



**La formación de lectores literarios desde un enfoque sociocultural: Un taller de lectura para  
estudiantes de grado décimo**

Lidia Bibiana Pinto Millán

Maestría en Innovación Educativa

Cali, Colombia

Universidad Icesi

Mayo, 2025



**La formación de lectores literarios desde un enfoque sociocultural: Un taller de lectura para  
estudiantes de grado décimo**

Lidia Bibiana Pinto Millán

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Innovación Educativa

Directora de trabajo de grado

Mg. Alice Castaño Lora

Maestría en Innovación Educativa

Cali, Colombia

Universidad Icesi

Mayo, 2025

## **Agradecimientos**

A Dios, por ser fuente de sabiduría, fortaleza y guía constante en cada paso de este camino académico.

A mi esposo, por su infinita paciencia, por asumir con amor tantas responsabilidades del hogar y, sobre todo, por darme el tiempo y el espacio necesarios para concentrarme y avanzar en este proceso. Su apoyo y paciencia fue fundamental.

A mi familia, en especial a mis padres, mi abuelita y mi hermano, por su cariño, comprensión y respaldo constante. Sé que sintieron mi ausencia en muchos momentos, y por eso valoro profundamente su compañía silenciosa y su generosa espera.

A mis estudiantes, quienes fueron mi inspiración diaria para continuar y me permitieron llevar a cabo diversas implementaciones, enriqueciendo profundamente este trabajo.

A mis compañeros de estudio, con quienes compartí aprendizajes, esfuerzos y logros en un valioso trabajo colaborativo que enriqueció esta etapa formativa.

A cada uno de mis profesores, quienes, en cada proyecto, me brindaron sus conocimientos, su orientación y su ejemplo.

A mi directora de trabajo de grado, por su orientación constante, su confianza en mí, su motivación oportuna y su acompañamiento atento en cada etapa de este proyecto.

A todos, gracias por ser parte de esta experiencia que ha marcado mi vida profesional y personal.

## Tabla de contenido

<b>1. Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>2. Descripción de la situación.....</b>	<b>10</b>
<b>3. Justificación.....</b>	<b>13</b>
<b>4. Objetivos.....</b>	<b>15</b>
4.1. Objetivo general.....	15
4.2. Objetivos específicos.....	15
<b>5. Marco teórico.....</b>	<b>16</b>
5.1. Una mirada al constructivismo desde lo sociocultural.....	16
5.2. Constructivismo y planeación del taller didáctico.....	19
5.3. Enfoques de enseñanza alrededor de la lectura.....	20
5.3.1. Enfoques de la enseñanza de la lectura en las décadas de los 70 y los 80.....	21
5.3.2. Enfoque Sociocultural de la enseñanza de la lectura.....	24
5.4. Enseñanza de la literatura.....	26
5.4.1. Selección de textos literarios en la escuela.....	29
5.4.2. Estrategias metodológicas para la enseñanza de la literatura.....	31
5.4.3. Renovando los talleres como estrategia en el aula.....	32
5.5. Influencia de las emociones en la motivación.....	34
<b>6. Metodología.....</b>	<b>39</b>
6.1. Análisis de experiencias educativas.....	39
6.2. Diseño del taller de lectura.....	41
6.3. Análisis de la implementación del taller y aprendizajes.....	42
<b>7. Formación de lectores desde el enfoque sociocultural: Reflexiones a partir de experiencias didácticas.....</b>	<b>44</b>
7.1. Presentación de las experiencias analizadas.....	46
7.1.1. Experiencia 1: Acercamiento a la estética de la literatura en grado segundo.....	46
7.1.2. Experiencia 2: Desarrollo de la capacidad inferencial a través de la lectura de relatos policíacos en grado sexto.....	47
7.1.3. Experiencia 3: Facebook como aliado en la promoción de la lectura y la mediación literaria en grado noveno.....	48
7.2. Análisis de hallazgos.....	49
7.2.1. Motivación.....	49
7.2.2. Relevancia Socio- Cultural.....	55
7.2.3. Estrategias efectivas.....	61

7.2.4. Formación literaria.....	70
7.3. Implicaciones para el taller de lectura literaria.....	81
7.3.1. Motivación.....	81
7.3.2. Relevancia sociocultural.....	83
7.3.3. Estrategias efectivas.....	83
7.3.4. Formación literaria.....	85
<b>8. Diseño y aplicación del taller.....</b>	<b>87</b>
8.1. Perfil del grupo al que se aplicará el taller.....	87
8.2. Datos generales del Taller.....	89
8.3. Plan de sesiones.....	91
8.4. Recursos empleados en el taller.....	92
8.5. Evaluación del taller.....	93
<b>9. Interpretación de la implementación.....</b>	<b>94</b>
9.1. Interés y entusiasmo por la lectura.....	94
9.2. Implicación emocional con la lectura.....	102
9.3. Disposición por seguir leyendo.....	109
9.4. Persistencia y autodisciplina en la lectura.....	111
<b>10. Aprendizajes.....</b>	<b>113</b>
10.1. Sobre la lectura literaria en la escuela.....	113
10.2. Sobre la motivación lectora.....	115
10.3. Sobre el diseño e implementación del taller.....	116
10.4. Sobre el rol docente.....	118
<b>11. Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>120</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>122</b>
Anexo A. Matriz de análisis.....	122
Anexo B. Presentación en Power Point proyectada durante las sesiones.....	140
Anexo C. Diarios de campo.....	142

## Resumen

Este trabajo de grado tiene como propósito contribuir a la formación de lectores literarios desde un enfoque sociocultural, mediante el diseño e implementación de un taller de lectura dirigido a estudiantes de grado décimo. La propuesta parte de una revisión teórica que aborda el constructivismo sociocultural, los enfoques de enseñanza de la lectura, la selección de textos literarios, el papel de las emociones en el aprendizaje y la motivación lectora.

Metodológicamente, se estructura en tres momentos: el análisis de experiencias pedagógicas significativas, el diseño del taller de lectura y la interpretación de su implementación que nos permite a través de sus hallazgos evidenciar avances en la motivación literaria a través de el interés sostenido por la lectura, la implicación emocional, la disposición a seguir leyendo y la formación de lectores críticos y sensibles al contexto. Se concluye que la lectura literaria, cuando se media con estrategias relevantes y emocionalmente significativas, puede favorecer el desarrollo integral del estudiante y su vínculo genuino con la literatura.

**Palabras clave:** Lectura literaria, enfoque sociocultural, taller de lectura, formación de lectores, motivación

## Abstract

This undergraduate thesis aims to contribute to the formation of literary readers from a sociocultural constructivist approach through the design and implementation of a reading workshop for tenth-grade high school students. The proposal is based on a theoretical review addressing sociocultural constructivism, reading instruction approaches, literary text selection, and the role of emotions and motivation in learning. Methodologically, the study is structured in

three stages: the analysis of significant pedagogical experiences, the design of the reading workshop, and the interpretation of its implementation. The findings show progress in emotional engagement, sustained interest in reading, willingness to continue reading, and the development of critical and context-aware readers. The study concludes that literary reading, when mediated through culturally relevant and emotionally meaningful strategies, can foster students' comprehensive development and strengthen their authentic connection with literature.

**Keywords:** Literary reading, sociocultural approach, reading workshop, reader formation, motivation.

## 1. Introducción

La lectura literaria en el contexto escolar ha estado tradicionalmente mediada por prácticas que privilegian la memorización, la repetición mecánica o la búsqueda de interpretaciones únicas, estas concepciones han mostrado limitaciones en su capacidad para formar lectores críticos, sensibles y comprometidos con su realidad. En contraste, los enfoques constructivistas y con una orientación sociocultural proponen una enseñanza de la literatura que reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción de significados, integrando la experiencia estética, la reflexión crítica y la dimensión emocional de la lectura.

Este trabajo de grado, titulado La formación de lectores literarios desde un enfoque sociocultural: un taller de lectura para estudiantes de grado décimo, surge como una apuesta por renovar e innovar las prácticas de enseñanza de la literatura. Su objetivo principal es diseñar e implementar un taller de lectura literaria fundamentado en el enfoque sociocultural y con una perspectiva constructivista, que favorezca la motivación y promueva una relación más significativa entre los estudiantes y los textos literarios. En esta propuesta, la lectura se concibe como un acto vinculado con las emociones, los saberes previos y el contexto cultural de los lectores, en el que el docente asume el rol de mediador y facilitador del aprendizaje.

El desarrollo del estudio se estructuró en tres fases: un análisis interpretativo de experiencias educativas que integran la literatura desde un enfoque sociocultural; el diseño metodológico del taller, con base en los hallazgos obtenidos en el análisis de las experiencias anteriormente mencionadas; y la implementación de la propuesta, es decir, el taller en un grupo de estudiantes de grado décimo. Se otorgó un papel esencial al papel de las emociones en el

proceso lector, entendidas como dinamizadoras de la motivación y el compromiso con la lectura. Elementos como el interés, el disfrute, la sorpresa o incluso la frustración, cuando se abordan pedagógicamente, pueden fortalecer el vínculo de los estudiantes con los textos y favorecer una lectura más persistente, profunda y reflexiva.

De esta manera, este trabajo constituye una experiencia innovadora en la institución educativa donde fue aplicado, aportando elementos para repensar la enseñanza de la literatura desde un enfoque integral, en el que se articulen estrategias didácticas pertinentes, el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento del rol docente como mediador de procesos formativos centrados en el lector.

## 2. Descripción de la situación

En la Institución Educativa Distrital Centro Integral José María Córdoba, ubicada en la Localidad Sexta de la ciudad de Bogotá, se atiende a una población estudiantil diversa, compuesta en su mayoría por adolescentes de estratos socioeconómicos 1 y 2. Este estudio se centrará específicamente en el área de Humanidades y Lengua Castellana, en el campo de la lectura de textos literarios, en la que se identifica una notable desmotivación para acercarse a ellos, que podría ser, en parte, producto de algunas prácticas de enseñanza tradicionales que no fomentan la participación activa, ni el desarrollo de competencias socioemocionales.

Constantemente se escucha en los pasillos, en la sala de profesores o en las distintas reuniones, afirmaciones como: “los jóvenes y adolescentes ya no leen” o “a esta generación no le gusta leer”. Incluso, al plantear la pregunta directa a los estudiantes ¿les gusta leer?, la respuesta de la mayoría es un rotundo “no”. Algunos se atreven a responder con un “depende”, mientras que sólo una pequeña minoría afirma con satisfacción que sí. Lo más fácil para nosotros es culpar a esta generación, que algunos la llaman “la generación de cristal”, término acuñado por la filósofa española Monserrat Nebrera, citada por Álvarez en su tesis de grado “...la generación de cristal que se fragua en nuestros días a golpe de irresponsabilidad, de corazón de hielo y de indolencia ante el futuro, envuelta en nuevas tecnologías y empachada de formación...” (Nebrera citada en Álvarez, 2021, p.12).

Si bien, esa puede ser una definición que describa a nuestros estudiantes, cabe la pena preguntarnos si el problema de la lectura hoy, en Colombia, y concretamente en la I.E.D Centro Integral José María Córdoba, radica en las características propias de esta generación o más bien en la didáctica que, como maestros, estamos empleando a la hora de acercar los textos literarios

a una generación que está creciendo entre la tecnología y saturados de información, entendiendo la literatura como un elemento extemporáneo y sin sentido alguno para sus vidas, es aquí donde se pierde la esencia de la enseñanza de la literatura( Vásquez, 2008).

Aunque el modelo pedagógico de la I.E.D Centro Integral José María Córdoba se basa en principios constructivistas, se ha identificado una desconexión entre este enfoque y las prácticas de enseñanza predominantes en las aulas, ya que frecuentemente se usan métodos expositivos, evaluaciones memorísticas y se relegan a un segundo plano el desarrollo de competencias socioemocionales frente a las competencias de índole cognitivo. En este panorama, se observa la falta de motivación e interés por parte de los estudiantes hacia el abordar la lectura de textos literarios.

El problema radica en que, aunque se reconocen los beneficios de las estrategias constructivistas y las metodologías inductivas en el contexto educativo, estas no han sido exploradas suficientemente en la institución y concretamente en la enseñanza de la Literatura. Por lo tanto, se hace necesario reflexionar cómo una propuesta constructivista sociocultural puede integrarse de manera efectiva en el plan de asignatura de Lengua Castellana para transformar e innovar las prácticas educativas cotidianas, permitiendo un aprendizaje significativo que seguramente será más atractivo y motivante para los estudiantes de la I.E.D Centro Integral José María Córdoba.

Este contexto presenta una oportunidad valiosa para explorar la implementación de estrategias innovadoras y de corte sociocultural que favorezca el proceso de aprendizaje, así como lo expresa Paulo Freire: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. (Freire, 2006).

La propuesta de este trabajo pretende hacer una exploración descriptiva, que nos permita revisar estudios previos sobre el uso de estrategias pedagógicas constructivistas, socioculturales y su impacto en el desarrollo de competencias en la enseñanza de la literatura promoviendo una motivación genuina por el acto de leer en los estudiantes. Con base en el análisis de las experiencias, se diseñará un taller de lectura que se aplicará en un grupo de estudiantes de grado décimo que nos permita analizar y reflexionar en cuanto a los factores que propician la motivación a la lectura literaria en los estudiantes.

El presente trabajo busca abordar cómo las prácticas de enseñanza en la asignatura de Lengua Castellana, en particular en lo relacionado con la lectura literaria, pueden beneficiarse de la implementación de un enfoque constructivista sociocultural. A través de la integración de este enfoque, se espera fomentar una mayor motivación y una práctica más activa de la lectura literaria entre los estudiantes. Por lo tanto, la pregunta que guiará este estudio es la siguiente:

¿Cómo la implementación de un taller didáctico, basado en un enfoque constructivista sociocultural favorece la motivación y la práctica de lectura literaria en estudiantes de grado décimo?

### 3. Justificación

Abordar la situación identificada en la IED Centro Integral José María Córdoba es de vital importancia y se resalta la necesidad de una intervención pedagógica que transforme la actitud con la que los estudiantes se están acercando a la literatura, ya que la falta de motivación hacia la lectura de textos literarios genera un aprendizaje que no es significativo para los estudiantes y por ende no propicia el desarrollo del pensamiento crítico.

También es importante atender esta situación por la desconexión entre el modelo pedagógico constructivista de la institución y las prácticas de enseñanza tradicionales que afecta negativamente la motivación de los estudiantes, es necesaria retomar los diversos estudios que han demostrado que la implementación de estrategias pedagógicas constructivistas puede incrementar significativamente la motivación y el compromiso de los estudiantes, mejorando así su rendimiento académico (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Si esta situación no se aborda, los estudiantes podrían continuar experimentando desinterés y baja motivación, lo que afecta el desempeño académico, la relación con el aprendizaje y se corre el riesgo de perpetuar un ambiente de aula poco estimulante limitando el desarrollo del pensamiento crítico y el disfrute estético que la literatura ofrece.

La incorporación de estrategias con una mirada sociocultural en el plan de asignatura de Lengua Castellana puede conducir a una mayor motivación y a un mejor rendimiento académico, al conectar el aprendizaje con la realidad y los intereses de los estudiantes ya que este enfoque se centra en el aprendizaje activo, donde los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la experiencia, la reflexión y la interacción con su entorno permitiendo que los estudiantes se involucren de manera directa en actividades significativas que están

alineadas con sus contextos, necesidades e intereses personales, así se puede promover un sentido de autonomía y responsabilidad en el aprendizaje, lo cual, incrementa la motivación intrínseca y el compromiso de los estudiantes (Brooks & Brooks, 1993). Así, los estudiantes no solo memorizan información, sino que encuentran propósito y relevancia en lo que aprenden, lo que da como resultado una mayor motivación durante los procesos de lectura literaria en el aula y fuera de ella.

El presente trabajo se fundamenta en la imperiosa necesidad de transformar la experiencia lectora de los estudiantes de grado décimo en la asignatura de Lengua Castellana, ya que a partir de diversos indicios observados en el aula, se infiere que muchos de ellos perciben la lectura literaria como una actividad mecánica, carente de significado y se lee sólo con el fin de obtener una nota. El reto consiste en identificar y superar la brecha entre la lectura escolar y una experiencia lectora más personal, significativa y motivadora, que les permita comprometerse genuinamente con la literatura.

En este sentido, este estudio tiene el potencial de aportar evidencias valiosas sobre cómo un enfoque pedagógico constructivista y sociocultural puede transformar eficazmente las prácticas cotidianas y favorecer un aprendizaje más significativo en un contexto educativo que demanda innovación. Además, el taller de lectura permitirá a los docentes reflexionar sobre las estrategias pedagógicas que se usan y ver que sí es posible renovar e innovar en el aula favoreciendo un proceso de aprendizaje motivante y relevante para los estudiantes en la IED Centro Integral José María Córdoba.

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo general**

Analizar cómo un enfoque sociocultural en la enseñanza de la lectura literaria incide en la motivación lectora de los estudiantes de décimo grado de la I.ED. Centro Integral José María Córdoba, en la asignatura de Lengua Castellana

### **4.2. Objetivos específicos**

1. Analizar las características de tres prácticas educativas alrededor de la enseñanza de la lectura literaria, diseñadas desde un enfoque sociocultural y cuyos resultados favorecen la motivación de los estudiantes.
2. Diseñar e implementar un taller de lectura literaria con base en los criterios que emergieron en las tres prácticas educativas con enfoque sociocultural.
3. Analizar la motivación de los estudiantes de grado décimo de la I.ED. Centro Integral José María Córdoba en la implementación del taller de lectura diseñado.

## **5. Marco teórico**

Este capítulo desarrolla los fundamentos conceptuales que sustentan este trabajo, definiendo el marco desde el cual se comprende la problemática abordada. En primer lugar, se expone una aproximación al enfoque constructivista desde una perspectiva sociocultural, base que orienta la propuesta pedagógica del taller de lectura. En segundo lugar, se analiza la relación entre dicho enfoque y la planeación de talleres didácticos, destacando su potencial transformador en el aula.

Posteriormente, se revisan los principales enfoques de enseñanza de la lectura que han marcado la práctica pedagógica en diferentes momentos históricos, con énfasis en el enfoque sociocultural. También, se abordan aspectos clave relacionados con la enseñanza de la literatura, la selección de textos literarios en el contexto escolar y las estrategias metodológicas que favorecen su apropiación. Finalmente, se justifica la renovación del taller como estrategia pedagógica y se analiza la influencia de las emociones en la motivación lectora, componente esencial para una experiencia significativa con la literatura.

### **5.1. Una mirada al constructivismo desde lo sociocultural**

De manera general, el enfoque constructivista del aprendizaje y la enseñanza surge de una reflexión crítica sobre la educación escolar resaltando su naturaleza, las funciones y objetivos que cumplen en la sociedad. Desde esta perspectiva, aprender no significa reproducir contenidos de forma pasiva, sino un proceso de construcción de conocimiento en el que las contribuciones de los estudiantes son fundamentales, pues ello les permitirá, por un lado, la integración a la vida social y, por el otro, desarrollar su individualidad (Coll, 2007).

En ese sentido, la educación debe entenderse como una práctica social compleja, siguiendo a Coll (2007), la tarea principal de la enseñanza debe centrarse en fomentar el desarrollo y el crecimiento personal de los estudiantes para que puedan, construir su propia identidad reconociendo las individualidades, pero también entender las interacciones y experiencias colectivas que configuran la vida en comunidad, de esta manera, estarán en capacidad de contribuir a las transformaciones que demanda el contexto social y cultural al que pertenecen.

Más que una teoría rígida, el constructivismo debe entenderse como un conjunto de principios explicativos en constante evolución, abiertos a ajustes y mejoras; la reflexión cuidadosa de estos principios permite usar el constructivismo como un marco global y coherente para orientar los procesos educativos en el ámbito escolar.

Desde esta perspectiva, un principio fundamental del constructivismo sostiene que el aprendizaje escolar es un proceso de construcción activa del conocimiento, donde los estudiantes elaboran nuevos saberes a partir de los que ya poseen. En este enfoque, la enseñanza-aprendizaje requiere la construcción activa de significado y sentido por parte de los estudiantes, con orientaciones claras sobre lo que significa aprender un determinado saber. Es por eso que el conocimiento no puede considerarse un proceso individual, sino una construcción conjunta y colaborativa entre docentes, estudiantes, y el contexto social.

Ahora bien, como lo menciona Parcerisa Aran (2007), el docente que decide optar por un enfoque constructivista, se enfrenta a la dificultad de llevar sus principios a la práctica diaria en el aula, y aunque parece un desafío complejo, existen experiencias realizadas en distintos ciclos educativos, que demuestran que su implementación puede ser más sencillo de lo que se piensa,

siempre que se comprendan con claridad los principios y se realice una reflexión profunda sobre ellos y de cómo se convierten en una práctica concreta en el aula. Entonces, el rol del docente resulta decisivo en este proceso, ya que debe propiciar en los estudiantes la responsabilidad de construir su propio conocimiento, orientando y guiando el proceso a partir de los saberes seleccionados (Coll, 2007).

En esta misma línea, Vásquez (2008) advierte sobre la importancia de comprender y aplicar adecuadamente los principios del constructivismo, evitando caer en la falsa idea de que todo el proceso de aprendizaje debe recaer exclusivamente en los estudiantes. Esta visión errónea puede llevar a que el docente asuma un rol meramente recreativo, intentando competir con la tecnología a través de actividades lúdicas que, aunque atractivas, pueden minimizar el proceso de aprendizaje.

Por tanto, el constructivismo debe asumirse como una guía activa y significativa, en la que el docente actúa como mediador, orientando a los estudiantes a construir conocimientos, ayudándoles a cuestionar, profundizar y reelaborar sus ideas. No se trata de complacer sus expectativas o de validarlas sin criterio porque bajo la lógica del “todo vale”, se corre el riesgo de comprometer la esencia formativa de la enseñanza, más bien es fomentar un aprendizaje crítico y con fundamento, de esta forma, lograr el equilibrio entre la motivación e interés de los estudiantes y garantizar la profundidad y el rigor en el proceso de formativo.

Otro de los principios fundamentales del constructivismo es la revalorización de los contenidos educativos, en este sentido, Coll (2007) señala que esto se consigue al integrar junto a los contenidos conceptuales tradicionales, aspectos procedimentales, actitudinales, valores y normas, de esta manera, se promueve una memorización comprensiva, reconociendo la

importancia de las experiencias previas de los estudiantes, así como una planificación educativa centrada en el desarrollo de capacidades cognitivas, motrices, afectivas, sociales y personales. Todo ello implica una atención cuidadosa a la diversidad del aula, a las motivaciones y a las necesidades educativas particulares de los estudiantes.

En consecuencia, dado que el aprendizaje implica construir significados a partir de los conocimientos, capacidades, sentimientos y actitudes previas de los estudiantes, es fundamental que el docente cuente con flexibilidad para tomar decisiones curriculares de acuerdo con las características de su grupo. Para lograrlo es indispensable analizar y valorar el entorno y contexto específico a fin de garantizar, entre tantas cosas, la coherencia y continuidad en los planes de asignatura (Coll, 2007).

## **5.2. Constructivismo y planeación del taller didáctico**

Para planear un taller didáctico de lectura, como en el caso de este estudio, y hacerlo desde una perspectiva constructivista, es fundamental comprender cómo se desarrolla y hasta dónde llega el proceso de enseñanza del docente, partiendo del principio de que el estudiante es quien construye su propio aprendizaje. En este sentido, Coll (2007) señala que "no creemos que exista una metodología didáctica constructivista; lo que hay es una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso" (p. 26). A partir de ello, se hace necesario reflexionar sobre las verdaderas necesidades de los estudiantes: ¿requieren información clara y organizada con ejemplos que puedan seguir?, ¿necesitan instrucciones detalladas para resolver tareas?, o ¿es pertinente ofrecerles cierta

autonomía para elegir las actividades que orienten su aprendizaje? En cualquiera de los casos, el objetivo central debe ser asegurar que dicho aprendizaje resulte verdaderamente significativo.

El análisis realizado por Coll (2007), pertinente para la pregunta que orienta este estudio, se relaciona estrechamente con el desafío de comprender cómo las prácticas docentes pueden influir, facilitar y guiar el proceso de aprendizaje, no sólo en relación con contenidos específicos, sino también en lo que respecta al desarrollo de competencias transversales, como lo señala el autor: “es momento de dedicar más esfuerzo a comprender cómo las acciones conscientes y planificadas de los docentes pueden impactar y dirigir ese proceso de construcción del conocimiento” (Coll, 2007, p. 28). En este sentido, se hace necesario dirigir la atención a la articulación de las actividades que realizan los estudiantes con las acciones del docente dentro del proceso formativo.

En esa misma línea, Coll(2007) plantea que es necesario analizar el comportamiento de docentes y estudiantes, así como el momento en que se producen dichos comportamientos, desde que se propone la actividad hasta su evaluación, de esta manera se amplía la mirada sobre lo que realmente ocurre en el aula, aportando elementos clave para comprender la dinámica del aprendizaje escolar desde una perspectiva constructivista.

### **5.3. Enfoques de enseñanza alrededor de la lectura**

La enseñanza de la lectura ha atravesado múltiples transformaciones a lo largo del tiempo, marcadas por concepciones que reflejan las necesidades, intereses y perspectivas predominantes en cada contexto histórico y cultural. Desde enfoques centrados en aspectos puramente lingüísticos y normativos hasta propuestas de corte comunicativo y sociocultural, las formas de abordar la lectura en las aulas han generado profundas reflexiones sobre su

efectividad y pertinencia. Este apartado tiene como propósito analizar dichas perspectivas y su influencia tanto en las prácticas docentes como en la formación de los estudiantes.

A través de una revisión de los enfoques tradicionales y comunicativos, y con especial énfasis en el enfoque sociocultural, se busca destacar la importancia de considerar la lectura no sólo como una habilidad técnica, sino como una práctica cultural que conecta a los estudiantes con su realidad, promoviendo el pensamiento crítico, estimulando la participación activa y contribuyendo a la transformación social.

### **5.3.1. Enfoques de la enseñanza de la lectura en las décadas de los 70 y los 80**

Es relevante analizar la evolución de las principales concepciones sobre la enseñanza de la lectura a lo largo del tiempo, con el fin de comprender los cambios que se han producido en las prácticas pedagógicas dentro del aula. Para ello, se retoma el estudio realizado por Pérez (2022), que remonta esta revisión a la década de 1970, período, en que los docentes del área de Lenguaje diseñaban y organizaban sus currículos y planes de asignatura centrados en aspectos gramaticales, dando prioridad a la estructura lingüística y a la norma asumiendo una postura en que para que el proceso lector sea adecuado era indispensable el dominio de estos elementos. Por esta razón, la lectura era concebida, en el ámbito escolar, como una técnica de decodificación, basada en la repetición sistemática, que permitía adquirir la habilidad de oralizar las grafías con fluidez.

En coherencia con esta visión, disciplina como fonética, fonología, sintaxis, morfología, semántica y ortografía, se distribuyen en los contenidos de los diferentes currículos y planes de estudio, pues se consideraba indispensable que los estudiantes dominaran estas áreas de la lingüística, se opta entonces por una enseñanza fragmentada, en la que los contenidos se

abordan progresivamente a medida que los estudiantes avanzan en los distintos ciclos escolares. Bajo esta lógica, si un estudiante logra leer en voz alta con fluidez, se concluye que sabe leer, esta concepción de lectura es la que se denomina tradicional o lingüística (Pérez, 2022).

La manera concebir la lectura desde el punto de vista netamente lingüístico y gramatical ha sido objeto de diversas críticas, una de ellas, planteada por Fonseca y citada por Pérez (2022) en la que se señala como una práctica descontextualizada, ya que la enseñanza se convierte en una serie de actividades aisladas e incluso en muchas ocasiones se lee sin un propósito claro, lo que impide que el estudiante experimente una motivación auténtica o un interés genuino por la lectura literaria perdiendo el goce estético o el disfrute del texto, convirtiéndose únicamente en una tarea cuyo objetivo es obtener una calificación, correcta o incorrecta, dentro de la asignatura.

Frente a estas críticas al enfoque tradicional, Pérez (2022) plantea otra concepción sobre la enseñanza del lenguaje, que emerge hacia la década de 1980, periodo en el que comienza a consolidarse la teoría comunicativa, también conocida como semántica, que introduce transformaciones significativas al desplazar el énfasis en la transmisión de contenidos lingüísticos hacia el desarrollo integrado de las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Este enfoque, basado en las propuestas de Halliday y Hymes, y citados por Pérez (2022) busca superar la visión reducida de la competencia lingüística o gramatical, orientándose hacia una competencia comunicativa que permita a los estudiantes interactuar eficazmente en contextos reales y diversos.

Bajo esta nueva perspectiva, ya no basta con que el estudiante domine ciertos conocimientos de orden gramatical, sino que se valora su capacidad para comprender

globalmente un texto, entonces es importante el estudio y análisis del texto en su totalidad, y no sólo de palabras u oraciones aisladas. La comprensión global es la que posibilita una verdadera comunicación dentro de un contexto específico, pues no se puede ignorar que la lengua varía según los contextos y las situaciones comunicativas.

En este marco, comienza a consolidarse el concepto de competencia comunicativa, entendida como el aspecto que se busca fortalecer en los estudiantes mediante el desarrollo y perfeccionamiento de diversas habilidades lingüísticas, de esta manera el enfoque de la enseñanza de la lectura se orienta hacia el dominio de las distintas tipologías textuales y sus funciones comunicativas, como describir, informar, argumentar, exponer, instruir o narrar. Lo que distingue esta concepción frente a la lingüística tradicional es que “no se centra en lo que es correcto o incorrecto, sino en que si lo que está comunicando es adecuado o inadecuado respecto a una determinada situación comunicativa (destinatario, propósito, contexto)” (Pérez, 2022, p. 190).

Dentro de esta concepción de la enseñanza de la lectura, también se transforma el rol del docente, puesto que no se limita únicamente a la transmisión de contenidos gramaticales, sino que asume la responsabilidad de guiar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades comunicativas mediante el uso de estrategias pedagógicas, destacando los momentos de *antes*, *durante* y *después de la lectura*, fundamentales para una comprensión profunda y significativa de los textos.

Estas dos concepciones sobre la enseñanza de la lectura, la tradicional o lingüística y la comunicativa o semántica, en la actualidad siguen predominando en muchas aulas de clase. La primera persiste en prácticas centradas en el análisis gramatical y la decodificación mecánica del

texto, mientras que la segunda se manifiesta en propuestas orientadas al desarrollo de competencias comunicativas básicas. Aunque ambas representan esfuerzos por mejorar el proceso de enseñanza de la lectura, también ponen de manifiesto la necesidad de avanzar hacia enfoques más integrales que respondan a las necesidades de las nuevas generaciones y que reconozcan la lectura como una herramienta clave para la formación crítica, creativa, social y cultural de los estudiantes. Esta revisión histórica resulta esencial para comprender las raíces de las prácticas actuales e identificar oportunidades concretas de innovación.

### **5.3.2. Enfoque Sociocultural de la enseñanza de la lectura**

El análisis de las concepciones tradicionales y comunicativas sobre la enseñanza de la lectura evidencia ciertas limitaciones que afectan negativamente tanto en la motivación de los estudiantes como en su capacidad para interactuar crítica y significativamente con los textos. Estas debilidades han motivado a investigadores y pedagogos a explorar y proponer nuevos enfoques que superen la mera decodificación o la comprensión literal, orientando la enseñanza hacia prácticas más contextualizadas, transformadoras y acordes con las necesidades del siglo XXI. En esta línea, Pérez (2022) propone una perspectiva que concibe la lectura como un proceso de carácter social y transformador a la que denomina “enfoque sociocultural”.

Es pertinente señalar que el enfoque sociocultural no desconoce los aportes de las teorías lingüística y comunicativa, las cuales continúan siendo fundamentales en la práctica de la lectura, sin embargo plantea un cambio en el énfasis del proceso de enseñanza, el cual no debe reducirse a una serie de contenidos como requisito para aprobar una asignatura en el año escolar, sino que debe concebirse como una práctica esencial para la vida cotidiana, debe construirse a partir del uso real del lenguaje y de la participación activa de los estudiantes. Esto

implica que la enseñanza de la lectura se debe nutrir de aportes de múltiples disciplinas como la historia, los estudios culturales, la sociología, la antropología y la filosofía (Pérez, 2022).

En el estudio de Pérez (2022) se resalta la perspectiva de Lerner en cuanto a la intencionalidad de la enseñanza, subrayando que el contenido de lo que se lee es tan relevante como el acto mismo de leer, es decir, no se lee solo para mostrar que se sabe leer sino que la lectura se debe orientar hacia la construcción de prácticas significativas. Así las prácticas de lectura se convierten en el objeto de la enseñanza con el fin de formar lectores autónomos y críticos, capaces de intervenir activamente en su entorno social.

En este sentido Pérez (2022) señala que el enfoque sociocultural permite que los propósitos de lectura se tornen genuinos y funcionales para los estudiantes, lo que fomenta un compromiso real con el texto: “leer y escribir para resolver un problema, para reclamar, para participar en la comunidad, para ejercer la ciudadanía, para transformar sus realidades, para que emerja la subjetividad” (p. 193).

En consecuencia, para que los estudiantes logren una participación activa y eficaz en la ciudadanía, la enseñanza sociocultural de la lectura debe garantizar que sus propósitos sean significativos y relevantes para los estudiantes. No se trata únicamente de cumplir con una actividad escolar, sino de concebir la lectura como un espacio donde es posible resolver problemas reales, expresar inconformidades, participar en comunidad y transformar la propia realidad. Bajo esta perspectiva, resulta fundamental que los textos trabajados en el aula se aborden en su totalidad, respetando su integridad y su contexto cultural y social, evitando prácticas que los fragmenten o los saquen de su contexto cultural y social.

Ahora bien, como lo comenta Pérez (2022), desde la perspectiva sociocultural, la tarea de formación de lectores no se puede limitar sólo al área de Lengua Castellana, sino que se necesita la transversalidad de las otras áreas, precisamente para cortar con la fragmentación con la que la escuela ha dividido los contenidos a lo largo de la historia, por esta razón se necesita la construcción de currículos mucho más integrales, porque se necesita asumir la lectura en su totalidad y complejidad. Entonces, la enseñanza de la lectura en la escuela, debe tener propósitos claros de permitir diferentes experiencias dentro de su contexto determinado, en situaciones reales y significativas.

