



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

**FACULTAT D'EDUCACIÓ
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA
LLENGUA I LA LITERATURA**

Formación y práctica de docentes de Literatura de Paraguay como mediadores literarios

María José Ramos Aguilera

Curs 2024-2025

Treball de fi de màster

Tutor/Tutora: Dra. Elisabet Contreras Barceló

Setembre 2025

Índice

Resumen.....	3
1. Justificación e interés de la investigación.....	5
2. Marco teórico.....	6
2.1. Educación literaria.....	6
2.1.1. Educación literaria en Paraguay.....	8
2.2. Mediación de la lectura literaria.....	9
2.2.1. Formación del profesorado como mediador literario.....	10
2.2.2. El docente como sujeto lector didáctico.....	11
2.3. El profesorado de Lengua y Literatura de Paraguay.....	12
3. Objetivos y preguntas de la investigación.....	15
4. Metodología.....	15
4.1. Muestra.....	16
4.1.1. Instrumento y criterios de selección de la muestra.....	17
4.2. Instrumentos para la recolección de datos.....	17
4.3. Análisis temático reflexivo.....	17
4.3.1. Sistemas de transcripción y codificación.....	18
4.3.2. Categorías de análisis temático reflexivo.....	19
5. Estudio de los datos, análisis y presentación de los resultados.....	21
5.1. Trayectoria lectora personal, mediaciones y obras significativas.....	21
5.2. Formación y saberes sobre mediación.....	27
5.3. Prácticas actuales de mediación escolar y dificultades.....	31
6. Discusión de los resultados.....	43
7. Conclusiones y reflexiones finales.....	47
8. Referencias bibliográficas.....	49
Anexos.....	51

Resumen

Este trabajo se circunscribe al campo de la Educación Literaria, centrándose en la mediación como una de las funciones del profesorado dentro de la actual didáctica de la literatura. El objetivo general fue explorar la formación y la práctica profesional de cuatro docentes de Literatura de Paraguay como mediadores literarios escolares, a través de los aspectos de su biografía lectora y de conocimientos adquiridos en su formación, para conocer qué prácticas realizan y las dificultades con que se encuentran. Se trata de una investigación cualitativa y de carácter exploratorio, no hallándose investigaciones previas similares en la investigación educativa paraguaya. Se optó por el relato de vida lectora y entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos, aplicados en la distancia, a través de medios digitales. El análisis temático reflexivo, en combinación con elementos del método biográfico-narrativo, permitió determinar los aspectos que impactan en el desempeño de los docentes: mediaciones vividas, acceso al libro y hábitos de lectura. Se identificaron mínimos conocimientos y estrategias para la mediación literaria adquiridos durante la formación profesional, destacándose la ausencia de una didáctica específica. Se conocieron las prácticas mediadoras actuales caracterizadas por una enseñanza tradicional, con un enfoque historicista y estructural propuesto por el propio currículo. Las dificultades se refieren a escasez de bibliotecas escolares, deficiencia en la distribución de materiales, bajos niveles de comprensión lectora y falta de hábitos de lectura en los estudiantes. Estos hallazgos pretenden aportar a la discusión y reflexión sobre las carencias estructurales y necesidades formativas del profesorado paraguayo.

Palabras clave: educación literaria, mediación literaria, formación docente, biografía lectora

Resum

Aquest treball se circumscriu al camp de l'Educació Literària, centrant-se en la mediació com una de les funcions del professorat dins de l'actual didàctica de la literatura. L'objectiu general va ser explorar la formació i la pràctica professional de quatre docents de Literatura del Paraguai com a mediadors literaris escolars, a través dels aspectes de la seva biografia lectora i de coneixements adquirits a la seva formació, per conèixer quines pràctiques realitzen i les dificultats amb què es troben. Es tracta d'una investigació qualitativa, de caràcter exploratori, i no es troben investigacions prèvies similars en la investigació educativa paraguaiana. Es va optar pel relat de vida lectora i entrevistes semiestructurades com a instruments de recol·lecció de dades, aplicats a la distància, a través de mitjans digitals. L'anàlisi temàtica reflexiva, en combinació amb elements del mètode biogràfic-narratiu, va permetre determinar els aspectes que impacten en el seu exercici com a mediadors: mediacions viscudes, accés al llibre i hàbits de lectura. S'hi va identificar mínims coneixements i estratègies per a la mediació literària adquirits durant la formació professional, i es va destacar l'absència d'una didàctica específica. Es van conèixer les pràctiques mediadores actuals caracteritzades per un ensenyament tradicional, amb un enfocament historicista i estructural proposat pel propi currículum. Les dificultats es refereixen a escassetat de biblioteques escolars, deficiència en la distribució de materials, nivells baixos de comprensió lectora i manca d'hàbits de lectura en els estudiants. Aquestes

troballes pretenen aportar a la discussió i reflexió sobre les mancances estructurals i necessitats formatives del professorat paraguaià.

Paraules clau: educació literària, mediació literària, formació docent, biografia lectora

Abstract

This work is limited to the field of Literary Education, focusing on mediation as one of the teachers' roles within the current teaching of literature. The general objective was to explore the training and professional practice of four Paraguayan Literature teachers as school literary mediators, through aspects of their reading biography and the knowledge acquired during their training, in order to understand their practices and the difficulties they encounter. This is a qualitative and exploratory study, as there are no similar previous studies in Paraguayan educational research. Reading life stories and semi-structured interviews were chosen as data collection instruments, conducted remotely through digital media. Reflective thematic analysis, combined with elements of the biographical-narrative method, allowed us to identify the aspects that impact teachers' performance: experienced mediations, access to books, and reading habits. Minimal knowledge and strategies for literary mediation acquired during professional training were identified, but the absence of specific didactics was notable. Current mediating practices were identified, characterized by traditional teaching methods, with a historicist and structural approach proposed by the curriculum itself. The challenges relate to a shortage of school libraries, poor distribution of materials, low levels of reading comprehension, and a lack of reading habits among students. These findings aim to contribute to the discussion and reflection on the structural deficiencies and training needs of Paraguayan teachers.

Keywords: literary education, literary mediation, teacher training, reading biography

1. Justificación e interés de la investigación

Hasta hace unos pocos años, algunas de las carreras de formación del profesorado de Literatura en Paraguay no incluían en sus mallas curriculares asignaturas específicas que abordasen contenidos sobre la educación literaria. Recién a partir del proyecto curricular para la nueva formación docente, elaborado en el año 2020 con el apoyo técnico de la Cooperación de la Unión Europea, se propone desde el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) un nuevo diseño curricular de Formación Específica por Área (FEPA) para el 3º ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) y de la Educación Media (EM) (Ministerio de Educación y Ciencias, 2021). En el documento *Formación Específica por Área: Profesorado del Área de Lengua y Literatura Castellana* se expone la realidad de que un alto porcentaje de los docentes de Paraguay ejerce la docencia sin la formación específica en el área que enseña, esta situación ha sido mayoritaria en el tercer ciclo de la EEB y en la EM.

La ausencia en los anteriores planes curriculares de conceptos básicos sobre competencia literaria, discusión y mediación literaria, literatura infantil y juvenil, aspectos clave para la formación de docentes de Literatura (Mendoza-Fillola, 2004), así como los datos revelados por el MEC, plantea interrogantes respecto a cuál y cómo ha sido la formación profesional que han recibido los docentes de Lengua y Literatura en actual ejercicio, egresados de las distintas carreras existentes en Paraguay para la formación del profesorado.

En el contexto sociocultural paraguayo, donde los docentes de Literatura siguen siendo los principales mediadores entre niños, niñas y adolescentes y la lectura literaria, no se conocen investigaciones sobre la formación de docentes de Literatura que revelen cómo han aprendido a enseñar literatura, qué impacto ha tenido su vida lectora escolar y personal, o qué conocimientos o experiencias de su formación profesional les resultan útiles para sus prácticas docentes. En esa línea, se contemplan las investigaciones biográfico-narrativas internacionales que señalan que la trayectoria lectora de los docentes juega un papel importante en su práctica profesional (Munita, 2017; 2021).

Teniendo en cuenta lo que los expertos en educación literaria mencionan sobre la importancia de este rol en el trabajo del docente de Literatura (Munita, 2021) y que esta función es demandada a los docentes paraguayos en los planes de estudios de la EEB y la EM (Ministerio de Educación y Cultura, 2014), así como en los planes de fomento de la lectura, se justifica el interés del estudio, con el fin de conocer la formación y la práctica de docentes de Literatura en el rol de mediadores literarios escolares.

2. Marco teórico

2.1. Educación literaria

Hace varias décadas se viene planteando la necesidad de dar un nuevo enfoque sistematizado en el ámbito de la educación literaria que apunte hacia la formación del lector literario y cuya finalidad sea acorde tanto al planteamiento cognitivo de lo que se entiende como aprendizaje, así como a la finalidad propia de la literatura, relacionada esta con la apreciación literaria a través de la participación activa del lector (Mendoza-Fillola, 2004).

Se entiende por educación literaria, una educación *en y para* la lectura literaria, “la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (Mendoza-Fillola, 2004, p. 16). Esta definición tiene en cuenta que la literatura presenta una serie de características, como su dependencia de los convencionalismos estético-culturales para ser definida como tal o el uso de determinados recursos de expresión, que impactan en el objeto de la educación literaria y que, de alguna manera, explican la complejidad de la actuación pedagógica en este campo.

Munita (2021) afirma que la actual didáctica de la literatura se funda sobre dos grandes críticas a los paradigmas que aparecieron como alternativas a la tradición historicista. La primera, a la idea del saber conceptual sobre literatura como objeto exclusivo de la educación literaria, relacionada directamente con el enfoque estructuralista que impuso por mucho tiempo el comentario de textos como actividad principal en las clases de literatura. La segunda, a la idea del placer como único objetivo que fue impulsado tras el auge de la animación y promoción de la lectura y su incidencia en los programas escolares, pero que como expresa el autor, no es suficiente para construir una didáctica capaz de formar lectores literarios con posibilidades de ampliar y diversificar sus lecturas y, por tanto, su disfrute.

La promoción de la lectura en el ámbito escolar trajo beneficios que confirmaron la importancia del acceso directo de los estudiantes a los textos, pero también contrajo ciertos efectos negativos sobre los procesos de aprendizaje, como el fenómeno de «desescolarizar» la lectura, puesto que la intervención de los docentes y la lectura obligatoria llegaron a ser vistas como obstáculos en la relación placentera que se deseaba establecer entre los jóvenes lectores y los libros (Colomer, 2005; Munita, 2021). A raíz del auge de la animación de la lectura libre se originó incluso un debate acerca de si la lectura literaria es realmente enseñable o si obra solamente por contagio. Y a pesar de que investigaciones previas confirman la importancia de la presencia de adultos modelos en el descubrimiento y afición a la lectura (Colomer, 2005), adherirse a la idea del hábito de lectura producto únicamente de este

contagio implica dar un lugar secundario a las actividades específicas de aprendizaje de la lectura literaria.

Así, hubo un largo recorrido antes de llegar a la consolidación de la nueva educación literaria, entendida como un proceso de aprendizaje, mediado por el docente y orientado al desarrollo de una competencia interpretativa que permita a los estudiantes leer obras más complejas, de forma progresiva, no limitando la experiencia literaria placentera a un corpus de textos fáciles que no entrañen ninguna dificultad para los alumnos (Munita, 2021, p. 51). Estas ideas complementan el anterior concepto de Mendoza-Fillola ya que introduce dos elementos clave: uno, la función del profesor como mediador, fundamental en ese proceso de aprendizaje; y dos, el concepto de competencia, en este caso, de la interpretativa que complementa la idea de «competencia literaria», definida como un “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza-Fillola, 2004, p. 71).

La competencia interpretativa se compone de conocimientos variados que posibilitan la construcción del significado, es decir, la comprensión e interpretación de los textos literarios. Se trata, por tanto, de un concepto amplio que reúne una serie diversa de saberes para lograr el desarrollo de todas las etapas que constituyen una formación literaria. Munita (2021) señala que la educación que la promueva no se puede fundar solo en la finalidad del placer de la lectura, entre otras razones, porque el placer en una actividad lectora está influenciado no solo por factores escolares, sino también socioculturales.

Se comprende, entonces, que la actual didáctica de la literatura posee el objetivo esencial y genérico de educar en la lectura literaria a lectores de diferentes niveles escolares, y posee un doble carácter integrador: por un lado, aprender a interpretar, y por otro, aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario (Mendoza-Fillola, 2004). Este aprendizaje no se da de forma libre y espontánea, puesto que no basta con garantizar el acceso de los estudiantes al libro para aumentar las experiencias de lectura significativas, sino que es necesaria una acción facilitadora tanto para la interpretación de las obras, como para la identificación de parte de los estudiantes lectores de esos elementos que les permitan apreciar el valor estético y cultural de cada lectura (Colomer, 2005). Se deben construir, por tanto, mínimas condiciones para que las experiencias significativas de lecturas literarias tengan lugar, condiciones que se relacionan con la existencia de personas facilitadoras que medien entre los libros y los nuevos lectores, a fin de evitar situaciones de intimidación, rechazo y exclusión (Munita, 2021).

2.1.1. Educación literaria en Paraguay

En Paraguay, la educación literaria está incorporada en el sistema educativo mediante la asignatura Lengua y Literatura Castellana (LLC), presente en el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) y en la Educación Media (EM). Aunque los programas oficiales no emplean explícitamente el término “educación literaria”, incluyen objetivos y contenidos vinculados a la lectura e interpretación de textos literarios (Ministerio de Educación y Cultura, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d).

El tercer ciclo de la EEB comprende los grados séptimo, octavo y noveno (edades entre 12 y 14 años). El currículo establece una carga horaria de cuatro horas semanales para LLC y promueve el desarrollo de capacidades centradas en la comprensión e interpretación de textos escritos, nacionales y extranjeros. Aunque no se menciona la competencia literaria de manera explícita, se valora el desarrollo del sentido estético y el goce lector (Ministerio de Educación y Cultura, 2014b). La competencia del área LLC en el tercer ciclo propone la comprensión y producción de textos orales y escritos de variadas tipologías, con énfasis en la variedad de estructuras discursivas, vocabulario amplio y las temáticas de interés sociocultural (Ministerio de Educación y Cultura, 2014b). No se hace ninguna mención específica a textos literarios.

El plan curricular, además, enfatiza el aprendizaje centrado en el estudiante y una evaluación formativa y continua. El enfoque metodológico es comunicativo; el currículo se orienta hacia la producción de textos de diversas tipologías y se sugiere el diseño de proyectos de lectura. La selección de obras debe responder a los intereses y madurez de los estudiantes, quienes pueden participar en la elección. El MEC ofrece listas de obras sugeridas según criterios metodológico-didácticos que priorizan la interacción significativa con el texto (Ministerio de Educación y Cultura, 2014b, 2014c, 2014d).

En la EM (15 a 17 años), la asignatura Lengua Castellana y Literatura presenta una carga horaria creciente: tres horas en el primer año, cuatro en el segundo y cinco en el tercero. El currículo propone dos competencias específicas: una orientada a la producción y comprensión de textos según necesidades comunicativas; y otra centrada en el análisis y valoración de textos literarios de diversos géneros y corrientes, reconociendo su dimensión estética y simbólica (Ministerio de Educación y Cultura, 2014a).

Entre las capacidades destacan el análisis de recursos estilísticos, la interpretación crítica, la apreciación de la literatura como patrimonio cultural y la investigación sobre literatura nacional e iberoamericana. Aunque persiste una visión estructuralista e historicista, se incluyen metodologías como talleres, lecturas orales y análisis textual. La evaluación se

plantea como un proceso colaborativo, guiado por indicadores relevantes. No se especifican obras literarias obligatorias (Ministerio de Educación y Cultura, 2014a).

Además del currículo, en la educación secundaria se implementan planes de fomento de la lectura. Actualmente, está en ejecución el Programa Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad «Ñe'ëry», dirigido a docentes y estudiantes de todos los niveles. Sus objetivos son ampliar el acceso al libro como derecho cultural y fortalecer la promoción de la lectura, escritura y oralidad en el sistema educativo (Ministerio de Educación y Ciencias, 2023).

Entre sus estrategias se incluyen itinerarios literarios, clubes, academias, encuentros con autores, diarios de lectura y maratones. El programa busca integrar la experiencia lectora con proyectos institucionales, y actualmente se encuentra en implementación nacional.

En conjunto, estos elementos revelan que, si bien la educación literaria no aparece de manera explícita en los marcos curriculares paraguayos, está presente a través de prácticas, programas y orientaciones a lo largo de la EEB y la EM, así como a través de planes nacionales de lectura.

2.2. Mediación de la lectura literaria

El concepto de mediación ha cobrado relevancia en las últimas décadas dentro de la educación literaria. Según Munita (2021), la mediación de la lectura es “toda forma de acción tendiente a promocionar la práctica cultural de la lectura” (p. 76). El mediador, entonces, es quien ejecuta esas acciones basándose en sus propias experiencias lectoras, en saberes y en habilidades específicas. En el contexto escolar, el docente —especialmente el de Lengua y Literatura— se constituye como mediador de lecturas literarias, operando en un espacio educativo formal y con el objetivo de fomentar el acceso y la apropiación de textos literarios por parte del estudiantado (Munita, 2021).

Desde una perspectiva pedagógica, la mediación escolar se apoya en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, que concibe al docente como guía en procesos de aprendizaje centrados en el estudiante. En la mediación literaria, esto implica organizar experiencias lectoras significativas, seleccionar obras pertinentes, y crear condiciones para que los estudiantes interactúen con los textos de forma activa y reflexiva (Munita, 2018a).

Mendoza-Fillola (2004) describe las funciones del profesorado de literatura como mediador a través de tres ejes: facilitar el acceso a las obras literarias, ejercer como intérprete crítico de los textos, y exponer metodologías de análisis literario. Estas funciones se complementan con las de animador y formador de lectores, ya que no se trata de enseñar literatura de una manera tradicional, sino de formar sujetos que se apropien de ella como experiencia cultural y personal.

Munita (2021) define al mediador escolar de lectura literaria como “un actor educativo que interviene intencionadamente en la construcción de condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sus estudiantes” (p. 89). Este rol implica orientar sus esfuerzos a la formación de lectores implicados, desarrollar situaciones centradas en la actividad del alumno, ofrecer formas de andamiaje, y facilitar interacciones entre lectores, entre los textos (intertextualidad) y entre lector-texto.

