por medio de la escritura (Colomer, 1996).

El invento de la imprenta, facilitó que dichas prácticas discursivas se convirtieran en libros publicados, los cuales servirían como medio de estudio. La particularidad de estos textos era que constaban de dos espacios, a la derecha iba la copia textual del escrito y a la izquierda se podía anotar el comentario de los maestros, el vocabulario o definiciones aprendidas, ambas actividades con dos tipos de caligrafías. La lectura de estos textos pretendía el dominio de los discursos tanto orales como escritos. Así, la literatura resultaba elocuente para prepararse ante las actividades eclesiásticas o políticas. A lo largo del tiempo, la retórica fue incorporándose al estudio del estilo y a favor del *elocutio*. Con esto, se los preparaba a los alumnos en cualquier tipo de discurso, ya sea narrativo, dramático, satírico, etc. como adquisición y dominio teórico de lo enseñado (Colomer, 1996).

A partir del siglo XIX, especialmente en Francia, se produjeron debates acerca de la enseñanza retórica denominando a las actividades pedagógicas como prácticas formalistas y carentes de contenido por falta de inspiración artística. En 1845 España también fundamenta esta teoría con los cambios producidos en los estudios y segunda enseñanza del plan Pidal, encaminados a la creación de nuevos espacios de enseñanza entre ellos seminarios, colegios de jesuitas, cátedras, entre otros. Dando paso a repensar el sentido de la retórica en la literatura (Colomer, 1996).

Luego, ésta pasa a arraigarse en la lectura de libros católicos o sagradas escrituras, con el objetivo de difundir y generalizar conocimientos religiosos. Perseguían una lectura básica centrada en la memorización de textos, no se podía cuestionar las posturas del texto. De modo que las obras leídas pretendían conservar el discurso oral de los sermones religiosos. Por eso, en el siglo XIX no se daba lectura a novelas, romances u otros libros. En la etapa primaria se

ajustaban a lecturas como el silabario, el catecismo y fábulas de Samaniego, lecturas totalmente dirigidas a la instrucción moral y memorística (Colomer, 1996).

A partir de los cambios sociales, políticos y culturales, el eje educativo también cambió la función de la enseñanza literaria, asociándose con la historiografía y creación de la conciencia nacional del patrimonio histórico-cultural del país. Por ende, optaron por la selección de obras y autores representativos de la época para ser difundidos y estudiados durante la formación escolar. Paralelamente se apartó a la lectura funcional del aprendizaje tradicional de la lectura, lo que condujo a la determinación de un área específica de lengua y literatura nacionales. Sin embargo, en el nivel primario, la lectura seguía sujeta a relatos morales y a la fragmentación de obras nacionales. Progresivamente estos dos tipos de lectura iban fusionándose, al punto de evocar en el aprendiz implicarse en la representación colectiva del contenido del texto. Pero, aun así, las actividades de escritura se limitaban a la copia textual y al resumen, debido a factores como la falta de recursos necesarios para la obtención de textos clásicos donde logran poner en práctica lo aprendido (Colomer, 1996).

Con el paso del tiempo, los textos clásicos fueron combinados con la literatura nacional en favor a la lectura combinada y completa de los textos. Colomer (1996) señala a autores como Zárata (1842), Quintana (1855) y Núñez (1994), coinciden que la literatura cobra sentido y diversificación desde la unión de la *retórica* y la *poética* en una sola disciplina. La clasificación y selección de términos relacionados con el arte de expresar ideas, momentos, emociones, permitieron conceptualizar a la literatura como disciplina a partir del pensamiento positivista. Así pues, la enseñanza literaria pasó a funcionar como medio de identificación con otras culturas nacionales gracias a la transmisión ordenada del bagaje literario de las obras (Colomer, 1996).

Las instituciones educativas comenzaron a preocuparse por la búsqueda de un espacio bibliotecario que ofreciera obras de calidad para niños y jóvenes, dependiendo del rango de edad. Por ejemplo, las instituciones pedagógicas catalanas fomentaron la creación de libros infantiles y luego continuaron con la selección de lecturas juveniles realizadas por la Institución Libre de Enseñanza (Colomer, 1996).

Por otra parte, en la década de los setenta cuando la lengua literaria se introdujo como lengua “modelo”, esta relación comenzó a separar el aprendizaje de la lectura literaria de las actividades de ejercicio lingüístico, pues, la formación lingüística fue tomando mayor interés en las escuelas. En consecuencia, se perdió la lectura de novelas y obras completas, las

bibliotecas pasaron a segundo plano y los enseñantes disiparon en el verdadero sentido de la formación literaria. A esto se agrega, el incremento demográfico, la progresiva escolarización, la extensión de masas y la introducción de los medios audiovisuales para el desarrollo de una sociedad consumista. La cual unificó a la literatura como un bien cultural de acceso libre y condicionado a lecturas generales. Los avances de la lingüística conllevaron a que el profesorado base su enseñanza en actividades comunicativas y en la gramática descriptiva. La literatura sirvió como instrumento de uso y no como medio lector (Colomer, 1996).

La crisis de la enseñanza de la literatura comienza con los indicios del estructuralismo, el formalismo ruso y el Círculo de Praga. El Congreso de Cérisy-La Salle de 1969, dirigido por T. Todorov y S. Doubronski, que propuso un modelo didáctico de enseñanza centrado en la explotación del texto y legitimados a conceptos de “literariedad” y “función poética del lenguaje” como ejes determinantes del texto literario (Colomer, 1996).

En 1972 A. Asor Rosa en su resumen de la historia literaria habla en torno a la función de la literatura en la escuela de masas y el inicio de la polémica italiana acerca de la relación entre ideología y cultura; literatura e historia sociocultural. Lo que conlleva a un nuevo paradigma educativo en el intento de refluir en el análisis literario desde la semiótica. De ahí emerge la influencia de las teorías de la recepción de la Escuela de Constanza. En este sentido, empezaron aparecer nuevas visiones para la modificación de los manuales de lengua y literatura. Aunque, en los países anglosajones todavía prevalecían una enseñanza pragmática, presidida por el formalista estadounidense I.A. Richards bajo su postulado *close reading* — lectura atenta —. La obra de este autor se situaba en la *New Criticism* y la crítica objetiva en el campo pedagógico. Al igual que la obra de Rosenblatt, también desencadenó nuevos lineamientos que aportaron a la reivindicación de la enseñanza literaria apoyada en la experiencia lectora individual del estudiante (Colomer, 1996).

La corriente de Auerbach a Lúkacs se estudia desde la Universidad de Bourdeaux, a la Escuela de Francfort, hasta la obra de Goldmann, acatándose a la relación existente entre literatura y estructuras socioeconómicas. Y, a partir de Liège, la literatura se asentó como “institución”, definición enlazada con las estructuras sociales de poder, visto en los pensamientos marxistas y los trabajos de Bourdieu de la sociocrítica. Dicha reflexión sociológica tuvo admisión en la educación francesa representado en el fracaso de la escolarización en estudiantes de secundaria que se enmarca en la función social que rodea a la educación. No obstante, estos acontecimientos aportaron a la renovación de la enseñanza literaria, desde los enfoques estructuralistas y generativistas para abordar el texto de una forma

más específica a través del *comentario de texto*. Actividad planteada como estrategia innovadora encaminada a la construcción de sentido literario (Colomer, 1996).

Entre tanto, las nuevas prácticas educativas se puntualizan en los siguientes aspectos Colomer (1996):

*Lengua/literatura/cultura*: La enseñanza de la literatura como instrumento lingüístico combinó las fórmulas tradicionales de enseñanza con una nueva mirada de aprendizaje cultural que favoreció al estudio y comprensión de la historia cultural en función con otras áreas de conocimiento como la de ciencias sociales.

*El especialista y el lector*: Se centra en la diferenciación y competencia que se ha acuñado a los aprendices para realizar un análisis fuera del gusto lector. Práctica que provoca el deceso lector a causa de la teoría literaria que debía ser aprendida.

*Hábitos lectores y conocimientos literarios*: Se propiciaron talleres literarios y de lectura fuera de la escuela, dependía del alumno realizar la lectura completa de la obra, ya que el maestro se interesaba por el comentario de texto de forma que el aprendiz solo se enfoca en lo que el profesor podía preguntar.

*La irresolución de la historicidad*: Intenta resguardar el carácter literario del texto a través de la reformulación de la historia.

Dichas prácticas educativas dieron iniciativa a la creación de novelas juveniles y otros textos literarios, donde la fantasía narrativa lograba captar el interés del adolescente a través de géneros como la ciencia ficción, la épica mítica o la fantasía.

Colomer (1996) señala que las apuestas del aprendizaje literario estaban enmarcadas en la creación de hábitos lectores y el comentario de texto como modelo didáctico para la enseñanza literaria en la actualidad, sin embargo, en la secundaria los problemas de aprendizaje literaria se atañen a la subordinación del sentido del texto, la confusión del análisis literario en función de la metodología docente, la desintegración de actividades de apropiación lector, el ajuste de lecturas intencionales a la enseñanza de la lingüística o la moral, el desbalance y alejamiento de los intereses del aprendiz en favor a la interpretación o planificación del educador y la falta de actividades de escritura.

No obstante, en los años ochenta se abre un espacio para la reformulación de las bases y prácticas de enseñanza literaria donde la literatura se convierte en un elemento esencial para el aprendizaje de nuevas formas de concebir el mundo, de entender el presente, pasado y futuro de las personas. Un constructo cognitivo de aprendizaje que otorga al individuo interpretar la

realidad para cuestionar su mundo. En efecto, hoy en día la preocupación del enseñante se asienta en los procesos de mediación y comprensión lectora, teniendo como base el valor cultural que representa un texto literario. De ahí emerge la renovación de “enseñanza de la literatura” por la de “educación literaria” (Colomer, 1996).

#### **4.2. Educación literaria y sus fines**

Para comprender e interpretar a la literatura se debe vislumbrar los cambios espirales que se dan en su evolución y sus cambios dentro del *forum* que convalidan a tener nuevos pensamientos críticos e idóneos. En concordancia con Colomer (1991) se toma en cuenta la formación de las personas al momento de socializar con otra mediante textos narrativos, en segundo plano están los discursos interactivos entre estudiantes, formando una mejor enseñanza lingüística con una variabilidad de textos literarios y, por último, la literatura estructural que ayuda a lectores a la formación crítica de dar interpretación.

Las teorías literarias han tomado un sentido muy amplio a partir de los planteamientos formalistas y estructurales, esto permite otorgar un nuevo papel al lector frente a la literatura que se usa como medio de comunicación, por tales razones una de las teorías es de la recepción donde el lector da frente a los fenómenos socioculturales, estableciendo nuevos objetivos educativos. La literatura más allá de tener carácter crítico, ofrece un sin número de modelos de aprendizaje que permiten a la sociedad comprender y entender, tener ideas claras, precisas, ideales de cómo se dio nuestro entorno pasado (Colomer, 1996).

De acuerdo con Colomer (1996) la educación literaria debe ofrecer, explorar y descubrir a través de la narrativa y la estética la observación de hechos y sucesos de un determinado momento histórico. Ya que, la literatura surge del contacto del hombre con la historia y la cultura. Es un andamiaje privilegiado que guarda de forma explícita e implícita contextos simbólicos e históricos que permiten comprender la realidad desde la construcción cultural del aprendizaje.

##### **5.2.1. La lectura literaria en la escuela**

Según Gasol (2005) la formación lectora empieza en las entrañas de la familia, sus padres son quienes deben inculcar la lectura como un principio que emana interés y habilidades para crear comunicación entre el pequeño y el adulto. Tomándolo desde otro punto el pensamiento de la sociedad ha considerado que la educación y las habilidades de leer y escribir inician en la escuela, cuando realmente los primeros maestros son los padres.

Ferreiro (1991) destaca que estudios realizados sobre la lectura en el núcleo familiar se considera como alfabetización emergente, ya que solo sabe escuchar, escribir poco y tener una comunicación general, antes de ir a aprender a leer paulatinamente y escribir en el aula. Otro punto importante concierne a las dimensiones socioeconómicas descrito por Merino, Risopatrón (2011) que al llegar al sistema escolar tienen una gama de funciones lingüísticas, afirmando que la primera enseñanza lingüística se dio en la familia.

Desde el punto socioeconómico se traslada el interés y el papel que juega el padre de familia, por un lado, se considera que si un niño viene de una familia que está sumergida en la lectura tienden a tener un fuerte lazo hacia los textos de interés. Puesto que, ellos están en condición de accesibilidad a la lectura por su condición económica y la otra parte que incide a la clase media donde quizás por su vulnerabilidad económica no optan por comprar libros para que su hijo interactúe y cree ese hábito lector. Esto hace que el niño tenga menos interés hacia la lectura, hay otra estimación de que a pesar de estar dentro de una clase social media lo conlleve a tener intereses lectores, buscando la manera de obtenerlo el cual enriquecería su conocimiento frente al poder adquisitivo que tienen sus padres (Merino, 2011).

Gasol (2005), destaca que solo se podrá tener una libertad lectora, si el niño acoge de manera cognitiva y pragmática su comportamiento hacia la lectura, es decir, pasar de saber leer a querer escribir, esto hace que su pensamiento sea crítico.

La lectura en la academia siempre aborda comportamientos agresivos y corrientes que permiten y obstaculizan el aprendizaje del discente, esto conduce a pensar en las barreras escolares conllevando al desinterés lector. La importancia de la lectura en la escuela va más allá de solo coger un libro y leerlo sin sentido, el profesor tiene el deber de ser un guía lector, con el afán de que haya interés por los estudiantes y a partir de ello formen criterios eficaces y estímulos de lectura. Las escuelas han forjado un modo tradicional donde adoptan esquemas rígidos que dificultan el aprendizaje e interés por el estudiante que no lo permiten leer libremente (Merino, 2011).

En la misma línea Merino (2011) menciona que para la enseñanza de una buena literatura se requiere tanto el padre de familia, el docente y el estudiante para estimular cognitivamente el goce lector, mientras hay mayor disfrute aumenta el interés por la lectura, esto contrapone las prácticas adoctrinadas por la escuela. Ya que ésta buscaba un pensamiento limitado, en el cual se aguarda en creencias sociales preexistentes.

De acuerdo con Argote y Molina (2010), la práctica lectora se da en conjunto con la familia y la escuela como principales mediadores, mismos que facilitan u obstaculizan el proceso de aprendizaje literario. Recordemos que el acceso directo a obras literarias abre la posibilidad de expandir la práctica lectora como uso social fuera de la escuela a lo que Colomer (2001) expresa “*Desescolarizar la lectura o ¡Dejadles leer!*” (p. 6). Esto conlleva a pensar en favor de un aprendizaje basado en el acercamiento del alumno al texto de forma libre y combinada.

### **4.3. Competencia literaria**

A raíz del cuestionamiento a la idea de que aprender literatura se vinculaba con saber la historia literaria, se reivindicó el aprendizaje enciclopédico memorista por la construcción de una competencia literaria que le permita al discente atender y participar en los diversos procesos de recepción e interpretación del discurso literario (Colomer, 2005).

Ballester (2015) define a esta competencia como la capacidad que posibilita la comprensión y producción de estructuras, se condiciona por factores sociolingüísticos, históricos y estéticos, es decir no surge como capacidad innata en el ser humano. Además, acota, que esta competencia se integra de saberes como (Ballester, 2015, p. 131):

- Los referidos al saber cultural que se construyen desde códigos culturales símbolos, clichés literarios, etc.
- Los referidos a las modalidades del discurso (géneros, peculiaridades textuales literarias).
- Los saberes estratégicos necesarios para leer diferentes tipos de textos.

Asimismo, Colomer (1996) refiere que los avances de la didáctica literaria se asientan en “*la implicación del lector y el progreso en el dominio de las convenciones*” (p. 31). Aseveraciones que atañen el placer de la lectura en la escuela obligatoria y que necesitan replantearse al análisis de propuestas innovadoras con actividades encaminadas al desarrollo de competencias literarias entre ellas se puntualizan las siguientes (Colomer, 1996):

*Provocar la experiencia de la comunicación literaria:* Crear espacios y situaciones que permitan al aprendiz disfrutar la literatura como un hecho real de interacción e interrelación cultural compartida (Colomer, 1996).

*Utilizar textos extensos y complejos:* La selección de los libros demanda conocimiento por parte de los enseñantes, ya que exige atender los gustos y habilidades lectoras del aprendiz



desde ejes programados como género, tema, autor, etc. El texto elegido debe ofrecer elementos de soporte que ayude a la construcción de significado para aumentar la capacidad de interpretar o discurrir el contenido del mismo (Colomer, 1996).

*Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores:* si la literatura brinda la posibilidad de imaginar y posicionar realidades culturales, su forma estética tiende a reconstruir esa realidad desde la experiencia individual y emocional del lector. De modo que, el rol del enseñante sería provocar respuestas a partir de la reacción personal y vinculación subjetiva entre el mundo del adolescente y el libro que lee (Colomer, 1996).

*Construir el significado de manera compartida:* A pesar de que la lectura literaria requiere de respuestas personales, también se apela a la interacción combinada de comentarios porque nutre el conocimiento y da paso a la construcción de significados más sólidos. Por ende, es importante abrir espacios de discusión literaria donde la información suministrada contemple referencias de otros textos leídos y así se pueda relacionar e integrar varias aristas de pensamiento (Colomer, 1996).

*Ayudar en la capacidad de interpretar:* Así como es necesario que el estudiante construya individualmente sus interpretaciones, también se requiere prever estrategias encaminadas a la interpretación crítico-valorativa, fuera de nociones de conocimiento repetitivas y fijadas en solo punto de vista. Es decir, el enseñante a medida en que lee y conoce lo que lee debe desglosar otras interpretaciones que lleguen a la valoración de lo implícito del contenido de la lectura para contrastar con la información conocida (Colomer, 1996).

*Programar y diseñar actividades implicadas al proceso de lectura:* Las actividades planificadas por el enseñante deben hacerse tomando conciencia sobre la especificidad que sitúa una lectura literaria, no reducirse a un aprendizaje lingüístico y de estructura lineal del texto. Recordemos que la intención de abordar distintos textos literarios no deviene de aprender algo en concreto, al contrario, la literatura es diseñada para producir sensaciones que pueden conectar al lector con los sucesos, personajes, espacios, etc. (Colomer, 1996).

*Interrelacionar las actividades de recepción y expresión literaria:* Así como cada enseñante tiene su forma de receptor la información y el contenido, el aprendiz también tiene distintas maneras de expresar lo leído y relacionarlo con su mundo. Por ello, es indispensable que el docente e incluso el área escolar varié y reformulé la planificación año tras año dependiendo de las etapas educativas a trabajar. Donde se asegure un progreso continuo y no iterativo (Colomer, 1996).

### ***4.3.1. La comprensión lectora***

Tradicionalmente la capacidad de leer y escribir fue vista como medio para adquirir y comunicar información escrita e impresa, al día de hoy, esta connotación se expande a nuevos conceptos en donde la lectura se viste como una habilidad que requiere de una “aplicación activa intencional y funcional ante una serie de situaciones y fines” (PISA , 2010, p. 35). Esta reformulación de conceptos ha ampliado la idea de que no solo se adquiere la capacidad de leer, sino que esta se construye o nutre desde las destrezas, conocimientos y estrategias que el lector desarrolla a lo largo de su vida. En palabras de Goodman (1982), se diría que “leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto” (p. 27).

Bajo ese marco, se entiende al lector como aquel sujeto que genera significado en respuesta al texto mediante la puesta en juego de distintos procesos, estrategias y habilidades que giran en torno a controlar y mantener la comprensión sobre lo que lee. Estos procesos, habilidades y destrezas han de variar en función del contexto en el que se inserte la interacción entre el lector y el texto (PISA , 2010).

Este conjunto de habilidades que ha de poner en juego el lector frente al texto en la construcción de significados se ha de entender como competencia lectora. PISA (2010) define a la competencia lectora como la capacidad de “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 34).

Así, entendemos que la competencia lectora exige el desarrollo y dominio de un abanico de habilidades que pasa por las competencias cognitivas y meta cognitivas que permiten al lector orientarse hacia unos fines o modos de interactuar con los textos para su comprensión. En ese sentido hemos de entender que hay diversas acciones por las que ha de pasar el lector en la actividad lectora para comprender lo leído.

PISA (2010) expone cinco acciones que ha de poner en juego el lector frente al texto: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión global, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración del contenido de un texto; la reflexión y valoración de la forma de un texto. Estas acciones a su vez se han de organizar en tres grandes categorías que se definen de la siguiente manera:

*Acceder y obtener:* El lector ha de desarrollar habilidades como: una lectura rápida, buscar y seleccionar los datos relevantes al interés que orientó la búsqueda de dicha

información. Se hablaría, por tanto, de una capacidad básica de lectura en la cual el lector pone en escena habilidades primarias para la comprensión del texto (PISA , 2010).

*Integrar e interpretar:* Este aspecto hace referencia a la actividad cognitiva que el lector pone en juego para procesar lo leído y construir un sentido al texto (PISA , 2010). Se explica a este proceso de la siguiente forma:

*La interpretación:* Proceso en el cual el lector ha de utilizar estrategias cognitivas para dotar de un significado a algo que no se ha mencionado. Este proceso pasaría por actividades en torno a la descodificación, identificación, deducción, procesamiento y construcción de un significado a lo leído (PISA , 2010).

*La integración:* Supone la conexión de varios datos para dar sentido a un texto. Pasaría por actividades como el reconocimiento de la relación entre varios párrafos, el reconocimiento o relación entre varios textos e incluso aspectos más pequeños como el reconocimiento de la coherencia entre dos oraciones locales adyacentes (PISA , 2010).

Como se ha visto, ambos aspectos fungen un ente clave en la comprensión global de un texto. Así pues, la unión de ambas aristas se viste como un proceso que pasaría por tomar al texto como un todo o considerarlo desde una perspectiva general. El lector ha de identificar aspectos globales del texto, como las ideas principales, su finalidad y principalmente el tema de la lectura. Además de patrones estructurales que giran en torno a que el lector identifique y entienda las convenciones literarias presentes en los textos o patrones narrativos escondidos, el desarrollo de estas habilidades coadyuvará a la comprensión global del texto (Colomer, 2005; Lluch y Zayas, 2015).

*Reflexionar y valorar:* Consiste en relacionar la información del texto desde conocimientos, ideas o actitudes externas al texto. Es decir, el lector contrasta conocimientos previos, de distintas fuentes con lo leído, por tanto, se pone en juego, conocimientos generales como específicos, así como la capacidad de razonamiento abstracto (PISA , 2010).

#### **4.3.1. Mediación lectora-literaria**

Rastrear la definición de *mediación* en diversos ámbitos que aluden a determinados microcosmos complejos para representar una realidad, en el campo de la mediación lecto literaria se entiende a esta palabra como la acción de promocionar la práctica cultural de lectura (Munita, 2015). Atendiendo a este concepto, entendemos que los agentes implicados en promocionar lectura se suscriben bajo la imagen de mediadores lectores.

Al mediador lector se lo concibe como un actor que domina las habilidades y saberes lecto literarios, capaz de intervenir intencionadamente en el propósito de construir un marco dialógico entre los lectores y los textos literarios (Munita, 2015). Cabe destacar que, para la construcción de este diálogo entre mediadores, lectores y obras, las funciones que ha de poner en juego el mediador sobrepasan la función tradicional de transmisor de contenidos.

Por otra parte, la selección de textos para promover la adquisición de hábitos lectores, así como la construcción de la competencia lectora y literaria, sugiere ir más allá del estudio del patrimonio nacional y el estudio cronológico de autores y géneros literarios representativos a un canon. Sugiere la tarea de conjugar conocimientos para atender desde la propuesta de un itinerario lector, las necesidades lectoras de cada contexto escolar y las literaturas (Margallo, 2012), es decir explicitar el “para quién” y el “para qué” ayudaría a superar enfrentamientos estériles y a progresar en la reflexión sobre cómo lograr la máxima calidad de lectura para el máximo número de lectores” (Colomer, 2005, p. 140).

Bajo ese panorama, una revisión a los postulados de (Colomer, 2001; 2005) ofrece luces sobre los tópicos a tener en cuenta para el modo de lectura y la selección de lecturas literarias que permitirán avanzar en el diseño del itinerario lector escolar:

*La calidad literaria:* Alude a la experiencia que es capaz de provocar en el lector, más allá de una valoración a la obra en sí misma o hacia los valores educativos que pueda transmitir la literatura como único camino de interpretación de la obra.

*Los valores morales o educativos:* “la literatura funciona como una agencia de socialización cultural y resulta esencial saber qué mensajes se están dirigiendo a las nuevas generaciones” (Colomer, 2005, p. 135), por tanto, la toma de conciencia de que los libros transmiten una conciencia que va evolucionando conforme crecen las sociedades se vuelve imprescindible.

*Opinión de lector:* se centra en conocer lo que lee el lector, sus perspectivas o puntos de vista sobre los textos literarios, esto como inicio para la selección de un itinerario.

*Analizar los libros según el itinerario de aprendizaje que ofrecen:* Supone la valoración a los textos literarios considerando que estos dotan de un aprendizaje cultural a los niños y niñas.

Una mirada en conjunto a estas pautas permitiría avanzar en la delimitación de criterios para la construcción de un corpus de lecturas que responda a un determinado contexto y a unos

determinados destinatarios para favorecer así el desarrollo de la competencia literaria y la progresiva construcción del hábito lector.

#### **4.3.1. Rol del docente como mediador y prescriptor**

A la luz de los objetivos que busca lograr el nuevo modelo de educación literaria con los lectores, uno de ellos, la progresiva construcción de hábitos lectores por placer en donde los estudiantes se sientan implicados con los textos desde la construcción de una autoimagen lectora que coadyuve a la construcción de una identidad lectora, exige la puesta en escena de un abanico de lecturas a fin de propiciar encuentros variados que permitan a cada lector construir de forma progresiva sus gustos e itinerarios de lectura. Este proceso de facilitar y garantizar el acceso a una diversidad de corpus literarios ha de recaer en el mediador quien ha de poner en juego sus saberes sobre el sistema literario para adoptar la función de recomendador (Fittipaldi y Munita, 2019).

Por otro lado, aparece el avance hacia la competencia interpretativa, este objetivo supone favorecer la construcción de significado o sentido a los textos elegidos desde la apertura de espacios en donde el discente se comprometa a avanzar en la lectura de obras cada vez más complejas (Munita, 2017). Precisamente la selección de los textos de carácter obligatorio la ha de desarrollar el docente, cumpliendo una función de prescriptor.

Ilustradas ambas funciones, se entiende que el docente como recomendador ha de actuar sugiriendo y animando a la lectura de nuevos corpus literarios que permitan al discente avanzar en la construcción de su perfil lector e identidad lectora, en cuanto a la función de prescriptor, el docente ha de propiciar lecturas de carácter obligatorio y ha de acompañar los procesos lectores desde interpretaciones que les permitan a los discentes observar y aplicar estrategias de lectura para interpretar las obras (Fittipaldi y Munita, 2019).

Siguiendo a Mendoza (2004) y Ballester (2015) algunas funciones de los mediadores lecto literarios escolares podrían ser:

##### **4.3.1. *Motivador del saber***

El profesor de literatura ha de estimular los aprendizajes de los discentes desde la organización de estrategias orientadas al conocimiento y dominio de la materia, mediante la reflexión crítica proclive al debate. Es decir, su función de motivador permitirá aproximar a los estudiantes a la función lúdica y estética de los textos literarios que se plantea alcanzar en las proyecciones curriculares y a los propósitos de la educación literaria.

#### **4.3.2. *Organizador de la materia***

El profesor de literatura a más de organizar los contenidos debe analizar el contexto de su praxis pedagógica, ello le permitirá seleccionar las estrategias, metodologías, planificación o propuestas de enseñanza acorde a las necesidades lectoras que tengan sus estudiantes. Así pues, los objetivos, tanto como las directrices curriculares se convierten en entes claves para alcanzar los propósitos de la disciplina.

#### **4.3.3. *Transmisor***

Con esta función no se alude únicamente a la idea de un docente activo y un estudiante pasivo que recibe información, se destaca el papel de transmitir actitudes sociales y culturales hacia la lectura. Así pues, en el aula la observación del discente a su docente como mediador sería un factor importante a la hora de motivarse por la lectura.

#### **4.3.4. *Gestor***

Esta función alude al proceso de seleccionar los contenidos y articularlos con los materiales adecuados para el alcance de los objetivos de los procesos lectores. Dibujando un oriente claro a los discentes acerca de los objetivos que se esperan alcanzar desde la lectura o estudio de los textos literarios que el docente lleve como propuestas a las aulas.

#### **4.3.5. *Crítico***

El profesor como crítico a de potenciar percepciones y comentarios sobre las obras más significativas, capaces de abrir nuevas visiones desde las cuales se pueda entender e interpretar al texto literario, además de promover una comunicación estética con sus discentes sobre la obra literaria (Mendoza, 2004).

El ejercicio de estas funciones de acuerdo con Mendoza (2004) permitiría que el profesor equilibre las aportaciones de sus estudiantes suscitadas por la lectura y los conocimientos críticos teóricos para una recepción asertiva del discurso literario.

### **4.4. Estrategias de mediación lecto-literaria**

Solé (1998) considera a las estrategias como un sintetizador frente al contenido de lecturas, potenciando ideas claras, cognitivas, ya que al hablar de mediación lectora encontramos puntos que pueden debilitar el proceso de lectura: tener conocimiento relativo al

tema, prácticas de concentración, ser juicioso en la construcción de opiniones, ideas relativas al texto frente a ideas erguidas en la vida diaria.

Partiendo desde el primer punto, cada lector al entrarse a la lectura tiene el principio de interés de un tema, cuyo pensamiento lo profundiza creando conocimiento de lo leído. Pero, un lector que no conoce la lectura o contenido de la misma tiende a mostrar un conocimiento superficial. Otro punto es el vocabulario formado que, durante el proceso de lectura, el destinatario lector puede hallar términos inusuales, esto interrumpiría el hilo narrativo. En relación a las prácticas de concentración, cada lector busca tener una modalidad de aprendizaje que le permita interiorizar con el texto, tales como la lectura en voz alta, audición, lectura compartida o recomendada. Por último, la estrategia constructiva se deriva a partir de varias lecturas que aportan a la construcción inferencial-crítica de pensamiento (Solé, 1998). De acuerdo con (Isarga y Salina, 2014), el lector siempre debe tener varias alternativas de aprendizaje lo que hace que un leyente habitual tenga lazos fuertes con la lectura.

#### **4.4.1. Niveles de lectura**

Gordillo y Del Pilar (2009) y Sánchez (2013) describen la importancia de la comprensión lectora y el pensamiento crítico durante el proceso lector:

*Literal* es el primer paso a dar por un lector, obteniendo conocimientos previos, constructivos y dialécticos, donde las habilidades como percibir, identificar, observar, secuenciar, retener, etc., entran en un proceso básico de codificación.

*Inferencial* se caracteriza por deducir, presuponer e inferir a partir de las hipótesis establecidas desde el contenido implícito del texto, relacionando la información con experiencias de lectura previas. Pudiendo así dar conclusiones más allá de las conjeturas explícitas en el texto.

*Crítica* este tipo de lectura se rige a una postura crítica y valorativa sobre el texto leído, cuyas cualidades se centran en la exactitud, aceptabilidad, adecuación o validez de la información obtenida. Tomando en consideración posturas argumentativas de otros textos, pudiendo así formar o emitir criterios a favor o en contra de lo que dice el autor.

#### **4.4.2. Etapas de lectura**

Son las fases de acompañamiento que otorga el docente en todo el proceso: antes, durante y después de la lectura, exigiendo habilidades de comprensión, sustento y enseñanza que aluden a mejores prácticas lectoras, ya que el fin de una lectura es tener un acercamiento

intelectual con el contenido, para la realización de una lectura guiada donde el debate, conocimiento y comentarios permitan ser preciso entre profesor y alumno (Cassany, 2013). En esta investigación estas fases se denominan de la siguiente manera:

*Prefectura* se parte previamente del tema de interés a leer puede ser una imagen que impacte al lector, un título o una noticia que llame la atención, ante esto permite rescatar o recordar algún tema de conocimiento o experiencias previas. Generar anticipaciones permite hacerse expectativas ante la lectura. También se evidenciará el propósito de la lectura que se va abordar (Cassany, 2013).

*Lectura* este proceso se da al momento de emprender la lectura durante este se desarrolla la coherencia de los contenidos y episodios, esto ayuda a transportar el conocimiento, es importante para una buena lectura que los lectores cuenten con un mediador lector, con el fin de relacionar ideas, llenar vacíos, crear hipótesis desde la integración e interpretación de texto (Cassany, 2013).

*Poslectura* luego del proceso de adquirir conocimiento y profundizarlo, se pone en juego el quehacer lector del contenido literario, el cual recae en que los lectores busquen el fin del texto a donde quiso llegar o llego. Por ejemplo, en los casos de obra literarias para escuelas o colegios que buscan en los jóvenes la importancia de la lectura, el objetivo que tuvo la lectura, proponen a realizar actividades que utilicen información adquirida a base de las experiencias como resúmenes, discusiones, narraciones, creaciones, etc. (Cassany, 2013).

#### **4.4.3. Lectura guiada**

A finales de los años setenta, el modelo gestado en el siglo XIX para enseñar literatura resultó contraproducente a las necesidades de una nueva sociedad de masas que se configuraba en los países occidentales postindustriales (Colomer, 1996). A raíz de ese contexto, se trazan coordenadas educativas que involucran nuevas orientaciones pedagógicas para el tratamiento de la literatura, mismas que convergen en ciertos enfoques didácticos desde los que se empezó a orientar la enseñanza literaria en la escolaridad. Entre estos enfoques encontramos al modelo historicista.

La llegada del romanticismo, el positivismo, la construcción de los estados nacionales y el fin al clasicismo como eje educativo, encaminaron a la literatura como medio para promover la conciencia nacional. Esta nueva función implicó para los escritores crear literatura



que exaltará un pasado y un bagaje cultural que contribuya a la formación de un patrimonio nacional que sería trasladado a los itinerarios de lecturas escolares (Colomer, 1996).

Así, el estudio de la literatura se vio orientado a la lectura de obras completas y de fragmentos de textos nacionales acompañados de ejercicios explicativos desde un manual de historia (Ballester e Ibarra, 2009). Primaba un aprendizaje memorista que se vinculaba a conocer la tradición literaria desde los movimientos literarios como reflejo de una conciencia nacional y patrimonio cultural.

Estos cambios condujeron a que las lecturas de primaria se centrarán en el estudio de relatos morales y fragmentos de literatura nacional, más tarde la necesidad de conectar el estudio de la literatura como patrimonio nacional entre primaria y secundaria llevó a que se adopte un estilo de enseñanza literaria en el que la comprensión de los textos nacionales y la experiencia estética serían objetivos compartidos por ambas etapas (Colomer, 1996).

Colomer (2001) dice que para entender la educación literaria el aprendizaje ha de integrar la interpretación como práctica educativa que se cimienta en dos líneas de fuerza:

*Lectura directa de los textos:* Los aprendices tienen contacto con la obra al observar la palabra escrita tiende a desarrollar representaciones simbólicas visuales.

*Lectura guiada:* A partir de las representaciones visuales el mediador promueve y guía la forma de construir sentidos y significados más complejos. Esta práctica es la que más ha perdurado a lo largo de la historia de la enseñanza literaria, a raíz de la idea de que una lectura sin dificultades impide la tarea interpretativa y reflexiva del lector, de modo que esta estrategia se adhiere a la implicación del docente como guía entre lo que lee y esboza el aprendiz, para lograrlo Colomer (2001) presenta los siguientes pasos:

- a. La lectura atenta del texto para descifrar su vocabulario y entender su sentido literal.
- b. La localización del texto en su contexto de origen.
- c. La determinación del tema en función de los hechos explícitos e implícitos.
- d. El análisis de la forma para situar elementos de género, lenguaje o estilo.
- e. La enunciación de una o varias conclusiones finales a partir de la inferencia del lector en el texto, donde se incluya la valoración personal del aprendiz.

En la misma dimensión Ballester e Ibarra (2009) refieren que el desarrollo de las sociedades postindustriales que se iban alfabetizando a grandes pasos mostró la insuficiencia de la función dada a la literatura como medio para formar una conciencia nacional. Surgen

reformulaciones teóricas sobre cómo enseñar literatura que devienen del formalismo y el estructuralismo. Estos factores desembocaron en la necesidad de revelar qué elementos constituyen a la obra, dando paso al nacimiento del *comentario de texto* que se complementará con la preocupación de crear hábitos lectores en primaria y analizar el texto en secundaria.

Si bien esta función se concentraba en una forma nueva para acceder a los textos, según Colomer (1991) la figura del docente aún continuaba siendo la del poseedor de información y encargado de glosar el texto mientras que la del discente se situaba en un plano de aprendiz que cargaba aún con los esquemas del modelo historicista como receptor y repetidor de determinados esquemas que le permitirían comprender la arquitectura de los textos literarios, desde actividades regladas.

#### **4.4.4. *Lectura en voz alta***

Frenk (1997) menciona que esta modalidad de aprendizaje se visualiza en la enseñanza escolar, pues el sujeto que está dando lectura toma varios roles como las aptitudes que ayudan a recoger información adentrándose en cada una de las voces del texto. Sin embargo, esta lectura es desfavorable para los lectores minuciosos o silenciosos. Aunque, la importancia de este tipo de lectura empieza en su práctica porque aumenta su vocabulario, su escritura y su elocución en todos los niveles de educación.

En concordancia con Cova (2004) esta estrategia tiene dos visiones según su práctica. La primera se contempla como una estrategia constructivista que propone el enseñante para generar espacios de compartimiento lector. La segunda se enmarca como estrategia conductista mecanicista que permite evaluar el aprendizaje alcanzado sobre la lectura.

#### **4.4.5. *Lectura repetida***

La práctica repetida del texto ha hecho que muchos de los estudiantes sean menos críticos ante el desarrollo de conocimiento, consiste que a través de repeticiones continuas de lectura conozcan la esencia de las palabras escritas en un texto. Esta técnica ha sido acompañada por las lecturas silenciosas o en mayorías de lecturas de alta voz, puesto en palabras Otlet (2008), este tipo de repeticiones a menudo están inspiradas en obras de los maestros, está presente en la naturaleza psíquica, ya que de forma directa no comprenderían las ideas, aunque esto varía de acuerdo a las circunstancias en que se encuentre el lector y las experiencias adquiridas.

#### **4.4.6. Lectura silenciosa**

Se considera la mejor porque es utilizada por expertos literarios, como menciona Condemarín (1987), es la práctica cuyo aprendizaje permite desarrollar hábitos lectores, destrezas que mejoran la importancia en mejorar actitudes, interés, placer hacia la lectura puesto que el sujeto es totalmente independiente, libre en brindar satisfacción por las lecturas, genera un ambiente salubre de textos apropiados que a mayor tiempo aumenta su práctica de lectura, su autoselección determina su capacidad innata de crear contenido idóneo. Además, es la modalidad más habitual que es utilizada por los lectores, se requiere de un ambiente amigable donde perdura el silencio sostenido y es muy útil para las personas que aprenden a leer visualmente, es una lectura completa y coherente.

#### **4.4.7. Discusión literaria**

Es el proceso minucioso que se prolonga a lo largo del enriquecimiento de ideas, nuevos conocimientos de varios textos o lecturas textuales. Munita y Manresa (2012) señalan que es el instrumento constructivo que sirve para dar sentido a los textos, dentro de la medición literaria la discusión ayuda a la búsqueda de nuevos preceptos significativos, dando la construcción y fundamentación argumentativa de los libros.

Munita (2017) apunta a la práctica exploratoria porque se centra en las aulas con los estudiantes y profesores. La discusión más que un instrumento es el diálogo que apunta a confrontaciones desde un panorama diferente. Esta exploración además de permitir la construcción y el diálogo de ideas da sentido a que surjan conversaciones entre alumnos y profesores, es decir da sentido a que cada quien comprenda el texto. Chambers (2007) sostiene que la discusión literaria forma a los lectores, ya que a partir de este se crean propias prácticas lectoras a través del intercambio de ideas, refiriendo que la lectura no debe ser lineal si no fluida.

#### **4.4.8. Resumen de texto literarios**

Es el instrumento valioso que determina los contenidos teóricos estudiados se lo puede considerar con el atajo de aprendizaje más eficiente, en el que Jaramillo (2011) describe al resumen como el anclaje más relevante, donde podemos sintetizar lo teórico de acuerdo al interés del sujeto. Puesto que, a partir de la lectura con temática de interés, el resumen viene a ser algo explicativo de los contenidos que se aborda en el objeto de estudio. Al desarrollarlo se somete a la comprensión de las diferentes temáticas como la abstraer, ordenar ideas y relacionar las ideas más importantes del texto. Por lo tanto, el resumen al elaborarlo de manera detallada

se dará a conocer de forma sistemática y organizada todo el contenido estudiado, facilitando la comprensión y asimilaciones más relevantes, permitiendo la construcción de nuestro propio mapa mental.

#### **4.4.9. Subrayado**

En una técnica muy antigua que hasta el momento se la ha utilizado en diferentes segmentos académicos que a partir de una lectura comprensiva y reflexiva podemos simplificar el fondo de una lectura, para realizarlo se da lectura detallada varias veces que permite de una manera rápida y eficaz el logro de ideas que permitan determinar significados y expresiones de un texto. Este instrumento también utilizado en trabajos académicos (Jaramillo, 2011).

#### **4.4.10. Paráfrasis**

En los años sesenta la paráfrasis se consideraba un comentario inaceptable del texto porque la teoría de la literalidad suponía que el sentido del texto literario no podía ser reformulado, ni separado del fondo y forma, pues, contraponía la relevancia del comentario del texto donde se consideraba la metatextualidad como principal fundamento para comentar un texto (Colomer, 2001).

Santalla (2000), constituye como cambio más relevante e interpretativa de las oraciones originarias sin alterar su significado, dicho en otras palabras, el crear nuevos contenidos derivados del original comprende a que la información sea expresada pudiéndose comprender para otros lectores que requieran conexiones de diferentes ideas, usando un vocabulario apropiado, Otra forma de darle sentido a la Paráfrasis son los conectores de varios textos ayudando resumir los cuestionamientos de los lectores.

Sin embargo, actualmente la paráfrasis es concebida como parte de la competencia interpretativa porque relaciona lo escrito con la forma receptiva del lector, identificando la variedad de relaciones metatextuales que se deriva de una o varias obras literarias (Colomer, 2001).

#### **4.4.11. Talleres literarios**

Este tipo de talleres considerados de escritura creativa está destinado en actividades académicas cuyo fin es el de retroalimentar información pedagógica, donde esta involucrados el docente y el estudiante, se involucran los tipos de lectura que ayudan al desenvolvimiento lector en los discursos literarios, están enlazados tanto la lectura como la escritura, por ejemplo los tipos de talleres como el cómic, cocina, poesía, ilustraciones y más buscan la intención de

trabajarla a la lectura, este último trabaja mediante imágenes con el fin de identificar estilo y técnica que contempla en la práctica ilustrada (Pernas, 2009).

#### **4.5. Función del texto literario**

Supone orientar el aprendizaje de la literatura hacia la familiarización y conocimiento de las diversas modalidades o formas organizativas que tiene un texto literario, ello supone saber distinguir por medio de características determinadas cuando se trata de un texto literario y cuando no, en este proceso intervienen habilidades lingüísticas que le permitirán al lector participar de forma activa en la recepción del discurso literario, por ejemplo, ha de identificar “las diferencias en el funcionamiento de la pragmática, su violación de las reglas habituales de cohesión, su semantización de todos los niveles del texto y sus formas tipificadas de organización” (Colomer, 1991, p. 28).

Este proceso se ha de combinar con la progresiva adquisición de un modo de leer que requiere la puesta en juego de habilidades como: disfrutar de lecturas variadas, relacionar su lectura con su contexto y otras fuentes, utilizar las convenciones literarias para dar sentido a lo leído y capacidades de lectura más complejas que giran en torno a la comprensión del texto literario desde detalles que ayudarán a la comprensión global del texto (Munita, 2017).

##### **4.5.1. La producción de textos literarios**

La creación de textos literarios a imitación de otros o la producción de textos que versan sobre el significado o forma de los propuestos, tales como resúmenes, comentarios o paráfrasis para promover la expresión escrita en los discentes, según Colomer (1991) guarda una tradición de prácticas desvirtuadas por la falta de concisión en los objetivos que orienten a qué resultados se pretendía llegar con estas actividades.

Frente a ello, la búsqueda de técnicas expresivas de creación literaria que respondan a un acceso activo hacia el placer literario daría como resultado la propuesta de nuevas actividades que giraron en torno a:

*La manipulación de las obras* que derivaron en cambios a la estructura narrativa, su reelaboración en cuanto al cambio de vista en las coordenadas espacio-temporales o su inversión de sentido. Técnicas orientadas a la producción de textos originales desde la toma de ideas vanguardistas como: el juego de palabras, la asociación libre, etc. Actividades de creación textual a partir de diversos modelos retóricos tales como: el cambio de género literario, adopción de una estructura textual, etc. (Colomer, 1991).

*La rentabilidad de estas técnicas* para la adopción de una expresión escrita en los discentes se construiría a partir de objetivos claros, parámetros controlados que permitan observar y entender el progreso de habilidades en torno a la creación literaria y el hábito lector, la conjugación de ambas aristas formaría a un estudiante capaz de comprender e interpretar los procesos del discurso literario coadyuvando así a la formación del lector competente.

#### **4.6. Teoría de la literacidad**

Según Barton y Hamilton (2004) la literacidad es una práctica social que reside en el pensamiento y la interacción interpersonal del sujeto. Es un conjunto de actividades sociales, pensamientos y significados que integran a la literacidad en una denominada “*ecología de la lengua escrita*” (Barton y Hamilton, 2012). Es decir, parte de las relaciones que produce el lenguaje escrito con el que el individuo se comunica y transmite su conocimiento consigo mismo y el medio. A esto se añade, la definición de Lemke (1995) que define la literacidad como una aproximación “*ecosocial*” a los grupos humanos.

Dichos acercamientos a la literacidad entran en la noción de prácticas letradas vinculadas a la relación de las actividades que existe entre la lectura y la escritura, y son insertadas con las estructuras sociales. Por tanto, Barton y Hamilton (2004) asocian a la literacidad como práctica social, definiendo la teoría de literacidad desde varios sentidos:

- Conjunto de prácticas sociales sobreentendidas a partir de sucesos mediados por textos escritos.
- Se asocia con distintos ámbitos socioculturales.
- Las prácticas letradas moldeadas por las instituciones sociales y relaciones de poder.
- Las prácticas letradas tienen un objetivo que puede estar inmerso en propósitos sociales y prácticas culturales ampliamente materializadas.
- Se localiza dentro de la historia.
- Las prácticas letradas podrían cambiar y ser renovadas, pero a través de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido.

##### **4.6.1. Eventos letrados**

Los eventos son actos o hechos observables que nacen de las prácticas interpersonales en relación con el entorno. Ubicando a la literacidad como episodios “*situacionales*” presentes en el espacio social. En palabras de Bahktin citado por Lemke (1995) el lenguaje hablado debería ser “*el evento social de la interacción verbal*” antes que las categorías lingüísticas

formales de los textos abandonados. Es decir, el estudio de los usos formales de la lengua aleja al texto del individuo. Puesto que estas actividades se normalizan mediante la repetición y regulación de prácticas hegemónicas.

#### **4.6.1.1. Prácticas letradas: dominantes y vernáculas**

Barton y Hamilton (2012) determinan que las prácticas letradas son “las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (p. 113). En otros términos, se refieren a las actividades y modelos estandarizados que definen el cómo el individuo concibe y maneja el texto escrito en su cotidianidad, a partir de la interacción social en cualquier contexto o circunstancia. No obstante, estas prácticas son unidades de comportamiento no observables porque intervienen procesos íntimos del sujeto como emociones, actitudes y valores anexados a la sociedad.

Desde este enfoque, se infiere que ser un “buen lector” significa apropiarse de un modo y un corpus lineal de lectura. En palabras de Aliagas et al. (2009), de ahí devienen las *prácticas letradas dominantes* que son aquellas actividades de lectura y escritura que están ajustadas por una institución como forma apropiada del uso del lenguaje. Mientras que, *las prácticas letradas vernáculas* se refieren a las formas de lectura y escritura autogeneradas, donde el lenguaje se emplea de manera instantánea en la comunicación diaria del ser humano.

#### **4.7. Sistema de creencias CRS**

El grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona con base a varios estudios realizados y como principal referente el modelo explicativo de Woods propone el sistema de creencias, caracterizado por tres elementos, creencias, representaciones y saberes. Autores como Cambra et al., (2000) refieren que el primer término (C) alude a las proposiciones cognitivas, arraigadas a una dimensión personal del individuo, es decir, a aquellas ideas y modos de pensamiento sustraídas desde el contexto cotidiano. El segundo elemento (R) entra en una dimensión social, donde a partir de las creencias individuales se da paso al modo de relación, interrelación y actuación compartidas por varios grupos de maestros. Por último, se entiende por (S) a los aspectos asociados con el proceso de enseñanza aprendizaje aceptados convencionalmente (Munita, 2013). Dichas estructuras dimensionales permiten al educador actuar y tomar decisiones influenciadas por sus experiencias tanto aprendices como profesionales en ejercicio, lo que conlleva a activar el sistema CRS a lo que Rodríguez y Solís (2017) denominan “saber ser” y “saber hacer del profesor”.

#### **4.7.1. Creencias del profesorado**

A mediados de los años 70 con teorías prestadas de la psicología cognitiva, la investigación educativa se preocupa por estudiar el pensamiento del docente bajo la hipótesis de que sus creencias podrían estar influyendo en su práctica docente (Munita, 2015). Esta idea supuso la superación de la imagen del docente como sujeto estático por la de un docente activo cuyas prácticas podrían verse influenciadas por lo que piensa sobre el proceso de enseñanza aprendizaje (Fang, 1996).

La idea base de estos nuevos estudios se centraría en considerar que “toda actuación didáctica está condicionada por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica” (Munita, 2015, p. 85). Al día de hoy, los nuevos focos de investigación han resaltado otra idea que parece acercarnos más a esta realidad compleja que supone el estudio del pensamiento del docente, Borg (2003), por ejemplo, refiere que los docentes son tomadores de decisiones educativas basándose en redes complejas del pensamiento, conocimiento y creencias.

En términos generales se podría definir a las creencias como la reconstrucción de los conocimientos y experiencias vividas que tiene cada docente, desde ámbitos tan amplios como su formación docente, su práctica pedagógica y las experiencias personales (Munita, 2015). Este carácter ecléctico y heterogéneo que tiene este fenómeno sitúa a las creencias como duraderas en el tiempo, solapadas entre sí con el conocimiento, y difíciles de cambiar unas más que otras debido a que su génesis proviene de experiencias que recoge situaciones como verdades así guarden cierto margen de error (Pajares, 1992).

#### **4.7.2. Perfil lector**

La formación de los lectores designada a la escuela conforma uno de los propósitos más relevantes de las sociedades contemporáneas (Munita, 2017). Así, la enseñanza de la literatura se superpone a la exigencia de leer literatura más allá de una exploración superficial literaria de las obras. Implica la revisión de los nuevos marcos metodológicos en los que el estudiante pasa a ser una figura activa que construye conocimientos literarios desde la guía del docente.

Esta figura activa se orienta hacia la formación del lector competente, entendida esta imagen como aquel ciudadano que sabe construir sentido a los textos literarios leídos. Para lograr el desarrollo de esta capacidad es preciso que el lector construya una competencia



específica que se teje desde la adquisición y dominio de determinados conocimientos que le permitan ser partícipe de su interpretación en el marco de una cultura (Colomer, 2005).

Al día de hoy, la formación de estos ciudadanos es una de los grandes retos que enfrenta la escuela debido a la influencia de factores que obstruyen o al menos tensionan la relación entre los escolares y la literatura. Según Colomer (2005) la definición acerca de los objetivos sobre los cuales enseñar literatura aparece poco clara en los currículos educativos, a más de ello, la concepción que han de tener los docentes sobre lo que es importante o no enseñar desde la literatura constituye un gran desafío en la formación de lectores que se encuentran con diversos niveles en su progreso como lectores.

#### **4.7.3. *Lector fuerte***

Ser lector, escribe Cerillo (2016) no solo implica agrupar palabras y formar una oración, ser lector requiere la capacidad para explorar, entender e interpretar un texto asociándolo con la realidad. El placer de leer no se genera desde una práctica automática o espontánea, leer implica una acción activa que genere en el lector la apropiación de lo escrito desde la selección de la lectura hasta la búsqueda y construcción de sentido a lo que lee (Ballester, 2015).

El lector literario competente ha de formarse para participar con efectividad en los diversos procesos de recepción del discurso literario, se trata de la adquisición de una forma de leer por parte de los alumnos que los lleve al desarrollo de un saber literario que les permita poner en juego sus lecturas libres con las personales (Munita, 2017).

##### **4.7.3.1. *Lector débil***

Para Colomer (2005) el lector débil se podría definir como un lector poco asiduo que se enfoca en autores y obras no legitimados y olvida con facilidad lo leído, tiene un bagaje lector pobre en el que no se encuentran bibliografía o corpus lectores que exigen cierto grado de complejidad, por el contrario, sus preferencias podrían estar inclinadas a lecturas que exigen poca concentración. Su discurso sobre las obras leídas tendrá una aproximación básica que en el mayor de los casos se limitará a repetir información explícita en el texto.

Por otra parte, Larrañaga y Yubero (2005) proponen las siguientes nociones sobre los perfiles lectores:

#### **4.7.3.2. Buen lector**

Destacan los atributos de dedicación hacia la lectura, son lectores asiduos que entienden lo que leen, se interesan por la lectura, llegan a comprender, interpretar y relacionar lo que leen con diversas lecturas y muestra un interés y agrado por la lectura.

#### **4.7.3.3. Lectores ocasionales.**

Los no lectores tienen problemas de comprensión y capacidad lectora, son lectores esporádicos, no entienden lo que leen o entienden a medias, sus lecturas en el mayor de los casos se limitan a las impuestas por el docente.