Para resumir, el análisis de estas concepciones y la propuesta del enfoque sociocultural evidencian la necesidad de transformar la enseñanza de la lectura en las aulas, en donde la didáctica trascienda a la adquisición de habilidades básicas para leer y comprender textos, enfocándose en prácticas que integran la vida cotidiana y permitan a los estudiantes participar activamente en su realidad social. Se necesita una visión integral y transversal, que incorpore tanto el contexto, como la intencionalidad en la selección y tratamiento de los textos; la enseñanza de la lectura debe formar lectores críticos, autónomos y comprometidos con la construcción de un mundo más equitativo y consciente.

#### **5.4. Enseñanza de la literatura**

La reflexión en torno a la representación social de la lectura y al lugar que ocupa la literatura en la sociedad actual resulta fundamental, especialmente cuando se concibe como una experiencia profundamente vinculada con la vida, capaz de generar un vínculo íntimo entre el lector y el texto. En este sentido, la lectura literaria trasciende su función como herramienta de evaluación dentro de una asignatura, para constituirse en una filosofía y una práctica vital,

alejada de criterios utilitarios o de justificaciones circunstanciales sobre su relevancia en la actualidad.

Ballester e Ibarra (2009) basados en algunas reflexiones de Barthes y estudios posteriores, muestran cómo la enseñanza de la literatura ha oscilado entre enfoques tradicionales y la búsqueda de nuevos objetivos, acordes a las necesidades de la sociedad. La concepción tradicional, centrada en el aprendizaje memorístico de datos cronológicos sobre autores, movimientos y obras, limitaba la experiencia literaria a un recorrido histórico, esto, en lugar de acercar al estudiante al texto y a su significado, perpetúa una visión rígida y distante de la literatura.

Los autores también revisan la evolución de la enseñanza literaria, señalando que desde la Edad Media hasta el siglo XIX, el objetivo no era enseñar literatura como tal, sino utilizarla como medio para inculcar valores morales y formar a los estudiantes para la vida profesional. Posteriormente, desde el siglo XIX hasta la década de 1960, la enseñanza de la literatura se consolidó como parte del patrimonio histórico, enfocándose en el análisis de las obras desde una perspectiva cronológica e histórica.

Hacia la década de 1960 surgieron cuestionamientos fundamentales sobre el propósito de enseñar literatura en el contexto de una sociedad cada vez más compleja y cambiante. En este sentido, la enseñanza de la literatura en el siglo XXI debe ir más allá de la simple transmisión de un conocimiento histórico-literario y propiciar en los estudiantes una relación personal y reflexiva con los textos. Esto implica el desarrollo de competencias que les permitan interpretar críticamente su entorno, reconocer en la literatura un espacio para explorar su

subjetividad y construir un diálogo entre las obras literarias y su contexto social, histórico y cultural (Ballester & Ibarra, 2009).

Cuando Ballester e Ibarra (2009) analizan las funciones que cumple la literatura en la sociedad, destacan su valor como fuente de conocimiento y como transmisora de valores, normas y sistemas que configuran la comunidad, pero también de la cultura e identidad colectiva ofreciendo una cosmovisión del mundo en la que se preserva la sabiduría popular de una sociedad. Además, la literatura proporciona una experiencia de liberación y gratificación, estimula la imaginación, la creación y la reflexión crítica, e incluso posibilita la evasión temporal o espacial, permitiendo al lector desplazarse hacia el pasado o el futuro. En este sentido, la enseñanza de la literatura resulta fundamental, ya que contribuye a la resignificación de la realidad mediante el desarrollo de competencias éticas, estéticas, culturales, lingüísticas y comunicativas, así se propicia una educación integral que favorece la formación de la personalidad del estudiante a través de la comprensión y el disfrute de la lectura, elementos esenciales para fortalecer la competencia lectora y literaria.

Como lo señalan los autores (2009) “La educación literaria en el siglo XXI representa una respuesta comprometida con las transformaciones socio históricas contemporáneas y sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante.” (p.34). En este sentido, la enseñanza de la literatura en las últimas décadas se ha centrado en la perspectiva del lector, de tal forma que sea competente, sin dejar de lado la importancia del autor y la obra que son fundamentales para comprender e interpretar plenamente el fenómeno literario. Este enfoque ha conducido, por un lado, a la revisión del canon literario que se trabaja en el aula, y, por otro, a una reflexión

sobre las estrategias metodológicas empleadas, las cuales presentan una gran diversidad.

Ambos aspectos serán analizados con mayor detalle en los siguientes apartados.

#### **5.4.1. Selección de textos literarios en la escuela**

Un aspecto fundamental en la enseñanza de la literatura es la reflexión sobre los textos que deben ser leídos en el aula, de modo que orienten adecuadamente el proceso educativo, respondan a los objetivos y resultados de aprendizaje establecidos en el currículo y en los planes de asignatura para cada ciclo escolar y, al mismo tiempo, propicien el goce estético. En este sentido, se hace necesaria una revisión crítica del canon literario, el cual desempeña un papel esencial en la formación literaria, ya que permite seleccionar obras que posean valor estético, y además relacionen con los intereses, experiencias y contextos de los estudiantes, favoreciendo así la construcción de lectores competentes (Ballester & Ibarra, 2009).

El canon literario puede concebirse como un concepto dinámico que se adapta a los contextos, criterios estéticos y objetivos educativos, convirtiéndose en una herramienta clave para estructurar los currículos escolares. En este sentido, Ballester e Ibarra (2009) afirman que es fundamental contar con un corpus amplio e inclusivo, que abarque tanto la literatura clásica como obras contemporáneas cercanas al contexto de los estudiantes. En la misma línea, Vásquez (2008) sugiere la inclusión de los clásicos en las aulas escolares, siempre que su lectura esté mediada por una didáctica adecuada que permita desentrañar su trasfondo de manera efectiva, promoviendo un diálogo significativo entre el texto y la vida de los estudiantes. Este enfoque favorece la creación de un vínculo afectivo con los textos, facilita la apropiación y el

disfrute de la lectura, y refuerza su dimensión socializadora al conectar a los lectores con su entorno y con la memoria colectiva.

Una cuestión que surge en relación con este tema es quién debe encargarse de la selección de los libros que se leen en el aula. En un modelo constructivista sociocultural, esta decisión no debería recaer únicamente en los docentes o en las instituciones educativas, se hace necesario considerar también las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes. De este modo, la selección de textos puede convertirse en una oportunidad para construir un currículo inclusivo y participativo, que fomente el sentido de pertenencia y la implicación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

Otro aspecto relevante en cuanto a la selección de textos está relacionado con la elección del género literario a trabajar en el aula, porque como afirma Vázquez (2008), “los géneros no sólo ayudan al maestro a organizar su enseñanza, sino que le permiten al estudiante entender maneras o modos como el lenguaje circula y construye sentido” (p. 47). En este sentido, es crucial tener en cuenta que los géneros discursivos son formas particulares de realización del discurso social, relacionados directamente con las situaciones y contextos sociales e institucionales en los que surge cada discurso, por lo tanto, su heterogeneidad es evidente (Pons, Rebollo Catalán, & Lebres Aires, 1999). De ahí la necesidad de que, al leer, los estudiantes cuenten con una comprensión clara de las características, funciones e intenciones sociales y culturales de los textos. En este contexto, los géneros literarios cumplen una función fundamental, ya que, aunque es un concepto histórico, flexible y profundo, el género está en constante evolución, dependiendo de la época, la sociedad y la cultura en la que se produce (Diaconu, 2021).

La educación literaria actual aboga por incluir, junto a los textos literarios tradicionales, un amplio abanico de formatos como el cómic o el graffiti, los cuales amplían la competencia literaria de los lectores del siglo XXI. Estos nuevos géneros se nutren de lenguajes diversos, muchos de los cuales no provienen del ámbito académico, así que esta apertura reconoce géneros históricamente marginados, como la historieta, el melodrama, la ciencia ficción y la literatura infantil y juvenil, reivindicando su valor cultural, además, es importante tener en cuenta la creciente interacción entre diferentes formas de expresión artística (cine, música, publicidad, pintura), lo que favorece la interdisciplinariedad y la motivación en el aprendizaje (Ballester & Ibarra, 2009).

#### **5.4.2. Estrategias metodológicas para la enseñanza de la literatura**

Ballester & Ibarra (2009) mencionan algunas prácticas representativas que permiten abordar la literatura desde una perspectiva integral, conectando al lector con el texto, el autor y el contexto cultural, entre estas prácticas se destacan: el eje diacrónico de la historia literaria, los talleres y la promoción de la producción textual, la organización temática de los contenidos, el análisis y comentario de textos, tanto en microtextos como en obras completas, la literatura comparada, la genealogía y el estudio de los géneros literarios. Estas estrategias ofrecen una diversidad de enfoques que enriquecen el análisis literario, fomentan la lectura activa y la reflexión crítica de los estudiantes, permitiendo que estos se acerquen de manera más profunda y significativa a los textos literarios.

Es fundamental propiciar una innovación metodológica en el aula en la que se abandone la rigidez de enfoques únicos y se opte por una heterodoxia didáctica, entendida como la

integración reflexiva de diversas estrategias adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes. Esta diversidad metodológica no debe entenderse como desorden sin dirección, ni en una combinación arbitraria de recursos, sino como una planificación coherente que responda al contexto educativo, en este sentido, el docente debe seleccionar, con criterio pedagógico, aquellas estrategias que resulten más pertinentes para favorecer una enseñanza literaria significativa. Ningún recurso didáctico debe considerarse excluyente, ya que todos pueden aportar a una experiencia enriquecedora. La enseñanza de la literatura debe conjugar la recepción diversificada, la producción textual, la reflexión crítica y la motivación, sin descuidar el juicio estético y el disfrute lector, aspectos esenciales para el desarrollo de la competencia literaria (Ballester & Ibarra, 2009).

#### **5.4.3. Renovando los talleres como estrategia en el aula**

Los talleres literarios han demostrado ser una estrategia pedagógica eficaz en la enseñanza de la literatura, ya que permiten a los estudiantes interactuar de manera activa con los textos y desarrollar habilidades críticas y creativas, sin embargo, la constante evolución del entorno educativo y los cambios en los intereses y necesidades de los estudiantes exigen una renovación de este enfoque. En lugar de los talleres tradicionales centrados exclusivamente en la lectura pasiva y el análisis literario, es necesario concebir estos espacios como escenarios dinámicos donde se fomente la creatividad, la reflexión y la producción textual de los estudiantes.

Esta renovación implica adaptar los talleres a los contextos socioculturales actuales, integrando nuevas formas de expresión literaria y utilizando recursos que favorezcan la

participación activa, así, los talleres pueden incluir actividades como la creación de textos propios, la relectura de obras literarias desde perspectivas contemporáneas, y el uso de tecnologías digitales que enriquezcan la experiencia literaria. Además, es fundamental que los talleres permitan a los estudiantes explorar las intersecciones entre literatura y otras disciplinas, como el cine, la música y las artes visuales, creando un espacio interdisciplinario que favorezca el pensamiento crítico y la apreciación estética.

En este contexto de renovación, según Vásquez (2008), un elemento esencial que debe contener el taller es la creación de productos significativos que favorezcan el desarrollo de la inteligencia práctica o útil de los estudiantes. Esta propuesta busca que los estudiantes aprendan imitando modelos críticos de lectura literaria, y que además se apropien de habilidades relacionadas con el saber hacer, como el análisis y la crítica literaria. Para lograrlo, es esencial emplear instrumentos didácticos cuidadosamente seleccionados, como libros, vídeos y audios, entre otros, que faciliten la promoción de la lectura desde un enfoque constructivista sociocultural, favoreciendo la motivación y la autonomía en el aprendizaje.

Para el desarrollo de los talleres, es fundamental una preparación previa rigurosa que asegure que la actividad es producto de la improvisación, sino que responda a objetivos claros y estrategias efectivas que promuevan la sensibilización y la emoción estética en los estudiantes. En este sentido, Vásquez (2008) destaca tres objetivos clave para lograr dicha sensibilización: en primer lugar, crear ambientes propicios para la lectura, que favorezcan la concentración y el disfrute del texto; en segundo lugar, despertar el amor por la literatura, motivando a los estudiantes a descubrir el placer de la lectura más allá del aula, y finalmente, preparar lúdicamente el acercamiento a las obras, a través de actividades que generen curiosidad y

permitan una conexión emocional con los textos. Estos objetivos buscan facilitar la comprensión e involucrar a los estudiantes de manera activa y emocional en su proceso de lectura.

A la hora de seleccionar el método y las estrategias concretas, es fundamental considerar directamente la obra que se va a leer. Si bien la lectura en voz alta se presenta como una estrategia que puede estimular la conexión emocional y estética con los textos literarios, fortaleciendo el vínculo entre el lector y la obra, es importante tener en cuenta, como señala Vázquez (2008), que "es la obra literaria la que condiciona la elección del método" (p. 100). Esto implica que la elección de las estrategias debe adaptarse a las características y exigencias del texto, garantizando que el método utilizado sea el más adecuado para explorar su contenido y facilitar una comprensión profunda.

#### **5.5. Influencia de las emociones en la motivación**

Las emociones desempeñan un papel fundamental en la motivación de los estudiantes, especialmente en el ámbito de la lectura literaria, ya que esta tiene el poder de evocar una amplia gama de emociones, lo que convierte la lectura en una experiencia vivencial que puede despertar el interés y el deseo de continuar explorando textos literarios. Así, las emociones impactan la motivación para leer y son esenciales para la creación de una conexión significativa con las obras.

En este contexto, las emociones no sólo influyen en la motivación para leer, sino también en la forma en que los estudiantes abordan las actividades propuestas y alcanzan los objetivos planteados. Desde su ingreso al aula, los estudiantes traen consigo diversos estados emocionales que pueden potenciar o limitar su capacidad de aprendizaje. McConnell (2019) señala que comprender cómo las emociones afectan los procesos cognitivos y motivacionales,

ya que, al identificar y gestionar estas emociones, los estudiantes pueden desarrollar estrategias de aprendizaje más adecuadas a su estado emocional y necesidades individuales, lo que les permite una mayor conexión con el contenido.

Por otro lado, este conocimiento sobre el impacto de las emociones no solo beneficia a los estudiantes, sino que también ofrece a los docentes herramientas para diseñar experiencias de aprendizaje más efectivas y enriquecedoras, ya que pueden adaptar las actividades y recursos pedagógicos a las emociones prevalentes en el aula, creando un ambiente que fomente la participación, el análisis y el disfrute de los textos.

McConnell (2019) define las emociones como respuestas intensas y breves ante situaciones específicas, se categorizan según su valencia, es decir, según como sean percibidas: pueden ser agradables, como la alegría o la satisfacción, o generar malestar, como la tristeza o la frustración. En el ámbito educativo, resulta esencial identificar la fuente de la emoción, ya que existen emociones incidentales, como podría ser una discusión antes de una actividad, y emociones integrales, que surgen directamente de la actividad académica, como la frustración derivada de una mala nota. Según McConnell (2019), algunas investigaciones sugieren que las emociones incidentales pueden obstaculizar el aprendizaje, mientras que las emociones integrales, vinculadas a la experiencia de la actividad académica, podrían potenciarlo.

Según McConnell (2019), la teoría control-valor identifica cinco mecanismos motivacionales y cognitivos primarios que median los efectos de las emociones en el aprendizaje: disponibilidad de recursos cognitivos, utilización de estrategias de aprendizaje, memoria de retención y recuperación, autorregulación del aprendizaje, y motivación e interés. Además, investigaciones que sustentan esta teoría evidencian que ciertas emociones

académicas están asociadas con los logros académicos de los estudiantes; por ejemplo, emociones favorables como el gusto, la expectativa y el orgullo se vinculan con resultados positivos, mientras que emociones negativas como la desesperación, la vergüenza y el enojo tienden a relacionarse con desempeños académicos menos favorables.

En este sentido, los estudios analizados por McConnell (2019) sugieren que las emociones incidentales tienden a consumir recursos cognitivos, mientras que las emociones integrales favorecen un procesamiento más eficiente de la información. En términos de estrategias de aprendizaje, las emociones desagradables suelen conducir a enfoques rígidos y superficiales, mientras que las agradables promueven estrategias creativas, flexibles y orientadas hacia un aprendizaje profundo. Además, las emociones positivas facilitan la concentración y el enfoque en aspectos globales del contenido, mientras que las emociones negativas reducen la concentración, llevando al estudiante a centrarse en detalles específicos. En cuanto a la autorregulación del aprendizaje, las emociones negativas tienden a generar dependencia de la orientación del docente, mientras que las emociones positivas fomentan una mayor autonomía y planificación en el estudiante, promoviendo su involucramiento activo en su propio proceso educativo.

En el marco de los mecanismos identificados por McConnell (2019), el interés y la motivación juegan un papel fundamental en el aprendizaje y el rendimiento académico, especialmente en lo que respecta a fomentar un compromiso sostenido con los procesos educativos. El autor, distingue entre dos tipos de interés: el personal y el situacional, el primero está relacionado con los temas que despiertan el interés individual de los estudiantes, impulsándolos a buscar oportunidades y estrategias que favorezcan un aprendizaje profundo,

acompañado de emociones positivas; el segundo, el interés situacional es temporal y depende del entorno de aprendizaje, destacando la importancia de cómo se presentan los temas o actividades al estudiante, incluir elementos como la novedad, lo inesperado, la intensidad y la diversidad de materiales pueden despertar este tipo de interés, especialmente en aquellos estudiantes que no muestran un interés inicial. Como se señala, "el aprendizaje puede ser mejorado al incrementar la presencia de interés individual y situacional" (McConnell, 2019, p. 117-118).

Considerando estos aspectos, es esencial que el docente fomente emociones integrales que generen bienestar y que estén alineadas con los intereses de los estudiantes, dado que las emociones son contagiosas, el maestro tiene el poder de influir directamente en el estado emocional de sus alumnos a través de sus propias emociones, por ello, mediante actitudes positivas, entusiasmo y empatía, el docente puede facilitar el disfrute y el goce del proceso de aprendizaje, creando un ambiente que favorezca tanto la motivación como el desarrollo de una conexión emocional significativa con el contenido.

McConnell (2019) señala que no todas las emociones negativas integrales conducen necesariamente a resultados adversos, por ejemplo, emociones como la confusión o la frustración, cuando surgen en el contexto de actividades académicas específicas, pueden cumplir una función positiva al estimular el aprendizaje mediante el afrontamiento de desafíos. Sin embargo, es fundamental que estas emociones sean gestionadas de manera adecuada, ya que, si se intensifican, pueden transformarse en estados emocionales perjudiciales, como la desesperación o la ansiedad, lo que tendría un impacto negativo en el proceso educativo.

Otro aspecto relevante, según McConnell (2019), es el diseño del material educativo, el cual debe ser claro, organizado y adecuado al nivel de habilidad de los estudiantes. Un diseño efectivo contribuye a generar emociones positivas, ya que disminuye la aparición de emociones negativas como el aburrimiento o el desinterés, además, cuando las instrucciones son claras, motivadoras y conectadas con la vida cotidiana del estudiante, se incrementa su interés y disposición para participar activamente en el proceso, lo que favorece un aprendizaje más significativo.

Finalmente, McConnell (2019) resalta la importancia del diseño emocional en los recursos didácticos, incorporando elementos como colores, expresiones faciales, gráficos, videos, entre otros. No obstante, no basta con que estos recursos sean visualmente atractivos, es fundamental que tengan relevancia conceptual y estén acordes con los objetivos de aprendizaje para que contribuyan eficazmente al procesamiento de la información y a su integración duradera en el conocimiento del estudiante.

En conclusión, las emociones juegan un papel decisivo en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, influyendo tanto en su disposición inicial como en los resultados obtenidos. Comprender cómo las emociones afectan los mecanismos cognitivos y motivacionales permite a los docentes diseñar estrategias más efectivas y sensibles al estado emocional del estudiante, además, promover emociones positivas, sin ignorar el valor formativo de aquellas negativas bien gestionadas, contribuye a generar ambientes de aprendizaje emocionalmente enriquecidos que favorecen el interés individual como el situacional, fortalecen el compromiso del estudiante con su proceso educativo y consolidan la labor docente como mediadora del bienestar emocional y académico.

## **6. Metodología**

La metodología de este trabajo de grado se enmarca en un enfoque cualitativo, que permite reflexionar y comprender el impacto de propuestas educativas que han sido exitosas en cuanto a favorecer la motivación de los estudiantes frente a la lectura de textos literarios y a partir de los hallazgos encontrados en dichas prácticas o experiencias diseñar un taller para aplicar en un grupo de Educación Media en la ciudad de Bogotá. La implementación de este taller permitirá reflexionar sobre los elementos que inciden en la motivación que se observa en los estudiantes frente al proceso lector.

### **6.1. Análisis de experiencias educativas**

En primer lugar, se definen criterios de selección para identificar documentos, investigaciones o experiencias que aborden la lectura literaria desde una perspectiva sociocultural, para ello se realizó búsqueda y recopilación de información en bases de datos académicos, utilizando palabras clave relacionadas con “lectura literaria”, “enfoque sociocultural”, “motivación educativa” y “prácticas didácticas” y se seleccionaron tres secuencias didácticas implementadas en distintos ciclos escolares, que representaron casos significativos en términos de innovación y eficacia pedagógica.

Cada experiencia seleccionada fue sometida a un análisis minucioso, en el cual se extrajeron datos relevantes, voces de las maestras, voces de los estudiantes que nos permiten identificar aspectos recurrentes y se definen algunas categorías claves para estructurar el análisis, inicialmente se inició con seis categorías, pero durante el proceso de relectura y análisis de las experiencias, se redujeron a cuatro categorías que son las que se van a presentar en este trabajo: Motivación, estrategias efectivas, relevancia socio cultural y formación literaria.

Se elaboró una matriz de análisis para poder organizar de manera estructurada los indicios que se observan en cada una de las categorías que se analizaron en las tres experiencias didácticas. Esta matriz permitió organizar, categorizar y analizar sistemáticamente la información, facilitando la identificación de patrones y características en la enseñanza de la lectura literaria desde un enfoque sociocultural, así como las relaciones significativas entre la motivación de los estudiantes, las estrategias didácticas utilizadas, los contextos culturales de los estudiantes y la formación literaria que adquieren los estudiantes.

La matriz consistió en 5 columnas que se presentan a continuación. El análisis detallado de todas las categorías puede consultarse en el Anexo A.

Experiencia	Categoría	Indicador	Fragmento(s) de la Experiencia (Cita textual o descripción concisa)	Comentarios de Interpretación
Número de la práctica	(Nombre de la categoría)	(Aspecto específico dentro de la categoría)	(Transcripción literal de una parte relevante del documento)	(Análisis e interpretación del fragmento, explicando su relación con el indicador y la categoría. Se deben conectar las observaciones con la teoría y el contexto).

Una vez completadas las matrices individuales de cada experiencia didáctica analizada, se procedió a la unificación de la información por categorías, lo que permitió discernir los aspectos más consistentes y efectivos; teniendo ya la información por categorías definidas se procedió a revisar los indicadores que se observaron y se establecieron unos cuantos por cada categoría. Estos indicadores fueron los que permitieron el análisis concienzudo de los hallazgos más relevantes que se encontraron en las prácticas y que van a ser completamente importantes en el diseño y la elaboración del taller.

## 6.2. Diseño del taller de lectura

A partir de los criterios que emergieron del análisis de las tres prácticas educativas y que favorecen la motivación frente al proceso de lectura literaria, se plantea el diseño flexible de un taller de lectura para ser aplicado en estudiantes de décimo grado en la asignatura de Lengua Castellana.

En primer lugar, se solicitó la autorización para desarrollar el taller en el marco de este trabajo de grado mediante una carta oficial emitida por la Universidad Icesi, dirigida a la Institución Educativa Distrital Colegio Centro Integral José María Córdoba. La institución concedió el permiso correspondiente y facilitó los espacios necesarios para llevar a cabo las actividades con los estudiantes del grado 1003, jornada de la mañana.

En segundo lugar, se realizó un perfil de los estudiantes del curso que está compuesto por 33 estudiantes en su mayoría son hombres, con edades entre 14 y 17 años, siendo 15 años la edad predominante. Este dato es relevante, ya que el diseño del taller debe considerar los intereses y dinámicas propias de los adolescentes en plena transición a la adultez.

El perfil del grupo se construyó a partir de observación durante aproximadamente un mes y medio, en la cual se tuvieron en cuenta interacciones en clase, comentarios espontáneos frente a las lecturas, reflexiones surgidas en exposiciones y discusiones, así como expresiones compartidas en momentos de diálogo dentro y fuera de las actividades formales. La recopilación de esta información no se realizó de manera estructurada, sino mediante una aproximación cualitativa intencional, con el propósito de comprender las percepciones, intereses y hábitos de lectura del grupo en un contexto natural y dinámico.

El diseño del taller no fue concebido como una estructura rígida, sino como una propuesta flexible y abierta, en coherencia con el enfoque socioconstructivista que orienta este trabajo. Se privilegió una planificación que permitiera a los estudiantes conducir y construir activamente su proceso de aprendizaje, lo cual implicó estar atentos y receptivos a lo que pudiera surgir en el desarrollo de cada sesión.

Para guiar el desarrollo del taller que se tituló: “Lectura Viva - Conectando Narrativas y Realidades”, se definieron un objetivo general y varios objetivos específicos que orientaron tanto las acciones pedagógicas como los propósitos formativos de la propuesta. Entre los recursos utilizados se incluyeron una presentación en PowerPoint (anexa al final de este documento) y la plataforma “BEDBogotá”, la Biblioteca Digital Escolar de Bogotá. Si bien inicialmente se proyectó una duración de cuatro sesiones, fue necesario extenderla a cinco debido a dificultades técnicas presentadas con la plataforma de la biblioteca.

### **6.3. Análisis de la implementación del taller y aprendizajes**

El taller se implementó en el curso 1003, tal como se había previsto, documentando las dinámicas del aula mediante grabaciones en audio y video, lo que permitió registrar de manera detallada los diálogos, interacciones y comportamientos de los estudiantes generados. Estos insumos fueron claves para la elaboración de diarios de observación en donde se plasmaron las reacciones, comentarios espontáneos, niveles de participación y otros indicios relevantes que enriquecen la comprensión de la experiencia vivida en el taller (Ver anexo C).

Para el análisis de la implementación del taller, se adoptó un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender las experiencias vividas por los estudiantes durante las sesiones. El análisis se centró en la categoría de motivación, en coherencia con el tercer objetivo

de este trabajo, para ello, se tomaron como base los indicadores construidos previamente a partir del análisis de tres experiencias analizadas anteriormente.

Posteriormente, y a modo de cierre, se presenta un apartado con los aprendizajes clave surgidos del análisis del taller, en diálogo con el marco teórico que sustenta este trabajo. Estos aprendizajes emergen a partir de la interpretación de las dinámicas del aula y de los datos recogidos, los cuales permiten reflexionar sobre los aspectos más relevantes del proceso pedagógico y su impacto en los estudiantes.

## **7. Formación de lectores desde el enfoque sociocultural: Reflexiones a partir de experiencias didácticas.**

La enseñanza de la literatura en la escuela ha sido objeto de múltiples debates en torno a su sentido, pertinencia y metodologías porque mientras que los enfoques tradicionales han privilegiado una aproximación historicista y formalista de la literatura, en la que priman la memorización de datos y el análisis estructural de los textos, el enfoque sociocultural ofrece una perspectiva que sitúa la lectura literaria en el campo de la experiencia, la interacción y el significado construido en comunidad.

A continuación, se presentan los hallazgos del análisis de tres experiencias didácticas que han buscado transformar la enseñanza de la literatura teniendo en cuenta los principios de un enfoque sociocultural. A través del análisis de estas prácticas, se identifican algunos elementos que inciden en la motivación de los estudiantes, su conexión con los textos y la manera en que la literatura se integra a sus contextos y vivencias.

Más allá de la descripción de las experiencias, se busca interpretar los aspectos recurrentes que favorecen la formación de lectores literarios, reconociendo estrategias didácticas que pueden fortalecer la enseñanza de la literatura en la escuela. A continuación, se describe cada categoría tal como fue concebida e interpretada en el análisis:

*Motivación:* Se manifiesta en el deseo genuino y sostenido de los estudiantes por leer, caracterizado por el entusiasmo espontáneo, el compromiso activo, la implicación emocional y la persistencia ante dificultades. Esta motivación trasciende el aula, impulsando a los estudiantes a buscar, compartir y debatir sobre las obras en diferentes espacios y momentos.

*Relevancia Sociocultural:* Se refiere a la manera en que las experiencias de lectura y enseñanza de la literatura se vinculan con el contexto social, cultural y cotidiano de los estudiantes, favoreciendo su sentido de pertenencia e interés. Esta categoría abarca el reconocimiento de sus conocimientos previos, sus prácticas comunicativas, sus relaciones interpersonales y el uso de herramientas y formatos familiares que les permiten apropiarse de la lectura literaria. Asimismo, destaca cómo la literatura puede reflejar y resignificar realidades personales y colectivas, facilitando el diálogo, la construcción de significados compartidos y el desarrollo de la sensibilidad social.

*Estrategias efectivas:* Conjunto de prácticas didácticas diseñadas para fomentar la comprensión, el disfrute y la apropiación del texto literario a través de la interacción activa del estudiante con la obra. Estas estrategias incluyen la lectura en voz alta, la dramatización, la formulación de preguntas de distintos niveles, la discusión en grupo, la producción escrita y el uso de recursos digitales y sociales. Su propósito es potenciar la construcción de sentido, la participación reflexiva y el vínculo afectivo con la literatura, favoreciendo así el desarrollo de la competencia lectora en un contexto sociocultural.

*Formación literaria:* Es el proceso por el cual los estudiantes se convierten en lectores críticos y sensibles, capaces de interactuar activamente con la obra literaria, construir significados propios y transformar su experiencia personal a partir del encuentro con el texto.

El análisis de las experiencias didácticas bajo estas categorías permite reconocer los alcances e identificar patrones comunes, además de aprendizajes clave que contribuyen a fortalecer la enseñanza de la literatura desde un enfoque sociocultural. En este sentido, el análisis permitirá evidenciar cómo las estrategias empleadas han impactado la motivación de los

estudiantes, su capacidad de interpretación y su relación con los textos literarios. Asimismo, ofrecerá una visión sobre el papel de la mediación docente y el diseño de actividades significativas en la construcción de lectores críticos y reflexivos. A partir de este ejercicio analítico, se busca extraer elementos esenciales que sirvan de base para la elaboración de futuras propuestas didácticas, favoreciendo una enseñanza de la literatura que trascienda la memorización de datos y promueva experiencias de lectura auténticas, significativas y vinculadas a la realidad de los estudiantes.

### **7.1. Presentación de las experiencias analizadas**

Para comprender cómo se configura la enseñanza de la literatura desde un enfoque sociocultural en distintos contextos educativos, se analizaron tres experiencias didácticas desarrolladas en diferentes niveles escolares. Cada una de ellas propone una aproximación innovadora a la lectura literaria, integrando estrategias que buscan motivar a los estudiantes, generar conexiones significativas con los textos y favorecer el desarrollo de competencias literarias. A continuación, se presenta una descripción general de cada experiencia.

#### **7.1.1. Experiencia 1: Acercamiento a la estética de la literatura en grado segundo**

Esta experiencia se desarrolló en el grado segundo de la Institución Educativa Titán, en el municipio de Yumbo, como parte del proyecto ELITEC (Enseñanza de la Literatura en Instituciones de Educación Pública de Cali y la región), liderado por la Universidad Icesi. El objetivo principal de la investigación fue transformar la enseñanza de la literatura en este nivel educativo mediante el diseño, implementación y sistematización de una secuencia didáctica orientada a la formación de lectores literarios.

La secuencia didáctica se estructuró en torno a actividades como anticipación, lectura en voz alta, diálogo con los estudiantes, confrontación de ideas, conversación entre pares, representación gráfica, entre otras estrategias que promovieron una experiencia significativa permitiendo a los estudiantes aproximarse a la literatura como fuente de conocimiento, goce, significación, fantasía y construcción de mundos posibles. Para la implementación de la secuencia, se seleccionan los textos *La peor señora del mundo* y *Manual para corregir a niños malcriados*, del escritor mexicano Francisco Hinojosa.

### **7.1.2. Experiencia 2: Desarrollo de la capacidad inferencial a través de la lectura de relatos policíacos en grado sexto**

Esta experiencia se implementó con estudiantes de grado sexto en la Institución Educativa Técnica Industrial (IETI) Carlos Holguín Mallarino, en un contexto en el que la lectura se percibía como una actividad mecánica y poco significativa. Su objetivo principal fue fortalecer la capacidad inferencial de los estudiantes mediante la lectura de relatos policiales, promoviendo así el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que les permitan formular hipótesis, establecer relaciones entre los hechos narrados y anticipar.

En esta propuesta fue importante la selección de textos de literatura policial, que despertaron la curiosidad de los estudiantes y los involucraron activamente en el proceso de interpretación. A través de actividades como el análisis de pistas, la formulación de preguntas y la resolución de enigmas narrativos, se buscó que los estudiantes pasaran de una lectura superficial a una comprensión más profunda de los textos. Esta experiencia se desarrolló en un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde el trabajo en equipo y la discusión fueron fundamentales.

Para la secuencia didáctica, se seleccionó la novela *El sospechoso viste de negro* de Norma Huidobro, ya que este tipo de literatura cuenta con los elementos necesarios para la realización de inferencias y el análisis de los resultados lo realizaron a partir de las categorizaciones presentadas por Ripoll en cuanto a los tipos de inferencias y la clasificación de preguntas por niveles propuestas por Solé.

### **7.1.3. Experiencia 3: Facebook como aliado en la promoción de la lectura y la mediación literaria en grado noveno**

En esta tercera experiencia, desarrollada en la Institución Educativa José Holguín Garcés con estudiantes de grado noveno, se exploró el uso de la red social, Facebook, como herramienta para fomentar la lectura y la mediación literaria. Su objetivo fue utilizar esta red social como un espacio de interacción en el que los estudiantes pudieran compartir reflexiones sobre sus lecturas, dialogar con sus compañeros y participar en actividades de escritura creativa y análisis literario a partir de la obra “Como agua para chocolate” de Laura Esquivel.

El contexto de esta experiencia se enmarca en una realidad donde los adolescentes tienen una fuerte presencia en plataformas digitales, pero la lectura no siempre forma parte de su cotidianidad. Ante este escenario, se propuso aprovechar un medio familiar para los estudiantes y transformarlo en un espacio de construcción de significado en torno a la literatura. La propuesta incluyó la creación de grupos de lectura y creación de perfiles en facebook basados en los personajes de la novela.