El docente-mediador también debe gestionar espacios que promuevan tanto la diversidad textual como la socialización de interpretaciones (Chambers, 2007). Munita (2021) destaca dos competencias fundamentales para ello: el conocimiento profundo de las obras y la capacidad de diseñar dispositivos didácticos adecuados para abordarlas. Estas competencias permiten articular propuestas pedagógicas que favorezcan la comprensión, la fruición y la construcción colectiva de sentido.

Una mediación efectiva requiere que el docente mantenga una relación personal, significativa y actual con la literatura. Las experiencias lectoras del profesor deben nacer del disfrute y la curiosidad, no solo de exigencias curriculares. Este vínculo alimenta su capacidad para activar procesos interpretativos y transferir al aula una vivencia genuina de la lectura (Munita, 2021). Para ello, es necesario que, además del conocimiento literario, el docente cuente con herramientas de mediación e interpretación, pues una dificultad habitual en la práctica es no saber cómo trabajar los textos en clase (Munita, 2021).

2.2.1. Formación del profesorado como mediador literario

El rol del profesorado como mediador literario está influenciado por su concepción sobre la literatura (relacionada con su biografía lectora), su valoración formativa (sus experiencias en la formación como docente) y sus objetivos pedagógicos. Mendoza-Fillola (2004) menciona que “según la opción definitoria del hecho literario que acepte o adopte el profesor y que se incluya en el diseño curricular, la práctica didáctica queda afectada y los planteamientos metodológicos resultan condicionados y predeterminados” (p. 34). También la formación docente tiene impacto en las prácticas de enseñanza. En consecuencia, los programas de formación deben integrar saberes que respondan a esta complejidad de factores condicionantes. Munita (2021) propone tres tipos de saberes fundamentales para el docente-mediador:

1. Conocimiento del corpus: implica la familiarización con una variedad amplia y diversa de obras literarias, conformando una “biblioteca interior” que sirva como base para la selección y dinamización de textos en el aula. En esta línea, Contreras-Gallardo (2020) plantea que cada docente debe desarrollar un “proyecto curricular propio” basado en sus

saberes teóricos y en una selección de obras que combinen lo canónico con lo contemporáneo, incluyendo clásicos, literatura infantil y juvenil (LIJ) y géneros vinculados a la cultura juvenil como cómics y novelas gráficas. Jover (2007) añade que estas obras deben ser accesibles, responder a criterios de desarrollo integral del alumno y alinearse con un proyecto educativo coherente.

2. Conocimiento sobre el corpus: refiere a saberes literarios específicos que permitan abordar los textos más allá del argumento, como teorías narrativas, construcción de ambientes, caracterización de personajes, recursos de ilustración, figuras de estilo y estrategias propias de la ficción digital. Estos conocimientos deben ser diversos y ajustarse tanto al nivel educativo como al contexto en que se enseña (Munita, 2021).

3. Conocimiento sobre las prácticas de mediación: abarca enfoques teóricos y metodológicos, comprensión del rol del mediador, formas de interacción con los estudiantes y estrategias institucionales como el uso de bibliotecas escolares. El autor propone que estos saberes se organicen en torno a cuatro coordenadas: a) un mapa contextual de modelos históricos de enseñanza de lectura literaria; b) conocimiento de los principales enfoques actuales (educación literaria, pedagogía por proyectos, etc.); c) comprensión de los objetivos de la formación lectora; y d) sistematización de experiencias institucionales exitosas.

Estos saberes deben integrarse en los programas de formación docente, considerando el nivel educativo y el contexto cultural. La ausencia de uno de ellos compromete la construcción de una identidad profesional sólida (Munita, 2021).

2.2.2. El docente como sujeto lector didáctico

Distintas investigaciones biográfico-narrativas señalan que la trayectoria personal lectora de los docentes también tiene un papel determinante en su práctica (Munita, 2017; 2021). Maurice Tardif (2004) habla de una «trayectoria preprofesional» que constituye la base de los saberes y de las formas de ejercer la docencia. En sus palabras: “Una parte importante de la competencia profesional de los profesores tiene raíces en su historia vital” (p. 52), puesto que sus progresivas creencias, representaciones, hábitos prácticos y rutinas de acción en contextos pedagógicos tienen un impacto significativo en su desempeño. En el ámbito de la didáctica de la literatura, esto implica que las concepciones que un mediador literario posee sobre la lectura y la escritura, sobre la literatura en general y de la LIJ en particular, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las prácticas mediadoras y del corpus literario escolar, constituyen factores trascendentales en la elección y ejecución de unas u otras prácticas docentes (Munita, 2021).

En la didáctica de la literatura también se ha consolidado una línea de investigación centrada en las prácticas lectoras personales de los docentes, al considerar que aquellos que disfrutan de la lectura literaria y la comparten con entusiasmo constituyen modelos efectivos para el desarrollo de hábitos lectores (Munita, 2018). Esta perspectiva se basa en el concepto de *sujeto lector didáctico*, que integra las dimensiones personal y profesional del docente, destacando cómo su biografía lectora influye en su rol como mediador literario en el aula, por ejemplo, para la selección de textos o en el tipo de mediación que realiza en aula (Cañón, 2002).

Las investigaciones demuestran que el docente lector impacta positivamente en la formación de lectores literarios y se han identificado prácticas clave de este tipo de profesorado, como compartir la vida lectora con los alumnos, explicitar estrategias de comprensión y establecer conexiones entre sus lecturas y la enseñanza. No obstante, se evidencia también un distanciamiento frecuente entre la lectura personal del docente y su práctica educativa, especialmente cuando se concibe la lectura escolar como distinta de la lectura privada, lo que permite matizar el carácter absoluto de la fórmula “buen lector es igual a buen mediador” (Munita, 2018).

La brecha, por otra parte, puede reducirse mediante procesos de reflexión personal y formación profesional. Según Corliss (2008, citado en Munita, 2018), es más probable que un docente accione procesos de cambio que disminuyan o rompan la distancia existente entre la lectura dentro y fuera de la escuela cuando toma consciencia de esa disonancia. Factores contextuales —como las creencias institucionales o las tradiciones educativas del entorno— también influyen en el desempeño docente, pudiendo incluso fortalecer prácticas de mediación en profesores con hábitos lectores pobres (Munita, 2018).

En síntesis, puede afirmarse que la identidad del docente mediador no solo se construye desde sus experiencias previas o sus creencias sobre la enseñanza, sino también desde su vínculo personal con la lectura. Por ello, la educación literaria actual requiere de docentes mediadores capaces de transmitir su propia relación íntima con la literatura, integrando lo personal y lo profesional en su práctica pedagógica.

2.3. El profesorado de Lengua y Literatura de Paraguay

El profesorado de Lengua y Literatura en Paraguay se forma profesionalmente a través de diferentes ofertas en la educación superior. Atendiendo los fines de esta investigación, se

presenta un resumen de las características académico-formativas que ofrecen cuatro carreras, con énfasis en la formación literaria y didáctica específica para la enseñanza de la literatura¹.

Estas carreras fueron seleccionadas de entre las existentes porque se tratan de las cursadas por los docentes participantes en esta investigación: la licenciatura en Educación de Lengua y Literatura Castellana del Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES), el profesorado de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní del Instituto Superior en Ciencias Lingüísticas IDELGUAP, la licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) y la licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Este (UNE)².

Carrera / Criterios	Lic. en Educación de Lengua y Literatura (INAES)	Prof. en Educación Bilingüe Castellano-Guaraní (IDELGUAP)	Lic. en Letras (UNA)	Lic. en Letras (UNE)
1. Presencia de asignaturas relacionadas con la literatura	La formación en cuanto a saberes literarios se contempla en asignaturas como Lit. Paraguaya, Lit. Universal, Iberoamericana y Crítica Literaria.	Presencia de las asignaturas Literatura Paraguaya, Lit. Latinoamericana y Lit. Española.	El plan incluye: Teoría Literaria, Literatura Española y Universal, Lit. Hispanoamericana y paraguaya. También Literatura Guaraní, Literaturas Orientales y Clásicas.	Asignaturas de Literatura Universal y Análisis Literario.
2. Didáctica específica de la Literatura	No se identifican asignaturas específicas de didáctica de la literatura. Solo aparece Teoría de la Enseñanza como formación común y Prácticas profesionales.	Incluye Metodología de la Lengua I-II, pero no se identifica una asignatura específica de didáctica de la literatura.	Se incluye una asignatura: Didáctica Especial y Práctica Docente (último curso). No se menciona didáctica de la literatura de manera específica.	Se incluye Didáctica Especial y Práctica Educativa (último curso). No se menciona didáctica de la literatura de manera específica.
3. Enfoque epistemológico y metodológico	No se explicita el enfoque metodológico, pero la estructura sugiere una combinación de	Enfoque centrado en lengua y cultura bilingüe; no se puede inferir un enfoque metodológico	Se percibe un enfoque literario-académico con una orientación a la investigación, sin detalle	El enfoque parece orientado a una formación lingüística y literaria clásica, con integración de

¹ Los planes curriculares consultados constituyen aquellos que estuvieron en vigencia durante los años de formación de los docentes participantes de esta investigación.

² A pesar de que la denominación de la licenciatura es igual, los planes curriculares son diferentes.

	tradición literaria y formación pedagógica general.	específico en literatura.	metodológico explícito.	filosofía, lógica, ética, sin indicación metodológica detallada.
4. Tipo de corpus literario abordado	Diversas obras narrativas, lírica y teatral de literatura paraguaya, de literatura universal e iberoamericana. No se menciona explícitamente LIJ.	Corpus centrado en literatura paraguaya, latinoamericana y española (no especifica géneros); no se nombra presencia de LIJ.	Incluye narrativa, poesía y teatro de la literatura española, universal, hispanoamericana, paraguaya y oriental/clásica. No se menciona LIJ.	El corpus se centra en la literatura universal. No se observan asignaturas específicas de literatura paraguaya, hispanoamericana o LIJ.
5. Evaluación y seguimiento de la lectura literaria	El plan incluye asignaturas como Evaluación de los Aprendizajes y Currículum y Evaluación, pero no se detalla cómo se evalúa la lectura literaria.	Hay una asignatura de Evaluación Educacional. No se especifica el seguimiento de la lectura literaria.	Incluye Psicología Educacional y Didáctica, pero no se detalla el enfoque evaluativo sobre lectura literaria.	No se identifican asignaturas directamente vinculadas a evaluación de la lectura literaria.
6. Formación en teoría y crítica literaria	Incluye Crítica Literaria I-II, Lingüística I-IV, además de Literatura. No se especifica teoría literaria como asignatura separada.	Lingüística General y Aplicada I-II; sin mención específica a crítica literaria.	Teoría Literaria I-II, Metodología de los Estudios Literarios, Semiología, pero no aparece ninguna sobre crítica literaria.	Incluye Análisis Literario. No se observan otras asignaturas relacionadas con teoría literaria o crítica literaria.

Tabla 1: Comparación de planes curriculares de cuatro carreras para la formación de docentes de Literatura en Paraguay (elaboración propia, fuentes: INAES, 2020; UNA, 2003; UNE, 2010; IDELGUAP, 1999)

Con base en el análisis de los planes curriculares, puede afirmarse que las carreras ofrecen una formación literaria sólida, dada la fuerte presencia de asignaturas literarias, aunque ninguna contemplaba la LIJ. El caso de Letras-UNE es diferente, puesto que el plan curricular no contempla la literatura paraguaya. En ninguna malla curricular se profundiza en la formación didáctica específica; se contemplan asignaturas pedagógicas generales, prácticas profesionales, pero solo la carrera de Letras (UNA y UNE) considera la Didáctica Especial, aunque no se ha podido conocer qué contenidos se desarrollan. Aparentemente, no existe en

ninguna de las carreras un abordaje orientado a la lectura como experiencia estética o social, como proponen Colomer (2005), Munita (2021) y Chambers (2007), puesto que los cuatro currículos se centran en el estudio del canon literario y los géneros clásicos. De igual forma, tampoco hay indicios de una dimensión mediadora de la lectura.

3. Objetivos y preguntas de la investigación

La mediación es un aspecto de la educación literaria que se viene sistematizando en el ámbito educativo europeo hace ya algunos años, pero en la realidad educativa paraguaya esta función docente aún no ha cobrado relevancia en contextos escolares ni investigativos. A partir de esas consideraciones, se han formulado los objetivos de investigación.

El objetivo general de este estudio es explorar la formación y la práctica profesional de docentes de Literatura de Paraguay como mediadores literarios escolares.

Para concretar este objetivo general, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar los aspectos de la biografía lectora de los docentes que impactan en su práctica como mediadores literarios.
2. Identificar los conocimientos y las estrategias para la mediación literaria adquiridos por los docentes durante su formación.
3. Conocer las prácticas de mediación literaria escolar de docentes de Paraguay en clases de Literatura y sus dificultades.

Estos objetivos han surgido a partir de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué aspectos de la biografía lectora de los docentes impactan en su práctica como mediadores literarios?
2. ¿Qué conocimientos y estrategias para la mediación literaria han adquirido los docentes de Literatura durante su formación?
3. ¿Qué prácticas de mediación literaria escolar realizan los docentes de Paraguay y qué dificultades tienen?

4. Metodología

La investigación es de carácter exploratorio y se ha optado por un enfoque cualitativo ya que, de acuerdo con Denzin y Lincoln (2012), este tipo de estudios implica una perspectiva interpretativa y naturalista que permite realizar descripciones detalladas de situaciones, interacciones y comportamientos, a la vez que se incorpora la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones (Sánchez,

González y Esmeral, 2020). Se seleccionó el análisis temático reflexivo, en combinación con algunos elementos que proporciona el método biográfico-narrativo, como el uso de fuentes biográficas y la intención de dar voz a los agentes-participantes, considerando la calidad que han demostrado en investigaciones sobre la identidad literaria de docentes y futuros docentes (Granado y Puig, 2015; Contreras, 2021; Munita, 2013; 2018). El método biográfico-narrativo se centra en la subjetividad y en la experiencia de los individuos como fuente de conocimiento (Bolívar, 2002), que como elemento distintivo brinda la capacidad de analizar producciones individuales y significarlas activamente desde dimensiones múltiples, como cognitivas, afectivas y activas (Vega, 2018).

4.1. Muestra

Se trata de cuatro docentes de Lengua y Literatura de Paraguay. Se desempeñan en el nivel secundario en instituciones educativas de diferentes zonas del país, con distintos tipos de gestiones, y con experiencias en aula de entre 2 a 12 años. Se ha optado por el uso de seudónimos para anonimizar a los participantes, quienes han dado su consentimiento informado para participar en la investigación. En la siguiente tabla se detallan a los docentes-participantes:

	Lorena	Carolina	Ana	Daniel
Edad	27 años	42 años	23 años	46 años
Formación profesional	Licenciatura en Educación de Lengua y Literatura (INAES)	Profesorado de Lengua y Literatura Castellano-Guaraní (IDELGUAP)	Licenciatura en Letras (UNA)	Licenciatura en Letras (UNE)
Experiencia docente	5 años	12 años (6 en EEB)	2 años	7 años
Nivel en el que enseña	EEB y EM (solo 1er curso)	EEB	EEB y EM	EEB y EM (solo 1er curso)
Tipo de centro educativo	Privado, subvencionado, público (tres colegios)	Subvencionado (un colegio)	Privado (dos colegios)	Público y subvencionado (dos colegios)
Zona geográfica	Urbana - Dpto. Central (Ciudad: San Lorenzo) y Capital (Asunción)	Urbana - Dpto. de Itapúa (Ciudad: Encarnación)	Urbana - Dpto. Central (Ciudades: Luque y Mariano Roque Alonso)	Suburbana - Dpto. de Alto Paraná (Ciudades: Presidente Franco y Los Cedrales)

Tabla 2: Docentes participantes de la investigación (elaboración propia)

4.1.1. Instrumento y criterios de selección de la muestra

Para la selección de la muestra se diseñó un cuestionario que tuvo la finalidad de establecer contacto con profesores de diferentes puntos geográficos de Paraguay. El cuestionario fue respondido por más de treinta docentes y reveló aspectos que luego se tuvieron en cuenta para la selección final (edad, lugar de procedencia y de trabajo, formación profesional, tipo de centro educativo, años de experiencia). Con la aplicación de estos criterios, se seleccionó una primera muestra de ocho docentes, a quienes se les realizó la solicitud del relato de vida lectora. Sin embargo, ante la falta de respuestas, se volvió a seleccionar otro grupo de docentes, de los cuales finalmente cuatro profesores constituyen la muestra de esta investigación.

4.2. Instrumentos para la recolección de datos

Los instrumentos utilizados para recoger los datos fueron el relato de vida y la entrevista. El relato de vida fue elegido debido a los antecedentes con resultados positivos de este instrumento en investigaciones relacionadas con la literatura y la educación (Munita, 2017). En este caso, el relato buscó captar el itinerario lector de los docentes y fue solicitado a los participantes con una guía de redacción³, en la que se establecieron los siguientes aspectos: 1) Biografía literaria, 2) Experiencias significativas, 3) Acompañantes, 4) Obras y/o géneros.

Por su parte, la elección de la entrevista se debe a que, como lo explican Sánchez, González y Esmeral (2020), estas permiten “recoger información sobre aspectos subjetivos de las personas” (p. 61), como creencias, actitudes, opiniones y sentimientos, los cuales no estarían al alcance del investigador si no existiera ese encuentro cara a cara. La entrevista semiestructurada se realizó de forma virtual durante el mes de mayo, luego de haberse obtenido los relatos de vida de los docentes-participantes. Se utilizó la plataforma Meet y se grabó cada entrevista. La duración aproximada es de 45 minutos en cada caso.

La entrevista semiestructurada se realizó con base en un guion flexible que recuperó algunos de los aspectos descritos por los docentes en sus relatos, con el fin de ahondar en ellos. También tuvo la finalidad de abordar otras áreas, como su formación profesional, identidad y práctica docente actual, y dificultades en sus contextos educativos⁴.

4.3. Análisis temático reflexivo

Para el análisis de los datos recolectados se optó por el análisis temático reflexivo (AT), método que permite identificar, organizar y describir patrones o temas dentro de un conjunto

³ Se puede consultar en la sección Anexos de este trabajo (Anexo 1).