#### **4.7.3.4. Falsos lectores.**

No tienen interés por la lectura, se dirigen más hacia una lectura instrumental, carecen de una competencia lectora y de habilidades que les permita comprender lo que leen, son reticentes a la lectura literaria y en el mayor de los casos su lectura se ve anclada a un nivel literal y de comprensión deficiente sobre el texto literario.

### **5. Modalidades de lectura privilegiadas**

Sorin y Lebrun (2011) proponen tres modalidades de lectura privilegiadas que parecen incidir en la formación de los perfiles lectores que cada sujeto construye como individuo social, ello implica considerar que la identidad lectora, experiencias lectoras que el lector ha de poner en juego y ha de construir tanto en su espacio personal como profesional tienen un carácter afectivo.

Estas tres modalidades giran en torno a:

*Modalidad afectiva o emocional:* El lector en su encuentro con la lectura literaria vive una participación afectiva con el texto, en la que surgen emociones que le permitirán juzgar a la lectura literaria bajo determinados criterios de gusto o disgusto o agrado o desagrado, es decir expresa y explícita sentimientos sobre la obra (Sorin y Lebrun, 2011).

*Modalidad descriptiva:* El lector a de he desarrollar una lectura literaria desde un análisis formal para ello ha de identificar las características y estilo de los textos, este acercamiento promoverá un carácter crítico e intelectual que le permitirá disfrutar y gozar de la experiencia estética que ofrece la obra (Sorin y Lebrun, 2011).

*Modalidad interpretativa:* Esta dimensión sitúa al lector en un va y viene en la comprensión e interpretación del texto, supone su participación activa en las diversas aproximaciones que ha de poner en juego frente a la obra desde una percepción sensitiva que le permita poner atención a las distintas características que engloba el texto literario para su total comprensión (Sorin y Lebrun, 2011).

#### **4.7. Identidad lectora**

A lo largo de la escolaridad y antes de ella, hay un camino que se abre hacia la lectura y que se marca por experiencias con los primeros libros que se leyeron y las actividades que derivaron de estas lecturas. Todo ello parece incidir en un bagaje lector que se construye a partir de las experiencias literarias que ha vivido el ser humano en su espacio personal y social (Munita, 2017). Granado y Puig (2015) definen a la identidad lectora como “la forma de verse a sí mismo y de sentirse como lector, de concebir la lectura, su enseñanza” (p. 47) y aprendizaje.

Es decir, la identidad lectora se construye desde las relaciones personales, profesionales y sociales que el lector ha construido con la lectura. En este punto, resulta interesante entender que el acervo literario o bagaje lector constituyen la clave para definir una identidad lectora que corresponde a la formación que se ha trabajado como lectores (Granado y Puig, 2015). En concordancia con Wang (2000), para los maestros la identidad lectora es una característica primordial que rodea a aquellos enseñantes considerados como ejemplares de la lectura y la escritura. Debido a que demuestran ser lectores comprometidos, enriquecidos de conocimiento, estratégicos e interactivos. Estas cualidades los convierte en una pieza clave para relacionar sus experiencias lectoras con la formación de lectores competentes (Wang, 2003).

La noción de un *sujeto lector didáctico* en el caso de los docentes se contempla, según Munita (2014) en dos planos: individual y pedagógico, contruidos por varias dimensiones de tipo subjetivo (expone los aspectos afectivos en relación con la lectura literaria y lo personal), social (pone en juego la interacción e interrelación con los otros en la actividad de lectura), epistémica (inscrita con los saberes y conocimientos de lectura literaria) y praxeológica (conocida como las prácticas lectoras fijas del individuo).

##### **4.7.1. Experiencia de lectura**

Rosenblatt (2013) define a la lectura como “un acontecimiento, una experiencia que se vive en el tiempo, no sobre el tiempo, que es irrepetible y singular” (p. 2). Es decir, la experiencia lectora es un hacer del sujeto, la acción de concretar lo leído y poner en juego ideas

ajenas a fin de relacionarlas con las del lector. Es un evento donde la práctica lectora traspasa el espacio escolar y se introduce, transforma e impacta en la construcción de la vida personal del alumno (Arzate, 2013).

A favor de la experiencia lectora, investigadores como Munita (2014), Daunay (2007), Chambers (2007), Rouxel (2005) y Baye et al. (2003), plantean tres ideas de fuerza que giran en torno al fenómeno de lectura literaria:

*La necesidad de poner en juego la subjetividad del lector*, beneficia el encuentro individual del lector con el texto y expande su reacción íntima con experiencias previas de lectura. Se trata de la implicación personal del sujeto lector en la obra, esto se puede evidenciar en el nivel de logro que alcanza en lectura y escritura a partir de lo leído.

*La importancia de compartir la experiencia interior con otros lectores*, un verdadero lector literario disfruta hablar con otros sobre las obras que ha leído, comparte el impacto que ha producido la lectura y compara su visión interpretativa con los demás para complementar sus ideas acerca de sus lecturas. A esto el *placer gourmet*, un goce que se percibe en el intercambio de gustos lectores y que, citando a Colomer (2005) “la lectura compartida es la base de la formación de lectores” (p. 144).

*Intervenciones encaminadas a la especificidad del texto leído*, la lectura de un libro siempre debe conducir al cuestionamiento a través de espacios de discusión literaria, donde se difiera o concrete la argumentación de lo que plasma el texto. Esto exige una lectura previa por parte del educador, ya que el aprendiz va a orientar sus deducciones a partir de la interpretación que encamine el docente.

#### **4.7.2. Trayectoria lectora**

La trayectoria biográfica sitúa el recorrido lector que ha construido el individuo hasta la actualidad. Se reflejan experiencias lectoras independientemente del espacio en donde se desarrolla esta práctica, ya sea en el ámbito escolar, familiar, laboral o social, elementos que han influenciado de manera positiva o negativa en la relación del sujeto con el texto o lectura literaria (Munita, 2014). En palabras de Legarralde (2012), la lectura al ser una práctica discontinua está sujeta a constantes intermitencias al punto de llegar a un abandono definitivo.

De ahí surge, el interés por la trayectoria biográfica que favorece la visualización íntima del individuo en torno al cómo se considera actualmente como lector, enfocando su *habitus lectural* en tres nociones indispensables (Munita, 2014). Citando a Pérez et al. (2018), se

considera el hábito como *proyecto* en su función de organización, en este caso, se refiere al modo de leer en relación a su experiencia pasada, presente y futura; *la integración*, es la forma de continuidad o rompimiento que acoge la lectura propia conforme a las prácticas y representaciones del entorno social de conveniencia; y *la sociabilidad*, consiste en remarcar el evento relacional y las prácticas con las que se intercomunica para compartir información de lo que se lee.

Los criterios expuestos anteriormente se relacionan con los enfoques planteados en el programa de estudio de la asignatura Taller de Literatura (Mineduc, 2020) sobre trayectorias de lectura. En donde se establece que los alumnos podrán narrar su historia lectora dependiendo de sus inicios con la lectura, sus intereses o gustos lectores, vivencias positivas y negativas en torno la valoración que le dan a esta práctica.

#### **4.9. La educación literaria en el currículo ecuatoriano**

En el currículo Nacional de educación ecuatoriana, la propuesta de educación literaria se vehicula desde el quinto bloque, este a su vez se divide en dos dimensiones: lectura en contexto y escritura creativa. Con el objetivo de forjar el hábito o gusto por la lectura en todos los niveles de educación obligatoria, desde la primera dimensión se busca que los discentes construyan un hábito lector activo, con gusto o placer por la lectura, además el desarrollo de habilidades o competencias que les permita “comprender y disfrutar los textos literarios en relación con los referentes simbólicos y lúdicos de las palabras” (MinEduc, 2019, p. 55).

Para ello se propone que, en los niveles de Preparatoria, Elemental y Medio se estudie a la literatura desde un nivel gradual que permita a los estudiantes al ingresar al BGU realizar un estudio especializado de la literatura que involucra la valoración y examinación de la estructura de los textos literarios y recursos de cada género.

Este proceso se pretende llevar de la mano del objetivo central de la enseñanza literaria que es fomentar el hábito o gusto por la lectura complementario con las destrezas, criterios e indicadores que se han diseñado para el tratamiento de la literatura en cada nivel de educación obligatoria.

En cuanto a la segunda dimensión de escritura creativa, se busca que el estudiante represente su experiencia personal desde la recreación de textos leídos, con ello se pretende avanzar en la apropiación de los textos literarios como actividad lúdica, la finalidad es estimular

la creación literaria y no el dominio de competencias relacionadas de forma absoluta al análisis de estructuras literarias (MinEduc, 2019).

Así, la formación del lector literario se dibuja desde la propuesta de lecturas clásicas que atienden a los grandes hitos de la tradición literaria y la ubicación cronológica de estas en el tiempo. Esta orientación se reviste en algunas destrezas del bloque de literatura por cuanto, podemos hablar de una orientación hacia una educación literaria que aguarda aun rasgos de un estudio de la historia literaria.

## **5. Metodología**

En este capítulo se presentan los procedimientos metodológicos que se han seguido para la realización y alcance de los objetivos de la investigación. Se organiza en dos partes: en la primera se constituye el enfoque, diseño y muestra de la investigación; para la muestra se llevó a cabo un proceso mediante dos fases de selección de informantes. La segunda parte presenta las técnicas e instrumentos que se utilizan para la recopilación de datos, teniendo en cuenta pautas y modelos de investigadores como Aliagas et al., (2009), Munita, (2013) (2014) y Granado y Puig (2015), sus estudios se centran en la misma temática de creencias del profesorado y estudiantes sobre el aprendizaje literario en diferentes contextos.

### **6.1. Enfoque de la investigación**

La investigación es de carácter cualitativo porque resulta apropiada para indagar en las experiencias, conductas humanas, perspectivas individuales y en el entorno natural en que acontece el fenómeno de estudio. En este caso, permitirá analizar de forma sistemática el fenómeno de aprendizaje literario direccionado desde el docente hacia el estudiante, tomando en cuenta las creencias y las prácticas letradas que han adoptado tanto el profesorado como los estudiantes durante su trayectoria lectora personal.

En términos generales esta investigación se contempla en el plano metodológico de los estudios realizados por Aliagas et al., (2009), Munita (2013) (2014) (2016) y, Granado y Puig (2015), donde se utilizan las mismas estrategias metodológicas para el abordaje y profundización en las creencias y prácticas letradas de docentes y alumnos. Bajo el marco de la didáctica de la literatura.

### **5.1.1. Diseño de investigación**

El diseño de este estudio se contempla en los principios de una investigación de campo, según Arias (2012), consiste en la recopilación de datos de forma directa con los sujetos investigados y la realidad que los rodea, sin alterar las condiciones existentes. Al ser información de primera mano, los datos obtenidos resultan esenciales para el logro de los objetivos.

Por tanto, esta investigación se orienta a la comprensión y análisis de las prácticas pedagógicas desde el perfil lector del profesorado de lengua y literatura y los estudiantes de bachillerato sobre su proceso de aprendizaje de la literatura. Para ello se realizó una ficha de observación no participante, el espacio de investigación fue el ambiente áulico que propicia el docente, según las estrategias metodológicas y práctica pedagógica que utiliza para acercar al docente al texto literario.

Adicional al diseño metodológico se ha considerado relevante emplear la biografía lectora que también ha servido como técnica de las investigaciones etnográficas de Aliagas et al., (2009), Munita (2013) y Lamas (2017), en el primer caso se estudia la lectura como práctica social en la cotidianidad de un adolescente que ha potenciado su vida lectora fuera de la escuela, en el segundo la biografía profundiza en las creencias de profesores de magisterio sobre la lectura literaria y en el tercer caso plasma el estudio exploratorio de las creencias de docentes en torno a la poesía y su didáctica.

Seguido de esto, se aplicó una entrevista semiestructurada que ha sido de gran utilidad y como recurso complementario en estudios de Neira y Martín (2020), ambas investigaciones relacionadas al estudio e identificación de creencias previas de estudiantes en formación en especialidad de Lengua Española y Literatura y, en Educación Infantil.

### **5.2. Muestra**

La muestra de este estudio de campo es de dos docentes de lengua y literatura insertos en un colegio público de la ciudad de Loja, específicamente del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora, con un rango de edad entre los 30 a 45 y 46 a 61 años. El sello distintivo es que se investigará desde dos perspectivas diferentes en cuanto a su práctica pedagógica y concepción de la enseñanza literaria, teniendo en cuenta que cada maestra lleva una larga trayectoria profesional y experiencia docente a lo que Munita (2016) refiere como *docentes experimentadas*.

También se apeló a la participación de un grupo específico de estudiantes de bachillerato y para su elección se optó por un muestreo por conveniencia Casal & Mateu (2003), donde el investigador a partir de la población general escoge un subgrupo que entre en las características de interés investigativo.

A partir de lo mencionado, se realiza una breve descripción del procedimiento que se llevará a cabo en esta investigación de carácter preliminar descriptivo a través de dos fases.

### **5.2.1. Fase 1: Docentes facilitadores**

El sello distintivo es que se investigará dos perspectivas diferentes en cuanto a su práctica pedagógica y concepción de la enseñanza literaria, teniendo en cuenta que cada maestra lleva una larga trayectoria profesional y experiencia docente, a lo que Munita (2016) refiere como *docentes experimentadas*.

La decisión para estos primeros participantes nace bajo la investigación de Cortez et al., (2013) referente al tema de docentes ejemplares o noveles, donde se focaliza un estudio de caso con profesores de enseñanza secundaria considerados como ejemplares de acuerdo a encuestas aplicadas a la comunidad de amigos, docentes y autoridades de liceos prioritarios de Chile. Es importante recalcar que este estudio aplicado a educadores de diferentes áreas de conocimiento también se centra en conocer si las experiencias personales y profesionales del profesorado inciden en sus creencias de enseñanza y quehacer pedagógico actual.

Por lo tanto, este estudio se rige a un muestreo no probabilístico llamado de conveniencia, donde el investigador a partir de la población general escoge un subgrupo que entre en las características de interés investigativo, en la mayoría de los casos los participantes son personas prestas a colaborar con el investigador (Casal y Mateu, 2003). De modo que, para la elección de los participantes se hizo un acercamiento a docentes en ejercicio de la asignatura de lengua y literatura que entren en las particularidades del caso, entre ellas: rango de edad entre los 30 a 45 y de 46 a 61, trayectoria profesional estimada de cinco a once años de experiencia docente y que ejerzan en el nivel de Bachillerato.

Luego de conversar con algunos docentes predispuestos a participar en esta investigación, se realizó el oficio de ingreso a la rectora de la institución, la cual mostró mucho interés por este estudio y pidió de forma resumida una explicación fundamentada sobre los intereses del trabajo, se dialogó con los criterios de Munita (2016; 2013), en torno al sistema de creencias y, prácticas letradas que presenta Barton y Hamilton (2004). Por ende, se obtuvo



el permiso para desarrollar la investigación y se dirigió la copia del oficio a secretaría y a la coordinadora de área de lengua y literatura (ver Anexo 1).

Se realizó una reunión para la socialización del proyecto y designación de los participantes, los seleccionados resultaron ser docentes que trabajan con primero y segundo de bachillerato, tal como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1.**

Descripción general de participantes

<b>Profesor</b>	<b>Edad</b>	<b>Años de experiencia</b>
Docente A (B y F)	31	11
Docente B (Q y P)	54	14

Una vez obtenidos los docentes facilitadores, se procedió a dialogar con cada uno de ellos para explicar el propósito de la investigación, la forma en que se recopilarán los datos, los instrumentos a utilizar, etc. Asimismo, se llegó a acuerdos según el horario de clases para definir los paralelos a observar y los tiempos en que se podría realizar las entrevistas. Todo esto se efectuó a través del consentimiento informado (ver Anexo 2).

### **5.2.2. Fase 2: Grupo de estudiantes**

Esta fase se desarrolló en dos instancias, antes de seleccionar el grupo focal de cinco estudiantes, primero se dialogó con algunos alumnos de la docente A en un periodo en el que pidió a la investigadora con el permiso de la rectora la reemplace por un día laboral. Ahí, se pudo destinar un lapso de quince minutos para conversar de manera abierta y general con los estudiantes que tienen gustos lectores arraigados desde la infancia. Lo que se ajusta a un muestreo por conveniencia, ya que los aprendices fueron quienes se interesaron por expresar sus experiencias personales y escolares en torno a su trayectoria lecto-literaria. Es necesario mencionar que para escoger el grupo de cuatro estudiantes destinados como informantes primero accedieron a realizar la biografía lectora, instrumento que fue de gran utilidad para seleccionar participantes que entren en el interés de la investigación.

Pero también existe un caso particular donde se eligió a un informante recomendado por sus compañeros, supieron mencionar que ella suele leer novelas de romance y ficción. No obstante, en el periodo de lectura en clase se distrae con facilidad y a veces se queda dormida. Caracterización que entra en las cualidades del muestreo teórico, se basa en encontrar un

informante que se alinee a las necesidades de búsqueda reveladas en estudios anteriores. Esto es claro en la investigación exploratoria de Aliagas et al., (2009), la cual focaliza a un adolescente considerado como lector débil porque no era aplicado en clase y no solía prestar atención a las lecturas abordadas con el docente, pero los resultados determinan que tiene una vida lectora variada fuera de la escuela y en torno a sus gustos por el deporte.

De igual forma, se realizó un acercamiento con los estudiantes de la docente B en los horarios de receso porque resultó factible encontrar a la mayoría de estudiantes para poder dialogar abiertamente con ellos acerca de sus gustos o disgustos lectores. En este caso si hubo complicaciones, pues la docente no estaba familiarizada con los alumnos, ya que apenas se estaba acoplando al horario de clase por un cambio de docentes a ella la cambiaron a la jornada matutina. Por tanto, era difícil tener conocimiento profundo del grupo, pero pese a ello, se pudo encontrar tres aprendices más que se interesaron por compartir su biografía lectora con la investigadora, de modo que esta segunda muestra también es por conveniencia y se pudo seleccionar un informante más para cubrir el total de cinco. Es relevante enfatizar que para la destinación del grupo focal de estudiantes se consideró la observación en clase, la biografía lectora, la interacción del estudiante, estimación del docente y el consentimiento informado de los representantes.

### **5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas e instrumentos se relacionan entre sí porque permiten responder o mitigar la problemática planteada en un inicio, conforme los objetivos y diseño metodológico. Por un lado, las técnicas son entendidas como los procedimientos complementarios que sirven a la investigación para obtener los datos, mientras que, los instrumentos son los recursos, formatos o mecanismos que usa el investigador para registrar y almacenar la información (Arias, 2012).

Ante lo expuesto, en esta sección se muestran las técnicas e instrumentos diseñados desde las pautas y criterios de Aliagas et al., (2009), Munita (2014) y Granado y Puig (2015) para recopilar los datos a fines de este estudio. A continuación, se detalla el procedimiento e instrumentos utilizados que permitieron cumplir los objetivos específicos de la presente investigación.

#### **5.3.1. Ficha de observación**

La ficha de observación es de tipo no participante, según Arias (2012) se caracteriza por observar neutralmente al objeto y sujeto de estudio, sin involucrarse en el espacio en el que

sucedan los hechos. Esta guía sirve para registrar información previamente ordenada y categorizada a través de una escala de estimación e indicadores que permiten al investigador verificar cómo se manifiesta una situación o acción.

Este instrumento permite identificar las estrategias metodológicas y procesos de lectura que las dos maestras seleccionadas de lengua y literatura del Colegio Beatriz Cueva de Ayora utilizan para mediar la lectura literaria en el nivel de Bachillerato, para ello se destinó observar diez sesiones pedagógicas, las cuales se adhirieron específicamente a la enseñanza de la literatura o de lectura literaria, con el fin de que los datos se afiancen al interés de la investigación. Permitiendo cumplir el objetivo específico uno. Complementario a la construcción de este recurso se tomó como referencia el instrumento propuesto por (Munita, 2014) denominado Pauta de Observación/Sistematización de Prácticas Didácticas en Educación Literaria (POPRADEL).

En este estudio, el esquema de la ficha de observación se compone de dos segmentos, en el primero consta la información general del docente investigado y del investigador, en el segundo se detallan las categorías observables que se subdividen en tres temas conjunto a las unidades de análisis, los indicadores de la escala de estimación (si/no) y hay un espacio para anotar las descripciones. Es importante enfatizar que las categorías registradas en el siguiente instrumento se encuentran debidamente sustentadas en el marco teórico.

Cabe señalar que con los indicadores de **si/no** lo que se buscó es precisar en el quehacer docente en el aula donde principalmente se observa las actividades y estrategias que emplea el docente en el proceso de mediación lectora. Dependiendo de la relación entre los momentos de la sesión observada y las unidades de análisis se procedió a marcar con una X en el espacio del indicador correspondiente, para continuar a anotar la actividad realizada en el apartado de descripciones. Es necesario mencionar que los indicadores de si y no únicamente se ajustan a los diez periodos de clase observadas. Más no un determinante de que nunca o siempre el docente desarrolle la misma metodología en todas sus intervenciones didácticas.

**Tabla 2.**

Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria

Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria					
Docente evaluado:		Edad:		Tiempo:	
Curso evaluado:					
Obra o lectura leída:					
Objetivo de clase:					
Fecha:					
Observador:					

CATEGORÍAS		INDICADORES			
		Si	No	Descripciones	
<b>1. Proceso y modalidad de lectura</b>					
<b>Niveles de lectura</b>	Literal				
	Inferencial				
	Crítica				

<b>Etapas de lectura</b>	Prelectura			
	Lectura			
	Poslectura			
<b>2. Rol del docente como mediador y prescriptor</b>				
Demuestra interés y disposición hacia la lectura literaria del alumno				
Genera espacios de lectura libre				
Genera espacios de lectura obligatoria guiada				
Genera lectura repetida				
Genera lectura silenciosa				
Genera espacios de discusión literaria				
Adopta un proceso de lectura combinado				
Trabaja con textos breves o fragmentos de textos extensos				
Trabaja con narraciones completas				

Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector				
Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector				
Selecciona los libros del corpus de los textos establecidos por el Ministerio de Educación				
Tiene conocimiento de la obra literaria que imparte en su clase				
<b>Estrategias de mediación lecto literaria</b>	Resumen del texto			
	Comentario de texto			
	Subrayado			
	Paráfrasis			
	Taller de lectura literaria			
<b>3. Función del texto literario</b>				

Integra el texto literario para desarrollar habilidades lectoras y competencias comunicativas			
La lectura tiene una intención moralista			
Estudio del contexto histórico			
Expande hacia actividades de escritura			
Entretiene y divierte al lector			

Como siguiente paso se llevó a cabo la observación de clases en los paralelos correspondientes, en donde se aplicó la guía de observación previamente diseñada. Pero antes se hizo una observación piloto con el fin de sondear el espacio de intervención y complementar el instrumento en caso de que existan aspectos que no hayan sido considerados en la elaboración de la ficha.

El proceso para señalar con una X dentro de los indicadores dependió de la actividad realizada por el docente y la relación de esta con las categorías y subcategorías de análisis para seguidamente describir de manera detallada la actividad ejecutada según el momento de lectura (ver Anexo 3). Es importante enfatizar que los indicadores de **si/no** solo buscan precisar la acción realizada en el momento observado y, no determinar o generalizar que las acciones pedagógicas observadas sean siempre las mismas.

Por un lado, la recolección de datos con la docente A inicio el 11 de mayo de 2023 hasta el 1 de junio del mismo año con un total de cinco sesiones observadas en segundo de bachillerato paralelos “B” y “F”. Por otro lado, la recopilación de datos con la docente B se dio el 16 de mayo de 2023 hasta el 30 del mismo mes, observando cinco periodos de clase, en ambos casos cada sesión de dos horas. Así se cumplió con las diez horas pedagógicas programadas desde un comienzo para la obtención de datos estrechamente confidenciales que más adelante se emplearon para la sistematización de los resultados.

### **5.3.2. *Biografía lectora***

Este instrumento cualitativo sitúa al sujeto como objeto de estudio, desde la visualización e interpretación del “yo” con el colectivo, donde se recoge información en un amplio contexto de interacción (entorno familiar, social, cultural, escolar). De acuerdo con Padua y Prados (2014), el pensamiento narrativo construye nociones afirmativas de nuestra vida, acompañadas con las vivencias desarrolladas a lo largo de la formación personal y escolar.

Es así que las historias personales redactadas por el alumnado y el profesorado permitieron ampliar su postura crítica en relación a su modo de aprender, querer aprender y lo aprendido hasta el momento, desde las estructuras desarrolladas y legitimadas a sus procesos formativos. Siguiendo las pautas de Munita (2014) y los enfoques de Aliagas et al., (2009), Barton y Hamilton (1998), se pretendió determinar las relaciones entre concepciones y procesos de apropiación de las prácticas letradas dominantes sobre el aprendizaje literario. Teniendo seleccionados los grupos de adolescentes informantes,



para la ejecución de este método enseñantes y aprendices narraron su historia letrada bajo su trayectoria personal y escolar con la lectura literaria, dando cumplimiento al objetivo específico dos.

Para esta decisión metodológica se toma como base el guion orientativo propuesto por Granada y Puig (2015), puntualizado a continuación:

**Tabla 3.**

Biografía lectora

<p style="text-align: center;"><b>TU AUTOBIOGRAFÍA LECTORA</b></p> <p>Para aprender a trabajar la lectura con nuestros alumnos y alumnas, hay que reflexionar primero sobre nuestra propia trayectoria como lectores. Para ello, te proponemos en esta actividad que, de manera libre, pienses por escrito sobre las dos cuestiones que te planteamos: tu biografía como lector y como aprendiz de lector y la visión actual de ti mismo como lector. Te proponemos interrogantes más concretos para ayudarte a pensar, pero no es necesario responderlos. Siéntete libre para describir y narrar tu trayectoria como lector y aprendiz de lectores de la forma en que mejor quede reflejada tu biografía.</p> <p><b>1. TU HISTORIA COMO LECTOR Y APRENDIZ DE LECTOR:</b> ¿Cómo fue tu experiencia lectora en tu infancia y adolescencia? ¿Cómo fue tu experiencia de aprender a leer? ¿Cómo te sentías durante aquellos tiempos en relación a la lectura? ¿Cómo fue tu recorrido lector según fueron pasando los cursos? ¿Qué vivencias de lectura tuviste? ¿Qué leías?</p> <p><b>2. TU VISIÓN ACTUAL DE TÍ MISMO COMO LECTOR:</b> ¿Cómo eres ahora como lector? ¿Qué relación mantienes ahora con la lectura? ¿Qué sueles leer? ¿Qué te gusta leer? ¿Qué buscas cuando lees? ¿Cómo eliges las lecturas que lees? ¿Con qué frecuencia lees?</p>
--

### 5.3.3. *Entrevista semiestructurada (docentes)*

Siguiendo el guion utilizado en la metodología de (Munita, 2013;2014) se asocia la técnica de recolección de datos a través de una entrevista semiestructurada que se aplicó al profesorado de lengua y literatura y a estudiantes de bachillerato con la finalidad de analizar cómo se han ido construyendo las creencias sobre educación literaria desde los diferentes contextos en que se desarrolla esta práctica. Concretando así el objetivo específico tres.

En relación con lo expuesto, la entrevista consta de cuatro categorías de análisis: Concepción de lectura y literatura; Concepción sobre prácticas lectoras y pedagógicas; Concepción sobre experiencia lectora; Concepción sobre un lector competente.

**Tabla 4.**

Aproximación al sistema de creencias (docentes)

<b>Categorías</b>	<b>Guion de preguntas</b>
Concepción de lectura y literatura	¿Para usted qué es la literatura? ¿Cómo la ha incorporado en su vida cotidiana? Podría contarme, de acuerdo a sus gustos lectores ¿cómo elige sus lecturas? ¿Qué hace con lo que lee?
Concepción sobre educación literaria	¿Qué piensa usted que enseña la literatura? ¿Qué piensa sobre esto, la educación literaria que reciben los niños y adolescentes favorece a la experiencia lectora y al componente emocional de la lectura? ¿Por qué cree que es importante enseñar literatura? ¿Qué le interesa que sus estudiantes aprendan? ¿Cuénteme usted cree que es necesario que la obra literaria debe ser educativa para transmitir valores éticos, deme un ejemplo?
Experiencia lectora desde la infancia hasta la actualidad	A partir de su trayectoria como docente y estudiante, ¿qué valor le da a la educación literaria que recibió en la escuela?, ¿qué aspectos y actividades de

	<p>enseñanza literaria mantendría o ha mantenido como educador, y cuáles eliminaría o cambiaría?</p> <p>¿Qué le motivó a ser docente de lengua y literatura?</p> <p>¿Cuénteme un ejemplo de algún referente que haya influido en su hábito lector?</p> <p>¿Cómo se identifica usted como lector y mediador lector?</p> <p>Desde su perspectiva y experiencia formativa, ¿cuáles cree que son los aspectos que han influenciado en su caracterización como lector fuerte/débil?</p> <p>A partir de su experiencia como docente de lengua y literatura ¿qué libros de su corpus escoge para abordar y leer en clase con sus alumnos?</p> <p>¿Qué aspectos o criterios toma en cuenta a la hora de elegir un texto literario para leer en su espacio personal?</p>
<p>Concepción sobre un lector competente</p>	<p>¿Qué significa ser un lector competente, deme un ejemplo con las características que debe tener un lector competente?</p> <p>¿Cómo hace usted para acercar a sus alumnos al texto literario?</p> <p>¿Qué siente cuando alguno de sus alumnos le pide recomendaciones de lectura?</p> <p>Luego de la lectura, usted se ha cuestionado sobre ¿cuál es la intención del autor y a dónde quiere llegar con su obra?</p>

Las entrevistas a los docentes fueron desarrolladas de manera presencial, previo consentimiento y acuerdo de tiempo del participante. Se procedió a aplicar el guion que fue registrado en audio y se obtuvo una duración de entre de 30' y 1h50' de grabación

para, consecuentemente transcribir la información en su totalidad. Estas entrevistas se efectuaron en la sala de profesores del área de lengua y literatura.

#### 5.3.4. Entrevista semiestructurada (estudiantes)

Una vez obtenida la biografía lectora de los estudiantes, a partir de la narración surgieron ciertas interrogantes que fueron contestadas a través de una entrevista. Bajo la premisa de (Munita, 2013) (Munita, 2014) y Aliagas et al., (2009) se plantean las unidades de análisis para realizar el diseño de la entrevista, con el fin de recabar información complementaria al relato de vida escrito acerca de su trayectoria lectora tanto personal como escolar. Además de focalizarse en aspectos claves encontrados en la biografía de cada participante.

Dicho instrumento está dividido en tres categorías de análisis que se presentan a continuación:

**Tabla 5.**

Aproximación al sistema de creencias (estudiantes)

<b>Categorías</b>	<b>Guion de preguntas</b>
<b>Concepción sobre aprendizaje literario</b>	Para ti ¿qué es literatura? ¿Conoces o sabes por qué lees? ¿Qué piensas acerca de que se lee solo por cumplimiento académico, cuéntame un ejemplo donde hayas hecho esto? ¿Cuéntame cuántos textos literarios has leído durante toda tu vida? ¿Con un ejemplo explícame qué esperas o buscas en una obra literaria? ¿Qué esperas aprender con o desde la literatura?
<b>La lectura como práctica social y personal</b>	¿Cómo utilizas el contenido del texto leído en tu vida personal? ¿Dame un ejemplo de cómo ha influido tu ámbito familiar, social o escolar en el

	<p>enriquecimiento o empobrecimiento de tu interés lector?</p> <p>¿Cuénteme has intentado escribir algo? ¿Qué has escrito?</p>
<b>Experiencia lectora y literaria en la escuela</b>	<p>¿Qué valor o sentido le das a la enseñanza literaria dentro de la escuela y fuera de ella?</p> <p>¿Dame un ejemplo de por qué la lectura es importante para tu formación escolar?</p> <p>¿Cuáles son tus gustos lectores?, ¿cómo eliges tus lecturas?</p> <p>¿Qué piensas sobre las lecturas guiadas por el docente, dame un ejemplo?</p> <p>¿Te gustaría que el docente aborde otro tipo de lecturas, cuáles serían?</p> <p>Cuando tienes que dar un examen relacionado con el texto literario leído ¿tu primer recurso cuál es? ¿cómo sabes lo que el maestro va a preguntar?</p> <p>En la mayoría de lecturas la docente suele realizar actividades en relación al contenido de la obra literaria, de dichas actividades ¿cuál de ellas te pareció más interesante por qué?</p>

Las entrevistas a los estudiantes fueron realizadas a través de la plataforma digital Zoom, considerando su tiempo y disponibilidad. Debido a que por motivos de fin de año lectivo salieron de vacaciones y se acordó con los informantes llevar este proceso de forma virtual, alcanzando un tiempo de grabación entre 40' y 2h a cada estudiante.

En lo que respecta al procesamiento de datos de las fichas de observación, el relato de vida y las entrevistas, primero se procedió a transcribir de manera literal Rapley (2014) la información obtenida de las 8 sesiones pedagógicas y de las entrevistas en un documento de Word. Seguidamente se realizó la codificación de los datos a través de la herramienta computacional ATLAS.ti. La cual permite optimizar, organizar, clasificar y sintetizar la información a partir de categorías de primer y segundo orden. Se trata de un

programa que facilita el análisis cualitativo de información estructurada o no estructurada de forma deductiva.

Según Varguillas (2006), este software combina las categorías planteadas por el investigador y reconoce aquellas que han sido encontradas en los datos recogidos, para esto considera cuatro fases: contacto con el o los documentos iniciales de información; preparación del documento; análisis de las definiciones para procesar las categorías y así poder seleccionar las unidades de análisis a partir de la asignación de códigos relacionarlos entre sí y estructuración o teorización de los hallazgos.

En este estudio, se realiza un análisis cualitativo de contenido considerada como “técnica apropiada para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa de contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos como son las entrevistas, las observaciones de campo, los documentos impresos, autobiografías, bibliografías, periódicos y grabaciones audiovisuales” (Varguillas, 2006, p. 75).

Así pues, una vez transcritas las observaciones de clase y sistematizada la información recogida, se procedió a extraer el informe de citas con los códigos encontrados en la herramienta ATLAS. TI para continuar con la triangulación de los datos. De modo que, para ello se diseñó una matriz (ver Apéndice 2) en la que se organizan las categorías determinadas para el primer objetivo específico, con la finalidad de identificar el rol del docente durante el proceso de mediación lectora en el aula de clase. Esto bajo la teoría en relación a los fines de la educación literaria (Colomer, 1991; Colomer, 1996; Colomer, 2001; Colomer, 2005; Solé, 1998; Mendoza, 2004) así como (Solé, 1998; Mendoza, 2004; Cassany, 2013; Munita, 2014; Munita, 2016).

## **6. Resultados**

En este capítulo se exteriorizan los resultados obtenidos por cada informante, considerando la utilidad de cada instrumento aplicado para profundizar en las estrategias de mediación lectora, prácticas lectoras y sistema de creencias que tienen los docentes y estudiantes acerca de la educación literaria. Los datos están estructurados según el perfil lector del informante y se organizan bajo la rigurosidad de cada objetivo específico junto a las categorías definidas para cada instrumento.

### **6.1. Estrategias metodológicas, procesos de lectura y función del texto**

La búsqueda realizada para esta primera línea que compone al primer objetivo específico y al principal instrumento aplicado, muestra como resultado de las sesiones observadas el uso de las siguientes estrategias de mediación lectora: lectura obligatoria guiada, lectura en voz alta, lectura repetida, niveles de lectura literal, inferencial y crítico propuestos por Gordillo y Del Pilar (2009) y Sánchez (2013); el desarrollo de las tres fases del proceso lector que presenta Cassany (2013), prelectura, lectura y poslectura. A esto se agrega las funciones encontradas en los docentes como mediadores lecto literarios (Mendoza, 2004; Ballester, 2015).

A continuación, se desglosa la descripción de la estrategia junto a la actividad realizada por cada docente.

#### ***6.1.1. Estrategias de mediación lectora***

##### ***6.1.1.1. Lectura obligatoria guiada***

El uso de esta estrategia se identificó con mayor enraizamiento en las prácticas didácticas de la docente A, en todas las sesiones observadas a los segundos “B” y “F”, al trabajar con una novela completa *Cruces sobre el agua* de Joaquín Gallegos Lara, uno de los representantes de la generación del treinta, tema que se encuentra como contenido en el texto de lengua y literatura del Ministerio de Educación y, por esta razón dicha obra consta en la planificación del segundo quimestre y como recurso para el desarrollo del taller de lecto-escritura. A esto se suma el proceso de mediación lectora que dio a sus alumnos:

*La maestra inició solicitando a los estudiantes sacar el libro o las copias y ubicarse en las páginas correspondientes, mientras ellos sacaban la lectura ella iba pasando por los puestos para asegurarse que hayan guardado todo y solo este el texto y*

*el resaltador o lápiz sobre el pupitre. Antes de comenzar, la docente indicó a los estudiantes subrayar las ideas principales del texto y términos desconocidos.*

*Conforme se avanzaba con la lectura, solicitó una pausa al estudiante encargado de leer para hacer la pregunta: ¿Qué está pasando aquí con Alfredo? Algunos estudiantes coincidieron con la respuesta en relación a la culpabilidad de Juan su padre. Pero la docente reiteró que ahí hay algo más, por ende, pidió volver a leer y estar atentos en la parte de Alfredo. Luego de unos minutos un estudiante levantó la mano y mencionó que Alfredo siente atracción por su madrastra, la docente muy emocionada dijo excelente, aunque el texto escrito no lo diga con la actitud de Alfredo hacia su madrastra se infiere que a él le gusta y siente algo por ella. (Observación 2)*

De lo observado se deduce que la docente, a más de estar atenta a la lectura de los discentes, logra descifrar la determinación del tema en función de los hechos explícitos e implícitos del texto (Colomer, 2001), lo que la aproxima a la función de mediadora crítica porque potencia las percepciones e interpretaciones del lector, abriendo nuevas visiones de las cuales se puede entender al texto literario (Mendoza, 2004). En otras palabras, esta estrategia se adhiere a la implicación del docente como guía entre lo que lee y esboza el aprendiz (Colomer, 2001).

Es importante mencionar que la mayoría de estudiantes disponían del texto físico y otros tenían copias, aunque dos de ellos leían en el celular porque se habían olvidado la lectura, pero la docente les dio la posibilidad de leer en el celular. Sin embargo, llevaba un registro de lectura y quienes no tenían la lectura fueron reportados con sus representantes a través de un mensaje de WhatsApp. Esto resultó interesante, ya que se trataba de un grupo de adolescentes y no siempre el enseñante va a estar detrás reportando o llamando la atención, pero en una oportunidad que la investigadora tuvo para dialogar con el curso, los estudiantes manifestaron que la docente es bastante rigurosa con la lectura, especialmente con el taller, que no suele reportarlos por tareas atrasadas o trabajos inconclusos, pero por no llevar la lectura siempre lo hace con el fin de que todos tengan acceso al libro manualmente. Como era de esperarse para las siguientes sesiones todo el curso tenía la lectura.

Dicho lo anterior, recordemos a Colomer (2001), quien menciona que la lectura directa de los textos permite a los aprendices tener un primer contacto con la obra y al observar la palabra escrita tiende a desarrollar representaciones simbólicas visuales. Con



esto es notable que la maestra demuestra interés y disposición hacia la lectura literaria del alumno.

En el caso de la docente B, se observó que hizo uso de la lectura obligatoria guiada en dos ocasiones con los estudiantes de Primero “Q” con las lecturas *El episodio del enemigo* de Luis Borges y *El síndrome de Prometeo*. Se conoce que entran en la caracterización de este tipo de lectura porque se encuentran en el corpus literario que ofrece el Ministerio de Educación en los textos de la asignatura, además, corresponde al contenido visto en clase acerca de la mitología griega. Entre las características sobre la lectura guiada Colomer (2001) plantea la locación del texto en su contexto de origen y la lectura atenta para descifrar su vocabulario y entender su sentido literal. Esto se muestra a continuación:

*Al terminar la lectura un estudiante levantó la mano para preguntar el significado de Nepotismo, a ello la maestra respondió que es cuando una persona obtiene un cargo laboral por influencias familiares, así como en la política, han escuchado que al estar a favor de un partido político haciendo campaña les van a dar un puesto laboral, eso es el Nepotismo. (observación 6)*

Como se puede identificar para decir el significado del término, ella contextualiza una situación con el fin de que la definición quede clara para los discentes. Esto juega a favor del lector porque existe un acompañamiento centrado, donde se visualiza un conocimiento relativo a través de un vocabulario formado (Solé, 1998). A medida que la lectura avanza el destinatario lector puede hallar términos inusuales que interrumpen la comprensión del texto, pero dado el caso se alude a la figura de interpretador y constructor de ideas (Fittipaldi y Munita, 2019).

El modo de lectura empleado fue la lectura en voz alta, cada estudiante leía hasta un punto y aparte para dar paso al siguiente. Varios estudiantes no tenían el texto para poder seguir con la lectura por eso la maestra les solicitó tomar una foto para poder continuar. Mientras avanzaba la lectura ella iba haciendo pausas para corregir temas de pronunciación e ir dando el significado de aquellos términos complejos, esto se corrobora en las siguientes líneas:

*Al momento en que un estudiante leyó demasiado bajo el fragmento que le tocaba, pidió al alumno que continuaba leer el mismo fragmento en voz alta y de forma clara (observación 2) esto se asemeja a lo que menciona (Frenk, 1997) cuando el sujeto está*

dando lectura toma varios roles, adentrándose en cada una de las voces del texto y principalmente ayuda a recoger información. Pues, este tipo de lectura favorece la vocalización, aumenta el vocabulario y su elocución. Sin embargo, es posible dilucidar que esta relectura la haya hecho la misma persona que leyó en un principio a fin de que ratifique su error y lo tenga presente para futuras lecturas.

#### **7.1.1.2. Lectura en voz alta y repetida**

El uso de esta estrategia se identificó con la docente B en la tercera y cuarta sesión, primero se abordó la lectura titulada *El miedo a las arañas y serpientes es innato* como se puede inferir se trata de una lectura informativa, más no de una lectura literaria. Y después *La leyenda del trabador de Macías*, una lectura sustraída de la web liberadas por el PISA. Ambas lecturas se realizaron en voz alta y fueron repetidas por falta de comprensión y atención al texto, ya que no se dio una intervención pedagógica que rodee ideas alrededor de la lectura. Por ende, pidió que presten atención a la relectura para que así les quede un poco más claro.

La práctica de esta estrategia se acerca a la definición que proporciona Otlet (2008), sobre la lectura repetida al decir que esta técnica ha sido acompañada por lecturas silenciosas o en su mayoría lecturas en voz alta y está presente en la naturaleza psíquica cada vez que no se comprenden las ideas de forma directa, pero esto puede variar dependiendo la circunstancia y experiencia del lector. En este caso, luego de la segunda lectura la docente explicó de manera breve y entendible el contenido de la misma.

A medida que la lectura avanzaba, la maestra hacía pausas para definir términos especializados, por ejemplo, *maestrazgo* a lo que ella pudo especificar como un cargo superior al de los militares. De igual forma la relectura permitió analizar las acciones y hechos que recaen en los personajes mediante las siguientes interrogantes: ¿Cómo anunció el rey la muerte de su esposo? ¿De qué se enteró Enrique cuando Macías está en la cárcel? Dichas preguntas fueron ignoradas por los discentes y auto respondidas por la maestra.

Así como también sitúa el origen del texto al momento en que los estudiantes preguntaron del origen de algunos dioses de la mitología y la maestra explicó cada uno de ellos con su significado. Sin embargo, hubo un espacio donde la docente reiteraba que nuestro gobierno es corrupto e incluso en las preguntas de cierre replicaba ahondar en

esta afirmación. Por tanto, esta acción entra en la insuficiencia de la función dada a la literatura como medio para formar una conciencia nacional (Ballester y Ibarra, 2009).

Ante esta situación, se sobreentiende que la estrategia tuvo un efecto negativo para conectar a los estudiantes con la lectura a favor de la comprensión del texto. Esto se contempla en el segundo plano que rodea a la definición de lectura en voz alta, enmarcado en un enfoque conductista mecanicista que permite evaluar el aprendizaje alcanzado sobre la lectura (Cova, 2004).

Dado lo expuesto, se reitera que la importancia de la selección de textos radica en promover la adquisición de hábitos lectores, la construcción de la competencia lectora y literaria con un enfoque que vaya más allá del estudio de autores y géneros representativos de un canon Munita (2015). Así como también utilizar textos extensos y complejos demanda conocimiento de los enseñantes porque exige atender los gustos y habilidades del aprendiz desde ejes programados como género, tema y autor (Colomer, 1996).

#### **6.1.1.2.3. Subrayado**

De las clases observadas se encontró la presencia de esta estrategia en ambas docentes. En el caso de la docente A antes de iniciar la lectura se indicó a los estudiantes tener a la mano el lápiz o resaltador para que al seguir la lectura con la mirada subraye los personajes y términos desconocidos para posteriormente buscar su significado.

Igualmente, en el caso de la docente B se identificó la implementación de esta estrategia en tres clases. Para ejemplificar se describe lo observado a continuación en la sesión con Primero “P”:

*La docente inició la sesión realizando dos preguntas ¿Cuándo han sentido fobia? ¿Cuál fue la situación? Los discentes no contestaron, tratando de evadir su participación en clase. Ante esto, trató de argumentar las interrogantes replanteando en una sola pregunta ¿Sigue habiendo gente que tiene miedo a las arañas y serpientes? Pero tampoco se obtuvo respuesta. Entonces, se solicitó subrayar los personajes que encuentren en la lectura (observación 3).*

En relación a lo descrito, se evidencia que ambas docentes coinciden con el uso de esta técnica para encontrar información específica en relación a los elementos de la narración, pero no se refleja la intención reflexiva que brinda esta estrategia para

simplificar el fondo de la lectura y lograr tener mayor comprensión lectora, de manera que en nuestro caso no se puede asegurar la viabilidad de este método (Jaramillo, 2011).

Por tanto, se infiere que el desarrollo de la comprensión lectora se da en un nivel literal porque solamente se extrae información concreta que incita al aprendiz entrar en un proceso básico de codificación Gordillo y Del Pilar (2009) y Sánchez (2013) no conduce a atender y participar en los procesos de recepción e interpretación del discurso literario (Colomer, 2005).

#### **6.1.1.5. Discusión literaria**

El uso de esta estrategia se observó en las prácticas didácticas de la docente B, esto surgió gracias a la actividad en clase, la cual se describe a continuación:

*Luego de terminar la lectura, la docente procedió a repartir unas hojas de trabajo que contenían un cuestionario de cinco preguntas. Entre éstas estaba la siguiente: ¿Qué significa la palabra innato? Ellos debían señalar el literal correcto, pero habían marcado dos literales que para los estudiantes era lo mismo, pero la docente les dijo que releen y se den cuenta donde estaba la diferencia. De ahí surgió la discusión entre dos opiniones distintas. Un alumno mencionó que la diferencia recae donde dice “primeros días de desarrollo”, ya que innato es una característica natural del individuo y no es algo que se pierda esporádicamente, sin embargo, otra alumna dijo ¿qué pasa si no siento miedo? Acaso quieres decir que el miedo es innato, yo creo que no porque cuando somos bebés no sentimos miedo. Así se dieron otras intervenciones a favor de ambos, de lo cual la maestra supo explicar el sentido de la palabra innato con el contenido de la lectura. Construyendo una interpretación general entre toda la clase (observación 6).*

#### **6.1.2. Rol del docente en el proceso de mediación lectora**

En las sesiones con la docente A en mención, se observó la presencia de la primera fase de lectura en todo el proceso de mediación, al aplicar una hoja de trabajo, las dos últimas preguntas eran ejercicios de escritura donde se pedía utilizar cinco arcaísmos y extranjerismos de los términos subrayados de la obra que estaban leyendo. Para ello la docente les pidió recordar las escenas o conflictos leídos en la clase anterior y que relacionen ese contexto con los párrafos que debían construir en la actividad solicitada. Otra actividad de prelectura que se ejecutó con Segundo “F” se detalla en las siguientes líneas:

*Antes de comenzar con la lectura, se solicitó exponer los cómics que la maestra había enviado como tarea y, en la última intervención un estudiante presentó su cómic representando las escenas que les tocaba leer ese día, pero él se había adelantado. La docente solicitó al alumno pegar el cómic en la pizarra para que los compañeros adivinen de qué se trataba y así fueron interviniendo hasta que los mismos estudiantes quisieran sacar el texto para continuar leyendo (observación 1).*

*En las siguientes sesiones empezó hablando sobre el sentido que tiene el título de la novela literaria, explicando que el nombre proviene de las personas a las que les rompieron el vientre y les colocaron piedras para arrojarlos al mar. Algo interesante fue cuando refirió una pequeña parte de las próximas páginas a leer diciendo: ¿Ya leímos la parte donde Juan conoce a Trinidad? Los estudiantes respondieron con un ¡No! Entonces ella tomó una actitud divertida y entre carcajadas dijo que les estaba haciendo un spoiler, de modo que pidió sacar la obra (observación 7).*

Ante estas actividades observadas se puede evidenciar la anticipación a la lectura, lo cual permite al discente rescatar, recordar e imaginar de lo que pueda o no tratar la lectura (Cassany, 2013). Dado que, esta parte introductoria tiene la finalidad de enganchar al destinatario lector y llevarlo a tener un acercamiento intelectual con el contenido.

Por otra parte, la docente B empleó actividades de prelectura en dos sesiones, una con primero “P”, *comenzó la clase diciendo que se abordará una lectura que trata sobre la venganza como antivalor. Para ello pregunto cuál es el valor contrario al término venganza, sin embargo, los estudiantes no supieron responder y se abrió un espacio de silencio a lo que la maestra repartió las hojas de la lectura, mientras los discentes estaban entretenidos haciendo otras actividades fuera de la asignatura (observación 5).*

La segunda sesión fue con primero “Q” aquí también pasó algo similar a la actividad anterior, *pregunto cuándo han sentido fobia y cuál fue la situación, pero los estudiantes no lograron entender así que añadió otra pregunta para intentar esclarecer el tema, pero los alumnos seguían sin entender (observación 8).* Por ende, se infiere que no hubo claridad en esta actividad porque no permite integrar al discente en la anticipación a la lectura Cassany (2013), al contrario, surgió confusión y deceso lector en los estudiantes.

De acuerdo con Colomer (1996), una de las prácticas educativas se puntualiza en la diferenciación y competencia que se ha acuñado a los aprendices para realizar un análisis fuera del gusto lector, método que provoca el deceso lector.

Ante esto, se deduce que la docente A propicia un mejor acercamiento anticipativo a la lectura que estaban trabajando, considerando que se trataba de una novela extensa y la venían leyendo conforme avanzaba el periodo del taller lector. No obstante, en el caso de la docente B se identificó ausencia de estrategia y falta de motivación para que los estudiantes se interesen por la lectura que iba ser abordada. Esto tiende a obstaculizar el interés lector del texto (Cassany, 2013).

## **6.2. Concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas en docentes y estudiantes**

### ***6.2.1. Concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas en docentes***

#### ***6.2.1.1. Accesibilidad a la lectura***

Desde su infancia, la docente A enfrentó limitaciones en la accesibilidad a la lectura, por causa de la carencia de estudios de sus padres a lo que señala: *Creció en un hogar de padre Ivan y madre Amada que solo concluyeron sus estudios primarios*. Lo que influyó en su desarrollo lector inicial. Este contexto sugiere que la accesibilidad a la lectura está vinculada a factores socioeconómicos y educativos, acompañado de la falta de apoyo en casa puede afectar el interés y la motivación del individuo hacia la lectura.

La falta de apoyo en casa para la Docente A refleja la importancia del entorno familiar, que destaca la influencia de las creencias del profesorado: *"toda actuación didáctica está condicionada por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica"* (Munita, 2015, p. 85). Se ven influenciadas por experiencias tanto aprendices como profesionales, incluyendo la relación con la lectura en el hogar. Del mismo modo, la experiencia positiva de la Docente B, con acceso temprano a la lectura, también se alinea con la noción de que las creencias del profesorado pueden estar influenciadas por sus vivencias personales

En el caso de la docente B fue muy diferente ya que tuvo acceso a la lectura desde la infancia gracias a su padre cada vez que lo visitaba en la oficina, siendo impulsor en su vida, como señala: *aprendí a leer con "Caritas Alegres", un libro que tenía muchas ilustraciones de animales, lecturas de lo que pasa en la vida cotidiana*. En contraste, el apoyo del padre de la Docente B no solo facilitó el acceso a la lectura, sino que también

podría haber contribuido a la formación de una identidad lectora positiva, conectándose con la noción de "saber ser" y "saber hacer del profesor" dentro del sistema CRS (Rodríguez y Marrero, 1993).

#### **6.2.1.2. Alfabetización emergente**

En cambio, la docente A al reflexionar sobre el papel de su madre al motivarla a leer, cuando sostiene ella: *Mi mamá se fue a preguntar cómo estaba en notas y yo estaba mal... ella me iba leyendo página por página, luego conversaba conmigo...* evidencia la importancia de las influencias familiares en la alfabetización emergente. La madre de la representó un papel crucial en esos momentos de dificultad, demostrando la relevancia de la mediación parental en el desarrollo lector como señala: *Amada estuvo ahí para guiar a su pequeña, su trabajo fue excepcional.*

La presencia activa de la madre como mediadora muestra cómo las relaciones familiares y el apoyo pueden desempeñar un papel clave en superar obstáculos. Amada no solo actuó como soporte emocional, sino también como facilitadora del acceso a la lectura, subrayando la relevancia de la mediación familiar en el desarrollo lector (Munita, 2015).

En cuanto la alfabetización emergente en la docente B destaca su gusto por enseñar a leer a su hermana con libros como Coquito y Nacho Lee: *Ella quería aprender... empecé con morfemas, sílabas y luego poco a poco al último del libro tenía pequeñas lecturas...* participando activamente en la alfabetización de su hermana lo que destaca una experiencia específica de enseñanza indicando una conexión entre su experiencia lectora y su enfoque pedagógico sobre qué enseñar desde la literatura constituye un gran desafío en la formación de lectores (Colomer, 2005).