## **7.2. Análisis de hallazgos**

Esta sección se centra en el análisis de los resultados obtenidos a partir de las tres experiencias presentadas previamente. Para ello, se han organizado los resultados en torno a cuatro categorías: “Motivación”, “Relevancia sociocultural”, “Estrategias efectivas”, “Formación literaria” y “Transformación en la práctica docente”, esto con el propósito de identificar los elementos clave que incidieron en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en cada contexto.

En lugar de abordar cada experiencia de forma individual, el análisis se estructura por las categorías mencionadas, permitiendo una visión transversal de cómo se manifiestan estos aspectos en diferentes escenarios educativos. Esto, posibilita establecer comparaciones, reconocer patrones y evidenciar puntos de convergencia en las prácticas analizadas.

### **7.2.1. Motivación**

Esta categoría de motivación fue entendida como el deseo genuino y sostenido de los estudiantes por leer, caracterizado por el entusiasmo espontáneo, el compromiso activo, la implicación emocional y la persistencia ante dificultades. Esta motivación trasciende el aula, impulsando a los estudiantes a buscar, compartir y debatir sobre las obras en diferentes espacios y momentos. A través del análisis de cuatro indicadores, evidenciamos cómo los estudiantes de las 3 experiencias vivieron con motivación la experiencia lectora.

#### **7.2.1.1. Interés y entusiasmo por la lectura**

Este indicador muestra el entusiasmo inicial y la curiosidad inmediata por leer, reflejado en la urgencia por obtener el libro, la emoción por la historia y el deseo espontáneo de leer en cualquier momento.

En la experiencia 1, evidenciamos el alto nivel de interés y entusiasmo que manifiestan los niños hacia la lectura de “La peor señora del mundo”, cuando la profesora expresa: *“los niños reciben los textos con tal entusiasmo, que de ser posible se habrían leído en una sola sesión”*. Esta afirmación nos deja ver la curiosidad inicial y a su vez subraya el deseo espontáneo de los estudiantes por completar la lectura sin demora, mostrando así una motivación intrínseca que impulsa su acercamiento activo a los textos.

El interés y entusiasmo también lo observamos en la experiencia 3, al leer “Como agua para chocolate” en la que se destaca la pasión intensa de algunos jóvenes que incluso llegan a acelerar su experiencia lectora, lo vemos cuando la maestra menciona: *“en algunas ocasiones unos cuantos jóvenes, tal vez motivados por la pasión que les despertaba la obra, se adelantaban a las intervenciones acelerando el ritmo de la historia, saltándose detalles importantes del capítulo correspondiente e incluso, pasando a otro”*. Aquí vemos a los estudiantes siendo verdaderos lectores.

En esta misma institución, se observa que el interés por la lectura y el impacto de la Secuencia implementada con la obra “Como agua para chocolate”, trasciende el aula de clase, impactando a otros cursos y abriendo posibilidades para nuevos proyectos de lectura, esto se evidencia cuando la maestra comparte comentarios recibidos por parte de estudiantes ajenos al curso que está realizando la lectura de la obra: *“algunos estudiantes pertenecientes al grado octavo nos manifestaron su interés por participar en esta experiencia cuando se encuentren en grado noveno”* o *“algunos estudiantes del colegio de diferentes grados nos indagan a todos los docentes del área de lenguaje acerca de qué obra literaria vamos a leer”*.

### 7.2.1.2. Implicación emocional con la lectura

Hablamos aquí de que la implicación emocional potencia el sentido de la experiencia lectora y fortalece la conexión del lector con la obra y lo vamos a evidenciar, por lo menos en dos de las tres experiencias analizadas.

El primer hallazgo encontrado en la experiencia 1, con la lectura de “La peor señora del mundo” observamos un goce estético y una expresión emocional como manifestaciones visibles de dicha implicación emocional, esto es evidente en los gestos, emociones y actitudes de los estudiantes que describen las maestras durante las sesiones: *“La literatura vivida como un goce estético aporta un sin número de conocimientos y vivencias gratificantes a nuestros estudiantes y es algo que pudimos experimentar al planear e implementar la secuencia didáctica... sobre todo el ver sus rostros llenos de alegría, el deseo por saber lo que sucedería en el cuento, el disfrute que demostraban”*, la lectura se convirtió en una experiencia emocional significativa que no fue percibida sólo como una obligación escolar sino como una vivencia placentera que generó entusiasmo genuino.

En esta misma Secuencia Didáctica también encontramos una extensión de la experiencia lectora hacia lo cotidiano y lo familiar, lo que nos pone en evidencia como la implicación emocional con la lectura también se reflejó en la forma como los estudiantes llevaron la experiencia más allá del aula, compartiendo lo leído con su entorno familiar, expresando opiniones espontáneas sobre los personajes y mostrando asombro en distintos momentos del relato. Las maestras lo relatan de la siguiente manera: *“Ver y escuchar a los estudiantes diciendo que fueron a casa a contarle a sus familiares la historia leída en clase, pedirte que por favor continúa con su lectura, expresar sus opiniones respecto a los*

*comportamientos de los personajes, observar sus caras y gestos de asombro en diferentes momentos de la lectura, dan cuenta del nivel de interés despertado frente a la literatura"* . Aquí, la lectura literaria se convierte en una experiencia social que es capaz de dinamizar conversaciones en el hogar y generar una apropiación personal del texto, entonces, la implicación emocional no se limita al aula, sino que trasciende.

Otro aspecto importante encontrado en la experiencia No. 3, con la lectura de " Como agua para chocolate" está relacionado con el Fortalecimiento del vínculo emocional mediante el uso de herramientas significativas y cercanas a los estudiantes. Se observa que el uso de la red social Facebook, que en ese momento se encontraba en auge entre los jóvenes y adolescentes, favoreció, según las maestras, un involucramiento afectivo con la lectura porque les permitió conectar la obra literaria con sus prácticas comunicativas cotidianas: "*Los estudiantes se sintieron más involucrados en las actividades al poder usar herramientas conocidas, como Facebook, para interactuar con la obra literaria"* esto pone en evidencia cómo la tecnología se convierte en un puente emocional que acerca el texto, permitiendo un ambiente más relajado, menos formal en el que los estudiantes expresan sus reacciones con espontaneidad y desde sus propios códigos culturales.

#### 7.2.1.3. Disposición por seguir leyendo

En este indicador haré referencia a la inclinación voluntaria y sostenida de los estudiantes a seguir leyendo la obra literaria y buscando información adicional, lo que deja entrever una motivación activa dentro de la tarea escolar y que trasciende el aula de clase para integrarse en su cotidianidad.

Un hecho significativo en la motivación observada en los estudiantes, es la competencia surgida en torno a la posesión de los libros, como se evidencia en el caso de la experiencia 1, en la lectura *“La peor señora del mundo”*, en donde la disposición por seguir leyendo fue tan alta que *“todos querían llevarse el libro, se presentaron conflictos, tanto que debimos establecer turnos para llevarlo a casa, lo querían leer en clase, durante el descanso y en cualquier momento que pudieran.”*

Asimismo, encontramos en la lectura de *“La peor señora del mundo”* que la búsqueda autónoma de información adicional sobre la historia realizada por algunas estudiante, destaca cómo la curiosidad se convierte en un motor de motivación para los estudiantes, *“para algunos niños su curiosidad por saber el resto de la historia los llevó a la búsqueda en internet”*, esta acción demuestra una motivación genuina por profundizar en el contenido del texto.

Otro hallazgo importante dentro de la disposición para seguir leyendo, se fundamenta en la satisfacción de corroborar que sus hipótesis sobre la lectura eran correctas, esto lo encontramos en la experiencia No. 2 con la lectura de *“El sospechoso viste de negro”*, sus maestras cuentan que *“cuando leyeron los capítulos siguientes pudieron corroborarlas como acertadas. Esto les brindó mucha satisfacción y los motivó a seguir leyendo”*.

Esta satisfacción y disposición para seguir leyendo, que nos denota una gran motivación por la lectura, también se evidenció en la experiencia No. 3 en la lectura de *“Como agua para chocolate”*, ya que las maestras observaban que: *“después de la clase de lengua castellana era frecuente verlos avanzando y comentando la historia en las horas que ellos generalmente dedican a su descanso”*.

#### 7.2.1.4. Persistencia y autodisciplina en el compromiso alrededor de la lectura

En este indicador me referiré a la capacidad de los estudiantes para mantener su compromiso con la actividad lectora, incluso cuando surgen dificultades o situaciones adversas y nos permite evidenciar una motivación tanto individual como colectiva para cumplir con los compromisos adquiridos en el proceso lector.

En la experiencia No. 3 con la lectura de “Como agua para chocolate” encontramos de manera significativa la motivación de los estudiantes para cumplir con las tareas lectoras, a pesar de las dificultades que se les presentaron durante las sesiones: *"aunque surgieron dificultades circunstanciales propias del contexto de los estudiantes (falta de conectividad, fallas en el sistema eléctrico, situaciones familiares, entre otras), ellos trataron de cumplir al máximo con los compromisos adquiridos para interactuar en la red, buscando las herramientas, a como diese lugar, para no fallarle a su equipo de trabajo"*. La anterior afirmación muestra una clara intención de responder de manera autónoma y responsable frente a las exigencias de la actividad.

Asimismo, los estudiantes encontraron la manera para mantenerse activos en la lectura y en las publicaciones que debían realizar en facebook, apoyándose de manera colaborativa entre ellos, un estudiante lo expresa de la siguiente manera: *"Hicimos un grupo de Messenger... si por ejemplo no iba, pues se le colocaba de que tienes que publicar y tal cosa... hubo como un tiempo en que nos atrasamos, pero seguimos ahí, ahí y ahí y le cogimos el tiro, incluso yo me adelanté."* Comentarios como este, dan cuenta de un proceso en el que los estudiantes logran sostener el ritmo y se adaptan a las circunstancias para no abandonar su proceso de lectura, mostrando una voluntad y motivación clara de continuar hasta terminar la propuesta lectora.

### 7.2.2. Relevancia Socio- Cultural

En esta categoría me referiré a la manera en que las experiencias de lectura se vinculan con el contexto social, cultural y cotidiano de los estudiantes, favoreciendo su sentido de pertenencia e interés. Aquí es importante el reconocimiento de sus conocimientos previos, sus prácticas comunicativas, sus relaciones interpersonales y el uso de herramientas y formatos familiares que les permiten apropiarse de la lectura literaria.

#### 7.2.2.1. Vinculación con el contexto social y cultural

Uno de los aspectos clave en la formación de lectores literarios es la capacidad de conectar los textos con la realidad del estudiante, es por eso que en este indicador decidí recoger cómo las prácticas pedagógicas que reconocen el contexto sociocultural, los intereses, hábitos y lenguajes juveniles permiten que la literatura se vuelva más significativa, motivadora y cercana, favoreciendo la transformación de la experiencia lectora.

La inclusión del contexto sociocultural y los conocimientos previos de los estudiantes favorecen la experiencia lectora, permitiendo la construcción de un puente entre la vida cotidiana y el mundo literario, como lo plantean las maestras de la experiencia No. 1 con la lectura de “La peor señora del mundo” quienes afirman que *“asumir la enseñanza desde un enfoque sociocultural, que considera conocimientos previos, que involucra el contexto de los estudiantes y situaciones de comunicación reales, posibilita un aprendizaje con sentido”*.

En la experiencia No 3, con la lectura de “Como agua para chocolate”, ocurre algo similar, ya que se reconoce que el diseño de la Secuencia Didáctica debe partir del conocimiento profundo del grupo, las maestras lo expresan de la siguiente manera: “decidimos diseñar una SD desde una perspectiva sociocultural, teniendo en cuenta el contexto y las particularidades del

grupo a intervenir”. Los anteriores comentarios muestran que cuando la literatura se conecta con el entorno y las realidades de los estudiantes, adquiere mayor relevancia y se generan aprendizajes más significativos.

Otro hallazgo encontrado hace referencia al uso de herramientas tecnológicas y formatos digitales cercanos a los estudiantes aumenta el interés de los estudiantes y permite una mayor participación en las actividades literarias. En este sentido, las maestras que trabajaron “Como agua para chocolate y que decidieron usar una de las redes sociales más llamativa en ese momento, expresan que *“la posibilidad de utilizar una herramienta familiar para los alumnos ha sido uno de los factores que los hizo sentir involucrados”*, esto indica que el acercamiento a los lenguajes juveniles favorece el compromiso con la lectura por parte de ellos ya que facilita a los estudiantes la apropiación de la obra literaria a partir de sus propios códigos; lo que se evidenció en esta práctica lectora fue que *“a la gran mayoría le gustó esta experiencia, ya que fue realizada en una de las redes sociales más activas para los jóvenes hoy en día”*.

Asimismo, se hizo evidente que escuchar tener en cuenta a los estudiantes fortalece su sentido de pertenencia y les permite que se sientan parte activa del proceso educativo, las maestras en esta experiencia afirman *“es absolutamente necesario conocer el contexto que rodea a los jóvenes, interesarnos por sus hábitos, sus gustos, disgustos y opiniones, con el fin de partir desde su mundo para ofrecerles nuevas y, por qué no, mejores posibilidades”*. Del mismo modo, sabemos que existe una gran brecha en cuanto a los procesos de lectura que enfrentan nuestros adolescentes y las maestras toman medidas en ese sentido: *“a la luz del enfoque sociocultural teníamos claro que, para ayudar a subsanar dichas debilidades, debíamos plasmar*

*el sentimiento de nuestros chicos y tener en cuenta sus gustos*". Esto nos permite entender que la experiencia lectora se enriquece cuando se orienta desde una perspectiva empática que escucha activamente las voces de los estudiantes.

En esta experiencia con el uso de redes sociales, se hace clara la tensión existente entre las dinámicas escolares y las preferencias del grupo, las maestras refieren: "*...las fechas que nosotras sugerimos para las interacciones y que a ellos les parecieron inapropiadas... querían estar más tiempo en la red.*" vemos así, que la integración del entorno digital favorece el interés por la literatura, y plantea desafíos en la gestión del tiempo y en la estructuración de las actividades habituales.

Quiero concluir este apartado destacando cómo perciben los estudiantes el hecho de acercar el contexto social y cultural a las prácticas literarias "*...divertido y diferente, ya que nosotros los estudiantes estamos acostumbrados a simplemente leer un libro y realizar un examen*". Aquí observamos como los mismos estudiantes contrastan esta experiencia con la lectura tradicional produciendo un cambio en su actitud.

#### 7.2.2.2. Resignificación de la realidad

Una vez que la lectura se vincula con el contexto, se abre la posibilidad de interpretarlo y transformarlo. Aquí entra la literatura como espacio de reflexión sobre las propias realidades personales y colectivas, porque posibilita conexiones con mundos posibles que tocan la sensibilidad de los estudiantes. Como lo plantean las maestras de la experiencia No.1 "la enseñanza de la literatura va más allá de contenidos o actividades aisladas y puede significar acercamientos a mundos posibles, que pueden reflejar sus propias realidades o que les enseña a ser sensibles". De esta manera el texto literario actúa como mediador para comprender

emociones, desarrollar empatía y explorar situaciones vitales desde una perspectiva transformadora.

La literatura permite reflexionar sobre el comportamiento y los valores, tal como lo observamos con la lectura de “La peor señora del mundo”, aunque la intención de la secuencia Didáctica no era enseñar valores de forma explícita, los estudiantes relacionan lo narrado con normas de conducta y establecen reflexiones personales sobre el comportamiento, lo vemos en un conjunto de frases expresadas por los estudiantes: *“me pareció bueno, interesante porque enseña a los niños a comportarse como es”, o “que no debemos ser ni malos ni engañar a las personas porque podemos obtener el mismo resultado”. “uno no debe ser malo porque si uno es malo nadie te quiere así como la peor señora del mundo”*. Estos comentarios demuestran que, a través de la ficción, los estudiantes resignifican su comprensión del mundo social y los vínculos que se tejen entre las acciones personales y sus consecuencias.

Se observa también, cómo algunos estudiantes trasladan el sentido del texto literario al ámbito de las normas escolares. Lo vemos con la lectura de “Manual para corregir niños malcriados” de la experiencia No. 1, por ejemplo, frente a la pregunta de la profesora sobre qué es un manual, un estudiante responde: *“esas son instrucciones para portarse bien”*. Más adelante, al vincularlo con la lectura, otro estudiante afirma: *“es como un manual de convivencia, ¡es un cuento casi igualito!”*. Aunque la diferencia entre ambos géneros discursivos no queda clara, los estudiantes asocian el texto con la regulación del comportamiento, esto sugiere una lectura atravesada por las normas escolares

Otro aspecto clave en cuanto a la resignificación de la realidad, lo encontramos en la experiencia 3, en “Como agua para chocolate” en donde la percepción de la literatura es como

un espejo de lo cotidiano. Los estudiantes reconocen que las historias leídas no se limitan a la ficción, sino que tienen relación con sus propias experiencias o con situaciones observadas en su entorno, por eso las maestras señalan que: *“muchos estudiantes concluyeron que los libros y las telenovelas, algunas veces, reflejan lo que pasa en la vida real”*. Esta afirmación indica que los textos literarios no son vistos como ajenos o distantes, sino como una posibilidad de comprender la realidad desde otras miradas.

### 7.2.2.3. Fomento de relaciones interpersonales

La relevancia sociocultural también la vemos reflejada a través del diálogo, el reconocimiento del otro, el intercambio de experiencias. En este indicador puse el foco en la interacción social, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de los lazos afectivos entre los estudiantes, reconociendo que el acto de leer y compartir experiencias literarias favorece la comprensión de textos.

En las experiencias de lectura, se evidencia que el trabajo colaborativo fortalece los vínculos entre los estudiantes, generando un ambiente propicio para el disfrute y la participación activa a través del intercambio de ideas y la construcción conjunta de significado, así lo dejan ver las maestras de la experiencia No. 1 en comentarios como: *“Los estudiantes también resaltan el hecho de compartir con sus compañeros y esa relación de pares también añade goce al intercambiar sus experiencias de lectura literaria con las preguntas planteadas sobre los textos”*. Este aspecto es reforzado con expresiones espontáneas de los estudiantes como: *“sí, porque me encanta trabajar en grupo con mis compañeros” “sí, porque compartimos tiempo con mis amigos”, “lo que más me gustó es jugar y compartir con mis amigos, me gustó porque no peleamos”*. Estas afirmaciones muestran que la dimensión social del aprendizaje

literario favorece la comprensión pero también fortalece los lazos afectivos y la convivencia escolar.

#### 7.2.2.4. Construcción de sentido compartido

En el enfoque sociocultural es importante resaltar que no solo se comparten ideas y experiencias, sino que se construyen significados colectivos en torno a los textos literarios a partir de la socialización de percepciones individuales que se dan a conocer a través del diálogo, la colaboración y la confrontación de perspectivas que reflejan la diversidad cultural y los distintos modos de comprender el mundo.

Quiero destacar cómo la interpretación de los textos se enriquece con el diálogo entre compañeros generando múltiples significados de acuerdo a las concepciones de los estudiantes, las maestras de la experiencia No.1 refieren que “la literatura se aborda con un enfoque sociocultural, en el cual se tiene en cuenta la forma como los individuos llenan de sentido los textos; se da relevancia a la interpretación, análisis de obras; y la motivación a la creación literaria”. Esta manera en la que fue concebida dicha secuencia didáctica, abre espacios para que los estudiantes lean e interpreten desde su realidad y crean significados nuevos.

Un ejemplo claro de esta construcción de sentido compartido, también se observa en la experiencia No.3, cuando los estudiantes hablan de la obra “Como agua para chocolate” y socializan las visiones sobre el cortejo con frases como: *“cortejar es lo mismo que levantarse una vieja”, “si la peladita es de casa, entonces hay que caerle bien a los suegros”, o “mi papá dice que antes la conquista era más difícil”*. Estas expresiones reflejan cómo los estudiantes traen sus referentes culturales al espacio de lectura, y de manera colectiva empiezan a moldear el contenido literario a la luz de sus propios contextos, creencias y formas de hablar.

### 7.2.3. Estrategias efectivas

Las estrategias efectivas en la enseñanza de la literatura, han sido entendidas aquí como el conjunto de prácticas didácticas diseñadas para fomentar la comprensión, el disfrute y la apropiación del texto literario a través de la interacción activa del estudiante con la obra. Su propósito es potenciar la construcción de sentido, la participación reflexiva y el vínculo afectivo con la literatura, favoreciendo así el desarrollo de la competencia lectora en un contexto sociocultural.

A partir del análisis de las tres experiencias leídas, se han identificado cinco indicadores o grupos de estrategias que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria

#### 7.2.3.1. Estrategias de contextualización y conexión

Este indicador fue establecido porque es necesario tener estrategias que preparen a los estudiantes para contextualizar el texto y conectar la obra que van a leer con sus experiencias previas y su entorno. De esta manera encontramos los criterios de selección de las obras a leer y la activación de saberes previos con actividades antes de la lectura.

El primer aspecto identificado hace referencia a los criterios de selección de textos del que hacen uso las maestras de la experiencia 1, en las que se refleja una clara intención de conectar la lectura con el mundo interior, social y cultural de los estudiantes, ellas optaron por textos distintos a los habituales, evitando *“situaciones relacionadas con príncipes, princesas o animales”*, y donde más bien pudieran *“verse reflejados con los comportamientos que a veces tienen en su relación con el otro”*. En este caso, se inclinaron por una obra *“que no tuviera color”*, desafiando ideas preconcebidas sobre lo que hace valiosa una obra y eso si que tuviese

*“algo de humor, de manera que fueran divertidos para nuestros niños”*. Todo esto con el fin de tener una experiencia significativa.

Asimismo, en la experiencia 2, se eligió *“El sospechoso viste de negro”*, obra de género policial como estrategia para promover la comprensión profunda y fortalecer una lectura inferencial, pues se pide al lector actuar como un investigador, realizando inferencias, formulando hipótesis y relacionando pistas. En torno a *“un problema que debe ser resuelto”* es posible fomentar procesos como la *“recapitulación, la auto-formulación de preguntas, la elaboración de hipótesis”* que permiten al lector avanzar de *“una lectura comprensiva centrada en el aspecto literal a uno inferencial”*.

El segundo aspecto, relacionado con la contextualización de la obra lo vemos en la experiencia N. 1 al propiciar el acercamiento a la lectura a través de un diálogo sobre conocimientos generales del autor, dicen las maestras: *“..nos apoyamos en una presentación en Power Point, con algunos elementos importantes sobre la vida del autor, que propició un diálogo en el que indagamos con los estudiantes sus conocimientos sobre el lugar de nacimiento y residencia del escritor.”*, y se complementa con la reacción de los estudiantes, *“...se notó asombro e interés por conocer más sobre él”*, esto permitió un acercamiento al texto.

Asimismo, en la experiencia 2, las estrategias de contextualización y conexión jugaron un papel clave en el acercamiento de los estudiantes al género policiaco, permitiendo establecer vínculos entre distintos formatos narrativos, se propuso la lectura inicial de un cuento *“Tres portugueses bajo un paraguas sin contar al muerto”*, y vieron un capítulo de la serie *CSI*, para que los estudiantes reconocieran elementos estructurales del género, la lógica investigativa, el uso de pistas y la resolución de un enigma.

De la misma manera, en la experiencia 3, antes de iniciar la lectura se plantearon preguntas como: qué sentirían si *“alguno de sus hermanos se casara con su pareja”*, provocando *“reacciones de rechazo”* o, *“¿qué opinan sobre la influencia de los padres en la escogencia de pareja?”* esto prepara emocionalmente la recepción de la historia y *“su discusión y socialización despertó gran interés porque son circunstancias que atañen a su cotidianidad”*

#### 7.2.3.2. Estrategias de comprensión y construcción de sentido

Cuando los estudiantes logran una conexión inicial es importante pasar al proceso de comprensión y construcción del sentido del texto. Encontramos varias estrategias usadas a lo largo de las tres experiencias y que a continuación examinaremos: Inferencias, anticipaciones e hipótesis, lectura en voz alta, Lectura compartida y colaborativa.

En ese sentido, el primer aspecto esencial observado en las experiencias está relacionado con la activación del pensamiento inferencial y anticipatorio para comprender el relato. Por ejemplo, para la lectura de *“La peor señora del mundo”* las maestras afirman: *“...será necesario llevar a los estudiantes a hacer inferencias desde el título del texto, indagar sobre sus saberes previos, confrontarlos, buscar información sobre su autor y hacer lectura. Durante la misma, realizar preguntas que lleven a formular hipótesis, a hacer anticipaciones, a confrontar sus hipótesis y anticipaciones.”*

Asimismo, en la experiencia 2, con la lectura de *“El sospechoso viste de negro”* se propone *“realizar predicciones a partir del título, las ilustraciones, subtítulos y otros índices textuales”*, además se formulan preguntas como *“¿cuál será el delito en el texto?, ¿qué personajes vamos a encontrar en él?”*. Las preguntas de la profesora como las que plantean los estudiantes permiten construir una red de anticipaciones que guían la lectura y favorecen la

comprensión global y la construcción de significados: *"A partir de las preguntas que cada uno de los estudiantes elaboró y teniendo en cuenta el nivel en el que se clasificaron, se puede determinar que la mayoría de los estudiantes lograron un avance significativo en su nivel de inferencias desde la etapa de diagnóstico."*

El segundo aspecto observado, para que los estudiantes comprendan el texto, encontramos la lectura en voz alta, de los primeros capítulos de "El sospecho viste de negro" permitiendo al lector dialogar con el texto, verificar o reformular sus hipótesis; y el uso de tablas que relacionan hechos y reglas, a la maestra le resulta favorable *"Presentar un modelo al estudiante basado en esta tabla (hecho observado, regla, hipótesis) puede facilitar la relación de los hechos que el estudiante va identificando a través del ejercicio de lectura compartida."*

Al igual, en la experiencia 3, leyendo "Como agua para chocolate", la lectura en voz alta se convirtió en estrategia de comprensión y construcción de sentido, pues hubo un modelado de lectura y participación activa. Tal como señalan las maestras: *"...nuestra lectura estuvo matizada por diferentes tonalidades y silencios acordes a los momentos y al dramatismo que proponían las escenas de la historia".* y *"... pausando cada vez que la dinámica lo exigiera, para dar paso a opiniones, para escuchar dudas y dar explicaciones..."* Esta lectura favoreció que los estudiantes percibieran matices emocionales y comprendieran mejor los cambios de tono narrativo y permitió profundizar en la comprensión del texto.

En tercer lugar, en la experiencia 2 con "El sospechoso viste de negro", las tareas de lectura compartida demostraron ser vitales para la construcción del sentido: *"tareas de lectura compartida, con toda la clase o en pequeños grupos o parejas"* éstas pusieron a los estudiantes en el rol de protagonistas, después de haber visto el modelado de lectura en voz alta. *"en*

*grupos de 6 estudiantes realizan la lectura en voz alta de los siguientes 6 capítulos (alternándose para leer, si lo prefieren), luego aplican las estrategias de lectura empleadas por la maestra” y registran sus análisis en las rejillas de relatos policiales”. Cada grupo, decidió qué estrategias emplear y respondieron preguntas de forma oral sobre lo leído.*

También en la experiencia 3 con la obra *“Como agua para chocolate”*, la lectura compartida y colaborativa se potenció al combinar distintos formatos y espacios de interacción. Primero, *“iniciamos la lectura en clase y la contrastación de estas lecturas con un fragmento de la película inspirada en la obra”* esto permitió a los estudiantes comparar percepciones, debatir diferencias y enriquecer sus interpretaciones con respecto a lo textual y a lo visual, también *“se acordó... lectura en pequeños grupos de estudiantes...”*, *“los estudiantes, usando las tabletas, leyeron en parejas los capítulos tres, cuatro y cinco (uno por clase)”*, lo que facilitó la comprensión de significados.

#### 7.2.3.3. Estrategias de autonomía y producción

Después de comprender el texto, es importante que los estudiantes adquieran autonomía en su proceso de aprendizaje y logren construir sus propias interpretaciones y trabajos basados en lo que han aprendido.

En la experiencia No.2 con la lectura de *“El sospechoso viste de negro”* se fortaleció la autonomía de los estudiantes y la producción textual, preparándolo para una *“lectura individual, en la que él, de forma autónoma, podrá aplicar las estrategias de lectura que considere pertinentes al texto que le ocupa”*. De esta forma, unos capítulos se leyeron en casa y otros en aula, alternando responsabilidades entre estudiantes y docente. La producción textual se planteó a partir de preguntas de comprensión lectora que exigían inferencia y argumentación, y

posteriormente se invitó a los alumnos a *“formular preguntas para sus compañeros acerca de lo que han leído”, a “formular hipótesis acerca del final del misterio y registrarla en la rejilla antes de leer los capítulos finales”*.

En cuanto a la producción escrita también se plantea, además de varias rejillas propuestas, la elaboración de una línea de tiempo para promover la capacidad de organización de la información como ejercicio de síntesis. *“Esta tarea implicó seleccionar, jerarquizar y secuenciar hechos significativos”*.

#### 7.2.3.4. Estrategias de evaluación y reflexión

Es esencial que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y evalúen su comprensión, ya que estas facilitan valorar el proceso lector de manera continua y formativa, permitiendo tanto al docente como al estudiante identificar avances y dificultades en la interpretación de textos literarios. Vamos a encontrar estas estrategias de evaluación a partir de instrumentos explícitos, recapitulación y afianzamiento de la comprensión, diversificación de tipos de preguntas para evaluar niveles de comprensión y una evaluación permanente al cierre de cada clase.

En primer lugar, en la experiencia 1, se evidencia una forma clara y pertinente de evaluación del proceso lector a través de instrumentos explícitos que permiten hacer visibles los avances en la comprensión y en el uso de estrategias, ya que durante la lectura del texto *“La peor señora del mundo”*, se orientó a los estudiantes a realizar procesos metacognitivos inicialmente a través de conversaciones y posteriormente con registros escritos *“...a través del diálogo durante la lectura, por medio de preguntas que llevaran a los niños a identificar las estrategias y por medio del registro de sus propios descubrimientos en fichas.”*

También en la experiencia 2, se usan instrumentos explícitos como parte de una estrategia de evaluación formativa y participativa del proceso lector, mediante una revisión del proceso de lectura en grupos, donde los estudiantes retomaron *“las hipótesis e inferencias a través de la sistematización que realizaron en las rejillas y que les permitieron comprender el relato y descubrir el enigma”*. Asimismo realizaron una evaluación de la secuencia, en la que los estudiantes *“evalúan su propio proceso a través de una rejilla que contiene los criterios de evaluación”*.

En segundo lugar, encontramos que la recapitulación se constituyó en una estrategia central para afianzar la comprensión lectora y evaluar el grado de apropiación del texto por parte de los estudiantes en la experiencia 2, pues a lo largo de lectura fue una práctica permanente tanto en los momentos de lectura guiada como en los espacios de lectura autónoma o en grupo, las maestras identificaron que en algunos casos *“la respuesta de esta pregunta no se encontraba explícita, requería un nivel de inferencia mayor... por lo tanto surge la necesidad de volver al capítulo para aclarar dudas y sentirse más seguros de las hipótesis que realizan”*. Aquí la recapitulación se observa como una herramienta eficaz para evaluar la comprensión sin recurrir exclusivamente a formatos tradicionales.

Otra estrategia empleada en la experiencia 2 con *“El sospechoso viste de negro”*, las maestras tuvieron en cuenta la diversificación de tipos de preguntas valorando los distintos niveles de lectura: Literal, inferencial y crítica, para ver si efectivamente lograban que los estudiantes avanzaran de nivel lector

Por otro lado, en la experiencia 3 con la lectura de *“Como agua para chocolate”* observamos una práctica de evaluación más informal pero continua, con momentos de

conversación al cierre de cada clase, tal como se señala en la observación de las maestras *“al final de cada jornada literaria, se comentaban los hechos de la historia que más les llamaron la atención, evidenciando el grado de motivación y compromiso de los chicos con la lectura de la obra”* .

#### 7.2.3.5. Estrategias de interacción y uso de recursos digitales

Las estrategias de interacción y uso de medios digitales se constituyen como un elemento innovador en el proceso de enseñanza de la literatura, permitiendo integrar recursos tecnológicos que facilitan la construcción de significado y promueven la participación activa de los estudiantes. En la experiencia 3 estas estrategias se orientan a aprovechar herramientas digitales: la red social Facebook y un fragmento de la película de *“Como agua para chocolate”*.

En esta propuesta, al llegar al capítulo 6 de la obra debían crear unos perfiles en facebook, con los personajes de la obra y debían interactuar entre ellos: *“la lectura de los capítulos seis al doce se desarrolló paralelamente a la actividad de interacción en los perfiles creados en Facebook. Con el fin de optimizar los tiempos, leímos en clase y en algunas ocasiones en casa, usando sus dispositivos móviles o sus computadores”* y *“podían usar herramientas multimedia (memes, canciones, fotos, videos) para complementar sus participaciones”*.

En esta experiencia fue importante la disponibilidad de recursos digitales y los mismos estudiantes buscaron la manera de superar las barreras técnicas y en ocasiones, *“acudían a los maestros encargados de la sala de sistemas para que les facilitaran un equipo conectado a la red wifi del colegio y así poder leer y publicar, de acuerdo a la situación que se estuviese escenificando en ese momento”*.

Esta propuesta implicó un trabajo en equipo y a la vez autonomía en las responsabilidades individuales. " *Para la creación de estos perfiles, se dividió el grupo en subgrupos de cuatro estudiantes. Cada uno de los subgrupos escogió un personaje del libro para crearle un perfil de Facebook* ", se promovió la colaboración y la apropiación de los personajes desde una perspectiva creativa que permitió un juego de roles conduciendolos a una comprensión profunda de la narrativa. La dinámica fue asumida con autonomía por parte de los estudiantes, quienes " *se pusieron de acuerdo para realizar un cronograma de intervenciones, partiendo del hecho de que cada integrante debía estar a cargo del perfil del personaje escogido, revisarlo y publicar en él, como mínimo en una ocasión* ".

La estrategia de incorporar redes sociales al proceso lector por un lado, acercó a los estudiantes a la historia, pero también logró una apropiación emocional y literaria más profunda, la misma maestra señala, " *el uso de esta herramienta (Facebook) fue uno de los grandes aciertos del proceso... propició que ellos establecieran un fuerte vínculo con la historia*", el hecho de "reaccionar" dentro de la red social fue clave: " *la herramienta de reacciones en Facebook les permitió interactuar y evidenciar la diversidad de emociones que generaban las publicaciones de los diferentes personajes, las cuales eran complementadas por comentarios, memes y canciones* " esto generó una experiencia sensible y participativa que " *daba cuenta de la subjetividad de los personajes y evidenciaba la apropiación del rol que le correspondía* ".