⁴ La guía de la entrevista puede consultarse en el Anexo 2.

de datos cualitativos (Braun y Clarke, 2017). De acuerdo con las autoras, el AT proporciona procedimientos accesibles y sistemáticos para crear códigos y temas. Además, se caracteriza por su flexibilidad, ya que se puede utilizar para identificar patrones en relación con experiencias vividas, puntos de vista y perspectivas, comportamiento y prácticas. En esta investigación, el AT permitió abordar los datos del relato de vida y de las entrevistas con sensibilidad al contexto biográfico e identificar temas que emergieron de la manera en que los docentes narraron su trayectoria como lectores y su desempeño como mediadores escolares.

En ese sentido, la aproximación teórica para el análisis de los datos ha sido mixta, es decir, primero desde un enfoque deductivo, ya que algunas categorías de análisis fueron establecidas previamente. Y en un segundo momento, desde un enfoque inductivo, debido a que los datos recogidos generaron nuevas categorías.

4.3.1. Sistemas de transcripción y codificación

Las entrevistas grabadas se han transcrito íntegramente, tanto las respuestas de docentes como las intervenciones de la entrevistadora, respetando las expresiones literales de los participantes. No se contempló la transcripción enunciativa de los discursos, puesto que el análisis se centra en el aspecto temático. Se utilizó un software de apoyo para la transcripción de audio a texto (TurboScribe versión 2025).

La codificación de los datos, por su parte, se ha realizado de dos maneras, a través del programa Atlas.ti y de forma manual, con los textos de relatos y entrevistas impresos. El proceso se describe a continuación:

En un primer momento, en cada relato de vida y con ayuda del programa, se señalaron los códigos temáticos correspondientes a aspectos solicitados en los relatos, además de identificar nuevos temas abordados en las narraciones que resultaron aspectos de interés, como las formas de acceder a los libros, los cambios en los hábitos de lectura y otras formas de mediación (además de las familiares y escolares). Estos primeros elementos orientaron la elaboración del guion de entrevista semiestructurada, con preguntas que, por un lado, permitieron profundizar en aspectos de los relatos y, por otro lado, propiciaron explorar las áreas de interés de la investigación: formación y práctica de los docentes de Literatura, con énfasis en su desempeño como mediadores.

Una vez transcritas las entrevistas, se utilizó el mismo método: realizar una primera aproximación a los datos en Atlas.ti y señalar los códigos temáticos. Luego, se agruparon estos códigos en temas más grandes para revisarlos y afinarlos.

En un segundo momento, en la codificación manual, se ha trabajado con ayuda de notas y colores para identificar los fragmentos más significativos de los relatos y de las entrevistas,

con base en los ejes temáticos clarificados. El segundo análisis de segmentos temáticos permitió una identificación más clara de la información recogida, así como una mejor discriminación de los temas coherentes con las preguntas de investigación. Con ello, se determinaron las categorías y subcategorías de análisis.

4.3.2. Categorías de análisis temático reflexivo

Se organizaron siete categorías de análisis que componen tres ejes temáticos. Al momento de solicitar los relatos de vida lectora a los docentes participantes, se habían establecido cuatro categorías, teniendo en cuenta la teoría existente sobre biografías lectoras, que señala que en este instrumento suelen aparecer elementos relacionados con la trayectoria lectora personal: etapas de lecturas, experiencias positivas y/o negativas relacionadas con la lectura, acompañantes y obras significativas (Contreras, 2021). La reorganización de estas categorías se logró tras relecturas y análisis de los relatos, incorporando aquellos aspectos identificados que se consideraron significativos en la biografía lectora de los docentes. Por ejemplo, en el caso de la categoría emergente *acceso a libros*, se tuvieron en cuenta las menciones, en los relatos, a la existencia de una *biblioteca familiar*, de una *biblioteca escolar*, al *préstamo de libros* entre compañeros y amistades, o a la *poca accesibilidad a libros*.

Proceso de codificación de relatos de vida lectora	
Códigos temáticos preestablecidos	Códigos temáticos emergentes
Etapas de lecturas (niñez, juventud, adultez)	Hábitos de lectura / Gustos literarios / Cambios
Experiencias positivas y/o negativas con la lectura	Acceso a libros: préstamos, compras, disponibilidad o ausencia de bibliotecas (familiar, escolar)
Acompañantes (familiares, escolares)	Influencia entre pares, mediación digital
Obras significativas	Géneros y autores, literatura infantil y juvenil, medio de lectura digital

Tabla 3: Códigos temáticos preestablecidos en la guía de redacción de los relatos (izquierda) y códigos temáticos identificados en los relatos, no contemplados previamente (derecha).

En el caso de las entrevistas, el proceso fue similar, a pesar de que los segmentos temáticos estuvieron delimitados desde el guion de entrevista, ya que se abordaron aspectos específicos de formación y práctica. Sin embargo, en cuanto a las *dificultades* percibidas por los docentes en sus prácticas de mediación, la pregunta fue abierta, lo que propició identificar aspectos particulares y comunes entre los cuatro docentes, y así construir las subcategorías.

Vale mencionar que el criterio para crear las subcategorías no se centró en la repetición de un elemento en los cuatro relatos o entrevistas, sino en la relevancia de ese aspecto en la trayectoria lectora del docente, en su formación o práctica de mediación, como es el caso de la subcategoría *mediación digital*, presente y relevante solo en el caso de la docente Ana.

A continuación, se presenta la organización final de las categorías que guiaron el análisis temático-reflexivo:

Ejes temáticos	Categoría de análisis	Subcategorías
1 Trayectoria lectora	01 Trayectoria lectora personal	01-1 Aprendizaje de la lectura / inicios 01-2 Hábitos de lectura, dificultades y cambios 01-3 Vivencias significativas en torno a la lectura 01-4 Lecturas de formación profesional
	02 Mediaciones vividas	02-1 Acompañante o influencia familiar 02-2 Acompañante o influencia escolar 02-3 Influencia entre pares 02-4 Mediación digital
	03 Acceso a libros	03-1 Biblioteca familiar 03-2 Biblioteca escolar 03-3 Medio de lectura digital 03-4 Compras y préstamos de libros 03-5 Poca accesibilidad a libros
	04 Obras, géneros y autores	04-1 Lecturas significativas y gustos literarios 04-2 Literatura juvenil
2 Formación	05 Formación docente	05-1 Experiencias formativas significativas 05-2 Formación autónoma 05-3 Saberes adquiridos por experiencia 05-4 Carencias de formación
3 Prácticas de mediación	06 Prácticas de mediación escolar	06-1 Contenidos de la asignatura 06-2 Estrategias utilizadas 06-3 Evaluación de lecturas 06-4 Impacto percibido 06-5 Selección de obras
	07 Dificultades	07-1 Falta de recursos 07-2 Falta de tiempo 07-3 Obstáculos institucionales 07-4 Perfil lector de estudiantes 07-5 Estudiantes con necesidades específicas

Tabla 4: Categorías de análisis temático reflexivo (elaboración propia)

5. Estudio de los datos, análisis y presentación de los resultados

En este apartado se realiza la presentación del análisis temático-reflexivo en combinación con el método biográfico-narrativo. Para realizarlo se utilizaron datos tanto de los relatos como de las entrevistas. Los resultados del análisis se han organizado siguiendo los ejes temáticos establecidos, los cuales se orientan a responder las tres preguntas específicas de esta investigación.

5.1. Trayectoria lectora personal, mediaciones y obras significativas

Este primer eje temático está orientado a responder la primera pregunta de investigación, relacionada con los aspectos de la biografía lectora. En el análisis se han combinado datos del relato y de la entrevista de cada docente.

Lorena: La trayectoria lectora de Lorena se inicia en un entorno familiar donde su abuela representó una influencia muy significativa. Aunque no ejercía una mediación explícita, su hábito lector y la disponibilidad de libros en su casa facilitaron un acercamiento libre y autónomo a la lectura: “Ella tenía un librero con novelas. No me leía a mí, estaba nomás conmigo, yo agarraba los libros”. Este primer modelo lector, aunque pasivo, generó en Lorena un vínculo afectivo con los libros, asociado a la exploración y la compañía. En esa etapa infantil leyó por primera vez *El Principito*. El alejamiento posterior de ese entorno, debido a una mudanza, implicó una interrupción en sus prácticas lectoras: “Ya no pude leer”, expresa. Se reconoce una transición hacia una etapa de falta de acceso a libros por factores económicos de su familia y la pérdida de un espacio habilitante para la lectura.

En el ámbito escolar, aparece la bibliotecaria como una facilitadora del acceso a los libros, más que como mediadora de lectura: “Fue mi primera amiga en esa escuela, prestaba los libros y la ayudaba a ordenar”. No se identifican experiencias lectoras acompañadas en este contexto, pero sí una continuidad simbólica del espacio lector afectivo. Durante la adolescencia, su práctica lectora se reactivó mediante el descubrimiento de obras de literatura juvenil y el uso de plataformas digitales como Wattpad. Lorena debió recurrir al ahorro para comprar libros cuando, motivada por sus intereses literarios, no halló en aplicaciones o en internet obras que la satisficieran. Con el dinero de sus ahorros inició la construcción de su biblioteca personal. Menciona algunos títulos significativos de esa etapa: *Harry Potter*, *Los Juegos del Hambre*, *Percy Jackson*. El hábito lector se vio fortalecido por la mediación entre pares: conoció a un grupo de jóvenes lectores con quienes compartía lecturas, reseñas en redes sociales y visitas a librerías. “También llegamos a publicar reseñas en Instagram, pero ellos le llamaban *bookstagram*”, recuerda, subrayando la importancia del componente social en su vínculo con la lectura.

En la secundaria, su profesora de Lengua y Literatura se constituyó en una mediadora activa, al proponer lecturas significativas y experiencias transformadoras: “Fue la mejor maestra que tuve”, afirma. Gracias a su mediación, leyó obras como *Frankenstein* y *Cumbres Borrascosas*, y la llevó a resignificar lecturas previas, como *El Principito*, al releerla desde una perspectiva escolar. Además, con la profesora de Literatura se realizó una salida pedagógica a la Feria Internacional del Libro (FIL), experiencia que impactó hondamente en la biografía lectora de Lorena; expresa que desde entonces asiste cada año. Esta mediación escolar no solo consolidó su identidad lectora, sino que también influyó en su vocación: “Gracias a ella decidí estudiar la carrera”.

Con el tiempo, los gustos literarios de Lorena fueron evolucionando de obras juveniles, al género del terror, con obras de autores como E. A. Poe y H. P. Lovecraft, a quienes considera sus preferidos. De su etapa formativa profesional, también recuerda obras significativas, aunque no reconoce mediadores literarios relevantes.

Cobra relevancia en la biografía lectora de Lorena su valoración patrimonial de los libros. Desde la adolescencia, a través de estrategias como el ahorro y la compra de libros en ferias, fue construyendo una biblioteca personal a la que se refiere con orgullo: “Hoy en día tengo más de trescientos libros”, los cuales afirma prestar a sus vecinitos, replicando —de alguna forma— el ejemplo heredado de su abuela. Sin embargo, Lorena reconoce una disminución drástica de su hábito lector personal en la actualidad, condicionado por las exigencias laborales: “Antes leía un libro por semana, ahora me avergüenza decir que leo uno en tres meses o más”. Esto sugiere una tensión entre su identidad lectora construida en la adolescencia y las posibilidades reales de mantener ese vínculo en su ejercicio docente. A diferencia de etapas previas, sus lecturas actuales ya no están marcadas por el disfrute ni por la socialización, sino por la funcionalidad profesional: “Lo que leo es por trabajo. La lectura ya no es un pasatiempo para mí”, expresa.

En conjunto, la biografía lectora de Lorena revela una trayectoria marcada por un acercamiento libre a los libros, con una mediación inicial familiar pasiva, seguida de experiencias más significativas en la adolescencia, con lecturas digitales, mediaciones entre pares y el rol mediador activo de una profesora de Literatura. Su apropiación de la lectura como experiencia de vida, sin embargo, no se ha mantenido tras la etapa juvenil, quedando sí una valoración patrimonial de los libros, pero escasos hábitos de lectura actuales.

Carolina: La trayectoria lectora de Carolina inicia con los recuerdos de su infancia, cuando solía leer libros antes de dormir, una práctica que le gustaba mucho. Demuestra un

entusiasmo temprano respecto a la lectura: “Cuando aprendí a leer quería leer todos los libros que veía”, lo que se refleja en las menciones de obras significativas de su niñez, como el libro escolar *Semillitas*, y los cuentos clásicos *Caperucita Roja*, *Los tres cerditos* y *Blancanieves*. Carolina no menciona experiencias con literatura juvenil, lo que podría evidenciar un salto en su itinerario lector desde la literatura infantil a textos más complejos en la adultez.

Los libros que ha leído, según narra, son de autores paraguayos y extranjeros. Entre ellos nombra, por ejemplo, a los escritores paraguayos Augusto Roa Bastos y Mario Halley Mora, y resalta que la obra que más le gusta de este último es *Amor de invierno*. Realiza una mención imprecisa a *El Cliente*, cuya autora no recuerda. A pesar de ubicar las obras *Cien años de soledad* y *El amor en tiempos del cólera*, de Gabriel G. Márquez, en su adolescencia, reconoce durante la entrevista haberlas leído ya de adulta, tras encontrarlas en una feria. En relación con Roa Bastos, menciona: “Para entenderlo debía estar con diccionario en mano”, lo que connota un esfuerzo consciente por acercarse a lecturas exigentes que la desafiaron. No menciona otras vivencias significativas en torno a la lectura. Tampoco lecturas específicas de su formación profesional.

Respecto a las mediaciones lectoras vividas, en el relato *motu proprio* no aparecen acompañantes durante la niñez. Sin embargo, al ser interrogada en la entrevista, expresa: “Mi mamá es la que siempre nos decía por el tema de la lectura. A veces nos leía también, por más que ella hizo hasta el quinto grado nada más”. Es significativa la recuperación de la madre, puesto que, a pesar de su escasa escolaridad, ejerció una función mediadora mediante el ejemplo y la lectura en voz alta. En el ámbito escolar, menciona a su profesora de primer grado, así como a la docente de cuarto grado, que proponía actividades de lectura a partir de suplementos escolares elegidos por el alumnado. Estas estrategias fueron significativas para Carolina, ya que reconoce reproducirlas en su práctica docente. En cambio, no recuerda figuras docentes mediadoras ni obras relevantes durante la secundaria, salvo la mención de actividades de análisis literario en bachillerato, ligadas a una enseñanza tradicional.

No hace referencia a bibliotecas escolares o familiares como espacios decisivos en su formación lectora. Su acceso directo a los libros fue escaso durante la niñez y adolescencia. De esa época recuerda acudir a las librerías de su ciudad, sin embargo, esta práctica fue menguando debido a la desaparición de estos locales. El contacto con los libros aumentó en su adultez, desde la aparición de una feria de libros anual en su ciudad, que se convirtió en un espacio clave para construir su propia biblioteca familiar.

Carolina reconoce que actualmente no lee literatura, pero la lectura sigue presente en su rutina, no solo por su labor docente, sino también porque lee a sus hijos pequeños. Antes de

dormir, intenta encontrar espacio entre sus actividades de madre y de maestra para conservar este hábito: “Durante el día uno está muy, muy ocupada, muy pendiente de todo. Entonces cuando hay así silencio, tranquilidad, leo”. Señala también un cambio en sus hábitos de lectura actuales, orientados a textos informativos, no literarios. Esta transformación que responde a nuevos intereses personales no implica una ruptura con la lectura, sino una resignificación de sus prácticas.

Globalmente, la biografía lectora de Carolina muestra una trayectoria caracterizada por mediaciones familiares y escolares positivas, pero limitadas a la etapa de la niñez, con poco acceso a libros y un salto radical de lecturas infantiles a lecturas complejas en la adultez. Su recorrido refleja un hábito lector sostenido en el tiempo desde una perspectiva práctica.

Ana: La trayectoria lectora de Ana se inicia en el ámbito familiar a una edad temprana. Su primer contacto con la literatura fue a través de la mediación de su hermana mayor y su padre. Relata que le leían cuentos antes de dormir e inventaban historias que ella dibujaba. Si bien su madre no aparece como mediadora directa, cumple un rol clave en el acceso al libro: “No tengo recuerdos de mi mamá leyéndome, trabajaba mucho y llegaba muy tarde, pero era ella quien me compraba algunos libros”. Entre los agentes familiares, su hermana Leti se destaca como la mediadora principal, tanto por la selección de obras como por las dinámicas compartidas: “Yo leía las novelas con ella... hacíamos juntas los resúmenes”. Durante la primaria, Ana participó en un proyecto escolar que implicó la publicación de un cuento escrito con ayuda de su familia. Este hecho manifiesta la presencia de actividades de promoción de la lectura literaria y de la escritura en su entorno educativo. Entre las obras que recuerda de esa etapa se encuentran los libros escolares paraguayos, *Muã Muã*, *Cri Cri*, *Eirete*; además de cuentos clásicos como *Alicia en el país de las maravillas* y *Ricitos de oro*, que identificó como sus primeras lecturas autónomas, leídas varias veces.

Ana recuerda que, a la edad de siete años, leyó su primera novela: *Mi planta de naranja lima*, del autor brasileño José Mauro de Vasconcelos. Esta obra le llegó a través de su hermana, como la mayoría de los libros disponibles en su hogar, que generalmente eran adquiridos para las tareas escolares de Leti. Así, se fue construyendo una biblioteca familiar que fue fundamental en la configuración de su identidad lectora. Como obras más significativas recuerda *La babosa*, de Gabriel Casaccia; y *La metamorfosis*, de Franz Kafka.

En la secundaria, menciona al profesor Yimmy como figura mediadora clave. Con él leyó cuentos de Horacio Quiroga, lecturas que resultaron tan significativas que las trasladó a su práctica docente: “Fueron los primeros que consideré leer con mis alumnos cuando

comencé a enseñar”. De su etapa lectora en la secundaria también destaca el intercambio de libros entre pares como una estrategia común ante la escasez de recursos: “Yo tenía *Cartas de amor a los muertos* e iba prestándolo a cada uno de mis compañeros”. Esta experiencia entre pares fortaleció su hábito lector y amplió sus horizontes literarios. En esa línea, aparece la literatura juvenil con títulos como *Los juegos del hambre*, *Maze Runner*, *Las ventajas de ser invisible*. En su relato, señala: “Durante el colegio, ahorra el dinero de mi recreo para comprar libros a fin de mes”, lo que revela una gestión autónoma para lograr acceso a libros de su interés. Con el paso del tiempo, reconoce cambios en sus hábitos lectores, ya que fue “migrando hacia el género del terror”, con la lectura de autores como E. A. Poe, H. P. Lovecraft y Stephen King. Esta transición marca un momento de consolidación de sus preferencias literarias.