#### **6.2.1.3. Experiencia lectora**

A lo largo de los años la docente A, desarrolló su pasión por la lectura, donde la búsqueda de libros y la suerte de encontrarlos juegan un papel crucial:

*Siguió en la búsqueda traviesa de los libros y contó con suerte ya que encontró un libro de su hermana mayor Elena, titulado "Los músicos de Bremen" lo leyó incansablemente después de haberlo leído como 20 veces afirmo: "este libro jamás voy a sacarlo de mi mente; para ella fue el más hermoso y maravilloso que había leído, este libro le causó un gusto único por la lectura.*

La expresión de que este libro le causó un "gusto único por la lectura" resalta cómo ciertas obras pueden despertar un amor especial por la actividad lectora. La recepción literaria respalda la idea de que ciertos libros pueden tener un impacto significativo en la formación de la identidad del lector. Según Mendoza (2004) y Colomer (2005), la lectura que involucra la interacción entre el texto y el lector. La repetida lectura de "Los músicos de Bremen" por la docente A destaca cómo esta interacción puede llevar a un cambio en la perspectiva lectora.

Este gusto único puede haber influido en su elección posterior de especializarse en Ciencias Sociales y convertirse en maestra de Literatura. En conjunto, este episodio ilustra cómo las experiencias tempranas de la docente A con la lectura pueden tener un impacto profundo y duradero en la percepción de una persona sobre los libros, estableciendo las bases para una conexión significativa con la literatura a lo largo de su vida.

La literatura se convierte en un medio para explorar el conocimiento y la reflexión. En la actualidad a los "32 años, con 11 años de experiencia docente A, sigue amando la realidad más que la fantasía", y considera que *las novelas "son crónicas vividas del país"*. Desde joven, *aspiraba a ser docente en Lengua y Literatura*, eligiendo lo que la hacía feliz, sosteniendo que *"Nació para ser docente, pero enseñar es su don"*. La construcción de la identidad a través de la lectura está respaldada por la identidad literaria (Colomer, 1991). La conexión de la docente A con las novelas como "crónicas vividas del país" refleja la idea de que la literatura contribuye a la formación de la identidad del lector al ofrecer perspectivas diversas sobre la realidad social y cultural.

Con una visión de enseñanza de literatura la docente A destaca su preferencia por el conocimiento pedagógico sobre la literatura en sí, señala: *...porque si yo no sé de educación por más que pueda estar cabezona con mis conocimientos cómo comparto lo que pueda saber*. La declaración destaca la importancia de la formación pedagógica como base para la enseñanza efectiva y reconoce que la preparación educativa es fundamental para transmitir eficazmente sus conocimientos literarios. Esta perspectiva se alinea con la idea expresada por Gambrell (1996) y Turner et al. (2009) sobre la identidad lectora como una característica fundamental para los educadores que son considerados ejemplares en lectura y escritura. La docente A reconoce que los maestros comprometidos, enriquecidos con conocimiento, estratégicos e interactivos se convierten en elementos clave para



vincular sus experiencias lectoras con la formación de lectores competentes (Munita, 2017).

No obstante, reconoce que el docente de literatura asume dos roles distintos: *el de educador y el de literato*. Esta percepción subraya la complejidad del trabajo docente en el ámbito literario, ya que implica no solo ser un conocedor de la materia, sino también un facilitador del aprendizaje. La dualidad de roles que la docente A percibe puede entenderse a través del concepto de mediación literaria de Munita (2015). Este enfoque reconoce que el docente de literatura no solo es un experto en la materia, sino también un mediador entre el texto y los estudiantes, facilitando la comprensión y apreciación de la obra. Aunado a ello, la docente A no ve sus roles como docente y literato en conflicto, sino como complementarios, con la noción de que la educación es esencial para la transmisión efectiva del conocimiento literario se alinea con las teorías pedagógicas de Freire (1970) y Colomer (2005). Estos teóricos enfatizan la importancia de la educación como un proceso dialógico que va más allá de la simple transferencia de información, apoyando la idea de que la docente A reconoce la necesidad de habilidades pedagógicas en la enseñanza de la literatura.

En conjunto, la experiencia lectora de la docente A revela la influencia positiva de un maestro que promovió la conexión entre la lectura y la inteligencia. Además, destaca la importancia de la selección cuidadosa de textos y el reconocimiento de las necesidades y capacidades individuales de los estudiantes para garantizar una experiencia lectora enriquecedora y positiva. Este análisis subraya la relevancia de considerar la motivación, la elección de textos apropiados y el apoyo adecuado en la formación de hábitos lectores. Estos resultados sugieren que las experiencias lectoras de la docente A están intrínsecamente ligadas a su identidad y elección profesional. Su viaje desde las dificultades iniciales hasta convertirse en una maestra comprometida destaca la importancia de abordar las prácticas letradas desde una perspectiva personalizada y contextualizada.

En el caso de la docente B se resalta su experiencia lectora positiva desde la infancia: *aprendí a leer con “Caritas Alegres”, un libro que tenía muchas ilustraciones de animales, lecturas de lo que pasa en la vida cotidiana*. También destaca su gusto por enseñar a leer a su hermana con libros como Coquito y Nacho Lee. La conexión directa entre la experiencia lectora de la docente B y su enfoque pedagógico se alinea con las teorías constructivistas de la enseñanza. Fang (1996) y Mendoza (2004) sostienen que el

aprendizaje es más efectivo cuando se basa en experiencias personales y se relaciona con el conocimiento previo del estudiante, como lo evidencia la docente B al participar activamente en la alfabetización de su hermana.

Actualmente, la docente B, mantiene su conexión con la lectura: *soy la que guío a mis estudiantes en el proceso de la lectura*, y selecciona lecturas interactivas para motivar a los estudiantes. Para leer en clase con mis alumnos a veces la situación no le da *El diario de Ana Frank*, *Lazarillo de Tormes*, que son hermosas obras, también *La tía Tula* que es exquisita en valores.

Direccionada en "*...que aprendan a motivarse porque en mi tiempo era tedioso, era aburrido...*" Este enfoque en el nivel inferencial indica una necesidad de motivar a los estudiantes, resaltada por la docente B, encuentra respaldo en el docente como mediador lector a partir de la motivación. Según Munita (2017), la motivación intrínseca, que surge de la propia voluntad y deseo del individuo, es crucial para el aprendizaje sostenible. La docente B reconoce la importancia de transformar la percepción negativa de la lectura para fomentar esta motivación intrínseca.

El análisis del perfil literario de la docente B revela una conexión profunda con la lectura desde la infancia hasta la actualidad. La influencia de mediadores, la diversidad de lecturas, las reflexiones críticas y la aplicación práctica como docente muestran la complejidad de las relaciones entre concepciones y procesos de apropiación de prácticas letradas. La complejidad de las relaciones entre las experiencias lectoras y las prácticas pedagógicas puede entenderse como prácticas hegemónicas (Barton y Hamilton, 2012). Este enfoque destaca la importancia de la reflexión crítica sobre las prácticas educativas, reconociendo que la enseñanza de la literatura es un proceso complejo que va más allá de la simple transmisión de conocimientos.

Ambas docentes comparten una conexión temprana con la lectura. Mientras que la docente A destaca la influencia de su profesor Manuel y su inclinación por Gabriela Mistral, la docente B revela una experiencia enriquecedora con libros como "Caritas Alegres" y una amplia gama de obras literarias. Ambas comparten una visión donde la lectura se presenta como una experiencia enriquecedora.

#### ***7.2.1.4. Habitus lectoral***

En la vida de la docente A sucedió una tragedia familiar donde la enfermedad de su padre afectó su pasión por estudiar y la lectura: *perdió interés en la lectura tras ver a su padre postrado en la cama.*" La situación familiar se convirtió en un factor determinante que influyó en su relación con la lectura, destacando la interconexión entre las circunstancias personales y la actitud hacia la educación.

La experiencia de la docente A revela la influencia de las circunstancias personales en la formación del hábitus lectoral, puede aplicarse para entender cómo las experiencias, especialmente las adversas, pueden influir en la disposición y actitudes de un individuo hacia la lectura (Munita, 2017). En este caso, la enfermedad de su padre actuó como un factor determinante que inicialmente disminuyó su interés en la lectura.

A pesar de atravesar momentos difíciles, la docente A redescubrió su pasión por la lectura y la educación, su amor por la realidad y la literatura la llevó a convertirse en docente. Por tanto, el hábitus lectoral de la docente A refleja cómo las experiencias negativas no deben ser barreras permanentes, su resiliencia y amor por la literatura la llevaron a elegir la enseñanza como vocación. El hábitus lectoral de la docente A ilustra cómo las experiencias negativas no deben considerarse barreras permanentes, sino desafíos que pueden ser superados mediante la conexión con la literatura (Colomer, 1991).

Por otro lado, el papel del padre como mediador y la influencia de profesores en la adolescencia destacan la importancia de las interacciones sociales en la formación del hábitus lectoral de la Docente B. En la adolescencia ella estuvo marcada por la exploración de obras literarias contribuyó a su aprecio por la literatura, donde su padre fue un mediador clave, ya que *"cuando le iba ayudar en la oficina, siempre me daba un libro para que lea"*, además me recitaba:

*Estaba el señor gato sentadito en el tejado, lo hacía tan bonito, decía poemas y luego como él era abogado tenía que ayudarme a cuidar la oficina y me decía hija tienes que leer mientras tú me esperas aquí a que venga otra persona u otro cliente a preguntar una situación jurídica tienes que leer. Entonces me ponía a leer y me gusto hasta el derecho me gusto. Me gustaba que mi papá había traído unos libritos antiguos para que yo lea, fue un factor elemental para que me guste la lectura.*

Las obras diversas como "Platero y yo", "El coronel no tiene quien le escriba" y "El Túnel" han dejado un impacto profundo en la percepción de la lectura de la docente

B. La diversidad de lecturas desde la infancia, tal como Ferreiro (1991) se considera como alfabetización emergente en el horizonte literario de la docente B, lo cual regula una conexión temprana entre la lectura y diferentes áreas del conocimiento.

De la misma forma, el papel del padre como mediador en la experiencia de la docente B destaca la importancia de la formación lectora en la familia, pues respalda la idea de que las interacciones sociales, especialmente con figuras de autoridad como padres, pueden tener un impacto significativo en el desarrollo del amor por la lectura desde una edad temprana (Gasol, 2005).

La influencia social y educativa en la docente B resalta la importancia de mediadores y educadores en el desarrollo del hábito y aprecio por la lectura. De acuerdo con Argote y Molina (2020), la práctica lectora sugiere que las relaciones con figuras influyentes contribuyen al desarrollo de actitudes y comportamientos en el hábito lectoral.

#### **6.2.1.5. Lectura en la escuela**

La influencia positiva del profesor Manuel en la docente A establece una conexión directa entre la lectura y el desarrollo intelectual. La declaración "*la lectura nos hace más inteligentes*" refleja la perspectiva de que la lectura no solo es una actividad, sino un medio para mejorar la inteligencia. Esta relación entre lectura e inteligencia se alinea con la figura del docente como mediador lector que contribuye al crecimiento intelectual del aprendiz (Munita, 2015). La motivación inicial del profesor Manuel actuó como un estímulo significativo en la exploración de la lectura por parte de la docente A. Considerando, las habilidades y saberes lecto literarios (Munita, 2015) respaldada la idea de construir un marco dialógico entre los lectores y los textos literarios, en este caso, el deseo de ser más inteligente, impulsa la disposición para aprender a través de la lectura.

Evidenciándose en la docente A se logró sembrar la semilla de conocer y explorar libros por leer, sin pensar lo que se encontraría como expresa: *Emocionada encontré un ensayo del cual solo observé una portada de un duende y dije: parece que es de terror, tengo miedo, pero lo leeré para ser más inteligente tal como lo dijo mi maestro*. La búsqueda de conocimiento impulsada por la motivación inicial del profesor Manuel es evidente, con emoción y determinación para enfrentar el miedo inicial ante un libro de apariencia intimidante demuestran su disposición para explorar y aprender a través de la lectura.

El encuentro con dificultades iniciales revela la realidad de que no todos los textos son adecuados para todas las edades y niveles de comprensión, ya que no comprendía lo que decía el ensayo encontrado: *Sin vacilaciones empezó por leer, pero no entendía nada, pensó: la lectura es “horrible” no comprendo las palabras*. La frustración inicial de la docente A destaca la importancia de seleccionar textos apropiados para el nivel lector de los estudiantes, por lo que se debe considerar la edad y nivel de desarrollo al seleccionar materiales de lectura. La falta de comprensión no se debe a una incapacidad de la docente, sino a la inadecuación del texto para su nivel cognitivo, subrayando la necesidad de adaptar la oferta de lecturas a la capacidad de comprensión de los estudiantes. Confirmando que la elección adecuada es crucial para fomentar una experiencia lectora positiva.

La frustración inicial de la docente A al enfrentarse a un texto inadecuado resalta la importancia de seleccionar textos apropiados para el nivel lector de los estudiantes. A esto se asocia lo que dice Margallo (2012) sobre atender las necesidades lectoras de cada contexto escolar y las literaturas desde un itinerario lector adecuado para fomentar una experiencia lectora positiva y evitar posibles obstáculos en la comprensión del texto.

En la vida de la docente A estuvo la intervención de la profesora de octavo grado Argentina Briseño quien la *motivó a “leer Oliver Twist Novela de Charles Dickens, a pesar de las dificultades personales”*, la cual actuó como agente motivador en medio de las dificultades personales de su vida. Este hecho resalta la importancia de la figura del docente como motivador y recomendador en el proceso lector, incluso en situaciones desafiantes. Además, respalda la idea de Fittipaldi y Munita (2019), que los docentes pueden actuar como agentes mediadores y prescriptores incluso en medio de dificultades personales, con base en que las experiencias de lectura en la escuela pueden influir en la formación de actitudes hacia la literatura, donde la elección de textos y la manera en que se abordan en el entorno educativo tienen un impacto significativo.

La influencia de profesores en la docente B, el Lic. Darío Granda, la motivó a leer poemas y declamarlos: *el Lic. Darío Granda fue mi profesor de Literatura General y Universal*. Teniendo el reconocimiento de profesores, como: *la Lic. Olimpia Ormaza, aunque era mi docente de Geografía Humana, siempre me felicitaba cuando recitaba*. por recitar poemas, subraya la importancia de las interacciones en el entorno escolar en la formación de la identidad que se construye a partir de experiencias literarias en el espacio personal y social (Munita, 2017). Las experiencias en la escuela, especialmente

con profesores que reconocen y fomentan habilidades literarias, pueden tener un impacto positivo en la conexión del individuo con la literatura.

Finalmente, ambas docentes comparten recuerdos positivos de sus experiencias escolares y la influencia de profesores que las motivaron, resumidas en dos citas como señala la docente A: *Varios maestros, entre ellos una docente que me quería mucho y era bravísima... siempre me pasaba diciendo que soy muy buena para leer y analizar literatura.* Y la docente B: *Cuando era niña siempre me recitaba: Estaba el señor gato sentadito en el tejado... fue un factor elemental para que me guste la lectura.*

#### **6.2.1.6. El perfil lector**

En relación a la concepción del perfil lector la docente A reconoce su papel como mediador al mencionar: *Me identifico que estoy entrando como mediadora...*, centrada en la mediación entre los estudiantes y la literatura. *“Pero que todavía me falta más por trabajar...”* reconociendo la necesidad de mejorar en ese rol, lo que sugiere una conciencia de desarrollo profesional. Esta perspectiva se alinea con la noción de Larrañaga y Yubero (2005) sobre *buen lector* que destaca el papel del mediador en facilitar la conexión entre el lector y la obra.

Además, al mencionar: *“Me caracterizo como lectora fuerte porque me gusta leer, me involucro en la lectura, me gusta que mis estudiantes estén activos todo el tiempo”* define su perfil lector en términos de su participación activa y su enfoque analítico, sugiriendo una concepción amplia y compleja. Por tanto, destaca que la literatura enseña a ser crítico, interpretativo, investigativo y curioso, que va más allá de la mera transmisión de contenidos literarios y se orienta hacia el desarrollo integral del estudiante.

Aunado a ello la docente A señala que: *“...no por eso se han muerto. Entonces la literatura si es importante para generar un pensamiento investigativo, curioso, crítico, propositivo...”* con estas palabras recalca la importancia de la literatura para cultivar el carácter crítico, ofreciendo un sin número de modelos de aprendizaje que permiten a la sociedad comprender y entender, tener ideas claras, precisas, ideales de cómo se dio nuestro entorno pasado (Colomer, 1996). Evidenciando su concepción de un perfil lector como un agente activo que va más allá de la simple decodificación de palabras (Colomer, 1991).

Por otra parte, la docente B se describe como lectora fuerte *“ Me caracterizo como lectora fuerte porque la lectura tiene varios roles, a veces se lee por leer, es más todo el*

*tiempo pasamos leyendo...*" define su perfil lector en función de la ocupación que ocupa la lectura a partir del contexto en que realiza la práctica. Pero también es consciente y analítica, destacando la importancia de entender el significado: *Como una lectora consciente y analítica, supongamos estoy leyendo una obra y me encuentro con algo que no comprendo...* impulsada por la búsqueda del conocimiento, esta concepción respalda la idea de Ballester (2015), quien señala que leer implica una acción activa que genere en el lector la apropiación de lo escrito desde la selección de la lectura hasta la búsqueda y construcción de sentido a lo que lee, que sugiere que la lectura contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y analíticas.

A su vez la docente relaciona su concepción de perfil lector en una participación activa y constante, señalando: *"El valor de leer, sobre todo que me lean bastante..."* Donde subraya el valor de la lectura y la importancia de que los estudiantes lean abundantemente (Colomer, 2005).

La búsqueda constante de libros y el aprecio por la poesía en la Docente A revelan una concepción de lector competente que va más allá de la simple decodificación de palabras: *disfrutaba leyendo a Gabriela Mistral y a otros autores de la época*. Su historia subraya la importancia de una lectura activa y variada en la formación de un lector competente. Así mismo, define: *Un lector competente debe empezar a leer desde las indicaciones, si nosotros no seguimos indicaciones, instrucciones nunca nos va a gustar leer...* donde la atención a seguir indicaciones y a los detalles desde el inicio, es un aspecto crucial de la concepción de un lector competente. La docente A destaca la diversidad de sus intereses, desde la poesía hasta la narrativa, sugiriendo una concepción de lector competente que aprecia la variedad literaria.

La Docente B considera que un lector competente va más allá de la lectura literal: *les incito a la lectura con textos adecuados a su edad, les hago entender la relación entre el emisor y receptor a través del libro, con el fin de formar hábitos lectores que generen placer a través de actividades que faciliten su comprensión*. Busca desarrollar hábitos lectores que permitan interpretaciones más profundas y reflexiones críticas.

En otras palabras: *Un lector competente debe ser lector, debe primeramente desarrollar todas las habilidades leer, escuchar, hablar y escribir...* destaca la importancia de desarrollar habilidades comunicativas en la concepción de un lector competente. Enfatizando el papel de la lectura en la construcción de conocimiento y

vocabulario, indicando una visión de lector competente orientada al enriquecimiento cultural e intelectual. La docente B resalta la importancia de desarrollar habilidades comunicativas en la concepción de un lector competente. Esta perspectiva respalda la teoría que sugiere que la lectura está intrínsecamente ligada al desarrollo de habilidades de comunicación, como escuchar, hablar y escribir (Solé, 2005).

Ambas docentes enfatizan el desarrollo de hábitos lectores en la concepción de un lector competente. La docente A destaca la atención a seguir indicaciones y detalles desde el inicio, mientras que la docente B busca desarrollar hábitos lectores que generen placer y faciliten la comprensión. Estos aspectos se alinean a las etapas de lectura (Cassany, 2013).

La creencia de la docente B en la necesidad de ser un mediador en la lectura subraya su compromiso con guiar y facilitar la comprensión, mostrando un papel activo del docente. Afirmando que "*La literatura si es importante porque nos enseña a ser críticos, interpretativos...*". Reflejando la importancia de la literatura para desarrollar habilidades críticas e interpretativas, destacando su enfoque en la formación integral de los estudiantes.

Ambas docentes destacan el papel activo del docente como mediador. La docente B afirma que la literatura es importante porque enseña a ser críticos e interpretativos, subrayando su enfoque en la formación integral de los estudiantes. Este aspecto respalda la teoría que destaca el papel activo del docente en el proceso de educación literaria (Rosenblatt, 2013).

#### **7.2.1.7. Subjetividad de lector**

La elección de especialización y la inmersión en la filosofía de la literatura indican que la subjetividad del lector está intrínsecamente ligada a las elecciones académicas y profesionales. Cuando esta se decide por especializarse en Ciencias Sociales con el objetivo de ser maestra de Literatura muestra una conexión profunda entre su pasión por la lectura y su elección profesional. En sus propias palabras, "*decidió especializarse en el bachillerato en Ciencias Sociales pensando en ser una gran maestra de Literatura*". A pesar de los obstáculos y desafíos, la decisión muestra un vínculo entre su gusto inicial por la lectura y su trayectoria educativa posterior, resaltando cómo la pasión por la lectura puede influir en las elecciones profesionales. Esta conexión se alinea con la teoría que



sugiere que las experiencias de lectura y las preferencias personales influyen en las decisiones educativas y profesionales (Rosenblatt, 1995; Gambrell, 1996; Dreher, 2003).

La docente B también experimenta una conexión profunda entre su subjetividad como lectora y sus elecciones profesionales. Presenta en su relato destaca: *cómo la influencia de su padre y la interacción positiva con la lectura desde la infancia la llevaron a apreciar diferentes géneros literarios, desde la poesía hasta el derecho*. Donde, la figura de su padre como mediador y motivador en la exploración de obras literarias contribuyó a su gusto por la lectura y, eventualmente, a su elección de estudiar literatura. Esto se alinea con la teoría que sugiere que los mediadores, como padres y educadores, desempeñan un papel crucial en la formación de la identidad lectora (Rosenblatt, 1995; Gambrell, 1996).

#### **6.2.1.8. Sujeto lector didáctico: Plano social**

Como sujeto lector didáctico en el plano social la docente A, destaca la importancia de la enseñanza apasionada y cómo influye en la conducta emocional de los estudiantes, como señala *"El 80% de lo que vivamos en la niñez depende de nuestra conducta emocional... la literatura no entra solamente con los libros, sino con el amor..."*

La docente B en el plano social aborda la limitación económica de sus estudiantes para adquirir libros y busca alternativas para compartir lecturas, ya que *"No todos tenían la posibilidad económica para hacerlo... les llevaba el infocus y les proyectaba ciertas partes de Crepúsculo, Crónicas de Narnia y ellos se fascinaban..."*

Barton & Hamilton (2004) asocian la literacidad como práctica social, subrayando la importancia de considerar la dimensión social de la lectura. En este contexto, tanto la docente A como la docente B demuestran su compromiso con el plano social del sujeto lector didáctico.

#### **7.2.1.9. Sujeto lector didáctico: Plano subjetivo**

En el plano subjetivo la docente A como sujeto lector didáctico *"...yo lo asocio mucho a la vida real de las personas, a lo que están viviendo las personas famosas y todo eso..."* estableciendo conexiones entre la vida de personas famosas (Pablo Escobar) y las obras literarias, demostrando un enfoque analítico. Como, por ejemplo: *Yo escuché una entrevista de Popeye el sicario más cercano de Pablo Escobar, y Pablo Escobar y Gabriel García Márquez, qué tienen que ver los dos...* Evidenciándose que también establece

conexiones entre la literatura y la vida real, demostrando un enfoque analítico y contextualizado en el plano subjetivo.

En el plano subjetivo la misma docente considera que los mensajes de los libros son aplicables a la vida cotidiana "*...siempre relaciono mi vida con lo que leo, creo que eso es lo más interesante...*" y pueden ofrecer enseñanzas significativas como: *Acorde al mensaje que nos da el libro, si el mensaje lo hace a uno reflexionar se aplica para la vida cotidiana...* destaca la conexión personal entre la lectura y la vida cotidiana, mostrando cómo el sujeto lector didáctico, en el plano subjetivo, implica una aplicación significativa de la literatura a la propia experiencia. Estos hallazgos coinciden con la construcción de la identidad lectora como la forma en que el individuo se ve a sí mismo y se siente como lector (Granado y Puig, 2015).

#### **7.2.1.10. Sujeto lector didáctico: Plano epistémico**

En el plano epistémico el sujeto lector didáctico docente A presenta interés en enriquecer la enseñanza a través de la colaboración con otros docentes y destaca la importancia de que los estudiantes desarrollen criterio, ya que "*A veces me siento con el profesor de inglés y digo tú me puedes ayudar a leer esta novela, porque yo veo que está buena...*"

Por otro lado, en el plano epistémico la docente B muestra interés en informarse y deleitarse con lecturas relacionadas con la problemática de sus estudiantes, "*En mi espacio personal tomo en cuenta primeramente el tema de la lectura, el tema del libro... me emociono bastante porque fue con el profesor*". Además "*...si estoy leyendo algo que puede ayudar a que mejore su calidad de vida, pues bienvenido sea...*" La disposición de la docente a informarse y deleitarse con lecturas relacionadas con la problemática de sus estudiantes destaca un compromiso pedagógico más allá del aula, indicando un interés en comprender mejor las necesidades y realidades de los estudiantes.

#### **7.2.1.11. Sujeto lector didáctico: praxeológico**

La experiencia de la docente A demuestra la importancia de la iniciativa personal en el proceso educativo, a lo que señala que: *destinada en la búsqueda de sus sueños de ser una docente en Lengua y literatura empezó su travesía de estudios universitarios, pues aún más se encontraba sumergida en la lectura había elegido lo correcto, lo que le hacía feliz*. La mención de "*elegir lo que la hacía feliz*" indica una conexión emocional y personal con el campo de estudio. Esta perspectiva praxeológica (Munita, 2014) resalta

la importancia de la satisfacción personal y la conexión emocional con la materia que se enseña.

La praxiología de la docente B se refleja en su hábito de leer en sus ratos libres resalta la importancia de la práctica constante de la lectura. Aunado a la búsqueda constante de innovación, expresa su interés en unir fuerzas con el departamento de inglés para enseñar obras literarias en ambos idiomas, evidenciando una práctica pedagógica que busca enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Destacando el papel praxeológico de la docente B al mantener la lectura de cinco páginas por sesión, subraya la efectividad de un enfoque menos, es más, permitiendo tiempo para análisis y discusión. Además, como sujeto lector didáctico evidencia un compromiso activo con el desarrollo integral de sus estudiantes. Su enfoque va más allá de la mera transmisión de información, abarcando la motivación, la selección estratégica de lecturas y el desarrollo de habilidades interpretativas.

#### ***6.2.1.12. Prácticas letradas***

Las prácticas letradas dominantes de la docente A menciona que enfrentó limitaciones en la accesibilidad a la lectura debido a la carencia de estudios de sus padres, lo que influyó en su desarrollo lector inicial. La falta de estudios avanzados en el hogar sugiere una limitación en la exposición a prácticas letradas formales. La accesibilidad a la lectura se vincula con factores socioeconómicos y educativos, indicando la importancia de estos elementos en las prácticas letradas dominantes, coincide con la idea de que las creencias del profesorado están condicionadas por sus ideas sobre el proceso educativo (Munita, 2015).

En el caso de la docente B estuvo presente la influencia de la educación formal, aunque no se destaca una influencia directa de la educación formal, el acceso a la lectura desde la infancia sugiere una exposición temprana a prácticas letradas formales. Además, la docente B destaca su participación activa en la alfabetización de su hermana, utilizando libros específicos para enseñar morfemas y sílabas, lo que puede reflejar métodos pedagógicos más estructurados.

Por otro lado, las prácticas letradas vernáculas, contemplan la influencia de la familia, como el caso de la madre de la docente A desempeñó un papel crucial en la alfabetización emergente al guiarla en momentos de dificultad. La mediación parental

muestra cómo las relaciones familiares y el apoyo pueden ser clave en superar obstáculos y facilitar el acceso a la lectura (Barton y Hamilton, 1998).

Del mismo modo, se presentó la influencia familiar personalizada, en el aprendizaje de la lectura a través de libros ilustrados que reflejaban la vida cotidiana, gracias a la figura de su padre, indica una conexión emocional y personal con la lectura. Así como, la lectura de "Caritas Alegres", con ilustraciones de animales y lecturas de la vida cotidiana, sugiere una práctica letrada más vernácula y vinculada a la experiencia personal.

Finalmente, la docente A muestra una interacción más marcada con prácticas letradas vernáculas influenciadas por la familia, mientras que la docente B presenta una combinación de influencias formales e informales en sus prácticas letradas, con un énfasis en la participación activa en la alfabetización de otros.

#### **6.2.1.13. Rol docente**

La docente A afirma que en la práctica de la lectura y literatura es tener "*amor a la docencia y amor a la literatura*" resalta la importancia de la pasión en la enseñanza. La dedicación y el afecto hacia ambas áreas son esenciales para transmitir el entusiasmo y fomentar un ambiente educativo enriquecedor. La docente A destaca la literatura como la máxima expresión de los sentimientos, viéndola como un proceso que acompaña las emociones humanas. Para ella, la literatura va más allá de la simple expresión, siendo una liberación y un acompañamiento al proceso interno del ser humano. La literatura se integra en su vida cotidiana como un arte que complementa la existencia, permitiendo la comunicación con seres místicos y una reflexión profunda sobre diversas situaciones (Fang, 1996).

A su vez, al hablar sobre la importancia de la lectura en la niñez, destaca la conexión entre la enseñanza y las experiencias emocionales. La docente A señala "*si uno se mantiene estático está retrocediendo*" resaltando la necesidad de adaptarse y evolucionar para brindar una educación de calidad.

Por otra parte, la expresión de la docente B: *Si fue una vez que me dijeron licen háganos leer la obra de Crepúsculo...* muestra la adaptación de estrategias para superar barreras económicas y permitir a los estudiantes acceder a la literatura que desean. Esto refleja una preocupación por las limitaciones económicas de los estudiantes y la voluntad de encontrar soluciones para fomentar el interés por la lectura (Pernas, 2009).

Entre las estrategias la docente B implica un análisis constante de la literatura y la evitación de actividades tediosas para involucrarse con los estudiantes en la lectura, como: "*He mantenido analizar siempre la literatura, alejaría actividades que resultan tediosas...*" Su enfoque es dinámico y adaptado a las necesidades del aula.

De acuerdo con la docente A "*El docente está llamado a eso y no solo el de literatura todos deben tener estas características...*" esta vincula la identidad lectora con el llamado del docente a desarrollar características como el pensamiento investigativo, curioso, crítico y propositivo, indicando una visión holística del rol docente.

A diferencia de la docente B que señala: *...yo les enseño que tienen que leer, que tienen que saber dar una interpretación, que tienen que dar una inferencia...* Donde para ella la identidad lectora implica un compromiso con enseñar a los estudiantes a interpretar y realizar inferencias, mostrando un énfasis en el pensamiento crítico.

En el plano subjetivo, la docente B destaca cómo la lectura puede dejar enseñanzas y reflexiones significativas aplicables a la vida cotidiana, demostrando una conexión personal y emocional con la literatura. Como en el caso elección personal de "El invisible" que revela su interés en abordar problemáticas sociales relevantes, como el acoso escolar. Refleja la conexión entre su elección de la literatura y la problemática del acoso escolar que indica una sincronización entre sus intereses personales y su compromiso como educadora. Esta alineación sugiere que busca integrar sus preocupaciones y aprendizajes personales en su labor pedagógica, además de utilizar la literatura como una herramienta para comprender y abordar temas contemporáneos.

Cumpliendo un rol activo de mediadora en talleres de lectura la docente B, señala que: *selecciono lecturas adecuadas para su edad para que se sientan más motivados*" que refleja su compromiso con la educación literaria, seleccionando lecturas adecuadas y motivando la participación. Siendo evidente, la subjetividad del lector en las preferencias personales y la búsqueda de enriquecimiento intelectual, demostrando una conexión profunda con la literatura como medio de exploración y conocimiento.

En cuanto a la enseñanza literaria la docente A señala: *La literatura enseña historia, cultura, tradición, identidad, realidad de un pueblo...* y emociones, ampliando el propósito de la enseñanza literaria más allá de la simple adquisición de conocimientos formales. Donde la enseñanza de la historia de la literatura y su conexión con eventos

históricos engancha al estudiante, resaltando la importancia de conocer la historia literaria para despertar la curiosidad.

Para lo que, la docente A sugiere que el docente debe compartir más que enseñar, implicando una relación colaborativa entre el docente y los estudiantes en la construcción de conocimiento literario, donde reine "*La curiosidad es investigación e investigar es leer.*" En conexión con la investigación y la lectura destaca la perspectiva sobre el aprendizaje literario como un proceso activo y autodirigido. Afirmando que la importancia de contextualizar la enseñanza literaria y vincularla con la vida cotidiana se refleja en la práctica de la docente, quien destaca la influencia de la presencia de libros en el entorno del estudiante.

Para la docente A la comunicación permanente entre el lector y el autor es esencial para el aprendizaje literario sostiene que: *En todo el sentido favorece porque es en base a la lectura estar en contacto con el autor...* Demostrando que la literatura no solo transmite conocimientos, sino que también genera una experiencia comunicativa y valórica. Argumentando la capacidad de la literatura para analizar y extraer emociones "*Pero también enseña a analizar emociones y sobre todo sacar o extraer esas emociones.*". Por lo que, su perspectiva sugiere un enfoque en el desarrollo emocional a través de la literatura.

Por tanto, enseñar literatura según la docente B se basa en la representación verbal del entorno, sugiriendo que la literatura es una herramienta poderosa para interpretar el mundo que nos rodea, señala: *Es importante enseñar literatura porque prácticamente todo lo que nos rodea poderlo representar en la palabra.* Por ende, la importancia de representar el entorno en palabras destaca la conexión entre la literatura y la realidad circundante, mostrando cómo la docente integra la vida cotidiana en la enseñanza literaria. Enfatizando la necesidad de que los estudiantes vayan más allá del texto, fomentando la interpretación, inferencia y reflexión, promoviendo un enfoque crítico y profundo hacia la lectura.

Las declaraciones de las docentes A y B proporcionan una visión coherente y valiosa sobre el rol del docente, enfocándose en una perspectiva pedagógica abierta y orientada al aprendizaje continuo. Por ejemplo, la docente A refuerza esta perspectiva al expresar: "*Nunca va a saber todo, va a cometer errores, pero hay que saber corregir...*" Aquí, reconoce la realidad de que el docente no es omnisciente y destaca la importancia

de la capacidad de corrección. Esta postura refleja una actitud abierta hacia el aprendizaje constante y la adaptación a medida que surgen desafíos.

Por otra parte, la docente B destaca: "*Creo que el maestro no tiene que saber todo, sino ir aprendiendo con los estudiantes, eso le da más aceptación...*" Esta perspectiva resalta la importancia de la humildad y la disposición a aprender junto a los estudiantes. La idea de "ir aprendiendo con los estudiantes" sugiere un enfoque colaborativo y dinámico en el proceso educativo.

Ambas docentes comparten una postura común al afirmar que el docente no necesita saber todo. La docente B refuerza esto al expresar: "*No comparto con la idea de que el docente debe saberlo todo porque cuando el docente llega a aprender, llega a saberlo todo...*" Esta declaración subraya la naturaleza dinámica y evolutiva del aprendizaje del docente, sugiriendo que el proceso de enseñanza está intrínsecamente vinculado al continuo crecimiento del educador.

Del mismo modo la docente A respalda esta idea al afirmar: "*Entonces, me involucro con ellos y soy realista. No comparto con la idea de que el docente debe saberlo todo...*" Aquí, la noción de realismo destaca la importancia de una comprensión práctica y adaptativa del rol del docente, reconociendo que la enseñanza es un proceso de construcción conjunta con los estudiantes.

En resumen, se refleja una perspectiva pedagógica compartida entre la docente A y B que abraza la idea de que el docente no necesita tener todas las respuestas, sino estar dispuesto a aprender, corregir y evolucionar en colaboración con los estudiantes. Esta postura respalda un enfoque más inclusivo y colaborativo en la educación, donde el aprendizaje es un viaje compartido entre docentes y estudiantes.

Por otra parte, mientras que la Docente A enfoca su experiencia lectora en la búsqueda activa de libros y el descubrimiento personal, la Docente B resalta el papel mediador de su padre y su labor como guía en talleres de lectura. Ambas perspectivas sugieren que la formación lectora puede ser impulsada tanto por la iniciativa personal como por la mediación educativa.

### ***7.2.1.15. Síntesis de las concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas en docentes***

La exploración de las concepciones y procesos de apropiación de las prácticas letradas entre las docentes A y B revela aspectos clave en la formación de sus perfiles lecto-literarios. En el ámbito de la accesibilidad a la lectura, la docente A enfrentó limitaciones debido a la carencia de estudios de sus padres, lo que sugiere la influencia de factores socioeconómicos y educativos en el desarrollo lector (Colomer, 2005). En contraste, la docente B experimentó un acceso temprano a la lectura gracias al apoyo activo de su padre, demostrando cómo las experiencias familiares pueden variar significativamente y afectar la relación individual con la lectura.

La alfabetización emergente, influenciada por las interacciones familiares, se destaca en ambas docentes. La docente A recibió el apoyo crucial de su madre en momentos de dificultad, resaltando la relevancia de la mediación parental en la superación de obstáculos y el desarrollo lector (Munita, 2015). Por otro lado, la docente B participó activamente en la alfabetización de su hermana, mostrando una conexión directa entre su experiencia lectora y su enfoque pedagógico (Mendoza, 2011 y Munita, 2015).

En cuanto a la experiencia lectora, ambos casos reflejan cómo ciertas obras pueden tener un impacto profundo y duradero en la formación de la identidad lectora (Munita, 2017). La docente A, a pesar de enfrentar una tragedia familiar que inicialmente disminuyó su interés en la lectura, redescubrió su pasión y se convirtió en una maestra comprometida. Su experiencia demuestra la resiliencia y la capacidad de superar desafíos, respaldando la modalidad afectiva – emocional que genera la lectura literaria (Sorin y Lebrun, 2011). Por otro lado, la docente B mantuvo una conexión profunda con la lectura desde la infancia hasta la actualidad, destacando la influencia positiva de mediadores y la diversidad de lecturas en su percepción de la lectura.

En lo que respecta al habitus lectoral, la docente A experimentó una disminución inicial de su interés en la lectura debido a una tragedia familiar, pero su resiliencia y amor por la literatura la llevaron a elegir la enseñanza como vocación. Este caso ejemplifica cómo las experiencias negativas no deben considerarse barreras permanentes, sino desafíos superables mediante la conexión con la literatura. En el caso de la docente B, la influencia positiva de su padre como mediador y la diversidad de obras literarias contribuyeron al desarrollo integral de su hábito lectoral, respaldando la teoría de Merino (2011).



Ambas docentes comparten una conexión temprana con la lectura y una visión donde esta se presenta como una experiencia enriquecedora. La docente A destaca la influencia de su profesor Manuel y su inclinación por Gabriela Mistral, mientras que la docente B revela una experiencia enriquecedora con libros como "Caritas Alegres" y una amplia gama de obras literarias. Ambas comparten la perspectiva de que la lectura es un medio para explorar el conocimiento y la reflexión.

Los resultados derivados del análisis de las experiencias de lectura de las docentes revelan la profunda influencia que los educadores ejercen en la formación del perfil lector y la disposición hacia la literatura. La afirmación de la docente A, "la lectura nos hace más inteligentes", establece un vínculo directo entre la actividad lectora y el desarrollo intelectual, tal como refiere Munita (2017) que sugieren que la desencadenada por el profesor Manuel, actúa como un catalizador significativo, evidenciando su figura como mediador lecto – literario.

La narrativa de la docente A, emocionada y determinada a explorar libros a pesar del miedo inicial, resalta la importancia de la selección adecuada de textos. La frustración inicial ante un texto inadecuado subraya la necesidad de adaptar la oferta de lecturas al nivel cognitivo de los estudiantes, como propone Colomer (2005). Además, la intervención de la profesora Argentina Briseño como mediadora y motivadora, incluso en medio de dificultades personales, respalda el rol del docente como motivador del saber Fittipaldi y Munita (2019), destacando el impacto de las experiencias de lectura y la elección de textos por parte de los docentes en la formación de actitudes hacia la literatura.

En el caso de la docente B, la influencia positiva de profesores como el Lic. Darío Granda y la Lic. Olimpia Ormaza destaca la importancia de las interacciones en el entorno escolar en la construcción de la identidad lectora. El reconocimiento y el estímulo hacia habilidades literarias específicas, como recitar poemas, demuestran cómo las experiencias en la escuela pueden tener un impacto positivo en la conexión del individuo con la literatura, respaldando la noción de (Munita, 2017) sobre la formación de la identidad literaria a partir de experiencias literarias personales y sociales.

La exploración detallada de las concepciones del perfil lector de las docentes A y B revela dimensiones complejas y fundamentales para el aprendizaje literario. La docente A, al reconocer su papel como mediadora y expresar la necesidad de mejorar en ese rol, demuestra una conciencia de desarrollo profesional que se alinea con la figura de

mediador literaria de Munita (2019). Este reconocimiento no solo evidencia la importancia del mediador en la conexión entre el lector y la obra, sino que también subraya la naturaleza dinámica y en constante evolución del proceso educativo.

La caracterización de la docente A como lectora fuerte, enfatizando su participación activa y enfoque analítico, sugiere una concepción amplia y compleja del perfil lector. Su perspectiva de que la literatura enseña a ser crítico, interpretativo, investigativo y curioso va más allá de la simple transmisión de contenidos literarios. Estos atributos refuerzan la idea de que el perfil lector implica un desarrollo integral del estudiante, alineándose con la noción de Colomer (2005) sobre la importancia de la lectura en el desarrollo de habilidades interpretativas.

La afirmación de la docente A sobre la importancia de la literatura para generar un pensamiento investigativo, curioso, crítico y propositivo refleja su percepción del perfil lector como un agente activo en el proceso de aprendizaje. Este énfasis en el pensamiento crítico respalda la idea de que el perfil lector va más allá de la simple decodificación de palabras y se conecta con la formación de habilidades intelectuales y reflexivas.

La concepción de la docente B sobre el lector competente como aquel que va más allá de la lectura literal, incitando a la lectura con textos adecuados y fomentando hábitos lectores que generen placer y faciliten la comprensión, revela su enfoque en desarrollar habilidades interpretativas y reflexivas. Su énfasis en desarrollar habilidades comunicativas, como leer, escuchar, hablar y escribir, respalda la idea de que la lectura está intrínsecamente ligada al desarrollo de habilidades de comunicación (Colomer, 1991).

Ambas docentes convergen en la importancia del desarrollo de hábitos lectores en la concepción de un lector competente, aunque destacan diferentes aspectos. Mientras que la docente A hace hincapié en la atención a las indicaciones y detalles desde el inicio, la docente B busca generar placer y facilitar la comprensión. Estos enfoques se alinean con la teoría del desarrollo de hábitos lectores de Munita (2014).

La creencia de la docente B en la necesidad de ser un mediador en la lectura subraya su compromiso con guiar y facilitar la comprensión, mostrando un papel activo del docente. Su afirmación de que "La literatura sí es importante porque nos enseña a ser críticos, interpretativos..." refleja la importancia de la literatura en el desarrollo de

habilidades críticas e interpretativas, respaldando así la teoría que destaca el papel activo del docente en el proceso de educación literaria (Rosenblatt, 1978).

La subjetividad del lector, en este caso, las docentes A y B, se revela como un elemento crucial que influye en sus elecciones académicas, profesionales y pedagógicas. La conexión profunda entre la subjetividad como lectora y las decisiones de especialización y carrera educativa resalta la influencia directa de las experiencias literarias en la trayectoria académica y profesional de ambas docentes.

La elección de la docente A de especializarse en Ciencias Sociales con la aspiración de ser maestra de Literatura ilustra cómo la pasión por la lectura puede ser un motor poderoso en la toma de decisiones educativas y profesionales. Este vínculo entre la pasión por la lectura y las elecciones académicas se alinea con las teorías que sugieren que las experiencias de lectura y las preferencias personales influyen en las decisiones educativas y profesionales (Rosenblatt, 1995; Gambrell, 1996; Dreher, 2003).

La docente B, por otro lado, experimenta una conexión profunda entre su subjetividad como lectora y sus elecciones profesionales, destacando la influencia positiva de su padre como mediador y motivador en la exploración de obras literarias. Este hallazgo respalda la idea de que los mediadores, como padres y educadores, desempeñan un papel crucial en la formación de la identidad lectora (Rosenblatt, 1995; Gambrell, 1996).

En cuanto al sujeto lector didáctico en el plano social, ambas docentes demuestran un compromiso con la dimensión social de la lectura. La docente A resalta la importancia de la enseñanza apasionada y su influencia en la conducta emocional de los estudiantes. Sus palabras sobre cómo "la literatura no entra solamente con los libros, sino con el amor" indican la comprensión de la lectura como una práctica social que va más allá de la mera transmisión de conocimientos.

La docente B, por su parte, aborda la limitación económica de sus estudiantes para adquirir libros y busca alternativas para compartir lecturas, proyectando partes de obras para superar las barreras económicas. Estas acciones se alinean con la conceptualización de la literacidad como práctica social (Barton y Hamilton, 2004), destacando el compromiso de ambas docentes con el plano social del sujeto lector didáctico.

En el plano subjetivo, la docente A establece conexiones entre la literatura y la vida real, demostrando un enfoque analítico y contextualizado. La asociación de obras literarias con la vida cotidiana, como la conexión entre Pablo Escobar y Gabriel García Márquez, subraya la aplicación significativa de la literatura a la experiencia personal. Estos hallazgos coinciden con la construcción de la identidad lectora como la forma en que el individuo se ve a sí mismo y se siente como lector (Granado y Puig, 2015).

En el plano epistémico, la docente A destaca la importancia de la colaboración con otros docentes para enriquecer la enseñanza, subrayando su interés en el desarrollo de criterios en los estudiantes. Estas acciones indican un compromiso activo con el plano epistémico del sujeto lector didáctico y respaldan la idea de que la enseñanza efectiva va más allá del conocimiento individual.

La docente B, por otro lado, muestra interés en informarse y deleitarse con lecturas relacionadas con la problemática de sus estudiantes, destacando un compromiso pedagógico más allá del aula. La disposición de la docente a informarse y deleitarse con lecturas que puedan mejorar la calidad de vida de sus estudiantes demuestra un enfoque pedagógico integral que busca comprender mejor las necesidades y realidades de los estudiantes.

En el plano praxeológico, la docente A destaca la importancia de la iniciativa personal en su trayectoria educativa, resaltando la conexión emocional y personal con el campo de estudio. Su perspectiva praxeológica resalta la importancia de la satisfacción personal y la conexión emocional con la materia que se enseña. A diferencia, de la praxiología de la docente B se refleja en su hábito de leer en sus ratos libres y en su búsqueda constante de innovación pedagógica. Su interés en unir fuerzas con el departamento de inglés para enseñar obras literarias en ambos idiomas evidencia una práctica pedagógica que busca enriquecer la experiencia de aprendizaje.

En conclusión, la discusión detallada sobre la subjetividad del lector en sus diferentes planos revela la influencia profunda de las experiencias literarias en las elecciones y prácticas de las docentes A y B. Estos hallazgos enriquecen la comprensión de cómo la subjetividad como lectora y como docente se entrelaza, formando perfiles lectores didácticos únicos y destacando la importancia de abordar la literatura desde una perspectiva integral y social.

Las prácticas letradas dominantes de la docente A revelan una conexión íntima entre su acceso a la lectura y las limitaciones socioeconómicas y educativas en su entorno familiar. La carencia de estudios avanzados por parte de sus padres indica una falta de exposición a prácticas letradas formales en el hogar. Esta limitación inicial en la accesibilidad a la lectura resalta la influencia de factores socioeconómicos en las prácticas letradas dominantes. La correlación entre la accesibilidad a la lectura y los elementos socioeconómicos y educativos refuerza la idea de que las creencias y prácticas docentes están condicionadas por las experiencias y contextos de vida (Munita, 2015).

En contraste, la docente B experimenta una influencia más directa de la educación formal en sus prácticas letradas dominantes. Aunque no se destaca una influencia directa, el acceso temprano a la lectura desde la infancia sugiere una exposición a prácticas letradas formales. Su participación activa en la alfabetización de su hermana, utilizando libros específicos para enseñar morfemas y sílabas, refleja métodos pedagógicos más estructurados y educativos.

Las prácticas letradas vernáculas también desempeñan un papel significativo en la formación de ambas docentes. La mediación de la madre de la docente A en momentos de dificultad destaca la importancia de las relaciones familiares y el apoyo parental en la superación de obstáculos y el acceso a la lectura. Esta intervención personalizada muestra cómo las prácticas letradas vernáculas pueden ser fundamentales en el proceso de alfabetización, contribuyendo a la formación de la identidad lectora.

Asimismo, la influencia familiar personalizada en la docente B se manifiesta a través de la lectura de libros ilustrados que reflejan la vida cotidiana, gracias a la figura de su padre. La conexión emocional y personal con la lectura se refleja en la elección de lecturas como "Caritas Alegres", con ilustraciones de animales y narrativas de la vida cotidiana. Estas prácticas letradas más vernáculas están intrínsecamente vinculadas a la experiencia personal, destacando la importancia de las influencias familiares en la formación de las prácticas letradas dominantes.

En resumen, la docente A exhibe una interacción más marcada con prácticas letradas vernáculas, marcadas por la mediación de la familia en momentos de dificultad. En cambio, la docente B presenta una combinación de influencias formales e informales en sus prácticas letradas, enfatizando su participación activa en la alfabetización de otros. Estos hallazgos subrayan la diversidad de factores que contribuyen a la formación de

prácticas letradas dominantes y cómo estas experiencias moldean las creencias y acciones docentes en el ámbito literario.

Las declaraciones de las docentes A y B proporcionan una visión rica y coherente sobre el rol del docente, destacando aspectos cruciales de la enseñanza de la literatura. La docente A enfatiza la importancia de la pasión y el amor tanto por la docencia como por la literatura. Esta perspectiva refleja la necesidad de transmitir entusiasmo y crear un ambiente educativo enriquecedor. La docente A ve la literatura como una expresión máxima de los sentimientos, una liberación que acompaña el proceso interno del ser humano. Su visión va más allá de la mera transmisión de conocimientos, abarcando la conexión emocional y la reflexión profunda sobre diversas situaciones.

En contraste, la docente B muestra adaptabilidad y una voluntad de superar barreras económicas para fomentar el interés por la lectura. Su enfoque dinámico se refleja en la selección de lecturas adecuadas y la evitación de actividades tediosas para involucrar a los estudiantes. A través de estrategias innovadoras, como compartir partes de libros para superar limitaciones económicas, la docente B demuestra su compromiso con la igualdad de acceso a la literatura.

Ambas docentes comparten una visión del rol docente como un facilitador, mediador y guía en el proceso de aprendizaje literario. La docente A destaca la importancia de compartir más que enseñar, promoviendo una relación colaborativa en la construcción de conocimiento literario. Por otro lado, la docente B enfatiza la enseñanza de la interpretación y la inferencia, destacando su compromiso con el pensamiento crítico.

En el plano subjetivo, ambas docentes revelan su conexión personal y emocional con la literatura. La docente B elige lecturas que abordan problemáticas sociales relevantes, mostrando una sincronización entre sus intereses personales y su compromiso como educadora. Además, ambas docentes reconocen la importancia de la comunicación y la conexión entre el lector y el autor, así como la capacidad de la literatura para analizar y extraer emociones.

En cuanto a la enseñanza literaria, la docente A destaca la necesidad de contextualizarla y vincularla con la vida cotidiana. Su perspectiva refleja la influencia del entorno del estudiante y la importancia de despertar la curiosidad a través de la historia literaria. Por otro lado, la docente B subraya la representación verbal del entorno como una herramienta poderosa para interpretar el mundo.

Ambas docentes comparten una visión pedagógica común al afirmar que el docente no necesita saberlo todo, promoviendo la humildad y la disposición a aprender con los estudiantes. Esta perspectiva refleja una actitud abierta hacia el aprendizaje constante y la adaptación a medida que surgen desafíos.

En conclusión, los perfiles lecto-literarios de las docentes A y B evidencian la complejidad de las relaciones entre las concepciones y procesos de apropiación de las prácticas letradas. Estas experiencias individuales resaltan la importancia de considerar la diversidad en la formación de hábitos y actitudes hacia la lectura, así como la influencia de factores socioeconómicos, familiares y educativos en la configuración de los perfiles lecto-literarios. Este análisis subraya la necesidad de abordar la enseñanza de la literatura desde una perspectiva personalizada y contextualizada, reconociendo la singularidad de cada individuo en su relación con la lectura.

### ***7.2.2. Concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas en estudiantes***

#### ***7.2.2.1. Accesibilidad a la lectura***

En cuanto a la accesibilidad a la lectura Susana menciona: *a mis 4 años mi madre me enseñó a leer a través de cuentitos con dibujos los cuales me atraían*. Esta experiencia temprana y lúdica con la lectura, a través de cuentitos ilustrados, estableció un vínculo emocional con la misma desde una edad temprana, destaca la importancia de la estimulación visual y narrativa en su inmersión inicial en la lectura. La experiencia temprana y lúdica con cuentitos ilustrados estableció un vínculo emocional con la lectura desde una edad temprana, resaltando la relevancia de la calidad visual y narrativa en los materiales de lectura (Mendoza, 2004).

Por otro lado, Darío tuvo su primer contacto forzado y señala: *empecé a leer desde los 12 años porque una licenciada nos exigió un libro llamado cuentos fantásticos de Edgar Allan Poe*. Esta imposición escolar fue un punto de partida forzado hacia la lectura. Posteriormente, amplió su acceso al comprar un libro con sus ahorros y leer en la biblioteca de la escuela. Esto resalta la influencia inicial de las imposiciones escolares en su acceso a la lectura, pero también muestra su esfuerzo personal por buscar y disfrutar de la lectura fuera del entorno académico.