Por otro lado, Se proyectó un fragmento de la película "Como agua para chocolate", posterior a la lectura del libro y se abrió un espacio para que los estudiantes " *compararan la versión cinematográfica con la obra escrita* ". Aunque se esperaría una mayor preferencia por lo visual, los estudiantes optaron por la obra escrita, ya que esto les permitiría " *construir los*

*personajes y el contexto de manera más libre y personal, reflejando sus propias interpretaciones*". Este hallazgo revela cómo la literatura, en su forma escrita, ofrece un espacio que permite un mayor rango de interpretación para el lector, incluso en contextos fuertemente mediados por lo audiovisual.

#### **7.2.4. Formación literaria**

La formación literaria es un proceso fundamental en el desarrollo de lectores críticos y sensibles, capaces de interactuar activamente con la obra literaria, construir significados propios y transformar su experiencia personal a partir del encuentro con el texto. Para comprender cómo se evidencia este proceso en la práctica educativa, presenté a continuación cuatro indicadores observados en las tres experiencias: Comprensión crítica de textos literarios, valoración estética y disfrute de la lectura, reconocimiento del contexto histórico y cultural de las obras e Interpretación significativa de las obras literarias, cada uno de los cuales aporta los hallazgos encontrados en las tres experiencias.

##### **7.2.4.1. Comprensión de textos literarios**

Hemos entendido aquí, la comprensión de textos literarios como la capacidad del lector para analizar de forma reflexiva y analítica la obra, identificando sus elementos estructurales, recursos narrativos y estrategias estilísticas, a través de inferencias y juicios fundamentados en la evidencia textual.

El primer hallazgo encontrado nos permite ver la participación de los estudiantes en la construcción de conocimiento literario. A lo largo de la experiencia 1, se observa una disposición genuina de los niños para participar y expresar sus ideas, lo cual se evidencia en las palabras expresadas por la maestra: *"en el desarrollo de cada momento de la secuencia, me doy*

*cuenta de que en los niños hay una disposición total para participar e intervenir expresando sus anticipaciones, sus inferencias frente al texto, sus predicciones de lo que podría suceder y sus rostros de asombro al comprobar o refutar con las siguientes lecturas. Esto da muestras de la comprensión que tienen del texto seleccionado..."*

También en la experiencia 2, se pone de manifiesto la importancia de propiciar espacios de comprensión en donde los estudiantes asuman un rol activo en la construcción del sentido del texto, vemos que la interacción entre los estudiantes y la docente evidencia cómo el análisis colectivo favorece el intercambio de ideas y el razonamiento conjunto. Un ejemplo claro de esto es cuando la maestra invita a los estudiantes a observar una imagen detalladamente, promoviendo una actitud investigativa: *"Maestra: van a observar la imagen muy detalladamente, como si fueran detectives. Recuerden que una de las características de ellos es que son observadores."* Los estudiantes responden con entusiasmo, expresando sus interpretaciones y proponiendo hipótesis sobre la escena representada: *"E3: De acuerdo a la imagen como dijo Taquinas, se ve que él usa guantes, tiene la cara agachada y cuando uno, no quiere que lo cojan, coge las cosas con guantes porque si no se le quedan las huellas ahí..."* El análisis compartido fomenta la curiosidad y el pensamiento crítico, permitiendo que los estudiantes comprendan y construyan significados colectivos explorando múltiples posibilidades de interpretación.

Un segundo hallazgo encontrado está relacionado con la identificación de las voces narrativas y el papel del narrador en los textos literarios. Durante el desarrollo de la experiencia 1, se observa cómo los estudiantes enfrentan el desafío de distinguir entre la voz del narrador y la de los personajes, actividad que inicialmente les resulta compleja, pero que progresivamente

logran dominar. Esto se refleja en la experiencia con el texto *“Manual para corregir a niños malcriados”*, donde el escritor se convierte en narrador y personaje al mismo tiempo. La guía docente orienta este proceso mediante preguntas que invitan a reflexionar sobre quién habla en la introducción y en qué se convierte el escritor, promoviendo el análisis crítico de la estructura narrativa. A pesar de que algunos estudiantes presentan confusión inicial, se evidencia un avance significativo cuando logran identificar las marcas textuales que permiten distinguir las diferentes voces: *“... para ellos fue novedoso el hecho de ubicar en el texto el lugar de la voz del narrador y la de los personajes de la historia, e identificar las marcas textuales para encontrarlas, esta actividad resultó ser un poco dispendiosa, pero valió la pena el esfuerzo. Al final encontré satisfacción al verlos hablar con propiedad de las voces que encontraban en el texto.”*

En la experiencia 2 también encontramos el reconocimiento de las estrategias narrativas del autor y se observa que los estudiantes analizan la obra *“El sospechoso viste de negro”*, reconstruyen las relaciones entre los personajes, identificando sus roles y conexiones dentro del relato. Por ejemplo, se observa que al discutir la identidad de Ema, los estudiantes elaboran interpretaciones basadas en la estructura narrativa: *“¿Quién es Ema? E4: es la vecina de Marcos. E10: es una de las protagonistas y amiga de Felipe. Maestra: y es la señora que cuida a Marcos. E3: sí, yo pensé que tenían la misma edad.”*

En tercera instancia, para construir una base sólida para la comprensión, las maestras de la experiencia 2, fortalecen la lectura literal primaria, la cual *“se centra en las ideas que se exponen en el texto por reconocimiento o evocación de los hechos y la identificación de ideas principales, secuencias, comparaciones y relaciones de causa-efecto”*, y *“la lectura literal de*

*profundidad, como su título lo indica, requiere una lectura más profunda hacia la comprensión del texto, reconociendo las ideas en secuencia y el tema principal". Este proceso se ve reflejado en el resultado final, ya que "ellos mismos se encargaron de revisar que los sucesos acontecidos tuviesen coherencia entre sí, fueron puntuales y concretos en las ideas que proponían", evidenciando una argumentación coherente basada en el análisis literal del contenido.*

#### 7.2.4.2. Valoración estética y disfrute de la lectura.

La formación literaria busca que los estudiantes se conviertan en lectores capaces de disfrutar y valorar la literatura como una experiencia estética y cultural así que el estudiante que experimenta placer y goce estético al interactuar con obras literarias, está generando un vínculo significativo con los textos y fomentando el desarrollo de competencias y habilidades lectoras. A continuación, se presentan los principales aspectos identificados en la experiencia 3 con la lectura de "Como agua para chocolate"

Un primer elemento observado en esta experiencia lectora, está relacionado con la construcción de imaginarios, en donde el hecho de "meterse en el personaje" y experimentar emociones vinculadas al texto muestra el impacto positivo: *"(...) Para mí esta experiencia fue muy buena, ya que no sólo es leer y leer, sino que uno se metía en el personaje y lo que este personaje sentía en el libro. Es una ventaja muy buena para entender mejor el libro que uno está leyendo."*

En segundo lugar, encontramos un impacto sensorial de la obra, aquí vemos el poder evocador de los textos que se manifestó en sensaciones físicas, en la que un estudiante, expresó sentir hambre al imaginar los platillos descritos en la obra: *"Profesora: ¿Qué sentimientos genera el libro?" "Niyereth: De todo un poquito." "Brayan: Da hambre."*

*"Profesora: ¡Da hambre! Pero esperen, Brayan, ¿Te daba hambre?" "Brayan: Sí, con esas codornices ahí, como que uff."* Esta conexión sensorial demuestra cómo la literatura puede trascender el ámbito de lo textual para provocar respuestas físicas en los estudiantes.

Finalmente encontramos, la preferencia por la lectura de la obra, frente a la adaptación cinematográfica, este desencanto ante la adaptación audiovisual muestra cómo la imaginación y el disfrute literario superaron la expectativa visual: *"Al ver la película surgió un ambiente de desencanto, puesto que los personajes no eran como ellos los habían imaginado."* Esto subraya que a pesar de la inclinación evidente de los estudiantes hacia el lenguaje audiovisual, aquí se logró despertar el interés genuino por la obra literaria cuando la maestra propuso actividades significativas para ellos: *"Indudablemente, nuestros estudiantes, en su gran mayoría, se inclinan por el lenguaje audiovisual, pero esto no implica que ellos se cierren a la posibilidad de disfrutar una obra literaria que despierte su interés y que movilice sus afectos, prefiriéndola por encima de la película, siempre y cuando la mediación literaria les proponga retos interesantes y significativos."*

#### 7.2.4.3. Reconocimiento del contexto histórico y cultural de las obras.

En este indicador quise resaltar la capacidad de los estudiantes para situar y comprender la obra literaria a partir de los elementos que la enmarcan: la vida, la trayectoria y el estilo del autor, así como los aspectos culturales y sociales propios de la época en que se produce la obra.

Se observa en la experiencia 1 que los estudiantes comienzan a valorar la importancia de conocer al autor (Francisco Hinojosa) y entender el contexto en que se genera la obra literaria. Por ejemplo, cuando se les presenta información biográfica, se evidencia un asombro e interés genuino *"...la primera vez que se les presentaba datos del autor de una obra; se notó*

*asombro e interés por conocer más sobre él.*" y se destaca la importancia de establecer relaciones entre el autor y los elementos recurrentes en sus obras, de tal manera puedan contextualizar y hacer conexiones, por ejemplo, preguntas como: *"...por qué en sus libros habla de la comida mexicana o menciona palabras que no conocemos..."* esto con el fin de que los estudiantes puedan familiarizarse y entender el estilo del autor con elementos de su entorno y cultura.

La socialización de aspectos importantes de la vida del autor permite el diálogo significativo, esto es evidente en la experiencia 1 cuando se menciona: *"...algunos elementos importantes sobre la vida del autor, que propició un diálogo en el que indagamos con los estudiantes sus conocimientos sobre el lugar de nacimiento y residencia del escritor."* Esta familiaridad con el autor que se va creando poco a poco, genera empatía, y en el momento en que los estudiantes van a leer otro libro del mismo autor, no pasa desapercibido: *"Escuchar que era el mismo autor que ya conocían y que mencionaba el texto que se había leído previamente, generó empatía de los estudiantes con el cuento"*.

Además, se observa que la idea de que escribir es una profesión lo que resulta novedosa para ellos, *"...les parecía novedoso que escribir pudiera ser una profesión, y la idea de que una persona sea capaz de escribir tantos libros y no cansarse. Este hecho muestra que no es habitual en la experiencia de los niños que se les presenta el autor del texto que leen..."* Este hallazgo, sugiere que los estudiantes reconocen de manera inicial el valor cultural y profesional de la labor del autor, lo cual es fundamental para la formación literaria.

También se resalta la importancia del reconocimiento del contexto cultural y los estudiantes logran vincular la obra con acontecimientos de su entorno, como se aprecia en el

siguiente apartado de la experiencia 1 "*...algunos estudiantes hicieron relaciones con acontecimientos conocidos por ellos (un terremoto que sucedió por esos días, novelas mexicanas que ven en casa y comida mexicana que alguna vez han degustado).*" Esta relación entre lo leído y su realidad cotidiana refuerza la idea de que la obra se sitúa dentro de un marco cultural que los estudiantes pueden reconocer y comprender.

De igual forma, en la experiencia 3 hablan sobre la vida y contexto cultural de la autora: "*... también socializamos aspectos fundamentales de la autora de la obra, Laura Esquivel, enfatizando en el contexto social y cultural en el que ha terminado su vida*". Esto es importante ya que conocer el trasfondo biográfico y cultural de quienes crean la obra enriquece la experiencia lectora y permite una interpretación más profunda.

Finalmente, otro hallazgo relevante en la experiencia 3, con respecto al reconocimiento cultural de las obras, es la reacción de los estudiantes ante la adaptación cinematográfica de "Como agua para chocolate", al ver cómo una obra literaria puede ser relevante en distintos medios y tiene la capacidad de influir en formatos como el cine, la maestra lo expresa así: "*Pero el hecho que más les llamó la atención fue que dicha obra hubiera sido adaptada para una obra cinematográfica*".

#### 7.2.4.4. Interpretación significativa de las obras literarias.

En este indicador nos centramos en observar cómo los estudiantes construyen sentidos profundos y personales a partir de la lectura de obras literarias, vinculando los textos con sus experiencias de vida, contextos socioculturales y perspectivas individuales. La interpretación significativa trasciende la comprensión literal hasta la apropiación crítica de los contenidos

literarios, permitiendo una lectura reflexiva que considera tanto los elementos estéticos como los valores y conflictos presentes en la obra.

Un primer hallazgo lo encontramos en cómo la lectura literaria permite a los estudiantes construir subjetividades al conectar sus experiencias personales con las narrativas de los textos, así como dialogar sobre la interpretación de la realidad, confrontar sus propios saberes con los planteados en las historias y entrar en mundos de fantasía que les permiten reconocerse en los personajes. Esta conexión se evidencia en la experiencia 1, con “La peor señora del mundo” cuando, al comentar la historia de un niño que no se bañaba, uno de los estudiantes afirma: “*A mí no me gusta bañarme, sino que ¡me toca!*” y otro añade con humor: “*¡Yo soy un gato pal agua! ¡No me gusta bañarme!*”. Estas expresiones reflejan cómo los estudiantes no solo identifican características comunes con los personajes, sino que también se apropian de la historia para reflexionar y expresar sus propias experiencias cotidianas.

Esta construcción de subjetividades, también se observa al invitar a los estudiantes a que generen hipótesis e interpreten situaciones complejas a partir de los textos. A través de la interacción con las narrativas, los estudiantes elaboran conjeturas que trascienden la información explícita y relacionan sus conocimientos previos con los detalles de la historia, como por ejemplo en la experiencia 2, con “El sospechoso viste de negro” un estudiante plantea: “*Profe, mire, es que, ¿qué tal que el muchacho fuera igualitico al amante? Entonces ella escribió sobre él de verdad y la policía lo encontró igualito al de la tienda.*” Esta hipótesis demuestra cómo el estudiante articula información del texto con su razonamiento personal, generando una interpretación novedosa que no está explícita en la narración. Asimismo, otra estudiante expresa su comprensión e inicia su aporte con la frase “*yo entendí!*”... “*luego*

*basándose en la situación infiere lo que concuerda con una inferencia tipo II que tiene un componente causal en el que expone el porqué de las acciones del personaje."*

También se evidencia la caracterización y construcción de los personajes a partir de sus propias percepciones y experiencias personales. Durante las sesiones de la experiencia 3 con la lectura de "Como agua para chocolate" los estudiantes se imaginan a los personajes con características físicas particulares, como lo demuestra el comentario de un estudiante al imaginarse a Tita como una mujer muy atractiva o las apreciaciones de 2 de las estudiantes Gloria y Nataly sobre la apariencia de John Brown, "*¡Yo me imaginaba a John hermoso!*" así como la manera en que los personajes actuaban, como lo expresa otra estudiante "yo no hubiera aguantado a esa mamá tan insoportable."

Además, la construcción de perfiles en Facebook impulsó a los estudiantes a asumir el rol de los personajes de manera tan intensa que algunos expresaron sentir el personaje, como lo expresó Mayra al afirmar que "*El personaje se apoderaba de uno*". Aquí vemos un acercamiento a la literatura desde un grado significativo de identificación que va más allá de la simple lectura, logrando que los personajes sean vividos desde lo personal y lo cotidiano.

Un segundo hallazgo está relacionado con la identificación y valoración de conflictos en la trama que realizan los estudiantes quienes reflexionaron y sacaron conclusiones personales. En la experiencia , como ya se había mencionado anteriormente se evidencia que los estudiantes muestran su capacidad de interpretar los conflictos narrativos y valorar sus implicaciones éticas y morales como cuando uno de los estudiantes afirmó: "*que no debemos ser ni malos ni engañar a las personas porque podemos obtener el mismo resultado*", o cuando otro expresó que el relato "*enseña a los niños a comportarse como es*".

También en la experiencia 2 los estudiantes muestran habilidades en la identificación y valoración de conflictos en la trama al asociar elementos del texto con sus conocimientos previos, y formular hipótesis que enriquecen su comprensión de la historia. Un ejemplo es cuando un estudiante plantea: *"si hay presencia policial, debe existir un caso, un hecho específico que corresponde a esta entidad y no a otra"*. Esta reflexión muestra cómo el estudiante relaciona la información textual con un contexto realista, construyendo significados a partir de los detalles sugeridos en la relación. Asimismo, al analizar la expresión *"oscuridad en los ojos"* de un personaje, otro estudiante asocia rápidamente esta característica con conceptos como *"maldad"*, *"crimen"* o *"malvado"*, mientras que otro propone una hipótesis alternativa al afirmar que el personaje podría ser ciego y usar un tigre como guía.

En este mismo sentido, en la experiencia 3 los estudiantes emiten juicios frente a los conflictos narrativos y sobre la injusticia que perciben en la obra, proponen finales alternativos que responden a sus expectativas emocionales: *"¡No me parece justo lo que hizo Mamá Elena con su propia hija!"* o al señalar que *"eso pasaba en esa época, porque ahora ya uno es más libre"*. Los estudiantes contrastan los valores del relato con los de su propia realidad, lo que les permite cuestionar los comportamientos de los personajes y sus motivaciones.

Asimismo, algunos estudiantes manifiestan su inconformidad con el desenlace de la historia, como una estudiante, quien comenta: *"Ay mal, yo le cambiaría el final"*, justificando su opinión al considerar que fue *"injusto"*. Otros participantes sugieren modificaciones, como que la protagonista se hubiera quedado con John en lugar de Pedro, ya que *"John estuvo como más con ella, la ayudaba"*, mientras que Pedro es percibido de manera negativa: *"Pedro era muy uy no..."*. Además, surge el deseo de una venganza por parte de Tita hacia personajes como Mamá

Elena o Rosaura, lo que refleja la necesidad de resolución frente a los conflictos planteados en la historia.

Se identificó un tercer hallazgo referente a la relación entre la ficción literaria y la realidad personal, ya que los estudiantes logran vincular los eventos narrados en las obras con sus propias experiencias y conocimientos previos, los estudiantes de la experiencia 1 reaccionan ante las descripciones del comportamiento de la protagonista en *"La peor señora del mundo"*, mostrando sorpresa y desaprobación al escuchar fragmentos como *"les echaba jugo de limón en los ojos lo mismo si hacían travesuras que si le ayudaban a barrer..."* y *"apagaba su puro en los ombligos de los taxistas"*, se escucharon frases de los estudiantes como: *"¡eso no lo hacen las mamás!"*, o la argumentación del porqué las mamás no se comportan así: *"porque nuestras mamás nos aman"*.

Asimismo, en la experiencia 2 se observa a los estudiantes establecer relaciones entre la ficción y su realidad personal, lo cual favorece la construcción de significados propios y el desarrollo de una lectura comprensiva e inferencial, así como lo señala la profesora que lo que hacen los estudiantes es *"escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito"*, lo que sugiere que los estudiantes confrontan sus conocimientos previos con lo leído, formulando nuevas hipótesis y conexiones. Aún así, este nivel de interpretación no se alcanza de manera uniforme en todos los estudiantes, pues en algunos casos, como el de un estudiante *"Se observa que cuando se le solicita información a partir del título, el estudiante E9 se limita a describir de forma generalizada lo que va a encontrar en el cuento "los sucesos" "los hechos", y evita entrar en detalle acerca de los posibles hechos o sucesos, es decir que no "va más allá"*.

Durante las sesiones de la experiencia 3 también, se observaron diálogos en los que las maestras encuentran que la relación entre la ficción literaria y la realidad permite una interpretación significativa de la obra pues se crean vínculos con ella, *“la creación de este vínculo permitió que los estudiantes concibieran la historia leída como parte de sus propias vidas”*. Esta conexión se fortaleció en los estudiantes *“asociando sus experiencias con el cortejo, sus relaciones y dinámicas familiares con las vividas por los personajes de la obra literaria.”* Asimismo, al debatir sobre los interrogantes relacionados con la obra, algunos estudiantes concluyeron que *“los libros y las telenovelas, algunas veces, reflejan lo que pasa en la vida real”*, aquí se subraya la capacidad de interpretar la ficción a partir de su propio contexto social y personal.

### **7.3. Implicaciones para el taller de lectura literaria**

La revisión, análisis e interpretación de las tres experiencias me permitió identificar prácticas significativas que, más allá de sus particularidades contextuales, comparten elementos valiosos para el diseño de una propuesta propia. En este apartado pretendo articular algunos de los hallazgos previamente descritos con la construcción del taller reconociendo aquellas estrategias y dinámicas que evidenciaron un impacto positivo en la motivación en la práctica lectora de obras literarias.

#### **7.3.1. Motivación**

La motivación es un pilar fundamental para la experiencia lectora en la relación de los estudiantes con el taller de lectura. Este aspecto abarca desde un impulso inicial por leer a una motivación profunda y sostenida más allá del aula de clase, invitando a los estudiantes a sumergirse en el texto, a debatir sobre él y a llevar la experiencia lectora al ámbito de lo

cotidiano. A través del análisis de las experiencias observadas, encontramos diversos aspectos que pueden contribuir significativamente a la construcción de un taller de lectura literaria genuina.

En primer lugar, rescato el interés y entusiasmo por la lectura como un factor clave que propició la participación activa de los estudiantes, en las experiencias lo vemos en el deseo por obtener los libros, y por leer, incluso fuera del tiempo de clase, la motivación intrínseca estuvo presente de manera constante a través de la curiosidad espontánea y el anhelo de conocer el desenlace de la historia. Este tipo de entusiasmo es fundamental para mi taller, ya que señala la importancia de ofrecer lecturas que despierten la curiosidad de los estudiantes y fomenten el deseo genuino de continuar con la exploración literaria.

En segundo lugar, creo que la implicación emocional es otro hallazgo crucial que se presenta como una vía efectiva para conectar a los estudiantes con la obra. En las experiencias 1 y 3, los estudiantes no solo leyeron sino que vivieron, lo disfrutaron y en algunos casos lo compartieron con su entorno familiar, lo que amplió el impacto de la experiencia lectora más allá del aula. Creo que es importante que el taller logre de alguna manera una conexión emocional y una cercanía con herramientas cercanas y cotidianas para ellos, como lo fue en la experiencia 3 la integración de redes sociales logrando un acercamiento más natural al contenido literario.

Finalmente, la persistencia y autodisciplina observadas, especialmente en la experiencia 3, dejan ver que, incluso frente a dificultades como la falta de conectividad o problemas personales, los estudiantes fueron capaces de adaptarse y mantener su compromiso con la tarea lectora. Este hallazgo es fundamental para mi taller, ya que plantea la capacidad de los

estudiantes para afrontar obstáculos y perseverar en su proceso de lectura a través del trabajo colaborativo y la adaptación a las circunstancias.

### **7.3.2. Relevancia sociocultural**

Desde un enfoque sociocultural, la lectura literaria no puede desligarse de los contextos de los estudiantes, eso es evidente en las experiencias analizadas porque es ese vínculo entre el texto y la vida cotidiana es el que potencia, la motivación, disfrute y comprensión de la obra literaria, por esta razón será importante para el taller dos elementos clave: Primero, que el texto seleccionado, se conecte con los intereses, hábitos y lenguaje de los estudiantes, ya que usualmente leemos un clásico que poco les interesa a los adolescentes. Segundo, pretendo hacer uso de herramientas digitales como aliadas del proceso, ya que usualmente el uso de dispositivos no se permite dentro del aula de clase porque genera gran distracción.

En cuanto a la resignificación de la realidad observada en las experiencias, es importante que el taller se oriente para mostrar la literatura como una vía para pensar el mundo y permitir el relacionar los textos con la experiencia del lector, esto favorece que los estudiantes comprendan mejor lo que leen, pero también que entiendan su entorno, sus emociones y sus relaciones. El taller debe propiciar estos momentos de reflexión, posibilitando que los estudiantes dialoguen con la obra desde su sensibilidad y encuentren en ellas espejos de su realidad o puertas hacia mundos posibles que les permitan reimaginar lo conocido.

### **7.3.3. Estrategias efectivas**

Los hallazgos analizados en cuanto a las estrategias que resultaron favorables en las tres experiencias leídas presentan prácticas y actividades didácticas para mejorar la comprensión,

disfrute y apropiación del texto literario, en las que vimos siempre una interacción activa por parte de los estudiantes con la obra.

Las experiencias han mostrado que la selección del texto es de vital importancia y he de reconocer que como docentes, nuestra mirada suele estar sesgada hacia la elección de clásicos que se ajustan a la malla curricular, de hecho, el plan de asignatura de este año propone “El Lazarillo de Tormes” obra de la literatura española y que tradicionalmente se lee en grado décimo. No obstante, desde un enfoque constructivista y sociocultural, me gustaría escuchar a los estudiantes y que sean ellos quienes decidan cuál será la lectura del taller.

Por su parte, la lectura en voz alta fue una estrategia clave en las experiencias analizadas para fomentar la comprensión y la construcción de sentido. Inicialmente, eran las maestras quienes leían, modelando la entonación, el ritmo y la interpretación, lo que ayudaba a los estudiantes a acercarse al texto con mayor confianza y permitió que los estudiantes pudieran replicar una buena lectura hasta terminar de leer la obra.

Así mismo, fueron vitales, el uso de preguntas abiertas para comprobar el entendimiento, junto con actividades de predicción, elaboración de hipótesis y discusiones colectivas, resultó muy útil para afianzar la comprensión de lo que iban leyendo. Aunque el taller no pretende ser algo excesivamente elaborado desde el inicio, teniendo en cuenta el enfoque constructivista, sí podrían integrarse algunas de estas estrategias durante el proceso lector.

La lectura en grupos, también juega un papel fundamental en las experiencias, ya que favorece el trabajo colaborativo y la construcción conjunta del sentido permitiendo superar dificultades que se puedan presentar en el camino, además de fortalecer vínculos entre los

estudiantes. En el contexto del taller, esta estrategia se proyecta como una oportunidad valiosa para motivar al grupo y hacer de la lectura una experiencia compartida y significativa.

En cuanto a las estrategias de evaluación y reflexión, en las experiencias se destacan aquellas que son continuas durante el proceso lector, haciendo de la metacognición parte central del proceso y se invita a los estudiantes a reconocer y verbalizar las estrategias que usan, sus avances y dificultades. En dos de las experiencias la evaluación se desarrolla mediante instrumentos explícitos como rejillas de seguimiento y criterios definidos, pero no son las únicas estrategias, ya que se abren espacios de recapitulación, diálogo y autoevaluación, estas últimas estrategias son las que se implementaran en el taller para generar un ambiente más empático y menos tradicional.

#### **7.3.4. Formación literaria**

Para el diseño del taller es necesario pensar cómo se desarrolla la formación literaria en las aulas reales, cómo emerge la sensibilidad, el pensamiento crítico y la apropiación del lenguaje estético en los estudiantes. Las experiencias observadas revelan que formar lectores literarios es acompañarlos en un proceso de construcción de significados propios, de exploración emocional, de descubrimiento cultural y de interpretación comprensiva y crítica.

Uno de los aspectos inspiradores es la comprensión crítica de los textos literarios, entendida no como una habilidad mecánica, sino como una disposición activa del lector para dialogar con el texto, entenderlo y resignificarlo, pero no olvidando el goce estético y el disfrute que puede aportar una buena obra que es lo que va favorecer la creación de vínculos afectivos con la literatura. buscando una interpretación significativa de las obras literarias, si es posible, en el taller hacer que los estudiantes se vean a sí mismos en los personajes o se reconocen en

las situaciones se puede demostrar que la lectura literaria puede ser una herramienta poderosa para construir subjetividad.

La formación lectora se hace evidente cuando los estudiantes son capaces de hablar con propiedad sobre lo que leen, establecer diálogos significativos en torno a los temas tratados y relacionarlos con su propio contexto. Comprender las voces narrativas, identificar los propósitos del texto y participar activamente en conversaciones sobre su sentido y relevancia son señales claras de una lectura profunda y significativa, que es lo que espero del taller.

## 8. Diseño y aplicación del taller

### 8.1. Perfil del grupo al que se aplicará el taller

Aunque en la metodología se presentó información general sobre el grupo participante, a continuación se ofrece una caracterización más detallada construida a partir de la observación y el contacto directo con los estudiantes. Este perfil no busca clasificar ni tipificar al grupo, sino aportar elementos interpretativos que permitan comprender mejor sus intereses, formas de participación y actitudes frente a la lectura literaria, aspectos fundamentales para el diseño, desarrollo y análisis del taller de lectura.

Existe una diversidad de posturas frente a la literatura, un grupo de estudiantes la considera una fuente de reflexión y aprendizaje, pero la mayoría nunca se ha sentido identificado con una obra literaria o la encuentra aburrida, tienen una relación esporádica o distante con la lectura fuera del contexto escolar. Esto sugiere que, para la mayoría, la lectura no es un hábito consolidado, sino una actividad ocasional o circunstancial. Sin embargo, también se puede observar que, aunque no leen con frecuencia, sí muestran disposición para la lectura cuando encuentran textos de su interés.

En esa misma línea, entonces podemos decir que en cuanto a la relación de los estudiantes con la literatura es considerada por unos pocos como una herramienta para reflexionar sobre la vida y comprender su entorno, pero otros la perciben como algo lejano, aburrido o poco significativo en su experiencia personal lo que indica que existe una brecha que necesitamos cerrar en torno a la lectura por que el reto que subyace es ofrecer lecturas que no solo sean accesibles, sino también significativas, logrando que aquellos estudiantes que hoy no se sienten

identificados con la literatura puedan verla como un reflejo de sus inquietudes, emociones y experiencias.

Esta información resulta crucial porque a la hora de diseñar el taller no se puede asumir que los estudiantes tienen un hábito lector arraigado, sino que debe diseñarse con estrategias que despierten la curiosidad y generen interés genuino.

Para ello es importante preguntarnos, por un lado, sobre los tipos de textos que más atraen a los estudiantes, en el caso del curso 1003, se evidencia una clara inclinación por formatos dinámicos y narrativos visuales. Los cómics, mangas y novelas gráficas son los favoritos, seguidos por publicaciones en redes sociales y letras de canciones. Las novelas y cuentos ocupan un lugar intermedio, mientras que géneros como el teatro y el terror tienen menor presencia. Estos aspectos nos llevan a plantear la importancia de lo visual y los textos breves. Asimismo, podemos ver una conexión emocional a través de las canciones lo que puede indicar que los estudiantes buscan textos que les generen identificación y emoción.

Por otro lado, está la temática, en este campo las historias de aventuras y fantasía lideran las preferencias del curso, seguidas de las historias basadas en la vida real y los relatos sobre amor y relaciones. Esto sugiere que los estudiantes buscan narrativas emocionantes, pero también historias con las que puedan identificarse a nivel personal. La clave será diseñar un taller que contemple estos intereses, equilibrando el gusto por lo imaginativo con relaciones que permitan la identificación y el cuestionamiento de su realidad.

Respecto a la forma de lectura la mayoría de estudiantes menciona que prefiere la lectura individual y en silencio, lo que indica que muchos se sienten cómodos procesando la información de manera autónoma. Sin embargo, algunos se inclinan por actividades creativas,

audiolibros y dramatizaciones, lo que evidencia la necesidad de diversificar las estrategias para atender distintos estilos de aprendizaje. Las actividades post-lectura más valoradas por los estudiantes son los debates, sin lugar a dudas disfrutaban del intercambio de ideas y la participación activa en la interpretación de los textos.

En cuanto a los formatos, varios estudiantes mencionan que prefieren leer en formato digital por su accesibilidad y costo. Esto sugiere que la integración de plataformas digitales y recursos en línea podría facilitar el acceso y aumentar el interés por la lectura.

## **8.2. Datos generales del Taller**

El taller fue titulado "*Lectura Viva – Conectando Narrativas y Realidades*" fue una experiencia desarrollada con estudiantes de grado décimo entre el 3 y el 11 de abril de 2025, a lo largo de cinco sesiones de aproximadamente 80 a 90 minutos cada una. El objetivo general planteado fue: Analizar el texto literario seleccionado de la biblioteca virtual "BedBogotá", identificando elementos narrativos y temáticos que reflejan aspectos de su realidad socio-cultural, para desarrollar una comprensión crítica de las obras leídas.

Las actividades diseñadas en el taller surgieron como una consecuencia directa de los aprendizajes obtenidos del análisis de las tres experiencias didácticas previas: El acercamiento estético a la literatura en grado segundo, La lectura inferencial de relatos policíacos en grado sexto y El uso de Facebook como mediador literario en grado noveno. Los hallazgos clave extraídos de estas experiencias guiaron la estructuración del taller, especialmente en relación con las cuatro categorías identificadas: motivación, relevancia sociocultural, estrategias efectivas y formación literaria.

En cuanto a la motivación, se hizo énfasis en generar expectativas, permitir la libre exploración del texto y fomentar espacios de diálogo literario, estas decisiones fueron el resultado de la comprobación de que la motivación lectora aumenta cuando los estudiantes se sienten emocional y activamente implicados en la actividad. La sorpresa y el entusiasmo por conocer una nueva plataforma, como la Biblioteca Digital Escolar de Bogotá, que no sabían que existía, fue un factor que incrementó su interés por la lectura, reflejando cómo la motivación se puede ampliar al presentar nuevas herramientas de manera atractiva, además, el hecho de encontrar un texto interactivo resultó aún más motivante para ellos, ya que les permitió involucrarse de manera más directa y dinámica con el contenido.

Respecto a la relevancia sociocultural, la selección de un texto con imágenes, en este caso un cómic, que aborda temáticas sociales y presenta interactividad, permitió establecer conexiones significativas entre la lectura y las realidades cercanas a los estudiantes. Las conversaciones surgidas durante el taller giraron en torno a problemáticas sociales y políticas actuales, lo que facilitó la vinculación de la obra literaria con su contexto inmediato y personal.

Las estrategias empleadas en el taller, como la lectura en voz alta, la producción de argumentos y la exploración de recursos digitales, se inspiraron en prácticas que habían mostrado ser efectivas en contextos anteriores. Al modelar la lectura y fomentar la participación activa a través de la discusión y la reflexión colectiva, se favoreció la construcción compartida de significados y la apropiación del texto, lo cual permitió a los estudiantes desarrollar una mayor comprensión y disfrute de la obra literaria.

Finalmente, toda la propuesta se articuló en torno a una perspectiva de formación literaria, entendida como el proceso mediante el cual los estudiantes se convierten en lectores

críticos y sensibles, capaces de interpretar y dialogar con las obras literarias desde su contexto y realidad.