Durante su formación universitaria, Ana tuvo contacto con obras del canon clásico occidental y del teatro español; con obras de Shakespeare y de autores paraguayos. Entre sus lecturas más significativas de esa etapa destaca con entusiasmo *Orlando*, de Virginia Woolf. Este recorrido formativo muestra una consolidación de su capital cultural y literario.

En la pandemia del 2020, Ana integró a su hábito lector un nuevo mediador: el podcast literario *Migala*, cuyas recomendaciones ampliaron su repertorio. “En esos años, seguí varias de las recomendaciones de lecturas”, cuenta. Conoció a autores como Arthur C. Clarke, Aldous Huxley, George Orwell, Herman Melville y Fernando del Paso. La mediación digital acompañó también sus lecturas más recientes y se vincula con momentos importantes de su vida personal. Por ejemplo, menciona que *Apegos feroces*, de Vivian Gornick, y *Regreso a Reims*, de Didier Eribon, fueron lecturas que realizó durante su proceso de mudanza de la casa de sus padres y su intento de escribir una novela.

En conjunto, la biografía lectora de Ana revela una trayectoria marcada por mediaciones activas y variadas: familiares, escolares, entre pares y digitales. Su recorrido evidencia una evolución sostenida en el tiempo, apertura hacia diversos géneros y una apropiación significativa de la lectura en distintas etapas de su vida.

Daniel: La trayectoria lectora de Daniel se inicia en la etapa escolar. En su relato, expresa: “En mi niñez he leído los materiales de la escuela y principalmente los libros de historia”, señalando que sus primeros contactos con la lectura no fueron con obras literarias, sino con textos escolares. Durante su juventud, su acceso a libros siguió siendo limitado, por lo que recurrió a otros materiales disponibles como periódicos y textos religiosos: “En la juventud los diarios de fin de semana traían mucho para leer, además en las catequesis me

puse una meta de leer la Biblia por completo”. Estos recursos suplieron, en cierta medida, la falta de literatura, aunque no estimularon el desarrollo de una identidad lectora consolidada.

Daniel reconoce que durante toda su etapa escolar “no es que leíamos obras, novelas como lo hacemos ahora”, lo que permite inferir una falta de propuestas sistemáticas de lectura literaria por parte de sus docentes. En coherencia con esto, no menciona figuras familiares o escolares como mediadores de lectura, incluso cuando se le interroga explícitamente al respecto. Sí refiere haber valorado a profesores con buenas habilidades comunicativas, quienes “sabían hablar, sabían expresarse”, y reconoce que esa admiración influyó en su interés por la lectura, puesto que él deseaba poseer esas habilidades y dedujo que la lectura podría serle útil. No se refiere, sin embargo, a sus docentes como promotores de obras o hábitos lectores, sino como modelos de oralidad. En este sentido, se identifica una motivación por la lectura distanciada del gusto por la literatura, desde una mirada utilitaria.

Durante su formación profesional (1999–2002), Daniel afirma que “la lectura tuvo mucho protagonismo”, aunque no menciona obras, autores o géneros. Declara que acceder a los libros requeridos en la universidad era difícil: “Si la profesora lo tenía [el libro], veíamos; pero así nomás, no”. También señala que algunas compañeras de la carrera, ya docentes, fueron quienes lo motivaron a leer novelas, actuando como mediadoras. En su relato revela, además, que las exigencias laborales y académicas de entonces dificultaban una dedicación más sólida para la lectura.

En cuanto a obras significativas, Daniel declara: “Cada lectura de alguna obra que hice quedó un poco marcando en mí”. Sin embargo, no logra citar títulos ni autores, salvo una antología de cuentos paraguayos (sin precisar detalles) y la Biblia. Esta última surge como una lectura iniciada por curiosidad y admiración hacia una catequista. No se refiere a literatura infantil o juvenil, tampoco menciona lecturas de su adultez. Durante la entrevista, al ser interrogado sobre el tema, expresa: “Realmente no recuerdo las obras que leí pero no me fijo mucho en el nombre sino más bien en el universo al que me transporto al leer”.

Daniel reconoce que retomó la lectura al comenzar a ejercer como docente, pero advierte que aún necesita “afianzar más la lectura”, puesto que su práctica lectora actual está sostenida más por demandas profesionales que por hábito personal. Insiste en que la falta de libros es un obstáculo persistente: “Es casi nulo el acceso a las obras, podemos utilizar los [libros] que algún colega ha comprado o los que haya en la institución”. Este dato revela que no cuenta con una biblioteca personal. El problema de la poca accesibilidad a los libros es un aspecto de peso en la trayectoria lectora de Daniel que se traslada, incluso, a su trabajo como

docente: “En nuestras instituciones escolares se propuso un proyecto de lectura y escritura, pero caemos en la misma enfermedad de vuelta que es la falta de medios”.

De forma global, la biografía lectora de Daniel está atravesada por la escasez de libros, la valoración del hábito como fuente de conocimientos, la ausencia de mediaciones y de lecturas significativas.

5.2. Formación y saberes sobre mediación

A continuación, se presenta el análisis temático reflexivo del segundo eje temático, con base en la formación docente y sus subcategorías, orientado a responder la segunda pregunta de investigación. Como ya se han presentado las características de cada carrera formativa (ver 2.3), el análisis se centra en experiencias significativas, conocimientos y estrategias que los docentes rescatan durante la entrevista y, en algunos casos, en el relato.

Lorena: nombra los talleres y análisis literarios realizados con un profesor universitario como experiencias significativas: “Me acuerdo de los talleres literarios que hacíamos con el profe Derlis”, comenta, pero no profundiza en esas actividades. No menciona ninguna formación didáctica específica para el área de Literatura y consultada sobre el tema, cuenta: “No recuerdo que en nuestra formación nos hayan enseñado. No recuerdo la parte de estrategias didácticas”. Debido a la demanda de su trabajo, recurre a la formación autónoma realizando investigaciones sobre estrategias para incorporarlas a sus clases: “Cuando hacemos nuestras planificaciones en un apartado dice luego “estrategias didácticas” y me puse a leer libros, investigué en internet qué estrategias se podían implementar en el aula para las lecturas”. Lorena, basada en su experiencia, agrega que las dinámicas pedagógicas tampoco formaban parte de la práctica de sus docentes: “Creo que no hacíamos luego así tantas dinámicas nosotras”.

Sobre el conocimiento del corpus, dada su trayectoria lectora y el enfoque curricular de la carrera estudiada, se puede afirmar que es un área sólida en su formación. Las carencias formativas identificadas se relacionan más bien con los saberes sobre prácticas de mediación. Como lo expresa, sus conocimientos actuales para la mediación fueron adquiridos de forma independiente, a través de investigaciones y lecturas en internet.

Tipo de formación	Conocimientos y estrategias de su formación
Profesional inicial (licenciatura)	Talleres y análisis literarios vivenciados
Autónoma	Investigaciones sobre estrategias de lectura literaria.
Profesional inicial (licenciatura)	Conocimiento del corpus literario: literatura clásica,

	universal, iberoamericana, paraguaya.
--	---------------------------------------

Tabla 5. Formación y saberes de mediación identificados en Lorena.

Carolina: sobre su formación profesional inicial, no se refiere a vivencias significativas. Al ser consultada sobre alguna estrategia de sus docentes universitarios que haya impactado en su práctica profesional, menciona con entusiasmo el uso de títeres y expresa su deseo de incorporarlo a sus clases: “Todavía no implementé con los alumnos, pero me gustaría más adelante utilizar títeres. Sería algo muy innovador”. El hecho de que Carolina mencione esta experiencia formativa, teniendo en cuenta que su grupo de estudiantes está compuesto por adolescentes, evidencia una descontextualización pedagógica notable.

La carrera de formación docente, sin embargo, no es la única que Carolina reconoce como influyente en su práctica de enseñanza. Menciona que aprendió sobre estrategias didácticas en las capacitaciones continuas que ofrece el Ministerio de Educación en el contexto de la implementación del programa de lectura Ñe'ery: “Cuando vamos a curso de capacitación sobre este [programa] Ñe'ery, que suele haber, la manera de cómo enfocar, por ejemplo, el programa, nos hablan sobre esto, nos dan las pautas y nosotros aplicamos”. Añade, además, que su práctica docente constituye una manera de seguir aprendiendo a mejorar su trabajo en el aula. No hace referencia, sin embargo, a formaciones autónomas como investigaciones, lecturas o cursos sobre didáctica de la literatura.

Si tenemos en cuenta la trayectoria lectora de Carolina, que se caracteriza como un recorrido fragmentado por el acceso limitado a obras literarias, se puede comprender que su formación en conocimientos del corpus es escasa. Durante la carrera, aparentemente, no estuvo en contacto con obras clásicas grecolatinas ni con LIJ, pero sí con la literatura paraguaya y latinoamericana.

Tipo de formación	Conocimientos y estrategias de su formación
Profesional inicial (profesorado bilingüe)	Uso de títeres como experiencia vivida y admirada.
Profesional inicial (profesorado bilingüe)	Conocimiento del corpus literario: literatura latinoamericana, paraguaya.
Capacitación oficial del MEC	Estrategias para acompañar el programa de lectura Ñe'ery

Tabla 6. Formación y saberes de mediación identificados en Carolina.

Ana: como experiencias significativas durante su formación, Ana se refiere a algunas técnicas de estudio: “Lo que me ayuda hasta ahora bastante es que en teoría literaria, por ejemplo, solíamos usar estas fichas de método Cornell”. Se refiere específicamente a una asignatura y explica cómo adaptó este aprendizaje a su didáctica: “No uso así exactamente como era, pero, por ejemplo, para extraer las palabras clave, ir anotando las frases o los temas. Suelo hacer algo así, pero aplicado específicamente a lo que cada texto necesita”. También se refiere a la técnica del subrayado como una estrategia aprendida en la universidad y que recomienda a sus estudiantes durante la lectura: “Les digo también a los alumnos subrayar en un color cuando se hace descripción de cierto personaje, cuando es algo de la cuestión de espacio, de tiempo”.

En cuanto al conocimiento de estrategias específicas para la mediación, expresa: “Poco y nada fue lo que aprendí así durante mi formación en sí. Porque también pasa que la carrera de Letras es como que de didáctica no tiene mucho. Es como que tiene más salida para ser profesora, pero no se da casi desde la mirada de enseñar como tal. Como que vos nomás ya vas descubriendo después cuando empezás a trabajar”. La reflexión de Ana es valiosa, reconoce contradicciones en la propuesta didáctica de la carrera que habilita la profesión docente, pero que no brinda formación específica para esa labor. El hecho de que esta carencia formativa sea tan evidente en su discurso, de alguna manera, ilustra lo habitual del caso. Tal como ella lo menciona, la incorporación de estrategias didácticas específicas se dio de forma independiente: “Normalmente veo en las redes, en TikTok, en YouTube, suelo buscar dinámicas para hacer con ellos. Y de repente también como que imito otras formas. Por ejemplo, las cartas literarias”.

Ana también recurre a internet para conocer estrategias que puedan ser útiles para sus clases de Literatura. Su compromiso como docente la motiva y la creatividad es su aliada en la autogestión que demuestra. También la experiencia en aula es un impulso para incorporar nuevos saberes: “Con la experiencia de trabajar en los colegios más como que voy aprendiendo”. Sin embargo, la ausencia de una formación didáctica específica de la literatura afecta su práctica docente: “Ellos luego [los estudiantes] de repente te dicen qué vamos a hacer, tipo, si hoy hicimos un trabajo en el libro, mañana tenemos que jugar”. Así, se enfrenta a situaciones que demandan de ella conocimientos didácticos y estrategias que su carrera universitaria no le pudo garantizar.

Con base en su trayectoria lectora y el conjunto de asignaturas literarias que contempla la carrera estudiada por Ana, se puede afirmar que su conocimiento del corpus es amplio y diverso, con saberes autónomos sobre literatura juvenil.

Tipo de formación	Conocimientos y estrategias de su formación
Profesional inicial (licenciatura)	Técnicas de estudio (método Cornell y subrayados)
Profesional inicial (licenciatura)	Conocimiento del corpus: literatura clásica, universal, hispanoamericana, paraguaya.
Autónoma	Búsquedas en internet: redes sociales, TikTok, YouTube. Adapta estrategias motivadoras.

Tabla 7. Formación y saberes identificados en Ana.

Daniel: sobre su formación profesional inicial, Daniel comenta: “Muchas cosas aprendí, muchas cosas leí”. Su declaración resulta imprecisa, sin una reflexión más honda sobre su proceso formativo. Sobre el conocimiento del corpus literario, como se ha visto en su trayectoria lectora, Daniel no hace referencia a autores, obras o contenidos específicos de su formación. Posee una concepción de la literatura como vehículo para consejos morales, más que como expresión con valor estético: “En literatura vos podés hablar de un texto y dar consejo a tus alumnos, opiniones...”. A esto se suma una visión práctica de la lectura: “Yo creo que le va a servir mejor que lea, sepa leer un texto y comprenderlo, que conocerle a un autor universal. Como yo les digo [a los estudiantes]: *Si ustedes no saben leer, ¿cómo van a poder firmar un contrato de trabajo?*”. Estas ideas declaradas en contraposición con la nula referencia a conocimientos del corpus literario no permiten identificar saberes específicos adquiridos en su formación profesional.

Sobre los conocimientos para implementar estrategias didácticas, reconoce lo aprendido a través de la experiencia en aula: “Me pasó varias veces también, llegás, explicás, hablás y no te entienden”. Declara que fue adaptando y mejorando las estrategias de clase que en un primer momento no le funcionaron. El conocimiento de nuevas estrategias didácticas se basa en su propia acción docente, pero no se relaciona con una formación autónoma explícita a través de búsquedas activas.

Daniel valora, asimismo, la experiencia de sus colegas. Expresa que “las experiencias de otros docentes que te cuentan cuáles son los problemas que tienen” le han servido para saber cómo acercarse a los grupos de adolescentes. Es relevante, en ese sentido, mencionar el cierre que Daniel realiza en su relato: “Seguiré leyendo aprovechando con mis alumnos esa magnífica vida que hay en los textos. Gracias por esta posibilidad de descargo”, escribió, manifestando perseverancia, compromiso y resiliencia.

Tipo de formación	Conocimientos y estrategias de su formación
Profesional inicial (licenciatura)	Conocimiento del corpus literario: no se refiere a

	autores, obras o contenidos específicos de su formación.
Experiencial	Adaptación y mejora de primeras estrategias utilizadas.
Experiencial	Conversación con colegas y adaptación de sus estrategias con base en otras experiencias.

Tabla 8. Formación y saberes identificados en Daniel.

5.3. Prácticas actuales de mediación escolar y dificultades

En este tercer eje temático se presenta el análisis con base en las categorías sobre prácticas de mediación escolar y las dificultades, con sus respectivas subcategorías. Los datos para el análisis se tomaron principalmente de la entrevista.

Lorena: En su práctica docente, Lorena revela una enseñanza tradicional de la literatura, centrada en la estructura narrativa y el análisis de textos, presentado generalmente en una guía de trabajo, en la que solicita a sus estudiantes: “el argumento, descripción de personajes, espacio, tiempo”. Valora contenidos como los movimientos literarios y las teorías, aunque su trabajo actual en el aula se ajusta más a las exigencias del programa Ñe’ery, que prioriza la comprensión y está organizada, desde el MEC, en dos etapas: “En la primera etapa leemos un libro; en la segunda, otro libro”.

En cuanto a las estrategias didácticas utilizadas, Lorena desarrolla prácticas de mediación literaria diversas, aunque centradas en enfoques más bien tradicionales, en las que no se evidencia una reflexión profunda sobre los fines estéticos o literarios, como puede observarse en la siguiente tabla:

Estrategia didáctica	Fragmento textual de entrevista
Lecturas compartidas	“Solemos leer uno o dos capítulos en la clase, yo les leo o nos turnamos así para leer”.
Lectura silenciosa	“Les doy un tiempo porque está luego establecido también en ese programa Ñe’ery, 20 minutos para la lectura”.
Lecturas en casa	“Les doy las indicaciones de página, ellos llevan para leer. En la siguiente clase compartimos”.
Producción escrita	“Solemos hacer redacciones. Ellos, por ejemplo, le suelen cambiar el final a lo que leemos”.
Completar guías de análisis	“Hay una guía de trabajo, ellos desarrollan”.
Exposición oral	“Solemos hacer exposiciones, cada uno expone su novela”.

Evaluación formal	“Se evalúa en base a los indicadores propuestos, por ejemplo: realiza el argumento de la obra, comenta su opinión, demuestra conocimiento sobre el tema cuando tiene que exponer”.
-------------------	--

Tabla 9. Estrategias de mediación utilizadas por Lorena

Sobre las actividades de análisis y exposición de las obras literarias, no se detallan procesos de acompañamiento ni prácticas de mediación previas. Lorena afirmó que, por falta de tiempo, no realizan discusiones literarias, pero reconoce que sería positivo incorporar algunas actividades similares a los talleres literarios realizados durante su etapa formativa en el INAES, “para que sea más dinámica la clase”.

La evaluación, por su parte, la realiza a través de indicadores establecidos que puntúan el informe escrito y la presentación oral de cada estudiante sobre la obra que ha leído.

En general, las estrategias de mediación utilizadas por Lorena se alinean con una visión tradicional de la enseñanza de la literatura. No utiliza formatos digitales ni incorpora géneros contemporáneos o LIJ a sus clases. Tampoco menciona propuestas didácticas que conecten la literatura con otras disciplinas. La única acción innovadora que menciona es la salida pedagógica a la feria del libro, lo cual muestra la intención de propiciar nuevas experiencias a los estudiantes, aunque sin claridad en la planificación: “Estaba viendo era para llevarles a la feria de libros y ver si coincidimos con alguna charla de ahí”.

La tarea de seleccionar textos para las clases de Literatura —acción clave de la mediación literaria— se encuentra limitada para Lorena por factores externos a su voluntad. En los centros educativos donde enseña, la selección está condicionada por convenios institucionales con editoriales o por directrices del MEC. En el caso del colegio privado, debe ceñirse a los materiales de editoriales específicas: “tenemos un convenio”, afirma, lo que la obliga a usar recursos didácticos que, en su mayoría, privilegian contenidos gramaticales antes que literarios. Aunque estos habituales “cuadernillos” incluyen variedad de textos —cuentos, leyendas, fragmentos de novelas—, Lorena no puede seleccionar con libertad aquellos que mejor se ajusten al perfil lector de sus estudiantes.