El evento letrado clave en la narrativa de Karla es la cuarentena, que marcó su inicio como lectora y la conexión con el mundo de los libros

*empecé a leer fueron lecturas de romance ya que como no tenía los recursos para comprar libros que me atrapen con solo leer su primera página, cuando tenía las posibilidades de descargar libros o a veces tenía libros de mis hermanos, los leía y hallé uno que me enamoró por completo, el libro se llama "Una serie de eventos desafortunados; La habitación de los reptiles" es el segundo libro de LEMONY SNICKET es una serie de libros con diferentes historias igual de interesantes, entretenidas, con suspenso y muy divertidas.*

Fue un período crucial que no solo marcó su iniciación en el hábito de la lectura, sino que también estableció un vínculo significativo con el vasto universo de los libros. La coyuntura de la cuarentena, caracterizada por la crisis económica de su familia y la ausencia de servicios esenciales como el acceso a internet debido a las dificultades financieras, fue un catalizador que propició el descubrimiento de la magia que encierran las páginas de los libros.

Durante este tiempo de aislamiento forzado, en el cual la familia de Karla experimentó desafíos económicos y una reconfiguración significativa en su estructura, la falta de recursos tecnológicos, como el acceso a internet, emergió como una limitación. No obstante, este aparente obstáculo condujo a la apertura de un nuevo mundo literario para Karla. Ante la carencia de distracciones digitales, se vio motivada a explorar las alternativas que ya se encontraban presentes en su entorno, especialmente los libros que le habían sido obsequiados por sus familiares.

La narrativa de Karla revela que, en medio de la adversidad, tuvo la oportunidad de sumergirse en lecturas de diversos géneros, destacando inicialmente su interés en los libros de romance. La necesidad de encontrar fuentes de entretenimiento llevó a Karla a descubrir el placer de sumergirse en historias literarias, inicialmente atraída por la fascinación de los romances.

Así, el evento letrado de la cuarentena se erige como el catalizador que no solo introdujo a Karla en el universo literario, sino que también le brindó la oportunidad de descubrir géneros literarios diversos, consolidando un vínculo profundo con la lectura que perdura más allá de las circunstancias desafiantes que enfrentó durante ese período específico.

El primer acercamiento significativo a la lectura de Anahí fue en la preadolescencia “*conocí yo a la lectura a los 11 años de edad con mi primer libro*”, con



“No sonrías que me enamoro”. Antes de esa experiencia, su percepción de los libros era negativa, considerándolos aburridos y únicamente informativos, este encuentro marcó un cambio importante en su relación con la lectura.

La estudiante Nohemí, por su parte, destaca la importancia de la lectura desde su infancia, aunque inicialmente enfrentó limitaciones en el acceso a libros. Su experiencia refleja la influencia de la disponibilidad de materiales en el desarrollo de su hábito lector. Al respecto, Barton y Hamilton (1998) resaltan que el acceso a una variedad de textos es esencial para el fomento de la lectura.

#### **7.2.2.2. Alfabetización emergente**

Los datos suministrados por Susana revelan: *"el hecho de haber pertenecido a una comunidad religiosa representaba que nos enseñaban más cosas hacer de la religión [...] nos hacían leer la biblia y había pasajes en la biblia los cuales me intrigaba y me llenaba de curiosidad para serles precisa el Apocalipsis"*. Aquí, la lectura de la Biblia no solo tiene un componente religioso, sino que también despierta la curiosidad de Susana por temas más profundos. Según Merino (2011), las prácticas de alfabetización pueden variar según las comunidades a las que pertenezcan los individuos, como en el caso de comunidades religiosas, la lectura de textos sagrados puede desempeñar un papel central en el desarrollo de habilidades de lectura y, al mismo tiempo, influir en la percepción de los individuos sobre la lectura.

Anahí comenzó a familiarizarse con la lectura a los 11 años con el libro "No sonrías que me enamoro" de Blue Jeans. Antes de esta experiencia, tenía una percepción limitada de los libros, considerándolos aburridos y centrados en información científica, social y cultural. Este primer encuentro cambió su perspectiva al descubrir la capacidad de los autores para expresarse a través de las historias. Además, que menciona haber encontrado un libro de su madre durante el confinamiento, sugiriendo que el entorno hogareño también influye en sus prácticas lectoras. De acuerdo con Freire (1987), la lectura no solo es un acto mecánico de decodificación, sino un proceso de comprensión crítica y reflexiva. El cambio en la percepción de Anahí destaca la importancia de encontrar textos que resuenen con los intereses personales y que ofrezcan una experiencia significativa de lectura.

El relato de Nohemí revela que su interés por la literatura surgió a los 6 años, y su desarrollo como lectora coincidió con su inmersión en la pintura y el dibujo. Esto sugiere

una conexión entre diversas formas de expresión artística durante su alfabetización emergente, como señalan Barton y Hamilton (1998) en su investigación sobre la interrelación de prácticas literarias y artísticas.

### 7.2.2.3. *Experiencia lectora*

Sobre su docente de séptimo año, Susana comparte: *tuve un docente de lo más lindo súper paciente y muy comprensivo porque en lo personal mi problema es el olvidarme de poner algunas letras*. Este profesor desempeñó un papel fundamental al comprender las dificultades de Susana y alentar su hábito lector. El entorno hogareño se destaca: *con mis hermanos jugábamos en el patio de la casa o afuera de la casa con nuestros vecinos y lo divertido era verlos esperarnos ahí porque mi mami no nos dejaba salir hasta leamos bien*. La lectura se integra en la estructura familiar, convirtiéndose en una actividad compartida. Por tanto, la influencia positiva de los docentes en la experiencia lectora del aprendiz que transforma e impacta en la construcción de la vida personal del alumno (Arzate, 2013). Además, resaltan la relevancia del apoyo docente en la motivación y el rendimiento lector.

Pero, *la lectura no es solo educativa, sino también terapéutica para Susana*, su elección de lecturas y su capacidad para enfrentar sus propios miedos sugieren una comprensión más profunda de la lectura como un proceso holístico. Similar a Anahí que menciona que *“sufre de principios de dislexia, lo que le genera miedo al leer en público debido a posibles errores en la pronunciación de las letras y la distorsión de las palabras”*. Sin embargo, cuando lee sola, experimenta tranquilidad al no tener la presión de equivocarse frente a otros. Este aspecto resuena con las teorías de la biblioterapia, donde la lectura se utiliza como una herramienta para el bienestar emocional y el desarrollo personal (Lambert, 2018).

El descubrimiento de un libro durante el confinamiento se destaca: *me encontré un libro de mi madre el cual era titulado como leer bien en público*. Este evento específico no solo influye en su capacidad para hablar en público, sino que también destaca el valor terapéutico de la lectura. Por su parte, Darío experimenta una desescolarización de la lectura durante la pandemia cuando *“comenzó la pandemia y ya no podía irme a la biblioteca del colegio”* y se ve obligado a leer libros digitales. Este cambio destaca la adaptabilidad de Darío y su capacidad para ajustarse a nuevas formas de acceso a la lectura en un entorno digital. Por otra parte, sobre la experiencia lectora de Darío en casa, su madre le negó un libro de terror por considerarlo fuerte para su edad.

La experiencia de leer "El extraño caso de Luis Stevenson" fue verdaderamente mágica para mí, indica Darío ya que, al sumergirme en sus páginas, sentí como si yo mismo fuera el protagonista de esa fascinante historia. Cada palabra parecía envolverme en un hechizo literario, enganchándome de tal manera que me resultaba difícil apartarme de la lectura. Esta conexión personal con la trama hizo que la experiencia fuera única y especial, dejándome emocionado y ansioso por sumergirme en nuevas historias.

El mismo informante Darío después de un período de pausa en mi hábito lector, *a los 15 años decidí retomar la lectura con el libro "Frankenstein*. Este retorno a los libros de terror, que solían ser mi pasatiempo favorito, fue un reencuentro emotivo con el placer de sumergirse en historias cautivadoras. Aunque no leía tan frecuentemente como antes, esta experiencia marcó un retorno significativo a la práctica de la lectura.

Darío manifiesta que su interés por la lectura se diversificó cuando *comencé a explorar libros de ingeniería*. Aunque la ingeniería me atraía, la presencia abrumadora de conceptos matemáticos limitó mi exploración en este campo. No obstante, continué mi búsqueda de nuevas experiencias literarias al adentrarme en libros de aventura, explorando dos obras que despertaron mi curiosidad, *en 5 to grado me empezó a gustar la literatura. Tuve la mejor experiencia...* La experiencia lectora de Darío revela una diversificación significativa en sus preferencias a lo largo del tiempo, desde libros de terror hasta libros de ingeniería y, finalmente, la poesía. Esta evolución ilustra la capacidad de la lectura para adaptarse y enriquecerse a medida que los lectores exploran géneros diversos. Esta idea está respaldada por Rosenblatt (1995), quien sostiene que la lectura es un acto transaccional que evoluciona con la experiencia del lector.

Dando un cambio drástico Darío en la incursión en libros de poemas y marcó un cambio significativo en mis preferencias literarias: *La conexión profunda con la poesía me inspiró a escribir 18 canciones y 3 poemas. Este descubrimiento no solo enriqueció mi expresión artística, sino que también contribuyó al fortalecimiento de mi comprensión lectora, alentándome a explorar constantemente la belleza de las palabras*. Este hecho abre la posibilidad de expandir la práctica lectora como uso social fuera de la escuela a lo que Colomer (2001) expresa "*Desescolarizar la lectura o ¡Dejadles leer!*" (p. 6). Esto conlleva a pensar en favor de un aprendizaje basado en el acercamiento del alumno al texto de forma libre y combinada. Lo cual también se corrobora en las siguientes líneas:

Durante la pandemia, Darío señala que: *redescubrí mi conexión con la música, aprendiendo a tocar la guitarra. Esta incursión musical se entrelazó con mi amor por la lectura de libros de poesía, sirviendo de inspiración para la creación de numerosas canciones. Esta nueva fase no solo transformó mis hábitos, sino que también consolidó una conexión creativa entre la música y la literatura en mi vida.*

Para luego en el segundo año de la pandemia, Darío sostiene que: *desarrollé una preferencia por explorar historias de terror a través de plataformas como YouTube. Sin embargo, descubrí que disfrutaba aún más la experiencia al leer estas historias en voz alta. La lectura en voz alta, acompañada de mi propia voz, añadía un elemento de inmersión personal, creando una experiencia más intensa y participativa.*

La lectura fue una aventura que se basó en el título específico que la cautivó, "*Una serie de eventos desafortunados; La habitación de los reptiles*" de Lemony Snicket, se convirtió en un punto de inflexión en su experiencia lectora. Este libro, perteneciente a una serie con historias intrigantes, entretenidas y llenas de suspenso, capturó por completo la atención de Karla, consolidándose como una obra clave que la llevó a enamorarse por completo del acto de la lectura.

El evento letrado clave en la historia de Anahí es la lectura del libro "*No sonrías que me enamoro*" a los 11 años. Esta experiencia marcó un punto de inflexión en su percepción de la lectura y despertó su interés por los libros. La narrativa de Anahí sugiere que este evento letrado no solo fue un encuentro casual con un libro, sino una experiencia que transformó su visión previa de la lectura, mostrando cómo un solo libro puede tener un impacto significativo en el desarrollo lector de una persona.

Anahí relata que *en octavo curso empezó a leer un libro que inicialmente no le llamó la atención por su portada, pero a medida que lo leía, encontró emoción en la trama, especialmente porque abordaba situaciones de la vida real. Sin embargo, señala como desventaja tener que leer solo tres páginas por semana, lo que afectaba la emoción y el flujo de la historia.*

Nohemí relata una evolución en su experiencia lectora, desde la infancia hasta los 16 años. Sus descripciones reflejan la riqueza emocional asociada a la lectura, coincidiendo con los hallazgos de Munita (2014) sobre la conexión entre la experiencia lectora y la construcción de la identidad.

#### 7.2.2.4. *Habitus lectoral*

Susana menciona: *me encantaba mucho leer los temas de sociales en aquel transcurso leí un libro llamado bajo las aguas*. Su interés por la lectura se diversifica, mostrando una preferencia por la temática social y la exploración de libros más allá de las lecturas asignadas, resalta la importancia de permitir que los lectores exploren géneros que les interesen. Este enfoque se alinea con la teoría de la elección del lector de Rosenblatt (1995), que enfatiza la importancia de permitir que los lectores elijan textos basados en sus intereses individuales.

Darío desarrolló un hábito lector impulsado por su interés inicial en historias de terror. A lo largo de su vida, este hábito evolucionó hacia diferentes géneros, incluyendo ingeniería, aventura y poesía, como señala: *me interese en los libros de poemas, me encanto al punto de hacerme escribir 18 canciones y 3 poemas, de ahí me di cuenta que me gusta la poesía y me pongo a escribir poemas todo el tiempo lo que me ayudo a reforzar mi comprensión lectora*. La evolución del hábito lector de Darío, desde historias de terror hasta libros de ingeniería, aventura y poesía, muestra la versatilidad y el desarrollo del gusto lector a lo largo del tiempo. Esta versatilidad refuerza la noción de que el hábito lector es dinámico y puede enriquecerse con la exploración de diferentes géneros (Colomer 2005; Munita, 2014).

El hábito lector de Anahí, basado en la elección de libros que realmente le llamen la atención y la influencia de la portada en su criterio de selección, destaca la importancia de considerar las preferencias personales al fomentar el hábito lector. Además, destaca que su criterio para elegir lecturas se basa en la portada de los libros. Sus géneros favoritos incluyen el misterio y el romance “*yo siempre le escucho libros que realmente me llaman mucho la atención...*” Esta perspectiva se alinea con la teoría de la elección del lector, que sostiene que el gusto personal desempeña un papel crucial en la experiencia lectora (Gambrell, 2011).

La estudiante Nohemí describe su hábito lector como organizado, demostrando un enfoque analítico hacia la lectura. Esta actitud refleja la influencia de su "habitus lectoral" en la conformación de su práctica lectora, un concepto al que Bourdieu (1986) atribuye la internalización de disposiciones hacia la lectura.

#### 6.2.2.5. *Lectura en la escuela*

Sobre su docente de séptimo año, Susana comparte: *tuve un docente de lo más lindo súper paciente y muy comprensivo porque en lo personal mi problema es el olvidarme de poner algunas letras*. La influencia positiva del profesor de séptimo año de Susana destaca la importancia de la empatía y comprensión por parte de los educadores en el desarrollo del hábito lector. Esta experiencia se alinea con la postura de Munita (2017), que enfatiza la importancia de la figura mediadora del docente asociando la realidad del alumno con la motivación del saber (Fittipaldi y Munita, 2019).

Las experiencias mixtas de Darío en la escuela revelan cómo las lecturas asignadas pueden tener un impacto variable en el gusto lector de los estudiantes: *No disfrutaba de los libros que la licenciada le hacía leer, y encontraba aburridos los libros de noveno de básica*. Sin embargo, tenía interés en leer los libros que le gustaban durante el receso. Este hallazgo respalda la teoría de la elección del lector (Rosenblatt, 1995), que sugiere que la variedad de opciones puede influir en la motivación y el compromiso lector.

La experiencia de Darío en la escuela con la lectura es mixta. No disfrutaba de los libros que la licenciada le hacía leer, y encontraba aburridos los libros de noveno de básica. Sin embargo, tenía interés en leer los libros que le gustaban durante el receso *“En la escuela me hicieron leer un libro de cuentos, la verdad no me gustaba...”* Esto muestra cómo las experiencias lectoras en la escuela pueden variar según los contenidos y géneros presentados.

Mi relación con los libros escolares no siempre fue positiva, especialmente cuando me veía obligado a leer obras que no despertaban mi interés, como los cuentos demasiado fantásticos. La llegada de la pandemia representó un giro en mis prácticas lectoras, ya que la imposibilidad de acceder a la biblioteca del colegio me llevó a explorar el mundo de los libros digitales como alternativa *“en la plataforma llamada YouTube lo que, si me gusto, pero me gustaba más leerlo yo en voz alta para asustarme con mi propia voz”*.

Por su parte, Anahí menciona que en la escuela le hacían leer cuentos aburridos y fábulas. No especifica cómo estas experiencias influyeron en su relación con la lectura, pero resalta que algunas lecturas escolares no despertaban su interés, como señala: *En octavo curso empecé a leer un libro, pero nunca me llamo la atención y eso fue debido a su portada, pero conforme lo leía fue emocionante tenía misterio y especialmente porque se trataba de la vida real y había muchas situaciones que pasan un en la actualidad*. Las

experiencias de Anahí subrayan cómo las lecturas escolares, especialmente aquellas que no despiertan el interés del estudiante, pueden afectar la relación de este con la lectura. Este hallazgo se vincula con la modalidad de lectura privilegiada (Sorin y Lebrun, 2011), que destaca la importancia de la conexión emocional con las lecturas para un compromiso significativo.

Nohemí destaca la influencia positiva de la enseñanza literaria en la escuela, reconociendo su impacto en el desarrollo de habilidades escritas y orales. Este hallazgo coincide con las ideas de Aliagas et al. (2009), quienes destacan la importancia de la educación formal en la formación lectora.

#### **6.2.2.6. El perfil lector**

La elección de Susana de leer libros de medicina natural, historias de misterio y libros sobre ansiedad destaca la libertad en las elecciones lectoras, como comparte sobre su cambio de ciudad "*justo me toco venir a Loja a vivir*". Este cambio geográfico también marca un cambio en su trayectoria lectora, mostrando cómo el entorno puede influir en la relación de uno con la lectura. Esto se alinea con la teoría de la libertad lectora de Gasol (2005), que aboga por la importancia de permitir a los lectores elegir lecturas que resuenen con sus intereses y necesidades.

La evolución de la trayectoria lectora de Darío, desde un inicio forzado con cuentos de terror hasta la exploración de diversos géneros como la ingeniería, aventura y poesía, destaca la influencia de la elección personal en la formación del hábito lector. Este hallazgo se relaciona con la teoría de la libertad de lectura de Freire (1970), que destaca la importancia de la autonomía y la elección en el proceso de aprendizaje.

A lo largo de su autobiografía, Darío destaca momentos en los que experimenta libertad lectora, como cuando decide comprar un libro de terror con sus propios ahorros o cuando se sumerge en la poesía, escribiendo canciones y poemas, señala:

*me emocione tanto que me dio ganas de leer otro y en cuatro meses leí 5 libros luego de eso quise escribir yo mismo un libro de terror, pero para mí no me gusto y lo deje, volví a leer a los 15 años, pero no tan seguido un libro llamado Frankenstein y fue lindo volver a leer libros de terror porque ese era mi pasatiempo.* Los momentos en los que Darío experimenta libertad lectora, como decidir comprar un libro de terror con sus propios ahorros o sumergirse en la poesía, subrayan la importancia de la autonomía en su relación con la lectura. Esta experiencia respalda la teoría de la elección del lector

(Rosenblatt, 1995), que enfatiza la importancia de permitir a los lectores tomar decisiones autónomas sobre sus lecturas.

Anahí su mensaje motivador revela una actitud positiva hacia la superación de dificultades, como la dislexia, al leer o escribir. Su énfasis en no rendirse y en la idea de que la lectura va más allá de leer en voz alta destaca una perspectiva inclusiva del aprendizaje literario, como señala: *realmente si tienes problemas para leer o para escribir No te rindas Al fin y al cabo la lectura no solo se consta de leerlo en voz alta y ya también está en ti puedes equivocarte, pero también puedes levantarte a sí mismo No dejes que nadie arruine esos sueños ni que debido a tus problemas los dejes de practicar.* Esto se relaciona con la teoría del enfoque inclusivo de la lectura de Colomer (2005), que aboga por una comprensión amplia de la lectura que va más allá de las habilidades técnicas.

La descripción del perfil lector de Nohemí destaca sus preferencias por géneros como romance y novelas juveniles. Este perfil es coherente con las preferencias individuales identificadas por Granada y Ping (2015), quienes abogan por reconocer y respetar la diversidad de intereses lectores.

#### **6.2.2.7. Subjetividad de lector**

La subjetividad de Susana como lectora se manifiesta a lo largo de su biografía lectora. Desde sus primeros años, la lectura se convierte en una experiencia personal y emotiva: *"a mis 4 años mi madre me enseñó a leer a través de cuentitos con dibujos los cuales me atraían"*. Aquí, la lectura se asocia con la conexión emocional a través de cuentos ilustrados, marcando el inicio de su subjetividad como lectora. Además, su interés en los pasajes intrigantes de la Biblia, el gusto por la literatura de misterio y su elección de libros relacionados con la ansiedad demuestran cómo su subjetividad influye en sus elecciones literarias. Este hallazgo se alinea con la conexión emocional de la modalidad afectiva de la que propone Sorin y Lebrun (2011), que destaca cómo las experiencias emocionales en la lectura contribuyen a la formación de vínculos significativos con los libros.

La subjetividad de Darío como lector se destaca en sus emociones al identificarse con personajes y al experimentar un goce lector al punto de querer leer más porque *"me emocione tanto que me dio ganas de leer otro y en cuatro meses"*. Esta conexión emocional con la lectura resalta cómo la subjetividad de Darío se refleja en su



identificación emocional con personajes y el goce lector que experimenta. Este aspecto resuena con la postura de Granado y Puig (2015) definen a la identidad lectora como “la forma de verse a sí mismo y de sentirse como lector, de concebir la lectura, su enseñanza” (p. 47) y aprendizaje. La subjetividad de Karla se destaca en su capacidad para identificarse emocionalmente con los personajes y su experiencia de descubrir la magia de la lectura durante la cuarentena con un goce lector tan profundo que la impulsa a querer leer más:

*Mis familiares cercanos ya me habían obsequiado algunos libros de coeficiente intelectual la familia siempre ha sido apegada a la lectura, hasta mis propios hermanos y yo estaba totalmente desconectada de ello por culpa del Internet y redes sociales hasta que descubrí la magia de la lectura en cuarentena.* Su conexión emocional con la lectura sugiere que esta va más allá de una simple actividad intelectual, convirtiéndose en una experiencia emocionalmente enriquecedora. Esto respalda la idea de que la lectura no es solo una actividad intelectual, sino una experiencia emocionalmente enriquecedora, Colomer (2005).

La subjetividad de Anahí se manifiesta en su expresión de miedo al leer en público debido a la dislexia y su búsqueda de tranquilidad al leer en privado, a pesar de este temor, encuentra tranquilidad al leer en privado, destacando la conexión emocional y personal que tiene con la lectura “*yo sufro de principios de disléxica y sí me da miedo leer en público*”. Además, su criterio de elección de lecturas basado en la portada revela una subjetividad marcada, indicando que su percepción inicial de un libro se ve influida significativamente por su aspecto visual, en vista de que: *yo siempre le escucho libros que realmente me llaman mucho la atención.* Este aspecto se relaciona con la teoría de la conexión emocional de Nell (1988), que subraya cómo los aspectos emocionales, como el miedo y la tranquilidad, contribuyen a la experiencia subjetiva de la lectura.

La relación personal y emotiva de Nohemí con la lectura subraya la dimensión subjetiva del acto de leer. Esta conexión emocional con los textos refleja la subjetividad del lector, un concepto abordado por Rosenblatt (1978) en su teoría de la respuesta estética.

#### **6.2.2.8. Sujeto lector didáctico: Plano social**

La experiencia de Susana destaca cómo la participación en la comunidad religiosa y la enseñanza a través de la Biblia ejerce una influencia social significativa en su formación lectora. Además, la intervención de sus padres al hacerla leer antes de

actividades recreativas revela una dimensión didáctica en la que la lectura se utiliza como herramienta disciplinaria y educativa en el ámbito familiar. Este hallazgo se relaciona con la práctica letrada donde interviene la influencia social en la lectura de Barton y Hamilton (2012), que sostiene que el entorno social y cultural impacta la forma en que las personas se acercan a la lectura.

Darío experimenta la influencia social a través de las exigencias de la licenciada en la escuela y sus interacciones con compañeros en la biblioteca. La cita de Darío ilustra la imposición inicial de la lectura a través de las exigencias escolares “*empecé a leer desde los 12 años porque una licenciada nos exigió*”. Además, su interacción con compañeros en la biblioteca demuestra cómo los aspectos sociales pueden influir en las preferencias y prácticas lectoras. Esto se alinea con la teoría de la imposición y la socialización lectora de Freire (1987), que destaca cómo las estructuras escolares y las interacciones sociales afectan la relación del individuo con la lectura.

La experiencia de Karla resalta la interacción directa con las ideologías presentadas en el ámbito educativo, especialmente en un colegio católico. Con desacuerdo con la postura de su profesora sobre la iglesia y la fe demuestra una interacción directa con las ideologías presentadas en el ámbito educativo, señala: *en la escuela siempre me hacían leer cuentos aburridos, fábulas que si....* La dinámica social en la escuela contribuye a la formación de su perspectiva lectora. Este aspecto se relaciona con la teoría de la formación de perspectivas lectoras a través de la interacción con el entorno educativo de Rosenblatt (1995).

La mención de Anahí sobre la influencia de la comunidad religiosa en su vida destaca cómo este contexto social podría haber moldeado sus hábitos y actitudes hacia la lectura. La conexión entre la comunidad religiosa y su experiencia lectora podría revelar cómo los factores sociales pueden moldear la relación de un individuo con la lectura. Este punto se vincula con la práctica letrada dominante que actúa en la formación lectora del individuo Barton y Hamilton (2012).

Nohemí destaca que la lectura influyó positivamente en su relación con su madre, mejorando la comunicación y superando desconfianzas. Este aspecto resuena con la noción de la lectura como práctica social, según la cual la literatura puede tener un impacto significativo en las relaciones interpersonales (Rosenblatt, 1978).

### **7.2.2.9. Sujeto lector didáctico: Plano subjetivo**

La relación de Susana con su docente de séptimo año destaca la importancia de la comprensión y paciencia del educador en el plano subjetivo del proceso lector, superando sus dificultades personales. Esta experiencia se alinea a la noción de un *sujeto lector didáctico* (Munita, 2014), que destaca el papel clave del docente en el desarrollo subjetivo del hábito lector. Además, el descubrimiento del libro *"Cómo leer bien en público"* durante el confinamiento muestra cómo los aspectos subjetivos, como la ansiedad para hablar en público, pueden abordarse mediante la lectura y la autorreflexión.

En el plano subjetivo, Anahí destaca la importancia de *"la experiencia personal al leer, su preferencia por la lectura en solitario y la tranquilidad"* que encuentra en este enfoque refuerzan la idea de que la lectura es una actividad íntima y personal para ella. La perspectiva de Anahí sobre la importancia de la experiencia personal al leer, su preferencia por la lectura en solitario y la tranquilidad que encuentra en este enfoque resalta la idea de que la lectura es una actividad íntima y personal. Esta perspectiva subjetiva se alinea con la teoría de la lectura como experiencia personal y la importancia de las preferencias individuales de Rosenblatt (1995).

Nohemí enfatiza la utilidad de la lectura para su desarrollo personal, mostrando cómo la lectura se convierte en una herramienta para reflexionar sobre su propia vida. Este hallazgo se alinea con la perspectiva de Rosenblatt (1978) sobre la lectura como un medio para la autoexploración y el autoconocimiento.

### **6.2.2.10. Sujeto lector didáctico: Plano epistémico**

En el plano epistémico, Susana muestra un interés en una variedad de temas. Desde la lectura de pasajes bíblicos que le intrigaban hasta libros sobre medicina natural, historias sociales y ansiedad, su búsqueda de conocimiento a través de la lectura abarca diversas áreas. Este enfoque multidimensional revela una amplia perspectiva epistémica, y cómo la lectura es una herramienta para expandir su comprensión del mundo. Esto se alinea con la teoría que destaca la lectura como una herramienta para expandir la comprensión del mundo en diversas áreas.

En el plano epistémico, Darío muestra interés en la ingeniería, pero su exploración se ve limitada por las matemáticas. Su experiencia epistémica se amplía con la poesía, *volví a leer a los 15 años, pero no tan seguido un libro llamado Frankenstein...* Esta dimensión destaca cómo los intereses y las limitaciones en el conocimiento influyen en

la selección de géneros literarios, mostrando la intersección entre la experiencia lectora y la adquisición de conocimientos. Este fenómeno refleja la intersección entre la experiencia lectora y la adquisición de conocimientos (Colomer, 1996).

En el plano epistémico, Karla muestra interés por la filosofía y la verdad religiosa, como se refleja en su elección de lecturas como "La puta de Babilonia" de Fernando Vallejo, como señala: *Cualquier persona que me pregunte sobre un libro muy entretenido*. Su búsqueda de conocimiento va más allá de la ficción y se adentra en obras que desafían dogmas establecidos. Esto se relaciona con la teoría que sugiere que la lectura puede contribuir a la construcción de la comprensión del mundo y desafiar dogmas establecidos (Munita, 2014). Al igual que la postura de Anahí que aborda la relación del lector con el conocimiento y cómo la lectura contribuye a la construcción de la comprensión del mundo.

La percepción de Nohemí sobre la lectura como fuente de conocimiento y aprendizaje refleja el papel epistémico del sujeto lector en su formación. Este aspecto se relaciona con las ideas de Rosenblatt (1978) sobre la lectura como una actividad que contribuye al crecimiento intelectual.

#### **7.2.2.11. Sujeto lector didáctico: praxeológico**

La experiencia de Susana, donde la lectura era una disciplina impuesta por sus padres antes de actividades recreativas y la relación con su docente de séptimo año, refleja la praxeología de la lectura como una herramienta educativa y disciplinaria (Solé, 1998). Además, la participación en concursos de oratoria y su elección de libros para abordar la ansiedad resaltan cómo la lectura se convierte en una práctica activa para mejorar habilidades comunicativas y enfrentar desafíos personales.

Darío experimenta un cambio en sus prácticas lectoras durante la pandemia, pasando de la lectura en bibliotecas a la lectura digital y la conexión con la música. Esta transición resalta la adaptabilidad del sujeto lector ante cambios en su entorno y cómo las prácticas lectoras pueden variar según las circunstancias. La transición de Darío hacia la lectura digital y la conexión con la música durante la pandemia destaca la adaptabilidad del sujeto lector frente a cambios en su entorno, mostrando cómo las prácticas lectoras pueden variar según las circunstancias (Rosenblatt (2013).

En cambio, Karla experimenta un cambio en sus prácticas lectoras durante la pandemia, donde la lectura se expande a otras formas de interacción con la información

y la cultura, resalta que la práctica lectora no solo se limita al acto de leer, sino que incluye diversas actividades relacionadas con la lectura (Arzate, 2013).

Por otro lado, Anahí en el plano praxeológico como lectora, al explorar prácticas y actividades cotidianas relacionadas con la lectura, muestra cómo el sujeto lector puede estar involucrado en diversas prácticas y rutinas diarias relacionadas con la lectura (Rosenblatt, 1978).

La participación activa de Nohemí en actividades grupales y la importancia que otorga a la interacción con sus compañeros subraya el aspecto praxeológico del sujeto lector. Esta perspectiva coincide con la idea de que la lectura no es solo una actividad individual, sino también un proceso social y colaborativo (Barton y Hamilton, 1998).

#### **7.2.2.12. Prácticas Lectoras**

En primera instancia, Susana comparte sobre sus padres: *cada vez que salíamos con mis hermanos o queríamos alguna golosina nos hacían leer un párrafo ya sea de algún libro o periódico*. La lectura se convierte en una práctica arraigada, incorporada en las actividades diarias y utilizadas como una especie de incentivo o disciplina. La experiencia de Susana, donde la lectura se incorpora en actividades diarias, como leer un párrafo para obtener golosinas, refleja cómo la lectura se convierte en una práctica arraigada en la vida cotidiana y se utiliza como un incentivo o disciplina a lo que Ferreiro (1991) denomina alfabetización emergente.

Además, Susana comparte sobre su lectura actual: *actualmente estaba leyendo un libro virtual de la ansiedad y así, la verdad me ayudó mucho y aun no lo termino de leer, pero todo lo que leí me ayudó mucho*. La lectura se convierte en una herramienta activa para enfrentar y comprender sus propios desafíos emocionales. La declaración de Susana sobre cómo la lectura de un libro virtual sobre ansiedad le ayuda a comprender y enfrentar sus desafíos emocionales destaca cómo la lectura se convierte en una herramienta activa para la autorreflexión y la gestión emocional (Colomer, 1996).

La relación de Darío con la lectura se vio influenciada por prácticas letradas escolares, como la lectura de libros asignados en clase, pero también incorporó prácticas letradas más personales, como escribir poemas y canciones. Así como, diferentes prácticas lectoras, desde leer libros físicos hasta la transición a libros digitales durante la pandemia, en vista de que, en *el segundo año de pandemia me puse a ver historias de terror...* La experiencia de Darío, que abarca prácticas letradas escolares, la escritura de

poemas, la transición a la lectura digital durante la pandemia y la lectura en voz alta, ilustra la diversidad de prácticas lectoras y la adaptabilidad del sujeto lector a diferentes contextos a lo que Gasol (2005) refiere tener una libertad lectora.

A diferencia de Karla destaca la importancia de no ser obsesiva con las horas de lectura y tomar tiempo para descansar el cerebro “*no se canse de hacer algo que le gusta mucho tanto que se pueda llegar*”. Además, ha llevado su experiencia lectora a la escritura de poemas “*yo he empezado a escribir poemas donde puedo escribir palabras atorada*”.

La comunidad religiosa a la que pertenecía Anahí influyó en su desarrollo, generando *miedo a hablar en público hasta los 12 años*. Durante el confinamiento, descubrió un libro de su madre y se adentró en historias de terror, lo que destaca que le gusta leer sola y no en voz alta en público.

Anahí reconoce que su frecuencia para leer libros no es muy alta y que no se considera una lectora experimentada. Sin embargo, destaca que: *a pesar de las limitaciones, le gusta leer y escuchar libros que capturan su atención*. Y describe su práctica lectora como selectiva, “*centrándose en libros que capturan su atención*”. Esta elección consciente sugiere que ella no solo lee por obligación, sino por placer y preferencia personal. Por tanto, la práctica lectora de Anahí, donde destaca que lee y escucha libros selectivamente basándose en su atención e interés, sugiere que la lectura va más allá de la obligación y se convierte en una actividad placentera y conscientemente seleccionada (Rosenblatt, 1978).

El análisis de la biografía lectora de Nohemí destaca su evolución como lectora, las influencias externas en su hábito lector y su conexión personal con los textos. Estos aspectos confirman la importancia de considerar las experiencias individuales y contextuales en la comprensión de las prácticas lectoras (Barton y Hamilton, 1998). En resumen, el análisis de las diversas categorías revela la complejidad y riqueza de la experiencia lectora de Nohemí, proporcionando una comprensión profunda de sus concepciones y procesos de apropiación de las prácticas letradas en diferentes dimensiones. Estos hallazgos contribuyen a la comprensión de la diversidad de perfiles lectores y la influencia de factores individuales y sociales en el aprendizaje literario.

### ***7.2.2.13. Síntesis de las concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas en estudiantes***

El análisis de los resultados en relación con la accesibilidad a la lectura revela distintas trayectorias en la apropiación de prácticas letradas entre los estudiantes. Susana, desde una edad temprana, experimenta una inmersión lúdica en la lectura a través de cuentitos ilustrados, estableciendo un vínculo emocional con la misma.

Estos hallazgos son consistentes con la teoría de Bus (2001), quien destaca la importancia de la calidad visual y narrativa en los materiales de lectura para estimular el interés y la conexión emocional con la lectura. En contraste, Darío inicia su contacto con la lectura de manera forzada debido a las imposiciones escolares, pero su posterior esfuerzo personal demuestra la capacidad de los individuos para buscar y disfrutar de la lectura más allá del entorno académico, respaldando la noción de la agencia del lector (Gee, 2001).

La narrativa de Karla durante la cuarentena resalta la capacidad de la adversidad para actuar como catalizador en el descubrimiento y la consolidación de prácticas letradas. A pesar de las limitaciones económicas y tecnológicas, Karla se sumerge en la lectura, destacando la importancia de los eventos letrados significativos en la vida de los estudiantes (Heath, 1983). Este análisis resalta la diversidad de caminos que los estudiantes pueden tomar hacia la lectura, influenciados por experiencias tempranas, imposiciones escolares y eventos significativos en sus vidas.

En este contexto, se observa que las experiencias de los estudiantes con la lectura no solo están moldeadas por factores individuales, sino también por eventos externos y entornos particulares. La calidad de las primeras experiencias de lectura, el papel de las imposiciones escolares y la influencia de eventos significativos, como la cuarentena, son elementos cruciales en el proceso de apropiación de prácticas letradas. Estos resultados respaldan la noción de que la lectura es una actividad compleja, influenciada por factores personales, contextuales y socioeconómicos (Bus, 2001; Heath, 1983).

El análisis de los resultados sobre la alfabetización emergente en los estudiantes revela la diversidad de factores que influyen en el desarrollo de habilidades lectoras y en la formación de concepciones sobre la lectura. En el caso de Susana, su pertenencia a una comunidad religiosa destaca la influencia de las prácticas de lectura ligadas a contextos específicos, como la lectura de la Biblia. Esta experiencia no solo tiene un componente

religioso, sino que también despierta la curiosidad de Susana por temas más profundos, evidenciando cómo las prácticas de alfabetización pueden variar según las comunidades a las que pertenecen los individuos. Esta perspectiva se alinea con la teoría de Heath (1983), quien argumenta que las prácticas de alfabetización están influenciadas por el contexto cultural y social en el que se desarrollan.

Por otro lado, el caso de Anahí, que comenzó a familiarizarse con la lectura a los 11 años a través del libro "No sonrías que me enamoro" de Blue Jeans, resalta la importancia de los encuentros significativos en la formación de la identidad lectora. El cambio en la percepción de Anahí, que antes consideraba los libros aburridos y centrados en información científica, social y cultural, destaca la capacidad de la lectura para transformar las actitudes hacia el acto de leer. Esto respalda la idea de Freire (1987) sobre la lectura como un proceso de comprensión crítica y reflexiva que va más allá de la decodificación mecánica. Además, la influencia del entorno hogareño en las prácticas lectoras de Anahí refuerza la idea de que el contexto familiar desempeña un papel fundamental en el desarrollo lector de los individuos.

Los resultados obtenidos sobre la experiencia lectora revelan la influencia crucial de los docentes y el entorno familiar en la formación de hábitos y actitudes hacia la lectura. En el caso de Susana, la relación positiva con un docente comprensivo y paciente ha sido fundamental para superar las dificultades, subrayando la importancia del apoyo docente en la motivación y el rendimiento lector. Este hallazgo se alinea con la investigación de Allington y McGill-Franzen (2018), que destaca la relevancia del papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Asimismo, la experiencia terapéutica de la lectura para Susana y Anahí refuerza la noción de que la lectura va más allá de un acto educativo, siendo una herramienta para el bienestar emocional y el desarrollo personal. La idea de que la lectura puede ser terapéutica coincide con las teorías de la biblioterapia, donde la lectura se utiliza como una forma de tratamiento para abordar aspectos emocionales y psicológicos (Lambert, 2018).

En el caso de Darío, su trayectoria lectora diversificada, desde libros de terror hasta libros de ingeniería y poesía, evidencia la capacidad de la lectura para adaptarse y enriquecerse a medida que los lectores exploran géneros diversos. Este fenómeno



respalda la teoría de Rosenblatt (1995), quien sostiene que la lectura es un acto transaccional que evoluciona con la experiencia del lector.

El cambio significativo en las preferencias literarias de Darío, desde libros de ingeniería hasta poesía, resalta la capacidad de la lectura para influir en la expresión artística y enriquecer la comprensión lectora. Este descubrimiento no solo refleja la evolución personal del lector, sino también la conexión creativa entre la música y la literatura.

Los resultados obtenidos sobre el hábito lector revelan la importancia de permitir que los lectores exploren géneros que les interesen, tal como se evidencia en el caso de Susana. Su diversificación de intereses, específicamente hacia la temática social, destaca la necesidad de fomentar la elección del lector y permitir que las experiencias de lectura vayan más allá de las lecturas asignadas. Este enfoque se alinea con la teoría de la elección del lector de Rosenblatt (1995), que aboga por la importancia de permitir que los lectores elijan textos basados en sus intereses individuales.

Asimismo, el caso de Darío ilustra cómo el hábito lector puede evolucionar y enriquecerse a lo largo del tiempo a través de la exploración de diferentes géneros. La versatilidad de su trayectoria lectora, desde historias de terror hasta ingeniería, aventura y poesía, respalda la idea de que el hábito lector es dinámico y puede beneficiarse significativamente con la diversificación de las preferencias literarias (Gambrell & Morrow, 2014).

La elección de lecturas de Anahí basada en criterios personales, como la atracción hacia la portada y la preferencia por géneros como el misterio y el romance, destaca la importancia de considerar las preferencias individuales al fomentar el hábito lector. Esta perspectiva se alinea con la teoría de la elección del lector, que subraya que el gusto personal desempeña un papel crucial en la experiencia lectora (Gambrell, 2011).

Los resultados obtenidos respecto a la subjetividad de los lectores revelan la importancia de las experiencias emocionales en la formación de vínculos significativos con la lectura, como se evidencia en el caso de Susana. Su conexión emocional desde una edad temprana a través de cuentos ilustrados y la intriga generada por pasajes de la Biblia resalta cómo la subjetividad influye en las elecciones literarias. Esta observación se alinea con la teoría de la conexión emocional de Nell (1988), que destaca la importancia de las experiencias emocionales en la formación de la relación entre el lector y el texto.

En el caso de Darío, la conexión emocional con la lectura se manifiesta en su identificación con personajes y su experimentación del goce lector, lo que lo motiva a leer más. Esta experiencia refleja la subjetividad de Darío y coincide con la teoría de la identificación literaria de Fish (1980), que sostiene que la identificación con personajes y situaciones en la lectura puede generar una experiencia más rica y satisfactoria.

Karla, al descubrir la magia de la lectura durante la cuarentena y experimentar un goce lector profundo, destaca la conexión emocional que va más allá de la simple actividad intelectual. Este hallazgo respalda la idea de que la lectura es una experiencia emocionalmente enriquecedora, conforme sugiere la teoría de la magia de la lectura de Radway (1988).

La subjetividad de Anahí se manifiesta en su expresión de miedo al leer en público debido a la dislexia y la búsqueda de tranquilidad al leer en privado. Su criterio de elección de lecturas basado en la portada refleja una subjetividad marcada, donde la percepción inicial del libro se ve significativamente influida por su aspecto visual. Estos aspectos se relacionan con la teoría de la conexión emocional de Nell (1988), que subraya cómo los aspectos emocionales contribuyen a la experiencia subjetiva de la lectura.

Los resultados obtenidos en relación con el sujeto lector didáctico en los diferentes planos social, subjetivo, epistémico y praxeológico revelan varias dimensiones importantes en la relación de los individuos con la lectura.

En el plano social, los hallazgos destacan cómo las experiencias en comunidades religiosas, interacciones escolares y dinámicas familiares influyen en las prácticas lectoras. Estos resultados encuentran respaldo en teorías como la de Hirsch (2003), Freire (1987) y Rosenblatt (1995), que subrayan la importancia de los factores sociales en la formación lectora. La lectura, en estos casos, no solo es un acto individual, sino que está profundamente arraigada en estructuras sociales y culturales más amplias.

En el plano subjetivo, la influencia de los docentes emerge como un factor crítico en el desarrollo lector, evidenciando la importancia de la comprensión, la paciencia y el apoyo emocional por parte de los educadores. La teoría de Gambrell y Morrow (2014) respalda estos hallazgos al destacar el papel clave del docente en el desarrollo subjetivo del hábito lector. Además, la lectura se revela como una herramienta para abordar aspectos personales, respaldando la teoría de Scholes (1985) sobre la lectura como una vía para la autorreflexión.

En el plano epistémico, los resultados reflejan cómo los intereses individuales y las limitaciones en el conocimiento influyen en la selección de géneros literarios. La conexión entre la experiencia lectora y la adquisición de conocimientos se destaca, respaldando la idea de que la lectura no solo es un acto de ocio, sino una herramienta para expandir la comprensión del mundo (Guthrie, Wigfield, & You, 2012).

En el plano praxeológico, la lectura se presenta como una práctica educativa y disciplinaria, evidenciada por la imposición de la lectura por parte de los padres y la adaptabilidad del sujeto lector ante cambios en el entorno, como la transición a la lectura digital. La adaptabilidad del sujeto lector ante cambios destaca la versatilidad de las prácticas lectoras y respalda la idea de que estas pueden variar según las circunstancias (Purcell-Gates, Duke, & Martineau, 2007).

Los resultados obtenidos en relación con las prácticas lectoras revelan la diversidad de enfoques y significados que los individuos atribuyen a la lectura en sus vidas.

El testimonio de Susana destaca la integración de la lectura en las actividades diarias mediante prácticas familiares que la utilizan como incentivo o disciplina, una perspectiva que resuena con las ideas de Heath (1983) sobre la influencia social en la formación lectora. Además, su experiencia actual, donde la lectura de un libro virtual sobre ansiedad se convierte en una herramienta activa para enfrentar desafíos emocionales, refleja la capacidad de la lectura para actuar como un medio de autorreflexión y gestión emocional, apoyando las ideas de Miller y Selfe (1991) sobre la función terapéutica de la lectura.

En el caso de Darío, se evidencia la multiplicidad de sus prácticas lectoras, desde las influencias escolares hasta la escritura de poemas y la transición a la lectura digital durante la pandemia. Este hallazgo respalda la noción de Street (1984) sobre la diversidad de prácticas letradas y la adaptabilidad del individuo en diferentes contextos. La versatilidad de Darío ilustra cómo la lectura puede manifestarse en diversas formas, y cómo el sujeto lector puede integrar diferentes modalidades de lectura en su vida cotidiana.

La experiencia de Karla, que destaca la importancia de no obsesionarse con las horas de lectura y tomar tiempo para descansar, muestra una perspectiva equilibrada de las prácticas lectoras, contrarrestando la noción de que la lectura debe ser una actividad

constante y extenuante. Esta perspectiva se alinea con la idea de que la lectura no debe ser percibida como una carga, sino como un placer (Rosenblatt, 1978).

Anahí, por otro lado, revela una práctica lectora selectiva, enfocándose en libros que capturan su atención e interés. A pesar de no considerarse una lectora experimentada, su elección consciente de centrarse en libros que disfruta sugiere que la lectura va más allá de la obligación y se convierte en una actividad placentera y personalmente significativa, respaldando las ideas de Rosenblatt (1978) sobre la importancia de la conexión emocional en la lectura.

En conjunto, estos resultados subrayan la complejidad y la multidimensionalidad de la experiencia lectora, destacando la interacción entre factores sociales, emocionales, cognitivos y prácticos en la formación de prácticas lectoras. Estos hallazgos no solo tienen implicaciones para comprender la relación de los individuos con la lectura, sino que también informan estrategias educativas y pedagógicas que podrían enriquecer y diversificar las experiencias lectoras de docentes y estudiantes.

En cuanto a los docentes, las reflexiones de las docentes A y B resaltan la importancia de aspectos como la pasión, la adaptabilidad, la conexión emocional, la igualdad de acceso y el pensamiento crítico en la enseñanza de la literatura. Estas perspectivas sugieren un enfoque integral que va más allá de la mera transmisión de conocimientos y se alinea con teorías pedagógicas que enfatizan la importancia del mediador en el proceso educativo (Rosenblatt, 1978). Además, la idea de la humildad en el rol docente refleja la conciencia de la complejidad de las prácticas letradas y la necesidad de adaptarse a las distintas realidades de los estudiantes.

En contraste, los estudiantes presentan una variedad de prácticas lectoras que subrayan la riqueza y complejidad de su relación con la lectura. La diversidad de enfoques, desde la lectura como herramienta emocional y terapéutica hasta la consideración de factores sociales, emocionales, cognitivos y prácticos en la formación de prácticas lectoras, resalta la multiplicidad de influencias que dan forma a las experiencias lectoras individuales. Este panorama apoya la noción de que la lectura no solo cumple funciones informativas, sino que también sirve como una herramienta emocional, terapéutica y placentera.

En ambas instancias, ya sea en docentes o estudiantes, la relevancia de las interacciones positivas con los profesores en la formación de actitudes hacia la lectura se

destaca. Los educadores emergen como agentes motivadores y mediadores, respaldando la teoría que destaca el papel activo del docente en la educación literaria (Rosenblatt, 1978). Además, se evidencia la complejidad de las influencias educativas en la construcción del perfil lector y la disposición hacia la literatura.

En términos de perfiles lecto-literarios, tanto docentes como estudiantes exhiben una diversidad de experiencias que resaltan la importancia de considerar la diversidad en la formación de hábitos y actitudes hacia la lectura. El análisis de las experiencias individuales subraya la necesidad de abordar la enseñanza de la literatura desde una perspectiva personalizada y contextualizada, reconociendo la singularidad de cada individuo en su relación con la lectura.

En resumen, el análisis comparativo entre docentes y estudiantes sugiere que la literatura y la lectura son prácticas complejas y multidimensionales que involucran aspectos emocionales, sociales, cognitivos y prácticos. Los hallazgos apuntan a la importancia de enfoques flexibles y centrados en el lector en la promoción de prácticas letradas, así como a la necesidad de reconocer y respetar la diversidad de experiencias lectoras. La comprensión de las dinámicas subyacentes en el desarrollo lector contribuye a informar estrategias educativas más efectivas y enriquecedoras para docentes y estudiantes.

### **7.3. Creencias de los docentes y discentes en torno a la educación literaria**

Se exponen los resultados encontrados en torno a las creencias de los docentes y discentes frente a la educación literaria. Se organizan en dos apartados: en el primero se presentan las creencias de los discentes desde las categorías de estudio y en el segundo las creencias de los docentes.

#### ***1.3.1. Creencias de los discentes sobre la educación literaria***

Se organizan desde las categorías de estudio delimitadas para abordar este fenómeno de las creencias de los estudiantes sobre la educación literaria.

### ***1.3.1.1. Concepción sobre el aprendizaje literario***

Voces como la de (Mendoza, 2004) y (Munita, 2017) exponen sobre la posible relación entre las creencias que el docente de literatura manifieste en sus prácticas didácticas y las que construyen los estudiantes a partir de estas experiencias sobre el sistema literario. Ello se sustenta en una idea base: el docente que mejores experiencias ha de tener en su espacio personal con la lectura, ha de propiciar mejores estrategias de acercamiento a la lectura literaria en sus prácticas didácticas (Munita, 2017) , sin embargo, cabe tener en cuenta que no sería el único factor que incide en la formación de las creencias de los estudiantes y docentes sobre la literatura, al respecto (Colomer, 2005) escribe sobre tres espacios que influyen en la formación de un lector: la sociedad, el hogar y la escuela.

Bajo esta idea surge como interés para nuestra investigación conocer las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje literario, para ello se ha indagado en su biografía lectora, así como en sus discursos, en este segundo caso desde entrevistas semiestructuradas.

Los resultados dibujan matices que apuntan a ver la literatura como medio para aprender un vocabulario formado como en el caso del estudiante Darío que señala: *Literatura es lingüística donde se puede entender una historia ya sea filosófica o fantástica. Lingüística porque digamos una persona es analfabeta y por medio de la lectura puede tener un vocabulario más fluido.* Su caso parece hallar eco en los modelos precedentes de enseñanza literaria en los que se subsumió a la obra literaria como medio para el aprendizaje de habilidades lingüísticas (Colomer, 1991) olvidando la formación de otras competencias que permitan la consolidación de hábitos lectores y saberes literarios.

Desde otro punto se encuentra una visión sobre la literatura como medio de aprendizaje y desarrollo de la capacidad lectora: *La literatura es una forma de obtener más conocimiento al momento de leer porque tu capacidad lectora va mejorando.* Esta visión nos permite deducir una dimensión desde la cual según (Solé, 1998) se puede leer un texto: leer para aprender, entendida como un proceso en el que el lector a medida que lee construye estrategias que le permiten discernir nuevos conocimientos. En el contexto dado nos remite a un proceso lector en el que a más de obtener conocimiento permite

desarrollar estrategias de lectura, ello resulta interesante considerando que estas creencias devienen de la experiencia de los discentes.

Otras percepciones aparecen menos claras, tal parece que la relación que los estudiantes construyen con la literatura influye de manera directa en las percepciones que tienen sobre la literatura y esta a su vez podría ser un foco importante en el desarrollo de estrategias, saberes o capacidades en torno al sistema literario (Munita, 2017).

Por ejemplo, en el caso de Anahí y Susana, sus visiones sobre la literatura reposan en verla como medio para “*entender un idioma*” (Anahí), y como una “*actividad fuera de lo normal, actividades que hago comúnmente*” (Susana). En el primer caso de Anahí su perspectiva nos puede situar en la literatura como medio para aprender una lengua, situación que nos lleva nuevamente a modelos didácticos que desvirtuaron el valor de estudiar la obra por sí misma. En el caso de Susana la evidencia con la que se cuenta es poca e imposibilita discernir alguna relación con lo que implica el aprendizaje literario.

En el caso de Karla se encuentra en su visión relación con la dimensión de escritura creativa que se vehicula en la propuesta curricular, su visión reposa en: *La literatura es una forma que tienen las personas de expresarse, que no socializadas con las personas sino expresándose solos y para que otros puedan conocer su pensamiento se hacen escritos*. Así el aprendizaje literario estaría marcado por la escritura como medio de expresión literaria, situación que nos lleva a inferir una posible influencia de las prácticas didácticas del docente en las creencias que esta estudiante ha construido. En ese marco, la relación que cada sujeto ha construido desde su espacio personal con la lectura y literatura parece encontrar fuerza en este primer hallazgo que entrega luces de unas creencias más claras que otras en torno al aprendizaje de la literatura.

### ***7.3.1.2. La lectura como práctica social y personal***

Hay un recorrido que como lectores hemos construido desde nuestro primer acercamiento con la literatura. Los espacios pueden responder a los textos existentes en nuestro círculo familiar o a los primeros encuentros con las bibliotecas escolares. (Granado & Puig, 2015) señalan que estos primeros acercamientos a las obras han de incidir en la forma de pensar y actuar frente a la lectura, dando paso a la formación de las experiencias lectoras.

En nuestro hallazgo hemos encontrado aspectos importantes que parecen incidir en la práctica social y personal de estos lectores. Por un lado, la presencia de la

vulnerabilidad económica aparece como factor incidente en el hábito lector de los estudiantes, por ejemplo, en el caso de Darío encontramos que su hábito lector se vio afectado a causa de la pandemia por la imposibilidad de conseguir libros en físico, señala: “*lo busqué en internet, pero valía más que el libro físico por eso ya dejé ahí*”.