### 8.3. Plan de sesiones

Sesión	Fecha	Objetivo	Actividades principales
Sesión 1: Exploración Aventurera en la Biblioteca Virtual	3 abril	Explorar la biblioteca virtual 'BedBogotá' para identificar textos literarios de interés, aplicando criterios de selección que promuevan la curiosidad y la conexión personal con el contenido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del taller y dinámica sobre tipo de lector</li> <li>- Análisis de frases sugerentes</li> <li>- Introducción a la plataforma 'BedBogotá'</li> <li>- Exploración individual o grupal.</li> </ul>
Sesión 2: Selección del texto	4 abril	Seleccionar colectivamente un texto literario a partir de la exposición de propuestas grupales, considerando los argumentos presentados y los intereses compartidos del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de criterios de selección</li> <li>- Exploración en plataforma en grupos y selección.</li> <li>- Exposición de propuestas y votación final</li> </ul>
Sesión 3: Introducción al libro	8 abril	Activar los saberes previos y generar expectativas de lectura en torno al cómic Muerte en el bosque.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización de contexto, temática y personajes del texto.</li> </ul>
Sesión 4: Lectura	10 abril	Realizar una lectura reflexiva del cómic "Muerte en el bosque" de Catalina Holguín, empleando lectura en voz alta y lectura autónoma, fomentando el análisis crítico y la construcción de significados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura en voz alta modelada por la docente</li> <li>- Lectura autónoma según preferencia (individual, parejas, grupos)</li> </ul>

Sesión 5: Círculo de Lectores – Conversar lo Leído	11 abril	Fomentar la conversación literaria genuina como práctica de construcción de sentido.	- Círculo de conversación abierta sobre la lectura - La docente orienta con preguntas, sobre aspectos clave para el análisis
--	----------	--	---

#### 8.4. Recursos empleados en el taller

El desarrollo del taller se apoyó en una combinación de recursos digitales, tecnológicos, literarios y pedagógicos cuidadosamente seleccionados para propiciar una experiencia significativa de lectura, uno de los pilares fundamentales fue el uso de la Biblioteca Digital Escolar de Bogotá (BedBogotá), la cual facilitó el acceso libre y directo a textos literarios por parte de los estudiantes, especialmente al cómic *Muerte en el bosque*, que se constituyó en el eje central de las actividades lectoras.

En cuanto a los recursos tecnológicos, los estudiantes utilizaron principalmente sus dispositivos móviles personales para conectarse a la plataforma, buscar el libro y seguir la lectura. También se contó con un computador y un televisor en el que se realizó la proyección de una presentación de Power Point que iba orientando cada sesión (Ver anexo B), estas herramientas permitieron socializar fragmentos clave del texto y facilitar momentos de lectura grupal guiada.

Por otra parte, se emplearon materiales didácticos diseñados como estrategias de introducción creativa al mundo literario, a través de títulos ficticios y provocadores que incentivaron la curiosidad lectora. A lo largo del taller, se desarrollaron guías orales de acompañamiento, que incluyeron preguntas detonantes, orientaciones para la lectura en voz alta y propuestas de conversación crítica sobre los temas abordados por la obra. Estas

intervenciones buscaron favorecer tanto la comprensión como la apropiación del texto desde una perspectiva activa, reflexiva y participativa.

Finalmente, fue clave el acompañamiento individualizado a los estudiantes, incluyendo el apoyo brindado a un estudiante con discapacidad por parte de su mediadora, quien destacó el disfrute y la implicación activa del participante durante las sesiones, este tipo de apoyo evidenció la importancia de generar condiciones accesibles e inclusivas que posibiliten la participación plena de todos los estudiantes en las prácticas de lectura literaria.

#### **8.5. Evaluación del taller**

La evaluación del taller se planteó desde una perspectiva cualitativa y formativa, centrada en el análisis interpretativo de las voces, actitudes y comportamientos de los estudiantes a lo largo del proceso. Sin la necesidad de aplicar instrumentos adicionales, los criterios de valoración se construyeron a partir de las evidencias recogidas en los diarios de campo de cada sesión, las producciones orales espontáneas, las dinámicas grupales y las reacciones frente a las distintas etapas de lectura. Estos criterios permitieron valorar aspectos como la motivación sostenida hacia la lectura, a partir de los indicadores que emergieron en el análisis de las experiencias anteriores, como lo son el interés y el entusiasmo, la implicación emocional con las obras, la disposición a continuar leyendo fuera del aula, y la persistencia y autodisciplina en la lectura.

## 9. Interpretación de la implementación

En esta sección se presenta el análisis de la implementación del taller didáctico diseñado, centrándose en el estudio de la motivación de los estudiantes durante su desarrollo. Aunque en el diseño e implementación se contemplaron las cuatro categorías definidas previamente (motivación, relevancia socio cultural, estrategias efectivas y formación literaria), para efectos de este análisis se abordará únicamente la categoría de motivación, en coherencia con el tercer objetivo de este trabajo de grado: "Analizar la motivación de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Centro Integral José María Córdoba en la implementación del taller didáctico diseñado". A continuación, se presenta el análisis correspondiente, basado en los cuatro hallazgos identificados a partir de las tres experiencias lectoras trabajadas y analizadas en el capítulo anterior.

### 9.1. Interés y entusiasmo por la lectura

En la primera sesión, los estudiantes tuvieron una actitud y disposición muy activa ante las actividades propuestas, su participación fue muy activa, espontánea, alegre y pudieron compartir sus experiencias y preferencias literarias, unos se mostraron muy entusiastas, por ejemplo un estudiante refiere: *"Es cierto que yo soy alguien muy aficionado a leer. Yo leo mucho manga y libros también normales y alrededor del año pasado me gasté \$800.000 solo en mangas y normalmente yo compro originales, soy fan de los mangas"*. También se evidencia interés cuando los estudiantes expresan sus preferencias por distintos géneros, interrumpiéndose entre ellos y riendo, se alcanzan a escuchar muchas voces al tiempo: *"ficción"*,

*“realidad”, “ambas”, “un poco de las dos”, “tipo los de suspenso, como como por tirar al terror...”*

Durante la implementación se observó que existen factores que despiertan el interés de los estudiantes hacia la lectura, uno de ellos está relacionado con el formato audiovisual, como el cine. Un estudiante comentó: *“Los pocos libros que he leído siempre han sido de adaptaciones a películas, o sea, si sacaron una película yo quiero ver la versión del libro, o si sacaron la versión del libro yo quiero ver la versión de la pelí. Por ejemplo, Cien años de soledad, pero el libro y la serie no se parecen”*. Esta afirmación revela cómo las producciones cinematográficas pueden actuar como puente hacia el libro, despertando curiosidad o motivación por la lectura y en el comentario también se evidencia que, en algunos casos, el contenido literario logra superar la experiencia audiovisual. Así lo expresó el estudiante, al reconocer que disfrutó más el libro que la serie.

En ese mismo sentido, también observamos el interés y entusiasmo por la lectura cuando los estudiantes reflexionan sobre el uso de imágenes en los textos, por ejemplo, un estudiante señala: *“con imágenes, pero escasas, no quiero que tú me muestres cómo se ve la historia, quiero usar la imaginación”*. Aquí es claro el papel activo de la imaginación en el proceso lector, como una herramienta deseada por el lector para construir sentidos propios.

Al realizar una actividad que fue titulada “Palabras que atrapan” se vio continuidad del ambiente participativo y de interés con reacciones de emoción hacía los títulos propuestos, reían, comentaban entre ellos sus elecciones, intercambiaron opiniones sobre qué título les parecía más atractivo y por qué. En este sentido, algunos comentarios revelan un interés por historias misteriosas, de suspenso y aventura: *“El bosque ya es un lugar muy misterioso en sí...”*

*"El primero, porque el misterio está ahí"*. En esta actividad se hizo uso de una dinámica lúdica como la ruleta generó una expectativa positiva y emocionalmente estimulante entre los estudiantes, se usó con la finalidad de que todos los estudiantes pudiesen participar en la creación de su propia historia a partir de los títulos leídos. La frase *"Ay no tengo miedo"* refleja nerviosismo mezclado con emoción, una respuesta típica cuando hay interés genuino en participar activamente.

Cuando pasamos a la exploración de la plataforma se observa curiosidad espontánea con preguntas como: *"¿Cuál es la diferencia entre narrativa y novela?"* o *"¿Qué son crónicas?"*. Entre ellos mismos se daban respuestas lo que indica que hay un interés real por comprender el mundo literario y por explorar lo que ofrece la plataforma.

En la segunda sesión, en donde los estudiantes inician la exploración de nuevos textos y autores, expresan emoción y curiosidad ante la oferta literaria disponible: *"Eh pues es chévere, me pareció muy chévere, tiene varios libros que se ven interesantes."* Asimismo, en las conversaciones entre ellos expresan con claridad su interés lector: *"Si la sinopsis me llama, lo voy a leer"* y *"tengo que leer la sinopsis, la portada y los capítulos. Tiene que llamar"*. Este comentario refleja una actitud activa frente a la selección de textos, mostrando interés en explorar obras que despierten su curiosidad desde el inicio.

Durante la exploración de libros, se escuchan múltiples intervenciones que surgen de manera espontánea, hacen preguntas, comentan libremente *¿Género poesía?"*, *"¿Una crónica o algo así?"*, *"A él no le gusta, a mí me gusta"*. *"Bueno, ya escogimos uno. El gato negro de Edgar Allan Poe, porque es muy bueno porque lo mantiene con ese misterio."* *"Estoy pensando en leer "El viaje alrededor de mi habitación", porque puede ser imaginario, y otro que es, "El horla", me*

*llamó la atención que es de terror.*" "Yo quiero "El fantasma de la casa del lago" [...] me interesa."

Después de explorar varios textos, los estudiantes presentan sus elecciones, vemos el interés interés y entusiasmo en el caso de un estudiante que se apropió de su rol de convencer a los demás y en su presentación hizo uso de recursos como el tablero, enfatizó en aspectos visuales y sensoriales transmitiendo su emoción por el hallazgo que hizo, una de sus expresiones fue: *"Cuando le llegaba un mensaje, en la pantalla se ven los textos... sale un recuadrillo, que es como si él sacara el teléfono y salen tres aplicaciones... esto captura mucho... casi puedo asegurar que es imposible dormirse."*

En la medida que los estudiantes pasan al frente, lo hacen con decisión y mencionan frases como: *"En lo personal siempre me han atraído los cómics, este libro me pareció interesante desde el título y la portada logra captar la atención."* *"Me gustó porque desde el principio empezó hablando de las galaxias, pero después uno se da cuenta que no es solo eso sino que tiene cierta intriga."* Expresiones como estas muestran que la propuesta de exploración libre fortaleció el entusiasmo y la expectativa positiva hacia la lectura, elemento clave para una motivación lectora genuina.

Otra de las intervenciones de un estudiante que vale la pena mencionar en cuanto al interés por la lectura es la siguiente: *"Me llamó la atención demasiado porque trata básicamente de Colombia..."*. La atracción inicial por el libro se ve fortalecida por la intriga que se convierte en un motor del interés lector: *"me dejó con la intriga de saber qué le pasa en el camino"*.

Se evidencia en la participación activa de los estudiantes al proponer distintos tipos de texto (cómico, teatro, cuento, novela) y en la realización de la votación para seleccionar colectivamente qué obra leer esto posiciona a los estudiantes como sujetos activos en el proceso lector, capaces de dialogar y negociar sus elecciones, lo que fortalece el compromiso con la lectura.

Durante la tercera sesión del taller se hizo la introducción al cómic “Muerte en el bosque” a través de un espacio de exploración guiado, en el que brindé detalles sobre el libro y su autoría, generando sorpresa y conexión con el contexto colombiano, al indicar que se trata sobre la muerte de un líder político en Colombia, al preguntarles si creían que la historia era real o ficticia un estudiante responde: “Ficticia, pues la verdad no creo que haya sucedido así, pero puede estar basada en hechos reales.”- otra pregunta formulada fue: “¿Será que acá asesinan líderes políticos?” — “Sí, eso se da.”. Este reconocimiento del entorno próximo como escenario del cómic aumenta el interés.

Además el hecho de que la obra sea un cómic interactivo, y que involucra directamente al lector, motivó a los estudiantes a asumir un rol más activo, lo evidenciamos en frases como: “*El detective vamos a ser nosotros*”, se despierta un sentido lúdico que transforma la lectura en una experiencia de juego y toma de decisiones.

La reacción de los estudiantes ante la imposibilidad de acceder al libro por problemas técnicos con el servidor también evidenció un fuerte interés por vivir plenamente la experiencia lectora. Cuando se propuso leerlo en formato PowerPoint, fueron ellos quienes pidieron aplazar la actividad: “*Hagámoslo la siguiente clase para tener la experiencia completa*”. Esta decisión

revela un entusiasmo y un compromiso genuino con la lectura en su forma original e interactiva, al preferir la calidad de la experiencia sobre la inmediatez.

En la cuarta sesión, que fue el momento de la lectura de la obra como tal, el grupo mostró entusiasmo al abrir el cómic y sonar la música que trae incorporada, los estudiantes alzaron la vista y con sonrisas señalaban la pantalla. Les agradó cuando la primera página pide insertar el nombre para generar una credencial personalizada de detective, los que tenían su dispositivo preguntaron si podían poner su propio nombre.

De la misma manera, cuando el teléfono virtual del detective sonó, sonreían y estaban felices de abrir mensajes: “Profe, ahí abajo, nos llegó otra notificación”, otros querían hacer suya la lectura y decían: “Profe, yo leo ese tuit”, así se convirtió en una lectura colectiva y generadora de diálogo. Durante la lectura, fui interrumpida con preguntas sobre palabras desconocidas, lo que implica un interés genuino por entender a cabalidad el texto. Así mismo, se escuchaban comentarios como “Profe, yo leo ese tuit”, evidenciando que los estudiantes querían ser parte activa de la lectura, de esa manera se logró construir el sentido de la historia entre todos.

Al ver que querían leer, quise pasar al segundo momento propuesto, que era lectura autónoma, pregunté: “¿Cambiamos al segundo momento?” y, al unísono, respondieron “No”. Alguien expresó “Sigamos leyendo así que está bueno”, en este momento fue evidente que estaban disfrutando el ritmo de la lectura en voz alta y no querían dejarla. Esto ocurrió dos veces durante la lectura.

Al cambiar de estrategia lectora, es decir, cuando pasamos de la lectura en voz alta a la lectura autónoma, noté que algunos estudiantes perdieron el interés: se distrajeron

rápidamente y comenzaron a conversar sobre otros temas, incluso una estudiante aprovechó el momento para adelantar una tarea de otra asignatura. Sin embargo, esto no fue generalizado, un grupo de estudiantes, por ejemplo, al finalizar la lectura, aplaudió y celebró con entusiasmo el hecho de haberla terminado.

En la quinta y última sesión en la que se realizó la socialización de la lectura, fue evidente el interés de los estudiantes por participar activamente en la discusión, porque se fue dando un diálogo fluido, en el que las intervenciones directas que reflejan el gusto por el libro: *“Profe, el libro me gustó mucho”* y la lectura de este tipo de textos: *“Es más chévere leer un cómic, porque cuando yo veo un libro con un poco de letras, y digo, no, no puedo leer esto, pero cuando uno ve imágenes, colores, con viñetas es diferente”*. Este tipo de manifestaciones evidencia cómo el tipo de texto elegido conectó con sus intereses y potenció su entusiasmo lector. También, se evidencia una satisfacción y entusiasmo con la lectura, cuando por iniciativa personal se decide compartir la lectura con otros. *“Recomendarían este libro: al unísono, sí” / “Yo ya se lo recomendé a una chica”*

A este tipo de expresiones espontáneas, se suman otras que surgen a partir de aspectos más profundos de la experiencia lectora, como, la curiosidad, despiertan el interés espontáneo: *“Al final pude ser una lectora activa porque me dió curiosidad de quién lo había matado...”*; la relevancia para la realidad nacional, despiertan un interés genuino: *“Leer este libro tiene sentido porque hace que uno entienda de lo que está pasando en Colombia”*; y la conexión con aprendizajes previos, muestra un interés reflexivo: *“Así como lo vimos con la profesora de ética, cuando tú conoces la historia o el pasado duro, conociéndolo evitas que eso vuelva a pasar...”*.

Además, hubo una contrastación con lecturas previas “El último libro que “leímos” fue El Principito, pero no se aprovechó de la manera que se esperaba, porque con el profe que estábamos las clases eran muy pausadas y era como, - bueno lean para la próxima clase-, pero no se socializaban ni nada, era más como para llenar el trabajo que para disfrutarlo” este comentario refleja cómo la falta de una metodología activa y participativa afecta la percepción del libro y el interés de los estudiantes.

Sintetizando el análisis de interés y el entusiasmo, a lo largo del taller, se evidenció un alto nivel de motivación lectora por parte de los estudiantes, expresado en su participación activa, entusiasmo espontáneo y compromiso con las actividades, el interés emergió desde la primera sesión, gracias a las conversaciones en torno a géneros y formatos afines, como el manga, el cómic, e incluso hablar de adaptaciones cinematográficas, fueron creando una conexión personal. Asimismo, la propuesta de exploración libre favoreció el interés del grupo, generando reacciones positivas ante títulos sugerentes, dinámicas como la ruleta, y el uso de plataformas digitales.

La lectura del cómic “*Muerte en el bosque*” potenció esta disposición lectora gracias a su carácter interactivo, su vinculación con el contexto nacional y su tono detectivesco, elementos que propiciaron una experiencia inmersiva, valorada y defendida por los estudiantes. Incluso decidieron aplazar su lectura para conservar su calidad. Además, la lectura colectiva en voz alta fue preferida frente a la lectura autónoma, lo que reveló el valor del acompañamiento y del ritmo compartido. Finalmente, durante la socialización, los estudiantes manifestaron su gusto por el texto, expresaron el recomendarlo a sus amigos, establecer conexiones con realidades del país y reflexionar desde lo literario sobre temas de relevancia social.

## 9.2. Implicación emocional con la lectura

La lectura del cómic *“Muerte en el bosque”* generó una profunda implicación emocional en los estudiantes, quienes se sumergieron en la trama y la conectaron directamente con su realidad sociopolítica, sus emociones y sus propias experiencias de vida.

En la primera sesión, frente a la pregunta ¿Qué tipo de lector soy? hubo algunas intervenciones de estudiantes que indicaron una implicación emocional con la lectura, como: *“pensar en situaciones que tal vez podría sentir, me hace como vivirlo también”, “pensar cómo sería vivir lo que está viviendo este personaje”, o “no lees con los ojos sino como con la mente”*. Expresiones como estas revelan una conexión empática con los personajes y situaciones del texto, en la que los estudiantes no solo comprenden lo que leen, sino que se involucran afectivamente, imaginando que ellos mismos podrían experimentar lo narrado.

En ese mismo sentido una estudiante relata una experiencia pasada de lectura en la que se conectaba profundamente con los personajes, al punto de imaginarse como la protagonista. *“Bueno yo no leo mucho, pero antes sí leía hartoo antes... a mí me gustaba imaginarme como si yo fuera la protagonista de la historia”*, el recuerdo positivo y la identificación emocional con los personajes indican que existen bases motivacionales que pueden reactivarse, ya que al reconocer estas memorias lectoras se puede reavivar el deseo de leer, pues demuestra que, cuando una historia logra tocar emocionalmente al lector, deja huellas duraderas y puede motivar nuevas búsquedas de lectura.

También observamos una implicación emocional cuando los estudiantes ven las imágenes en los textos como elementos *“transportadores”*, que los conducen a una vivencia más inmersiva de la historia. Expresiones como *“yo tengo un libro donde uno se pierde muy*

*fácil... tiene ciertas imágenes y me ayuda un poquito a entender mejor los lugares”* evidencian que los apoyos visuales facilitan la comprensión pero también permiten al lector “entrar” emocionalmente al universo narrado.

También se evidenció en la actividad de crear los argumentos literarios, permitió que los estudiantes se vincularan emocionalmente en las historias inventadas, los estudiantes exploran elementos de suspenso, emociones complejas y conflictos personales profundos como pérdida y traición. Como por ejemplo en la historia de “Amistad inesperada”, el personaje creado de manera espontánea por un estudiante enfrenta una decisión moral difícil que involucra el perdón y la venganza.

En la segunda sesión, durante la exploración de libros algunos estudiantes reflejan una conexión emocional cuando empiezan a pensar en sus propios gustos: *“me gusta porque relata cómo una persona que vive en unos momentos duros, y sabiendo que está al borde de la muerte”,* y empieza a emerger la empatía con los personajes: *“dice que se trata de una adolescente que vive el duelo de su mamá... y le hace cartas”*. Estas elecciones no son sólo racionales, sino afectivas, lo que indica una lectura que se vive desde la sensibilidad y la experiencia personal. *“yo tengo ¿a dónde van los días que pasan? a mi me llamó la atención porque hace años me hice esa pregunta”*

Cuando los estudiantes justifican sus elecciones y las proponen a sus compañeros, se evidencia que explican las tramas de las obras a partir de sus propias emociones, vivencias y reflexiones: *“Lo relacioné justamente con la historia de la que hablamos ayer donde las personas desaparecen, así como así, en la montaña.”* Otros hacen una lectura conectada con su entorno inmediato: *“Nos habla también un poco de lo que es nuestra ciudad, de cosas que nos podrían*

*pasar también a nosotros, como lo son las crisis económicas.*". Además, se observa una conexión emocional con temas sobre la pérdida, el duelo y las consecuencias de la muerte: *"Nosotros nos ponemos en el papel del protagonista y tenemos que cargar con el peso de la muerte de nuestra abuela y las acciones que ella tuvo en el pasado "*. también se expresa en la preocupación empática por sus compañeros: *"creo que no saben muy bien lo que es la muerte"*. Todo esto permite ver cómo el texto se convierte en un espacio para sentir, cuestionar y resignificar experiencias vitales.

Durante la tercera sesión, la implicación emocional con la lectura se puso de manifiesto en dos momentos clave. El primero, al preguntar si en Colombia asesinan líderes políticos, uno respondió con naturalidad: *"Sí, eso se da"*, y al referirnos si creían que la historia era real o ficticia, un estudiante interviene: *"Ficticia, pues la verdad no creo que haya sucedido así, pero puede estar basada en hechos reales."* A partir de estas expresiones vemos que no se asume la historia como algo ajeno, sino que se reconocen en ella ecos de su propia realidad social y política. El segundo momento es cuando el acto lector se transforma en una experiencia viva donde sus decisiones y su atención tienen peso narrativo: *"Entonces, el detective vamos a ser nosotros."*

En la cuarta sesión, cuando entramos a leer el cómic seleccionado por los estudiantes, en el momento que se describió una protesta, un estudiante interrumpió: *"No sé por qué, pero me recuerda mucho al Bogotazo."* Aquí se dispara una conexión entre una viñeta y un episodio histórico. De igual modo, la escena en la que el detective pregunta a una vendedora sobre Facebook, dio pie a la expresión *"Instagram y Tik-Tok es lo de hoy... Facebook es de abuelitos."*

También se evidencia en la manera como los estudiantes se colocan dentro de la historia, hablando en primera persona: “¿Y *nos* mataron? ¡*Nos* mataron!” Esto indica una apropiación del rol del lector-detective, que convierte la experiencia narrativa en algo vivido personalmente, al igual que en la expresión de juicios, en el que cada uno tiene una interpretación diferente “¡Lo mató la mujer! Yo sí sabía...” “Aquí tiene una huella.” “No, es el amigo – El otro sí es más sospechoso...” “La bruja fue la que lo hizo”

En la quinta sesión, cuando llegó el momento de la socialización, la implicación emocional emergió de forma intensa a lo largo de toda la conversación. Uno de los temas más potentes fue la conexión crítica con el contexto nacional, que emergió de forma espontánea a partir del diálogo en clase. La historia les permitió reflexionar sobre la violencia, la censura y la corrupción en Colombia: “*Siento que se trata como de tomar perspectiva de las cosas que han pasado porque por ejemplo como decía el compañero la clase pasada del Bogotazo, esto pasa mucho en la política y nos dan a entender un poco lo que pasa en este país, con lo de las noticias falsas, gente que supuestamente debería ayudar al pueblo no lo hace*”. Los estudiantes vincularon el asesinato del protagonista con prácticas de silenciar voces diferentes: “*El tema del libro es la corrupción porque no quieren que se sepa la verdad, a él lo mataron para callarlo, para que no hiciera más movimientos, porque él era de izquierda y los demás eran de la derecha*”. Incluso aludieron al miedo que sienten en su entorno: “*En una parte decía que la gente no quería hablar de lo que realmente ocurría porque les daba miedo*”; al preguntar, si eso ocurría en la vida real, respondieron: “*Sí, a veces nos da miedo hablar ciertas cosas por la presión social*”.

La carga simbólica de la desaparición no pasó desapercibida: *“En Colombia hay muchos desaparecidos”*, expresó un estudiante, mientras otro agregó: *“Si yo desaparezco, espero que mi jefe se esfuerce, se preocupe”*, en oposición a lo descrito en el cómic. Otra estudiante estableció un paralelo con una historia personal: *“Mi mamá me cuenta de que ella tenía un padrino que un día desapareció y nunca se supo nada...al parecer fue por un cártel y pues no podía volver”*. Este tipo de conexiones afectivas evidencia una implicación emocional poderosa, en la que la lectura dejó de ser solo un ejercicio académico para convertirse en un detonante de memorias, preocupaciones y empatías reales.

Otro aspecto relevante fue la identificación con el rol del detective, que les permitió vivir la historia de forma activa y participativa: *“Yo pienso que el detective era bueno, o sea nosotros éramos los buenos”*. Esta apropiación fue vital para analizar las acciones de los personajes: *“Cuando nos acercamos a las demás personas no eran ni buenas ni malas, solo estaban ahí para responder las preguntas que le hacíamos”*, *“Ellos veían en Samuel Barrera alguien que ayudaba a la gente del bosque, y para ellos él era el malo porque pensaba diferente”*. Esta vivencia les llevó a valorar la narrativa no lineal del texto: *“Uno se mete en el papel y pues uno puede participar en ellos, no es como la típica historia lineal en la que pasa esto”*.

En algunos momentos, los estudiantes mostraron conciencia de la complejidad de la verdad y del conocimiento como una construcción: *“Yo digo que como detective eso es lo que buscan, es el propósito y está en toda la obra... es como una forma de estructurar nuestra verdad”*, *“La verdad es, que la verdad es subjetiva”*. Se reconoció que aunque hay mucha información, ésta no siempre es transparente *“La información que tienen las páginas en internet hay algo que ocultan, uno lee lo que ellos quieren que leamos”*.

La lectura provocó reflexiones críticas sobre la educación y los valores éticos, revelando su implicación emocional, cuando los estudiantes cuestionan la sociedad y el papel de la escuela: *“Yo digo que en las sociedades actuales se ha perdido el respeto”, “La escuela en realidad nos está enseñando a recibir órdenes para ser trabajadores y ya”*. Otros estudiantes, reconocieron la influencia de factores sociales: *“Estamos influidos por las amistades, el círculo social, el trabajo, los hobbies”*, y valoraron los límites éticos impuestos por la ley: *“Lo que pasa con los valores es que en sociedades anteriores no había preocupación por la vida humana, ahora hay leyes que nos obligan a estar dentro de ese margen... yo no puedo ir a pegarle a Manuel simplemente, porque de querer, quiero, pero no puedo porque es una violentación y puede tener cargos”*.

La historia, logró junto con esa conexión emocional, generar reflexiones personales sobre las decisiones y sus consecuencias: *“Las decisiones que tomamos pueden cambiar nuestra historia”*. Un estudiante compartió una anécdota personal que conectó con esta idea: *“Yo iba con Gutiérrez y otro compañero y yo les dije que entráramos al salón, pero ellos dijeron que no y nos pusimos a jugar fútbol, y justo ese día se me dobló el tobillo y quedé lesionado como por un mes. Por tomar esa decisión y por no ir a clase, si hubiese entrado no me hubiera pasado eso”*.

Esta apropiación de los temas de la obra se profundizó con un sentimiento de angustia y frustración frente a los desenlaces: *“A mí me dejó con la intriga y me hace sentir como angustia porque no llegué a nada”, “quedé como un poquito triste”, “como rabia”*. La escena del secuestro fue particularmente impactante: *“Cuando nos secuestraron yo sentí que estábamos tan cerca, pero tan lejos. Yo dije, pues ¡Dios mío, ya ahí! Estamos siguiendo con la investigación, hay más partes, pero pues ya qué, bueno chao, ya qué uno hace”*.

La implicación emocional que despertó la lectura del cómic *Muerte en el bosque* en los estudiantes es una evidencia significativa de la efectividad de un taller diseñado desde un enfoque constructivista sociocultural, ya que a lo largo de las sesiones del taller los estudiantes comprendieron el texto y se vincularon afectivamente con los personajes, los dilemas narrativos y los contextos representados, lo que permitió que la experiencia de lectura trascendiera el plano académico para convertirse en un acto personal, reflexivo y transformador.

Las manifestaciones de conexión emocional, como la empatía con los personajes, la identificación con los conflictos, la rememoración de experiencias personales, el diálogo crítico con la realidad nacional y la apropiación activa del rol de lector-detective revelan que la propuesta logró crear un espacio significativo que propició la interpretación del texto y también la exploración de emociones, valores y tensiones sociales, lo que responde al objetivo de motivar una práctica lectora viva, situada y crítica.

Asimismo, las expresiones de tristeza, intriga, rabia o angustia frente al desenlace de la historia, así como los comentarios espontáneos sobre política, ética, educación o decisiones personales, demuestran que la lectura fue vivida desde su interior y que la literatura fue como espejo y detonante de pensamiento. Esta implicación emocional, es una prueba concreta de que los estudiantes se apropiaron activamente del texto, lo resignificaron desde sus propias realidades y lo integraron en sus procesos de construcción de sentido.

En este sentido, la propuesta promovió la lectura literaria como ejercicio escolar, pero también la devolvió a su dimensión más potente, la de ser una experiencia que emociona, transforma y conecta al lector con su mundo y consigo mismo. Por tanto, puede afirmarse que

el taller funcionó, en tanto consiguió vincular al estudiante con el texto de manera integral, motivando una lectura comprensiva, crítica y sentida.

### 9.3. Disposición por seguir leyendo

En la primera sesión, se les preguntó qué libro elegirían para leer a partir de los títulos proyectados en pantalla, muchos estudiantes mostraron disposición eligiendo títulos y discutiendo qué los atraía de cada historia.

En la segunda sesión, se menciona la continuidad de la exploración de la biblioteca, fuera del aula por iniciativa de los estudiantes, lo vemos en expresiones como: “...desde mi casa, vi algunos libros, algunos me llamaron la atención, no anoté los nombres lamentablemente” otro estudiante comenta “leí lo que era el índice los capítulos y leí como un pequeño texto cinco palabras que había al inicio y ya”).

Mientras los estudiantes hacen la exploración de los libros y están seleccionando qué libro leer argumentan que desean leer ese texto para poder dar respuesta a las preguntas que les van surgiendo “Queda uno con preguntas como ¿por qué se fue? ¿qué pasó?” “Queremos saber qué pasó en la cueva, por qué estaban en un bote...” “Pensamos cómo será: ¿hay asesinos? ¿será accidental?”. “me dejó con la intriga de saber qué le pasa en el camino” La expectativa por resolver misterios o descubrir desarrollos futuros en las historias muestra una actitud activa y curiosa que evidencia un deseo de continuar con la lectura.

En la cuarta sesión se realizó la lectura, al querer cambiar la dinámica de lectura, la respuesta unánime de los estudiantes fue “No” y la petición explícita “Sigamos leyendo así que está bueno” revelan que los estudiantes estaban disfrutando la experiencia de lectura

compartida y no querían interrumpirla, lo cual es una señal inequívoca de que deseaban seguir leyendo la historia.

Asimismo, como el cómic da cinco caminos posibles para realizar la lectura, les pedí que eligieran uno, para algunos estudiantes no fue suficiente y al terminar decidieron hacer una relectura eligiendo otro camino “... *ya reinicié el cómic.*”, prolongando así la lectura de manera voluntaria.

En el conversatorio que se realizó en la quinta sesión, la disposición por seguir leyendo se manifiesta en los estudiantes como un impulso natural que los lleva a anticiparse al ritmo de lectura compartida, uno de ellos comenta: “*Yo por ejemplo tenía expectativas antes de leer el libro, pero ya eh como en el medio mientras ustedes estaban leyendo yo ya iba como casi al final*”, esto evidencia un interés previo, pero también el deseo de continuar descubriendo por cuenta propia lo que ocurriría. Esa expectativa se mantiene viva a lo largo de la lectura, como lo expresa otro estudiante: “Yo esperaba ver qué más iba a pasar”.

Una reflexión importante está relacionada con la apertura que se propició para explorar nuevos géneros y formatos literarios, lo vemos en comentarios como: “*Nunca había leído un cómic y pues la verdad me gustó y eso como que nos ayuda a nosotros a conocer qué tipo de literatura nos gusta más*” o “A mí también me gusta un poco la poesía y también es bueno ir conociendo otros textos”

A la pregunta si iban a leer el cómic, escogiendo otro camino varios respondieron de manera afirmativa, el deseo de volver al libro y explorarlo más allá de la actividad de aula, una de las estudiantes afirmó con satisfacción “*Yo ya los leí todos...*” la estudiante empezó a contar los finales y otra estudiante le responde afanada “*no, pero no los cuente*” demostrando esa

disposición por continuar la lectura por su cuenta. Más aún, el interés por recomendar el libro a otras personas, *"Yo ya se lo recomendé a una chica"*.

Un mes después de finalizada la experiencia, se presentó un hecho revelador: uno de los estudiantes se acercó espontáneamente para expresar que quería seguir leyendo textos de la Biblioteca Digital en clase, pues le había gustado mucho la experiencia y ya había leído dos libros más, también interactivos. Este comentario da cuenta de que el deseo de leer no se limitó al espacio de las sesiones, sino que se mantuvo como una motivación autónoma, consolidando un hábito que empieza a sostenerse en el tiempo y que encuentra sentido más allá de las exigencias escolares. La lectura, en este caso, se convierte en una práctica voluntaria y significativa.

#### **9.4. Persistencia y autodisciplina en la lectura**

En la primera sesión no fue fácil para los estudiantes ingresar a la plataforma desde sus dispositivos móviles, algunos por ausencia de datos, por dispositivos no compatibles, por lentitud en la red, por algún bloqueo interno que los sacaba de la plataforma, aún así los estudiantes iniciaron la actividad de exploración, intentaron, se compartieron datos, se utilizaron los dispositivos compatibles y ellos mismos se organizaron en grupos para poder revisar la biblioteca.