Incluso cuando se presenta la posibilidad de elegir obras para el plan lector del programa Ñe'ëry, la decisión está mediada por lo que la editorial le provee: “Me traen una bolsa de libros... y yo elijo una novela para cada grado”, explica. En este contexto, su criterio de selección se reduce a la extensión del texto: “Elijo los más cortitos para que ellos lean rápido”, bajo una lógica de cumplimiento antes que una mediación reflexiva basada en criterios literarios o pedagógicos para propiciar la competencia literaria en sus estudiantes.

En las instituciones públicas, el panorama es similar. Se le exige utilizar el libro oficial del MEC y materiales disponibles en una plataforma digital, aunque ella misma cuestiona su utilidad y funcionamiento: “Siempre colapsa”, expresa. También en este ámbito debe acatar listados de obras sugeridas, lo que limita su autonomía como mediadora. La única instancia donde puede elegir con cierta libertad qué leerán sus estudiantes se da cuando recurren a la biblioteca escolar, pero incluso allí, Lorena delega la responsabilidad a los alumnos sin acompañar activamente la selección: “Ellos prestaron nomás en la biblioteca novelas de autores paraguayos, ellos eligieron”.

En conjunto, se observa que la función mediadora de Lorena en cuanto a la selección de textos está fuertemente coartada por el contexto institucional. A ello se suma una actitud docente con una orientación didáctica pasiva.

La práctica docente de Lorena, además, está atravesada por condiciones estructurales que obstaculizan su rol como mediadora literaria. Una de las principales dificultades es la escasez de recursos: en algunas de las instituciones donde enseña, los libros del MEC no llegan y deben ser adquiridos por las familias, lo cual representa una barrera en contextos vulnerables. “Tampoco les puedo estar exigiendo tal libro compren, porque tampoco son así alumnos con recursos”, explica. En ocasiones, deben recurrir a préstamos de la biblioteca escolar, que en un colegio sí está equipada; pero en otro, no. Muchas veces, Lorena asume los costos de impresión de los materiales: “Tengo que usar otra vez de mi bolsillo los materiales, las impresiones y las fotocopias”. A esto se suman problemas institucionales como la falta de coordinación y apoyo directivo: “Ahí sí que es todo un despelote, nadie te dice nada, vos estás ahí a la deriva”, menciona al ser consultada sobre uno de los colegios. Esta situación afecta la posibilidad de planificar estrategias literarias sostenidas por la institución.

Por otra parte, las condiciones de enseñanza en una de las instituciones privadas se ven agravadas por la falta de tiempo y la sobrecarga de actividades escolares no vinculadas a la lectura: “No hacemos más por falta de tiempo. Ahora ya está todo agendado y no hay más tiempo para una charla, un debate”. Este escenario se complica aún más por el perfil lector débil de sus estudiantes, quienes —en general— muestran escaso interés y habilidades de lectura insuficientes. “Ellos ya no quieren leer, ya no quieren redactar, ya no quieren hacer nada”, se lamenta y asegura que “la mayoría no entiende” lo que lee. Además, señala el impacto de herramientas como ChatGPT que los estudiantes utilizan para evitar la lectura: “Ni siquiera leen”, afirma, evidenciando preocupación por la ligereza con que algunos contemplan las obras literarias. A esto se suma la responsabilidad de atender a alumnos con necesidades especiales: “Hay alumnos que no saben leer, que tienen dislexia, alumnos con

autismo”. En conjunto, estas dificultades revelan un entorno complejo y desafiante que condiciona el desempeño de Lorena como mediadora literaria, debilitando sus posibilidades de propiciar una experiencia significativa con la literatura.

Carolina: La práctica mediadora de Carolina se centra en el análisis del texto literario y en el conocimiento biográfico del autor, dentro de un paradigma tradicional de enseñanza de la literatura. La docente menciona: “Ahora por ejemplo estamos dando la parte versos, prosa, figuras literarias... Ellos leen y vemos qué figura literaria sería”. También refiere que el abordaje de la narrativa aún no ha comenzado, lo que indica un desarrollo progresivo de los contenidos. Organiza la lectura de narrativa a partir de la vida del autor: “Estábamos viendo la biografía del escritor y ahora ya estamos viendo las obras”, lo que señala una enseñanza literaria centrada más bien en el autor, no en el lector o en la experiencia estética.

Las estrategias que declara, no obstante, son variadas y se centran en la lectura. Se combinan propuestas tradicionales con iniciativas que buscan fomentar la participación y el gusto por la lectura, como puede observarse en la siguiente tabla:

Estrategia didáctica	Fragmento textual de entrevista
Lecturas a elección de los estudiantes	“Ellos llevan la lectura que a ellos les gusta y leemos y compartimos en clase”.
Lectura comentada en clase	“Van a leer por lo menos una partecita de su novela en cada clase y luego van a ir contando los avances que tienen”.
Lecturas libres en el aula	“Y tenemos nuestro rincón de lectura en el colegio, en ambos idiomas, sí o sí”.
Lectura en voz alta	“Doy momentos, así que todos pasan a leer, llamo por lista, y cada uno lee un poquito de su lectura que ellos escogen, de suplementos escolares”.
Lecturas compartidas	“Formamos grupos y ahí van leyendo, por ejemplo, a este le toca primer y segundo párrafo este grupo, el otro segundo, tercer párrafo y así, por párrafos o por número de páginas si es novela”.
Discusiones literarias	“Leemos todo y vemos qué fue el conflicto de esa lectura y cómo podríamos solucionar o qué pasaría si el protagonista no hubiese hecho tal cosa, por ejemplo”
Exposición oral	“El tema de Ñe`ery, que ahí ellos van a pasar a exponer su trabajo”.
Proyectos de promoción lectora	“Un proyecto de “Cuéntame un cuento”, donde ellos llevaron un cuento y fueron a leerles a los más pequeños, a los del primer y segundo ciclo”.

Tabla 10. Estrategias de mediación utilizadas por Carolina

A pesar del predominio de enfoques estructuralistas, Carolina incorpora también propuestas vinculadas a la promoción del gusto lector, aunque sin un contacto directo con los libros. Ejemplo de esto es el “rincón de lectura” en el aula, que dispone de fichas de lectura que crean los propios estudiantes a partir de textos, en español y guaraní, seleccionados de suplementos escolares. O el proyecto “Cuéntame un cuento”, que resignifica el rol de los estudiantes como mediadores.

Carolina comenta el impacto que tienen sus prácticas mediadoras en el aula. Cuando se realiza el análisis literario y se centra, por ejemplo, en el conflicto de un cuento, propone a sus estudiantes imaginar soluciones o acciones alternativas en la trama, y ellos demuestran entusiasmo: “Ahí todos participan y también se incentivan en querer leer”. Respecto a los momentos de discusión literaria, comenta que hay una pequeña parte de los estudiantes que no muestran interés y mantienen una actitud pasiva: “Una pequeña parte está ahí como que no le importa, sinceramente. Están ahí, no participan, pero tampoco dicen nada, no molestan, están ahí escuchando”. Ante esto, ella decide continuar trabajando con quienes sí responden sus preguntas, a quienes se refiere con entusiasmo: “Cada vez más van expresando sus opiniones sobre la lectura. Y leen, yo me doy cuenta que leen”. No menciona ninguna estrategia para captar al grupo de estudiantes que no se involucra en la actividad.

En cuanto a la evaluación de los contenidos, Carolina también se basa en indicadores. Y al evaluar las lecturas en voz alta, se enfoca en aspectos formales y orales de la lectura: “Los indicadores que tengo son, por ejemplo, la postura correcta, la forma de cómo agarrar el libro, la pronunciación de las palabras, el respeto de los signos de puntuación, todo eso. Y el tono de voz también”. Este enfoque reduce la lectura a un ejercicio de oralidad que no considera si los estudiantes entienden, interpretan o valoran el texto leído. Por otra parte, los análisis literarios presentados en clase o en exámenes se valoran a través de ejercicios de selección múltiple que contemplan la comprensión básica y los aspectos estructurales de las obras: “idea principal, idea secundaria, macroestructura, microestructura... la secuencia básica del texto”.

En conjunto, las prácticas de Carolina demuestran su disposición para trabajar contenidos literarios y desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes. Sin embargo, su mediación se orienta a un enfoque analítico tradicional e historicista, que da prioridad a la forma textual y a la corrección oral, antes que a la construcción de una experiencia lectora significativa con base en el contacto directo con las obras y la apreciación estética de la literatura.

La selección de textos no es una tarea contemplada en la acción pedagógica de Carolina, puesto que, como ella lo expresa, “ya vienen en el planeamiento” del Ministerio. Se refiere, en un primer momento, a los poemas que lee con sus estudiantes de EEB. Asimismo, los textos narrativos están preseleccionados por la secretaría estatal: “Tenemos que trabajar el cuadernillo que ellos [el MEC] proveen”. Para las lecturas del programa Ñe'ëry, tampoco se encarga de elegir las obras literarias, sino que, señalando el principal criterio de selección, delega esta actividad a sus alumnos: “Que [los libros] sean de escritores paraguayos y ellos eligen la obra. Puede ser un texto de teatro también”. De esta manera, Carolina ocupa un rol menor en una de las actividades clave de la mediación literaria, que, sin embargo, no parece generar tensión en su práctica pedagógica.

Las dificultades sí son relevantes, entre ellas la de falta de recursos, precisamente de los libros que deben utilizar: “Este año [el MEC] no nos proveyó, estamos trabajando por eso muy lento este año y esa es la gran dificultad”. También menciona el perfil lector de sus estudiantes, quienes presentan escasa fluidez y serias dificultades de comprensión: “No comprenden lo que leen, leen una sola vez y no comprenden”. Ante esta situación, Carolina expresa que les da una instrucción directa: “Siempre les digo que hay que leer dos, tres, a cuatro veces si es necesario para comprender la lectura”. Otra dificultad señalada es la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Aunque exista compromiso con una educación inclusiva, reconoce los obstáculos: “No tenemos materiales, tenemos que buscar nuestros materiales, elaborar”. En conjunto, sus declaraciones muestran que Carolina enfrenta inconvenientes relacionados con las condiciones del sistema educativo y que procura sobrellevarlos con estrategias personales. Estos desafíos estructurales limitan su capacidad de mediar experiencias literarias más significativas.

Ana: La práctica docente de Ana también se enmarca en un currículo escolar de enfoque tradicional e historicista: “Lo que más se da en el programa son los movimientos: generación del 27, movimiento del 98, modernismo, así por etapas”. Además de los mencionados contenidos curriculares, en sus clases también se trabaja con el programa de lectura Ñe'ëry. Con base en esta organización, Ana enfatiza el desarrollo de “diferentes niveles de comprensión”, a través de análisis del texto, preguntas, uso de sinónimos y antónimos. En esa línea, expresa que propone a sus estudiantes leer “otras cosas”, sin detallar de qué tipo de textos se tratan. La razón de incorporar otras lecturas se basa en su criterio profesional, pues, de acuerdo con su experiencia “el programa es bastante limitante”.

Ana afirma que, tal como los materiales didácticos oficiales están planteados, la asignatura no es atractiva para los alumnos: “No es muy atrayente para ellos”, expresa y añade: “Yo no soy muy de esa idea de que hay que darles lecturas que están ajustadas a su realidad nomás”. En ese sentido, al inicio del curso académico, Ana propuso a sus alumnos un ejercicio: “Les había dicho que escriban qué les gustaría hacer en clases”. Esta estrategia didáctica buscó comprender los deseos y gustos de los estudiantes para intentar incorporarlos a su práctica: “La literatura que ellos consumen, por ejemplo, es muy variada. De repente es fantasía, esas cosas que no tienen que ver con su cotidianeidad y yo siempre estoy de acuerdo con eso”. Este modelo centrado en el estudiante dirige la mayoría de las estrategias y actividades que realiza, como los que se detallan a continuación:

Estrategia de mediación	Descripción / Fragmento textual
Negociación didáctica	“En una clase vamos a hacer más la lectura y en la otra clase vamos a hacer más el cuadernillo”.
Lectura libre en biblioteca	“Nos vamos a la biblioteca y ellos ven ahí el libro que quieren leer”.
Compartir lecturas de forma libre y variada	“Pueden leer el fragmento que más les gustó nomás. O pueden hacer como una especie de resumen. O pueden contar nomás un dato interesante que leyeron ahí”
Lectura y comentario oral	“Hacemos así diez minutos nomás de lectura, pero la parte de comentar se extiende bastante”.
Uso de objetos motivadores	“Compré ese micrófono para usar cada vez que teníamos que tener debate o que iban a leer”.
Incorporación del gusto personal del docente	“Yo llevo también un libro y comento así lo que más me gustó”.
Debates con temas alternativos	“Proponerles algunos temas que no se plantean [en el material didáctico]”.

Tabla 11. Estrategias de mediación utilizadas por Ana

Sus estrategias de mediación literaria apuntan a generar cercanía, disfrute e implicación emocional. La propuesta de Ana se caracteriza por la negociación con sus estudiantes: equilibra el uso del cuadernillo con momentos de lectura libre, que es una actividad contemplada dentro del programa Ñe'ëry, pero también una de las solicitadas por su alumnado: “Querían un tiempo para traer sus libros, los libros que a ellos les gusta leer”. Además, se observa la ausencia de guías de análisis o consignas escritas obligatorias, con lo que Ana procura mantener la motivación para leer, evitando que la lectura se asocie con una carga escolar, según expresa.

El uso de recursos lúdicos y tecnológicos puede entenderse como un intento de fomentar la participación a través de un objeto motivador: “eso les interesaba más”, afirma.

El impacto de sus estrategias, según cuenta, se puede apreciar claramente en una activa participación de los estudiantes, quienes “realmente quieren hablar mucho y hablan bastante cuando se les pregunta”. Esta disposición no se limita a los momentos de lectura, sino que se traslada a otras fases de la clase: “Creo que favorece también a lo que [desarrollamos] después, o sea, el contenido que se da después”. Ana observa mayor predisposición de los estudiantes, incluso para desarrollar contenidos que no les atraían inicialmente, y también aprecia un ambiente de cercanía, como consecuencia del encuentro que se produce en las charlas, donde comparten “anécdotas de su propia vida mientras están hablando de los libros”. La mediación literaria de Ana logra estimular la construcción de sentido, la identificación personal con las lecturas y el diálogo colectivo, lo que contrasta con propuestas más estructuradas o centradas en el análisis formal.

El tipo de evaluación que realiza también sigue esta línea: “La parte del espacio que tenemos para lectura o algunas cuestiones así, es como que dejo más como actividades plus, no les meto en la lista de indicadores que ellos tienen que cumplir”, expresa Ana, recalando la elección de no convertir los momentos de lectura y charlas literarias en actividades formales y evaluables. En cuanto a otros trabajos de clase, afirma limitarse a los indicadores y agrega que la evaluación es flexible: “Si yo puedo preguntarle de forma oral o conversando con el alumno y me doy cuenta que igual sabe, puedo ponerle logrado”.

A la hora de seleccionar los textos —función mediadora que Ana, a diferencia de Lorena y Carolina, sí realiza con mayor libertad— se basa principalmente en criterios personales e intuitivos, como reconoce: “Realmente es una cuestión muy intuitiva. Obviamente que están los autores que yo conozco, los autores que a mí me gustan también”. Así, su experiencia como lectora y su memoria afectiva guían sus decisiones: “lo que a mí alguna vez me llegó a gustar cuando yo era más joven”. Aunque parece alejarse de una planificación sistemática, esta forma de seleccionar las lecturas literarias revela una búsqueda de conexión emocional y generacional con sus estudiantes, a quienes intenta proponer textos literarios con potencial para resonar en sus intereses.

Al planificar las lecturas en el marco del programa Ñe’ery, Ana opta por cuentos extensos, en lugar de novelas, con el fin de garantizar un mayor acompañamiento lector. Su elección se relaciona con una clara crítica a ciertas prácticas didácticas: “Yo veo bastante que se hace el proyecto Ñe’ëry de diferentes libros, es como que a cada uno le toca un libro y algo así, pero como que no hay ese acompañamiento realmente”, expresa. Para acompañar la

lectura de sus estudiantes, Ana decide utilizar cuentos, los cuales resultan más breves que las novelas, pero que igualmente responden a cierta complejidad que ella promueve abordar de forma colectiva.

Entre las dificultades que Ana identifica en su práctica docente, menciona el tiempo como factor limitante para realizar con mayor comodidad y fluidez las actividades en torno a la lectura individual, la compartida y las discusiones literarias. “Se hace la parte de la lectura y ya queda un poquito de tiempo”, expresa. Su percepción sobre el factor temporal se debe a que desearía dar a cada estudiante la oportunidad de explayarse más en sus intervenciones: “Tampoco quiero cortarles así de darle, no sé, un minuto a cada uno para que hable porque realmente ellos quieren comentar”.

Sobre el perfil lector de sus estudiantes, expresa que en ciertos casos identifica que a algunos no les gusta leer, pero en su percepción esto se debe a que no se les ofrecen lecturas de acuerdo a sus intereses: “De repente es como que no les gusta a ellos leer mucho, pero me doy cuenta de que es más por una cuestión de lo que se les plantea desde el libro que tienen de Castellano”. Esta dificultad le motivó a incorporar la mencionada estrategia de solicitar a sus estudiantes escribir qué les gustaría hacer en clases y así conocer sus gustos.

Por último, Ana también comenta los desafíos que se presentan en relación con la educación inclusiva. Manifiesta, en primer lugar, no contar con formación pedagógica específica para acompañar a estudiantes con adecuación curricular: “Realmente no tengo tampoco indicaciones específicas o formación específica de qué o cómo es que yo tengo que hacer con un alumno con una adecuación significativa”. Pero, además, habla sobre las deficiencias institucionales que la obligan a “descubrir” por sí misma qué estudiantes requieren adecuaciones: “No tengo una indicación de que ellos necesiten adecuación... tenés que estar así como dándote cuenta por vos misma”. Aunque Ana actúa con compromiso, en algunos casos su mediación no cuenta con respaldo pedagógico claro.

Daniel: La práctica docente de Daniel revela una enseñanza de la literatura tradicional en cuanto a contenidos y ceñida a las directrices del Ministerio de Educación: “Hay cinco elementos que se ven siempre [en las lecturas], que son quién es narrador, el espacio, el tiempo, el conflicto y esas cosas”. Sus estrategias pedagógicas, sin embargo, son creativas, en su mayoría orales y adaptadas al contexto sociolingüístico de sus estudiantes.