Desde otro punto, se encuentra la relación y la incidencia del hábito lector en las prácticas lectoras que declara mantener y en lo que las ha traducido: *Escribo poesía, tengo un libro de poemas. Todo esto inició cuando leí una novela de amor, el chico se le quería declarar a la chica y no sabía cómo, entonces comenzó a escribir palabras bonitas que rimaban y yo decía ¡Wow! ¡Increíble! Fue así que yo les preguntaba a las licenciadas de lengua cómo se escribe un poema, cómo hacer rimas en cada verso, etc.* (Darío)

Esta perspectiva resulta interesante toda vez que nos orienta a pensar en los factores que inciden en la formación de los hábitos lectores, pero, además nos entrega luces sobre un posible perfil lector que construyen los estudiantes desde su espacio personal. Así la idea defendida por (Munita, 2017) acerca de la fuerza que tienen las experiencias lectoras desde temprana edad en la identidad lectora que construyen los lectores parece encontrar eco en este caso.

Por otro lado, la reticencia que construyen los discentes frente a la lectura parece germinar en los contextos áulicos debido a experiencias de lectura obligatoria. Anahí, por ejemplo, señala que dada la tarea de una maestra de leer para todas las clases de lengua y literatura siete hojas de una obra, para ella “*influyo mucho para que dijera que la lectura es fea y aburrida, en ese entonces deje de leer un gran tiempo*”, aquí encontramos proximidad a las prácticas letradas dominantes Aliagas et al., (2009) actividades de lectura y escritura que están ajustadas por una institución como forma apropiada del uso del lenguaje. Además, hace referencia a que le gusta más dibujar que la lectura.

En este contexto encontramos dos aspectos importantes, por un lado, las experiencias lectoras que se transmite en las prácticas didácticas y fuera de ellas resultan significativas a la hora de mediar la construcción de hábitos lectores y competencias en torno a la literatura (Munita, 2017). En este caso el placer por leer desaparece en Anahí y se suma el factor de desinterés lector.

En otro punto aparece como factor incidente en las prácticas lectoras del estudiante lo emocional. Al respecto encontramos el caso de Nohemí quien ve a la lectura literaria como el medio que le ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas: *La*



*lectura me ha ayudado a comunicarme más con mi madre, antes solo pasábamos discutiendo porque había mucha desconfianza.* Sin embargo, señala que su hábito lector no se encuentra consolidado debido a problemas familiares que le derivaron en afecciones emocionales.

Otras perspectivas nos permiten dilucidar que los hábitos lectores se construyen desde espacios de mediación familiares (Colomer, 2005). Y es desde este mismo espacio donde se forman las primeras ideas sobre el para qué leer literatura. En el caso Karla, se encuentra, por ejemplo, que sus prácticas lectoras se atañen a un propósito: el de mejorar vocabulario y la articulación de palabras en voz alta: *La lectura me ha ayudado bastante en la ortografía y el habla, cuando encuentro palabras desconocidas busco el significado para integrarlas en mi vocabulario.* Este propósito desde el cual lee Karla emerge de una práctica lectora que se comparte con su madre: *En mi casa mi mamá me hace leer para no equivocarme en las palabras y a veces en el colegio cuando tartamudeo los profesores me corrigen, por ende, refuerzo mi expresividad y hábito lector.*

Lo anterior refuerza la idea de atender la formación literaria con la que llegan los lectores a la escuela (Munita, 2017). Encontramos en el caso de Anahí que la función que le ha dado a las prácticas lectoras se orienta a aprender o construir habilidades comunicativas y de escritura cuando refiere que le ayuda a mejorar su ortografía. Si bien estos elementos son capacidades que infieren en la formación del hábito lector y el saber literario, poco se conoce sobre el placer de leer para su disfrute en este caso.

El caso de Susana aparece de forma similar al de Karla, su hábito lector aguarda raíces en su espacio familiar, señala: *De manera positiva influyó mi familia, mi papá lee mucho y me decía que los libros nos abren la mente, que se encuentra cosas que la educación no nos da.* Se trataría de aquellos herederos que como señala (Munita, 2017). tienen espacios de encuentro lector desde sus primeras etapas de vida. Pese a ello, encontramos que el valor dado a la lectura en el caso de esta estudiante, intenta suplir una necesidad comunicativa y emocional: *En sí la lectura me ha ayudado a poder expresarme, conocer nuevas palabras y confiar más en mí, ya que tengo problemas de ansiedad y a través de la lectura me tranquilizo.*

Esbozado este panorama sobre las prácticas lectoras sociales y personales de estos estudiantes, avistamos que los factores que inciden en su hábito lector devienen desde espacios familiares, emocionales, necesidades comunicativas y solo en el caso de Darío

encontramos un referente de lectura por placer que le ha permitido traducirla en escritura de poemas y canciones.

### ***1.3.1.2. Experiencia lectora y literaria en la escuela***

La formación de los lectores se ha convertido en uno de los objetivos más relevantes que se le ha asignado a la escuela en nuestras sociedades contemporáneas (Munita, 2017). Este objetivo ha llevado a revisar cómo se vertebra el proceso de enseñanza aprendizaje literario en las prácticas lectoras escolares reales. En nuestro estudio importa conocer cómo los estudiantes perciben estos espacios de mediación lectora y literaria en la escuela.

En un primer avance de nuestros resultados encontramos tensiones en los circuitos lectores que proponen los docentes. Darío, por ejemplo, señala: *Los docentes hacen leer libros diferentes a mis gustos, ya sea de cultura o que tenga valores para formarnos moralmente, cómo portarnos con las personas, la discriminación, etc. Estas lecturas no provocan placer literario, pero sí conocimiento en valores para aplicarlos a la vida.*

Llama la atención de esta situación el valor que se le da a la lectura, la formación moral, si bien este aspecto resulta importante en la construcción de interpretaciones sobre la obra, no debería ser la única vía de interpretación y formación que se promueva desde la literatura (Colomer, 1991).

Desde otro punto, una dificultad que ha llevado a anclar la construcción de hábitos lectores en hastío por la lectura parece encontrar eco en las estrategias de mediación que implementa el docente, además de ser influyente el mismo contexto institucional: *Nosotros estamos acostumbrados a seguir una voz, digamos lee uno y luego otro, unos leen más fuerte otros más despacio. Entonces a veces no se les escucha a los que están más distantes, yo preferiría mejor leer en silencio* (Darío). Un aspecto crucial de esta percepción es la falta de espacios adecuados para la lectura, además de la desmotivación y desnivel de lectura que tienen unos estudiantes respecto a otros en los procesos de mediación lectora y literaria que trabaja el docente. Surge así la necesidad de atender desde qué criterios se seleccionan las lecturas para el aula y cómo enfrenta el docente el reto de tener en sus aulas diversidad de perfiles lectores.

El conocimiento que el docente ha de tener sobre el sistema literario y lo que busque enseñar desde la literatura a sus estudiantes según (Mendoza, 2004) ha de influir

en las percepciones que construya el estudiante sobre la literatura. Así, según este mismo autor las funciones que el docente ha de poner en juego para la mediación lectora y literaria influirán de cierta forma en la construcción del diálogo entre los lectores y las obras.

Al respecto encontramos resultados que evocan ciertas dificultades en la formación de los lectores literarios escolares. Por ejemplo, en estudiantes como Anahí su experiencia lectora escolar está atravesada por encuentros placenteros con la lectura y otros de hastío, señala: *Es regular porque en EGB nos hacían leer libros antiguos que no generan interés, en cambio, ahora en bachillerato si leemos textos clásicos, pero con más profundidad y contexto histórico que nos recuerda etapas de enfermedad y guerras de nuestro país.* Este caso nos remite a la metodología desde la cual sus docentes de EGB le impartieron la enseñanza literaria y cobra importancia entendiendo que estos aspectos se dibujan como fisuras en la formación de los lectores literarios.

Asimismo, se encuentra el contexto institucional como factor influyente en la relación de Anahí con la lectura, de forma específica, el tiempo que se dedica a ella en las aulas, parece jugar en contra de la consolidación de hábitos lectores, esta estudiante señala: *No me gusta del todo porque prefiero que la lectura sea continúa, sin interrupciones, que no toquen el timbre y se quede a medias. Sería chévere que nos manden a leer a casa o en un espacio adecuado, pero como somos adolescentes no todos vamos a leer.*

En el caso de Karla, su percepción sobre sus experiencias lectoras escolares la etiqueta como regular, no ha tenido encuentros placenteros con la lectura y poco nos conduce a saber sobre qué podría estar leyendo en el aula, señala: *la mayoría de docentes no nos hacen leer sino nos dan la clase y nos envían deber. Ahí depende de nosotros si queremos leer e investigar a fondo ese tema. El anterior año tuve una licenciada que simplemente se preocupa por dictar la clase o que acabé el periodo. Llegaba se sentaba y nos contaba de su vida, nunca nos tomaba examen solo el quimestre al final del año, recuerdo que nos dijo estudien de tal página a tal página.*

Este factor podría deberse a que los docentes no tienen claridad sobre como mediar el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura o a su vez poco le dan importancia frente a la construcción de hábitos lectores que se indica en el currículo nacional de educación deben desarrollar los estudiantes desde el bloque de literatura.

Por otro lado, estudiantes como Nohemí rescata la formación de valores que se conduce desde la literatura agrega: *Si me han sido útiles porque a pesar de no leer libros que a los adolescentes nos gusta, se centran en enseñar valores que debemos ir absorbiendo y utilizando en nuestra vida diaria así no nos demos cuenta te hacen ser una mejor persona. A través de sus enseñanzas nos formamos para nuestro futuro y en eso está conocer más de la religión, la palabra de Dios, la reflexión.* Anteriormente habíamos dicho que, si bien es válida la construcción de este tipo de interpretaciones de valor moral sobre la literatura, no debería ser la única mirada que se les dé a los textos literarios porque devendría en un reduccionismo que subsumiría a la literatura como medio para aprender valores y no en un estudio que valide las distintas estructuras que aguarda una creación literaria.

Aparece también en la voz de Nohemí uno de los retos a los cuales según Margallo (2012) se enfrenta la mediación literaria, la elección de los itinerarios que respondan a las necesidades lectoras de los estudiantes desde la inclusión de nuevas literaturas. Esta estudiante señala:

*A los licenciados podría no gustarles la idea de abordar otras lecturas porque ellos trabajan con textos literarios antiguos o bueno yo no he tenido un profesor que nos haga leer libros que no estén en el texto de lengua, pero sería muy interesante que la lectura varíe.*

Esta necesidad de seleccionar corpus literarios según (Margallo, 2012) exige el conocimiento del sistema literario por parte del docente, además de dispositivos didácticos que le permitan alcanzar los objetivos de lectura y el desarrollo de determinadas habilidades en sus estudiantes. Se trataría de un proceso intencionado de lectura que busque contextualizar las necesidades lectoras de sus estudiantes en las lecturas que vehicula en sus prácticas didácticas.

En el caso de Susana, se encuentra experiencias lectoras y literarias en la escuela placenteras y resalta la importancia de la metodología que adoptan los docentes al momento de mediar el aprendizaje literario, esto se explica desde un ejemplo con una docente: *Voy a resaltar la manera en que nos hace leer la licenciada Zuly, antes de leer “Cruces sobre el agua” ella nos proyectó un video donde vimos como quemaban viva a la gente. No nos contó nada de la novela, solo nos hizo observar esa catástrofe para*

*después nosotros a través de la lectura completa del libro saber desde dónde o cómo surge este acontecimiento.*

En esta idea se resalta la importancia del enfoque metodológico y estrategias desde las cuales los docentes conducen los procesos lectores, ello derivaría en el interés o no que desarrollen los estudiantes frente a la lectura literaria. Desde otro punto, se vuelve a hacer hincapié sobre la necesidad de espacios de lectura en los contextos escolares, así como del tiempo que se le designa a esta actividad:

*No me gusta leer en grupo por las interrupciones que hay, a veces en la parte más interesante se acaba el periodo o mis compañeros no leen en voz alta y no se escucha. Por eso no prestó mucha atención, pero cuando leo sola en casa en un ambiente tranquilo todo es distinto, es más tuve que volver a leer la novela para realizar mi cómic.*

A modo de síntesis podríamos decir que las experiencias lectoras y las visiones o percepciones que los estudiantes construyen sobre la literatura se ven influenciadas por el placer de leer que transmita el docente (Munita, 2017b), su metodología y saberes literarios (Mendoza, 2004), y las necesidades lectoras que cada grupo de estudiantes tiene (Margallo, 2012).

### ***1.3.2. Creencias de los docentes sobre la educación literaria***

Se organizan de acuerdo a las categorías definidas para el estudio de las creencias de los docentes sobre la educación literaria.

#### ***1.3.2.1. Concepción de la lectura y literatura***

El supuesto de que las creencias que los docentes han construido sobre el sistema literario guardan relación con sus prácticas didácticas (Munita, 2014) ha dado lugar a que diversos estudiosos se interesen por indagar en esta línea. Al respecto se cuenta con evidencia que respalda esta idea (Munita, 2013, 2016) y explicita factores que parecen incidir en la construcción de las creencias del profesorado.

En nuestros hallazgos encontramos percepciones sobre la literatura como medio de expresión artística y creación literaria. La docente A, por ejemplo, señala: *Para mí la literatura es la máxima expresión de los sentimientos a profundidad desde lo más interno del ser aflorarlo a lo externo, puede ser en la poesía, la novela, la fantasía, en la realidad*

*también, e incluso para mí la literatura ha llegado a ser parte de ya empezar a crear, a escribir, a exponer sentimientos.*

Esta visión resulta importante toda vez que nos permite inferir como la dimensión emocional influye en la construcción de percepciones sobre determinado aspecto (Sanjuán, 2011). En este caso la percepción de esta docente podría jugar un rol importante a la hora de definir el por qué y para qué enseñar literatura a sus estudiantes.

En el caso de la docente B, su visión sobre la literatura reposa en: *La literatura viene de litera que quiere decir letra ya, la literatura es el arte de expresar la belleza a través de la palabra.* Su discurso resulta similar al de la docente A, pues encuentra eco en concebir a la literatura como medio de expresión artístico. Sin embargo, resulta necesario mirar que en ambos casos es complejo discernir otros aspectos debido a que los discursos se matizan de ambigüedad.

Complementario a estas visiones encontramos que la docente A tiene una inclinación hacia las novelas realistas: *Yo en lo personal, me gustan mucho las novelas del realismo, decir ¡ay como gozo de la literatura! O vengo y me siento aquí con un libro, no tengo esa predisposición y ese tiempo ahora, pues el ser mamá requiere de mucha inversión de tiempo.* Además, esta cita nos revela un aspecto importante que es el tiempo que le dedica a la lectura en su espacio personal, mismo que se encuentra reducido por su condición familiar.

Respecto a la docente B, se encontró que utiliza como criterio para seleccionar lecturas el autor y el género literario, señala: *Elijo mis lecturas primero de acuerdo al autor ya, de acuerdo a qué tipo de género pertenece, más me gusta los géneros líricos, es decir, la poesía.* Esta percepción evoca un recorrido que la docente ha de hacer en la selección de textos para su espacio personal a su vez que nos entrega luces de las posibles lecturas que este movilizándolo con sus estudiantes en las aulas.

### ***1.3.2.2.Experiencia lectora desde la infancia hasta la actualidad***

Granado y Puig (2015) señalan que la trayectoria que cada lector ha construido como aprendiz y como docente lector, configura un sentido de verse y sentirse como lector, además de una forma de concebir la lectura y su enseñanza. Partiendo de esta idea, en el presente apartado se presentan resultados que se aproximan a la experiencia lectora

desde la infancia hasta la actualidad que cada una de las docentes participantes ha construido.

En el caso de la docente A, su experiencia en la escuela estuvo marcada por la poca presencia de la literatura, señala: *Yo soy de tiempo donde había muchos paros donde los docentes ganaban muy poco, por eso no se motivaban tanto a la enseñanza, entonces ese sistema afectó mucho a la educación, no se centraban tanto en la planificación. La literatura era sacar un resumen, lo que se hacía era copiar por párrafos en la hoja y se entregaba.*

La experiencia escolar de la docente A, está marcada por la ausencia de lectura literaria, pero además se explicita un aspecto importante, la metodología desde la que se enseñaba literatura estuvo orientada a la copia de textos, situación que lejos de fortalecer un hábito lector no coadyuva al desarrollo de estrategias lectoras que permitan al lector la interpretación de la obra (Colomer, 2005).

Pese a ello, esta docente se considera como una lectora fuerte que le gusta leer novelas del realismo:

*Me caracterizo como lector fuerte porque la lectura tiene varios roles, a veces se lee por leer, es más todo el tiempo pasamos leyendo, pero la habilidad de un lector es disfrutar de esa lectura y ahí entra la literatura que te saca de tu mundo real, pero te pone en otro al punto de identificarte con la historia, aunque como a mí me gusta el realismo social siempre estoy investigando todo lo que hay alrededor de esa novela para contrastar con la realidad actual porque de nada me sirve saber el pasado si yo no voy hacer algo en el presente.*

Se destaca de esta cita que su idea de lectora fuerte reposa en que lee por placer, cita algunos libros durante la entrevista, sin embargo, sería reduccionista categorizarla como lector fuerte debido a que este aspecto requiere de un análisis profundo a la biografía lectora para conocer su acervo literario, así como su trayectoria tanto en el espacio personal como profesional en torno a la lectura literaria.

En el caso de la docente B, su experiencia con la lectura en la escuela no fue placentera e indica que esto pudo ocurrir debido a los procesos metodológicos que optaban los docentes de su época para enseñar literatura:

*Mi enseñanza literaria si fue aburrida, a veces ni los mismos docentes no sabían dar bien literatura, o sea nos decían lean nosotros teníamos que leer y leer, o sea era tedioso. Pero a medida que pasaban los años de escuela si era bonito leer libros que tenían imágenes como por ejemplo el libro de Caritas alegres. Más divertido fue cuando le enseñe a mi ñaña a leer con este libro que muy didáctico y con el libro Nacho lee.*

Resulta importante conocer que la experiencia lectora de esta docente en la escolaridad estuvo marcada por la nula presencia de literatura, esto podría influir en sus saberes literarios, así como en su identidad lectora y su percepción sobre la enseñanza de la literatura (Granado y Puig, 2015). Efectivamente, al preguntarle cómo se consideraba como lectora se dio una confusión entre sus funciones como docente mediadora y el perfil lector que se buscaba conocer: *Me identifico que estoy entrando como mediadora, pero que todavía me falta más por trabajar.*

A virtud de lo expuesto, encontramos que en los perfiles lectores que cada docente ha construido hay influencia de su experiencia con la lectura en la escolaridad, además en el caso de la segunda docente no hay claridad sobre cómo se concibe como lectora, ello podría deberse a un acervo literario frágil o a saberes sobre el sistema literario poco consolidados.

### ***1.3.2.3. Concepción sobre educación literaria***

Este nuevo modelo supuso el cambio de una enseñanza literaria vista como el repaso memorístico de géneros literarios y autores por una educación literaria que se interesa por el lector y las capacidades que este debe desarrollar para participar en las diversas etapas de recepción del discurso literario (Colomer, 1991), también entendida como el desarrollo de una competencia interpretativa y de hábitos lectores de forma progresiva hasta consolidar un saber literario (Colomer, 2001).

En nuestros resultados encontramos una importante aproximación a este nuevo modelo desde la voz de la docente A, quien señala: *Para mí la educación literaria es dotar de estrategias que le permitan al estudiante entender lo que lee e interesarse de manera progresiva por leer, de esta forma estaría poniendo en práctica con lecturas de su espacio personal lo que aprende aquí en el colegio.* Esta visión resulta significativa dada la relación con dos de los ejes que orienta la nueva propuesta de enseñanza literaria



en la escuela (Colomer, 2001), además recalca la autonomía que ha de crear el lector frente a su formación literaria.

En el caso de la docente B, su percepción sobre la educación literaria se orienta a la enseñanza de habilidades comunicativas: *Para mí la educación literaria es ayudar a que el discente pueda expresarse, sepa comunicarse con los de su entorno, que la lectura le ayude a tener un mejor vocabulario para que pueda expresarse y comunicarse mejor.* Esta idea de la docente B, aunque resulta significativa para entender el lenguaje literario, resultaría reduccionista ver a la literatura como medio para aprender habilidades que se alejan del tratamiento literario de la obra en sí misma (Munita, 2017a).

De la mano de estas visiones encontramos los criterios de lectura desde los cuales las docentes movilizan los textos literarios en sus prácticas didácticas. La docente B, por ejemplo, utiliza como criterio que las obras tengan valores para impartir a sus estudiantes, las categoriza como lecturas “adecuadas”: *Para leer en clase con mis alumnos a veces la situación no lo da “El diario de Ana Frank”, “Lazarillo de Tormes”, que son hermosas obras, también “La tía Tula” que es exquisita en valores, son lecturas adecuadas.* Estos criterios resultan importantes, dado el contexto de las creencias de los estudiantes, esta misma situación de los valores señala, por ejemplo, Darío, es la causante de que le genere desinterés por leer las obras que lleva su docente al aula.

En cuanto a la docente A, vemos que como criterios sigue la propuesta de lecturas que se vehiculan desde el texto de lengua y literatura propuesto por el Ministerio de Educación:

*El libro se toma de acuerdo al contenido que se va a enseñar y bueno mucha de las veces no nos gusta lo que leemos, en nuestro caso novelas de realismo social, claro que algunos estudiantes mencionan la posibilidad de abordar otras lecturas que no están dentro del corpus del libro, pero es lo que les toca leer lo que la docente y el texto de lengua y literatura brinda.*

Si bien la propuesta de Educación literaria que vertebra en el currículo nacional trae la recomendación de ciertas lecturas, es cierto también que existe flexibilidad y destrezas que permiten contextualizar e integrar textos que se ajusten a la realidad de los estudiantes. Por otro lado, llama la atención que no se hace mención a las necesidades lectoras de sus estudiantes (Margallo, 2012), y en el caso de la docente B, no se encuentra referencias a los criterios curriculares.

#### **1.3.2.4. Concepción sobre un lector competente**

El cambio de paradigma en torno a la enseñanza literaria supuso abandonar la noción de un lector pasivo por la de un lector capaz de construir habilidades y estrategias que le permitan ser partícipe de las diversas etapas de recepción del discurso literario (Munita, 2017 a). Se trata de un lector que sea capaz de poner en juego sus lecturas escolares con las personales.

En nuestro hallazgo se encontró percepciones sobre el lector competente como alguien capaz de seguir una indicación:

*Un lector competente debe empezar a leer desde las indicaciones, si nosotros no seguimos indicaciones, instrucciones nunca nos va a gustar leer. Por ejemplo, si un docente le dice realizar un organizador gráfico, pero copia y pega lo mismo eso significa falta de lectura y si no puede seguir eso mucho menos va a querer leer un texto literario.*

La cita nos lleva a deducir que la figura del lector competente para la docente A, se relaciona con aquel lector capaz de comprender lo que dice el texto, es decir, que tenga comprensión lectora (Solé, 1998). Aspecto clave en el desarrollo de la competencia interpretativa que se propone a día de hoy como uno de los ejes que orienta la actual educación literaria (Munita, 2017b).

En el caso de la docente B, encontramos que su percepción sobre la figura del lector competente reúne el desarrollo de habilidades comunicativas, así como la comprensión lectora, señala:

*Un lector competente debe ser lector, debe primeramente desarrollar todas las habilidades leer, escuchar, hablar y escribir, todas las habilidades comunicativas, sino desarrolla, sino comprende la lectura, si no entiende la escritura y la expresión escrita no está leyendo.*

Si bien estas habilidades forman parte del desarrollo de la competencia interpretativa para entender el discurso literario, resulta interesante denotar que tanto en el caso de la docente A, como en el de la docente B, no se hace referencia a la construcción de hábitos lectores, eje que en el currículo de educación se plasma como ente para la formación de los lectores literarios escolares.

## 7. Discusión

### 7.1. Estrategias de mediación lectora en el nivel de bachillerato

En el análisis de las estrategias de mediación lectora en el nivel de bachillerato, se observa una variedad de enfoques implementados por los docentes, reflejando la diversidad de prácticas pedagógicas. Una estrategia común identificada es la "Lectura Obligatoria Guiada", donde los docentes dirigen la atención de los estudiantes hacia aspectos específicos del texto para profundizar en su comprensión. Esto se evidencia en el caso de la docente A, quien, al trabajar con la novela "Cruces sobre el agua" de Joaquín Gallegos Lara, utiliza la técnica de subrayado para resaltar ideas clave y propiciar discusiones enriquecedoras. Esto alinea con la noción de mediación crítica, donde el docente no solo guía la lectura, sino que también fomenta interpretaciones más allá de lo explícito.

Evidenciándose, los resultados obtenidos en el análisis de las estrategias de mediación lectora aplicadas por los docentes A y B revelan divergencias significativas en sus enfoques. En el caso de la lectura obligatoria guiada, la docente A demostró un compromiso sólido con el análisis crítico del texto, alineándose con las ideas de (Colomer, 2001), quien subraya la importancia de la mediación crítica para potenciar percepciones e interpretaciones en los lectores. En contraste, la "Lectura en Voz Alta y Repetida" aplicada por la docente B en lecturas como "El episodio del enemigo" de Luis Borges y "La leyenda del trabador de Macías" parece tener limitaciones. Aunque la repetición se presenta como una estrategia para abordar la falta de comprensión, se evidencia un efecto negativo al no propiciar una intervención pedagógica que facilite la conexión de los estudiantes con la lectura.

La crítica en la lectura obligatoria guiada aquí se centra en la elección de textos y en cómo esta estrategia puede convertirse en un mecanismo para evaluar el aprendizaje más que para fomentar la comprensión profunda. Aunque aplicó una metodología similar, mostró deficiencias al relacionar la lectura con la crítica social, señalando una posible falta de alineación con la función literaria y la formación de conciencia nacional (Ballester e Ibarra, 2009). Además, se evidenció un enfoque en la comprensión literal y la repetición mecánica, planteando preocupaciones relacionadas con la limitación del desarrollo de la comprensión lectora a niveles superficiales, como advierte (Cova, 2004). Asimismo, la estrategia del subrayado, común en ambas docentes, generó cuestionamientos sobre su

efectividad para fomentar la reflexión profunda, alineándose con las dudas expresadas por Jaramillo (2011) sobre la ausencia de una intención reflexiva en esta técnica.

El empleo del "Subrayado" en ambas docentes como estrategia común durante la mediación lectora revela ciertas limitaciones en su aplicación. Aunque ambas maestras incorporan esta técnica para resaltar elementos específicos de la narración, como personajes o términos desconocidos, se observa una falta de enfoque reflexivo en la ejecución de la estrategia. Esta observación se alinea con las dudas expresadas por Jaramillo (2011) sobre la efectividad del subrayado cuando no está respaldado por una intención reflexiva clara.

Donde Jaramillo (2011) aborda la técnica del subrayado desde la perspectiva de su capacidad para simplificar el fondo de la lectura y contribuir a una comprensión lectora más profunda. Sin embargo, en el contexto específico de la mediación lectora de las docentes A y B, la falta de una intención reflexiva en el subrayado podría limitar su viabilidad para promover una comprensión más allá del nivel literal. La estrategia del subrayado, al no ser utilizada como una herramienta que invite a la reflexión crítica, podría resultar en una mera identificación de elementos superficiales en lugar de promover una inmersión significativa en el texto literario.

La necesidad de replantear el uso del subrayado se vuelve evidente en este contexto, sugiriendo la posibilidad de incorporar una dimensión reflexiva más profunda. Siguiendo las recomendaciones de Jaramillo (2011), sería beneficioso que las docentes reconsideraran el subrayado no solo como una herramienta de identificación, sino como un medio para fomentar la reflexión crítica y la conexión activa con el contenido literario, convirtiéndolo en un instrumento más efectivo para promover la comprensión profunda y la reflexión crítica en el contexto de la enseñanza de la literatura en bachillerato.

Por otro lado, los "Talleres Literarios" y las "Discusiones Literarias" introducen dinámicas participativas y creativas. La docente B emplea discusiones para explorar interpretaciones variadas de un texto, promoviendo el diálogo entre estudiantes. Esta práctica, inspirada en Pernas (2009), destaca la importancia de involucrar directamente a los estudiantes con la lectura a través de actividades que fomenten la expresión y la interpretación crítica. Por tanto, los talleres literarios y las discusiones literarias surgieron como estrategias destacadas que involucran activamente a los estudiantes en la lectura e

interpretación, respaldando las ideas de Munita y Manresa (2012) sobre la importancia de la discusión literaria como un instrumento constructivo que da sentido a los textos. No obstante, se subraya la necesidad de utilizar estas estrategias de manera coherente y reflexiva para maximizar su impacto en el aprendizaje literario.

La implementación de "Talleres Literarios" y "Discusiones Literarias" emerge como una faceta destacada en la mediación lectora de ambas docentes, con enfoques y resultados diversos. La docente B, en particular, emplea las discusiones como un medio para explorar interpretaciones variadas de un texto, siguiendo la línea de (Pernas, 2009). Esta práctica evidencia una estrategia eficaz para promover el diálogo entre los estudiantes, generando un espacio en el que las interpretaciones individuales se entrelazan y enriquecen mutuamente.

En este sentido, las discusiones literarias se erigen como una herramienta efectiva para estimular la participación activa de los estudiantes y fomentar la expresión de sus perspectivas individuales. Este enfoque concuerda con la perspectiva de Munita & Manresa (2012) quienes resaltan la discusión literaria como un instrumento constructivo que confiere sentido a los textos que fortalece las habilidades interpretativas y analíticas de los estudiantes, alineándose con la idea de que la discusión literaria forma a los lectores, según (Chambers, 2007).

No obstante, la eficacia de estas estrategias, como los talleres literarios y las discusiones, está sujeta a su implementación coherente y reflexiva. La necesidad de utilizar estas estrategias de manera consciente se subraya para maximizar su impacto en el aprendizaje literario. En este punto, se puede hacer eco de la reflexión anterior sobre la importancia de la coherencia y reflexión en la aplicación de estrategias, enriqueciendo la discusión literaria y los talleres literarios con la consideración de diferentes enfoques pedagógicos. De este modo, se plantea la idea de que no solo la implementación de estrategias, sino la calidad de su aplicación, contribuye significativamente al proceso de mediación lectora y al desarrollo de habilidades literarias en los estudiantes.

En cuanto al rol del docente en el proceso lector se observa que la docente A emplea estrategias de prelectura que enganchan a los estudiantes anticipando el contenido de la lectura. Este enfoque, respaldado por Cassany (2013), busca involucrar a los estudiantes intelectualmente con el texto antes de la lectura, facilitando un mayor

acercamiento y comprensión. Por otro lado, la docente B muestra limitaciones en sus estrategias de prelectura, lo que podría obstaculizar el interés lector de los estudiantes, según las observaciones.

Por ello, en el análisis se revela una diferencia significativa en las estrategias de prelectura empleadas por las docentes A y B, generando impactos notables en el compromiso y la comprensión de los estudiantes. La docente A se destaca por su enfoque anticipativo, alineado con las ideas de Cassany (2013). La aplicación de estrategias de prelectura que involucran a los estudiantes intelectualmente antes de la lectura propiamente dicha busca establecer conexiones previas y despertar el interés, facilitando así un acercamiento más profundo al contenido respaldada por el autor esta perspectiva, subrayando la importancia de generar expectativas y propósitos antes de la lectura para activar los conocimientos previos y aumentar la conexión del estudiante con el texto. Este enfoque no solo facilita el proceso de comprensión, sino que también fomenta la participación activa y la anticipación, aspectos esenciales para el desarrollo de habilidades literarias.

En contraste, la docente B muestra limitaciones en sus estrategias de prelectura, lo que podría impactar negativamente en el interés y la conexión de los estudiantes con el material. Esta observación resalta la necesidad de considerar la diversidad de enfoques y técnicas pedagógicas, como lo sugieren Cassany (2013) y otros expertos en educación literaria. El papel del docente no solo radica en la aplicación de estrategias conocidas, sino también en adaptarlas de manera efectiva para satisfacer las necesidades y características específicas de los estudiantes.

En este sentido, se enfatiza la importancia de la formación continua de los docentes en metodologías actualizadas y efectivas, garantizando que estén equipados para abordar las distintas dinámicas de aprendizaje de los estudiantes y maximizar su compromiso con la lectura literaria. La reflexión sobre el rol del docente como mediador activo entre los textos y los estudiantes se refuerza, destacando la relevancia de estrategias pedagógicas contextualizadas y ajustadas a las características particulares de cada grupo de estudiantes.

Finalmente, las estrategias de mediación lectora en el nivel de bachillerato varían en su efectividad y enfoque. La elección de estrategias y la forma en que se aplican pueden

impactar significativamente en la calidad de la experiencia lectora de los estudiantes. La mediación crítica, la participación activa y el enfoque reflexivo emergen como elementos cruciales para mejorar la comprensión y el compromiso con la lectura literaria en el aula. Los hallazgos resaltan la diversidad de enfoques en la mediación lectora y subrayan la importancia de la coherencia, la reflexión y la conexión profunda con el contenido para mejorar la efectividad de estas estrategias, respaldando las teorías de diversos autores en el campo de la mediación lectora y la enseñanza de la literatura.

## **7.2. Concepciones y proceso de apropiación de las prácticas letradas en docentes y estudiantes**

Las concepciones y el proceso de apropiación de las prácticas letradas en docentes y estudiantes arrojan luces significativas sobre la complejidad de las dinámicas educativas en el ámbito literario. Al analizar las concepciones de los docentes, se observa una diversidad de enfoques que abarcan desde perspectivas más tradicionales hasta enfoques más contemporáneos, lo cual está en línea con los hallazgos de Barton y Hamilton (1998), quienes destacan la coexistencia de diferentes perspectivas en el ámbito de la educación literaria.

En consonancia con los resultados de Aliagas et al. (2009), se evidencia que las concepciones de los docentes influyen directamente en las prácticas letradas implementadas en el aula. Aquellos docentes con una visión más amplia y actualizada de la literatura tienden a adoptar estrategias pedagógicas más diversas y centradas en el estudiante. Por otro lado, aquellos con concepciones más tradicionales pueden favorecer enfoques más estructurados y centrados en el canon literario clásico.

Al considerar el proceso de apropiación de las prácticas letradas, se destaca la influencia de las experiencias personales y las biografías lectoras de docentes y estudiantes. Este hallazgo coincide con la noción de Munita (2014) sobre la importancia de la biografía lectora en la construcción de la identidad lectora. Las experiencias vividas por los docentes y estudiantes en su relación con la lectura impactan en su aproximación a las prácticas letradas y en la formación de creencias sobre la educación literaria.

Contrastando con los resultados de Granado y Ping (2015), se observa que la apropiación de las prácticas letradas no es un proceso estático, sino más bien dinámico y fluido. Los docentes y estudiantes pueden adaptar y modificar sus enfoques a lo largo del tiempo, influenciados por nuevas experiencias y reflexiones. Este aspecto resalta la

importancia de considerar la evolución de las prácticas letradas en el diseño de intervenciones pedagógicas y en la formación docente.

Po tanto, se enfatiza la interconexión entre concepciones y prácticas letradas, destacando la diversidad de enfoques presentes en el contexto del Colegio Beatriz Cueva de Ayora. La influencia de las experiencias personales y las biografías lectoras emerge como un factor crucial que moldea la apropiación de las prácticas letradas. Estos hallazgos contribuyen a la comprensión de la complejidad del aprendizaje literario y señalan la necesidad de estrategias pedagógicas que aborden la diversidad de perspectivas y trayectorias lectoras presentes en el entorno educativo.

### **7.3. Creencias de los docentes y discentes en torno a la educación literaria**

Al analizar la concepción de los estudiantes acerca del aprendizaje literario revelan complejidades significativas que se conectan con las perspectivas de varios autores en el campo de la educación literaria. Mendoza (2004) y Munita (2017) resaltan la influencia del docente como modelo de experiencias literarias positivas, enfocándose en cómo las prácticas didácticas pueden afectar las creencias de los estudiantes. Estos planteamientos subrayan la responsabilidad de los docentes en no solo enseñar contenidos literarios, sino en actuar como facilitadores de experiencias literarias enriquecedoras que fomenten un vínculo positivo con la lectura y la literatura.

Sin embargo, Colomer (2005) amplía esta visión al señalar que las creencias también están moldeadas por la sociedad y el entorno, sugiriendo que múltiples factores convergen en la formación de las percepciones literarias. Esta perspectiva destaca la importancia de considerar no solo las interacciones en el aula, sino también el contexto social más amplio en el que los estudiantes construyen sus creencias sobre la educación literaria. La interacción entre estos factores requiere una comprensión más holística para abordar eficazmente la formación de creencias.

La perspectiva de algunos estudiantes que ven la literatura como un medio para mejorar el vocabulario, como expresado por Darío, encuentra eco en el enfoque histórico de Colomer (1991), donde la obra literaria se subsume en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Este enfoque resalta la necesidad de reconsiderar las prácticas pedagógicas para asegurar que la literatura no solo se perciba como un medio utilitario, sino como una experiencia enriquecedora en sí misma. Incorporar elementos lúdicos y estéticos en la



enseñanza literaria puede contribuir a una apreciación más profunda y significativa de la literatura.

Las visiones menos claras de Anahí y Susana reflejan la diversidad de interpretaciones personales de la literatura. Anahí, al ver la literatura como un medio para "entender un idioma", sugiere una perspectiva utilitaria similar a la de Darío. Por otro lado, Susana, al considerar la literatura como una "actividad fuera de lo normal", indica que las creencias pueden variar considerablemente incluso dentro del mismo grupo de estudiantes. Estas variaciones resaltan la importancia de abordar la diversidad de experiencias y perspectivas dentro del aula, reconociendo que cada estudiante puede tener una relación única con la literatura. En concordancia con Solé (1998) aborda la lectura como un proceso para aprender, y esta perspectiva se refleja en los estudiantes que ven la literatura como una forma de obtener conocimiento y mejorar la capacidad lectora. Esto destaca la importancia del proceso de lectura en la construcción de creencias y resalta la necesidad de enfoques pedagógicos que fomenten la comprensión y reflexión durante la lectura literaria. Integrar estrategias de comprensión lectora y reflexión crítica en la enseñanza literaria puede potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes.

La conexión entre la literatura y la expresión personal, evidenciada por Karla, resalta la influencia de las prácticas docentes relacionadas con la escritura creativa. Este hallazgo concuerda con las ideas de algunos teóricos contemporáneos, como Rosenblatt (2013), que enfatizan la importancia de la experiencia personal en la construcción del significado durante la lectura. Integrar actividades que fomenten la expresión creativa, como la escritura de textos literarios, puede fortalecer el vínculo afectivo de los estudiantes con la literatura y contribuir a la formación de identidades lectoras positivas.

En síntesis, la construcción de creencias tiene la necesidad de enfoques pedagógicos que promuevan experiencias significativas con la literatura, considerando la diversidad de factores que influyen en la interacción entre las experiencias del docente y del estudiante emerge como un elemento crucial en la formación de percepciones literarias, destacando la relevancia de un enfoque holístico en la educación literaria. La reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas, la adaptación a las necesidades individuales y la promoción de la apreciación estética y lúdica pueden contribuir a la formación de lectores comprometidos y críticos.

La exploración de la lectura como práctica social y personal arroja luz sobre la formación de hábitos lectores en los estudiantes de bachillerato, destacando la influencia fundamental de los primeros encuentros con la literatura, como sugieren (Granado y Puig, 2015). Estos momentos iniciales no solo inciden en la configuración de las experiencias lectoras, sino que también juegan un papel crucial en el desarrollo de la identidad lectora a lo largo del tiempo, como defiende Munita (2017).

La vulnerabilidad económica, identificada como un factor clave que afecta los hábitos lectores, encuentra eco en la obra de Colomer (2005), quien destaca la importancia de abordar las barreras económicas para garantizar un acceso equitativo a la literatura. La conexión entre el entorno socioeconómico y las prácticas lectoras individuales resalta la necesidad de políticas educativas que aseguren recursos adecuados para el acceso a libros, especialmente en contextos desfavorecidos.

La resistencia hacia la lectura, expresada por Anahí debido a experiencias de lectura obligatoria, refleja las críticas de Aliagas et al., (2009) sobre prácticas letradas dominantes. La imposición de lecturas específicas genera resistencia y asociaciones negativas con la lectura. Esto subraya la urgencia de adoptar enfoques pedagógicos que empoderen a los estudiantes, fomentando la elección autónoma del material de lectura para cultivar un interés genuino.

El componente emocional en la formación de hábitos lectores, ejemplificado por Nohemí, resuena con la perspectiva de Munita (2017) sobre el papel de la literatura en el bienestar emocional. La literatura no solo se percibe como un medio para mejorar habilidades comunicativas, sino también como una herramienta para abordar problemas emocionales. Integrar enfoques socioemocionales en la educación literaria puede contribuir a desarrollar lectores más completos y resilientes.

La influencia de la mediación familiar en la formación de hábitos lectores, observada en los casos de Karla y Susana, coincide con la visión de Colomer (2005) sobre la importancia de los entornos familiares en las primeras ideas sobre la lectura literaria. El papel positivo de la familia en el fomento de prácticas lectoras resalta la necesidad de programas que fortalezcan la colaboración familia-escuela para promover una cultura lectora desde temprana edad.

La afirmación de Anahí sobre el placer de la lectura para el disfrute personal refleja la importancia de abordar no solo los aspectos utilitarios de la lectura, sino también

su dimensión hedónica. Este argumento se alinea con las ideas de Solé (1998) sobre la lectura como un proceso que va más allá de la adquisición de conocimiento, enfatizando su capacidad para proporcionar placer estético y emocional.

En síntesis, la complejidad de los factores que influyen en la formación de hábitos lectores destaca la necesidad de un enfoque integral. Abordar las barreras económicas, reformular prácticas didácticas, reconocer la dimensión emocional de la lectura y fortalecer la mediación familiar son aspectos clave para promover hábitos lectores sólidos y positivos en los estudiantes de bachillerato, alineándose con diversas perspectivas en la literatura educativa.

La interacción entre las experiencias lectoras en el ámbito escolar y las percepciones de los estudiantes revela matices cruciales que deben ser examinados a la luz de las teorías literarias contemporáneas. Darío, al expresar que las lecturas asignadas por los docentes buscan formar en valores más que proporcionar placer literario, plantea un desafío identificado por Colomer (1991). Este autor argumenta que la literatura no debe reducirse a una herramienta moral, sino que su riqueza estética y diversidad de interpretaciones deben ser reconocidas y apreciadas. La enseñanza literaria debe equilibrar la formación en valores con la promoción del placer estético, un principio que debería ser internalizado por los docentes para enriquecer la experiencia literaria de los estudiantes.

La dificultad señalada por Darío, relacionada con la falta de espacios adecuados para la lectura y la desmotivación en las estrategias de mediación, encuentra eco en la noción de Munita (2017) sobre la influencia del entorno y las prácticas pedagógicas en la formación de hábitos lectores. La atención a la diversidad de perfiles lectores y la cuidadosa selección de lecturas son factores críticos que deben abordarse en la planificación de las prácticas escolares, como propone este autor. La infraestructura y el diseño de las prácticas influyen directamente en la formación de hábitos lectores, y esta conexión debe ser abordada por los educadores y diseñadores de programas de estudio.

La experiencia lectora de Anahí, marcada por encuentros poco placenteros con lecturas antiguas en la Educación General Básica (EGB), destaca la importancia de la continuidad y la progresión en la formación de lectores literarios, un tema abordado por (Mendoza, 2004). Este autor sugiere que el conocimiento del docente influye en la construcción del diálogo entre los lectores y las obras. La necesidad de revisar y adaptar

las prácticas didácticas para abordar la evolución de los estudiantes en su comprensión literaria es crucial, y esta adaptación debe basarse en una comprensión sólida del sistema literario.

La resistencia de Anahí hacia las interrupciones durante la lectura en grupo y la preferencia por leer en ambientes tranquilos resalta la necesidad de considerar el entorno y el tiempo dedicado a la lectura en el aula, aspectos subrayados por diversos estudios pedagógicos (Solé, 1998; Margallo, 2012). Estos autores sostienen que la construcción de hábitos lectores positivos se ve afectada por el diseño de las actividades de lectura en el contexto escolar.

La voz de Nohemí destaca la utilidad de la literatura en la formación de valores, pero al mismo tiempo plantea la preocupación sobre la posible reducción de la literatura a un medio exclusivo para enseñar valores morales. Este punto refuerza la importancia de una enseñanza literaria que aborde diversas dimensiones, incluida la estética, sin descuidar su potencial ético y moral, una perspectiva respaldada por (Colomer, 1991).

El testimonio de Susana sobre la impactante metodología de su docente, que precedió la lectura de una obra con un video relacionado, resalta la importancia de las estrategias pedagógicas. Este enfoque metodológico influye directamente en el interés de los estudiantes por la lectura literaria, subrayando la relevancia de métodos dinámicos y atractivos. Este enfoque se alinea con las propuestas de Mendoza (2004) sobre la influencia del conocimiento del docente en la construcción del diálogo entre lectores y obras.

En resumen, las experiencias lectoras y las percepciones de los estudiantes sobre la literatura en la escuela están intrínsecamente vinculadas a la actuación de los docentes, su enfoque pedagógico y la selección de textos. La formación integral de los lectores literarios escolares requiere un equilibrio cuidadoso entre la transmisión de valores, el placer estético y el diseño de prácticas lectoras que consideren la diversidad de perfiles lectores, una tarea desafiante que requiere la integración de diversas perspectivas teóricas.

La interacción entre las experiencias lectoras en el ámbito escolar y las percepciones de los estudiantes revela matices cruciales que deben ser examinados a la luz de las teorías literarias contemporáneas. Darío, al expresar que las lecturas asignadas por los docentes buscan formar en valores más que proporcionar placer literario, plantea un desafío identificado por Colomer (1991). Este autor argumenta que la literatura no

debe reducirse a una herramienta moral, sino que su riqueza estética y diversidad de interpretaciones deben ser reconocidas y apreciadas. La enseñanza literaria debe equilibrar la formación en valores con la promoción del placer estético, un principio que debería ser internalizado por los docentes para enriquecer la experiencia literaria de los estudiantes.

La dificultad señalada por Darío, relacionada con la falta de espacios adecuados para la lectura y la desmotivación en las estrategias de mediación, encuentra eco en la noción de Munita (2017) sobre la influencia del entorno y las prácticas pedagógicas en la formación de hábitos lectores. La atención a la diversidad de perfiles lectores y la cuidadosa selección de lecturas son factores críticos que deben abordarse en la planificación de las prácticas escolares, como propone este autor. La infraestructura y el diseño de las prácticas influyen directamente en la formación de hábitos lectores, y esta conexión debe ser abordada por los educadores y diseñadores de programas de estudio.

La experiencia lectora de Anahí, marcada por encuentros poco placenteros con lecturas antiguas en la Educación General Básica (EGB), destaca la importancia de la continuidad y la progresión en la formación de lectores literarios, un tema abordado por (Mendoza, 2004). Este autor sugiere que el conocimiento del docente influye en la construcción del diálogo entre los lectores y las obras. La necesidad de revisar y adaptar las prácticas didácticas para abordar la evolución de los estudiantes en su comprensión literaria es crucial, y esta adaptación debe basarse en una comprensión sólida del sistema literario.

La resistencia de Anahí hacia las interrupciones durante la lectura en grupo y la preferencia por leer en ambientes tranquilos resalta la necesidad de considerar el entorno y el tiempo dedicado a la lectura en el aula, aspectos subrayados por diversos estudios pedagógicos (Solé, 1998 y Margallo, 2012). Estos autores sostienen que la construcción de hábitos lectores positivos se ve afectada por el diseño de las actividades de lectura en el contexto escolar.

La voz de Nohemí destaca la utilidad de la literatura en la formación de valores, pero al mismo tiempo plantea la preocupación sobre la posible reducción de la literatura a un medio exclusivo para enseñar valores morales. Este punto refuerza la importancia de una enseñanza literaria que aborde diversas dimensiones, incluida la estética, sin descuidar su potencial ético y moral, una perspectiva respaldada por (Colomer, 1991).

El testimonio de Susana sobre la impactante metodología de su docente, que precedió la lectura de una obra con un video relacionado, resalta la importancia de las estrategias pedagógicas. Este enfoque metodológico influye directamente en el interés de los estudiantes por la lectura literaria, subrayando la relevancia de métodos dinámicos y atractivos. Este enfoque se alinea con las propuestas de (Mendoza, 2004) sobre la influencia del conocimiento del docente en la construcción del diálogo entre lectores y obras.

En resumen, las experiencias lectoras y las percepciones de los estudiantes sobre la literatura en la escuela están intrínsecamente vinculadas a la actuación de los docentes, su enfoque pedagógico y la selección de textos. La formación integral de los lectores literarios escolares requiere un equilibrio cuidadoso entre la transmisión de valores, el placer estético y el diseño de prácticas lectoras que consideren la diversidad de perfiles lectores, una tarea desafiante que requiere la integración de diversas perspectivas teóricas.

Por otra parte, las creencias de los docentes, fundamentales en la configuración de sus prácticas pedagógicas, demuestran la complejidad inherente a la concepción de la lectura y la literatura. La visión de la docente A, quien considera a la literatura como la expresión profunda de los sentimientos, encuentra eco en Sanjuán (2011), resaltando la importancia de la dimensión emocional en la enseñanza literaria. Por otro lado, la coincidencia en las visiones de ambas docentes sobre la literatura como medio de expresión artística subraya la coherencia, aunque la ambigüedad en sus discursos destaca la necesidad de un análisis más profundo para comprender sus implicaciones (Munita, 2013; 2016).

La preferencia de la docente A por las novelas realistas y las limitaciones de tiempo para la lectura personal plantean desafíos, resonando con las reflexiones de Colomer (2005) sobre la formación literaria en contextos de vida complejos. La docente B, al basar la selección de lecturas en autor y género, refleja la conexión directa entre experiencias lectoras personales y elecciones en la selección de textos, respaldando la influencia de la biografía lectora en la práctica docente (Munita, 2014).

Las experiencias escolares de ambas docentes, marcadas por la metodología tediosa y la ausencia de literatura, reflejan la influencia significativa del entorno educativo en la construcción de sus identidades lectoras. La docente A evidencia la falta de fomento del hábito lector, al enfocarse en la copia de textos en lugar de desarrollar estrategias

interpretativas (Colomer, 2005). Por su parte, la docente B, aunque experimentó momentos placenteros, demuestra la falta de claridad sobre su identidad lectora, reflejando una brecha en su acervo literario y saberes sobre el sistema literario.

Este análisis resalta la necesidad de una comprensión profunda de las creencias y experiencias lectoras de los docentes para abordar la formación literaria. La conexión intrínseca entre la vida personal y las prácticas pedagógicas subraya la importancia de considerar la formación docente no solo desde la perspectiva académica sino también desde la emocional y biográfica.

La transición de un modelo centrado en la memorización de géneros y autores a uno que destaca la participación activa del lector y el desarrollo de competencias interpretativas Colomer (1991; 2001) se refleja en las percepciones de las docentes participantes. La docente A aboga por una educación literaria que empodere al estudiante con estrategias para comprender y apreciar la lectura, fomentando la aplicación de estos conocimientos en su espacio personal. Este enfoque resuena con la idea de Colomer (2001) sobre la autonomía del lector en su formación literaria.

Contrastando con esta perspectiva, la docente B destaca la importancia de la educación literaria en el desarrollo de habilidades comunicativas y la expansión del vocabulario. Aunque es relevante considerar la dimensión comunicativa de la literatura, esta percepción podría limitar la comprensión de la literatura a un medio para adquirir habilidades lingüísticas, alejándose de su potencial como objeto artístico y cultural (Munita, 2017).

Las docentes también revelan criterios de selección de lecturas que influyen en sus prácticas didácticas. La docente B destaca la importancia de las obras que transmiten valores y las categoriza como "adecuadas". Este enfoque podría generar tensiones, como señala Darío, al generar desinterés en los estudiantes si perciben que la literatura se presenta principalmente como medio para impartir valores. En contraste, la docente A sigue los criterios propuestos por el Ministerio de Educación, evidenciando una alineación con el currículo nacional. Sin embargo, la falta de atención a las necesidades lectoras específicas de los estudiantes y la ausencia de referencias a criterios curriculares por parte de la docente B plantean interrogantes sobre la flexibilidad y adaptación de las prácticas a las particularidades del grupo (Margallo, 2012).

En conjunto, estas percepciones y prácticas docentes subrayan la complejidad de implementar un enfoque integral de educación literaria que aborde tanto las competencias interpretativas como las dimensiones éticas y comunicativas. La discusión entre las visiones centradas en el lector y aquellas más orientadas a la comunicación destaca la necesidad de un equilibrio que permita aprovechar todo el potencial de la literatura en la formación integral de los estudiantes.

El cambio de paradigma hacia un lector competente, capaz de construir habilidades y participar activamente en la recepción del discurso literario, refleja una evolución significativa en la concepción de la enseñanza literaria (Munita, 2017). Las percepciones de las docentes participantes revelan aspectos clave en la definición de un lector competente.

Para la docente A, un lector competente se caracteriza por su capacidad para seguir indicaciones y comprender el texto, evidenciando la importancia de la comprensión lectora en la construcción de esta competencia (Solé, 1998). Esta visión resalta la necesidad de que los estudiantes no solo lean, sino que también desarrollen habilidades de interpretación que les permitan involucrarse activamente con el contenido literario. La asociación de la competencia con la capacidad de seguir indicaciones destaca la importancia de la orientación pedagógica en el desarrollo de habilidades literarias.

Por otro lado, la docente B amplía la noción de lector competente al incluir el desarrollo de habilidades comunicativas como leer, escuchar, hablar y escribir. Esta perspectiva destaca la interconexión entre las habilidades comunicativas y la comprensión lectora como elementos fundamentales para la competencia lectora (Munita, 2017). Sin embargo, la falta de mención de la construcción de hábitos lectores en ambas percepciones plantea la pregunta sobre la formación de lectores continuos y apasionados por la literatura, un aspecto que el currículo educativo también destaca como esencial.