En la segunda sesión, se presentaron las mismas dificultades técnicas: *"Yo lo probé desde la casa, pero en la clase un poco pues complicado por el ingreso y eso."* Aún así, los estudiantes se organizaron y mostraron perseverancia para cumplir con la selección de textos: *"Profe estamos buscando porque no cogen los datos de él, entonces nos toca desde este, pero este no es compatible."*

En la tercera sesión, al intentar acceder a la página de la biblioteca, no fue posible, previendo situaciones como estas, disponíamos del libro en presentación Power Point y se planteó la idea de leerlo así, haciendo la salvedad que no se tendría el elemento interactivo. A pesar del imprevisto técnico, los estudiantes manifestaron con claridad su deseo de continuar la lectura, pero solicitaron posponer la sesión, pues querían tener la experiencia completa, comentaron que si la próxima clase no funcionaba ahí si leíamos el libro en el formato de Power Point, pero que lo intentáramos. Con este planteamiento, asumieron el reto de adaptarse temporalmente para no interrumpir del todo el proceso de lectura, y al mismo tiempo dejaron en claro su compromiso de retomar la obra completa más adelante.

En la cuarta sesión, cuando iniciamos la lectura autónoma, una parte importante del grupo perseveró: compartieron dispositivos, y cuando un pequeño grupo de estudiantes no pudo acceder desde su celular, me preguntaron *“Profe, no me entra... ¿Puedo usar tu computador?”* Y efectivamente, iniciaron turnos para terminar la lectura desde mi computador.

En la conversación final, al evaluar la sesión de lectura, se da un diálogo en torno a las dificultades técnicas *“A mí no me gustó que a veces se bloqueaba, o se veía la letra muy pequeña”* - *“eso solo pasaba en el celular”* - *“también me pasó en el computador, y me metía en un archivo y me tocaba ampliarlo, después no me lo dejaba cerrar...”* Aunque estos comentarios expresan frustración con aspectos técnicos, también evidencian que los estudiantes buscaron soluciones y pudieron terminar la lectura de la obra.

## **10. Aprendizajes**

El desarrollo de este trabajo de grado me permitió identificar y vivenciar múltiples aprendizajes, tanto en el plano pedagógico como en el personal, a partir de la implementación de un taller didáctico, sustentado en el enfoque constructivista sociocultural, como una experiencia de innovación en el aula que me permitió explorar nuevas formas de acercar a los estudiantes de grado décimo a la lectura literaria, buscando favorecer su motivación y su práctica lectora. A continuación, presento las principales reflexiones surgidas durante el proceso y que enriquecen la mirada docente abriendo nuevas posibilidades para la enseñanza de la literatura en la escuela.

### **10.1. Sobre la lectura literaria en la escuela**

El proceso realizado en este trabajo, me permitió constatar que la lectura literaria puede convertirse en una experiencia viva, colectiva y significativa cuando se conecta con el contexto y la realidad del estudiante, proponiendo textos que dialogan con sus vivencias, se abre un espacio genuino para la interpretación crítica y sensible. Comprobé que los estudiantes son capaces de establecer vínculos profundos con los textos cuando estos los implican emocionalmente y no les son impuestos, sino que emergen desde su propia construcción de sentido, esto a partir de una visión constructivista y sociocultural del aprendizaje literario, como la planteada por Pérez (2022), en la que el lector es sujeto activo, situado en una comunidad, y el significado se construye en interacción con otros y con el entorno.

Este aprendizaje cobra especial sentido al contrastarlo con mi propia trayectoria docente, en la que he trabajado la literatura desde una perspectiva historiográfica, siguiendo un currículo que organiza los contenidos en torno a movimientos literarios dispuestos cronológicamente. Si bien esta visión permite comprender el devenir histórico de la literatura y sus formas, el proceso vivido con los estudiantes me permitió comprobar que dicha aproximación no es excluyente del disfrute, la interpretación personal ni del contacto emocional con las obras. Más bien, creo que es posible construir una sincronía entre los referentes curriculares y las propuestas pedagógicas que despierten el gusto por la lectura, reconociendo la literatura como objeto de estudio y como experiencia significativa y transformadora.

Asimismo, comprendí que la literatura puede ser una herramienta poderosa para abordar temas sociales, éticos y políticos, además del entretenimiento y la apreciación estética, desde esta perspectiva, la lectura literaria se convierte en un espacio privilegiado para el pensamiento crítico, la reflexión colectiva y la toma de postura frente al mundo. En este sentido, el marco teórico fue clave para ampliar mi mirada y comprender que enseñar a leer literatura no se reduce a decodificar significados o analizar estructuras, sino a generar condiciones para que los estudiantes habiten los textos, dialoguen con ellos y construyan sentido desde su lugar en el mundo.

Otro aprendizaje importante, fue reconocer el valor pedagógico de formatos narrativos poco utilizados en el aula, como el cómic. La inclusión de este tipo de textos permite ampliar el horizonte de lo literario y facilita la apropiación del texto desde claves cercanas a los intereses juveniles y sus formas actuales de consumo cultural. Esta apertura a nuevas formas de narrar

responde también a una visión sociocultural de la lectura, que entiende lo literario como un campo dinámico, permeado por los lenguajes, estéticas y sensibilidades de la época.

## **10.2. Sobre la motivación lectora**

Uno de los aprendizajes más reveladores durante el desarrollo de esta experiencia fue constatar que sin motivación no hay aprendizaje significativo. Cuando los estudiantes no se sienten emocional o cognitivamente implicados con los textos o las estrategias propuestas, la lectura se convierte en una tarea escolar más, que se realiza por obligación y se olvida tan pronto se asigna una nota. En cambio, cuando la propuesta despierta interés auténtico y genera un vínculo emocional, la lectura se transforma en una experiencia personal y duradera.

La implementación del taller me permitió observar cómo la motivación se fortaleció cuando se presenta una contextualización de lo que se va a leer y los estudiantes saben con qué finalidad van a leerlo, el aula se convirtió en un espacio seguro para la expresión emocional en el que la incorporación de formatos narrativos cercanos a las formas de consumo cultural de los estudiantes, como el cómic y la novedad de los elementos interactivos llaman su atención inmediata y en muchos casos el deseo genuino de seguir leyendo, de comentar lo leído y de conectar los temas con su vida cotidiana.

Desde la perspectiva del marco teórico trabajado, entendí que la motivación no puede desligarse de las emociones que emergen en el proceso lector. Como señala McConnell (2019), emociones como, el gusto, la expectativa y la curiosidad, favorecen la concentración, la autonomía y la profundidad del aprendizaje. Asimismo, es claro cómo mi entusiasmo como orientadora del proceso, la claridad de las instrucciones, la conexión con temas significativos

para los estudiantes y el diseño de actividades emocionalmente atractivas, inciden directamente en la motivación y en la calidad del compromiso lector de los estudiantes.

También comprendí con mayor profundidad, el valor que tienen las estrategias y propuestas didácticas en la capacidad de generar emociones para crear el vínculo con los personajes, los dilemas que enfrentan y las atmósferas que los envuelven. No se trata solo de lo que el docente propone, sino lo que el texto despierta en el lector cuando es acompañado con sensibilidad y sentido pedagógico. Estas emociones son las que movilizan la reflexión y el diálogo, activando mecanismos de autorregulación y búsqueda autónoma de nuevos textos, como sugiere McConnell(2019). Incluso emociones como la confusión o la inquietud se convirtieron en aliadas, cuando fueron bien acompañadas, ya que despertaron preguntas y propiciaron procesos interpretativos más profundos.

De esta manera, este proceso me permitió reafirmar que motivar la lectura no es simplemente “hacerla divertida”, sino reconocer y activar las dimensiones emocionales, cognitivas y culturales que la atraviesan. La motivación lectora se construye cuando los estudiantes se sienten vistos, escuchados y emocionalmente implicados en aquello que leen y en la manera como lo leen.

### **10.3. Sobre el diseño e implementación del taller**

Esta experiencia me permitió comprender que un taller de lectura no puede reducirse a una lista de preguntas que exijan al estudiante leer únicamente para responder, como si se tratara de una evaluación. Desde el enfoque constructivista sociocultural, resulta fundamental concebir el taller como un espacio de exploración, diálogo y construcción conjunta de sentido. Esto implica alejarse de propuestas cerradas y predefinidas que no permiten al estudiante

ejercer su papel como sujeto activo en la construcción de su propio aprendizaje. De la misma manera las preguntas, temas o actividades planteadas deben trascender los niveles de comprensión literal o inferencial para abrir paso a una lectura crítica y sociocultural que convoque la reflexión sobre la vida, las emociones, las ideas y las relaciones con el mundo. Como señala Parcerisa Aran (2007), no se trata de aplicar recetas ni repetir modelos, sino de asumir los principios del constructivismo como un marco de reflexión que orienta las decisiones pedagógicas.

En ese sentido, resignifiqué el valor del taller como estrategia didáctica no solo para guiar el proceso lector, sino para propiciar experiencias de transformación personal y colectiva. Descubrí que cuando las actividades surgen del texto mismo, de sus dilemas, personajes, atmósferas o conflictos, es posible generar emociones integrales que motivan al estudiante desde adentro, porque no responden a un estímulo externo, sino al encuentro profundo con la obra. Esto transforma el taller en un escenario de expresión y producción auténtica, en donde el aprendizaje se vuelve significativo porque no se limita a repetir información, sino que implica apropiarse del texto desde la emoción, la crítica y la creatividad.

El marco teórico que orientó esta investigación también aportó claves valiosas para renovar la mirada sobre los talleres. Vásquez (2008) plantea que estos deben estar cuidadosamente diseñados, con materiales y recursos que despierten la sensibilidad estética y el gusto por la literatura, y que además fomenten la autonomía y la inteligencia práctica. No basta con seleccionar un texto interesante; es necesario construir un ambiente propicio para la lectura, donde el estudiante pueda emocionarse, preguntarse y recrear el sentido de lo leído. Como señala el autor, es la obra literaria la que debe orientar las estrategias y no al contrario.

Este principio me llevó a valorar aún más la planificación del taller y la necesidad de flexibilizar la propuesta durante su implementación, permitiendo que los estudiantes definan el rumbo de la lectura con sus preguntas, inquietudes y aportes genuinos.

Desde esa perspectiva, asumí el taller no como una secuencia cerrada de actividades, sino como una experiencia viva, en la que el texto literario, las emociones, los contextos y las preguntas de los estudiantes marcaran el ritmo del aprendizaje. Comprendí que una propuesta didáctica significativa debe nacer del diálogo entre el texto y los lectores, y que las estrategias que empleamos deben tener sentido no solo desde lo metodológico, sino también desde lo humano: deben provocar pensamiento, generar emociones, permitir la diferencia de opiniones, abrir caminos de interpretación, y sobre todo, dejar huella.

#### **10.4. Sobre el rol docente**

La búsqueda de experiencias didácticas significativas y la implementación del taller respondieron a una inquietud pedagógica genuina: la necesidad de renovar las formas tradicionales de aproximación a la literatura en el aula, en ese sentido, esta experiencia de innovación educativa, se enfocó en transformar la práctica docente desde una perspectiva constructivista y sociocultural.

Tal como lo plantea Coll (2007), el aprendizaje no puede ser entendido como una mera reproducción de contenidos, sino como una práctica social compleja en la que los estudiantes construyen conocimiento a partir de sus experiencias, saberes previos y del diálogo con otros. Esto exige que el docente abandone el rol de transmisor para convertirse en mediador del aprendizaje, alguien que guía, orienta, cuestiona y favorece el desarrollo personal y colectivo de

sus estudiantes. Desde esta mirada, el aula deja de ser un espacio cerrado y homogéneo, y se transforma en un lugar de encuentro donde convergen múltiples voces, contextos y sentidos.

Este proceso también me llevó a cuestionar las formas en que, muchas veces, los docentes caemos en la trampa de "entretener" o "complacer" a nuestros estudiantes sin orientar ni exigir procesos profundos de construcción del conocimiento. Como advierte Vásquez (2008), el riesgo de relativizar todo para que los estudiantes se sientan cómodos es perder de vista el sentido formativo de nuestra labor. Ser mediadores no significa renunciar al criterio pedagógico ni a la intención de provocar pensamiento crítico, sino asumir con responsabilidad la tarea de acompañar, guiar y desafiar a los estudiantes en su proceso de formación.

Asimismo, este taller reafirmó que el rol docente también implica ser investigador de su propia práctica y más allá de cumplir con un protocolo académico, este trabajo me permitió observar, documentar, interpretar y reflexionar sobre las dinámicas reales del aula, lo que me condujo a resignificar mi labor como maestra y a pensar nuevas formas de acompañar a los estudiantes en su camino lector. Innovar en la enseñanza de la literatura no significa simplemente cambiar el material o las actividades, sino transformar el modo en que entendemos la lectura, el aprendizaje y el vínculo con nuestros estudiantes.

Para concluir quiero afirmar que, si bien el taller diseñado e implementado en aula, representó una experiencia significativa de innovación en mi práctica docente, este es sólo el inicio de un reto más grande y continuo, el de incorporar de manera permanente la innovación en el aula, reconozco que el verdadero desafío comienza ahora. El camino hacia una enseñanza literaria más dinámica, inclusiva y acorde con las realidades actuales es largo, pero con este

taller como base, estoy convencida de que la innovación constante es la clave para seguir evolucionando y fortalecer la motivación y el disfrute por la lectura en mis estudiantes.

### 11. Referencias Bibliográficas

Alvarez, S. (2021). La Generación De Cristal: Una Audionovela De Interés Juvenil En Tiempos De Transmedia. Trabajo de Grado. Pontificia Universidad Javeriana.

Andrade, C. (2017). Desarrollo de la capacidad inferencial a través de la lectura de relatos policíacos de los estudiantes de grado sexto. Trabajo de grado. Universidad ICESI.

Ballester, J., & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (5), 25-35.

Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA, séptima edición. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.

<https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0>

Coll, C.(2007). Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?. *El constructivismo en la práctica*, p. 11-33. Editorial Laboratorio Educativo. España.

Diaconu, D. (2021). Vigencia y abandono de la categoría de género literario en la crítica académica contemporánea. *Desafíos y debates para el estudio de la literatura contemporánea*, 201.

- García, A. M. y Quiguanás, M. G. (2018). Acercamiento a la estética de la literatura en el grado segundo a través de la aplicación de una secuencia didáctica. Trabajo de grado. Universidad ICESI.
- McConnell, M. (2019). Emociones en educación: cómo las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 11(21). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68217>
- Parcerisa, A. (2007). Introducción a “El constructivismo en la práctica”. Editorial Laboratorio Educativo. España.
- Pérez Guzmán, J. (2022). Enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>
- Pons, J., Rebollo Catalán, M., & Lebres Aires, M. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de educación*, (320), 223-253.
- Vásquez Rodríguez, F. A.(2008). La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura. Editorial Kimpres Ltda. p.1-57

## Anexos

## Anexo A. Matriz de análisis

MOTIVACIÓN			
Experiencia	Indicador	Fragmento(s) de la Experiencia (Cita textual o descripción concisa)	Comentarios de Interpretación
1	Disposición por seguir leyendo	"Se evidenció su interés sobre todo con el texto la peor señora del mundo, en el hecho de que todos querían llevarse el libro, se presentaron conflictos, tanto que debimos establecer turnos para llevarlo a casa, lo querían leer en clase, durante el descanso y en cualquier momento que pudieran."	Este fragmento evidencia un entusiasmo marcado por parte de los estudiantes. El deseo de llevarse el libro a casa, junto con la necesidad de establecer turnos para acceder a él en cualquier momento, demuestra un interés tan intenso que va más allá del cumplimiento de la tarea. Esto cómo refuerza la mediación y el contenido del texto logran despertar un compromiso emocional y activo con la lectura.
1	Disposición por seguir leyendo	para algunos niños su curiosidad por saber el resto de la historia los llevó a la búsqueda en internet, lo que propició una mayor participación y su deseo por contar lo que seguía en la historia.	Este fragmento ilustra cómo la motivación por la lectura trasciende el entorno escolar. La curiosidad de los niños los impulsa a buscar información adicional en Internet, lo que no solo aumenta su participación, sino que también refleja un interés genuino por profundizar en la historia y compartir lo descubierto. Esto evidencia que la experiencia lectora se integra en su vida cotidiana, enriqueciendo y extendiendo el proceso de aprendizaje.

2	Disposición por seguir leyendo	La aplicación de estas estrategias les funcionó, ya que cuando leyeron los capítulos siguientes pudieron corroborarlas como acertadas. Esto les brindo mucha satisfacción y los motivó para seguir leyendo.	Este fragmento resalta cómo la aplicación de estrategias específicas generó una satisfacción que se tradujo en un compromiso sostenido. Al comprobar que las estrategias eran efectivas al avanzar en los capítulos, los estudiantes encontraron un refuerzo que los motivó a continuar leyendo, demostrando así persistencia y disciplina en su proceso lector.
3	Disposición por seguir leyendo	Después de la clase de lengua castellana era frecuente verlos avanzando y comentando la historia en las horas que ellos generalmente dedican a su descanso, incluso en sus horas libres se les veía concentrados leyendo.	Este fragmento muestra cómo la experiencia de lectura se traslada fuera del contexto escolar. Los estudiantes no solo leen y comentan la historia en clase, sino que continúan avanzando en ella durante sus descansos y horas libres. Esto evidencia que la motivación por la lectura se ha integrado en su vida diaria, reflejando un compromiso que trasciende el aula.
1	Implicación emocional con la lectura	La literatura vivida como un goce estético aporta un sin número de conocimientos y vivencias gratificantes a nuestros estudiantes y es algo que pudimos experimentar al planear e implementar la secuencia didáctica	Este fragmento destaca que la literatura se vive como una experiencia estética gratificante, que aporta conocimientos y vivencias enriquecedoras. Se evidencia que la apreciación estética del texto genera una conexión emocional significativa, lo que refuerza la motivación de los estudiantes al experimentar la lectura como algo placentero y valioso.
1	Implicación emocional con la lectura	...sobre todo el ver sus rostros llenos de alegría, el deseo por saber lo que sucedería en el cuento, el disfrute que demostraban"	Este fragmento destaca la respuesta emocional de los estudiantes ante la lectura. Los rostros llenos de alegría, el deseo de conocer el desarrollo del cuento y el disfrute mostrado evidencian una conexión afectiva con el texto, lo cual es fundamental para motivar y enriquecer la experiencia lectora.

1	Implicación emocional con la lectura	Ver y escuchar a los estudiantes diciendo que fueron a casa a contarle a sus familiares la historia leída en clase, pedirte que por favor continúes con su lectura, expresar sus opiniones respecto a los comportamientos de los personajes, observar sus caras y gestos de asombro en diferentes momentos de la lectura, dan cuenta del nivel de interés despertado frente a la literatura	Este fragmento evidencia una conexión emocional y social profunda con la lectura. La acción de compartir la historia con familiares, solicitar que se continúe la lectura y expresar opiniones sobre los personajes, junto con las reacciones de asombro, indican que la experiencia literaria se vive intensamente y se trasciende el aula, fomentando un ambiente de diálogo y participación que refuerza el interés por la literatura.
3	Implicación emocional con la lectura	"Los estudiantes se sintieron más involucrados en las actividades al poder usar herramientas conocidas, como Facebook, para interactuar con la obra literaria..."	Este fragmento resalta cómo el uso de herramientas digitales conocidas, como Facebook, incrementa el sentido de involucramiento de los estudiantes. Al integrar estas plataformas en la experiencia literaria, se extiende el acto de leer y comentar más allá del aula, haciendo que la literatura se viva en contextos cotidianos y familiares, lo cual refuerza la motivación y el compromiso con la obra.
1	Interés y entusiasmo por la lectura	"...los niños reciben los textos con tal entusiasmo, que de ser posible se habrían leído en una sola sesión. Es gratificante ver cómo los niños se acercan al libro con curiosidad, con deseos de continuar y completar su lectura sin tanto preámbulo.	Este fragmento evidencia claramente un entusiasmo y una curiosidad inmediata hacia la lectura. La descripción de los niños que "se acercan al libro con curiosidad" y que tienen "deseos de continuar y completar su lectura sin tanto preámbulo" resalta el impulso natural y espontáneo que sienten, lo que es un componente esencial de la motivación en la lectura.
3	Interés y entusiasmo por la lectura	"Algunos estudiantes pertenecientes al grado octavo nos manifestaron su interés por participar en esta experiencia cuando se encuentren en grado noveno..."	Este fragmento evidencia un compromiso a futuro, ya que los estudiantes de octavo expresan interés en participar en la experiencia cuando estén en noveno grado. Esto sugiere que la vivencia lectora actual ha generado una valoración positiva y un entusiasmo que se proyecta más allá del momento presente,

			reflejando una motivación sostenida y anticipada por seguir involucrándose en experiencias literarias.
3	Interés y entusiasmo por la lectura	"Algunos estudiantes del colegio de diferentes grados nos indagan a todos los docentes del área de lenguaje acerca de qué obra literaria vamos a leer..."	Este fragmento evidencia un alto grado de anticipación y curiosidad entre los estudiantes, quienes, al indagar activamente a los docentes sobre la próxima obra literaria, demuestran un entusiasmo que va más allá de la simple asignación de una tarea. La inquietud de estudiantes de diferentes grados refuerza la idea de que la experiencia lectora es muy valorada y se espera con interés, lo que subraya la motivación intrínseca hacia la literatura.
3	Interés y entusiasmo por la lectura	en algunas ocasiones unos cuantos jóvenes, tal vez motivados por la pasión que les despertaba la obra, se adelantaban a las intervenciones acelerando el ritmo de la historia, saltándose detalles importantes del capítulo correspondiente e incluso, pasando a otro.	Este fragmento muestra que la pasión que les despertaba la obra generaba un entusiasmo tan fuerte que algunos jóvenes se adelantaban en las intervenciones, acelerando el ritmo de la lectura y omitiendo detalles importantes. Esta reacción, impulsada por su profundo interés, evidencia cómo el entusiasmo por la obra puede llevarlos a querer avanzar rápidamente para saber qué sucede, reflejando una motivación intensa, aunque en ocasiones pueda comprometer la comprensión integral del texto.
3	Persistencia y autodisciplina en la lectura	"Ellos trataron de cumplir al máximo con los compromisos adquiridos para interactuar en la red, buscando las herramientas, a como diese lugar, para no fallarle a su equipo de trabajo."	Este fragmento destaca la perseverancia y el compromiso de los estudiantes para cumplir con sus compromisos. La búsqueda activa de las herramientas necesarias para interactuar en la red, a pesar de las dificultades, evidencia una autodisciplina que refuerza su motivación por seguir involucrándose en la experiencia lectora y colaborar con su equipo.

3	Persistencia y autodisciplina en la lectura	Aunque surgieron dificultades circunstanciales propias del contexto de los estudiantes (falta de conectividad, fallas en el sistema eléctrico, situaciones familiares, entre otras), ellos trataron de cumplir al máximo con los compromisos adquiridos para interactuar en la red, buscando las herramientas, a como diese lugar, para no fallarle a su equipo de trabajo.	Este fragmento resalta la capacidad de los estudiantes para superar obstáculos externos —como la falta de conectividad, fallas eléctricas y situaciones familiares— en pos de cumplir con los compromisos adquiridos. La búsqueda activa de herramientas para no defraudar a su equipo demuestra una motivación sostenida y una autodisciplina que fortalecen la experiencia lectora a pesar de las adversidades.
3	Persistencia y autodisciplina en la lectura	Pues en mi grupo hicimos un grupo de Messenger de las personas que iban a publicar y todo eso, le decíamos cuando le tocaba a la persona y si por ejemplo, no iba, pues se le colocaba de que tienes que publicar y tal cosa. Por ejemplo un compañero no se conectaba todos los días y en el momento en el que él se conectaba, él hacía publicaciones, daba me gusta. Hubo como un tiempo en que nos atrasamos, pero seguimos ahí, ahí ahí y le cogimos el tiro, incluso yo me adelanté.	Este fragmento muestra cómo, a través del uso de herramientas digitales (Messenger), el grupo se organiza para cumplir con las publicaciones y mantenerse en el ritmo de la actividad. A pesar de enfrentar retrasos y dificultades en la coordinación, los estudiantes se adaptaron, se motivaron mutuamente y, en algunos casos, incluso se adelantaron para compensar los desfases. Esto evidencia un fuerte compromiso y una autodisciplina que refuerzan su persistencia en la experiencia lectora.

#### RELEVANCIA CULTURAL

Experiencia	Indicador	Fragmento(s) de la Experiencia (Cita textual o descripción concisa)	Comentarios de Interpretación
1	Construcción de sentido compartido	"Desde este punto de vista, la literatura se aborda con un enfoque sociocultural, en el cual se tiene en cuenta la forma como los individuos llenan de sentido los textos; se da relevancia a la interpretación, análisis de obras; y la motivación a la creación literaria."	El texto destaca cómo se valora la manera en que los individuos llenan de sentido los textos, integrando la interpretación, el análisis de obras y la motivación para la creación literaria dentro de un marco cultural que configura la experiencia de lectura.

3	Construcción de sentido compartido	Esta socialización de las visiones y concepciones de los chicos en torno al cortejo, los llevó a construir un resumen en el cual sintetizaron ideas en torno a las diversas maneras de conquistar, surgiendo frases interesantes, tales como: “cortejar es lo mismo que levantarse una vieja”, “hay que conocer los gustos de la persona para hacerse el levante más fácil”, “si la peladita es de casa, entonces hay que caerle bien a los suegros”, “mi papá dice que antes la conquista era más difícil”, “para cuadrarse a una vieja, hay que tener plata” y “menos mal no nos tocó la visita del novio con los papás en la sala” .	Este fragmento evidencia cómo, a partir de la socialización de ideas sobre el cortejo, los estudiantes expresan y comparten sus propias percepciones culturales y personales. La elaboración de un resumen que sintetiza diversas concepciones indica que están vinculando el contenido literario con sus vivencias e identidades, fortaleciendo así su conexión personal con la obra.
1	Fomento de relaciones interpersonales	"Los estudiantes también resaltan el hecho de compartir con sus compañeros y esa relación de pares también añade goce al intercambiar sus experiencias de lectura literaria con las preguntas planteadas sobre los textos."	El intercambio de vivencias literarias entre compañeros enriquece la experiencia de lectura, generando no solo un mayor goce personal y motivación, sino también construyendo un sentido compartido que refuerza la relevancia cultural del proceso.
1	Fomento de relaciones interpersonales	"sí por que me encanta trabajar en grupo con mis compañeros" E15. "sí por que compartimos tiempo con mis amigos y la y deasde ellos" E19 "lo que mas me gusto es jugar y compartir con mis amigos, me gustó porque no peleamos" E5	Estos testimonios destacan cómo el trabajo en grupo y el compartir con amigos fortalecen las relaciones personales y generan un sentido de comunidad que tiene relevancia cultural. La experiencia compartida de la lectura se transforma en una vivencia colectiva, en la que los estudiantes construyen su identidad a través del intercambio social.
1	Resignificación de la realidad	"La enseñanza de la literatura va más allá de contenidos o actividades aisladas y que puede significar acercamientos a mundos posibles, que pueden reflejar sus propias realidades o que les	Por un lado, se promueve la conexión personal al invitar a los estudiantes a explorar mundos posibles que resuenen con sus propias experiencias y sensibilidades. Por otro lado, se evidencia la relevancia cultural al posibilitar el

		enseña a ser sensibles."	acercamiento a diferentes contextos y realidades, enriqueciendo la visión del mundo de los estudiantes.
1	Resignificación de la realidad	E1: "me pareció bueno, interesante porque en seña los niños a comportarse como es". E13: "que no debemos ser ni malos ni engañar a las personas porque podemos obtener el mismo resultado". E14: "que uno no debe ser malo porque si uno es malo nadie te quiere así como la peor señora del mundo".	Este conjunto de respuestas evidencia cómo, a partir de la lectura, los estudiantes extraen y expresan aprendizajes morales de forma espontánea. Aunque la intención de la secuencia no era enseñar valores de forma explícita, los alumnos relacionan lo narrado con normas de conducta y establecen reflexiones personales sobre el comportamiento. De esta forma, se evidencia una conexión personal que se entrelaza con la relevancia cultural, ya que los estudiantes internalizan y reconfiguran valores que tienen significados en su entorno social.
1	Resignificación de la realidad	Profesora: ¿Para ti qué es un manual? E13: Esas son instrucciones para portarse bien. Profesora: ¿Y sobre este manual que leemos? E1: Es como un manual de convivencia, ¡es un cuento casi igualito! (Aunque la diferencia no queda clara, el estudiante asocia el manual con formas de comportarse.)	Mediante el diálogo, los estudiantes activan sus saberes previos y establecieron conexiones intertextuales que incluyen elementos de su entorno cultural, como el manual de convivencia.
3	Resignificación de la realidad	"Muchos estudiantes concluyeron que los libros y las telenovelas, algunas veces, reflejan lo que pasa en la vida real."	Los estudiantes logran hacer una conexión crítica entre la obra literaria y su entorno, lo cual refleja una interpretación activa. Esta capacidad de vincular lo aprendido con la realidad cotidiana es fundamental desde un enfoque sociocultural, que promueve la reflexión sobre su contexto cultural y social.
1	Vinculación con el contexto social y cultural	"Asumir la enseñanza desde un enfoque socio cultural, que considera conocimientos previos, que involucra el contexto de los estudiantes, situaciones de	A partir de los conocimientos previos y el contexto real de los estudiantes, se favorece un aprendizaje significativo y conectado con su realidad. El enfoque sociocultural no solo enriquece la

		comunicación reales, y que posibilita un aprendizaje con sentido."	experiencia educativa, sino que también permite que la enseñanza sea pertinente y relevante al integrar situaciones comunicativas y culturales que reflejan la vida cotidiana de los alumnos.
3	Vinculación con el contexto social y cultural	"La posibilidad de utilizar una herramienta familiar para los alumnos ha sido uno de los factores que los hizo sentir involucrados..."	El uso de herramientas tecnológicas familiares a los estudiantes (como las redes sociales) refuerza la idea de que la literatura puede ser relevante y útil en su vida cotidiana, ayudando a construir una relación más cercana con la obra literaria.
3	Vinculación con el contexto social y cultural	"Decidimos diseñar una SD, desde una perspectiva sociocultural, teniendo en cuenta el contexto y las particularidades del grupo a intervenir."	El enfoque sociocultural se considera esencial para hacer la literatura relevante para los estudiantes, vinculándola con sus experiencias y contexto.
3	Vinculación con el contexto social y cultural	"Es absolutamente necesario conocer el contexto que rodea los jóvenes, interesarnos por sus hábitos, sus gustos, disgustos y opiniones, con el fin de partir desde su mundo para ofrecerles nuevas y, por qué no, mejores posibilidades."	La atención al contexto de los estudiantes es fundamental en un enfoque sociocultural, ya que permite construir aprendizajes que realmente conecten con sus intereses y realidades. Conociendo su entorno, se pueden diseñar experiencias educativas que resulten más significativas y efectivas.
3	Vinculación con el contexto social y cultural	A la luz del enfoque sociocultural tuvimos claro que, para ayudar a subsanar dichas debilidades, debíamos plasmar el sentir de nuestros chicos y tener en cuenta sus gustos.	Desde un enfoque sociocultural, se reconoce la importancia de incorporar las emociones y preferencias de los estudiantes en la mediación literaria. Al plasmar el sentimiento de los chicos y tener en cuenta sus gustos, se busca diseñar estrategias que respondan a sus realidades y necesidades, fortaleciendo la pertinencia y la efectividad del proceso de enseñanza.
3	Vinculación con el contexto social y cultural	Ellos con anterioridad habían manifestado el deseo de incluir en las clases algunos de los pasatiempos, propios de su cotidianidad, cuentos como el uso de las redes sociales. Por esta razón optamos por Facebook, una	se tuvo en cuenta la cotidianidad de los jóvenes, quienes expresaron su deseo de incorporar sus pasatiempos—como el uso de redes sociales—en las clases. Al optar por Facebook, se aprovechó una herramienta familiar que conecta la experiencia educativa con su entorno

		red social ampliamente conocida por los jóvenes, la cual, les resulta familiar, ya que invierten gran parte de su tiempo en ella.	digital, reforzando la pertinencia de la intervención en un contexto sociocultural.
3	Vinculación con el contexto social y cultural	“...las fechas que nosotras sugerimos para las interacciones y que a ellos les parecieron inapropiadas... querían estar más tiempo en la red.”	Esto evidencia que su motivación va más allá de lo estrictamente escolar, ya que desean aprovechar más tiempo en el entorno digital para continuar con la experiencia lectora y las actividades asociadas.
3	Vinculación con el contexto social y cultural	(...) Este método de trabajo me pareció divertido y diferente, ya que nosotros los estudiantes estamos acostumbrados a simplemente leer un libro y realizar un examen. De alguna u otra manera motivó a la gran mayoría del salón a leer este libro y representar con extremo cuidado cada personaje. A la gran mayoría le gustó esta experiencia, ya que fue realizada en una de las redes sociales más activas para los jóvenes hoy en día. Eh, otras no tenían la posibilidad de tener internet constante en los hogares y eso complicaba el proceso de trabajo, pero después de todo se realizó esa actividad y la gran mayoría tal vez se interesó y los impulsó a leer otros libros.	El fragmento muestra que el método de trabajo empleado fue percibido como divertido y diferente, contrastando con la tradicional lectura y examen. Este enfoque innovador, que involucró el uso de redes sociales populares entre jóvenes, motivó a la mayoría de los estudiantes a involucrarse activamente en la lectura y en la representación cuidadosa de cada personaje. Aunque se reconoce que la falta de acceso constante a internet dificultó el proceso para algunos, la experiencia global despertó el interés y fomentó el compromiso, impulsando a muchos a explorar y leer otros libros.