Estrategia didáctica	Fragmento textual de entrevista
Lectura en voz alta y preguntas	“Primeramente es leer el texto”. “Oralmente voy preguntando”.

Adaptación del lenguaje técnico	“Los términos uno debe cambiar por otros más accesibles para ellos”. “El tiempo, por ejemplo, bueno: ¿Dónde ocurre esto, cómo es el día? ¿Es de día, es de noche?”
Guía constante	“Vas despacito diciéndoles cuál es, dándoles pistas, así van descubriendo qué pasó, quiénes son los personajes, qué sucede, qué dijo, cómo es...”
Dinámicas de participación	“Lo llevaron a una dramatización, una parte que ellos eligieron” “Yo les digo: “Bueno, vamos a jugar al ping pong... tienen que estar atentos”.
Comentarios de textos	“Al final de la lectura, cada uno va a hablar sobre un párrafo que le haya gustado y tiene que estar atendiendo”.
Uso de otras lenguas	“Hablar su idioma, principalmente”. “Muchas veces yo les digo para que me lo digan en guaraní y después vemos cómo lo pasamos en castellano al cuaderno”.
Motivación constante	“Valoro ante todos lo que el compañero dice” “Algunos que a veces nada que ver con el texto, también valoro: ¡Muy bien! Para no acusarles”.
Andamiaje entre pares	“Pregunto al otro compañero: ¿Cómo podemos complementar esa idea del compañero?”
Evaluación formal	“Evaluamos la lectura con tres indicadores que son los mínimos: la voz, la pronunciación y el respeto de los signos”.

Tabla 12. Estrategias didácticas utilizadas por Daniel

Predomina una lógica de acompañamiento afectivo, lúdico y adaptado antes que la búsqueda de una competencia literaria. La lectura casi siempre es seguida de preguntas orientadas a extraer los elementos narrativos, con un esquema de comprensión guiada, lo que refuerza una enseñanza analítica. Daniel promueve constantemente la participación: “Al final de la lectura, cada uno va a hablar sobre un párrafo que le haya gustado”; pero no se observa un trabajo sistemático de lectura como experiencia significativa. No se evidencian acciones que propicien la interpretación libre o el disfrute literario.

La evaluación de las lecturas es netamente formal, con unos indicadores que se centran en la oralidad, semejantes a los utilizados por Carolina: “Evaluamos con tres indicadores que son los mínimos: la voz, la pronunciación y el respeto de los signos”. También menciona que los comentarios orales sobre las lecturas se trasladan a redacciones en el cuaderno como evidencia del trabajo en clase. Sobre los exámenes escritos, menciona que intenta siempre priorizar “temas que requieren lectura fácil para que comprendan”, puesto que identifica la comprensión lectora como una falencia.

En general, la enseñanza de Daniel favorece la participación estudiantil y busca mantener la motivación. Aunque no se evidencie una evolución hacia el desarrollo del pensamiento crítico o la competencia literaria, su mediación es sensible a las condiciones sociales y lingüísticas de su grupo, lo que puede habilitar experiencias pedagógicas significativas.

Interrogado sobre el impacto que causan sus estrategias didácticas, expresa: “Hay muchos resultados, pero no es de un día para otro, es un proceso”. Destaca la participación de sus estudiantes, quienes comentan cuando una lectura les gustó o no, y que se presentan ocasiones en las que “algunos perfectamente analizan” los textos, pero otros no logran hacerlo y les demanda mucho esfuerzo expresarse. Para Daniel, “lo importante es que ellos lo hagan”, es decir, cumplan las actividades que les propone porque, en su criterio, tarde o temprano habrá resultados.

En la experiencia docente de Daniel, la selección de obras ha sido desde el primer momento una tarea desafiante: “Al principio ese era mi problema, hacerles leer”, expresa. Comenzó teniendo como criterio principal sus gustos e intereses: “Yo leía unos textos, ¡ah!, este voy a mostrarles a mis alumnos, este me gusta”, comenta. Sin embargo, sus elecciones no partían de obras literarias que él disfrutaba, sino de lecturas más bien cotidianas: “En Facebook hay muchas lecturas que aparecen con mensajes que vos podés aplicar”. A su gusto e interés, se sumó el criterio de la practicidad para trabajar mensajes y valores presentes en los textos. Se encontró, más adelante, con los gastos materiales: “Treinta alumnos son treinta hojas que tenés que imprimir”. De todas formas, decidió seguir explorando y afirma que consiguió textos breves que descargó de internet y que le resultaron muy útiles. También menciona que en algunos cursos trabajan directamente con los libros del MEC: “Tienen textos que uso con ellos”. Además, recurre a materiales audiovisuales (animaciones, cortos, películas) para el análisis de personajes o de valores transmitidos.

Daniel menciona un plan lector creado en un curso anterior, compuesto de 25 novelas cortas para el primer año de bachillerato. Se refirió a las limitaciones que conllevó ese trabajo de selección, principalmente la lectura previa de todos los textos para decidir cuáles se adaptaban mejor al perfil lector de sus estudiantes. En ese contexto, recurrió a herramientas digitales e inteligencia artificial para filtrar y seleccionar las lecturas apropiadas: “¿Yo cómo podía ver 25 novelas sin leerlas, sin saber? Imaginate, tengo que poder leer todas las novelas”, expresó, revelando que su plan lector no implicó una experiencia lectora para él. “Seleccioné entonces con la ayuda de la inteligencia artificial. Conseguí esos textos, los nombres y estuve viendo. Ah, bueno, este les va a servir, este no”.

Su selección no se basa en criterios literarios rigurosos ni en una perspectiva didáctica sistemática, ni siquiera en su propia experiencia lectora. No obstante, demuestra preocupación por encontrar textos que conecten con el interés de sus estudiantes y que sean viables dentro de su contexto. La accesibilidad de los textos y la brevedad constituyen elementos de mayor peso que el valor literario.

En cuanto a las dificultades para su práctica docente, Daniel menciona reiteradas veces la falta de recursos, un aspecto que, de hecho, había marcado profundamente su biografía lectora y que en el presente condiciona su rol como mediador: “No todas las instituciones tienen los medios, los libros y si no tenemos los libros es difícil”, expresa.

Se refiere a las condiciones institucionales, como la falta de una biblioteca escolar: “No tenemos la infraestructura para que los alumnos vayan y lean”. Las condiciones socioeconómicas de las familias tampoco son favorables para que cada estudiante pueda comprar libros propios: “El costo de los materiales... para que los compren no alcanzan”. Ante esta situación, Daniel intenta proveer a sus estudiantes los materiales de lectura, recurriendo a fotocopias y lecturas en medios digitales que sí están al alcance de los alumnos: “Les voy a proveer los materiales para que lo puedan leer en su celular... por lo menos les voy a dar el link para que puedan ir leyendo”. A pesar de que en otro momento había realizado una fuerte crítica acerca del uso de dispositivos digitales, debido a que —en sus palabras— vicia a los jóvenes y debilita su interés en la lectura, Daniel recurre a esta alternativa.

El perfil lector del estudiantado también es nombrado por el docente como un obstáculo profundo: “Una de las principales dificultades que tenemos acá nosotros los profesores de Lengua y Literatura es el gusto por la lectura de los jóvenes y también para que aprendan a leer, otro problema”. De acuerdo con su experiencia, hay muy pocas excepciones a la débil identidad lectora de los estudiantes, quienes no poseen habilidades mínimas de comprensión, lo que obliga a adaptar constantemente los contenidos del área a un nivel inferior: “La mayoría no entienden lo que leen, entonces uno dice para qué tanto contenido si ni saben leer, vos tenés que bajar hasta ese punto”. Esta situación, además de obstaculizar la mediación literaria como tal, también impacta en la identidad del docente y su proyección profesional: “Me voy otra vez a las clases y tengo que enseñar a leer, caigo otra vez allá, como si fuese un profesor de primaria”, expresa Daniel.

Como síntesis de este apartado, se ofrece la tabla 15 sobre prácticas de mediación y principales dificultades halladas (Anexo 5).

6. Discusión de los resultados

En este apartado se presenta la discusión de los resultados retomando las preguntas de investigación y los elementos del marco teórico; se describen los hallazgos más significativos en el caso de cada participante. Esta discusión se realiza teniendo en cuenta la naturaleza exploratoria del estudio, de enfoque cualitativo, que ha permitido el acercamiento a una realidad educativa concreta, pero debido a los pocos participantes, sus hallazgos no pueden generalizarse.

a) ¿Qué aspectos de la biografía lectora de los docentes impactan en su desempeño como mediadores literarios? Luego del análisis de la biografía lectora de los cuatro docentes se ha podido identificar los aspectos que impactan en sus prácticas de mediación literaria escolar. Se detallan los más relevantes⁵:

1. Tipos de mediaciones vividas: Teniendo en cuenta la «trayectoria preprofesional» como posible condicionante en la forma de ejercer la docencia (Tardif, 2004), se evidencia que las mediaciones vividas por Lorena y Carolina, con modelos lectores pasivos, se trasladan a sus prácticas, también pasivas en cuanto a la construcción de significados y valores estéticos, y un bajo involucramiento en la selección de obras, en consonancia con Cañón (2002), quien menciona la influencia de la biografía lectora en ese aspecto. Asimismo, se observa que las mediaciones familiares y escolares vividas por Ana, centradas en el disfrute de la lectura y la interpretación activa sin presiones evaluativas, la guían a intentar construir experiencias similares para sus estudiantes, centrándose en sus gustos e intereses, con una evaluación flexible, una mirada crítica y reflexiva hacia el enfoque tradicional y funcional del currículo escolar. Daniel, por su parte, ejemplifica el caso del docente que tras una vida lectora marcada por la ausencia casi total de mediaciones significativas es incapaz de transmitir una relación íntima con la literatura. A pesar de sus mejores intenciones, su mediación no logra dirigirse hacia el desarrollo de una competencia literaria entendida como un conjunto de saberes que permiten leer, interpretar un texto literario y valorarlo estéticamente (Mendoza-Fillola, 2004).
2. Acceso a libros y contacto directo: Retomando a Cañón (2002), se constata que las biografías lectoras caracterizadas por un contacto directo y libre con los libros, con disponibilidad de bibliotecas, influyen en una mediación escolar que promueven este tipo de experiencias en los estudiantes, como ilustran los casos de Lorena y Ana. En los

⁵ Se recomienda visualizar la tabla 13 disponible en la sección de anexos.

casos de Carolina y Daniel se evidencia la misma correlación, pero en la falta de este contacto continuo y libre con los libros.

3. Hábitos de lectura: En sintonía con Munita (2018), quien se refiere a los docentes lectores asiduos de literatura como modelos efectivos ante sus estudiantes, se rescata la mediación de Ana, quien representa un modelo lector auténtico con resultados significativos en el aula. Como ejemplo de que la fórmula “buen lector es igual a buen mediador” tiene excepciones, se toma a Lorena, quien a pesar de tener un perfil lector activo en gran parte de su vida lectora, en su práctica docente no desarrolla un papel mediador desde su propia experiencia lectora actual y, además, se ve condicionada por su contexto institucional. Daniel y Carolina, por su parte, muestran la correlación entre hábitos lectores y prácticas mediadoras más bien funcionales.

b) ¿Qué conocimientos y estrategias para la mediación literaria han adquirido los docentes de Literatura durante su formación? Respecto a los tres tipos de saberes fundamentales para el docente-mediador (Munita, 2021), y con base en el análisis de los planes curriculares de las carreras docentes (ver 2.3), se presentan los conocimientos y estrategias identificados como fruto de su formación (profesional inicial, autónoma, capacitación y experiencial)⁶:

- a) Conocimiento del corpus: la formación profesional inicial en esta área presenta mayor solidez en Lorena y Ana, quienes manifiestan conocimiento de obras, géneros y autores diversos, evidenciando una biblioteca interior (Munita, 2021). La formación de Carolina se orienta más a la literatura latinoamericana y paraguaya, en tanto que Daniel —debido a sus débiles referencias a lecturas formativas y a su forma de seleccionar los textos— demuestra la menor consolidación de conocimientos del corpus literario. En conjunto, ninguno de los docentes ha tenido formación profesional sobre LIJ. De forma autónoma, solo Ana demuestra seguir adquiriendo nuevos saberes literarios, teniendo en cuenta su práctica lectora activa, y procura la consolidación de un proyecto curricular propio (Contreras-Gallardo, 2020) a través de un canon escolar más flexible y variado, con base en intereses del alumnado (Jover, 2007).
- b) Conocimiento sobre el corpus: esta área fue la menos explorada y no se logró rescatar evidencia significativa. Se toman como base los planes formativos de los docentes (Teoría y Crítica Literaria) y sus declaraciones de prácticas en aula para sostener que,

⁶ Ver Tabla 14 en anexos.

en su mayoría, han adquirido ciertos conocimientos que permiten abordar los textos más allá del argumento (Munita, 2021), a pesar de que, ni en su formación ni en la mediación que realizan resaltan el abordaje de la lectura como experiencia estética y/o cultural.

- c) Conocimiento de prácticas de mediación: Ninguno de los docentes declara formación profesional en conocimientos de mediación literaria (Munita, 2021), en concordancia con la ausencia de asignaturas relacionadas con la didáctica específica en los planes formativos. Sin embargo, en las declaraciones sobre sus prácticas docentes, se aprecian saberes adquiridos de diversas formas. Ana y Lorena expresan falta de estrategias para abordar la lectura en clases de Literatura, por lo que han recurrido a formaciones autónomas para compensar esa carencia. La búsqueda autónoma de estrategias evidencia compromiso, pero también revela un modelo formativo que delega en el esfuerzo individual aquello que debería haberse abordado institucionalmente. Carolina, por su parte, afirma haber adquirido estrategias en el profesorado (uso de títeres), pero demuestra descontextualización didáctica en sus intenciones y prácticas. Es la única que menciona una capacitación oficial en el contexto del programa Ñe'ëry. Daniel, por su parte, no se refiere a su formación profesional; sus saberes sobre las formas de mediar vienen de su propia experiencia en aula y la de sus colegas, lo que connota una postura receptiva para mejorar su trabajo en el aula.

En general, los casos revelan que no hay evidencia de un conocimiento sólido sobre enfoques teóricos y metodológicos para la enseñanza de la literatura, tampoco una comprensión del rol profesional del mediador escolar. Las interacciones pedagógicas con los estudiantes y las estrategias parten, en gran medida, de las experiencias personales de los docentes, su intuición y compromisos individuales, con gran influencia de sus biografías lectoras, de las características del currículo y de las condiciones institucionales y sociales en que enseñan (Munita, 2018).

c) ¿Qué prácticas de mediación literaria escolar realizan los docentes de Paraguay y qué dificultades tienen? Si se retoma el objetivo de la mediación literaria escolar expresada por Munita (2021), que trata de fomentar el acceso y la apropiación de textos literarios por parte del estudiantado a través de diferentes acciones que propicien la interacción lector-texto de forma activa y reflexiva (Munita, 2018), y comparamos esta teoría con las formas de enseñanza de Lorena, Carolina, Ana y Daniel, con las estrategias de mediación empleadas y sus roles en la selección de textos, se logra identificar que las

prácticas de estos docentes solo llegan parcialmente al objetivo de la actual educación literaria (Mendoza-Fillola, 2004), a través del fomento del acceso a las obras literarias, en mayor o menor medida de acuerdo al contexto. Se desglosa brevemente cada caso⁷:

En el caso de **Lorena**, su práctica de mediación promueve el contacto con obras, aunque no evidencia una profundización que fomente la competencia literaria. Su perspectiva mediadora se enfoca más en el desarrollo de habilidades analíticas del texto que en la experiencia literaria compartida. La selección de textos es contemplada como una práctica rutinaria y condicionada que la ha desplazado a un rol pasivo. **Carolina**, por su parte, implementa una mediación con elementos mixtos. Persiste el enfoque tradicional, pero se aprecian acciones didácticas que buscan ampliar el horizonte de la lectura literaria hacia una experiencia compartida. Su forma de evaluar evidencia que la lectura no está pensada desde un enfoque literario, sino como una habilidad técnica-funcional. En el caso de **Ana**, realiza declaraciones críticas sobre el programa oficial de la asignatura y señala las limitaciones del enfoque oficial para la educación literaria. Sus prácticas de mediación revelan un enfoque humanista, centrado en sus estudiantes y el objetivo de generar experiencias literarias significativas. Ana enseña en consonancia con el sujeto lector didáctico (Munita, 2018). **Daniel**, por su parte, revela en su mediación un enfoque práctico e intuitivo, basado en experiencias pedagógicas propias y ajenas, y la adaptación al contexto sociolingüístico. Su perfil educativo lo muestra como un mediador resiliente, comprometido con la enseñanza a pesar de las limitaciones estructurales y formativas.

Las prácticas mediadoras de los cuatro docentes se encuentran condicionadas en gran parte por el currículo escolar, con un enfoque tradicional para el tratamiento de la literatura (estructuralista e historicista, con algunos rasgos de promoción lectora), por lo que se identifican mediaciones a su vez tradicionales, con lecturas orales evaluadas y un corpus predeterminado. En ese sentido, la apropiación de los textos literarios por parte del alumnado queda al margen, excepto en el caso de prácticas mediadoras más flexibles en cuanto al seguimiento del currículo y las disposiciones oficiales, como el caso de la docente Ana, quien basa su mediación en la construcción de experiencias lectoras significativas para sus estudiantes, a través de activo encuentro con el texto y con otros lectores (Colomer, 2005; Munita, 2021). La práctica de Ana, sin embargo, tampoco contempla explícitamente la valoración y apreciación en un sentido estético y literario de las obras, aspecto indispensable para el logro de una competencia literaria (Mendoza-Fillola, 2004). Esto debido a las

⁷ Ver Tabla 15 (Anexo 5).

dificultades identificadas, como el tiempo limitado para realizar lecturas y discusiones con mayor extensión en las clases y el poco interés que generan las lecturas propuestas en los materiales didácticos oficiales, lo que afecta el perfil lector de los estudiantes. Este último factor es una dificultad común.⁸

Según declaraciones de los docentes, el estudiantado presenta un perfil lector débil que representa un desafío para las prácticas de mediación, principalmente porque implica el desarrollo de mínimas habilidades de decodificación y comprensión lectora y se agudiza con los casos de estudiantes que requieren necesidades pedagógicas específicas. Sin embargo, puede afirmarse que las condiciones estructurales (falta de bibliotecas, libros del MEC que no llegan a los centros, familias con pocos recursos económicos para adquirirlos) representan las dificultades más agudas, puesto que aunque no basta con garantizar el acceso a los libros para aumentar las lecturas significativas (Colomer, 2005), sin este elemento básico que equipare las posibilidades de mediación, la educación literaria seguirá su curso desde la escasez, la intuición y la desigualdad respecto al contacto con las obras.