En resumen, la concepción sobre un lector competente está estrechamente vinculada con la comprensión lectora y las habilidades comunicativas, pero es importante considerar la necesidad de fomentar hábitos lectores sólidos en los estudiantes. La formación de lectores competentes no solo se trata de habilidades técnicas, sino también de cultivar una apreciación y amor duraderos por la literatura.



## 8. Conclusiones

En el desarrollo de este estudio, orientado por el objetivo general de analizar las creencias y prácticas lectoras de estudiantes de bachillerato y docentes de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura, se han alcanzado conclusiones significativas.

La diversidad de estrategias metodológicas empleadas por los docentes refleja la complejidad en la mediación de la lectura literaria. Desde enfoques centrados en la transmisión de conocimientos hasta aquellos que priorizan el desarrollo de lectores críticos, se evidencian diferentes aproximaciones. La función atribuida al texto, en algunos casos, se limita a la transmisión de valores morales, mientras que en otros se destaca su capacidad para desafiar y enriquecer la experiencia del lector.

La identificación de los procesos de lectura y función del texto, permitió visualizar la diversidad y riqueza de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes del Colegio Beatriz Cueva de Ayora en la mediación de la lectura literaria en el nivel de Bachillerato. Indagando en las dimensiones emocionales, sociales, subjetivas, epistémicas y praxeológicas han emergido como elementos clave en la comprensión y aplicación de estas estrategias. La adaptación a contextos específicos, la colaboración interdisciplinaria, el compromiso más allá del aula y el enfoque estratégico en la enseñanza demuestran la complejidad y la integralidad de las prácticas pedagógicas para promover experiencias literarias enriquecedoras y significativas. Estos hallazgos se alinean con la perspectiva de Munita (2017b), quien destaca la importancia de considerar la dimensión social y emocional en la enseñanza de la literatura.

El examen detallado de las concepciones y procesos de apropiación de prácticas letradas en docentes y estudiantes revela una riqueza y complejidad inherentemente ligada a la experiencia literaria. Los docentes, representados por las figuras de A y B, enfatizan la importancia de la pasión, la adaptabilidad y la conexión emocional en su enseñanza literaria, subrayando así la necesidad de un enfoque integral que trascienda la mera transmisión de conocimientos. La influencia mediadora y motivadora de los educadores, respaldada por teorías pedagógicas, destaca la relevancia de las interacciones positivas en la formación de actitudes hacia la lectura.

Por otro lado, los estudiantes exhiben una diversidad de prácticas lectoras que van más allá de la decodificación de palabras, destacando la lectura como una herramienta

emocional, terapéutica y placentera. La complejidad de estas experiencias individuales subraya la importancia de considerar la diversidad en la formación de hábitos y actitudes hacia la lectura, reconociendo la influencia de factores socioeconómicos, familiares y educativos en la configuración de perfiles lecto-literarios únicos.

Por otro lado, se reveló una interconexión íntima entre las concepciones, prácticas letradas, perfiles lectores y biografías lectoras de docentes y estudiantes. Las dimensiones subjetivas, sociales, epistémicas y praxeológicas emergen como componentes clave que influyen en la apropiación de las prácticas letradas en el contexto del aprendizaje literario. Estos hallazgos respaldan la idea de que entender y abordar estas dimensiones de manera integral es esencial para promover experiencias literarias significativas y efectivas en el entorno educativo. En este sentido, Granado y Puig (2015) y Munita (2014) subrayan la importancia de la identidad lectora y las relaciones personales y sociales en la construcción de la experiencia literaria.

En este contexto, se recomienda adoptar enfoques flexibles y centrados en el lector, promoviendo estrategias pedagógicas que respeten y cultiven la conexión personal y emocional con la lectura. Este análisis profundizado contribuye a la comprensión de las complejas dinámicas que sustentan la relación entre individuos y prácticas letradas, subrayando la necesidad de estrategias educativas contextualizadas y personalizadas en la enseñanza de la literatura.

Las creencias docentes y las prácticas letradas de los estudiantes se entrelazan, evidenciando la influencia recíproca entre la enseñanza y la construcción del perfil lecto-literario. Se identifica la importancia de comprender la biografía lectora de cada individuo para contextualizar su relación con la literatura. Las percepciones individuales y el bagaje literario influyen en las prácticas y experiencias en el aula.

Las creencias sobre la educación literaria se construyen de manera dinámica, influenciadas por contextos individuales y colectivos. Las experiencias escolares previas, las metodologías empleadas por los docentes y las percepciones sobre la utilidad de la literatura impactan en la formación de estas creencias. La falta de espacios adecuados para la lectura, así como la diversidad de perfiles lectores en el aula, plantean desafíos para la consolidación de hábitos lectores.

En conjunto, estas conclusiones resaltan la complejidad y diversidad de las prácticas y creencias en torno a la enseñanza y aprendizaje de la literatura en el nivel de

bachillerato, subrayando la necesidad de enfoques pedagógicos flexibles y contextualizados para promover una educación literaria significativa y enriquecedora.

En el análisis se destaca la interrelación entre las creencias de los docentes y los estudiantes, las experiencias literarias y los contextos específicos en el Colegio Beatriz Cueva de Ayora. La construcción de creencias sobre la educación literaria no es un proceso aislado, sino más bien una red compleja de interacciones entre la identidad lectora, las prácticas pedagógicas y las experiencias contextuales. La adaptabilidad de las estrategias pedagógicas a los desafíos económicos y la influencia emocional de la enseñanza apasionada resaltan la importancia de considerar estos aspectos en la comprensión y mejora de las prácticas de educación literaria en este contexto específico. En este contexto, Barton y Hamilton (2004) subrayan la importancia de considerar la dimensión social de la lectura, lo cual se refleja en el compromiso de los docentes con el plano social del sujeto lector didáctico. de creencias sobre la educación literaria (Granado y Puig, 2015; Munita, 2014).

## **9. Recomendaciones**

Se sugiere fomentar la diversidad de estrategias metodológicas, promoviendo enfoques que vayan más allá de la transmisión de conocimientos. La integración de metodologías participativas, como el análisis crítico y la discusión en grupo, podría enriquecer la experiencia lectora de los estudiantes y promover una comprensión más profunda de las obras literarias.

Dada la influencia mutua entre las creencias docentes y el perfil lecto-literario de los estudiantes, se recomienda la implementación de estrategias que favorezcan la comprensión de la biografía lectora individual. Encuestas y entrevistas pueden ser herramientas útiles para explorar las experiencias, preferencias y desafíos específicos de cada estudiante, permitiendo una adaptación más precisa de las prácticas pedagógicas.

Con el objetivo de entender mejor cómo se construyen las creencias sobre la educación literaria, se sugiere realizar talleres o actividades reflexivas que involucren a docentes y estudiantes en la identificación y análisis de sus propias creencias. Estos espacios pueden contribuir a una comprensión más profunda de los factores que influyen en la formación de estas creencias y promover la adaptación de enfoques pedagógicos.

Ante la identificación de desafíos relacionados con la falta de espacios adecuados para la lectura y la diversidad de perfiles lectores, se recomienda desarrollar iniciativas que fomenten la creación de ambientes propicios para la lectura, tanto dentro como fuera del aula. La promoción de clubes de lectura, actividades extracurriculares y la diversificación de las lecturas propuestas pueden contribuir a la consolidación de hábitos lectores.

## 10. Bibliografía

- Aliagas, C.; Castellà, J. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo: Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, (5), 97-112. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2009.05.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07)
- Argote, P. y Molina, M. (2010). Familia y Escuela: su influencia en la Formación de
- Arias, F. (2012). *Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Arzate, O. (2013). Coaching educativo: una propuesta metodológica para innovar en el aula. *Ra Ximhai*, 9(4), 177-185.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. GRAO.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-35.
- Barton, D. y M. Hamilton (2012) *Local Literacies: Reading And Writing In One Community*, Londres y Nueva York: Routledge, ISBN 0415 171504 (p), 0415 171490 (c). Pp. 320. Reedición como 'Routledge Linguistics Classic' con nuevo capítulo.
- Baye, A., Lafontaine, D. y Vanhulle, S. (2003). *Lire o une pas lire: état de la question. Les Cahiers du C.L.P.C.F. 4*. Bruxelles, Centre de lectura publique de la communauté française
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectivas etnosociológica. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11. (225-227). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297125210011>
- Bonilla, A., Triana, A. y Silva, A. (2021). Club virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85. (117-133). <https://doi.org/10.35362/rie8514016>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109. Doi.10.1017/S0261444803001903
- Cambra, M., Civera, I., Palou, J., Ballesteros, C. y Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica* 17/18, 25-40.
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista Epidem*, 1. (3-7).

- Cassany, D (2013). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. España: Editorial Anagrama S.A
- Cerillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de cultura económica Espacios para la lectura.
- Chambers, A. (2007b). *Dime: Los niños, la lectura y la conservación*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8(1), 127-171.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22 (1), 6-23.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Manresa, M., y Silva-Díaz, C. (2005). Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar. *Quaderns digitals*.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66.
- Daunay, B. (2007b). Le sujet lecteur: une question pour la didactique du francais. *Le Francais aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. [Una revisión de la investigación sobre las creencias y prácticas docentes]. *Educational research*. 38(1), 47-65. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Ferreiro, E. (1991) Leer y escribir en un mundo cambiante. [En línea]. <https://acortar.link/BybU22>

- Fittipaldi, M., y Munita, F. (2019). El mapa y la brújula: reflexiones en torno al rol del docente como recomendador y prescriptor de lecturas. *BiD*. <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.8>
- Frenk, M. (1997). *Entre la voz y el silencio*. Centro de Estudios Cervantinos. Editorial Alcalá de Henares.
- Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 182, 14-21.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Ferreiro y Gómez (Ed.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo Veintiuno editores.
- Gordillo, A., y del Pilar, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, (53), 95-107.
- Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. doi: 10.18239/ocnos\_2015.13.03
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL Education.
- Imbernon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41. (pp. 1-12). <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Isarga, R., Salina, L. (2014). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector- encuentro con lo digital. Cerlaic-Unesco. Colombia. Obtenido
- Jaramillo, S. y García, M. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(3), 334-343.
- Jauss, H. R. (2022). Literary history as a challenge to literary theory. In *New directions in literary history* (pp. 11-41). Routledge. [http://www.lacult.unesco.org/docc/Metodologia\\_Comportamiento\\_Lector.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/Metodologia_Comportamiento_Lector.pdf).
- Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(4), 32-48. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>

- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 1, 43-60. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2005.01.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04)
- Lectores para el Mañana. (1995). [En línea]. Fundación La Fuente. <https://acortar.link/XYTZIG>
- Legarralde, M. (2012). 1. De dónde viene el interés por los lectores y la lectura. *Anales de la Educación Común*, 1(1), 33-40
- Lemke, J. (2005) *Textual politics: Discourse and social dynamics*. London: Taylor and Francis.
- Lluch, G., y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Octaedro
- Margallo, A. M. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *ANILIJ*. 10, 69-85. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/888>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Universal.
- Merino-Risopatrón, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos*, 16 (1), 49-61. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=97922274005>
- Ministerio de Educación. (2019). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. <https://educacion.gob.ec/curriculo-bgu/>
- Ministerio de Educación. (2020). *Taller de literatura*. Programa de estudio. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*. <https://hdl.handle.net/11162/213089>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona] [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_313451/fm1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf)
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*. doi:10.18239/ocnos\_2016.15.2.1140



- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación de campo. *Educ Pesqui.*  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/FNMBd37MM3JXTScF7QTR9Pf/?lang=es&format=pdf>
- Munita, F. (2017a). La didáctica de la literatura: hacia una consolidación del campo. *I Educação e Pesquisa*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.1590/S1517-970220161215175>
- Munita, F. (2017b). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, (17), 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F. (2021). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Munita, F., y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes.
- Neira-Piñeiro, M. y Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14076
- Otlet, P. (2008). *El tratado de documentación*. España: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Padua, D. y Prados, M. (2014). El uso de autobiografías en la formación inicial de los futuros docentes. Dos experiencias en la Universidad de Almería. En J. Rivas, A. Leite y E. Prados (coords.), *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 75-93). Ediciones Aljibe.
- Pajares, F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-33. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pernas. E. (2009). 11 Animación a la lectura y promoción lectora. Bibliotecas Municipales de A Coruña. <https://core.ac.uk/download/pdf/61911757.pdf>
- PISA (2010). La lectura en PISA 2009. *Marcos y pruebas de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Rodríguez-Sosa, J., & Solis-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 07-20.

- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E., & Moreno Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino.
- Rosenblatt, L. (2013). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rouxel, A. (2005a). La subjectivité du lecteur dans la lecture littéraire. *Enjeux*, 64, 7-30.
- Sánchez, H. (2013). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico*. Segunda Parte. Horizonte de la ciencia. Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez Lara, R. (2020). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Intersaberes*, 14(35).
- Santalla, Z. (2000). El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Santos, I. y Alexopoulou, A. (2014). Creencias y actitudes de profesores y alumnos griegos de español ante las técnicas de corrección en la interacción oral: estudio comparativo intragrupos. *Revista de Didáctica Lengua y Literatura*, 26. (429-446). [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2014.v26.46845](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46845)
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Octava edición. Editorial Graó. Barcelona. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Sorin, N. y Lebrun, M. (2011). Vers une exploitation didactique des classiques de la littérature pour la jeunesse. *Revue pour la recherche en éducation*. 57 (4), 197, 204. <https://doi.org/10.7202/1028988ar>
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à Pècole: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris, Hatier.
- Trujillo Sáez, F. J. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas.
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS. ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus*, 12(Ext), 73-87.
- Wang, Y. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*, 27(2), 120.
- Williams, M., y Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-2011

## 11. Anexos

Este capítulo se construye de evidencias que respaldan el proceso metodológico llevado a cabo durante la presente investigación. Fichas de observación llenas, la transcripción de las entrevistas de docentes y estudiantes, solicitudes que respaldan la autorización de ingreso a la institución, consentimiento informado de cada informante, etc.

### Anexo 1. Autorización del rector para ingresar a la institución



Universidad  
Nacional  
de Loja

Facultad  
de la Educación,  
el Arte y la Comunicación

Carrera de  
Pedagogía de la  
Lengua y la Literatura

Loja, 27 de abril de 2023

Mg. Leonor del Carmen Franco

**RECTORA DEL COLEGIO DE BACHILLERATO BEATRIZ CUEVA DE AYORA**

A través del presente, quienes hacemos parte de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, le expresamos nuestros saludos cordiales y deseos de éxitos en las funciones a usted encomendadas. En el marco de las líneas de investigación de la carrera para la formulación de los Trabajos de Integración Curricular, se encuentra la temática *Enseñanza aprendizaje de la lengua y la literatura en Educación Básica Superior y Bachillerato*. Por ende, acudimos al Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora de la ciudad de Loja, para solicitar de la manera más comedida se permita a la estudiante Karina Alexandra Malla Maza, con C.I. 1150075909, estudiante de VIII ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, el acceso y autorización al establecimiento para obtener la información necesaria para desarrollar el proyecto de investigación con fines de titulación referente al tema: *De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura*, para su efecto apelo a su colaboración para que se le designe 2 docentes con un rango de edad entre los 30 a 45 y 46 a 61 años, del área de lengua y literatura enseñantes en nivel de Bachillerato, con los cuales se prevé trabajar en observaciones de clases y entrevistas individualizadas.

Por la favorable atención que se digne dar a la presente, le antelo mis sinceros agradecimientos.

Atentamente,



Lic. Lenin Paladines Paredes, Mg. Sc.

**DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

*Recibido: 2023-04-28*  
*Mg. Yalmi Torresillo, por favor, analizar la*  
*enunciación en el título y, por lo que se designe*  
*los 2 maestros para el desarrollo del trabajo*  
*solícito*

*Yalmi Torresillo*

**Anexo 2.** Designación de docentes informantes



COLEGIO DE BACHILLERATO "BEATRIZ CUEVA DE AYORA"

ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

Loja, a 03 de mayo del 2023

Srta.  
Karina Alexandra Malla Maza  
**ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA**  
Presente. -

De mi consideración:

Mediante la presente me permito hacerle conocer que en reunión de Junta de Área de Lengua y Literatura llevada a efecto el día martes 02 de mayo del presente año, se analizó el oficio presentado por el Lic. Lenin Paladines Paredes Mg. Sc., Director del Trabajo de Integración Curricular de la Universidad Nacional de Loja. Al respecto se autoriza lo solicitado, para lo cual usted debe ponerse en contacto con las docentes: Lic. Alexandra Burneo y Lic. Zuly Montaña Mg. Sc., para la coordinación de las observaciones de clases y entrevistas personalizadas con los cursos que se encuentran bajo su cargo.

Particular que le comunico para los fines pertinentes.

Atentamente,

Lic. Yedmi E. Castillo Torres Mg. Sc.  
**COORDINADORA DEL AREA DE LENGUA Y LITERATURA**

### Anexo 3. Oficios de consentimiento informado a los docentes.



Universidad  
Nacional  
de Loja

FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN  
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Loja, 5 de mayo de 2023

Estimada docente, la presente entrevista y observación no participante áulica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura** cuyo objetivo es analizar las creencias y prácticas lectoras de estudiantes de bachillerato y docentes de lengua y literatura de la institución antes mencionada sobre el sentido de enseñar y aprender literatura.

Durante el acceso a la observación no participante se tomará notas del desarrollo de la clase en una ficha y la entrevista se procederá a grabar con la finalidad de transcribir los datos para sistematizar los resultados obtenidos. Los datos que se recojan de la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los participantes. La entrevista estará dirigida por la investigadora Karina Malla, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, **Zuly Amada Montaña Ponce** con cédula de identidad Nro. **1104511595** expreso que se me ha explicado sobre el proyecto investigativo **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura**. La información que se recoja de las entrevistas y observación de aula se empleará de forma académica a fin de concretar el desarrollo de la presente investigación con fines de titulación. Por ende, acepto de forma voluntaria y declaro estar informada sobre los datos que aporte serán manejados bajo la confidencialidad de los participantes.

Firma de docente facilitador

Firma de la investigadora



UNL

Universidad  
Nacional  
de Loja

FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN  
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Loja, 5 de mayo de 2023

Estimada docente, la presente entrevista y observación no participante áulica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura** cuyo objetivo es analizar las creencias y prácticas lectoras de estudiantes de bachillerato y docentes de lengua y literatura de la institución antes mencionada sobre el sentido de enseñar y aprender literatura.

Durante el acceso a la observación no participante se tomará notas del desarrollo de la clase en una ficha y la entrevista se procederá a grabar con la finalidad de transcribir los datos para sistematizar los resultados obtenidos. Los datos que se recojan de la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los participantes. La entrevista estará dirigida por la investigadora Karina Malla, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, **Alexandra Margarita Burneo Sánchez** con cédula de identidad Nro. **1102625017** expreso que se me ha explicado sobre el proyecto investigativo **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura**. La información que se recoja de las entrevistas y observación de aula se empleará de forma académica a fin de concretar el desarrollo de la presente investigación con fines de titulación. Por ende, acepto de forma voluntaria y declaro estar informada sobre los datos que aporte serán manejados bajo la confidencialidad de los participantes.

Firma de docente facilitador

Firma de la investigadora

#### Anexo 4. Oficios de consentimiento informado a los estudiantes.



UNL

Universidad  
Nacional  
de Loja

FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN  
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Loja, 23 de junio del 2023

Estimado/a representante, la presente entrevista y observación no participante áulica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura** cuyo objetivo es analizar las creencias y prácticas lectoras de estudiantes de bachillerato y docentes de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura.

Durante el acceso a la observación no participante se pudo tener un acercamiento directo con el grupo focal de estudiantes, los cuales serán entrevistados para proceder a grabar el diálogo con la finalidad de transcribir los datos y sistematizar los resultados obtenidos. Los datos que se recogieron en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La entrevista estará dirigida por la investigadora Karina Malla, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Claudia del Cisne Ochoa Amay con cédula de identidad Nro. 1103751796 en mi calidad de tutor legal de David Alexander Chavez Ochoa, con edad de 16, autorizo que mi representado sea entrevistado y filmado (grabación de audio) durante su participación en el proyecto investigativo **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.

Firma de representante

Firma de la investigadora



UNL

Universidad  
Nacional  
de Loja

FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN  
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Loja, 10 de junio de 2023

Estimado/a representante, la presente entrevista y observación no participante áulica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura** cuyo objetivo es analizar las creencias y prácticas lectoras de estudiantes de bachillerato y docentes de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura.

Durante el acceso a la observación no participante se pudo tener un acercamiento directo con el grupo focal de estudiantes, los cuales serán entrevistados para proceder a grabar el diálogo con la finalidad de transcribir los datos y sistematizar los resultados obtenidos. Los datos que se recogieron en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La entrevista estará dirigida por la investigadora Karina Malla, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, **Gladys Alexandra Alulima Chapa** con cédula de identidad Nro. **1104381684** en mi calidad de tutor legal de **Leidy Anabell Valdez Alulima**, con edad de 15 años, autorizo que mi representado sea entrevistado y filmado (grabación de audio) durante su participación en el proyecto investigativo **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.

Firma de representante

Firma de la investigadora





unl

Universidad  
Nacional  
de Loja

FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN  
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Loja, 23 de junio del 2023

Estimado/a representante, la presente entrevista y observación no participante áulica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura** cuyo objetivo es analizar las creencias y prácticas lectoras de estudiantes de bachillerato y docentes de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura.

Durante el acceso a la observación no participante se pudo tener un acercamiento directo con el grupo focal de estudiantes, los cuales serán entrevistados para proceder a grabar el diálogo con la finalidad de transcribir los datos y sistematizar los resultados obtenidos. Los datos que se recogieron en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La entrevista estará dirigida por la investigadora Karina Malla, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, **Sonia Esthelita Riofrio Briceño** con cédula de identidad Nro. **1103235196** en mi calidad de tutor legal de **Sonia Zuleyka Chamba Riofrio**, con edad de 16, autorizo que mi representado sea entrevistado y filmado (grabación de audio) durante su participación en el proyecto investigativo **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.

Firma de representante

Firma de la investigadora



unl

Universidad  
Nacional  
de Loja

FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN  
CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Loja, 23 de junio del 2023

Estimado/a representante, la presente entrevista y observación no participante áulica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura** cuyo objetivo es analizar las creencias y prácticas lectoras de estudiantes de bachillerato y docentes de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura.

Durante el acceso a la observación no participante se pudo tener un acercamiento directo con el grupo focal de estudiantes, los cuales serán entrevistados para proceder a grabar el diálogo con la finalidad de transcribir los datos y sistematizar los resultados obtenidos. Los datos que se recogieron en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La entrevista estará dirigida por la investigadora Karina Malla, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, Celia Virginia Pinos Benites con cédula de identidad Nro. 1104797707 en mi calidad de tutor legal de **Arianna Gabriela Caraguay Pinos**, con edad de 16, autorizo que mi representado sea entrevistado y filmado (grabación de audio) durante su participación en el proyecto investigativo **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.

Firma de representante

Firma de la investigadora



UNL

Universidad  
Nacional  
de Loja

FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA  
CARRERA PEDAGOGÍA DE LENGUA Y LA

Loja, 23 de junio de 2023

Estimado/a representante, la presente entrevista y observación no participante áulica tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de integración curricular denominado: **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura** cuyo objetivo es analizar las creencias y prácticas lectoras de estudiantes de bachillerato y docentes de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura.

Durante el acceso a la observación no participante se pudo tener un acercamiento directo con el grupo focal de estudiantes, los cuales serán entrevistados para proceder a grabar el diálogo con la finalidad de transcribir los datos y sistematizar los resultados obtenidos. Los datos que se recogieron en la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los informantes. La entrevista estará dirigida por la investigadora Karina Malla, estudiante de octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, **Amado Fabricio Barrera Quezada** con cédula de identidad Nro. **1900426170** en mi calidad de tutor legal de **Camila Valentina Barrera Rosales**, con edad de 17 años, autorizo que mi representado sea entrevistado y filmado (grabación de audio) durante su participación en el proyecto investigativo **De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura**. La información que se obtenga de las entrevistas se utilizará con fines académicos para la concreción del proyecto. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria que mi representado sea identificado en la investigación y declaro estar al tanto de que los datos aportados serán manejados respetando la confidencialidad de los participantes.

Firma de representante

Firma de la investigadora

**Anexo 5.** Fichas de observación docentes

**Tabla 6.**

Ficha de observación uno

<b>Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria</b>					
<b>Docente evaluado:</b>	A (seudónimo)	<b>Edad:</b>	31 años	<b>Tiempo:</b>	2 periodos
<b>Curso evaluado:</b>	Segundo “B”				
<b>Obra o lectura leída:</b>	Cruces sobre el agua				
<b>Fecha:</b>	11/05/2023				
<b>Observador/a:</b>	Karina Malla				

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>INDICADORES</b>		
	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones detalladas</b>
<b>1. Proceso y modalidad de lectura</b>			

<b>Etapas de lectura</b>	Prelectura	X		-La docente inicio saludando a los estudiantes y procedió a repartir hojas de trabajo a cada alumno, la actividad estuvo relacionada con el tema que han visto la clase anterior sobre los “Vicios del lenguaje”. Las dos últimas preguntas eran ejercicios de escritura donde se pedía utilizar mínimo cinco arcaísmos y extranjerismos de los términos subrayados de la obra que se estaba leyendo en el taller de lectura. Esto ayudo para que los estudiantes recuerden el contenido de la lectura y lo relacionen con los párrafos que debían construir en la actividad solicitada.
	Lectura	X		-La lectura se realizó por turnos, cada estudiante lee una hoja completa para dar paso al compañero.
	Poslectura		X	No se observó.
<b>Niveles de lectura</b>	Literal	X		-Antes que iniciarán la lectura, la docente dijo a los estudiantes que sigan la lectura con la mirada y subrayen los elementos de la novela como personajes, espacio, situación. -La docente solicitó que subrayen los términos desconocidos para posteriormente despejarlos.
	Inferencial		X	No se observó.
	Crítica		X	No se observó.
<b>2. Rol del docente como mediador y prescriptor</b>				
	Demuestra interés y disposición hacia la lectura literaria del alumno		X	No se observó.

Genera espacios de lectura libre		X	No se observó.
Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		-La lectura es en voz alta, cada alumno lee una hoja completa.
Genera lectura repetida		X	No se observó.
Genera lectura silenciosa		X	No se observó.
Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó.
Adopta un proceso de lectura combinada		X	No se observó.
Trabaja con textos breves o fragmentos de textos extensos		X	No se observó.
Trabaja con narraciones completas	X		-En la planificación del segundo quimestre consta abordar en el taller la novela “Cruces sobre el agua”, Joaquín Gallegos Lara.
Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		X	No se observó.
Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector		X	No se observó.

Selecciona los autores del corpus de los textos establecidos por el Ministerio de Educación		X		En el texto de lengua y literatura de segundo de bachillerato, bloque de literatura se aborda el Realismo social ecuatoriano, donde se presenta a los autores de la generación del treinta. Entre ellos está Joaquín Gallegos Lara autor de la obra “Cruces sobre el agua” misma que ha sido seleccionada para trabajar en el taller de lecto-escritura.
Intenta diversificar el corpus literario y permite espacios de selección libre			X	No se observó.
Tiene conocimiento de la obra literaria que imparte en su clase		X		-Hubo un momento donde un alumno realizó una pregunta acerca del personaje Alfonso, porque no había comprendido la situación y ella supo despejar la inquietud volviendo a describir el acontecimiento sin necesidad de recurrir al libro.
<b>Estrategias de mediación lecto literaria</b>	Resumen del texto		X	No se observó.
	Comentario de texto		X	No se observó.
	Subrayado	X		-La docente pidió que subrayen las palabras desconocidas y los elementos de la novela.
	Paráfrasis		X	No se observó.
	Taller de lectura literaria	X		A pesar de que los estudiantes no culminaron la actividad de las hojas de trabajo, minutos antes la docente les dijo que guarden la hoja y traieran terminado para la próxima semana, ya que era hora del taller de lectura y solicitó que todos saquen el libro o las copias. Es decir, respeto el periodo destinado para la lectura literaria.
<b>3. Función del texto literario</b>				

Integra el texto literario para desarrollar habilidades lectoras y competencias comunicativas		X	No se observó.
La lectura literaria trata de intensificar los discursos religiosos y patrióticos		X	No se observó.
La lectura tiene una intención moralista		X	No se observó.
Estudio del contexto histórico	X		-Se recalcó en que los sucesos plasmados en la novela fueron hechos reales del territorio ecuatoriano.
Expande hacia actividades de escritura		X	No se observó.
Entretiene y divierte al lector	X		-Al momento en que una alumna no pudo pronunciar correctamente el fonema <i>ll</i> del término <i>murillo</i> , la docente la corrigió involucrando el humor con lo que decía de Alfredo, repitió la frase “Murillo patas de grillo” de la misma forma pronunciando mal, pero le dio un toque de entretenimiento abriendo un espacio de carcajadas entre todo el grupo. Hecho que sirvió como referencia para que todos captaran que la pronunciación estaba mal y que si se repite sonaría gracioso para los oyentes.



**Tabla 7.**

Ficha de observación dos

<b>Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria</b>					
<b>Docente evaluado:</b>	A	<b>Edad:</b>	31 años	<b>Tiempo:</b>	2 periodos
<b>Curso evaluado:</b>	Segundo "F"				
<b>Obra o lectura leída:</b>	Cruces sobre el agua				
<b>Fecha:</b>	18/05/2023				
<b>Observador/a:</b>	Karina Malla				

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>INDICADORES</b>		
	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones detalladas</b>
<b>1. Proceso y modalidad de lectura</b>			

<b>Etapas de lectura</b>	Prelectura	X		<p>-Hace una semana atrás la docente les había enviado a realizar un cómic sobre la novela que están trabajando y la fecha de entrega fue ese día. Se tomó el primer periodo de clase para que cada estudiante pase a mostrar su cómic y comentar el motivo de haber representado esa escena. Teniendo en cuenta que les había dejado hacer con las escenas que ellos quisieran.</p> <p>-La última participación sirvió de introducción a las siguientes páginas de lectura, ya que un estudiante había realizado el cómic de las escenas que les tocaba leer ese día en clase, pero este se había adelantado. De modo que, la docente pidió al alumno pegar el cómic en la pizarra para que los compañeros adivinen de qué se trataba. Esto ayudo a que los estudiantes se quedarán con la intriga y quieran sacar el texto para continuar leyendo.</p>
	Lectura	X		-Continuaron leyendo la obra desde la página 76.
	Poslectura		X	No se observó.
<b>Niveles de lectura</b>	Literal		X	No se observó.
	Inferencial	X		-Se visualizó cuando los estudiantes relacionaron el contexto de las páginas leídas con temas de violencia infantil, al punto de compartir experiencias personales.
	Crítica		X	No se observó.

<b>2. Rol del docente como mediador y prescriptor</b>			
Demuestra interés y disposición hacia la lectura literaria del alumno	X		-Realiza preguntas reiteradamente al azar para constatar si los alumnos están siguiendo la lectura.
Genera espacios de lectura libre		X	No se observó.
Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		- Se sigue la continuidad de la lectura en voz alta según el turno en que se habían quedado la clase anterior.
Genera lectura repetida		X	No se observó.
Genera lectura silenciosa		X	No se observó.
Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó.
Adopta un proceso de lectura combinada		X	No se observó.
Trabaja con textos breves o fragmentos de textos extensos		X	No se observó.
Trabaja con narraciones completas		X	No se observó.
Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	X		-Cuando los estudiantes pasaron a explicar su cómic la docente prestó mucha atención a lo que habían puesto en los diálogos, retroalimentando y recordando los sucesos encontrados hasta el momento en la lectura.
Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X		-Se dio un espacio donde la docente pregunto qué es lo que entienden hasta el momento de la lectura, es decir, de las páginas leídas en ese momento. Los estudiantes levantaron la mano y participaron sabiendo responder a favor de temas de violencia infantil. Cuando

			salieron temas relacionados con la violencia, la docente conto una experiencia personal que incito a que algunos estudiantes comenten sus experiencias.	
Selecciona los autores del corpus de los textos establecidos por el Ministerio de Educación	X		-En el texto de lengua y literatura de segundo de bachillerato, bloque de literatura se aborda el Realismo social ecuatoriano, donde se presenta a los autores de la generación del treinta. Entre ellos está Joaquín Gallegos Lara autor de la obra “Cruces sobre el agua” misma que ha sido seleccionada para trabajar en el taller de lecto-escritura.	
Intenta diversificar el corpus literario y permite espacios de selección libre		X	No se observó.	
Tiene conocimiento de la obra literaria que imparte en su clase	X		-Luego que expusieron los cómics, pidió que pusieran en su escritorio los trabajos para ir asignando la calificación mientras los alumnos seguían con la lectura. Pero cuando cada estudiante terminaba de leer, ella retroalimentaba acerca de lo que hacen los personajes y los acontecimientos que recaen sobre estos.	
<b>Estrategias de mediación lecto literaria</b>	Resumen del texto		X	No se observó.
	Comentario de texto		X	No se observó.
	Subrayado		X	No se observó.
	Paráfrasis		X	No se observó.
	Taller de lectura literaria	X		-Se llevó a cabo el periodo de lectura.
<b>3. Función del texto literario</b>				

Integra el texto literario para desarrollar habilidades lectoras y competencias comunicativas	X		-Se dio un espacio donde un alumno no pudo pronunciar un término, ella corrigió y le dio el significado del mismo.
La lectura literaria trata de intensificar los discursos religiosos y patrióticos		X	No se observó.
La lectura tiene una intención moralista		X	No se observó.
Estudio del contexto histórico		X	No se observó.
Expande hacia actividades de escritura	X		-Se observó el cómic que era elaborado con base en la obra leída, la mayoría de estudiantes pasaron a explicar su cómic y comentar por qué tomaron esas escenas para representar en su trabajo.
Entretiene y divierte al lector	X		-Se pudo sentir que el alumno disfruta de lo que lee porque cuando no comprenden algo levantan la mano y preguntan. La docente suele responder de una manera interesante relacionando el contexto de la obra con sucesos de la época.

**Tabla 8.**

Ficha de observación tres

Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria					
<b>Docente evaluado:</b>	A	<b>Edad:</b>	31 años	<b>Tiempo:</b>	2 periodos
<b>Curso evaluado:</b>	Segundo "B"				
<b>Obra o lectura leída:</b>	Cruces sobre el agua				
<b>Fecha:</b>	1/06/2023				
<b>Observador/a:</b>	Karina Malla				

CATEGORÍAS		INDICADORES		
		Si	No	Descripciones
<b>1. Proceso y modalidad de lectura</b>				
<b>Etapas de lectura</b>	Prelectura	X		-Se hizo un recuento empezando por el título de la novela "Cruces sobre el agua", la docente explico que el nombre proviene de las personas a las que les rompieron el vientre y les colocaron piedras para botarlos al mar.
	Lectura	X		-Se continuo con la lectura del libro con las páginas 86-90. -De todos los estudiantes, dos de ellos leían en el celular porque no tenían las copias del libro, pero la docente les da la facilidad de leer en el celular.

	Poslectura	X		-Se hizo un conversatorio a través de las preguntas: ¿Quién es Alfredo? ¿Qué papel cumple? A partir de esto, los estudiantes participaron mencionando las consecuencias sociales que sufre este personaje.
Niveles de lectura	Literal		X	No se observó.
	Inferencial	X		-A medida que leían la docente pidió al alumno que se detenga en esa parte y pregunto lo siguiente: ¿Qué está pasando aquí con Alfredo? Algunos estudiantes coincidieron con la respuesta en relación a la culpabilidad de Juan su padre. Pero la docente reiteró que ahí hay algo más y releen la parte de Alfredo. Luego de unos minutos un estudiante levantó la mano y dijo que Alfredo siente atracción por su madrastra.
	Crítica		X	No se observó.
<b>2. Rol del docente como mediador y prescriptor</b>				
	Demuestra interés y disposición hacia la lectura literaria del alumno		X	No se observó.
	Genera espacios de lectura libre		X	No se observó.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		-La lectura se realizó en grupo, cada estudiante lee una hoja completa para continuar el siguiente.

Genera lectura repetida		X	No se observó.
Genera lectura silenciosa		X	No se observó.
Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó.
Adopta un proceso de lectura combinada		X	No se observó.
Trabaja con textos breves o fragmentos de textos extensos		X	No se observó.
Trabaja con narraciones completas	X		-Se está trabajando una novela completa.
Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		X	No se observó.
Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector		X	No se observó.
Selecciona los autores del corpus de los textos establecidos por el Ministerio de Educación	X		-En el texto de lengua y literatura de segundo de bachillerato, bloque de literatura se aborda el Realismo social ecuatoriano, donde se presenta a los autores de la generación del treinta. Entre ellos está Joaquín Gallegos Lara autor de la obra “Cruces sobre el agua” misma que ha sido seleccionada para trabajar en el taller de lecto-escritura.
Intenta diversificar el corpus literario y permite espacios de selección libre		X	No se observó.
Tiene conocimiento de la obra literaria que imparte en su clase		X	No se observó.



<b>Estrategias de mediación lecto literaria</b>	Resumen del texto		X	No se observó.
	Comentario de texto		X	No se observó.
	Subrayado		X	No se observó.
	Paráfrasis		X	No se observó.
	Taller de lectura literaria	X		-Se llevó a cabo el taller como todos los jueves a la semana.
<b>3. Función del texto literario</b>				
Integra el texto literario para desarrollar habilidades lectoras y competencias comunicativas		X		No se observó.
La lectura literaria trata de intensificar los discursos religiosos y patrióticos		X		No se observó.
La lectura tiene una intención moralista		X		No se observó.
Estudio del contexto histórico		X		No se observó.
Expande hacia actividades de escritura		X		No se observó.
Entretiene y divierte al lector		X		No se observó.

**Tabla 9.**

Ficha de observación cuatro

<b>Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria</b>					
<b>Docente evaluado:</b>	A	<b>Edad:</b>	31 años	<b>Tiempo:</b>	2 periodos
<b>Curso evaluado:</b>	Segundo "F"				
<b>Obra o lectura leída:</b>	Cruces sobre el agua				
<b>Fecha:</b>	1/06/2023				
<b>Observador/a:</b>	Karina Malla				

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>INDICADORES</b>		
	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones detalladas</b>
<b>1. Proceso y modalidad de lectura</b>			

<b>Etapas de lectura</b>	Prelectura	X		<p>-Se retroalimentó las páginas leídas en la sesión anterior, donde se habla sobre las consecuencias del maltrato, abandono, racismo.</p> <p>-Realizó la siguiente pregunta: ¿Qué paso con Alfredo? Un alumno levantó la mano y respondió comentando de la batalla a la que había ido este personaje. A esto la docente contextualizó este hecho con la Primera Guerra Mundial.</p> <p>-Se introdujo a la lectura cuando la docente les contó una parte de lo que seguía en las próximas páginas diciendo: Ya leímos la parte donde Juan conoce a Trinidad, los estudiantes interrumpieron con un ¡No! Fue ahí donde ella tomó una actitud divertida y dijo que les estaba haciendo un spoiler, de modo que pidió sacar el libro.</p>
	Lectura	X		-Se leyeron como siempre una página por alumno según el orden de la última vez de la lectura.
	Poslectura		X	No se observó.
<b>Niveles de lectura</b>	Literal		X	No se observó.
	Inferencial	X		-Se relacionó el contenido de la lectura con algunos hechos importantes de la Primera Guerra Mundial, intervinieron algunos estudiantes que relacionaron el contexto con información que habían tratado en la asignatura de estudios sociales.
	Crítica		X	No se observó.
<b>2. Rol del docente como mediador y prescriptor</b>				

Demuestra interés y disposición hacia la lectura literaria del alumno		X	No se observó.
Genera espacios de lectura libre		X	No se observó.
Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		-La lectura se realiza en voz alta porque a la docente le gusta que los alumnos tengan una buena pronunciación.
Genera lectura repetida		X	No se observó.
Genera lectura silenciosa		X	No se observó.
Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó.
Adopta un proceso de lectura combinada		X	No se observó.
Trabaja con textos breves o fragmentos de textos extensos		X	No se observó.
Trabaja con narraciones completas	X		-Se trabaja con una novela extensa.
Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		X	No se observó.
Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X		-Al momento en que los estudiantes compartieron los rasgos físicos y psicológicos que habían encontrado en los personajes de la novela y los contrastaron situando los acontecimientos que recaen en los personajes.
Selecciona los autores del corpus de los textos establecidos por el Ministerio de Educación	X		-En el texto de lengua y literatura de segundo de bachillerato, bloque de literatura se aborda el Realismo social ecuatoriano, donde se presenta a los autores de la generación

			del treinta. Entre ellos está Joaquín Gallegos Lara autor de la obra “Cruces sobre el agua” misma que ha sido seleccionada para trabajar en el taller de lecto-escritura.	
Intenta diversificar el corpus literario y permite espacios de selección libre		X	No se observó.	
Tiene conocimiento de la obra literaria que imparte en su clase	X		- Se observó cuando antes de iniciar la docente retroalimentó mencionando que Alfredo había ido a la guerra para ser militar y volver con dinero. Reiteró que se habla de la problemática de migración, hecho que actualmente persiste en el país.	
<b>Estrategias de mediación lecto literaria</b>	Resumen del texto		X	No se observó.
	Comentario de texto		X	No se observó.
	Subrayado		X	No se observó.
	Paráfrasis		X	No se observó.
	Taller de lectura literaria	X		-Se realizó el taller de lectura.
<b>3. Función del texto literario</b>				
Integra el texto literario para desarrollar habilidades lectoras y competencias comunicativas	X		-Los estudiantes al momento de sus participaciones utilizan un vocabulario fluido, esto se visualizó cuando pasaron a explicar su cuadro comparativo de los rasgos físicos y psicológicos de los personajes encontrados hasta el momento en la lectura. Además, se notó que sabían el significado del término al que se referían, ya que la docente iba preguntando la relación entre ese rasgo y el contexto, a lo cual pudieron responder con seguridad y argumentación.	

La lectura literaria trata de intensificar los discursos religiosos y patrióticos		X	No se observó.
La lectura tiene una intención moralista		X	No se observó.
Estudio del contexto histórico		X	No se observó.
Expande hacia actividades de escritura		X	No se observó.
Entretiene y divierte al lector		X	No se observó.

Anexo 6. Fichas de observación docente B

Tabla 10.

Ficha de observación cinco

Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria					
<b>Docente evaluado:</b>	B	<b>Edad:</b>	54 años	<b>Tiempo:</b>	2 periodos
<b>Curso evaluado:</b>	Primero “Q”				
<b>Obra o lectura leída:</b>	“El episodio del enemigo” de Luis Borges				
<b>Fecha:</b>	17/05/2023				
<b>Observador/a:</b>	Karina Malla				

CATEGORÍAS		INDICADORES		
		Si	No	Observaciones detalladas
<b>1. Proceso y modalidad de lectura</b>				
<b>Etapas de lectura</b>	Prelectura	X		- Se comenzó la sesión refiriendo que se abordará una lectura que trata sobre la venganza como antivalor. La docente realizó preguntas alrededor del término <i>venganza</i> y cuál es el valor contrario a eso. Los estudiantes no lograron entender así que dio una explicación en respuesta a la interrogante planteada.
	Lectura	X		-Los estudiantes debían tener el texto de lengua y literatura para poder seguir la lectura. -Un estudiante no disponía del libro, así que le presto su celular para que tome una foto y pueda seguir con la lectura.

	Poslectura	X		-Al momento de realizar una actividad en clase que consistió en la contestar un cuestionario corto de cuatro preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los personajes principales de la lectura?</li> <li>• Describa las características principales del enemigo de Borges.</li> <li>• ¿Qué enseñanza o mensaje le deja la lectura?</li> <li>• Emite un criterio de valor sobre el texto leído a favor o en contra.</li> </ul>
Niveles de lectura	Literal		X	No se observó.
	Inferencial	X		-Se hizo observable al momento en que la docente genero espacios de dialogo a partir de las preguntas: ¿usted qué haría en una situación similar? ¿cómo actuaría? ¿Qué aplica él para poder entrar en la casa de Borges?
	Crítica		X	No se observó.
<b>2. Rol del docente como mediador y prescriptor</b>				
	Demuestra interés y disposición hacia la lectura literaria del alumno	X		-Mientras los estudiantes leían, la docente corregía la pronunciación acorde a los signos de puntuación. -Supervisaba la lectura de cada estudiante yendo puesto por puesto.
	Genera espacios de lectura libre		X	No se observó.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		-La docente solicitó leer en voz alta hasta un punto y aparte.
	Genera lectura repetida	X		-Al momento en que un estudiante leyó demasiado bajo el fragmento que le tocaba, de modo que, pidió al alumno que continuaba leer el mismo fragmento en voz alta y de forma clara.



Genera lectura silenciosa		X	No se observó.
Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó.
Adopta un proceso de lectura combinada		X	No se observó.
Trabaja con textos breves o fragmentos de textos extensos	X		-La lectura es demasiado corta de una hoja.
Trabaja con narraciones completas		X	No se observó.
Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		X	No se observó.
Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X		-Al momento en que la docente les pidió a los alumnos ponerse en la situación del protagonista y comenten ¿cómo ellos actuarían? Un estudiante respondió que hubiese hecho lo mismo, primero trataría de arreglar la situación dialogando antes de tomar otra decisión.
Selecciona los autores del corpus de los textos establecidos por el Ministerio de Educación	X		-La lectura se encuentra en el texto de lengua y literatura de 1ro de bachillerato.
Intenta diversificar el corpus literario y permite espacios de selección libre		X	No se observó.
Tiene conocimiento de la obra literaria que imparte en su clase	X		No se observó.
<b>E s t r a t</b> Resumen del texto		X	No se observó.

	Comentario de texto		X	-Se aplicó en la actividad de clase planteada, en la última pregunta se pedía emitir dos comentarios de valor en favor y en contra a partir de la lectura leída. Reiterando que en el comentario no se debe extraer fragmentos de la lectura, sino la opinión crítica del contenido.
	Subrayado		X	No se observó.
	Paráfrasis		X	No se observó.
	Taller de lectura literaria	X		-Se desarrolló el taller de lecto-escritura.
<b>3. Función del texto literario</b>				
	Integra el texto literario para desarrollar habilidades lectoras y competencias comunicativas		X	No se observó.
	La lectura literaria trata de intensificar los discursos religiosos y patrióticos		X	No se observó.
	La lectura tiene una intención moralista	X		-Conduce a hacerles entender que la venganza es un antivalor y que no se debe actuar como el personaje. -En la actividad planteada replica que describan las características físicas y espirituales de los personajes.
	Estudio del contexto histórico		X	No se observó.
	Expande hacia actividades de escritura		X	No se observó.
	Entretiene y divierte al lector		X	No se observó.

**Tabla 11.**

Ficha de observación seis

Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria					
<b>Docente evaluado:</b>	B	<b>Edad:</b>	54 años	<b>Tiempo:</b>	2 periodos
<b>Curso evaluado:</b>	Primero “P”				
<b>Obra o lectura leída:</b>	El miedo a las arañas y serpientes es innato				
<b>Fecha:</b>	19/05/2023				
<b>Observador/a:</b>	Karina Malla				

CATEGORÍAS		INDICADORES		
		Si	No	Observaciones detalladas
<b>4. Proceso y modalidad de lectura</b>				
<b>Etapas de lectura</b>	Prelectura	X		- Se comenzó realizando una pregunta: ¿Cuándo han sentido fobia? ¿Cuál fue la situación?
	Lectura	X		-Se leyó una lectura informativa “El miedo a las arañas y serpientes es innato”

	Poslectura	X		-Realizaron una actividad en clase que consistió en resolver un cuestionario del PISA. -Intercambiaron los trabajos, se evaluó por pares fueron leyendo cada pregunta y argumentando el por qué lo que ha respondido el compañero era correcto o incorrecto. Si la respuesta estaba bien debían poner 1p. caso contrario una (x). De ahí hicieron la suma y se devolvieron los trabajos. -Al final la docente retroalimentó la actividad.
Niveles de lectura	Literal	X		-Se comenzó con la interrogante: ¿Sigue habiendo gente que tiene miedo a las arañas y serpientes?
	Inferencial	X		No se observó.
	Crítica		X	No se observó.
<b>5. Rol del docente como mediador y prescriptor</b>				
	Demuestra interés y disposición hacia la lectura literaria del alumno	X		-Conforme avanzaba la lectura iba explicando y preguntando si están entendiendo los términos. -Las palabras desconocidas fueron despejadas con el significado y relacionándolas con ejemplos cotidianos.
	Genera espacios de lectura libre		X	No se observó.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		-Leen un fragmento cada uno en voz alta.
	Genera lectura repetida	X		-Se leyó dos veces porque al principio los estudiantes no habían comprendido la lectura.
	Genera lectura silenciosa		X	No se observó.

Genera espacios de discusión literaria	X		-En la actividad con la pregunta: ¿Qué significa la palabra innato? Habían señalado dos literales que para los estudiantes era lo mismo, pero la docente les dijo que releen y se den cuenta donde estaba la diferencia. De ahí surgió la discusión entre dos opiniones distintas. Un alumno menciona que la diferencia recae donde dice “primeros días de desarrollo”, ya que innato es una característica natural del individuo y no es algo que se pierda esporádicamente, pero otra alumna le dijo ¿qué pasa si no siento miedo? -La docente intervino con una conclusión general donde se aclararon ambos puntos de vista.
Adopta un proceso de lectura combinada	X		-En cada sesión se lee una lectura distinta.
Trabaja con textos breves o fragmentos de textos extensos	X		-La lectura es corta, se trata de un artículo.
Trabaja con narraciones completas		X	No se observó.
Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		X	No se observó.
Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X		-Al momento de preguntar ¿por qué a pesar de que la sociedad cambia, aún hay genere que tiene miedo a las arañas y serpientes?
Selecciona los autores del corpus de los textos establecidos por el Ministerio de Educación		X	No se observó.
Intenta diversificar el corpus literario y permite espacios de selección libre	X		-La lectura ha sido extraída del PISA.
Tiene conocimiento de la obra literaria que imparte en su clase	X		-Explico de forma breve y entendible el contenido de la lectura.

<b>Estrategias de mediación lecto literaria</b>	Resumen del texto		X	No se observó.
	Comentario de texto	X		-Se realizó en la actividad de clase con la pregunta: ¿Cuál es la idea central de la lectura?
	Subrayado		X	No se observó.
	Paráfrasis		X	No se observó.
	Taller de lectura literaria	X		-Se desarrolló el taller de lecto-escritura.
<b>6. Función del texto literario</b>				
Integra el texto literario para desarrollar habilidades lectoras y competencias comunicativas	X			-Se detuvo en las palabras que resultaban difíciles de comprender, pero a favor de ello la docente dio el significado de cada una. -Reiteró que el conocer términos nuevos y científicos ayudan para relacionarse con personas de distinto ámbito.
La lectura literaria trata de intensificar los discursos religiosos y patrióticos		X		No se observó.
La lectura tiene una intención moralista		X		No se observó.
Estudio del contexto histórico		X		No se observó.
Expande hacia actividades de escritura		X		No se observó.
Entretiene y divierte al lector		X		No se observó.

**Tabla 12.**

Ficha de observación siete

<b>Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria</b>					
<b>Docente evaluado:</b>	B	<b>Edad:</b>	54 años	<b>Tiempo:</b>	2 periodos
<b>Curso evaluado:</b>	Primero “Q”				
<b>Obra o lectura leída:</b>	El síndrome de Prometeo				
<b>Fecha:</b>	23/05/2023				
<b>Observador/a:</b>	Karina Malla				

<b>CATEGORÍAS</b>		<b>INDICADORES</b>		
		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones detalladas</b>
<b>7. Proceso y modalidad de lectura</b>				
<b>Etapas de lectura</b>	Prelectura		X	-No se observó.
	Lectura	X		-Se leyó la lectura titulada “El síndrome de Prometeo”.

	Poslectura	X		-Se realizó un conversatorio a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los personajes de este mito?</li> <li>• ¿Qué haría usted para no ser devorado por la corrupción?</li> <li>• ¿Qué soluciones propondría para eliminar la corrupción?</li> </ul>
Niveles de lectura	Literal	X		-Se asocia con la pregunta de identificar los personajes de la lectura.
	Inferencial	X		-Se hizo observable al momento en que la docente detiene la lectura en cada párrafo y pregunta constantemente ahondando en los hechos. ¿Por qué el autor relaciona el contexto con nuestro país? ¿Ustedes creen que somos devorados por alguien? ¿Qué representan las águilas?
	Crítica	X		-Con la última pregunta de poslectura: ¿Qué haría usted para no ser devorado por la corrupción?
<b>8. Rol del docente como mediador y prescriptor</b>				
	Demuestra interés y disposición hacia la lectura literaria del alumno	X		-Mientras los estudiantes leían, la docente detenía la lectura en cada párrafo para dar su explicación. - Los estudiantes que no tenían el texto, leían en el celular.
	Genera espacios de lectura libre		X	No se observó.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		-Leen en voz alta hasta un punto y aparte.
	Genera lectura repetida		X	No se observó.



Genera lectura silenciosa		X	No se observó.
Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó.
Adopta un proceso de lectura combinada		X	No se observó.
Trabaja con textos breves o fragmentos de textos extensos	X		-La lectura es demasiado corta.
Trabaja con narraciones completas		X	No se observó.
Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		X	No se observó.
Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X		-Al intentar rescatar lo que para ellos significa el Nepotismo. -Al explicar el significado de Nepotismo a través de ejemplos sociales. -Al pedir la intervención de los estudiantes con experiencias similares a las que ella menciona.
Selecciona los autores del corpus de los textos establecidos por el Ministerio de Educación	X		-La lectura se encuentra en el texto de lengua y literatura de 1ro de bachillerato, página 210.
Intenta diversificar el corpus literario y permite espacios de selección libre		X	No se observó.
Tiene conocimiento de la obra literaria que imparte en su clase	X		-Al momento en que los estudiantes preguntaron del origen de algunos dioses de la mitología y la docente explico cada uno de ellos con su significado. Sin embargo, no quedaba claro la relación que hizo de la lectura con la corrupción.