### ESTRATEGIAS EFECTIVAS

Experiencia	Indicador	Fragmento(s) de la Experiencia (Cita textual o descripción concisa)	Comentarios de Interpretación
2	Estrategias de Autonomía y Producción	El estudiante tiene su cuota de participación y se prepara para el momento de la lectura individual, en la que él, de forma autónoma, podrá aplicar las estrategias de lectura que considere pertinentes	El fragmento destaca la transición hacia un proceso de lectura individual en el que, tras participar activamente en etapas previas, el estudiante se prepara para abordar el texto de manera autónoma. Esto le permite seleccionar y aplicar las

		al texto que le ocupa.	estrategias de lectura que considere más pertinentes, favoreciendo una comprensión profunda y personalizada.
2	Estrategias de Autonomía y Producción	Después del proceso anterior, podrán adelantar la lectura de los capítulos en casa de forma individual, y otros se realizarán en la institución alternando unos capítulos los estudiantes y otros la maestra. (2 sesiones) - Realizar preguntas de comprensión lectora por parte de la maestra, que permita a los estudiantes acudir a la inferencia y a la argumentación para elaborar sus respuestas. - Luego se pide a los estudiantes que ellos también formulen preguntas para sus compañeros acerca de lo que han leído en los capítulos. - Formular hipótesis acerca del final del misterio y registrarla en la rejilla antes de leer los capítulos finales.	Las actividades combinan el trabajo individual y grupal, y la maestra formula preguntas de comprensión que exigen inferencia y argumentación, lo cual estimula a los estudiantes a profundizar en lo leído y la formulación de preguntas por parte de los estudiantes para sus compañeros refuerza el aprendizaje colaborativo. La generación de hipótesis acerca del descubrimiento del misterio y su registro en la rejilla de análisis facilitan la comprensión.
1	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	"...será necesario llevar los estudiantes a hacer inferencias desde el título del texto, indagar sobre sus saberes previos, confrontarlos, buscar información sobre su autor y hacer lectura. Durante la misma, realizar preguntas que lleven a formular hipótesis, a hacer anticipaciones, a confrontar sus hipótesis y anticipaciones."	La activación de saberes previos y la formulación de hipótesis permiten a los estudiantes interactuar con el texto desde una perspectiva analítica, fortaleciendo su competencia lectora y su formación como lectores literarios.
1	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	"...A través de la anticipación, la lectura en voz alta, los diálogos con ellos, la confrontación frente a sus ideas y opiniones, el diálogo entre pares, la representación gráfica, el subrayado, las preguntas a los textos la construcción de	Las técnicas empleadas no solo facilitan la comprensión del texto, sino que también promueven el disfrute, permitiendo que el texto literario se viva como fuente de conocimiento, placer y creatividad. La integración de estas estrategias evidencia una práctica docente innovadora que

		sentido; consolidaron una experiencia significativa, que parte del uso del texto literario como fuente de conocimiento, goce, significación, fantasía y mundos posibles."	potencia tanto el análisis crítico como la formación literaria integral.
1	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	- "La profe nos leía de forma divertida y así podíamos entender mejor las lecturas" (E13) - "si porque la profesora nos lee y nos cuenta cosas" (E16). - "Me gustó que la profesora leyera" (E17). - "me gusta porque la maestra nos leía con mucha inspiración y me llevo a la imaginación" (E1).	Los testimonios de los estudiantes evidencian que la lectura en voz alta realizada por la profesora, de manera divertida e inspiradora, no solo facilita la comprensión de los textos, sino que también despierta su imaginación y genera un vínculo emocional con la obra.
1	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	La lectura en voz alta se constituyó en uno de los ejes centrales para la mediación literaria, porque permitió el acercamiento afectivo de los niños al texto, dándole vida a los personajes por medio de la modulación y entonación de las voces, comunicando sus emociones a través de gestos y acciones, creando asombro, expectativa y motivación en la continuidad de la lectura.	Un hecho que despierta en los estudiantes un fuerte entusiasmo y asombro que los invita a seguir explorando la narrativa está relacionado con la forma dinámica y expresiva en que se ejecuta la lectura—mediante cambios en la entonación, el uso de gestos y la modulación de la voz—
1	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	Me gusta leer a los niños muchos cuentos, también los narro y trato de dramatizarlos, hago cambio de voces y ellos lo disfrutaban mucho. También los motivo a aprender rimas, poesías y canciones.	La maestra utiliza estrategias que motiva a los niños y hacen la experiencia de la lectura más atractiva y dinámica. Esto no solo incrementa el disfrute y la participación de los estudiantes, sino que también desarrolla habilidades de oralidad y expresión.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	Cuando nos enfrentamos a textos de significado complejo, es necesario aplicar diversas estrategias que implican hacer un alto en la lectura, antes de continuar avanzando. Por tanto, es necesario enseñar estrategias de	Se resalta la importancia de "hacer un alto en la lectura" para permitir una mejor comprensión del contenido antes de continuar, lo que implica que, al enseñar a los estudiantes a pausar y reflexionar, se favorece la formación de lectores competentes y autónomos,

		comprensión para formar lectores competentes y autónomos, capaces de enfrentarse a la lectura de diferentes textos y aprender de ellos a partir de lo que escucha, discute o debate.	capaces de extraer aprendizajes no solo de la lectura, sino también a través de actividades complementarias como la escucha, la discusión y el debate.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	Este diagnóstico, incluido en el inicio de la secuencia didáctica, permitió evidenciar la necesidad de enseñar a los estudiantes estrategias de lectura para que estén en la capacidad de desarrollar inferencias más elaboradas y fundamentadas en la comprensión global del texto que leen,	Este diagnóstico, realizado al inicio de la secuencia didáctica, permitió evidenciar que los estudiantes requieren un entrenamiento específico en estrategias de lectura. Sin un manejo adecuado de las estrategias, los estudiantes no lograrán desarrollar inferencias elaboradas ni fundamentadas en una comprensión global del texto, por lo que resalta la importancia de intervenir pedagógicamente para que los estudiantes aprendan a conectar pistas textuales, integrar conocimientos previos y formular hipótesis de manera crítica y detallada, lo que redundará en una comprensión más profunda y completa de los contenidos leídos.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	Y la elaboración de hipótesis, porque esta no solo les daba la oportunidad de predecir o anticiparse acerca de lo que sucedería más adelante, sino que les obligaba a conectar los hechos acontecidos para generar las hipótesis más acertadas posibles.	Esta estrategia les permitió a los estudiantes no solo anticipar o predecir lo que sucedería en capítulos posteriores, sino también conectar los hechos acontecidos en el relato para generar las hipótesis más acertadas. Al invitar a relacionar información dispersa y a sintetizarla, se fortalece su capacidad inferencial y su comprensión global del texto.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	Presentar un modelo al estudiante basado en esta tabla, (hecho observado, regla, hipótesis) puede facilitar la relación de los hechos que el estudiante va identificando a través del ejercicio de lectura compartida. De esta manera irá generando las hipótesis de lo que	Esta herramienta facilita la conexión de hechos identificados en el texto y la generación de hipótesis sobre el desarrollo del relato, que posteriormente podrán ser comprobadas en lecturas futuras. Al implicar operaciones mentales inferenciales, este ejercicio contribuye a la construcción de conocimiento,

		<p>prevé que acontecerá y que puede comprobar en una lectura posterior, mientras va comprendiendo el relato. Este ejercicio de relación de hechos, le implica operaciones mentales a nivel inferencial y por ende, posibilita la construcción de conocimiento.</p>	<p>promoviendo una comprensión activa.</p>
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	<p>Otra de las estrategias que utilizan los estudiantes es realizar preguntas sobre lo que ha acontecido, estas preguntas evidencian que los estudiantes realizan inferencias de detalles adicionales, que no están explícitos en el texto.</p>	<p>Al plantear interrogantes sobre lo acontecido, evidencian que realizan inferencias que les permiten detectar detalles adicionales no presentados directamente, enriqueciendo así su interpretación y análisis crítico del relato.</p>
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	<p>La última estrategia que nos permite evidenciar qué progreso tuvieron los estudiantes desde sus primeras intervenciones, en cuanto a su capacidad inferencial después de aplicar las estrategias de lectura, es la formulación de preguntas.</p>	<p>al formular preguntas, demuestra que han internalizado y aplicado las estrategias de lectura. La formulación de interrogantes les permite explorar aspectos implícitos del texto y profundizar en su análisis, lo que evidencia un progreso significativo desde sus primeras intervenciones.</p>
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	<p>a partir de las preguntas que cada uno de los estudiantes elaboró y teniendo en cuenta el nivel en el que se clasificaron, se puede determinar que la mayoría de los estudiantes lograron un avance significativo en su nivel de inferencias desde la etapa de diagnóstico.</p>	<p>Este progreso se refleja en la habilidad de formular preguntas que exploran aspectos implícitos del texto, lo cual evidencia una comprensión más profunda. La mejora en esta estrategia indica que las prácticas de lectura implementadas han fortalecido la capacidad de los estudiantes para integrar y analizar la información de manera autónoma.</p>
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	<p>Convocar al estudiante a la construcción de preguntas a partir de la lectura de relatos policíacos, es otra estrategia aplicable y que genera resultados positivos en la elaboración de inferencias.</p>	<p>Esta estrategia incentiva al estudiante a involucrarse activamente con el texto, lo que le permite identificar detalles implícitos y formular inferencias. Al elaborar preguntas, los estudiantes profundizan en el análisis y la interpretación del relato.</p>

2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	<p>“...estrategias deben estar orientadas a ejecutar ciertas operaciones que exige este nivel...  1. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacer- lo más informativo, interesante y convincente; 2. inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; 4. inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; 5. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; 6. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.”</p>	El fragmento detalla un conjunto de estrategias orientadas a ejecutar operaciones inferenciales y predictivas, que permiten al lector profundizar en el texto. Estas técnicas, aplicadas de forma concreta, ayudan al lector a ir más allá de una lectura superficial, permitiéndole interactuar activamente con el contenido.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	La abducción es el proceso de formar una hipótesis explicativa. Es la única operación lógica que introduce alguna idea nueva; pues la inducción no hace más que determinar un valor y la deducción desarrolla meramente las consecuencias necesarias de una pura hipótesis.	Esta explicación es clave en el contexto de estrategias de lectura inferencial, ya que el razonamiento abductivo impulsa al lector a generar interpretaciones originales y a construir conexiones innovadoras con el texto, enriqueciendo así la comprensión global
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	tareas de lectura compartida, con toda la clase o en pequeños grupos o parejas	La propuesta de realizar tareas de lectura compartida, ya sea con toda la clase, en pequeños grupos o en parejas, se enmarca en un enfoque sociocultural. Este

			método promueve la interacción social y el intercambio de significados entre los estudiantes, permitiéndoles conectar lo leído con sus experiencias y contextos culturales.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	Aplicación de las estrategias de comprensión durante la lectura del cuento, los estudiantes como protagonistas ( 1 sesión) - En grupos de 6 estudiantes realizan la lectura en voz alta de los siguientes 6 capítulos (alternándose para leer, si lo prefieren), luego aplican las estrategias de lectura empleadas por la maestra. - La maestra revisará el proceso en los grupos realizando intervenciones, si es necesario. - Registro en las rejillas de análisis de relatos policiales.	los estudiantes se convierten en los protagonistas al realizar la lectura en voz alta en grupos, aplicando las estrategias de comprensión previamente demostradas por la maestra. Al alternarse para leer y registrar sus análisis en las rejillas de análisis de relaciones policiales, ponen en práctica la formulación de hipótesis y otras técnicas inferenciales. La intervención oportuna de la maestra asegura que el proceso se mantenga en línea con los objetivos, facilitando una comprensión y colaborativa del texto. Este enfoque refuerza la autonomía y el aprendizaje activo, integrando la lectura en grupo con la aplicación de estrategias efectivas.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	en esta segunda etapa se acude a un "proceso/modelo de lectura" en la que se enseña a los estudiantes las estrategias de lectura, pero que debe surgir en un proceso de "tareas de lectura compartida". A pesar de que el profesor las enseña, el aprendizaje se hace significativo cuando el estudiante es partícipe de este proceso.	Este fragmento evidencia que la enseñanza de estrategias de lectura no es un proceso aislado, sino que debe realizarse en un contexto de interacción y participación activa. Se alinea con la perspectiva de la enseñanza constructivista, donde el aprendizaje ocurre en comunidad y el estudiante se apropia del conocimiento a través de experiencias compartidas. Además, resalta que el papel del docente no es solo modelar, sino también generar espacios en los que los estudiantes puedan aplicar y reflexionar sobre las estrategias.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	La primera que se realizó fue una actividad de lectura compartida del capítulo 5 al 10, en la que la maestra empleaba las estrategias, al tiempo que hacía partícipes a	Este enfoque permite que los estudiantes observen cómo se utilizan las estrategias en la práctica, facilitando su comprensión y posterior apropiación. La interacción entre la docente y los estudiantes

		los estudiantes y hacía énfasis en aquellas que empleaba.	contribuye a que el proceso de lectura sea significativo, ya que no solo recibe la información, sino que también participa activamente en su construcción.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	La actividad se realizó en grupos de 5 estudiantes para leer los capítulos 11 al 16 de la novela. Aunque la maestra no indicó estrategias específicas, se les entregó una consigna en 4 pasos: organizar la lectura en grupo, decidir qué estrategias emplear (recordando las utilizadas en capítulos anteriores), aplicarlas y formular, luego responder, preguntas de forma oral sobre lo leído.	Esta actividad promueve la autonomía, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la capacidad para elegir y aplicar estrategias de lectura, lo que refuerza la comprensión global del texto y estimula el pensamiento crítico a través del diálogo entre pares.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	Aplicación de las estrategias de comprensión durante la lectura del cuento, la maestra como protagonista(1 sesión) -La maestra realiza la lectura en voz alta del capítulo 5-10 atendiendo a la entonación y luego recapitula lo sucedido, aclara dudas, acude a alguna de las hipótesis planteadas de forma previa para comprobarla, y moviliza a través de preguntas la realización de inferencias del texto. -Se registran en la rejilla correspondiente, las hipótesis acerca de las posibles acciones que acontecerán en los capítulos siguientes.	La maestra asume un rol central al realizar la lectura en voz alta utilizando una entonación adecuada para enfatizar la comprensión del relato, recapitulando lo sucedido, se aclaran dudas y se verifica alguna de las hipótesis planteadas anteriormente, estimulando al grupo a realizar inferencias mediante preguntas. Además, el registro de las hipótesis en la rejilla correspondiente fortalece el proceso metacognitivo, permitiendo a los estudiantes conectar lo leído con sus predicciones y fomentar una comprensión crítica y activa del texto.
2	Estrategias de Contextualización y Conexión	OMENTO 2. Definición de las características del género policiaco a través de actividades de anticipación. (3 sesiones) - Al Realizar la Lectura Tres portugueses bajo un paraguas sin contar al muerto, se analizará el	Estas actividades preparan al estudiante para abordar el texto de manera más profunda e inferencial, fortaleciendo su capacidad para identificar y relacionar los elementos característicos de la narrativa policiaca.

		perfil del detective y como consigue descubrir al asesino, teniendo en cuenta las características del género policiaco. Lo anterior será consignado en la rejilla de análisis de texto. - Ver un capítulo de la serie CSI a través de la cual podrán ver y evidenciar las características del género policiaco.	
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	(Predicciones)Esta estrategia permitió que se anticiparan al contenido del libro, se motivaran y crearan expectativas frente a lo que iban a leer.	La estrategia utilizada permitió que los estudiantes anticipan el contenido del libro, lo que los llevó a involucrarse activamente en la lectura y formular hipótesis sobre la trama. Este ejercicio brindó una guía inicial para la comprensión del texto, además generó curiosidad y motivación, ya que los llevó a querer comprobar si sus inferencias eran correctas.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	Realizar predicciones a partir del título, las ilustraciones, subtítulos y otros índices textuales que permiten anticiparse ante el contenido del texto.	El fragmento resalta la importancia de utilizar elementos como el título, ilustraciones, subtítulos y otros índices textuales para anticipar el contenido del texto, lo que ayuda a activar estrategias de lectura y mejorar la comprensión.
2	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	Lectura inicial del cuento “El sospechoso viste de negro” de la autora Norma Huidobro (1 sesión) -Realizar inferencias a partir de la lectura del título y las imágenes de la caratula de este (cuál será el delito en el texto, que personajes vamos a encontrar en el...) - Lectura en voz alta de los capítulos 1, 2,3 y 4, realizar las primeras hipótesis acerca de lo que van a encontrar en los capítulos siguientes.	Se activa el proceso inferencial del estudiante a partir de la interpretación del título y las imágenes de la carátula para deducir posibles elementos del relato, como el delito y los personajes. Posteriormente, la lectura en voz alta de los primeros capítulos permite que los estudiantes formulen hipótesis sobre el desarrollo de la trama y se fomenta una participación activa, facilitando la transición hacia una comprensión inferencial del texto.

3	Estrategias de Comprensión y Construcción de Sentido	iniciamos la lectura en clase y la contrastación de estas lecturas con un fragmento de la película inspirada en la obra.	Esta estrategia combina la lectura tradicional con un recurso audiovisual, permitiendo a los estudiantes comparar diferentes representaciones de la obra y profundizar en su análisis crítico y contextualizado.
---	--	--	--

Anexo B. Presentación en Power Point proyectada durante las sesiones

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

**OBJETIVOS**

Activar los saberes previos y generar expectativas de lectura en torno al cómic Muerte en el bosque.

25

\*

**Muerte en el bosque**

Catalina Holguín  
Autor  
Joni B.  
Ilustración  
Máquina Editorial  
Editorial

26

"Muerte en el Bosque" es un cómic interactivo escrito por Catalina Holguín en colaboración con Paula Elava e ilustrado por Joni B. Fue ganador del premio Crea Digital 2021 en la categoría de Desarrollo del Libro Digital Interactivo. Este cómic invita a su lector a que lea e interactúe cuidadosamente con el texto y que se cuestione sobre lo que está leyendo.

El cómic relata el seguimiento de la investigación del asesinato de Samuel Barera un líder político en un pueblo de Colombia, con la particularidad de que invita a su lector a ser el detective. De esta forma hay que estar muy atento y decidir qué camino quiere tomar ya que el cómic presenta narrativas bifurcadas y dos finales distintos, dependiendo de las decisiones que tome el lector.

27

28

Para poder responder a la gran pregunta de ¿quién mató a Samuel Barera y por qué? el lector tiene que leer en cuenta las diferentes pistas que el texto le va ofreciendo y no simplemente leer y mirar por encima. Entre la narrativa, artículos de periódicos, mensajes de texto, amenazas y archivos clasificados se encuentra la verdad. Además, para poder acceder a toda la información es necesario leer más de una vez y tomar notas diferentes.

29

**¡Consejo!**

Para organizar tus archivos es importante diferenciar entre textos, mensajes de texto, números e interacciones entre los personajes.

**Crema tu propio archivo del caso.**

Muerte en el Bosque es un cómic interactivo que incluye un archivo de información. Para acceder a la información del archivo se necesita el propio archivo para que puedas organizar la información de acuerdo que necesitas.

**Recomendaciones**

1. Cómpralo en una tienda electrónica y física.
2. Lee el contenido de todos los archivos de personajes. Impresión el número de páginas que necesitas.
3. Lee el cómic y vas tomando los archivos. Recuerda que toda la información es importante.

30

31

32

**Muerte Barera e él "Café" fue importante para el caso de Barera**

Según el texto, cuando el jefe del PRR fue asesinado, se descubrió que el asesino era un hombre de la familia. La casa de su muerte es el mismo lugar donde se encuentra el asesinato, antes de ser asesinado se encontraba en el mismo lugar donde se encuentra el asesinato. El caso de Barera, el día de la familia de Barera, el día de la familia de Barera, el día de la familia de Barera.

33

**Selecciona una información**

Compartir información

Compartir información

Compartir información

Compartir información

Compartir información

34

35

**SESIÓN 4**

Lectura

36

**OBJETIVOS**

Realizar una lectura reflexiva del texto seleccionado empleando lectura en voz alta y lectura autónoma, fomentando el análisis crítico y la construcción de significados.

37

\*

**LECTURA**

Modelado de Lectura en Voz Alta

Lectura autónoma

38

\*

**SESIÓN 5**

Círculo de Lectores

Conversar lo Leído

39

\*

**OBJETIVO**

Fomentar la conversación literaria genuina como práctica de construcción de sentido.

40

\*

**SOCIALIZACIÓN**

- ◆ Compartiremos ideas, emociones y preguntas sobre lo leído.
- ◆ Escucharemos distintas voces y puntos de vista.
- ◆ Nos haremos nuevas preguntas y descubriremos otras formas de entender la historia.

41

**La lectura literaria puede contribuir a una mejor comprensión de nuestra propia realidad.**

42

## Anexo C. Diarios de campo

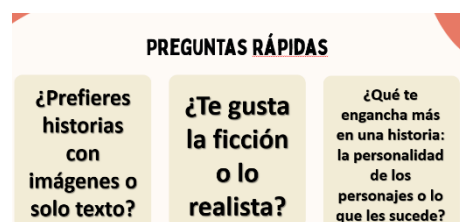
DIARIO DE OBSERVACIÓN			
DIARIO No. 1		INSTITUCIÓN	COLEGIO CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA
DOCENTE:	LIDIA BIBIANA PINTO MILLÁN	FECHA:	jueves, 3 de abril de 2025
CURSO:	1003	TALLER:	Lectura Viva: Conectando Narrativas y Realidades
SESIÓN 1: Exploración Aventurera en la Biblioteca Virtual "BedBogotá"			
OBJETIVO:	Explorar la biblioteca virtual "BedBogotá" para identificar textos literarios de interés, aplicando criterios de selección que promuevan la curiosidad y la conexión personal con el contenido.		
RECURSOS:	Presentación en Power Point – Internet – Biblioteca Virtual		
DESCRIPCIÓN			
<p>Al inicio de la clase, informé a los estudiantes que las actividades que realizaremos durante los próximos encuentros hacen parte de mi trabajo de grado para la Maestría en Innovación Educativa que estoy cursando en la Universidad ICESI.</p> <p>Con la ayuda de una presentación en PowerPoint, realicé la introducción general del taller, el cual se titula Lectura Viva: Conectando Narrativas y Realidades. Les expliqué que trabajaremos con una biblioteca virtual, "BedBogotá", a partir de la cual exploraremos diversos textos literarios.</p> <p>Como el objetivo principal de esta primera sesión fue familiarizar a los estudiantes con la biblioteca virtual y motivarlos a seleccionar textos que despertaran su interés personal, quise enfatizar la importancia de las bibliotecas, tanto físicas como digitales, como espacios fundamentales para el acceso a la literatura y el conocimiento. Pregunté a los estudiantes cuando fue la última vez que se acercaron a una biblioteca para buscar un libro, las respuestas de los estudiantes fueron variadas: "Dos días" "una semana" "Hace como 7 años" "Nunca". Hice mención de la biblioteca con la que contamos en la institución, fui interrumpida por un estudiante diciendo "Si, pero es que la que la maneja no es buena, prácticamente en hora libre yo me iba a acercar para allá y dijo: no, no lo podemos atender..." Otro estudiante interrumpe "... No hay disposición para capturar la atención de uno", les dije a los chicos que no conocía a la nueva bibliotecaria, pero que iba a acercarme allí para conocer el nuevo manejo que le estaban dando a la biblioteca.</p> <p>Les hablé sobre las bibliotecas digitales, concretamente de la Biblioteca Digital Escolar de Bogotá, (<a href="https://bedbogota.educacionbogota.edu.co/">https://bedbogota.educacionbogota.edu.co/</a>), para que ingresen y pudiesen buscar algo que les llame la atención.</p> <p>Quise iniciar una charla con ellos, para ello formulé unas preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "¿Qué Tipo de Lector Soy?", las respuestas obtenidas son: "Es cierto que yo soy alguien muy aficionado a leer. Yo leo mucho manga y libros también normales y alrededor del año pasado me gasté \$800.000 solo en mangas y normalmente yo compró es originales, yo soy fan de los mangas" una estudiante dice: "No sé muy bien, pero me refiero por ejemplo a leer el principito, pero no a leerlo de manera literal sino como profundizar más, como a sentirlo, ¿me entiedes?" interrumpe otro estudiante "ah, lectura como crítica" la estudiante continúa "O</li> </ol>			

sea, me hace pensar, pensar en situaciones que tal vez podría sentir, me hace como vivirlo también” Otro estudiante “Los pocos libros que he leído siempre ha sido de adaptaciones a películas, o sea si sacaron una película yo quiero ver la versión del libro o si sacaron la versión del libro yo quiero ver la versión de la pelí, por ejemplo 100 años de soledad, el libro y la serie no se parecen. Les preguntó si han visto alguna película que sí se parezca al libro “Pues normalmente en los animes sí porque es calco de todo lo que pasa en los mangas entonces claro, son iguales porque casi todos los animes salen de un manga y es literalmente” Otro estudiante “Yo no he visto ninguna película que sea igual a un libro porque quizá si tú hicieras una película completa de todo lo que está escrito obtendrías quizás 5 horas, pero tú quieres una hora y media, dos horas entonces resulta un poco difícil, no va a ser igual, pero si vas a mostrar, lo recortan y lo hacen un poco más entendible” Interrumpe otra estudiante “pero, hay veces que no tienen nada que ver”. Traigo nuevamente a los estudiantes a la pregunta inicial ¿Qué tipo de lector soy? Un estudiante dice “Uno como comparativo y crítico, por ejemplo hay como historias como la hojarasca, que hablan de una temática social, una problemática y cómo se desarrolla y demás cosas con personajes, y yo lo que intento buscar es como la historia cómo se desarrolla y si la puedo asociar con mi vida, por ejemplo hay cosas que son difíciles de asociar como una demanda podría ser complicado, pero cosas como el entorno en el que vivimos y como nuestro entorno nos importa a nosotros es algo que por ejemplo esa parte lo comparo de esa manera” Otra estudiante “También se lee como por divertir, te pasa cuando está leyendo como que te dan más ganas con la imagen del personaje, el momento donde están donde está sucediendo todo, como que visualizas, no lees con los ojos sino como con la mente, porque una cosa es leer así como por que sí y otra cosa es como analizar y pensar cómo sería vivir lo que está viviendo este personaje.” Otra estudiante interrumpe “Bueno yo no leo mucho, pero antes sí leía mucho antes, es que fue cuando estábamos encerrados más que todo que leía mucho en una aplicación que se llama watpad y que a mí me gustaba imaginarme como si yo fuera la protagonista de la historia”

- **¿Prefieres historias con imágenes o solo texto?**

“Solo texto” “imágenes” “imágenes” “A veces que las imágenes si hacen alusión al texto hay otras que solamente están por estar y es como fastidioso verlas ahí, hay otras que sí son relevantes” “son transportadoras” “con imágenes, pero escasas, no quiero que tú me muestres

cómo se ve la historia quiero usar la imaginación” “Oh bien” “sino que a veces es muy difícil imaginar y por eso están las imágenes, yo tengo un libro donde uno se pierde muy fácil “El mensajero de Agartha”, ese yo lo tengo y tiene ciertas imágenes y me ayuda un poquito como a entender mejor los lugares donde suceden las cosas porque o sea como los describen es algo difícil de imaginar”



- **¿Te gusta la ficción o lo realista?** Se escucharon múltiples voces al tiempo, algunos “ficción”, otros “realidad”, “ambas” “un poco de las dos” “tipo los de suspenso, como como por tirar al terror pues son cosas que son actos paranormales lo cual, pues no es muy realista sí, y pues ese como ese ese suspenso”

- ¿Qué te engancha más en una historia: la personalidad de los personajes o lo que les sucede?** Contestan en coro: “lo que les sucede” “puede que un personaje haga algo malo y le pase algo malo y uno diga eso le pasa” **¿podemos separar al personaje del suceso?** “no digo que no” “yo digo que si, porque digamos hay personajes que uno lee y son los personajes más aburridores del mundo, pero les pasa cosas, digamos: puede ser la persona más aburridora del mundo sin sentimientos, pero de alguna manera si le pasa una situación, no sé como explicarlo” Interrumpen “pero está hablando de la personalidad” Retoma “o sea si se pueden diferenciar el uno del otro porque digamos puede haber un personaje que no representa sentimientos, pero en la historia lo que pasa es que se le muere la mamá y su manera de reaccionar es que no tiene sentimientos, entonces digamos de alguna manera el entorno que gira alrededor del personaje, ay es que me estoy confundiendo” Intervine: “En este caso, a ti te gusta más lo que sucede, analizar el evento, más, que el mismo personaje, entonces, este personaje no me gusta, pero lo que le está sucediendo al personaje es excelente” “Exacto profe” “yo te diría que las dos van de la mano, porque yo puedo tener la mejor situación del mundo pero con un protagonista que no, nada que ver, no funciona y viceversa, yo puedo tener un protagonista muy bien estructurado y todo pero si lo que le pasa es como muy poco emocionante no va a captar a nadie, o sea puede que a mí me llame el personaje o la situación por eso hay que saberlas combinar y pues yo diría que las dos” “Tiene razón” “Pues yo me inclino más hacia las cosas que le suceden”

### Actividad “Palabras que atrapan”

**PALABRAS QUE ATRAPAN**

01 "Misterio en la montaña"	04 "Una traición inolvidable"
02 "Viaje en el tiempo"	05 "El diario perdido"
03 "Amistad inesperada"	06 "El último secreto del bosque"

¿Cuál de estas frases los haría querer leer una historia y por qué?

Puse en pantalla 6 nombres y cada uno empezó a opinar sobre cuál de los títulos leerían, se escucharon varias voces, según sus preferencias: “si ese es” “ El seis” “el cuatro” “digamos que el bosque ya es un lugar muy misterioso y decir el último Secreto” “porque muchas de las historias de fantasía están asociadas con la naturaleza y el bosque así que puede tratarse de algo fantástico”

“yo siento que el primero porque así como en el último ya es el último secreto en el primero es hasta ahora cómo se va a hallar el que el misterio de la montaña”. “Pues yo entre el primero y el sexto, porque son los que te ponen ahí el drama: ¡Uy qué está pasando aquí!”

La siguiente actividad consistió en que los estudiantes iban a crear el argumento de cada uno de esos textos. Para dar participación a todos los estudiantes, lo hice a través de una ruleta con el nombre de todos (<https://pickerwheel.com/pw?id=mFcWC>), y les dije que iba a seleccionar a 6 de ellos y eran los que iban a crear el argumento de ese texto, eso generó gran expectativa, comentarios como: “Ay no tengo miedo”, mientras giraba la ruleta, el estudiante que iba saliendo en la ruleta iba escogiendo el título del que quería crear el argumento

1. Misterio en la montaña: “Siento que sería como una montaña abandonada la cual unos investigadores descubren así como así, en exactitud donde se encuentra la montaña, pero no está habitada

por nadie

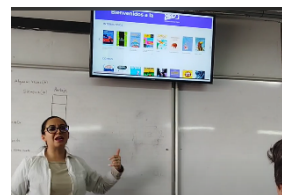
y la persona que entra ahí desaparece sin dejar rastro alguno. No hay nadie en la isla como para que

desaparezca si no se pierde, el que entra ahí se pierde. Y hay como un centro de la montaña al cual todo el que intenta buscarlo se pierde no aparece más.”

2. Secreto en el bosque: “Sería con un personaje súper curioso, pues me iría a lo tradicional, como que tuviera que ir como a la casa de sus abuelos como a cuidarlo, pero pues en esas situaciones como que se encuentra con misterios a su alrededor, que esos misterios lo llevan a un bosque, en ese bosque tendría que encontrar como una piedra que lo llevaría a encontrar varios misterios alrededor del bosque encontrando así su final.”
3. Viaje en el tiempo: Trata de un joven científico que sabe todos los principios de la ciencia y todas sus formas, pero un día una onda misteriosa cubre a todo el mundo petrificando a todos los seres humanos. Luego él despierta después de 3700 años y con todo lo que sabe de la ciencia trata de regresar en mi tiempo para impedir que eso no pase.
4. El diario perdido: La estudiante se queda en silencio, no sabe que decir, intervino para ayudarlo y le pregunté ¿quién aparece en tu historia? Tímidamente responde: “una mujer” y calla, nuevamente le pregunto “¿El diario es de esa mujer? La estudiante asiente con su cabeza “¿Qué pasa con el diario ? - no sé, ella lo había dejado en algún lugar” y calla “¿En dónde guardaría ella su su diario? “en la mesa de noche” - “lo dejó en la mesa de noche y ¿qué sucedió? Una noche lo dejó ahí y se acostó a dormir cuando despertó ya no estaba “Y qué hizo?” Lo busco por todas partes” – “Aparece o no aparece el diario”, la estudiante niega con la cabeza. Otro estudiante interviene: “Se llama el diario perdido es porque está perdido y aún sigue perdido.
5. Una traición inolvidable: Jordi le está ayudando al estudiante que le corresponde, le estaba escribiendo el argumento, eso generó varios murmullos y risas. Para dar continuidad yo les dije que el autor era Joseph y el coautor Jordi. El estudiante empieza a leer lo que habían escrito “Listo, esta historia se trata de Luis Mario, que son amigos a tal punto que son casi hermanos. Desde hace un par de semanas conocen a José, un joven y se hace amigo de Luis, y él se empieza a alejar de Mario, pasa que Mario por celos mata a Luis y a José, sin sentir emoción alguna.
6. Amistad inesperada: “Hay un chico de 21 años, él es detective y es muy dedicado a su trabajo, tiene una familia una esposa y una hija, Él es tan dedicado a su trabajo y tiene valores, de cuidar mucho la vida de las personas y que cada vida de una de las personas es muy importante. Un día se va a trabajar y cuando llega encuentra a su esposa y a su hija muerta, entonces a él lo ponen a investigar ese mismo caso sobre su esposa y su hija, le ponen un acompañante para que lo ayude con ese caso, ese acompañante es un prisionero que para liberarse de sus cargos tiene que ayudarlo al protagonista a descubrir quién mató a su familia, ellos empiezan a forzar una amistad entre los dos a lo largo que van descubriendo el caso y al final del caso el protagonista se entera que el asesino de su familia es el compañero y entonces tiene que decidir si o perdonar la vida de su compañero o seguir sus ideales y sentenciar a su compañero a muerte y hacerle memoria la vida de su esposa y su hija.”- “ ¿y qué decidió?”- Pues es que entre sus ideales está el respetar la vida de las personas y si él por decirlo así, dice que su compañero es quien asesinó, él será sentenciado a muerte. Entonces al final él decide guardarse el no decirlo porque él cree que eso es lo que su esposa hubiese preferido, respetar la vida de las personas,

Pregunté qué libro de los que nos acababan de narrar leerían y se empezaron a escuchar diversas respuestas. Concluí afirmando que el título de una obra puede llegar a interesarnos y ayudarnos a seleccionar un buen texto para leer, retomé algunas frases que habían mencionado como “yo antes leía” “los libros nos permiten sentir” y les pedí que le dieran la oportunidad a la lectura.

**Presentación de la Plataforma "BedBogotá "**: Realicé una demostración rápida de cómo navegar en la biblioteca virtual y haciendo entrega de usuarios y contraseñas. Mientras mirábamos la plataforma, hicieron preguntas como: ¿Cuál es la diferencia entre narrativa y novela? ¿qué son crónicas? Y entre ellos mismos iban respondiendo. Hice algunas precisiones.



Conocer **la Plataforma**: De acuerdo a los dispositivos disponibles en el salón empezaron a hacer su exploración en la plataforma, hubo un poco de frustración porque la red de internet es muy lenta, no todos tenían datos y algunos celulares no eran compatibles con la aplicación de la biblioteca, aún así se juntaron en grupos de manera voluntaria, compartieron datos.