7. Conclusiones y reflexiones finales

Teniendo en cuenta la naturaleza exploratoria de la investigación y sus limitaciones, relacionadas con una muestra pequeña y un reducido alcance geográfico, los hallazgos no pretenden ser generalizables, pero sí orientativos para comprender tanto la formación como la práctica profesional de docentes de Literatura en determinados contextos del sistema educativo paraguayo. En ese sentido, se exponen las conclusiones a las que se han llegado y unas reflexiones finales.

En primer lugar, al término de esta investigación puede afirmarse que se han cumplido los objetivos propuestos. La reconstrucción de la trayectoria lectora personal de los docentes y de sus experiencias formativas más significativas permitió lograr los primeros dos objetivos específicos, mientras que el tercero se alcanzó tras el análisis y la comparación de las prácticas didácticas con base en algunos aspectos específicos de la mediación.

Como se ha expuesto, los resultados nos dicen que son las mediaciones vividas, principalmente en la niñez y adolescencia, las que impactan de forma más significativa en las prácticas de mediación que hoy ejercen los docentes que componen la muestra de este estudio exploratorio. Así también, tienen impacto las formas de acceso a los libros y la posibilidad de contacto libre con ellos, que a su vez permiten consolidar los hábitos de lectura. Estos elementos configuran una concepción y unas prácticas de la lectura que, como bien señalan

⁸ Ver tabla 16 (anexo 6).

los expertos (Cañón, 2002; Munita, 2021; Tardif, 2004), influyen decisivamente en el rol de mediador literario escolar.

Se lograron identificar también los elementos provenientes de la formación profesional. En esa línea, se evidenció que los aportes didácticos son mínimos, con una preponderancia de experiencias formativas que no contemplan una didáctica específica de la lectura ni de la literatura, y apenas dejan huellas significativas que algunos docentes logran recuperar y adaptar a sus contextos de enseñanza, como ilustra el caso de Ana. En general, la formación de los cuatro docentes participantes se centra en lo literario, quedando el aprendizaje de estrategias mediadoras literarias a voluntad, compromiso y esfuerzo personal de cada uno.

Las consecuencias del déficit de la formación en didáctica específica de la Literatura se observan en unas prácticas mediadoras mayoritariamente tradicionales y rutinarias que, desde el enfoque historicista y estructural propuesto por el propio MEC, ofrecen una educación literaria centrada en análisis, lecturas evaluables e intentos de construcción de hábitos lectores a través de programas, como Ñe'ëry, cuya implementación sigue, en tres de los cuatro casos abordados, la misma línea estructuralista. No solo por la falta de formación específica de los actores educativos, sino también por las dificultades con las que se hallan: la escasez de bibliotecas escolares, la deficiencia estatal en la distribución de los materiales, los bajos niveles de comprensión lectora y los aún más escasos hábitos de lectura literaria de los estudiantes secundarios.

En segundo lugar, teniendo en cuenta las carencias y necesidades formativas identificadas, se puede reflexionar en el impacto que ejercen hoy estos docentes en la trayectoria lectora de sus estudiantes y, además, en las condiciones estructurales y socioculturales que deben atenderse con urgencia en el ámbito de la educación paraguaya. En ese sentido, este breve estudio puede aportar en la discusión de renovación curricular de las carreras de formación docente, revelando la necesidad de incluir saberes de mediación literaria escolar en los programas, en las capacitaciones oficiales o en los cursos de formación continua del profesorado, con la intención no solo de mejorar las prácticas pedagógicas hacia el logro de experiencias lectoras más significativas, sino también procurar reflexiones alrededor de la concepción literaria, de los enfoques de enseñanza y la necesidad de una actualización curricular del MEC.

En tercer lugar, se puede recomendar la ampliación de esta línea investigativa hacia estudios sobre la mediación literaria en otros niveles educativos de Paraguay, incluir la perspectiva de los estudiantes o sumar técnicas, como la observación de clases, para

contrastar con los datos obtenidos en las entrevistas, posibilidades que no fueron tomadas para este estudio por motivos metodológicos y geográficos.

Por último, es pertinente señalar que la educación literaria es un área poco estudiada dentro del ámbito de la investigación educativa paraguaya que, sin embargo, lentamente va despertando interés debido al impacto que tiene en la sociedad, sobre todo por las habilidades y competencias que es capaz de desarrollar. En ese sentido, es necesario mostrar que la mediación literaria constituye una práctica vigente, demandada por el propio sistema educativo paraguayo. No obstante, los docentes participantes muestran una formación deficiente en esta área. Esta deficiencia, además de ser señalada, requiere reflexiones y soluciones que partan de una perspectiva actual sobre la educación literaria, que contemple nuevos objetivos, una revisión del canon literario escolar y la incorporación de nociones básicas como *competencia literaria*, a fin de dejar al tiempo de antaño al que corresponden los enfoques historicistas y estructurales que todavía guían las acciones pedagógicas. Los docentes participantes de esta investigación dan cuenta de que existe un deseo y un compromiso de enseñar lectura literaria, sin embargo, para que puedan hacerlo desde otro lugar que no sea la intuición, sino con criterios pedagógicos y literarios, se vuelve imperante construir las condiciones materiales mínimas. Esto es contar con bibliotecas escolares equipadas y atender la formación didáctica específica, de forma tal que incluso aquellos docentes con mediaciones lectoras débiles en su trayectoria personal, puedan transformarse en mediadores literarios escolares entusiastas.

8. Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Braun, V., y Clarke, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Cañón, M. A. (2002). Educador lector: El docente como selector de textos. *Gestao em acao*, 5(2), 157-166.
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La educación literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos

- desafíos para la formación docente. *Revista lenguaje y textos*, 38, 37-46.
- Contreras, E. (2021). Los mediadores literarios de los futuros maestros. Exploración de relatos de vida literaria. *Álabe*, 24, 1-19. DOI: 10.15645/Alabe2021.24.5
- Contreras-Gallardo, P. (2020). Leer al adolescente para cruzar el umbral literario. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 90, 29-35.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords.) (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1: El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. [dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03)
- Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña [INAES]. (2020). *Ajustes de Programas de Estudio 2020: Proyecto Educativo en Licenciatura en Educación de Lengua y Literatura Castellana*. Dirección Académica/Unidad de Desarrollo y Diseño Curricular.
- Instituto Superior en Ciencias Lingüísticas IDELGUAP (1999). Profesorado en Educación Bilingüe guaraní-castellano, para la Educación Escolar Básica (1º, 2º y 3º ciclos) y Educación Media y Técnica: Plan de estudios distribución de las materias en el año lectivo.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer: Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Mendoza-Fillola, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2021). *Formación específica por área: Lengua y Literatura Castellana para el 3º ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media*. Dirección General de Formación Profesional del Educador. <https://idelguap.edu.py/programas-de-estudios/>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014a). *Actualización curricular del Bachillerato Científico de la educación media – Plan común: Área Lengua, Literatura y sus Tecnologías*. MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014b). *Programa de estudios: Área Lengua y Literatura Castellana 7º grado*. MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014c). *Programa de estudios: Área Lengua y Literatura Castellana 8º grado*. MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014d). *Programa de estudios: Área Lengua y Literatura*

Castellana 9º grado. MEC.

- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: «lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F. (2019). “Volver a la Lectura”, o la Importancia de la Lectura Personal en la Formación Continua del Profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Profesorado: revista de currículum y formación de profesorado*, 23 (3), 151-163. [<http://hdl.handle.net/10481/60592>]
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Sánchez, I., González, L. y Esmeral, S. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Unimagdalena.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Universidad Nacional de Asunción [UNA]. (2003). *Plan de estudios Licenciatura en Letras*. Facultad de Filosofía, UNA.
- Universidad Nacional de Asunción [UNA]. (2021). *Resolución N° 0613/2021: Programa de estudios de la carrera de Letras*. Facultad de Filosofía, UNA.
- Universidad Nacional del Este [UNE]. (2010). *Proyecto educativo Carrera de Letras: revisión curricular 2011*. Facultad de Filosofía, UNE.
- Vega, J. F. (2018). «Yo no quería ser profesora». Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2). <https://doi.org/10.14201/teoredu302177199>

ANEXOS

Anexo 1. Solicitud de relato de vida lectora a docentes participantes

Estimada/o docente:

En esta fase de colaboración en la investigación, deseamos que escribas un relato de tu vida lectoliteraria, teniendo en cuenta los siguientes puntos.

1. Biografía literaria: describir las diferentes etapas de tu vida como lector o lectora hasta la actualidad (inicios, niñez, adolescencia, juventud, etapa de formación profesional y otras).
2. Experiencias o actividades que hayan sido significativas, ya sean de forma positiva o negativa.
3. Acompañantes: ¿a quiénes recordás que te hayan acompañado en tus lecturas literarias? Pueden ser personas que recuerdes de forma positiva o negativamente en relación con tus lecturas.
4. Obras significativas: ¿qué obras recordás que fueron impactantes de forma positiva o negativa en tu biografía lectora? Ya sea porque te hayan gustado mucho o por lo contrario.

No es necesario que sigas el orden, sino que —de ser posible— puedas escribir sobre cada aspecto, libremente, en un máximo de 700 a 800 palabras (aproximadamente 1 página).

Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada

Área	Preguntas / intervenciones
Bienvenida y presentación	<i>I. Bienvenida, presentación y contexto de la investigación.</i> <i>II. Agradecimiento de tiempo y predisposición colaborativa.</i> <i>III. Solicitud de permiso para la grabación de audio y cámara (videollamada); informar sobre tratamiento de datos.</i> <i>IV. Acuerdo de una duración aproximada.</i>
Introducción / datos del docente	1- ¿En qué nivel educativo enseñás actualmente? ¿Contexto urbano o rural? 2- ¿Hace cuántos años exactos te desempeñas como profesor/a de Lengua y Literatura? 3- En general, ¿cómo han sido estos años de docencia?
Perfil lector literario	4- En tu relato de vida lectoliteraria comentabas sobre cómo nació tu gusto por la lectura y algunos libros fueron relevantes para vos en distintas etapas. Sobre eso: ¿Podrías nombrar algunas obras más que hayan sido significativas? ¿O quizás géneros literarios de tu preferencia? ¿Con quién o quiénes leías? ¿Alguna persona te acompañaba? 5- ¿Qué actividades te gustaba hacer en relación con tus lecturas literarias o después de terminar algún libro? 6- ¿Seguís realizando alguna de estas actividades actualmente?
Motivación profesional	7- ¿Por qué decidiste dedicarte a la enseñanza de Lengua y Literatura? ¿Cuáles fueron tus motivaciones?
Actividades y contenidos de clase	(Nota: las preguntas en esta sección varían según datos proporcionados en el relato de cada docente) 8- ¿Cuáles son los contenidos de Literatura que generalmente se desarrollan en tus clases? 9- ¿Qué tipo de actividades realizás en clase cuando trabajás con los estudiantes estos contenidos de Literatura? 10- ¿Cómo seleccionás los textos literarios que van a leer tus estudiantes? 11- ¿Utilizás algún plan de lectura? ¿Cómo lo diseñaste? 12- ¿De qué manera dinamizás las lecturas? 13- ¿Contemplás la discusión o charla literaria como actividad didáctica en tus clases?

Actividades y contenidos de clase	14 - Respuesta afirmativa: ¿De qué manera se realiza? ¿Qué resultados suele dar esta actividad en tus clases? Respuesta negativa: ¿Hay alguna razón por la que no se realiza esta actividad?
Formación profesional	15- ¿Cómo aprendiste las estrategias que utilizás en tus clases de Literatura? 16- De todos tus años de formación, ¿qué prácticas de tus docentes relacionadas con la lectura de obras literarias recordás especialmente?
Evaluación	17- ¿De qué manera evaluás las lecturas literarias de tus estudiantes?
Dificultades en su práctica	18- ¿Con qué dificultades te encontrás en tu práctica como docente de Literatura? 19- Si pudieras cambiar algo sobre la manera en que la literatura se trabaja en el aula, incluyendo aspectos que podés “controlar” y aquellos que no, ¿qué te gustaría que fuera diferente?
Cierre	20- ¿Te gustaría comentar o agregar algo más sobre lo que venimos conversando? <i>Agradecimiento y despedida.</i>

Anexo 3. Tabla 13: Aspectos de la biografía lectora que impactan en la mediación escolar de los docentes participantes

1. ¿Qué aspectos de la biografía lectora de los docentes impactan en su desempeño como mediadores literarios?		
Docente	Biografía lectora	Impacto en su mediación
Lorena	Disponibilidad de libros para un encuentro libre en la biblioteca familiar	Diversas formas de lectura. Alto contacto directo y libre con las obras.
	Modelo lector con un rol mediador pasivo (abuela)	Presencia pasiva en las lecturas de sus alumnos. Poca interferencia en sus experiencias lectoras.
	Salida pedagógica a la feria de libros como vivencia significativa	Misma salida pedagógica con sus estudiantes cuando hay posibilidad.
	Disminución de sus hábitos de lectura (adulter)	Rol pasivo en la selección de textos.
Carolina	Mediación familiar centrada en la lectura en voz alta	Mayor importancia a la corrección oral en las lecturas.
	Ausencia de literatura juvenil	No contempla la literatura juvenil.
	Poco acceso y contacto directo con los libros	Rol pasivo en la selección de textos, delegada a los estudiantes.
	Elección de lectura libre con base en suplementos escolares	Implementa la misma estrategia de elección libre con base en suplementos escolares.
	Lecturas no literarias en la actualidad	Desactualización sobre literatura contemporánea.

Ana	Lecturas literarias variadas y significativas desde la infancia	Media para construir experiencias significativas basadas en el compartir.
	Experiencias de lecturas extraescolares significativas (no evaluadas)	Evaluación flexible de las lecturas de sus estudiantes.
	Acceso directo a obras	Promueve el contacto con los libros.
	Presencia de literatura juvenil y una concepción de la literatura abierta	Apertura hacia la lectura de otros géneros no contemplados en el currículo escolar.
	Mediación escolar significativa en la secundaria	Selección de cuentos juveniles con criterio.
	Hábitos de lectura sostenidos en el tiempo	Ofrece un modelo lector auténtico y acompañamiento activo a sus estudiantes.
Daniel	Ausencia de mediaciones literarias significativas	Ofrece un acompañamiento afectivo y lúdico, no literario.
	Falta de propuestas lectoras literarias en la escolaridad y poco acceso a libros	Selecciona textos desde la intuición, con base en la practicidad, no desde su propia experiencia lectora.
	Concepción funcional de la lectura	Prefiere textos breves y fáciles.

Anexo 4. Tabla 14: Conocimientos y estrategias de mediación adquiridos por docentes durante su formación

2. ¿Qué conocimientos y estrategias para la mediación literaria han adquirido los docentes de Literatura durante su formación?			
Docente	Tipo de formación	Conocimientos y estrategias en su formación	Conocimientos y estrategias de mediación utilizadas
Lorena	Profesional inicial (licenciatura)	Talleres y análisis literarios vivenciados	Utiliza los análisis literarios, pero no los talleres. Reflexiona sobre la pertinencia de incorporarlos.
	Autónoma	Investigaciones sobre estrategias de lectura literaria.	Diversas formas de lectura (compartida, individual).
	Profesional inicial (licenciatura)	Conocimiento del corpus: literatura clásica, universal, iberoamericana, paraguaya	No se refiere a su conocimiento del corpus como base para su mediación.
Carolina	Profesional inicial (profesorado bilingüe)	Uso de títeres como experiencia vivida.	Deseo de incorporar a sus clases el uso de títeres para motivar la lectura.

	Profesional inicial	Conocimiento del corpus: literatura latinoamericana, paraguaya.	No se refiere a su conocimiento del corpus como base para su mediación.
	Capacitación oficial	Estrategias para acompañar el plan Ñe'ëry.	Diversas formas de lectura y evaluación con indicadores.
Ana	Profesional inicial (licenciatura)	Técnicas de estudio (método Cornell y subrayados)	Adaptación de estas técnicas para utilizarlas con los estudiantes durante las lecturas literarias.
	Profesional inicial (licenciatura)	Conocimiento del corpus: literatura clásica, universal, hispanoamericana, paraguaya.	Selección de textos activa con base en estos saberes y su experiencia lectora personal.
	Autónoma	Búsquedas en internet: redes sociales, TikTok, YouTube. Adapta estrategias motivadoras.	Incorporación de dinámicas investigadas y recuperadas de experiencias particulares.
Daniel	Profesional inicial (licenciatura)	Conocimiento del corpus: no se refiere a autores, obras o contenidos específicos de su formación.	Selección de textos que no basan en conocimientos literarios, sino en gustos personales y uso de herramientas de IA.
	Experiencia propia en aula	Adaptación y mejora de primeras estrategias utilizadas.	Adapta el lenguaje técnico para los análisis literarios, acompaña activa, afectiva y lúdicamente.
	Experiencia de colegas en aula	Conversación con colegas y adaptación de sus estrategias con base en otras experiencias.	Diálogo cercano y motivación constante como base de las interacciones con sus estudiantes.