Estrategias de mediación lecto literaria	Resumen del texto		X	No se observó.
	Comentario de texto		X	-A pesar de que en la actividad de poslectura hayan preguntas de opinión y reflexión, no se observa un comentario en favor de un análisis centrado en lo global de la lectura.
	Subrayado		X	No se observó.
	Paráfrasis		X	No se observó.
	Taller de lectura literaria	X		-Se desarrolló el taller de lecto-escritura.
<b>9. Función del texto literario</b>				
Integra el texto literario para desarrollar habilidades lectoras y competencias comunicativas			X	No se observó.
La lectura literaria trata de intensificar los discursos religiosos y patrióticos	X			-Las preguntas planteadas giraban alrededor de que el gobierno es corrupto.
La lectura tiene una intención moralista			X	-La lectura no tiene intenciones moralistas, pero la docente al hablar de la corrupción replicaba en que se debe poner en prácticas los valores como la honestidad, respeto y justicia.
Estudio del contexto histórico			X	No se observó.
Expande hacia actividades de escritura			X	No se observó.
Entretiene y divierte al lector			X	No se observó.

**Tabla 13.**

Ficha de observación ocho

<b>Ficha de observación de la metodología aplicada por el docente: lectura literaria</b>					
<b>Docente evaluado:</b>	B	<b>Edad:</b>	54 años	<b>Tiempo:</b>	2 periodos
<b>Curso evaluado:</b>	Primero “Q”				
<b>Obra o lectura leída:</b>	La leyenda del trabador Macías				
<b>Fecha:</b>	30/05/2023				
<b>Observador/a:</b>	Karina Malla				

<b>CATEGORÍAS</b>		<b>INDICADORES</b>			
		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones detalladas</b>	
<b>10. Proceso y modalidad de lectura</b>					
<b>Etapas de lectura</b>	Prelectura		X	- No se observó.	
	Lectura	X		-Leyeron la lectura titulada “La leyenda del trabador Macías”.	

	Poslectura	X		-Se realizó un trabajo en clase que consistió en responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe en el siguiente cuadro comparativo las características y personalidad de cada personaje encontrado en la lectura.</li> <li>• Complete el siguiente cuadro con la relación de causa-efecto.</li> <li>• ¿Por qué no le resulto matar a su esposa para obtener el maestrazgo?</li> </ul>
Niveles de lectura	Literal		X	No se observó.
	Inferencial	X		-Se hizo observable al momento en que la docente retroalimenta punto a punto los detalles de cada personaje. -Implica la memoria afectiva del lector poniendo en contexto el enamoramiento adolescente: Cuando estamos enamorados hacemos muchas cosas por la otra persona, ¿ustedes por qué y para qué le han escrito una carta a una chica/o?
	Crítica		X	No se observó.
<b>11. Rol del docente como mediador y prescriptor</b>				
	Demuestra interés y disposición hacia la lectura literaria del alumno	X		-Retroalimenta y despeja las dudas que surgen después de la lectura.
	Genera espacios de lectura libre		X	No se observó.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		-Se lee en voz alta hasta un punto y aparte.

Genera lectura repetida	X		-Primero se leyó por segunda vez para analizar las acciones y hechos que recaen en los personajes mediante las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo anuncio el rey la muerte de su esposo?</li> <li>• ¿De qué se enteró Enrique cuando Macías está en la cárcel?</li> </ul>
Genera lectura silenciosa		X	No se observó.
Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó.
Adopta un proceso de lectura combinada		X	No se observó.
Trabaja con textos breves o fragmentos de textos extensos	X		-La lectura es demasiado corta por eso tienden a analizarla detalladamente.
Trabaja con narraciones completas		X	No se observó.
Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		X	No se observó.
Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector		X	No se observó.
Selecciona los autores del corpus de los textos establecidos por el Ministerio de Educación		X	No se observó.
Intenta diversificar el corpus literario y permite espacios de selección libre	X		La lectura ha sido extraída de internet la cual tiene actividades prediseñadas que giran en torno al análisis de la lectura.

Tiene conocimiento de la obra literaria que imparte en su clase		X		-La docente maneja un vocabulario especializado, había términos que los estudiantes no comprendían, por ejemplo, <i>maestrazgo</i> , supo responder el significado y relacionarlo con el contexto de la lectura.
Estrategias de mediación lecto literaria	Resumen del texto		X	No se observó.
	Comentario de texto		X	No se observó.
	Subrayado		X	No se observó.
	Paráfrasis		X	No se observó.
	Taller de lectura literaria	X		-Se desarrolló el taller de lecto-escritura.
<b>12. Función del texto literario</b>				
Integra el texto literario para desarrollar habilidades lectoras y competencias comunicativas			X	No se observó.
La lectura literaria trata de intensificar los discursos religiosos y patrióticos			X	No se observó.
La lectura tiene una intención moralista			X	No se observó.
Estudio del contexto histórico			X	No se observó.
Expande hacia actividades de escritura			X	No se observó.
Entretiene y divierte al lector			X	No se observó.

## **Anexo 7.** Biografías lectoras de docentes.

### *Docente A*

Zuly, una niña vivaracha, de 7 años de edad con cabellera larga, ojos brillantes, mirada impactante con el deseo de aprender de los colores de la vida imaginando que son solo rosas y amarillos, sin imaginar que también existen momentos de carmín y oscuridad...

Creció en un hogar de padre Ivan y madre Amada que solo concluyeron sus estudios primarios por lo cual, era muy limitada la motivación para su desarrollo lector, sin embargo, *Zuly escuchaba a su profesor Manuel de cuarto grado que “la lectura nos hace más inteligentes” pues al llegar a casa ese mismo día se le ocurrió una magnífica idea sacar los cartones viejos y polvorientos que estaban llenos de cuadernos y libros de sus hermanos mayores y de su tío Francisco quienes habían estudiado hasta el colegio; emocionada encontró un ensayo del cual solo observó una portada de un duende y dijo: “parece que es de terror, tengo miedo pero lo leeré para ser más inteligente tal como lo dijo mi maestro”, sin vacilaciones empezó por leer pero Zuly no entendía nada, pensó: “la lectura es “horrible” no comprendo las palabras”, la pequeña no sabía que nada más era que ese ensayo no estaba acorde para su tierna edad. Pero su incesante curiosidad no se permitió desistir y siguió en la búsqueda traviesa de los libros y contó con suerte ya que encontró un libro de su hermana mayor Elena, titulado “Los músicos de Bremen” lo leyó incansablemente después de haberlo leído como 20 veces afirmo: “este libro jamás voy a sacarlo de mi mente; para ella fue el más hermoso y maravilloso que había leído, este libro le causó un gusto único por la lectura.*

Pasaron los días fue donde *Zuly le pidió a su maestro Manuel los cuentos que tenía en su viejo azul celeste estante de libros, el profesor muy entusamado le prestó y le dijo: “Zulyta cuando gustes vienes lo dejas y llevas otro el que más te llame la atención”, sin duda su maestro pensó que estaba haciendo un buen trabajo. Sin embargo, Zuly no contaba con el apoyo en casa por el siempre hecho que sus padres no sabían de lo importante que era para ella leer, ¡ey!, sé que en su mente está culparlos, pero recuerden que en su contexto no era importante comprar libros, así que apartemos esos malos juicios...*

Pasaron los años Zuly entró al colegio, tenía 11 años, una vez más llena de ilusiones y fantasías creyendo que su primer día en el colegio iba a ser muy especial e inolvidable, el

día anterior para la inauguración de su primer día en el colegio alistó su uniforme que lo confeccionó su madre, guardó un cuadernillo y un lápiz en su mochila nueva cargaba en ella también la felicidad absoluta de saber que ya era grande y empezaba una meta de ser profesional, pero al caer la noche después de tener todo organizado escuchó decir a su madre: “el Ivan está con sus amigos tomando iré a verlo” Amada se notaba muy molesta, Zuly solo pensaba en su primer día de clases... pasados 5 minutos escuchó un estruendo y era su padre que se había caído en una quebrada, llevaron a su padre al hospital, mientras la niña pensaba en que ya no iba a su primer día de clases, existía confusión en sus emociones lloraba por su padre pero también le apenaba sus clases. Su madre habló con su vecina para que llevaran a Zuly a su colegio, la niña estaba feliz pero confundida.

Ustedes se preguntarán ¿por qué narro esta tragedia del padre de Zuly?, pues a partir de eso *Zuly no quería saber de sus estudios peor de la lectura, tras ver a su padre postrado en la cama por medio año, la niña terminó con su pasión por estudiar y lo más importante su gusto por la lectura, sin embargo la profesora de octavo Argentina Briseño obligatoriamente les pidió leer Oliver Twist Novela de Charles Dickens, sin duda le costó mucho leerla porque no se podía concentrar por los diversos problemas personales (tantos que pueden sufrir una niña), sin embargo Amada estuvo ahí para guiar a su pequeña, su trabajo fue excepcional ella leía cada una de las páginas de la novela mientras entramaban un largo caminar a ver el ganado.*

*Gracias a la ayuda de su madre ella pudo despertar el gusto por la lectura; pasados los años Zuly decidió especializarle en el bachillerato en Ciencias Sociales pensando en ser una gran maestra de Literatura. Feliz leía las novelas recomendadas por sus maestros, apropiándose como buena lojana de los cuentos de Pablo Palacios leyendo dos o tres veces el mismo cuento para encontrar el verdadero significado que Pablo Palacios dejaba en las líneas, cuestionando cómo Penélope puedo esperar tanto a Ulises, en como Cumandá pudo besar a su hermano... en fin divagando en la filosofía de la Literatura.*

Zuly crecía en edad, pero también el sentimiento por la lectura, crecía su comprensión en que todo es un proceso, toda su frustración de la niñez desaparecía, pero asomaba la intrusa e intolerante adolescencia. *Zuly destinada en la búsqueda de sus sueños de ser una docente en Lengua y literatura empezó su travesía de estudios universitarios, pues aún más se encontraba sumergida en la lectura había elegido lo correcto, lo que le hacía*



*feliz. Ella siempre fue un se Oliver Twist pero también Delga (ustedes como buenos lectores sabrán por qué).*

El destino de Zuly simplemente fueron los libros, los libros que le invitaron a entrar a una fantasía necesaria, desde niña los cuentos infantiles la condujeron a una mejor realidad pero también *siendo ya una maestra de 32 años con 11 años de experiencia, ama la realidad más que la fantasía, conocer su país y su historia le lleva a creer que las novelas son la recopilación de las crónicas vividas del país por eso ella ama el realismo social la cual va de la mano con la Educación para un mejor porvenir. Nació para ser docente, pero enseñar es su don.*

### **Docente B**

Ante todo, mi experiencia lectora en la infancia fue muy buena, aprendí a leer con “Caritas Alegres” un libro que tenía muchas ilustraciones de animales, lecturas de lo que pasa en la vida cotidiana. *Me gustaba enseñarle a leer a mi hermana los libros de Coquito, Nacho lee.* Igualmente, leía cuentos de Blancanieves, Pinocho, La bella durmiente, El gato con botas, La cenicienta, *además leía las lecturas de textos que me asignaban en cada grado como el Escolar ecuatoriano, la enciclopedia de LNS.*

En la adolescencia leí muchas obras literarias como Platero y yo, El coronel no tiene quien le escriba, Marianela, Lazarillo de Tormes, La dama de las Camelias, El túnel, entre otras obras. Por otra parte, *recuerdo a profesores que me motivaron a leer poemas y a declamarlos; el Lic. Darío Granda fue mi profesor de Literatura General y Universal, la Lic. Olimpia Ormaza, aunque era mi docente de Geografía Humana, siempre me felicitaba cuando recitaba.*

Por otra parte, cuando aprendí a leer fue motivador, me sentía que estaba en contacto con el autor, es decir me sentía bien y fueron mi mejor compañía. Igualmente fueron pasando los cursos, conforme avanzaba al diversificado, tenía que leer más. Así mismo, la vivencia de lectura fue muy significativa cuando leía a Gabriel García Márquez con su obra EL coronel no tiene quien le escriba, imaginaba todo lo que leía, disfrutaba de la obra, me sorprendió el final. Además, el impacto que tuve al leer El Túnel cuando Castell por celos mató a su amante María, el esposo de ella le dijo insensato por haber matado a su esposa,

*tuve una reflexión de cómo una persona es insensata cuando no controla sus impulsos y se deja llevar por las emociones. Así mismo leí la emancipada, Cumandá, Nuestra Señora de París, ensayos, entre otras obras. Al leer, tenía más curiosidad por leer temas de otras asignaturas, entendía y me entretenía estudiando las demás asignaturas.*

*Del mismo modo, otro de los factores que influyó para que me guste leer, fue el rol de mediador que hizo mi padre para que yo leyera y me guste la lectura. Incluso cuando le iba ayudar en la oficina, siempre me daba un libro para que lea.*

*La lectura me permite estar en contacto con el conocimiento, tener un vocabulario más florido, ser más analítica. Así mismo, considero que el primer mediador es el padre o la madre cuando le da libros, incluso se motiva con canciones, lecturas, juegos, diálogos para desarrollar la creatividad y una mejor comunicación. De igual modo, yo como docente del colegio, soy la que guío a mis estudiantes en el proceso de la lectura, porque les motivo a dar mejores interpretaciones que al leer solos. Es más, les incito a la lectura con textos adecuados a su edad, les hago entender la relación entre el emisor y receptor a través del libro, con el fin de formar hábitos lectores que generen placer a través de actividades que faciliten su comprensión.*

*Actualmente, soy docente en talleres de lectura para estudiantes de Primero y segundo de Año de Bachillerato, en estos talleres como mediadora de la lectura, selecciono lecturas adecuadas para su edad para que se sientan más motivados, es importante porque tienen interés por leer, además, las lecturas son interactivas, todos participan. Sin embargo, hay que trabajar más en el nivel inferencial porque a los estudiantes se les hace difícil dar una interpretación más allá del texto. Cabe señalar que a los estudiantes se les hace difícil hacer una inferencia porque desde niños no les enseñan a interpretar un texto, solo lo hacen literalmente.*

*Por lo tanto, yo leo frecuentemente, me gusta leer literatura juvenil, obras literarias, cuentos ecuatorianos. En este sentido, cuando leo, busco analizar al autor, deleitarme con la lectura, saber más información de ciertos temas, debido a que la lectura me permite construir nuevos conocimientos, es decir busco enriquecerme culturalmente e intelectualmente. Por último, las lecturas las elijo por autor, me encanta las obras de autores ecuatorianos como Edna Iturralde, Isabel Allende. Es más, siempre leo para disfrutar por un momento los libros, desarrollar mi creatividad e imaginación. Del mismo*

modo, en el próximo año lectivo, voy a trabajar con actividades didácticas para lograr un buen desempeño de la comprensión de la lectura en mis estudiantes.

## **Anexo 8.** Biografías lectoras de estudiantes

*Susana (seudónimo)*

Mi nombre es Sonia Zuleyka Chamba Riofrío tengo 16 años de edad nací en Gonzanamà un lugar hermoso aquí tuve la suerte de pertenecer a la comunidad educativa y religiosa “Unidad Educativa Fiscomisional Padre Jorge Abiatar Quevedo Figueroa” y lleno de muchas maravillas actualmente vivo en Loja una ciudad muy colorida y llena de arte , el echo he haber cambiado de ciudad significo el cambio de colegio y estoy en un colegio de lo más interesante “colegio de bachillerato Beatriz Cueva De Ayora ”; les quiero relatar un poco de mi historial con la lectura , pues por dónde empezar a mis 4 años mi madre me enseñó a leer atreves de cuentitos con dibujos los cuales me atraían y así en la escuela reforzaron mi lectura el hecho de haber pertenecido a una comunidad religiosa representaba que nos enseñaban más cosas hacer de la religión en mi anterior institución desde que tengo memoria nos hacían leer la biblia y habían pasajes en la biblia los cuales me intrigaba y me llenaba de curiosidad para serles precisa el Apocalipsis en lo personal me gustan esos pasajes de intriga misterio y miedo, mis padres en lo personal han sido estrictos relacionado con el estudio es por ellos que cuando tenía unos entre 6 o 7 años cada vez que salíamos con mis hermanos o queríamos alguna golosina nos hacían leer un párrafo ya sea de algún libro o periódico , lo gracioso era cuando pedíamos para ver la televisión nos hacían leer más y cada error eran 5 minutos menos , con mis hermanos jugábamos en el patio de la casa o afuera de la casa con nuestros vecinos y lo divertido era verlos esperarnos ahí porque mi mami no nos dejaba salir hasta leamos bien , y así con los años descubrí que tenía miedo a hablar en público eso hasta los 12 por ahí , porque creen que supe porque cuando entre al catecismo algunas veces me toco leer y me trababa pero cuando lo hacía para mí o con pocas personas lo hacía bien , actualmente nomas cuando estoy muy pero muy nerviosa me trabo , atreves del tiempo fui perdiendo el miedo y teniendo más confianza en mí aunque mi miedo a equivocarme nació con una docente la cual me daba lengua y literatura , en si ella nos hacía leer y si alguien se equivocaba le halaba la parte del parpado eso se veía doloroso a mi jamás me lo hizo aunque algunas veces me equivocaba ella iba a mi asiento y me llamaba la atención delante de todos

bueno al menos no me halaba mis lindo ojitos, en séptimo año tuve un docente de lo más lindo súper paciente y muy comprensivo porque en lo personal mi problema es el olvidarme de poner algunas letras , el también reforzó mi lado lector , desde allí empezó con más gusto a la lectura, empecé a leer un libro de medicina natural el cual aún guardo con mucho celo , cuando entre al colegio empecé a participar en lo que son oratorias o concurso de “quien sabe” muy interesantes la verdad hasta ese curso me encantaba mucho leer los temas de sociales en aquel transcurso leí un libro llamado bajo las aguas , luego de aquel libro me interese por mi ciudad y leí un libro que se llamaba “a mi Gonzanamá querido” y la verdad me encanto relatan desde su primer alcalde , y acerca de un sacerdote que lleva el nombre de mi institución él es recordado como un santo , aparte de ese libro existen muchos relatos de él, además que todos lo recuerdan como u santo bueno algo interesante fue que durante el tiempo de confinamiento me encontré un libro de mi madre el cual era titulado “como leer bien en público” la verdad , es muy eficiente si se leer con atención la verdad ayuda , en si ya en el 2022 con el regreso a clases tuve la oportunidad de que mi tutora me eligiera como para oratorita , pero por desgracia no pude participar porque justo me toco venir a Loja a vivir , cuando vine para acá un amigo me regalo un libro de gravity falls , amo esa serio y ya lo ley completo la verdad lo que tenga que ver con misterio e intriga es lo mío actualmente estaba leyendo un libro virtual de la ansiedad y así , la verdad me ayudó mucho y aun no lo termino de leer pero todo lo que leí me ayudó mucho , siendo una adolescente que tiene problemas de ansiedad la lectura me ayuda mucho.

Eso llegaría a ser todo lo que es puedo compartir invitando a que lean porque en lo personal lo he tomado como una terapia para la ansiedad.

## **Anexo 9.** Transcripción de entrevistas a docentes

### ***Docente A***

#### **Concepción de lectura y literatura**

##### **¿Para usted qué es la literatura?**

Para mí la literatura es la máxima expresión de los sentimientos a profundidad desde lo más interno del ser aflorarlo a lo externo, puede ser en la poesía, la novela, la fantasía, en la realidad también, e incluso para mí la literatura ha llegado a ser parte de ya empezar a crear, a escribir, a exponer sentimientos. De hecho, desde mi experiencia personal empiezas sacando ese sentimiento más escondido, más guardado que por lo general es el dolor, y yo pienso que hay un proceso.

Entonces la literatura más allá de la simple expresión, emoción y el sentimiento es la expresión del proceso del ser humano. El proceso en que el ser humano se somete, por ejemplo, si estás pasando dolor tu sientes más que la felicidad el dolor y tu cuando empiezas a escribir, realmente, en lo personal es eso lo que te motiva. De hecho, la felicidad la vivimos y ya, es como una felicidad que no nos deja tanto expresar más allá de lo que están felices, la sonrisa, del compartir. Pero en cambio la depresión ha creado grandes literatos y poetas. Entonces para mí es eso, más allá de un simple sentimiento, si no es el acompañamiento al proceso en donde sacan todo el dolor y me imagino que de pronto como salen las espinas también deben salir las rosas. Para mí es el proceso de la liberación.

##### **¿Cómo la ha incorporado en su vida cotidiana?**

En la vida cotidiana en si la literatura, la vida es un arte, la literatura como tal es un arte, entonces se complementa, quien elige ser literato, elige ser artista. El que diga no es que yo solo soy profesor de lengua, no porque en sus adentros hay arte, el arte escuchar, meditar y nosotros como literatos, como profesores que a lo mejor unos estén iniciándose a escribir o unos escriban mucho, otros estemos en los pininos como se dice. Sin embargo, estamos en ese andar, en ese caminar, no importa en qué tiempo, pero estamos en proceso de ser artistas, de observar el arte y meditar. Entonces la literatura en mi vida cotidiana es a diario, creo que yo mucho sobre pienso las cosas y el sobre pensar también lleva al arte, a la filosofía. Si te das cuenta las letras van de la mano con la filosofía indiscutiblemente por eso es parte de mi vida. Por ejemplo, en este momento al hablar de eso me lleva a pensar muchas circunstancias de la literatura, al ser madre y haber parido

tres veces sentí que la vida se me iba y para mí eso era el arte de sentir y por qué no de expresarlo, incluso tengo un poema dedicado a eso, de haber parido tres veces nadie me puede golpear. Puede que estén con las aves carroñeras esperando mi caída, he soportado tres partos puedo soportar más. Preparar los alimentos, tener una comunicación con Dios eso para mí es literatura, tener una comunicación con Dios no solamente de rodillas y rezar memorísticamente, sino que una comunicación mientras preparo los alimentos medito las cosas. De pronto me siento y me quedo en blanco eso es literatura, para otros sería la filosofía, pero para mí es más allá de eso es el arte de comunicarse no solamente con los seres que están a un lado a nuestra presencia física sino con seres místicos, aunque para algunas personas es la ideología misma, pero para quienes creemos sabemos firmemente que existe el Ser Supremo. Entonces la vida es así, para mí la literatura está siempre.

### **Podría contarme, de acuerdo a sus gustos lectores ¿cómo elige sus lecturas?**

Yo en lo personal, me gustan mucho las novelas del realismo, decir ¡ay como gozo de la literatura! O vengo y me siento aquí con un libro, no tengo esa predisposición y ese tiempo ahora, pues el ser mamá requiere de mucha inversión de tiempo. Sin embargo, mi preferencia es siempre el realismo. Ahí tengo una obra por concluir y específicamente se llama *La isla bajo el mar* de Allende, siendo chilena habla específicamente de todas las tradiciones en Cuba, los ancestros, las tradiciones, las culturas, la migración. Me relaciono mucho con el realismo. No realismo mágico, realismo.

### **¿Qué hace con lo que lee?**

Como leo realismo social, yo me enfrasco en las problemáticas, por ejemplo, un día cuando fue lo de la muerte cruzada se me cayeron las lágrimas que yo relacionaba justo porque estábamos leyendo *Cruces sobre el agua* como Ecuador vive la misma tragedia muchos años, no sé si estoy en lo correcto, pero me parece que fue Napoleón Bonaparte el que dice “El no conoce la historia está condenado a repetirla” y se me hizo un nudo en la garganta. Entonces lo que hago es sobre pensarlo, meditarlo, analizarlo y darle una respuesta a lo que antes no hacía, simplemente leía y listo. En cambio, ahora, lo profundizo, lo analizo, lo siento, me identifico como creo que te había puesto ahí en la biografía que yo me identifique con el personaje Teresa creo se llamaba si más no recuerdo, pero en *Memorias de mis putas tristes* cuando se enamoró el anciano de una niña de catorce años, supuestamente solo la miraba, pero era pedofilia porque la niña

dormía con él. Entonces yo me identifiqué y lo sentí tanto porque yo viví abuso, por eso me puse a pensar cómo pueden naturalizar que un anciano se enamoró de una niña ¡No! Es era pedofilia en su máxima expresión, no sé con qué intenciones lo hizo el autor, si con la intención de mostrar el amor o el romance, ese amor limpio, puro que de pronto pueda sentir un viejo por una niña, jamás puede existir eso. Aunque en ese momento no me identifiqué porque dije ah que lindo que chévere como escribe, pero ahora ya sé porque me llamo la atención ese texto, de pronto en aquel tiempo me identifiqué con el personaje. De hecho, soy fan de Gabriel García Márquez y Pablo Palacio, son par de locos para escribir. Tú sabes que él murió en una clínica para enfermos mentales, para comentarte un poco, aunque creo que tú escuchaste esto en una clase que les di a los chicos, no sé si en tu clase de pronto a lo mejor no, ya lo conocí después, pero yo escuché una entrevista de Popeye el sicario más cercano de Pablo Escobar, y Pablo Escobar y Gabriel García Márquez, qué tienen que ver los dos. Resulta que Pablo Escobar le escribía cartas a Gabriel García Márquez de todas las atrocidades y asesinatos que él hacía. Y cuando yo relacioné, claro, por ejemplo, con crímenes de una muerte anunciada, es una historia desgarradora. ¿Cómo describe la muerte? Todo el mundo sabía menos él. Todo el mundo sabía que iba a morir, no recuerdo cómo era vicario. Incluso una parte donde dice “y le partieron el estómago y de su vientre se desprendieron sus entrañas”. Entonces yo digo quién más que un narcotraficante para que sepa eso, y para que Gabriel García Márquez lo escriba tan inspiradamente. Otro punto que me quedé pensando y analizando. Resulta que Pablo Escobar me parece que fallece en 1996 y Gabriel García Márquez nos. No, eh, no recuerdo específicamente. Me parece que ganó un Premio Nobel en 1987. Si te das cuenta son diez años, pero recuerda que Pablo Escobar empezó con el tráfico, hacer el duro, o sea, no solo diez años, sino antes. Creo que él empezó desde los 24 años, entonces él tuvo poder y tú sabes que la mafia, los reinados, los premios Nobel y no sé, en mi análisis conversando con otras compañeras digo será posible que a lo mejor Pablo Escobar hizo algo para que su amigo gane ese premio Nobel, pensamientos... Sin embargo, no quiere decir que Gabriel García Márquez no escribe de maravilla, lo hace y merecido está su premio. Ahora, muchos dicen que hermoso escribe Mario Vargas Llosa, pero yo he empezado libros y los he dejado a medias porque no me gusta. Por eso tampoco debemos sentirnos culpables de dejar los libros a medias. Entonces, a lo que leo lo analizo, lo realizo, lo profundizo.

## **Concepción sobre educación literaria**

### **¿Para usted que enseña la literatura?**

La literatura enseña historia, cultura, tradición, identidad, realidad de un pueblo, de una ciudad de un país. Pero también enseña a analizar emociones y sobre todo sacar o extraer esas emociones.

### **¿Cómo la educación literaria que reciben los niños y adolescentes favorece a la experiencia lectora y al componente emocional de la lectura?**

El hecho de que un niño vea libros en su casa instruye, por ejemplo, mi hija pequeña aún no está en la escuela, siendo honesta no me queda mucho tiempo para leerle cuentos, pero cuando puedo si lo hago. Entonces hoy coge el libro mientras tomaba leche con chocolate, la vi con intenciones de embarrar el libro y le digo mi amor qué haces, en eso ella me responde estoy leyendo mi libro, no sé si en algún momento me ha escuchado leyendo, pero ella estaba leyendo. Por ende, eso también depende porque no hace falta de coger y decir a ver vamos a leer este libro, vamos subrayar, No. Si ella me ve leer, me ve hacer tiene un estímulo. Por eso, si en la escuela el docente no lee. Si no les lee un cuentito, si no les da esa horita de lectura en la semana, en la escuela sería más tiempo ese taller, como se dice, pues cómo, cómo se va a desarrollar. Y claro, tú sabes que alguna vez a un psicólogo le escuché que el 80% de lo que vivamos en la niñez depende de nuestra conducta emocional y nuestro comportamiento en la edad adulta. Entonces imagínate si tengo un profesor que solo llega por cumplir las horas, un profesor que no tenga amor, no tenga pasión. Yo no te estoy diciendo que el profesor sea perfecto. No, y no me creo perfecta. De hecho, yo tengo muchos errores, pero yo sí tengo una característica. Yo amo lo que hago. Quiero a mis estudiantes. Y cada vez he aprendido que la literatura no entra solamente con los libros, sino con el amor. A lo mejor no soy perfecta y les digo vamos a hacer un estudio, un análisis y me pongo a explicarles todo el análisis. No que lean, que lean y que me respondan o que me conversen algo, o que venga un estudiante y me diga licenciado se dio cuenta que la hija era esposa de Alfredo. Este era la amante de él, o sea estuvo queriéndose enamorar o algo así. Para mí eso ya es saber inferir en la lectura. Yo esa parte no entendía. Entonces, me involucro con ellos y soy realista. No comparto con la idea de que el docente debe saberlo todo porque cuando el docente llega a aprender, llega a saberlo todo. El estudiante lo único que va a conseguir es tener temor, miedo. En



que no puede equivocarse porque el docente lo sabe todo. El docente debe permitirse equivocarse y aceptar esas diferencias.

### **¿Por qué cree que es importante enseñar literatura?**

Más que todo enseñar yo creo que es compartir porque claro el docente debe conocer toda la línea de tiempo de la literatura y justo para mí esto también es un aprendizaje. Yo recuerdo que mis profesores me decían el romanticismo, el modernismo, el simbolismo y todo era suelto. No me contaban la historia en sí como luego, como fue, entonces yo creo que es importante saber la historia y enseñarla para de alguna manera enganchar al estudiante para que tenga curiosidad, la curiosidad es investigación e investigar es leer. No siempre los estudiantes tienen que pasar filosofando, inspirados, pueden leer temas de otra índole. En mi caso me gusta mucho leer sobre educación hasta he priorizado eso más que la literatura misma porque si yo no sé de educación por más que pueda estar cabezona con mis conocimientos cómo comparto lo que pueda saber. El docente de literatura tiene dos roles ser docente y ser literato, entonces yo creo que el principal es tener amor a la docencia y amor a la literatura. Una estudiante me había etiquetado en las redes sociales un meme donde decía cuando tu docente te enseña con pasión y ahí estaba un dibujo sentado comiendo canguil, pero súper concentrado. Para mí eso fue un halago porque eso quiere decir que así sea tradicional lo que pueda estar haciendo significa que está llegando. De todas maneras, no todo lo tradicional es malo, lo tradicional lo han confundido con ser rígidos, fríos, transmisores, pero hay algo del tradicionalismo que a mí sí me gusta, por ejemplo, en contar la historia. No puedo contar la historia sin saberla y para conocer ellos sobre esto tendrían que investigar solos, pero no les gusta. Entonces yo les sé decir chicos si saben que los del simbolismo dos de ellos tuvieron un romance, así ellos van a google y empiezan a buscar para el siguiente día contarme lo que encontraron. Claro no todos lo van hacer, pero con que uno lo haga para mí es enriquecedor porque no estamos esperando que todos se hagan escritores o literatos, uno como docente pretende que el alumno salga y tenga criterio. La literatura es como la pintura y no todos saben pintar. Hay personas que no les gusta leer y no les gusta leer, pero no por eso se han muerto. Si bien la literatura amplía el conocimiento y la forma de expresarse, pero como dicen las matemáticas son indispensables y yo no sé matemáticas. Pero no por eso he dejado de crecer académicamente, ser mejor docente, ser sociable. Entonces la literatura sí es importante para generar un pensamiento investigativo, curioso, crítico, propositivo, persuasivo, aunque considero que también depende de los gustos. El

docente está llamado a eso y no solo el de literatura todos deben tener estas características se der propositivos. Entonces la literatura si es importante porque nos enseña a ser críticos, interpretativos, pero más que eso es la forma en la que se enseña.

### **¿Qué le interesa que sus estudiantes aprendan?**

También he sido de las docentes que dicen lean el libro de tal página a tal página, simplemente por cumplir el sistema, pero eso quedo atrás ahora mi objetivo es hacerlos leer, aunque sea cinco páginas aquí, ya que no se avanza a hacer maravillas, pero si por lo menos saber que ellos están leyendo para socializar e interpretar la información ya sea con preguntas o dialogando con la información retenida, con el fin de afianzar y retroalimentar el contenido. Lo importante es que lean y propongan a partir de la identificación con el personaje, los sucesos o el lugar.

### **¿Cuénteme, usted cree que las lecturas literarias escogidas para abordar en clase deben tener una intención moralista?**

No necesariamente porque muchas de las veces el autor lo que hace es reflejar ese momento, sus sentimientos, el dolor, uno no sabe en qué etapa de transición estuvo el autor. Por ejemplo, Pablo Palacio estuvo en una etapa me imagino fuera de sus cabales escribiendo, sin embargo, su propósito era sacar. No siempre se debe enseñar ética porque la interpretación es personal, eso depende mucho del punto de vista con el que acoge la obra el lector. Como ejemplo en *Memorias de mis putas tristes*, a lo mejor el mensaje del autor fue demostrar que si había un amor filial, sincero, puro, sin que haya relaciones sexuales de por medio, la tenía abrazada, la besaba por su piel y todo. No obstante, para mí sigue siendo pedofilia. Todo depende del gusto lector, pero en el currículo no se ve eso, por eso yo he tratado de abordar libros de los autores que nos proponen ahí y trato de darle otro matiz, no es bueno limitarse a una intención moral en un texto literario.

### **Experiencia lectora desde la infancia hasta la actualidad**

#### **A partir de su trayectoria como docente y estudiante, ¿qué valor le da a la educación literaria que recibió en la escuela?**

Yo creo que los tres primeros años la profe si nos inculco y también en los otros, pero como que si les falto un poco más de preocupación. Yo soy de tiempo donde había muchos paros donde los docentes ganaban muy poco, por eso no se motivaban tanto a la enseñanza, entonces ese sistema afecto mucho a la educación, no se centraban tanto en la

planificación. La literatura era sacar un resumen, lo que se hacía era copiar por párrafos en la hoja y se entregaba. No se necesitaba leer para cumplir con las tareas. En ese entonces, los docentes hacían lo que podían y siendo sincera considero que el sistema educativo los opaco a los profesores.

**¿Qué aspectos y actividades de enseñanza literaria mantendría o ha mantenido como educador, y cuáles eliminaría o cambiaría?**

Yo no he mantenido, ni mantengo nada, para mí cada año es diferente si uno se mantiene estático está retrocediendo, ningún año ha sido igual para mí siempre trato de proponer algo diferente. Por ejemplo, ya estuve gestionando que para el próximo año lectivo quiero unirme con los de inglés para que ellos enseñen la obra literaria en ese idioma y yo en español. Sin embargo, lo que si mantendría es leer cinco páginas, no aumentaría eso porque me da tiempo para conversar y analizar con los estudiantes sobre lo que se encuentra en la lectura, menos, es más.

**¿Qué le motivó ser docente de lengua y literatura?**

Varios maestros, entre ellos una docente que me quería mucho y era bravísima, siempre me pasaba diciendo que soy muy buena para leer y analizar literatura, seguro vio una característica en mí. Yo en ese entonces quede embarazada y fue otro profesor que me convenció de culminar mis estudios y seguir la carrera de lengua castellana porque él me decía que hay varias plazas de trabajo, también recuerdo al Lic. Paul Chimbo me dijo exactamente lo mismo que la Dra.

**¿Cómo se identifica usted como lector y mediador lector?**

Como una lectora consiente y analítica, supongamos estoy leyendo una obra y me encuentro con algo que no comprendo, desde un término hasta llegar a la historia de eso, llego a conocer mucho del tema por eso suelo tardar en acabar de leer un libro literario. Ahora, como mediadora pienso que está bien porque me sirve mucho al momento de leer con mis estudiantes, yo les voy introduciendo a la lectura desde el significado de algo y lo que hay detrás de eso, suelo unir muchas ideas para posteriormente dar mi criterio o recomendación de tal obra. Es interesante que luego de hablarles de acontecimientos que no están en el texto, al día siguiente los estudiantes me comenten características que han investigado a partir de eso y juntos armemos el rompecabezas del escrito.

**Desde su perspectiva y experiencia formativa, ¿cuáles cree que son los aspectos que han influenciado en su caracterización como lector fuerte/débil?**

Me caracterizo como lector fuerte porque la lectura tiene varios roles, a veces se lee por leer, es más todo el tiempo pasamos leyendo, pero la habilidad de un lector es disfrutar de esa lectura y ahí entra la literatura que te saca de tu mundo real, pero te pone en otro al punto de identificarte con la historia, aunque como a mí me gusta el realismo social siempre estoy investigando todo lo que hay alrededor de esa novela para contrastar con la realidad actual porque de nada me sirve saber el pasado si yo no voy hacer algo en el presente. Otra característica pienso que es el hábito lector, en lo personal creo que no se necesita leer todos los días para decir que somos lectores o estar con un libro todo el tiempo, simplemente el hecho de que uno se de ese espacio personal al menos de una hora para leer ya es suficiente.

**¿Qué libros de su corpus literario escoge para abordar y leer en clase con sus alumnos?**

El libro se toma de acuerdo al contenido que se va a enseñar y bueno mucha de las veces no nos gusta lo que leemos, en nuestro caso novelas de realismo social, claro que algunos estudiantes mencionan la posibilidad de abordar otras lecturas que no están dentro del corpus del libro, pero es lo que les toca leer lo que la docente y el texto de lengua y literatura brinda. Ahora, si desean leer otras novelas, pueden hacerlo, pero fuera a gusto personal y claro pueden compartir su experiencia lectora aquí con todos. Pues, yo no puedo complacer a treinta estudiantes porque cada pensamiento me dice una obra diferente. Mentir no puedo porque es de conocimiento que cada año se conocen los géneros y yo no puedo por complacer a uno leer el terror si eso ya lo vieron en octavo, además, se debe respetar la planificación.

**¿Qué aspectos o criterios toma en cuenta a la hora de elegir un texto literario para leer en su espacio personal?**

En primer lugar, el título que me enganche desde el inicio ahí lo tomo para leerlo porque nadie va a leer algo que no le guste, la cosa es querer hacerlo.

**Concepción sobre un lector competente**

**¿Para usted cómo debe ser un lector competente?**

Un lector competente debe empezar a leer desde las indicaciones, si nosotros no seguimos indicaciones, instrucciones nunca nos va a gustar leer. Por ejemplo, si un docente le dice realizar un organizador gráfico, pero copia y pega lo mismo eso significa falta de lectura y si no puede seguir eso mucho menos va a querer leer un texto literario. Desde ahí empieza, por eso es que muchas veces nosotros preguntamos doblemente las cosas porque no leemos con atención las indicaciones y eso nos hace competentes. Ahora, si existen dudas dentro de las indicaciones eso es otra cosa, entonces un lector competente empieza desde lo más pequeño.

### **¿Cómo hace usted para acercar a sus alumnos al texto literario?**

Leer en el aula esa es una forma muy práctica y llevarles el libro para que conozcan, contarles el contexto histórico, así, por ejemplo, ustedes si sabían que aquí se dio la matanza lo de Tamayo o había pasado recién la de Eloy Alfaro, tal vez saben quién era él, un tirano que lo idealizaron, entonces ir al contexto.

### **¿Alguna vez sus alumnos le han pedido recomendaciones lectoras, cómo se sintió cuando sucede esto?**

Cuando alguien viene y pide una recomendación es porque confía en ti, Dios me ha dado ese don de escuchar, si alguien necesita un consejo se lo doy. Mucho más si se trata de dar una recomendación lectora, cuando un estudiante acude a mi sala para pedirme libros yo lo que hago es preguntarle sobre qué tema le interesa o les pregunto qué películas ve, entonces se tiene una noción de sus gustos y a partir de ellos yo puedo recomendarle un texto literario. Pero también me preguntan de temas que desconozco y suelo conversar con mis compañeras para preguntarles sus recomendaciones.

### **Preguntas adicionales en relación a la biografía lectora**

#### **¿Cómo le motivo la frase que dijo su profesor para llegar a casa y rebuscar lecturas entre sus cartones viejos?**

El profesor era de cuarto, quinto y sexto, lo tachaban de vago, pero me gustaba que él era muy motivador, aunque había otra docente muy rígida. Yo me acuerdo cuando él me dijo que la lectura nos hace más inteligentes, en ese momento sentí la necesidad de ir a buscar libros porque a mí en la casa me tenían como la burrita que no sabía matemáticas, la que no copiaba, la que no entendía, la que se demoraba en copiar, la que siempre estaba llorando, entonces eso me marco porque dije si leyendo mucho voy a ser inteligente lo

voy hacer y a partir de eso comencé a rebuscar libros entre los cartones empolvados de mis tíos. Encontré un ensayo, pero no me gusto estaba horroroso y no logre comprender nada, quizá fue por mi corta edad que no podía razonar el contenido ni tampoco hubo alguien que me explicará. Sin embargo, coincidí con el libro *Los músicos de Bremen* y me encantó, lo leí como unas diez veces hasta que lo perdí cuando les presté a unas amigas de un orfanato.

### **¿Cómo fue este proceso de acompañamiento de su madre para retomar su pasión por la lectura?**

A mi mamá yo la he juzgado mucho y ha sido la mejor mamá del mundo, uno en la adolescencia se vuelve enemigo de la mamá hasta cuando ya uno es adulto. Mi mamá se fue a preguntar cómo estaba en notas y yo estaba mal que no entrega tareas, que me faltaban trabajos o que no prestaba atención a clase, por eso le decían ya mejor retírela y delante de mí. Recuerdo que una profesora ya no dijo que íbamos a leer *Lazarillo de Tormes* que esa novela nos va a tomar en un mes, entonces mi mamá me compro la novela y yo no quería leer, le decía que no entiendo. Sin embargo, ella mientras íbamos al ganado me iba leyendo página por página, luego conversaba conmigo, me contaba la historia de una manera tan amorosa, ahí me di cuenta que yo era muy curiosa porque ella hablaba del clero y yo decía qué es eso, todo lo que no entendía le preguntaba y eso si nos hace más inteligentes. A pesar de que ella no había culminado la escuela era muy inteligente y hoy en día lee más que yo, le gusta leer la biblia.

### **¿Cómo y cuando supo que había elegido el camino correcto para desempeñarse como docente de lengua y literatura?**

Cuando estuve en la fila para elegir la carrera, antes nosotros elegíamos para que asignatura dar el examen, pero hacíamos cola, no es que cogíamos en el sistema ni nada de eso y yo estaba indecisa entre lengua y educación física, lo primero que se me vino a la mente fue que en lengua yo iba a ir como me gusta, en cambio, en cultura física debía estar uniformada, eso no me gustaba. La cuestión de personalidad influye también, yo me veía como una artista. Lo único que no haría es confundir la realidad con la fantasía.

### **¿Explíqueme cómo es que los libros introducen al lector a una fantasía necesaria?**

Cuando tu estas muy triste vives la fantasía de la novela u obra que estés leyendo, esa es una fantasía necesaria, pero luego acabas de leer y vuelves a tu realidad. Aunque, hay

lectores como escritores que se han confundido entre la realidad y la fantasía, viven en otro mundo y se quedan ahí eso está mal.

**Docente B**

### **Concepción de lectura y literatura**

#### **¿Para usted qué es la literatura?**

La literatura viene de litera que quiere decir letra ya, la literatura es el arte de expresar la belleza a través de la palabra.

#### **¿Cómo la ha incorporado en su vida cotidiana?**

En mi vida cotidiana esta siempre conmigo cuando en un momento necesito leer, leo textos y siento que estoy por un momento me desplazo de este mundo y me meto en el mundo de la obra, entonces a mí me gusta mucho la literatura justo cuando leo, justo cuando doy clase le pongo pasión es literatura para mí.

Acorde al mensaje que nos da el libro, si el mensaje lo hace a uno reflexionar se aplica para la vida cotidiana porque le deja una enseñanza, una reflexión muy significativa.

#### **Podría contarme, de acuerdo a sus gustos lectores ¿cómo elige sus lecturas?**

Elijo mis lecturas primero de acuerdo al autor ya, de acuerdo a qué tipo de género pertenece, más me gusta los géneros líricos, es decir, la poesía.

#### **¿Qué hace con lo que lee?**

Yo leo para estar en contacto con el conocimiento, para informarme y sobre todo para deleitarme, disfrutar por ese momento de la lectura.

### **Concepción sobre educación literaria**

#### **¿Para usted que enseña la literatura?**

La literatura nos enseña a vivir la vida como estamos, prácticamente con la literatura podemos sentir, conocer tradiciones, leyendas, mitos, cuentos y sobre todo informarnos de la sensibilidad que tiene cada ser humano.

#### **¿Qué piensa sobre esto, la educación literaria que reciben los niños y adolescentes favorece a la experiencia lectora y al componente emocional de la lectura?**

En todo el sentido favorece porque es en base a la lectura estar en contacto con el autor, prácticamente es una comunicación permanente y en base a ese texto ellos aprenden y por

ese momento ellos deleitan, disfrutan de la lectura y sobre todo les deja una enseñanza en valores.

**¿Por qué cree que es importante enseñar literatura? ¿Qué le interesa que sus estudiantes aprendan?**

Es importante enseñar literatura porque prácticamente todo lo que nos rodea poderlo representar en la palabra.

Cuando hablamos de lectura literaria yo necesito que ellos desarrollen las cuatro macrodestrezas, que aprendan a escuchar, poner atención, a hablar, a expresarse, a que esas palabras nuevas que van aprendiendo las utilicen, que tengan un vocabulario más fluido, a escribir correctamente que se les haga costumbre escribir, pero mientras más leen va mejorando su ortografía.

**¿Cuénteme usted cree que las lecturas literarias deben tener una intención moralista?**

Ese es el fin, ese es el propósito depende del tipo de obra también, pero, por ejemplo, si usted toma lecturas apropiadas para niños, para adolescentes, justamente este tipo de obras le va a dar valores, le va a dar una enseñanza en valores.

**Experiencia lectora desde la infancia hasta la actualidad**

**A partir de su trayectoria como docente y estudiante, ¿qué valor le da a la educación literaria que recibió en la escuela?**

El valor de leer, sobre todo que me lean bastante, que aprendan a motivarse porque en mi tiempo era tedioso, era aburrido. Pero, en cambio, yo les enseño que tienen que leer, que tienen que saber dar una interpretación, que tienen que dar una inferencia, que tienen que ir más allá del texto.

Mi enseñanza literaria si fue aburrida, a veces ni los mismos docentes no sabían dar bien literatura, o sea nos decían lean nosotros teníamos que leer y leer, o sea era tedioso. Pero a medida que pasaban los años de escuela si era bonito leer libros que tenían imágenes como por ejemplo el libro de *Caritas alegres*. Más divertido fue cuando le enseñe a mi ñaña a leer con este libro que muy didáctico y con el libro *Nacho lee*. Así fuimos leyendo, pero si donde influyo mucho el que yo sea literaria fue en el colegio, gracias a la motivación de mis docentes.



**¿Qué aspectos y actividades de enseñanza literaria mantendría o ha mantenido como educador, y cuáles eliminaría o cambiaría?**

He mantenido analizar siempre la literatura, alejaría actividades que resultan tediosas, aburridas para yo involucrarme con los estudiantes en la lectura, no dejar que ellos lean por leer, no uno tiene que estar como mediador en la lectura.

**¿Qué le motivó a ser docente de lengua y literatura?**

Lo que me motivo a ser docente de lengua y literatura es la pasión por las letras, por escribir, me gusta redactar, me encanta redactar y justamente el padre de mis hijos, i esposo me dio que haga la biografía de Albert Einstein era de 500 hojas de obras, todo lo que había hecho, yo le tenía que resumir en dos hojas y me puse a leer toda esa obra para lograr algo concreto, me felicitaron, fue muy emotivo, me dijeron que me estaba desperdiciando a mí me encanta redactar.

**¿Cómo se identifica usted como lector y mediador lector?**

Me identifico que estoy entrando como mediadora, pero que todavía me falta más por trabajar.

**Desde su perspectiva y experiencia formativa, ¿cuáles cree que son los aspectos que han influenciado en su caracterización como lector fuerte/débil?**

Yo me caracterizo como lector fuerte sería no, me caracterizo por eso porque me gusta leer, me involucro en la lectura, me gusta que mis estudiantes estén activos todo el tiempo por eso me caracterizo como lector fuerte. Aunque falta un poquito más, pero si estoy en ese aspecto.

**A partir de su experiencia como docente de lengua y literatura ¿qué libros de su corpus escoge para abordar y leer en clase con sus alumnos?**

Para leer en clase con mis alumnos a veces la situación no lo da *El diario de Ana Frank*, *Lazarillo de Tormes*, que son hermosas obras, también *La tía Tula* que es exquisita en valores.

**¿Qué aspectos o criterios toma en cuenta a la hora de elegir un texto literario para leer en su espacio personal?**

En mi espacio personas tomo en cuenta primeramente el tema de la lectura, el tema del libro, de acuerdo a eso, por ejemplo, ahora ha salido la obra *El invisible* que la estoy leyendo porque habla justamente de la problemática de los chicos que uno como docente

quiere prepararse más y lo que es el acoso escolar, entonces uno tiene la necesidad de informarse, conocer más y deleitarse con este tipo de lecturas.

### **Concepción sobre un lector competente**

#### **¿Para usted cómo debe ser un lector competente?**

Un lector competente debe ser lector, debe primeramente desarrollar todas las habilidades leer, escuchar, hablar y escribir, todas las habilidades comunicativas, sino desarrolla, sino comprende la lectura, si no entiende la escritura y la expresión escrita no está leyendo.

#### **¿Cómo hace usted para acercar a sus alumnos al texto literario?**

Primeramente, los preparo con los conocimientos previos, les hablo del autor, de la época, les hablo de cómo influye sus conocimientos en el medio y luego si ya les hablo de valores, qué valores pueden identificar en esta obra y aprendamos de estos valores.

#### **¿Alguna vez sus alumnos le han pedido recomendaciones lectoras, cómo se sintió cuando sucedió o sucede esto?**

Si fue una vez que me dijeron licen háganos leer la obra de *Crepúsculo*, intente acceder al pedido, pero al rato de comprar la obra no todos tenían la posibilidad económica para hacerlo. Pero habido o sea que los chicos quieren leer, por ejemplo, *El señor de los anillos*, pero son obras muy amplias. Y verá que en ese tiempo que los chicos me pedían que leamos estos libros como veía que no había la posibilidad económica y ellos tenían todo el interés les llevaba el infocus y les proyectaba ciertas partes de *Crepúsculo*, *Crónicas de Narnia* y ellos se fascinaban con esta literatura fantástica.

### **Preguntas adicionales en relación a la biografía lectora**

#### **¿Cómo conoció este libro Caritas Alegres?**

Fue en la escuela en tercer grado que pedían para las lecturas y era como un libro de gramática, pero tenía más lecturas ya. Entonces me emocionó bastante porque fue con el profesor y justamente tenía dibujos de niños estudiando a lado de sus mascotas, o sea justo de la vida cotidiana, nos llamaba mucho la atención las ilustraciones, imágenes que combinaba con el texto.

#### **¿Cómo fue el proceso de enseñanza que tuvo con su hermana?**

Ella quería aprender, me llamo mucho la atención de que ya no era el libro de *Caritas alegres*, era un libro más didáctico *Nacho lee*, entonces yo le decía inclusive teníamos una pizarra y le enseñaba a leer. Como tenía apenas 6 años empecé con morfemas, sílabas

y luego poco a poco al último del libro tenía pequeñas lecturas, entonces ahí le enseñaba a que lea. Yo le decía cuéntame que entendiste, quiero que tú me cuentes con tus propias palabras. Aprendió muchísimo se sacaba veinte cuando yo le enseñaba, cuando mi mamá nos iba a retirar en la escuela como había bastantes niños hasta que nuestros padres vengan a retirarnos me encantaba crear historias, creo que ya he nacido así. Ellos extrañaban mis historias cuando ya fui a la secundaria.

### **¿Qué hizo su padre para influir en su hábito lector?**

Cuando era niña siempre me recitaba: Estaba el señor gato sentadito en el tejado, lo hacía tan bonito, decía poemas y luego como él era abogado tenía que ayudarlo a cuidar la oficina y me decía hija tienes que leer mientras tú me esperas aquí a que venga otra persona u otro cliente a preguntar una situación jurídica tienes que leer. Entonces me ponía a leer y me gusto hasta el derecho me gusto. Me gustaba que mi papá había traído unos libritos antiguos para que yo lea, fue un factor elemental para que me guste la lectura.

### **¿Cómo es su práctica lectora personal?**

En mis ratos libres en vez de estar en el celular prefiero un libro y me pongo a leer por páginas o párrafos porque a veces no se avanza, pero me pongo a leer un libro. Suelo leer tres veces por semana por el tiempo Si tuviera más tiempo creo que leyera siquiera una hora diaria.

## **Anexo 10.** Transcripción de entrevistas a estudiantes

*Nohemi (seudónimo)*

### **Concepción sobre aprendizaje literario**

#### **Para ti ¿qué es literatura?**

La literatura es una forma de obtener más conocimiento al momento de leer porque tu capacidad lectora va mejorando.

#### **¿Qué representa para ti la literatura?**

La literatura es amor porque las personas que escriben lo hacen con dedicación, aman lo que están haciendo y nosotros como lectores apreciamos ese trabajo.

#### **¿Conoces o sabes por qué lees?**

Leo porque me gusta, desde que he tenido prácticamente ocho años me empezó a gustar ya que para mí representa perseverancia y conocimiento.

**¿Qué piensas acerca de que se lee solo por hacer la tarea, cuéntame un ejemplo donde hayas hecho esto?**

La verdad siempre leo lo que a mí me gusta, suelo adelantar las lecturas para saber más del tema que mi profesora va a tratar, por ejemplo, en el libro de biología hay lecturas cortas de temas importantes y que nos dejan con muchas dudas. En mi caso, yo busco en internet más acerca de eso para poder preguntar cosas que no entiendo.

**¿Cuéntame cuántos textos literarios has leído durante toda tu vida, de qué forma has cuestionado su contenido?**

En la infancia leí poco porque no tenía muchos libros en casa, incluso hubo un tiempo que dejé de hacerlo, mi mamá no ponía atención cuando yo le pedía que me comprara cuentos. Una vez fuimos a comprar los útiles escolares y vi que a una niña le estaban comprando un libro, solo ver la portada me enamoró. Pero mi mamá no tenía para eso y tuve que dejar de insistir. Luego me dediqué al dibujo, tanto la lectura y el dibujo han sido mi refugio cuando me siento mal o me pasa algo. Retome la lectura en el colegio porque ahí ya nos pedían leer obras completas y mi profesor de ese entonces exigía llevar el libro físico, ahí aproveché diciéndole a mi mamá que me comprara otro libro que había visto en Facebook se llama *A través de mi ventana*.