### DIARIO DE OBSERVACIÓN

<b>DIARIO No. 2</b>		<b>INSTITUCIÓN:</b>	COLEGIO CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA
<b>DOCENTE:</b>	LIDIA BIBIANA PINTO MILLÁN	<b>FECHA:</b>	viernes, 4 de abril de 2025
<b>CURSO:</b>	1003	<b>TALLER:</b>	Lectura Viva: Conectando Narrativas y Realidades

### SESIÓN 2: Selección del texto

<b>OBJETIVO:</b>	Seleccionar colectivamente un texto literario a partir de la exposición de propuestas grupales, considerando los argumentos presentados y los intereses compartidos del grupo.
<b>RECURSOS:</b>	Presentación en Power Point – Internet – Biblioteca Virtual

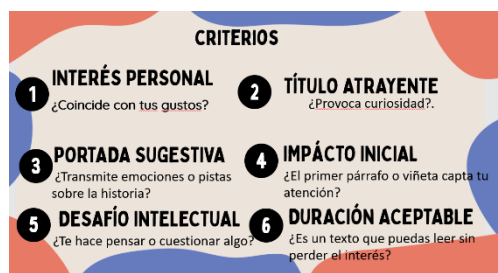
### DESCRIPCIÓN

Inicié el encuentro preguntando ¿cómo les pareció la sesión del día anterior? “pues un poco complejo al iniciar porque hagamos de cuenta que uno intentaba, no cogía la red, y pues yo lo probé desde la casa, yo lo hice desde la casa, pero en la clase un poco pues complicado por el ingreso y eso y pues porque era confuso que te mandara la página principal en vez de decirte que ya accediste, también es un poco complejo por eso, y desde mi casa, pues vi algunos libros, algunos me llamaron la atención, no anoté los nombres lamentablemente, pero pues vi más o menos cómo funciona la página, entonces coges lo que más o menos te llame la atención como tú no lo mostraste y ya” “eh pues es

chévere me pareció muy chévere tiene varios libros que se ven interesantes” Pregunté si alguno inició la lectura de un libro “No sé si contaría, porque yo leí lo que era el índice los capítulos y leí como un pequeño texto cinco palabras que había al inicio y ya” aproveché para hablar de la importancia de esas acciones y cómo eso es lo que vamos a llamar prelectura.

Les hablé del objetivo de la sesión de hoy y de cómo íbamos a distribuir el tiempo:

**Presentación de los criterios para la exploración, tales como:** Explicué la importancia de hacer una buena selección de lo que vamos a leer y lo comparé con la elección de la ropa que compramos. Hablé de la importancia de tener criterios para elegir lo que leeremos:



### Exploración en la Plataforma

Título	Autor	¿Interés personal?	¿Título atractivo?
La Granja	Antonio Lora	¿Interés personal? ¿Coincide con tus gustos?	¿Título atractivo? ¿Provoca curiosidad?
El Diario	Ana Frank	¿Interés personal? ¿Coincide con tus gustos?	¿Título atractivo? ¿Provoca curiosidad?
La Granja	Antonio Lora	¿Interés personal? ¿Coincide con tus gustos?	¿Título atractivo? ¿Provoca curiosidad?
El Diario	Ana Frank	¿Interés personal? ¿Coincide con tus gustos?	¿Título atractivo? ¿Provoca curiosidad?
La Granja	Antonio Lora	¿Interés personal? ¿Coincide con tus gustos?	¿Título atractivo? ¿Provoca curiosidad?
El Diario	Ana Frank	¿Interés personal? ¿Coincide con tus gustos?	¿Título atractivo? ¿Provoca curiosidad?

Los estudiantes se organizaron en grupos de 4 debían explorar al menos 4 títulos que les llamaran la atención, debían escribir el tipo de texto, el título, autor, y las razones por las que les llamó la atención. En este momento el trabajo fue más autónomo mientras yo paseaba por los grupos. Los comentarios que recogí fueron los siguientes:

“No, Dilan, no me muestres eso- es la presentación. - No, yo no quiero leer eso. Yo primero quiero leer la sinopsis. Si la sinopsis me llama, lo voy a leer. - Pregunté- ¿es importante leer la sinopsis? Sí, es que tengo que leer la sinopsis, la portada y los capítulos. Tiene que llamar.”

“Profe, tipo de texto, a qué se refiere” - Cómic, novela...

“Profe estamos buscando porque no cogen los datos de él, entonces nos toca desde este, pero este no es compatible” Les compartí mis datos

“Profe este es, ¿género poesía?” “Profe, tipo de texto una novela, ¿no? - Sí” “Profe, diario de Ana Frank, ¿qué es? ¿Una crónica o algo así?- Eso es un diario.- ¿Una crónica? - No, es diario. -¿Sí? ¿Un diario?- Se cataloga como diario. Es excelente. ¿Lo han leído? - Sí, pero no me gusta. - A él no le gusta, a mí me gusta, a mí me gusta porque relata cómo una persona que vive en unos momentos duros, y sabiendo que está al borde de la muerte.- El año pasado nos pusieron a elegir entre La Granja y El Diario, yo elegí La Granja, porque el otro si no me gustó porque nos dieron un resumen así por encimita”

“yo escogí este. ¿Y cuál es ese? “Tres horizontes y Caminos Condenados”. - ¿Y por qué lo escogiste?- No, en el momento no he visto, pero me llamó la atención la carátula y el título.- Le sugerí que lo abriera y mirará de qué se trataba y si realmente le llamaba la atención. “A mí me llamó, fue por el título”.

“Ya tenemos uno “Adiós a los cuentos de hadas”...dice que se trata de una adolescente que vive el duelo de su mamá pero hace cuenta como si todavía tuviera a la mamá y le hace cartas y cosas así para recordarla y es como si viviera con su mamá después de que se muera.”

“Ya tenemos los cuatro libros. - Yo quiero el del fantasma de la casa del lago. - ¿Por qué? ¿Qué te llamó la atención?- Que un padre y una niña se van a ir a una casa como viejita, y son como nuevos. Que sentían que venía algo extraño, sentían algo extraño. Y que la china se fue al lago y encontró algo extraño., me interesa” “ yo quiero “13 criaturas misteriosas” porque el humano cuestiona mucho, ahí es donde empiezan a hablar de los licántropos, de la medusa, de varias cosas,- “Hay muchas buenas opciones. Estoy pensando en el viaje alrededor de mi habitación, porque puede ser imaginario, y otro que es El Horla, me llamó la atención que es de terror. “El asesinato de Edgar Allan Poe.”

“yo busqué aquí un tema y me apareció, este “guerra y comida”. Pero mis amigos, mis compañeros dicen que no, me gusta porque es corto.” “yo tengo ¿a dónde van los días que pasan? a mi me llamó la atención porque hace años me hice esa pregunta, esas son poesías” “Escogí relatos fantasma, es que habla como de las infidelidades de cómo las mujeres mienten y los hombres están abordando a las mujeres, entonces, me parece interesante la trama y además habla como de espectros que como que intervienen en, en estos dos conflictos.

Me llamó la atención demasiado porque trata básicamente de Colombia, pero noté aquí que trata de un extranjero llegando a Colombia para ir a un evento que se supone en 1900 y habla de La leyenda del Dorado y de la aventura y y me dejó con la intriga de saber qué le pasa en el camino.

“Bueno, ya escogimos uno. El gato negro de Edgar Allan Poe. Porque es muy bueno porque lo mantiene con ese misterio” “Profe, Bodas de Sangre, lo escogí porque vi una serie donde hubo una boda, y en esa boda hubo asesinos por todos lados, entonces, me llamó la atención ¿qué tal que sea así o diferente?

### **Presentación de texto seleccionado**

Un estudiante de cada grupo pasa y explica la elección que realizó cada grupo y nos dan sus razones de porqué debemos leer ese libro.

1. Muerte en el bosque de Catalina Holguin, Cómics Interactivo: El estudiante pide un marcador y hace uso del tablero para hacer su explicación. “Bueno, yo estuve buscando algo que me llamara la atención y como a varias personas les llamaría la atención saber sobre el misterio, intriga, suspenso, encontré este libro que se llama “Muerte en el bosque”, trata de que un campesino encontró, gracias a los chulos una persona muerta, era un político muy reconocido. Ese libro es interesante porque es un cómic interactivo, te ambienta con música, en la medida que van cambiando las escenas, también sus imágenes son muy buenas...cuando le llegaba un mensaje, en la pantalla se ven los textos... sale un recuadrito, que es como si él sacara el teléfono y salen tres aplicaciones: mensajes, noticias, Twitter...otra que es un periodico y tú lo oprimes y te sale directamente la noticia, como si en realidad estuviera ahí en el celular... esto captura mucho...porque al estar pendiente...pasar las imágenes y con la música envolvente, casi puedo asegurar que es imposible dormirse... esto se puede leer muy rápido gracias al suspenso y al grado de intriga que tiene”...Pasa otra estudiante de otro grupo que también seleccionaron el mismo libro: “en lo personal siempre me



han atraído los cómics, este libro me pareció interesante desde el título hasta la portada logra captar la atención, porque los colores dan un contraste como sangriento, como de suspenso... me parece muy intrigante” Otra estudiante interviene: “ lo relacioné justamente con la historia de la que hablamos ayer donde las personas desaparecían así como así en la montaña”

2. Bodas de Sangre de Federico García Lorca, teatro: “¿A mí me llamó la atención el título y además viéndolo así los personajes sería como una sola boda porque no hay como muchos personajes, solamente hay unos poquitos pensamos cómo será? ¿hay asesinos? ¿Será la muerte accidental?, también la portada llama mucho la atención

3. Cosmos de Joni B. Cómic: Me gustó porque desde el principio empezó hablando de las galaxias, pero después uno se da cuenta que no es solo eso sino que tiene cierta intriga, hay cuevas, se pierde un gato y como cosas así y queda uno con preguntas como ¿porqué se fue? ¿qué pasó?...tiene varios personajes, aunque no es tan interactivo, el tema de la intriga, de qué es lo que va a suceder, de porqué hay una cueva porqué estaban en un bote, eso llama mucho la atención y pues que sea un cómic para mí es todo.



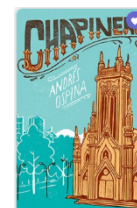
4. Gato negro de Edgar Allan Poe, cuento: La verdad yo creo que el gato negro es una buena opción para leer si les gusta el el terror, el suspenso, el misterio, esta obra es de uno de los mejores escritores del género de suspenso, es un texto tipo cuento, el contexto es de un hombre que es alcohólico y tiene un amor por los animales, pero el amor se convierte en odio y él termina matando a su gato, luego esto llega un gato muy parecido al anterior que lo empieza a volver loco y termina cometiendo un crimen horrible, después de eso llega la policía, lo encarcelan...lo mantiene a uno con un suspenso y es terror. Yo ya lo leí y se los recomiendo.



5. El espíritu del páramo, Celso Roman, novela: Tenemos a Edward, un escocés en el año 1900, viene en busca del dorado, así como la mayoría de la gente en esa época, él quiere encontrarlo, en su camino se encuentra con un campesino que tiene sus ancestros indígenas, entonces se hace su amigo y los dos van a buscarlo, es un libro interesante para aquellos que nos gusta, la naturaleza, la selva, quizás encontrar ciertas cosas que no creíamos que fueran estar ahí- Interviene otro compañero- algo que aclarar es que habla mucho de Colombia, trata de profundizar tanto en los indígenas como en las costumbres, también en un en un mito que es muy importante acá en Colombia que es el dorado, una ciudad repleta de oro.



6. Chapinero de Andrés Ospina, novela: ¿por qué chapinero? simplemente la historia es de una persona que tuvo una crisis económica, cosas que vivió. ¿Por qué es buena? ¿porque la leería? nos habla también un poco de lo que es nuestra ciudad, nos habla de cosas que nos podrían pasar también a nosotros, como lo son crisis económicas, se ve entretenida y siento que nos podría servir para algo.



7. Los peligros de fumar en la cama de María Enriquez, novela: Yo elegí este libro porque este libro abarca la temática de la muerte de nuestra abuela, nosotros nos ponemos en el papel del protagonista por decirlo así y tenemos que cargar con el peso de la muerte de nuestra abuela y las acciones que ella tuvo en el pasado ¿por qué siento que este es



un buen libro de leer? porque siento que el curso no tiene una buena visión de lo que es la muerte siento que tiene una visión muy encima y creo que es un libro para empezar a entender la muerte como de nuestros seres queridos o la muerte en general, podría ser este, porque claro algunos de ustedes eligen libros que tienen que ver con asesinatos, muertes y tal, pero creo que no saben muy bien lo que es la muerte - Interviene otro compañero.- algo para agregar es que, seamos honestos ya estamos grandes, ya somos adolescentes y necesitamos empezar a entender conceptos más allá de lo que está bien y lo que está mal y algo como el tema de la muerte es algo que muchos de nosotros deberíamos entender y que a muchos no les pesa igual que a otros, entonces acá podríamos ver no solamente el peso que conlleva sino también las consecuencias que tiene la vida de los demás

Malaika la princesa de Lizardo Carvajal, cuento interactivo: Nos pareció muy interesante como la niña siempre está encima de los elefantes, siempre está como de viaje y también es muy lindo como al morir el elefante que la niña más quería, siempre lo recordaba, lo llenaron de flores y siempre lo tenían como ayuda, siempre lo recordaba con la luna, también los dibujitos, es cómic interactivo.



### Selección del texto a leer

Cuatro grupos propusieron cómic, un grupo propuso teatro, un grupo propuso cuento y tres propusieron novela. Realizamos una votación y el libro con mayor número de votos fue Muerte en el bosque con 16 votos, en segundo lugar quedó, “Los peligros de fumar en la cama” con 8 votos

DIARIO DE OBSERVACIÓN			
<b>DIARIO No. 3</b>		<b>INSTITUCIÓN:</b>	COLEGIO CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA
<b>DOCENTE:</b>	LIDIA BIBIANA PINTO MILLÁN	<b>FECHA:</b>	Martes 8 de abril de 2025
<b>CURSO:</b>	1003	<b>TALLER:</b>	Lectura Viva: Conectando Narrativas y Realidades
SESIÓN 3: Prelectura			
<b>OBJETIVO:</b>	Realizar una lectura reflexiva del cómic “Muerte en el bosque” de Catalina Holguín, empleando lectura en voz alta y lectura autónoma, fomentando el análisis crítico y la construcción de significados.		
<b>RECURSOS:</b>	Presentación en Power Point – Internet – Biblioteca Virtual		
DESCRIPCIÓN			
Hoy inicié haciendo una introducción a la obra que vamos a leer, copio aquí algunos apartados textuales de ella: “Hoy vamos a hacer lectura del libro que seleccionamos en la clase anterior, el libro que ustedes			

escogieron fue "Muerte en el bosque" de la autora Catalina Olguín

¿Alguno de ustedes buscó algo sobre el libro en internet? - "No", - "nada", - Bueno, les cuento que yo encontré que hay un libro que se titula igual "Muerte en el bosque", pero es de otra escritora...Puede suceder que encontremos, en algunas ocasiones, libros que tengan el mismo nombre pero son dos libros distintos. Por eso es importante tener en cuenta siempre el nombre del autor.

En este caso, la escritora es Catalina Olguín quien trabajó en colaboración con Paula Slava y con el ilustrador, Johnny B. Este cómic es interactivo y nos piden que intervengamos en la lectura. Este libro fue ganador del premio Crea Digital 2017.

Solo 3 estudiantes han leído un libro interactivo,

El cómic relata el seguimiento de la investigación del asesinato de Samuel Barrera. ¿Quién es Samuel Barrera? Un líder político en un pueblo de Colombia. Entonces, miren que aquí ya nos están ubicando en un espacio. ¿En dónde ocurre esta historia? En Colombia. ¿Historia real o historia ficticia? - Ficticia, pues la verdad no creo que haya sucedido así, pero puede estar basada en hechos reales.- Barrera, un líder político de un pueblo de Colombia. ¿Será que acá asesinan líderes políticos? Sí, eso se da. Sí, es una historia que nos va a contar Catalina, con la particularidad de que invita a su lector a ser el detective. "Entonces, el detective vamos a ser nosotros".

Explique que hay que estar muy atentos y decidir qué camino quiere tomar, ya que el cómic presenta narrativas bifurcadas. "¿Qué quiere decir el término bifurcada?"- Quiere tomar y presenta narrativas bifurcadas y dos finales distintos, dependiendo de las decisiones que tome el lector.

Presenté los personajes del cómic, mostrando sus respectivas imágenes.

Cuando intentamos acceder a la página de la biblioteca, no fue posible, al parecer el servidor estaba caído en ese momento. Yo llevé el libro en presentación power point y planteé la idea de leerlo en ese formato que tenía disponible en ese momento, pero allí no tendríamos la interactividad. Los estudiantes me pidieron que lo hiciéramos la siguiente clase para que pudiéramos tener la experiencia completa.

DIARIO DE OBSERVACIÓN			
DIARIO No. 4		INSTITUCIÓN:	COLEGIO CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA
DOCENTE:	LIDIA BIBIANA PINTO MILLÁN	FECHA:	Jueves 10 de abril de 2025
CURSO:	1003	TALLER:	Lectura Viva: Conectando Narrativas y Realidades
SESIÓN 4: LECTURA			
OBJETIVO:	Realizar una lectura reflexiva del cómic "Muerte en el bosque" de Catalina Holguín, empleando lectura en voz alta y lectura autónoma, fomentando el análisis crítico y la construcción de significados.		
RECURSOS:	Internet – Biblioteca Virtual		

## DESCRIPCIÓN

Inicié explicando que íbamos a realizar la lectura en dos momentos, el primer momento yo iba a hacer lectura en voz alta y ellos podían seguir la lectura ya fuera desde sus dispositivos o con la proyección. El segundo momento ellos continuarían la lectura de manera autónoma.

**Modelado de Lectura en Voz Alta:** Al abrir el libro, comenzó a sonar música incorporada en sus páginas, lo que causó reacciones de asombro y sonrisas. Les indiqué que debían estar atentos al orden aparición de las viñetas ya que al ser un texto discontinuo, la lectura seguía un orden lineal tradicional, sino que debía respetarse el orden en que las viñetas iban apareciendo en la pantalla. Inicié la lectura del texto e iba preguntando por la lectura de las imágenes ellos que veían, por ejemplo al preguntar sobre la primera página la respuesta fue, “un hombre caminando” pregunté por qué un hombre, las respuestas fueron variadas “por las botas” “por las manos” - “porque las mujeres no tienen pies tan grandes”, un estudiante entre risas dijo: “La profesora Nipza sí”.



la  
de  
no

Se fue dando un diálogo espontáneo mientras leímos, analizamos las imágenes, los gestos de los personajes, los lugares, algunas palabras cuyos significados eran desconocidos, los colores intencionales cuando los personajes recordaban eventos pasados y en algunas ocasiones los estudiantes iban leyendo los diálogos en voz alta haciendo una lectura colectiva: “Profe, yo leo ese tuit” La dinámica fue muy activa, leímos y construimos el sentido de la historia entre todos, de manera colaborativa y cercana.

Cuando sonaba el teléfono o teníamos alguna notificación, los estudiantes se emocionan y querían saber qué era lo que llegaba. “Profe, ahí abajo, nos llegó otra notificación”. Cuando llevábamos 34 minutos de lectura pregunté si cambiábamos al segundo momento donde leían de manera autónoma y al unísono respondieron que “no”. “Sigamos leyendo así que está bueno”. Esto ocurrió dos veces.

Cuando en el texto se lee sobre una protesta, un estudiante interviene: “No sé porqué, pero me recuerda mucho al bogotazo”

Cuando el detective le pregunta a la señora de la tienda porque no está en facebook, en ese momento eso llevó a los chicos a hablar de las redes más visitadas hoy y mencionaron que está instagram y tik-tok y que “facebook es de abuelitos”

**Lectura autónoma:** Cuando llegamos a la parte en la que la historia tiene un bifurcación y el lector puede escoger hacia dónde encamina su investigación, ya que hay cinco posibles caminos para continuar, pedí a los estudiantes que siguieran la lectura sin mí, podían hacerlo individual, en parejas o grupos de acuerdo a los dispositivos disponibles.

La mayoría se ubicaron en grupos, algunos aún no tenían el libro en su celular así que iniciaron con la búsqueda del libro, otros ya tenían la lectura lista y la fueron haciendo conmigo, una pareja se había adelantado en la lectura ya estaban terminando. Algunos estudiantes no logran entrar al libro desde sus dispositivos así que empiezan a turnarse mi computador para hacer lectura allí.

Mientras los estudiantes leían, yo recorrí el salón, algunos se distrajeron rápidamente y comenzaron a conversar sobre otros temas, incluso una estudiante aprovechó el momento para adelantar una tarea de otra asignatura. Durante mi recorrido, logré recoger los siguientes fragmentos de sus conversaciones:

“¿qué quiere decir esto? señalando la imagen - “es el bosque”“¿Y esa línea de azulita qué?, otro estudiante contesta - “es un camino.” -¿Sí? ¿Seguro? ¿Estás seguro? ¿Pero confirmado? ¿Estás seguro?- Que yo ya lo leí”...

“Profe ya estamos en el final de la historia ¿Y nos mataron? ¡Nos mataron!. Apareció así, asesinado, ya reinicié el cómic” - “y si hubiesen investigado a otro personaje, recuerden que tiene varias opciones de lectura”

“¿quién cree que lo mató? Nosotros creemos qué... Yo sé, fue la mujer o es cómplice ¿Por qué?- El más sospechoso es el jefe. No, es el amigo- ¿Quién fue el amigo? - El amigo lo mató. - El otro es más sospechoso, así es, el jefe.- El otro sí es más sospechoso, el jefe...Aquí tiene una huella. Sí. ¿De quién es la huella? ¿Cuál? ¿Cuál? ¿Cuál es la huella?”

“Una pregunta, el jefe no será el más sospechoso, porque dice que había una huella en el arma y él es el que hizo la inspección”

“¡Lo mató la mujer! Yo sí sabía, porque ella estaba con el marido” - “No, acá no”,- “pero lo mató la mujer” “Sí lo mató la mujer,” ¿en qué opción? les pregunté (porque eso no es cierto), unas niñas intervienen. “No, en el que nosotras leímos no” - Si tu compañera dice que no, en qué opción lo mató la mujer - En otra profe - Ojo porque así empiezan los chismes, sigan leyendo a ver si saben quién lo mató”

“la bruja”- “no, la bruja que tiene que ver?”- “La bruja fue la que lo hizo”. Se escucha un grito “Ay, ya sé quién fue”

“Hay dos personas que ayudan al muerto. Uno de los dos dice la verdad. - ¿y quién miente? - El gobierno.

Un grupo aplaude cuando termina la lectura.

La mayoría de los estudiantes terminaron la lectura y acordamos charlar sobre el texto la siguiente sesión.

DIARIO DE OBSERVACIÓN			
DIARIO No. 5		INSTITUCIÓN:	COLEGIO CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA
DOCENTE:	LIDIA BIBIANA PINTO MILLÁN	FECHA:	Jueves 10 de abril de 2025
CURSO:	1003	TALLER:	Lectura Viva: Conectando Narrativas y Realidades
SESIÓN 5: Círculo de Lectores – Conversar lo Leído			
OBJETIVO:	Fomentar la conversación literaria genuina como práctica de construcción de sentido.		
RECURSOS:	Internet –Google Forms		
DESCRIPCIÓN			
		<p>Nos organizamos en mesa redonda, para facilitar el diálogo e inicié diciendo que esperaba que todos hubiesen terminado de leer el texto para que pudiéramos charlar . Traté de recoger los comentarios de los estudiantes que son los que transcribo a continuación:</p> <p>“Siento que se trata como de tomar perspectiva de las cosas que han pasado porque por ejemplo como decía el compañero la clase pasada del Bogotazo, esto pasa mucho en la política y nos dan a entender un poco lo que pasa en este país, con lo de las noticias falsas, gente que supuestamente debería ayudar al pueblo no lo hace, entonces como que ponen esa perspectiva para que nos enteremos de esa situación.”</p> <p>“Nosotros no estamos enterado de lo que pasa en nuestro país más allá de lo que nos muestran los medios” “Lo que nos dice Tik tok”</p> <p>“El tema del libro es la corrupción porque no quieren o sepa la verdad, a él lo mataron para callarlo, para que no hiciera más movimientos, porque él era de izquierda y los demás eran de la derecha” “Yo creo que el tema es política”</p> <p>“El nombre del bosque se llamaba “el silencio”, porque lo quisieron callar” - “En una parte decía que la gente no quería hablar de lo que realmente ocurría porque les daba miedo” ¿Aquí ocurre? “Sí, a veces nos da miedo hablar ciertas cosas porque nos da miedo, por la presión social” - “El bosque encerraba cosas mágicas, porque hablan de duendes y en un momento aparece como uno” “En Colombia, sobre todo en los pueblos se creen en muchas leyendas” “No es que se vean cosas sino que se sienten cosas extrañas” “Yo creo que en el bosque del silencio quedan los cuerpos de las personas que deciden no callar, o que salen forzados o se oponen a situaciones como las de Samuel Barrera” “Yo creo que funciona como figura literaria o como una analogía, con respecto a lo que pasa en el en el cómic, porque el silencio puede expresar lo que callan los demás, pero también a los que callaron a esas personas y pues puede servir como analogía y figura literaria.</p> <p>“Yo pienso que el detective era bueno, o sea nosotros éramos los buenos, cuando nos acercamos a las demás personas no eran ni buenas ni malas solo estaban ahí para responder las preguntas que le hacíamos, no eran ni buenos ni malos” “Cuando a alguien le interese algo, no piensa si es bueno o malo o bueno, solo le interesa a uno” “Con respecto a los otros personajes, si alguno se entromete en su camino para realizar ese interés personal, pueden desaparecerlo o hacerlo a un lado, ahí todos</p>	

querían sacar provecho del bosque, ellos veían en Samuel Barrera alguien que ayudaba a la gente del bosque y para ellos él era el malo porque pensaba diferente.”

“yo digo que como detective eso es lo que buscan, es el propósito y está en toda la obra, lo que yo pienso que es eso que nosotros tenemos que intentar buscarla y hallar y ver coartadas y todas las historias y todo eso es como una forma de estructurar nuestra verdad” “La verdad es que la verdad es subjetiva” “Necesitamos siempre conectar cosas” “La información que tienen las páginas en internet hay algo que ocultan, uno lee lo que ellos quieren que leamos”

“Yo creo que la educación que recibimos marca nuestras acciones, en los últimos años la educación como que se ha tomado más en cuenta los valores ayudan bastante” “pero es que también estamos influidos por las amistades, el círculo social, el trabajo, los hobbies” “Yo digo que en las sociedades actuales se ha perdido el respeto y una opinión sobre la educación que la escuela en realidad nos está enseñando a recibir órdenes para ser trabajadores y ya” “ lo que pasa con los valores es que en sociedades anteriores no había la preocupación por la vida humana, ahora hay leyes que nos obligan a estar dentro de ese margen y yo no puedo ir a pegarle a Manuel simplemente porque de querer, quiero, pero no puedo porque es una violentación y puede tener cargos, entonces lo hago no por él sino por las consecuencias que yo pueda tener”

“La obra hace una crítica a los políticos que ocultan la historia, mandan a matar, hay corrupción” “También se puede unir con las noticias” “Cuando uno quiere que las personas hagan algo manipulan la información y eso hacen las noticias” “Aquí las protestas también generan muertos, hubo un muchacho creo de universidad que mataron” “El la protestas de camiones, no dejaban pasar y creo que fue en Tabio o algo así que un hombre murió” “Dilan fue un chico, no sé si fue antes de la pandemia, que estaban protestando y el Esmad lo mató”

Se hizo una reflexión sobre los lectores activos y pasivos, en torno a eso recogí los siguientes comentarios: “El último libro que “leímos” fue el principito, pero no se aprovechó de la manera que se esperaba Porque con el profe que estábamos las clases eran muy pausadas y era como bueno lean para la próxima clase, pero no se socializaban ni nada,era más como para llenar el trabajo que para disfrutarlo” “Yo leo y si eran 10 páginas y en la 9 me doy cuenta que no entendí nada, trato de entender lo que sigue, pero no me devuelvo” “El lector activo comprende y se concentra en lo que lee” “El lector activo imagina” “Cuando uno lee debe uno parar para ver qué es lo que qué significa, para ver lo que uno entiende”... Hubo algunos chicos que expresaron que en algunos momentos de la lectura fueron pasivos y en algunos momentos lograron ser activos. “Al final pude ser activa porque me dió curiosidad de quién lo había matado y al final no nos dijeron”

“Terminé de leer y me quedó en la cabeza, ¿entonces quién es el asesino?” “bueno yo me metí a es que no me acuerdo el nombre, fue al primero y me llegaban muchos mensajes eh de amenazas entonces el jefe dijo que no le prestara mucha atención o si no me bajaba, que ya no sería detective, yo me angustié y dije que no, que seguía haciendo el trabajo y de repente desaparecí, un carro me secuestró. Mi jefe empezó a ver noticias y salió mi desaparición y de repente cambiaron y dijeron ahora fútbol, y mi jefe dice "Uy sí hablemos de fútbol que es lo que más interesante y puso carita feliz, entonces yo siento que pudo ser él” “Yo no creo que haya sido él, pero es posible, que esté con ellos y por eso trataba de ocultarlo” “La gente a veces compra a los policías” “O si no, ofrecen mejores puestos” “Miren que es curioso porque el final cambia dependiendo del personaje que usted escoja, por ejemplo el que escogió personajes como Alias Jabón, al final lo secuestraron porque si es capaz de dar con el asesino y no lo iban a permitir, pero yo elegí a Sandra y pues antes lo ascendieron por

ser un buen detective, pero se sentía como ese sabor de boca malo porque no se descubrió quién fue” “Yo me imaginaba algo diferente, porque quería que me dijeran quién fue el asesino”

“Creo que fue una buena elección del libro, porque tantos finales u opciones de final paralelos, dan mucho de qué hablar, diferente a uno que hubiera tenido pues un final, no nos hubiera dado tantas especulaciones, y me pareció buen libro la verdad está muy bueno.” “A mi me dejó con la intriga y me hace sentir como angustia porque no llegué a nada” “Yo por ejemplo tenía expectativas antes de leer el libro pero ya eh como en el medio mientras ustedes estaban leyendo yo ya iba como casi al final y pues quería ver quién era, pero pues hasta que me dejaron la intriga y quedé como un poquito triste” “como rabía” No, yo creo que el final estuvo perfecto para que cada quien interprete a su manera por que por eso es un libro interactivo para para que cada uno interprete” “cierto” “cuando nos secuestraron yo sentí que estábamos tan cerca, pero tan lejos, yo dije pues ¡Dios mío ya ahí! estamos siguiendo con la investigación, hay más partes, pero pues ya que, bueno chao ya que uno hace” “Yo pensé que iba a aparecer traumatado” “Yo esperaba ver qué más iba a pasar, porque si en la historia éramos nosotros yo pensé que era una ibamos a aparecer, pero eh no pasó” “En Colombia hay muchos desaparecidos” “Si yo desaparezco espero que mi jefe se esfuerce, se preocupe” “pero esas noticias es lo que pasa aquí en Colombia, y ahora vamos con el deporte” “o el entretenimiento” “Pues mi mamá me cuenta de que ella tenía un padrino que que ella quería mucho y ya se la pasaba mucho con él, pero de un día para otro él se desapareció y nunca se supo nada, hace unos años, como en el 2022 lo habían visto en la plaza, pero que ya nunca volvió a contactar, al parecer fue por un cártel y pues no podía volver porque tenía que proteger a la familia y nunca más lo volvieron a ver”

“Es más chévere leer un cómic, porque cuando yo veo un libro con un poco de letras, y digo, no, no puedo leer esto, pero cuando uno ve imágenes, colores, con viñetas es diferente” “Aunque la forma de presentación es importante, yo diría que cualquiera de las dos maneras, porque lo que a uno le genera la intriga es el tema” “Profe es que yo creo que yo con una lectura así normal o sea con un podría ser una lectora pasiva pero con un cómic, podría ser lectora activa” “Yo leí uno sobre la segunda guerra mundial, también interactivo” “El cómic tiene giros y un personaje no es sospechoso y de repente sí, y eso es lo que lo va enganchando y mantiene la intriga hasta el final”

Pregunté si alguno iba a leer el libro escogiendo otro camino, algunos dijeron que sí, que lo harían. “Yo ya los leí todos...” la estudiante empezó a contar los finales “no, pero no los cuente” “las decisiones que tomamos pueden cambiar nuestra historia” “yo iba con Gutiérrez y otro compañero y yo les dije que entramos al salón pero ellos dijeron que no y nos pusimos a jugar fútbol y justo ese día se me dobló el tobillo y quedé lesionado como por un mes, por tomar esa decisión y por no ir a clase si hubieses entrado no me hubiera pasado eso”

“Leer este libro tiene sentido porque hace que uno entienda de lo que está pasando en Colombia” “Así como lo vimos con la profesora de ética, cuando tú conoces la historia o el pasado duro, conociéndolo evitas que eso vuelva a pasar, mientras que si tú no lo conoces inconscientemente puede que uno lo haga o la sociedad lo haga de nuevo, conocer la historia evita cometer esos mismos errores”

“Yo le puse mucha atención al libro, sobretodo cuando leyó la profesora y me encantó el libro”, quiero mencionar que este comentario lo hizo un estudiante con discapacidad intelectual que requiere mediación en aula.

“A mi no me gustó que a veces se bloqueaba, o se veía la letra muy pequeña” - “eso solo pasaba en el celular” “también me pasó en en el computador, y me metía en un archivo y me tocaba ampliarlo, después no me lo dejaba cerrar entonces eso como que no me gustó, pero de resto bien, porque uno

se mete en el papel y pues uno puede participar en ellos, no es como el típica historia lineal en la que pasa esto y ya, aquí uno puede cambiar y variar”

“Nunca había leído un cómic y pues la verdad me gustó y eso como que nos ayuda a nosotros a conocer qué tipo de literatura nos gusta más” “a mí también me gusta un poco la poesía y también pues es bueno ir conociendo otros textos”

“Profe, el libro me gustó mucho, pero la música me desesperó, tuve que quitarla”.

Prefieren libro físico o digital: Al unísono, físico. Aunque uno dijo jocosamente “yo prefiero no leer”

Recomendarían este libro: Al unísono, sí. “Yo ya se lo recomendé a una chica”

Di el agradecimiento final a los estudiantes.

Al finalizar la clase, la mediadora de un estudiante con discapacidad, se me acercó y me dijo que le había parecido genial el taller, que lo había disfrutado mucho.