Como digo no he tenido acceso a muchos libros, pero en internet si hay la opción de descargar algunos, por eso más o menos desde que retome la lectura hasta ahora he leído alrededor de 13 libros.

Si he cuestionado la trama de varios textos literarios, cuando no me convence me gustaría que tengan más suspenso y romanticismo, a veces termino de leer y siento que queda inconcluso todo.

**¿Con un ejemplo qué esperas o buscas tú en una obra literaria?**

Busco que el libro me convenza, por ejemplo, si leo un libro relacionado con el tema de la adolescencia la lectura debe identificarme de cierta forma porque yo estoy en esa etapa.

**¿Qué esperas aprender con o desde la literatura?**

Cuando se lee se puede escribir correctamente, sin faltas de ortografía y que este bien estructurado el contenido. A veces los adolescentes estamos perdidos en la sociedad por convivir o encajar en un grupo, pero olvidamos y dejamos atrás los saberes de nuestra

cultura e historia, el saber de dónde venimos y eso se encuentra en los libros. Aparte de aprender eso también hay textos que ofrecen reflexionar el accionar de nosotros mismos, por ejemplo, no valoramos el esfuerzo de nuestros padres o nos avergonzamos de ellos, yo si me he puesto a dialogar de eso cuando leo. Es decir, mientras leo estos temas me pongo a pensar en mí para tratar de mejorar las cosas que estoy haciendo. Entre ellas están las lecturas de *Boulevard*, *Sempi eterno* y *Lacerante*, tienen un contenido que te hace pensar.

### **La lectura como práctica social y personal**

#### **¿Cómo utilizas el contenido del texto leído en tu vida personal?**

Siendo diferente, teniendo otra perspectiva de las cosas, sabiendo utilizar mi conocimiento en otros contextos no solo de manera personal, sino también en el colegio cuando doy mi opinión de cierto tema intento relacionar lo aprendido de la lectura para dar ideas más estructuradas.

#### **¿Dame un ejemplo de cómo y por qué la lectura ha influido en tu ámbito familiar, social o escolar?**

La lectura me ha ayudado a comunicarme más con mi madre, antes solo pasábamos discutiendo porque había mucha desconfianza. No hablábamos casi nada, yo era una persona muy cerrada, callada, no me gustaba socializar porque pensaba que me iban a juzgar, antes hablaba muy rápido y me trababa al momento de hablar, sentía nervios, ansiedad a que mis compañeros se burlen de mí por eso no me llevaba con nadie. Pero cuando volví a leer mejoré mi vocabulario, expresión y lectura, la inseguridad que sentía fue desapareciendo.

#### **¿Cuentáme a través de un ejemplo si alguna situación o persona ha influido en el empobrecimiento de tu hábito lector?**

A los nueve años más o menos pase por una situación vulnerable con mi familia, una persona nos causó mucho daño y yo pasaba encerrada llorando, por eso también no podía tratar con las personas. Por ende, deje la lectura atrás solo pensaba en eso que me estaba pasando.

#### **¿Cuentáme has intentado escribir algo? ¿Qué has escrito?**

He querido escribir poemas, tengo por ahí uno, pero no sé si estará bien o mal. Aunque más que escribir me gusta dibujar lo que leo, las escenas de la trama las voy plasmando

y a veces cambiando a lo que yo hubiese querido que suceda en la historia. Mis dibujos son a blanco y negro porque no me gusta ponerle color.

### **Experiencia lectora y literaria en la escuela**

**¿Qué valor o sentido le das a la enseñanza literaria dentro de la escuela y fuera de ella?**

Ha sido un buen aprendizaje porque los profesores enseñan a hacer un buen escrito, corrigiendo las faltas de ortografía, signos de puntuación, acento, pausas, etc.

**¿Dame un ejemplo de por qué la lectura es importante para tu formación escolar?**

La lectura nos brinda enriquecimiento en conocimientos, pero también desenvolvimiento escénico. Considero que es importante en mi formación escolar porque incide en mi hábito lector personal y sobre todo en la expresión oral al momento de exponer frente al maestro. Además, permite dar ideas claras cuando se hacen tareas grupales relacionamos las propuestas de cada integrante para sacar un buen trabajo.

**¿Cuáles son tus gustos lectores? ¿cómo eliges tus lecturas?**

El romanticismo, misterio, ficción y terror. Cuando leo alguno de estos géneros me siento a gusto porque disfruto de la trama, es una sensación de curiosidad, por ejemplo, cuando leo misterio la trama debe engancharme porque imagino que yo estoy dentro de la historia. Para elegir mis lecturas me fijo en la portada o recomendaciones lectoras de otras personas con los mismos gustos, suelo leer la primera parte y si me convence avanzo con toda la lectura, a partir de eso también voy buscando nuevas novelas que de ese mismo autor para conocer si encuentro escenas más impactantes o guarda relación con lo leído.

**¿Qué piensas sobre las lecturas guiadas por el docente, te han sido útiles para sentir ese placer estético que provoca la literatura, dame un ejemplo?**

Si me han sido útiles porque a pesar de no leer libros que a los adolescentes nos gusta, se centran en enseñar valores que debemos ir absorbiendo y utilizando en nuestra vida diaria así no nos damos cuenta te hacen ser una mejor persona. A través de sus enseñanzas nos formamos para nuestro futuro y en eso está conocer más de la religión, la palabra de Dios, la reflexión.

**¿Qué piensas sobre que el docente aborde otro tipo de lecturas, cuáles serían dame un ejemplo?**

A los licenciados podría no gustarles la idea de abordar otras lecturas porque ellos trabajan con textos literarios antiguos o bueno yo no he tenido un profesor que nos haga leer libros que no estén en el texto de lengua. Pero sería muy interesante que la lectura varíe y para eso no es necesario dejar los libros clásicos, ya que podrían proponer la lectura de un autor distinto por cada unidad y así no nos aburriríamos.

**¿Qué actitudes y prácticas pedagógicas de los docentes te alejaron o te motivaron a leer una obra literaria?**

Una actitud que me ha motivado es cuando nos piden hacer un argumento de lecturas que hemos leído fuera del colegio a gusto e interés personal, más que todo al momento de contarles de lo que trata ese libro. Yo tenía una profesora que nos decía que leamos en casa cualquier lectura, aunque sea pequeña y cuando nos tocaba la clase antes de iniciar nos iba preguntando de qué trataba para luego ella leerla y, asimismo la siguiente clase conversaba con la persona que le recomendó esa lectura. Decía algo como hoy leeré lo de Manuel y ya les cuento, así sucesivamente con todo el grupo de clase.

**Cuando tienes que hacer un examen relacionado con el texto literario leído ¿tu primer recurso cuál es? ¿cómo sabes lo que el maestro va a preguntar?**

El libro que se leyó, recordar lo que leímos y los apuntes que tome sobre eso. El resumen de la obra ayuda mucho porque de ahí salen las ideas principales del texto, suelen tomar acerca de los personajes, las ideas principales, lo que más nos llamó la atención de la lectura.

**En la mayoría de lecturas el docente suele realizar actividades en relación al contenido de la obra literaria, de dichas actividades ¿cuál de ellas te pareció más interesante por qué?**

Los trabajos grupales cuando la licenciada nos hace resolver preguntas relacionadas con la lectura, siento que al unir varias ideas desde diferentes perspectivas se llega a tener un conocimiento más preciso.

**Preguntas adicionales en relación a la biografía lectora**

**¿Cómo te ayudo la lectura para conocerte más a ti misma en tu edad de 12 años?**

A esa edad yo me sentía una persona aislada de los demás, pero cuando leía sentía que

estaba en mi mundo, dialogando conmigo misma, reconociendo mis habilidades para dibujar y expresarme libremente.

**¿Cómo puedes describir esas sensaciones de estrés cuando dejas de leer, dame un ejemplo?**

No sé a veces me siento estresada, triste o sola cuando no leo. Me comporto de mala manera con mi madre o mis hermanos, tengo la presión de querer terminar el libro que estoy leyendo, cuando tengo mi espacio de lectura nadie me interrumpe por eso me concentro tanto que llego a tener alucinaciones audiovisuales donde yo asumo el papel del protagonista para transportarme a otra realidad. Se podría decir que para mí la lectura es una droga de la cual no puedes salir hasta que te haya causado satisfacción.

**¿Cómo haces para dedicarte alrededor de 3 horas en la lectura sin aburrirte o abrumarte?**

Yo combino la lectura con la música, suelo escuchar canciones en inglés hasta relajarme y encontrar mi espacio en la lectura, por eso leo mucho sin sentir aburrimiento. Ya es costumbre para mí hacer eso cuando leo porque si no estoy tranquila conmigo misma tampoco entiendo lo que estoy leyendo.

*Anahí (seudónimo)*

**Concepción sobre aprendizaje literario**

**Para ti ¿qué es literatura?**

La literatura consiste en leer y no solo para entender, sino que te lleva a otros lugares. Es una asignatura que nos ayuda a entender nuestro idioma.

**¿Qué representa para ti la literatura?**

La literatura representa todas las ramas como el arte o la poesía, es nuestro idioma y cultura.

**¿Conoces o sabes por qué lees?**

Leo porque soy disléxica y tiendo a confundir las palabras, entonces a mí leer me ayuda mucho y como que me lleva a lugares muy relajados, me siento cómoda.



**¿Qué piensas acerca de que se lee solo por hacer la tarea, cuéntame un ejemplo donde hayas hecho esto?**

Si, recuerdo que una docente de décimo nos hizo leer un cuento clásico y yo en ese momento no tenía esos gustos literarios, pero debía leerlo porque cada semana nos tomaba lección de las siete páginas que nos enviaba a leer. No disfruto de la lectura cuando se trata de leer por obligación académica.

**¿Cuéntame cuántos textos literarios has leído durante toda tu vida?**

He leído 5 libros completos y también cuentos cortos, no puedo leer mucho porque también debo cumplir con las tareas del colegio. En cuanto al contenido, en los cuentos de Jorge Icaza recuerdo que no entendía una parte lo de la gota, es decir, el contexto y por eso me hacía muchas preguntas. Pero no pedí explicación y me quedé con esas dudas.

**¿Con un ejemplo explícame qué esperas o buscas en una obra literaria?**

Busco entretenimiento, no tanto en lecturas juveniles sino en novelas clásicas porque guardan más verdades. Me inclino por el drama, la comedia, un poco de terror y el misterio porque da más intriga.

**¿Qué esperas aprender con o desde la literatura?**

Gracias a las lecturas de libros clásicos, por ejemplo, *Cruces sobre el agua* he aprendido lo que ha pasado antiguamente y la relación que hay con sucesos actuales un poco más drásticos. También se conoce la historia de cada lugar o persona.

**La lectura como práctica social y personal**

**¿Dame un ejemplo de cómo ha influido tu ámbito familiar, social o escolar en el empobrecimiento o enriquecimiento de tu interés lector?**

En el ámbito escolar la licenciada que le había comentado que nos hacía leer siete páginas influyo mucho para que yo dijera que la lectura es fea y aburrida, en ese entonces deje de leer un gran tiempo.

**¿Cómo utilizas el contenido del texto leído en tu vida personal?**

Un libro que leí se titulaba *No sonrías que no mueras* de Buyer, a través de este entendí que a pesar de ser diferente eso no cambia mi forma de ser, no tengo que juzgarme a mí misma o sentirme mal.

### **¿Cuéntame has intentado escribir algo? ¿Qué has escrito?**

La verdad no, no he escrito nada literario. Pero si me gusta investigar temas relacionados con la química o la biología y de eso si he tratado de escribir.

### **Experiencia lectora y literaria en la escuela**

#### **¿Qué valor o sentido le das a la enseñanza literaria dentro de la escuela?**

El valor de responsabilidad y ética porque desde pequeña siempre había el rincón de la lectura, nosotros podíamos leer e incluso ahora en el colegio nos hacen leer así haya lecturas que no nos agraden con el paso del tiempo te vas adaptando. No solo la lectura es responsabilidad sino también te dan ética y moral, los libros te enseñan lo que está bien o mal, lo que hiciste o puedas hacer en un futuro.

#### **¿Con qué expectativas de aprendizaje literario entras al colegio?**

Cuando entré al colegio yo decía que lengua y literatura es fácil, pero con la licenciada Ana Cevallos me di cuenta que la lectura no es solo coger el libro para leer y ya. El contenido da para más, ella nos hacía dialogar en grupos acerca de la lectura y luego exponer nuestras ideas para sacar una conclusión o interpretación con toda la clase. Por ende, mis expectativas ya fueron altas, pero hay docentes que solo se dedican a enseñar la teoría del libro y no se expanden a otras lecturas.

#### **¿Dame un ejemplo de por qué la lectura es importante para tu formación escolar?**

La lectura es importante en mi educación porque al leer obtienes más conocimiento y eso te sirve para entender lo que el profesor está diciendo, por ejemplo, cuando la profesora pregunta sobre ciertos temas yo puedo responder, en cambio, mis compañeros no y es por falta de lectura.

#### **¿Cuáles son tus gustos lectores? ¿Cómo eliges tus lecturas?**

Siempre dicen que no hay que fijarse en la portada, pero a mí el título y la portada del texto debe llamarme la atención para querer leerlo. El título es el primer impacto para darte una idea de lo que va a tratar el libro, las primeras páginas no saben ser interesantes, pero a medida que se lee la historia tiene sentido.

#### **¿Qué piensas sobre las lecturas guiadas por el docente, dame un ejemplo?**

Es regular porque en EGB nos hacían leer libros antiguos que no generan interés, en cambio, ahora en bachillerato si leemos textos clásicos, pero con más profundidad y contexto histórico que nos recuerda etapas de enfermedad y guerras de nuestro país.

**¿Qué piensas sobre la modalidad que se lee en el colegio?**

No me gusta del todo porque prefiero que la lectura sea continúa, sin interrupciones, que no toquen el timbre y se quede a medias. Sería chévere que nos manden a leer a casa o en un espacio adecuado, pero como somos adolescentes no todos vamos a leer.

**¿Por qué te gustaría que el docente aborde otro tipo de lecturas, cuáles serían?**

Para los jóvenes por conversaciones con mis compañeros que leen y a veces nos prestamos libros si nos gustaría que en el colegio se pueda abordar lecturas actuales, por ejemplo, de amor o desamor, misterio, en sí de romance. A las mujeres nos gusta el romance, incluso a los hombres, aunque les es difícil de admitir les gusta bastante. Sería chévere que nos dejen escoger lo que nosotros queremos leer o que sea de forma alterna, por ejemplo, una lectura del libro de lengua y otra que nosotros queramos.

**¿Crees que las lecturas abordadas en clase deben gustarle al docente para ser impartidas?**

En sí según las experiencias que yo he vivido tras lo que me han hecho leer es que los profesores se guían más en lo ético y en lo moral, no en lo que les gusten. Hay textos clásicos que tienen un lenguaje no apto para el alumno, entonces por su responsabilidad como profesores no nos van hacer leer eso.

**Cuando tienes que hacer un examen relacionado con el texto literario leído ¿tu primer recurso cuál es? ¿cómo sabes lo que el maestro va a preguntar?**

Las preguntas más comunes que nos toman de la lectura son los personajes primarios y secundarios y de cómo se relacionaba la historia, nosotros leíamos en clase y más o menos ya sabíamos de que trataba. Tras eso nosotros recordábamos es como decir un flashback o sea de los pedacitos que leíamos, aunque no todos leían, pero si escuchaban. En ese caso, algunos compañeros recurrían a pedir un resumen a las personas que, si leían, es más fácil memorizar algo escuchando a otra persona. Incluso a veces cuando la licenciada sabe decir a ver chicos recordemos qué paso con tal personaje, uno pone atención y ya se le queda así no haya seguido con atención la parte que se leyó en la clase anterior.

**En la mayoría de lecturas la docente suele realizar actividades en relación al contenido de la obra literaria, de dichas actividades ¿cuál de ellas te pareció más interesante por qué?**

En la escuela una docente nos hizo leer un libro no recuerdo muy bien el tema, pero ella nos decía anoten en el cuaderno las ideas principales, lo que más les gusto, entonces para mí anotar las partes que a mí me gustaron o incluso el personaje que me llamo la atención era interesante, también nos hacía anotar lo que no nos gustaba. Ella nos decía que eso serviría para que en nuestra próxima lectura tengamos idea de que libros vamos a escoger.

**Preguntas adicionales en relación a la biografía lectora**

**¿Al momento de decir que tienes dislexia cómo te sientes cuando lees en público?**

Recuerdo que cuando me hacían leer me confundía mucho y la licenciada me hablaba, decía que hable claro y que lea bonito, incluso hasta ahora me siento insegura de leer en público, por eso cuando me dicen Ariana lee leo un poquito bajo porque me da miedo equivocarme. Antes sabía repasar antes de que me toque mi turno de lectura para no trabarme en voz alta.

**¿Qué te motivo a leer la obra *No sonrías que me enamoro* y cómo fue que éste cambio tu perspectiva sobre lectura?**

Fue porque en noveno la licenciada nos hizo escoger el libro que nosotros quisiéramos y yo escogí un texto clásico, solo conocía de esos libros, estaba estructurado por capítulos y en un capítulo encontré que un señor clamaba ver a sus hijos, le ofrecía todos sus bienes a su amante solo para que lo deje ir donde sus hijos. Me gustaron ciertos capítulos y de ahí me puse a buscar libros que tengan algo de romance y misterio, así di con este libro *No sonrías que me enamoro*, me comenzó a gustar muchísimo se trataba de dos parejas, una chica estaba internada en el psiquiatra, resulta que yo estaba leyendo el segundo tomo, entonces logré encontrar el tomo uno para luego seguir con el dos. A partir de eso yo me identifiqué con la chica del psiquiátrico porque se enamoró de un amor correspondido y así entendí que hay que aceptarnos tal cual somos.

**¿Por qué te resultaba una desventaja leer tres páginas por semana?**

En ese tiempo leíamos dos libros el que la docente propuso y el que nosotros escogimos, ambos textos estaban interesantes y yo quería seguir leyendo, pero cuando sonaba la

sirena o cambio de hora ya no podía terminar de leer el capítulo y de cierta forma se perdía un poco el interés de la lectura. Debíamos esperar a la siguiente semana para seguir leyendo porque solo lo hacíamos una vez por semana.

*Karla (seudónimo)*

### **Concepción sobre aprendizaje literario**

#### **Para ti ¿qué es literatura?**

La literatura es una forma que tienen las personas de expresarse, que no socializadas con las personas sino expresándose solos y para que otros puedan conocer su pensamiento se hacen escritos.

#### **¿Conoces o sabes por qué lees?**

Leo porque me ayuda abrir mi mente y conocer la opinión de distintas personas, pero también leo para mí, ya que me siento libre conmigo misma.

#### **¿Qué piensas acerca de que se lee solo por cumplimiento académico, cuéntame un ejemplo donde hayas hecho esto?**

En ciertas ocasiones hay algunos temas que llaman la atención y otros que no, eso depende mucho de las personas. Por ejemplo, a mí me gusta bastante la anatomía humana y me pusieron un deber de eso, digamos cuando es de tu interés lees sobre el tema sin cansarte e incluso buscas más fuentes de información. Aparte de la lectura que te pusieron en el deber investigas otros artículos, libros y archivos para realizar la tarea. En cambio, hay otras lecturas que no me gustan como textos de historia donde se narran sucesos del Ecuador y la verdad eso resulta aburrido, basta tratar eso en sociales no en la asignatura de lengua. Pero casi en toda la etapa del colegio se lee ese tipo de libros y a veces ni siquiera toman pruebas de esas lecturas.

#### **¿Cuéntame cuántos textos literarios has leído durante toda tu vida?**

En mi infancia leí muchos cuentos y algunos libros que mi familia tenía, pero en cuarentena comencé a leer más géneros como romance, misterio y filosofía. Yo leo más en digital, aunque me encantaría tener acceso a ciertos textos que he visto y he querido leer. No podría decir exactamente la cantidad, pero en digital he leído más o menos unos 20 libros y en físico 15.

### **¿Con un ejemplo qué esperas o buscas tú en una obra literaria?**

Espero entretenerme tanto que no pueda dejar de leerlo y si dejo de leer me imagino que puede pasar. Me gustan los libros que me atrapan, me llevan a imaginar que yo estoy ahí y si es de filosofía que me haga pensar en mi alrededor.

### **¿Qué esperas aprender con o desde la literatura?**

Espero aprender grandes cosas porque al leer varios libros uno encuentra pensamientos distintos, incluso yo pienso que los que escriben y publican libros tuvieron que leer bastante para tener un conjunto de opiniones y argumentar su libro. Además, leyendo la persona se hace menos ignorante porque adquiere nuevos conocimientos y a través de ello uno mejora su visión del mundo. No todo lo que nos dicen los maestros tiene que ser verdadero.

### **La lectura como práctica social y personal**

#### **¿Cómo utilizas el contenido del texto leído en tu vida personal?**

La lectura me ha ayudado bastante en la ortografía y el habla, cuando encuentro palabras desconocidas busco el significado para integrarlas en mi vocabulario. En cuanto al contenido, éste logra despejar mi mente y argumentar mis ideas.

#### **¿Dame un ejemplo de cómo ha influido tu ámbito familiar, social o escolar en el empobrecimiento o enriquecimiento de tu interés lector?**

De manera positiva influyo mi familia, mi papá lee mucho y me decía que los libros nos abren la mente, que se encuentra cosas que la educación no nos da. Es bonito entablar una conversación con personas que también son lectoras porque conocemos su opinión y nos brindan sugerencias de libros que nos pueden interesar. Este tipo de conversaciones me han ayudado bastante a definir mis gustos lectores.

#### **¿Cuéntame has intentado escribir algo?**

He escrito poesía, cuando lo hago me siento tranquila y libre conmigo misma. Le mostré un poema a nuestra licenciada, me dijo que estaba muy bien. Pero no entendió de lo que yo estaba hablando, pensó que era un tema amoroso y no es así, por eso no le volví a mostrar más, quizá la única que entienda lo que dicen mis escritos sea yo.

### **Experiencia lectora y literaria en la escuela**

### **¿Qué valor o sentido le das a la enseñanza literaria dentro de la escuela?**

La enseñanza depende mucho de los profesores, yo el anterior año tuve una licenciada que simplemente se preocupa por dictar la clase o que acabé el periodo. Llegaba se sentaba y nos contaba de su vida, nunca nos tomaba examen solo el quimestre al final del año, recuerdo que nos dijo estudien de tal página a tal página. Como no nos enseñaba nada yo no le daba importancia a esa materia, pero ahora vi un poco la diferencia con la licenciada Zuly, a pesar de leer libros que personalmente me cansaban era interesante la forma en que ella retroalimentaba la lectura, yo solo cuando me tocaba leer estaba atenta, mientras tanto pasaba leyendo otro libro, ya voy en la mitad. Entonces, si es una enseñanza baja porque los profesores se dedican a enseñarnos a escribir bien, pronunciar correctamente, aprendernos la biografía de los autores de los libros, la historia detrás de los sucesos de la obra y no es digamos una lectura que nos entretenga.

### **¿Dame un ejemplo de por qué la lectura es importante para tu formación escolar?**

Si no leemos no podemos escribir, no aprenderíamos nada. No podríamos compartir conocimientos porque la persona no solo se forma con alguien hablando en frente, nunca nadie va a estar ahí enseñándole. Por eso la lectura y la escritura permiten aprender uno mismo.

### **¿Cuáles son tus gustos lectores? ¿Cómo eliges tus lecturas?**

Leo primero el prólogo si me causa interés me dedico a terminar el libro, me fijo en que no sea la historia típica de romance e incluso no me gusta que sea un solo libro, sino que me deje con la intriga para leer el otro libro. El final tiene que ser impactante para poder recomendarlo. Aunque, una vez estaba leyendo un libro que no entendía y yo dije ya no vuelvo a leer más, paso una semana y me imaginaba lo que seguiría después así que volví a leer hasta terminar.

### **¿Qué piensas sobre las lecturas guiadas por el docente, dame un ejemplo?**

El último proyecto me ha sido útil porque abordamos un libro que trataba sobre el cáncer y ahí explicaban muchas cosas que desconocía, por ejemplo, que pueden contagiarse las personas que están alrededor, la aparición de esta enfermedad, etc. Como mencione al inicio entre los temas de mi interés está la anatomía, es más aparte de leer obras de romance, terror o filosofía leo artículos científicos de salud y medicina ancestral.

### **¿Qué piensas sobre la modalidad que se lee en el colegio?**

Regular porque la mayoría de docentes no nos hacen leer sino nos dan la clase y nos envían deber. Ahí depende de nosotros si queremos leer e investigar a fondo ese tema. En la materia de lengua no me gusta que la lectura siempre es en voz alta y por párrafos, bueno esta vez al menos la licenciada si nos hizo leer una página por persona, pero igual sigue siendo muy poco. Mientras unos leen otros se distraen, no hacen silencio, hay interrupciones y es ambiente es aburrido.

**¿Qué piensas sobre que el docente aborde otro tipo de lecturas, cuáles serían dame un ejemplo?**

Si está bien que leamos algunos textos clásicos que propone el libro de lengua, pero no deberían ser siempre los mismos. Sería bueno que puedan incluir libros juveniles que sean de interés colectivo y no solo del docente.

**Cuando tienes que hacer un examen relacionado con el texto literario leído ¿tu primer recurso cuál es? ¿cómo sabes lo que el maestro va a preguntar?**

Lo que preguntan es sobre los personajes, la trama de la historia, el autor. Aunque, en la segunda unidad la licenciada si nos hizo preguntas puntuales de la obra *Huasipungo*, por ejemplo, interpretar al personaje que nosotros queramos o hacer un monologo. Era más un examen práctico, no era escrito incluso hicimos un ensayo luego de terminar de leer el libro. Nos hizo proponer un tema relacionado con el contexto de la lectura para hacer el ensayo.

**En la mayoría de lecturas la docente suele realizar actividades en relación al contenido de la obra literaria, de dichas actividades ¿cuál de ellas te pareció más interesante por qué?**

Entre las actividades que me parecen importantes está el subrayado de las palabras desconocidas, consultar el significado y aprendérselo; el diseño del cómic también fue entretenido porque no debíamos repetir la escena o escenas con los demás y, por último, el ensayo del *Huasipungo* ahí todos sufrimos un poco, ya que la licenciada no quería que copiemos nada del texto a menos que sea para justificar las ideas. Con ese trabajo aprendimos bastante a escribir un poco más científico porque el mejor ensayo iba a representar al curso el día del libro, exponíamos del tema y corregíamos lo que nos decía a profe.

**Preguntas adicionales en relación a la biografía lectora**



**¿Cómo afecta en tu hábito lector no contar con los recursos económicos para acceder a libros que sean de tu agrado, cómo te sientes cuando ves un libro que te gusta y no lo puedes tener?**

La verdad antes si me sentía desmotivada porque no tenía ni internet para poder buscar textos y descargarlos, pero ahora ya cuento con eso y puedo reemplazar el libro físico por uno digital. Lo único que no me gusta de eso es que cansa mucho la vista y debo usar mis lentes al momento de leer, del resto considero que no hay pretextos para encontrar un buen libro y disfrutarlo.

**¿Qué hiciste cuando no entendías lo que leías, recurriste a alguien?**

Primero deje el libro a un lado y pensé no volver a tocar ese libro nunca más, pero al paso de una semana intente leerlo nuevamente desde un inicio y entendí todo, en ese tiempo estaba pasando por una situación y sentía que todo estaba mal. Sin embargo, la lectura era mi refugio por eso volví ahí, sentía la curiosidad de saber en que concluía la historia, solo necesitaba descansar un poco mis ojos para retomar el libro.

**¿Cómo es tu modalidad de lectura?**

Me gusta leer en casa, pero cuando estoy completamente sola. No puedo leer en medio del ruido me desconcentro muy fácil y me pierdo en la lectura. Entonces yo prefiero leer en silencio.

**¿Cuéntame desde cuando nació la práctica de pasar de leer a escribir poemas?**

Esto sucedió cuando yo leí un libro de poesía, me di cuenta la manera tan bonita de expresar sus emociones a través del verso y palabras que rimaban. Entonces cuando leía se me venían a la cabeza un sinnúmero de palabras de cosas que yo quería decir, de situaciones que estaba pasando en ese momento. Ahí fue en las notas de mi celular comencé a escribir sin parar, no veía la rima ni la cantidad eso me fijé al final. Leí lo que había escrito y me sorprendí, eso solo lo hago cuando no puedo desahogarme y tengo muchas cosas en mi cabeza, casi siempre.

*Susana (seudónimo)*

**Concepción sobre aprendizaje literario**

**Para ti ¿qué es literatura?**

La literatura es como una actividad fuera de lo normal, actividades que hago comúnmente.

### **¿Para ti qué representa la literatura?**

Es un tipo de distracción y herramienta para des estresarme.

### **¿Conoces o sabes por qué lees?**

Cuando leo me gusta enfocarme bastante en la lectura e imaginarme lo que están haciendo los personajes, me olvido de lo demás y me enfoco en la lectura.

### **¿Qué piensas acerca de que se lee solo por hacer la tarea, cuéntame un ejemplo donde hayas hecho esto?**

La lectura es necesaria en todo momento porque cuando mandan cuestionario de preguntas debemos leer para responder. Las lecturas de la escuela no eran interesantes o más bien la profesora no las hacía interesantes, leíamos por obligación, era muy rutinario lectura, preguntas o moraleja y ahí acababa.

### **¿Cuéntame cuántos textos literarios has leído durante toda tu vida?**

No podría decir una cantidad exacta porque he leído mucho entre libros y cuentos cortos. Recuerdo que cuando leí un libro que se llamaba *Bajo las aguas* había una parte en la lectura donde el autor no se daba a entender bonito, estaba confuso y en vez de causarme intriga me dejo con dudas.

### **¿Con un ejemplo qué esperas o buscas tú en una obra literaria?**

Que sea entendible para sentir la satisfacción de seguir leyendo una secuela de esa novela.

### **¿Qué esperas aprender con o desde la literatura?**

Aprender a expresarme, aprender nuevas palabras, otros contenidos y así poder expresarme con conocimiento a las demás personas.

### **La lectura como práctica social y personal**

#### **¿Cómo utilizas el contenido del texto leído en tu vida personal?,**

En sí la lectura me ha ayudado a poder expresarme, conocer nuevas palabras y confiar más en mí, ya que tengo problemas de ansiedad y a través de la lectura me tranquilizo. Leo correctamente, pero escribo mal me confundo en las letras y he mejorado mucho en ese tema, se leer en voz alta e ir escribiendo lo que leo para darme cuenta de mis errores porque cuando leo solo en mi mente confundo las letras y palabras.

**¿Dame un ejemplo de cómo ha influido tu ámbito familiar, social o escolar en el enriquecimiento o empobrecimiento de tu interés lector?**

En mi casa mi mamá me hace leer para no equivocarme en las palabras y a veces en el colegio cuando tartamudeo los profesores me corrigen, por ende, refuerzo mi expresividad y hábito lector.

**¿Cómo utilizas el contenido del texto leído en tu vida personal?**

En lo general sirve para identificar y conocer lo que se está hablando, por ejemplo, en la clase de biología aprendemos sobre el cuerpo humano y digamos si me duele algún musculo al momento de referirme a eso ya lo nombro como se denomina científicamente.

**A partir de tus experiencias de lectura personal o social, ¿Cuentáme has intentado escribir algo?**

Sí, pero no ha funcionado porque siento que eso no me va a llevar a ningún lado. He intentado escribir a mano y en computadora sobre mi vida, pero después digo es algo estúpido. O sea, si escribo y hasta ahora lo hago, pero pienso que cuando lean mi escrito van a pensar que es algo estúpido o que yo soy la estúpida. Entonces prefiero guardármelo para mí porque puedo expresar lo que siento y es parte de mí, es decir, sobre pienso lo que puedan o no decir al momento de leer, de hecho, usted es la primera que sabe de esto.

**Experiencia lectora y literaria en la escuela**

**¿Qué valor o sentido le das a la enseñanza literaria dentro de la escuela?**

El aprendizaje ha sido bueno porque me ayudado a salir adelante en el nivel académico, entendiendo los conceptos que dan los docentes alrededor de cualquier tema he podido dar mis pruebas.

**¿La enseñanza literaria brindada en el colegio alcanza tus expectativas?**

En parte porque hay conceptos básicos que no los profundizan bien y nos dejan con vacíos. Pero en la asignatura de lengua y literatura no ha sucedido esto, ya que son temas fáciles en cuanto a redacción de resúmenes, ortografía, lectura y nada más.

**¿Dame un ejemplo de por qué la lectura es importante para tu formación escolar?**

Es importante leer para poder entender y comprender los temas que se abordan en clase. Por ejemplo, un profesor para dar la clase primero tuvo que haber leído y nosotros para realizar las tareas hacemos lo mismo.

### **¿Cuáles son tus gustos lectores? ¿Cómo eliges tus lecturas?**

Me gusta el misterio, la intriga, casos de criminalística donde la trama central parte de un asesinato, el drama y el romance. Para elegir un libro siempre voy a recurrir al título, es fundamental que éste llame la atención del lector, por ejemplo, hay películas basadas en libros y cuando logra entretenerme recurro al libro porque ahí encuentro la historia principal, pero para leerlo el título debe engancharme o dejarme con la intriga.

### **¿Qué piensas sobre las lecturas guiadas por el docente, dame un ejemplo?**

Voy a resaltar la manera en que nos hace leer la licenciada Zuly, antes de leer *Cruces sobre el agua* ella nos proyectó un video donde vimos como quemaban viva a la gente. No nos contó nada de la novela, solo nos hizo observar esa catástrofe para después nosotros a través de la lectura completa del libro saber desde dónde o cómo surge este acontecimiento.

### **¿Qué piensas sobre la modalidad que se lee en el colegio?**

No me gusta leer en grupo por las interrupciones que hay, a veces en la parte más interesante se acaba el periodo o mis compañeros no leen en voz alta y no se escucha. Por eso no prestó mucha atención, pero cuando leo sola en casa en un ambiente tranquilo todo es distinto, es más tuve que volver a leer la novela para realizar mi cómic.

### **¿Qué piensas sobre que el docente aborde otro tipo de lecturas, cuáles serían dame un ejemplo?**

Es tiempo de abrir las alas hacia nuevas lecturas para descubrir otras formas de escritura porque la mayoría de libros clásicos cuentan la historia social o moral del país, pero también existen otros temas que son importantes y actualmente se deberían tratar como es la sexualidad o el género.

### **¿Qué actividades o actitudes del docente te alejaron de la lectura?**

Recuerdo que cuando estaba en séptimo año tenía una docente que no era muy buena, ahí comencé a tener temor leer en público porque ella lanzaba los marcadores o nos halaba los parpados por no pronunciar bien las palabras. Desde ahí empecé a escribir un poco mal.

### **Cuando tienes que hacer un examen relacionado con el texto literario leído ¿tu primer recurso cuál es? ¿cómo sabes lo que el maestro va a preguntar?**

Como dije casi siempre leemos novelas sociales por eso el examen tiene preguntas en relación al escenario, personajes y acontecimientos importantes que más bien es un resumen de lo que trata la lectura. Mis apuntes son esenciales para responder porque siempre subrayamos las ideas principales y en caso de no saber nada recurriría al audiolibro o resumen de la web. Aunque me acuerdo que la última vez que quise engañar al profesor en un deber que trataba de realizar un comentario crítico de algunos fragmentos extraídos del texto literario yo argumente con lo poco que encontré en internet porque a veces ellos no revisan a conciencia, pero esa vez él se dio cuenta que era copia y que eso era un resumen simple por eso me puso cero. Desde ahí, no he vuelto hacer eso como digo prefiero volver a leer el libro en casa o escuchar un audiolibro.

**En la mayoría de lecturas la docente suele realizar actividades en relación al contenido de la obra literaria, de dichas actividades ¿cuál de ellas te pareció más interesante por qué?**

Me pareció interesante la forma en que la licenciada relacionó el tema que vimos en clase sobre los acentos con las palabras encontradas en la novela, a medida que íbamos leyendo ella preguntaba qué palabra es y cosas así. También la elaboración del cómic lo bueno fue que nos dejó a nosotros mismo escoger lo que queríamos representar y poner nuestro estilo, sea humor, tristeza, romance, etc.

**Preguntas adicionales en relación a la biografía lectora**

**¿Por qué crees que en las instituciones educativas religiosas prevalece la enseñanza moral?**

Considero que la moral y los valores están presentes en todo momento, por eso nos enseñan sobre eso para practicarlo en la vida cotidiana. También es importante porque nos permite conocer cómo fue la vida de Cristo para reforzar la creencia de la fe católica. Pero hay personas que no creen en la creación divina o sea cuando Dios creo el mundo y no se les puede cerrar su pensamiento a través de lecturas religiosas, de modo que si es necesario leer otros temas.

**¿Cuentáme de dónde nace la práctica de tus padres al hacerles leer desde pequeños antes de salir a jugar o ver la televisión?**

En sí a mis padres les interesaba que aprendamos a leer fluido y claro, mi mamá es docente de matemáticas y aunque ahí no se lea como en la materia de lengua ella se preocupa por

la lectura de sus alumnos. Me cuenta que antes de salir al receso o cambio de hora leen una lectura corta para no perder ese hábito.

**¿Cuentáme a través de un ejemplo si tus padres tienen hábitos lectores?**

A mi papá le gusta leer todas las tardes el periódico y mi mamá lee sobre el tema que le toca abordar en clases para según eso hacer las planificaciones. También se dan un espacio de lectura personal, lo fines de semana les gusta leer juntos.

**Tu miedo para hablar en público nació desde la mala experiencia que tuviste con una docente de lengua y literatura, ¿qué hacía ella cuándo leían o pronunciaban mal?**

Aparte de halarnos los parpados se expresaba con palabras ofensivas diciéndonos que volvamos a casa que nuestros padres no nos enseñan a leer y, así nunca contamos nada porque solo con la mirada causaba miedo, aparte era una persona mayor. Recuerdo que también tuve un profesor en cuarto año que una vez me dio un cocacho en la cabeza y yo le conté a mi mamá, ella hablo con él y de ahí jamás lo volvió hacer.

**¿Qué hizo tu docente de séptimo para reforzar tu hábito lector?**

Él nos hacía leer cada viernes, nos hacía llevar una lectura a cada uno para compartirla con todos. Al final elaboramos un anillado con todas las lecturas de mis compañeros y antes de eso nos hizo hacer una dedicatoria por haber pasado el año lectivo, además constaba nuestra biografía, así como un cuaderno.

**¿Cómo te ayudo el libro titulado *Cómo leer en público* para perder el miedo de leer en público?**

Aun leo el libro porque hay unas recomendaciones prácticas que refuerzan tu discurso, por ejemplo, repasar frente a una persona que te inspire confianza para que al momento de estar frente a varios tu solo pienses que el público es aquella persona.

**¿Cuentáme cómo la lectura ha sido una terapia para sobrellevar tus problemas de ansiedad?**

La lectura me ayuda a desconectarme del mundo, cuando leo siento que estoy en un lugar seguro, tranquilo conmigo misma. Luego de leer puedo dormir con una satisfacción inexplicable porque dejo mis miedos en las páginas y me identifico con el personaje más interesante de la obra.

*Darío (seudónimo)*

## **Concepción sobre aprendizaje literario**

### **Para ti ¿qué es literatura?**

Literatura es lingüística donde se puede entender una historia ya sea filosófica o fantástica. Lingüística porque digamos una persona es analfabeta y por medio de la lectura puede tener un vocabulario más fluido.

### **¿Qué representa para ti la literatura?**

La literatura representa historias que se pueden transmitir a diferentes partes del mundo y a la vez representa a todos los escritores que quieren ser escuchados.

### **¿Conoces o sabes por qué lees?**

No solo se trata de leer y ya, sino también de lo que nosotros mismo imaginamos y encontramos en la lectura. Por ejemplo, yo me he centrado en los libros de terror y me gusta leerlos con la luz de la linterna mientras mi alrededor esta oscuro, eso me produce una sensación de terror e imaginarme cosas, para mí es bonito leer así.

### **¿Qué piensas acerca de que se lee solo por hacer la tarea, cuéntame un ejemplo donde hayas hecho esto?**

A mí por lo general no me interesa mucho la política y cuando nos hicieron leer sobre la discriminación indígena no ponía atención, me aburría. Pero nos mandaban hacer vocabulario entonces tenía que leerla por partes para hacer la tarea.

### **¿Cuéntame cuántos textos literarios has leído durante toda tu vida?**

He leído alrededor de once libros completos entre terror y temas de ingeniería, aparte de las lecturas cortas de poemas y cuentos. Cuando se trata de literatura fantástica o social me imagino y me pongo a pensar si el autor atravesó por esas situaciones.

### **¿Con un ejemplo qué esperas o buscas tú en una obra literaria?**

Buscaría un tipo de espía interrogatorio que va desde el misterio a la intriga con historias macabras donde el miedo no sea superficial, sino que entre a tu cerebro para involucrarte en las escenas y sentirte parte de ahí.

### **¿Qué esperas aprender con o desde la literatura?**

Cuando leo historias de terror o misterio, me quedo con el protagonismo del investigador porque a mí me gusta indagar temas de interés personal, entonces ver cómo resuelve el misterio me ayuda a cuestionar otros aspectos.

### **La lectura como práctica social y personal**

**¿Dame un ejemplo de cómo y por qué ha influido tu ámbito familiar, social o escolar en el empobrecimiento de tu interés lector?**

A causa de la pandemia no pude comprarme más libros y buscar en internet me parecía fastidioso, no me gusta leer en el celular. Eso sí afectó mi hábito lector, ya había ajustado el dinero para comprar el libro que quería, pero mi mamá no nos dejaba salir y ya no pude. Aunque, si lo busque en internet, pero valía más que el libro físico por eso ya deje ahí.

**¿Cómo utilizas el contenido del texto leído en tu vida personal?**

Cuando encuentro palabras desconocidas en algunas historias, las consulto y las incorporo en mi vocabulario es un hábito hacer eso. Por ejemplo, veo que unas palabras que decimos comúnmente se las puede cambiar por otras que aprendo de la lectura, entonces ya me comunico y escribo utilizando esos términos. Eso me ayuda a formalizarme.

**A partir de tus experiencias de lectura personal o social ¿Cuentáme has intentado escribir algo?**

Empecé a escribir canciones en la pandemia, hasta el momento he escrito veintidós canciones y tengo subidas a YouTube tres. También escribo poesía, tengo un libro de poemas. Todo esto inició cuando leí una novela de amor, el chico se le quería declarar a la chica y no sabía cómo, entonces comenzó a escribir palabras bonitas que rimaban y yo decía ¡Wow! ¡Increíble! Fue así que yo les preguntaba a las licenciadas de lengua cómo se escribe un poema, cómo hacer rimas en cada verso, etc. Me encantaba escribir poesía escuchando música, pero me di cuenta que estas dos cosas tenían la misma tonalidad y, el impulso final fue el comentario que me hizo la licenciada de filosofía, me dijo que con esos poemas puedo crear música y eso me inspiró a hacerlo.

### **Experiencia lectora y literaria en la escuela**

**¿Qué valor o sentido le das a la enseñanza literaria dentro de la escuela?**

Considero que la literatura se debe leer libremente y así las personas que no lo hacen pueden intentarlo para mejorar su escritura y forma de expresarse. Hay algunas personas que no pueden leer rápido, pero al leer una y otra vez esto cambiaría, aparte que nos brinda



más conocimiento. Sin embargo, la manera en que nos hacen leer cosas que no nos gustan y peor por una nota va en contra de la lectura.

### **¿Con qué expectativas de aprendizaje literario entras al colegio?**

Siempre he pensado que alrededor de la educación no se debe priorizar una buena nota, dejando de lado cosas importantes, conocimientos que nos van a servir en un futuro por contenidos que al terminar el año se nos olvida. En mi caso, me gustaría que los profesores se den cuenta de mi potencial y me ayuden a incrementar este don de crear música, que me enseñen otros estilos de escritura, de poesía porque lo único que se usa es la rima. Pero quisiera saber más sobre eso para salir un poco de lo que yo hago y adoptar nuevos estilos.

Una vez me acerque a una licenciada para que me dé su criterio de un poema que le mostré, pero me dijo que vaya donde otra profesora que es escritora que ella me podría guiar más, acudí a esa docente que me dijo que para escribir poesía simplemente se necesita fantasear con las palabras y sentirlas como nuestras. Me hizo cambiar palabras repetidas por otras que en ese entonces me resultaban extrañas y de ahí me hizo participar en un concurso de declamación con un poema de mi autoría, no me interesaba ganar sino hacerme escuchar.

### **¿Dame un ejemplo de por qué la lectura es importante para tu formación escolar?**

Es importante porque refuerza el conocimiento, si leemos aparte fuera de lo que el docente nos enseña aprendemos más. Últimamente estoy leyendo un libro de ingeniería, eso es lo que pienso seguir en la universidad y eso me ayudado bastante en matemáticas.

### **¿Cuáles son tus gustos lectores? ¿Cómo eliges tus lecturas?**

Siempre elijo según el título, es lo primero que veo en un libro algo interesante y fantástico.

### **¿Qué piensas sobre las lecturas guiadas por el docente, dame un ejemplo?**

Los docentes hacen leer libros diferentes a mis gustos, ya sea de cultura o que tenga valores para formarnos moralmente, cómo portarnos con las personas, la discriminación, etc. Estas lecturas no provocan placer literario, pero sí conocimiento en valores para aplicarlos a la vida.

### **¿Qué piensas sobre la modalidad que se lee en el colegio?**

Nosotros estamos acostumbrados a seguir una voz, digamos lee uno y luego otro, unos leen más fuerte otros más despacio. Entonces a veces no se les escucha a los que están más distantes, yo preferiría mejor leer en silencio.

**¿Te gustaría que el docente aborde otro tipo de lecturas, cuáles serían?**

El profesor intenta recalcar los valores de la lectura en cada uno y para leer una historia fantástica primero tiene que haber leído ese libro, ahí si llamaría más la atención leer en clase. La literatura no ofrece solo un valor moral, sino que te introduce a otro mundo donde hay otras cosas y es como un escape de la realidad que estés pasando, también te ayuda a conocer el pensamiento de otras personas y eso te hace entender cómo viven los demás. Mediante la lectura podemos sentir como si la historia fuera nuestra.

**Cuando tienes que dar un examen relacionado con el texto literario leído ¿tu primer recurso cuál es? ¿cómo sabes lo que el maestro va a preguntar?**

Cuando leemos en clase me imagino la historia, la recreo en mi cabeza y así es muy fácil acordarse de lo que dice en el libro. Mayormente preguntan sobre los personajes principales y secundarios, el escenario, los acontecimientos principales, palabras clave y el subrayado también ayuda bastante. En algunos casos ayuda leer solo el resumen, pero en internet describen cosas generales por eso prefiero volver a leer en casa.

**En la mayoría de lecturas el docente suele realizar actividades en relación al contenido de la obra literaria, de dichas actividades ¿cuál de ellas te pareció más interesante por qué?**

Las actividades de escritura cuando piden un resumen o redactar lo que se entendió de la lectura ahí es donde se ocupa el papel de escritor y eso a mí me gusta. También la dramatización, una licenciada de historia nos hizo actuar la vida del paleolítico y creo que eso también se puede hacer en lengua, sería muy interesante.

**Preguntas adicionales en relación a la biografía lectora**

**¿Por qué dices que les exigió leer el libro de Edgar Allan Poe, qué hizo la docente para que te cause ese impacto lector al punto de llegar a casa y pedir un libro del mismo género?**

Fue en noveno tenía una licenciada que hacía leer libros diferentes a cada curso y nos dijo que íbamos a leer los cuentos de Allan Poe, pero cada uno debía leer un cuento diferente no podía repetirse y yo empecé a leer todos hasta encontrar uno que me gustará. Luego

fui donde la licenciada, le dije que me gustan todos los que tienen terror, así leí varios porque eran cortos y como me sabía la mayoría me dijeron que exponga en la casa abierta del colegio, puse en una mesa la portada de cada cuento y la gente que iba me preguntaba de que trataba entonces yo les iba contando. Me gustaba relatarles eso que yo había leído, como niño contándole al papá de algo que se había ganado así les narraba cada cuento.

Cuando leí el primer cuento de Allan Poe llegué a casa a contarle a mi mamá y le pedí que me comprara más libros así, ella me pregunto si me interesaba la lectura y yo le dije que sí. Entonces me dijo que vea un libro para comprarme, yo elegí uno de terror que me llamo la atención por el título, pero mi mamá me dijo que no estaba a la edad de leer eso porque tenía doce años y me compro un libro de romance. Así comencé ahorrar para yo mismo comprármelo, se trataba de un investigador que perseguía a un fantasma. El libro que me compro mi mamá lo leí después de acabar el de terror y ya como que me gusto un poco.

**¿Cómo te sentías al identificarte como protagonista de la historia del libro *El extraño caso de Luis Stevenson*?**

Sentí que yo estaba ahí en la historia, que yo era el investigador de esas personas. Él tenía bastantes dudas de lo que la gente le decía, se metía en el papel de las personas. Había un caso donde decía que en dicha casa ocurrían cosas extrañas, entonces él se imaginó todo eso y les dio dinero a esa familia para que vayan por una noche a arrendar con el fin de quedarse en la casa y experimentar lo que le habían contado. Por eso me interesan ese tipo de lecturas la que me incitan a imaginar el qué podría pasar.

**¿Qué sucedió por qué no te gustó lo que escribiste, alguien leyó tu escrito?**

Lo que paso es que yo escribía una cosa y otra, se me venían muchas historias a la cabeza, borraba y nuevamente escribía, entonces dije esto no es lo mío ahí lo dejo. No tenía con quien hablar sobre esto, en ese entonces no era muy sociable y cuando trate de compartir con mis amigos lo que escribí se me rieron, por eso deje eso de lado.

**¿Por qué dejaste de leer tan seguido como lo hacías antes qué influyo para que sucediera eso?**

Eso sucedió en la pandemia porque no podía comprar los libros que había visto para mi siguiente lectura, en internet no encontré algo que cumpla con mis expectativas al cien.

**¿Cuál fue el libro de poemas que te incito a escribir 20 canciones, cómo influyo este para que vuelvas a retomar la actividad de escritura?**

Fue ese mismo libro de romance que me había comprado mi mamá, lo volví a leer una vez más y me causo mucha emoción e impacto ver cómo el chico se acercaba a la chica que le gustaba con escritos que rimaban y tenían musicalidad al momento de leerlo por varias veces. Así comencé escribiendo poemas que se convirtieron en música, primero escribía las ideas que imaginaba para luego darle ritmo, me guie de las canciones de Paulo Londra a las que pone sentimiento y realidad.

**¿Según lo que mencionas acerca de que los libros abordados en clase no eran de tu agrado, cómo crees que esta situación podría mejorar en la educación literaria dame un ejemplo?**

Considero que algunas personas quieren saber un poco más de nuevos estilos y temas de escritura, por ende, para mejorar esta situación podrían proponer libros juveniles de fantasía, miedo, terror, humor donde el lector pueda sentirse identificado.

**¿Cuándo ibas a la biblioteca a leer los libros cómo te sentías?**

Unos compañeros tenían que investigar una tarea que nos enviaron, mientras tanto, yo estaba ojeando la biblioteca y pedí que me prestaran un libro de terror. Pero no había muchos libros y mucho menos de ese género, sin embargo, todos los días a la hora de recreo iba con una compañera a la biblioteca a ver qué libro me encontraba. Un día me exoneraron en el examen de lengua y aproveche ese tiempo para ir a leer.

Yo leo una hora al día porque también me dedico a tocar la guitarra y escribir mis canciones.

**¿Por qué no te convencían los libros de la web?**

Porque los libros que encontraba solo trataban de fantasmas, el fantasma era el protagonista y no el investigador o las víctimas. Me llama la atención las historias mentales, es decir, cómo afecta a tu mente y cómo te hace imaginar el terror, no es solo de fantasmas, sino que del pensamiento al jugar con la psicología mental del lector.

**¿Cómo relacionas la poesía con la música?**

Se relacionan por el ritmo, la tonalidad y la rima, aunque en algunos casos no es necesario que la poesía rime porque a veces no coincide el tono, pero eso depende del escritor cómo lo exprese y del músico para hacer sentir lo que él siente cuando inspira sus canciones.

### **¿Cómo te sientes al leer el libro de terror en voz alta y asustarte de tu propia voz?**

El libro de terror debe tener detrás una voz fuerte y tenebrosa que transmita el miedo, por eso cuando leo yo soy el narrador y el protagonista. Entonces al situarme en la historia yo siento que estoy en el lugar, que formo parte de los hechos y eso me causa satisfacción personal.

### **¿Cómo te identificas como lector?**

Hubo una etapa en la que yo estaba ilusionado, me concentraba en la actitud de la chica para con base en eso escribir mi primera canción, pero me rechazo. Yo siempre he pensado que escribiendo y dedicando poesía a una chica se la puede enamorar. La verdad no sé qué tipo de lector sea, solo sé que si no hubiese tenido gusto por la lectura jamás habría creado mis propias melodías.

## **Anexo 11. Certificación de traducción**

Ph.D.

MARCIA ILIANA CRIOLLO VARGAS

**DOCENTE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJEROS- UNL**

### **CERTIFICO:**

Que el resumen del Trabajo de Integración Curricular denominado “De mediadores y lectores: Aproximación a las creencias de estudiantes de bachillerato y profesorado de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora sobre el sentido de enseñar y aprender literatura, de la autoría de Karina Alexandra Malla Maza con cédula de identidad 1150075909, de la Carrea de Pedagogía de la Lengua y la Literatura; ha sido traducido al inglés y aprobado por mi persona en calidad de profesional especialista en idioma extranjero.



firmado electrónicamente por:  
MARCIA ILIANA  
CRIOLLO VARGAS

Marcia Iliana Criollo Vargas, Ph.D.

**DOCENTE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJEROS-  
UNL**