Anexo 5. Tabla 15: Prácticas de mediación literaria escolar que caracterizan el desempeño de docentes de Paraguay y las principales dificultades halladas

3. ¿Qué prácticas de mediación literaria escolar realizan los docentes de Paraguay y qué dificultades tienen?		
Docente	Prácticas de mediación literaria escolar	Dificultades identificadas
Lorena	Prácticas tradicionales (enfoque estructuralista)	➤ Currículo escolar condicionante. ➤ Condicionamientos institucionales para selección de textos. ➤ Bajo perfil lector del alumnado, sin interés ni habilidades de comprensión. ➤ Falta de recursos: libros del MEC no entregados, biblioteca escolar deficiente. ➤ Falta de tiempo: sobrecarga de actividades institucionales. ➤ Estudiantes: Uso de herramientas de
	Escaso margen para selección de textos	
	Estrategias didácticas variadas, pero sin innovación	
	Evaluación formal	
	Foco en el desarrollo de habilidades analíticas	

	Ausencia de experiencias estéticas con la lectura	IA para evadir lecturas. ➤ Estudiantes con necesidades específicas: sin habilidades básicas de lectura.
	Ausencia de literatura juvenil y medios digitales	
Carolina	Prácticas tradicionales (enfoque estructuralista e historicista)	➤ Falta de recursos: libros del MEC no entregados, biblioteca escolar deficiente. ➤ Perfil lector de sus estudiantes: poca fluidez, dificultades de comprensión. ➤ Estudiantes con necesidades especiales: no cuentan con materiales adecuados.
	Lecturas centradas en la oralidad y la comprensión	
	Estrategias didácticas variadas, pero tradicionales	
	Proyectos institucionales de promoción lectora	
	Poco involucramiento en selección de textos	
	Evaluación formal	
	Foco en el desarrollo de habilidades analíticas	
	Ausencia de experiencias estéticas con la lectura	
	Ausencia de literatura juvenil y medios digitales	
Ana	Prácticas centradas en la experiencia lectora	➤ Poco tiempo para realizar lecturas y discusiones con mayor extensión. ➤ Perfil lector de estudiantes: activo, pero desinteresados en lecturas propuestas desde el currículo escolar. ➤ Estudiantes con adecuación curricular: falta de formación para educación inclusiva y falta de diagnóstico preciso en algunos estudiantes.
	Currículo escolar criticado por su enfoque limitante	
	Enseñanza centrada en estudiantes	
	Estrategias didácticas variadas, lúdicas y negociadas	
	Modelo lector activo	
	Rol activo en la selección de textos	
	Foco en la construcción de experiencias significativas	
	Evaluación flexible	
	Ausencia de literatura juvenil y medios	

	digitales	
Daniel	Prácticas tradicionales (enfoque estructuralista)	➤ Falta de recursos: los libros del MEC no llegan, se carece de biblioteca escolar, familias de recursos limitados para comprar libros. ➤ Perfil lector de estudiantes: poco interés y gusto lector, deficientes habilidades de decodificación y comprensión lectora.
	Foco en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y análisis textual	
	Enseñanza centrada en lecturas analíticas	
	Estrategias didácticas variadas, adaptadas al contexto de los estudiantes	
	Acompañamiento activo, afectivo y lúdico, no literario	
	Rol activo en la selección de textos	
	Evaluación formal	
	Ausencia de experiencias estéticas con la lectura	
	Ausencia de literatura juvenil y medios digitales.	

Anexo 6. Tabla 16: Dificultades compartidas por docentes

Docentes:		Lorena	Carolina	Ana	Daniel
Dificultades	Falta de recursos	✓	✓	x	✓
	Falta de tiempo	✓	x	✓	x
	Obstáculos institucionales	✓	x	x	x
	Perfil lector de estudiantes	✓	✓	✓	✓
	Estudiantes con necesidades específicas	✓	✓	✓	x

Anexo 7. Relatos de vida lectora de docentes participantes**Docente: Lorena**

Mi vida lectoliteraria empezó en mi infancia, aprendí a leer a los cinco años, recuerdo que en esa época me quedaba con mi abuela y ella tenía un librero con novelas policiacas, clásicas, recetas, manuales, enciclopedias; a ella le encantaba leer, y gracias a ella adquirí ese hábito. Recuerdo que por las tardes me pasaba ordenando sus libros, sacaba uno por uno, los hojeaba, leía algunas páginas, pero nunca terminaba la lectura de un libro por completo.

Cuando yo tenía seis o siete años aproximadamente, mi abuela compró el libro *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry. Me llamó la atención por las ilustraciones que tenía y fue el primer libro que leí por completo; pero a esa edad no entendí muy bien de que se trataba.

Un par de años después me tuve que mudar por algunas cuestiones familiares de la casa de mi abuela, ya no pude leer porque al ser nosotras de escasos recursos no dábamos prioridad a la compra de libros. Me mudaba de escuela a cada año y cuando estaba en sexto grado descubrí la biblioteca de la escuela.

Me costaba socializar con las personas, no podía hacer amigos, en mis primeros años de escuela mis profesoras de nivel inicial dijeron que tenía mutismo selectivo porque no hablaba con nadie solo con mi abuela y mi mamá, ni siquiera hablaba con la profesora. Como me mudaba en cada año de escuela no podía hacer amigos y fue cuando estaba en el sexto grado que por fin me sentí a gusto en una escuela porque como mencioné en el párrafo anterior, descubrí la biblioteca de la escuela. Todos los días a la hora del recreo me iba a la biblioteca, la bibliotecaria fue mi primera amiga en esa escuela, prestaba los libros y la ayudaba a ordenar y sacudir los libros. Otras niñas también se iban y nos hicimos muy amigas.

Ya en mi adolescencia la situación económica mejoró, cuando tuve mi celular estaba muy de moda la aplicación *Wattpad* y fue una herramienta que me salvó la vida, me pasaba horas y horas leyendo, novelas de todo género. También ahorrraba de mi mesada y me compraba libros. Cuando empecé el colegio la profesora de Lengua y Literatura Castellana nos llevó de excursión a la Feria Internacional del Libro (FIL) y quedé fascinada. Cada año asisto, no me pierdo ninguna (hasta ahora que tengo veintisiete años y ahora que soy profe voy con mis alumnos). Fui formando de a poco mi biblioteca, hoy en día tengo más de trescientos libros. Tengo la suerte de trabajar con editoriales que me mandan sus libros y a mi trabajo como docente que me permite comprarlos. Por supuesto que los leo, también presto a mis vecinitos que saben que tengo muchos libros.

Cuando estaba en el colegio, mi materia favorita era Lengua y Literatura Castellana con la profesora María Elena Pérez, fue la mejor maestra que tuve, gracias a ella conocí otras obras que me gustaron como: *Cumbres borrascosas*, *Orgullo y Prejuicio*, *Drácula*, *Frankenstein*, entre otras. Gracias a ella también decidí estudiar la carrera. Volvimos a leer el Principito y esta vez sí pude entender y me encantó. Ya en mi etapa de formación profesional adquirí el gusto por lecturas de novelas y relatos de terror de autores como: Howard Phillips Lovecraft, Edgar Allan Poe, Sheridan Le Fanu; novelas clásicas como: *Ana de las tejas verdes* de Lucy Maud Montgomery, *Mujercitas*.

Otras obras que fomentaron mi pasión por la lectura son: *El señor de los anillos* de J. R. R. Tolkien, *Harry Potter* de J. K. Rowling, *Juego de tronos* de George R. R. Martin, *Los Juegos del Hambre* de Suzanne Collins, *El perfume* de Patrick Süskind. Recuerdo que la primera saga que compré fue la de *Percy Jackson* de Rick Riordan porque me encanta la mitología griega, luego en la carrera leímos las obras clásicas: *La Ilíada*, *La Odisea* de Homero.

Hoy en día, lastimosamente, me es muy complicado leer por gusto ya que al ser docente no tengo casi tiempo, lo que leo es por trabajo y las lecturas que hago con mis estudiantes. La lectura ya no es un pasatiempo para mí. Trato de leer cosas que me gusten, de los géneros que mencioné, pero todo el tiempo estoy cansada, ser docente es agotador y estresante. Antes leía un libro por semana, o más, ahora me avergüenza decir que leo un libro en tres meses o más, cada vez que intento leer me quedo dormida, solo los libros que me toca analizar con mis alumnos son los que puedo terminar.

Espero algún día tener más tiempo para leer como antes y descubrir otras obras fantásticas como lo hacía en mi adolescencia y juventud.

Docente: Carolina

Soy docente de Lengua y Literatura Castellana, desde niña siempre me gustó ser docente, jugaba con mis amigas a ser su profesora. Cuando terminé el colegio me puse a estudiar.

Los libros que he leído son de autores paraguayos y extranjeros. Me gustaba leer las obras de Augusto Roa Bastos, aunque para entenderlo debía estar con diccionario en mano, ya que, escribía con términos desconocidos para mí.

También Mario Halley Mora, que la obra que más me gusta de él se llama “Amor de invierno”, ahora que estoy en aula trato de incentivar en mis alumnos la lectura, en oralidad, y comprensión por sobre todo.

En mi infancia solía leer libros antes de dormir, me gustaba mucho. Las obras de Gabriel García Márquez “El amor en tiempos del cólera” y “100 años de soledad” son libros que marcaron mi adolescencia.

Actualmente siento un poco de tristeza ya que por tema de la tecnología ese hábito de agarrar un libro y leer página a página se está perdiendo, es lo que percibo, no solo en jóvenes, también en adultos, quizás porque no se construyó una base sólida en cuanto al hábito de lectura.

Docente: Ana

Mis primeros recuerdos con la lectura son de mi hermana Leti enseñándome a leer, utilizando el costado del ropero marrón que teníamos en casa como pizarra. Ella tenía once años y yo, cuatro. Me enseñó a leer antes de entrar a la escuela. Aun así, mi proceso de lectura en la niñez fue a partir de la escucha. Normalmente, eran mi hermana y mi papá quienes me leían. Leti me leía constantemente los cuentos del libro de Castellano que utilizaba en la escuela. Mi papá me contaba historias improvisadas todas las noches antes de dormir. Yo dibujaba los personajes y las partes que más me gustaban en un cuaderno.

Disfruté de los cuentos desde muy niña. Un librito que recuerdo mucho es el que se creó juntando todos los textos que habíamos hecho con mis compañeritos en preescolar, a partir de una visita al Jardín Botánico y Zoológico de Asunción. Yo había escrito, con ayuda de mi familia, sobre lo impactante que fue haber visto a una curiyú tragándose una cobaya. Además de aquel librito, en la escuela utilizábamos los clásicos libros paraguayos *Muã Muã*, *Cri Cri* y *Eirete* para practicar la lectura. Libros del Primer, Segundo y Tercer Grado respectivamente.

Los primeros cuentos que recuerdo haber leído sola y por mi cuenta son los que me compraba mamá en el supermercado. Eran cuentos clásicos con ilustraciones, historias como *Alicia en el país de las maravillas* y *Ricitos de oro*. Las leía una y otra vez; para mí, eran inagotables.

La primera novela que leí también llegó a mí gracias a Leti, y fue *Mi planta de naranja lima* de José Mauro de Vasconcelos. Creo que es muy común leerla en el colegio en Paraguay, a mí nunca me asignaron su lectura, pero la conocí gracias a mi hermana. Leti estaba en Séptimo Grado y yo en Segundo. Como era uno de los pocos libros que había en casa, lo leí varias veces a lo largo de mi niñez y adolescencia.

No tengo recuerdos de mi mamá leyéndome, quizás se debe a que trabajaba mucho y llegaba muy tarde, pero era ella quien me compraba algunos libros de cuentos y también quien compraba los libros que Leti tenía que leer en el colegio.

Ya en Primer Curso del Nivel Medio, a Leti le asignaron lecturas como *La babosa* de Gabriel Casaccia y *La metamorfosis* de Franz Kafka. Yo, que en ese entonces estaba en Quinto Grado, también leía las novelas con ella y hacíamos juntas los resúmenes y ejercicios a partir de las lecturas. Estando en el Nivel Medio, recuerdo haber leído varios cuentos de Horacio Quiroga en la materia de Lengua y Literatura Castellana con el profesor Yimmy. Por mi cuenta, leí muchos libros que se consideran de literatura juvenil: la saga de *Los juegos del hambre* y de *Maze Runner*; *Las ventajas de ser invisible*; *Cartas de amor a los muertos*; varias de John Green (*Bajo la misma estrella*, *Buscando a Alaska*, *Ciudades de papel*).

En el colegio, normalmente leíamos un libro por turnos. Por ejemplo, yo tenía el libro de *Cartas de amor a los muertos* e iba prestándolo a cada uno de mis compañeros; lo mismo pasaba con los de John Green, que eran de mi compañera Romina. Durante el colegio, ahorrraba el dinero

de mi recreo para comprar libros a fin de mes. Así compré *Cartas de amor a los muertos* y *Quiénes solíamos ser*, ambos de Ava Dellaira; *Brillarás* de Anna K. Franco, entre otros.

Mi primera experiencia comprando libros fue en una Expo de Mariano Roque Alonso, en la que compré seis libros de Paulo Coelho, una compra de la que más tarde me arrepentí. Resulta que me había sorprendido la cantidad de libros que podía comprar con poco dinero, porque se trataba del stock de un diario que los vendía a precios muy bajos, a diferencia de otros libros que eran y son muy caros.

Luego, de alguna forma, fui migrando hacia el género del terror y leí los cuentos de Edgar Allan Poe y de Lovecraft. Más tarde, comencé a usar el dinero que ahorraba para comprar una tras otra las novelas de Stephen King (*Carrie*, *Mientras escribo*, *El resplandor*, *Doctor Sueño*, *Cementerio de animales*, *It*, entre otras).

Ya durante la Licenciatura en Letras, leí varias obras clásicas como *La Ilíada*, *La Odisea* y *La Eneida*. También leímos varias obras del teatro español: *Fuenteovejuna*, *El sí de las niñas*, *El burlador de Sevilla*, *Luces de Bohemia* (esta me gustó especialmente). Obras de Shakespeare: *Otelo*, *Hamlet*. Y novelas paraguayas: *Hijo de la Revolución*, *Mancuello y la perdiz*, *Hijo de hombre*, *Yo el Supremo*, *Los exiliados*, *La llaga*, *Mario Pareda*, *La casa de la calle 22*, entre otras. La novela que más me gustó leer durante la facultad fue *Orlando*, de Virginia Woolf.

Durante la pandemia de COVID-19, escuché horas y horas de un pódcast mexicano llamado *Migala*, en el que reflexionan sobre diversos temas a partir de la filosofía, la literatura, el cine y demás disciplinas y artes. En esos años, seguí varias de las recomendaciones de lecturas. Así leí libros como: *El fin de la infancia*, *Un mundo feliz*, *1984*, *Bartleby, el escribiente*, entre otros. Recientemente, leí *Palinuro de México* de Fernando del Paso, que también había sido una recomendación hecha por *Migala* y que por fin pude cumplir.

En el proceso de mudarme de la casa de mis padres y de tratar de escribir una novela, fueron muy significativas para mí las lecturas de *Apegos feroces* de Vivian Gornick y *Regreso a Reims* de Didier Eribon. Tratan sobre diversos temas, desde lo político hasta las relaciones afectivas, pero me impactaron más por el tratamiento de los lazos familiares.

Elaborando este recuento de mi proceso de lectura, me doy cuenta de que los cuentos de Quiroga que leí en el colegio me impactaron de forma significativa, ya que fueron los que elegí leer con mi hermano Gonzalo. En el último año, cuando todavía vivía en casa de mis padres, por las noches leíamos Cuentos de amor, de locura y de muerte. Creo que esos cuentos, de forma no tan consciente, me marcaron profundamente durante la adolescencia, porque no solo decidí compartílos con mi hermano, sino que también fueron los primeros que consideré leer con mis alumnos cuando comencé a enseñar.

Docente: Daniel

En un país como muy poca costumbre de lectura pero con muchos escritores que valen la pena leerlos, en mi niñez si he leído los materiales de la escuela y principalmente los libros de historia, me transportaban a esos lugares descriptos que nunca antes vi. Después aparecieron las enciclopedias ilustrativas pero poco ya de lecturas.

Ya en la juventud los diarios de fin de semana traían mucho para leer además en las catequesis me puse una meta de leer la biblia por completa, más fue vivir esos momentos relatados en cada pasaje de cada texto bíblico.

Las experiencias muy marcantes ya se dieron en la facultad donde si era mayor protagonismo la lectura muy positiva pero negativa al no profundizarla para aumentar mis conocimientos. Mis compañeras que ya eran docentes me han inculcado y mucho en la lectura principalmente de las novelas. Obras muy significativas para mi realmente fue que más lo volví a reencaminarme en la lectura al ejercer mi labor docente es un poco difícil de citar ya que cada lectura de alguna obra que lo hice quedaron un poco marcando en mi principalmente LOS CUENTOS CORTOS de una edición de varios autores paraguayos.

Como docente debo afianzar más la lectura pero como es poca o casi nula el acceso a las obras podemos utilizar los que algún colega ha comprado o los que haya en la institución.

El factor tiempo influye mucho porque la lectura la debemos hacer en un ambiente apropiado. En nuestras instituciones escolares se propuso un proyecto de lectura escritura acompañados por el Ministerio de Educación, pero caemos en la misma enfermedad de vuelta que es la falta de medios.

Jóvenes hoy en día casi no tienen el gusto por la lectura y si lo tienen no la interpretan, es por eso que se doblemente difícil empeñar esta tarea de lectura en las clases. Pero si se tiene los medios necesarios es posible revertir esto, los jóvenes podemos hacer que gusten de la lectura. Seguiré leyendo aprovechando con mis alumnos esa magnífica vida que hay en los textos.

Gracias por esta posibilidad de descargo.

Anexo 8. Fragmentos más significativos de las entrevistas organizados en categorías

 Lorena, docente de Lengua y Literatura, 27 años Paraguay, departamento Central		
Categoría de análisis	Subcategorías (código temático)	Fragmentos textuales más significativos
Mediaciones vividas	Acompañantes o influencias familiares	“Ella leía sus novelas, pero no me leía a mí, estaba nomás ahí conmigo mientras ella leía, yo agarraba y quitaba los libros o a veces le preguntaba algunas cosas”.
Acceso a libros	Biblioteca familiar	“Todas las tardes quitaba los libros y había libros de todos los géneros, había novelas, había recetarios...”
	Medio de lectura digital	“Justo en esa época [adolescencia] empezó a surgir esta aplicación [Wattpad]”
	Compras y préstamos de libros	“Empecé a ahorrar, juntaba lo del recreo así para comprar los libros”.
Trayectoria lectora	Vivencias significativas en torno a la lectura	“Ellos solían hacer encuentros de lectores en el Shopping Mariscal los fines de semana y yo me uní en el grupo...”
Mediaciones vividas	Influencias entre pares	“Nos íbamos a los encuentros y merendábamos, hablábamos, recorriamos las librerías, después también en esa época se empezaron a hacer las ferias de libros, las ferias internacionales y también nos reuníamos ahí”.
	Acompañante o influencia escolar	“En mi último año de colegio, en el 2015, nos fuimos con la profe de literatura de mi colegio [a la librería]. Y a mí me gustó mucho las charlas, todo el ambiente”. “Y ahora con mis alumnos yo suelo ir también”.
Obras, géneros y autores	Lecturas significativas y gustos literarios	“No recuerdo los textos que leía, pero sí lo único que yo me acuerdo es que leía El Principito porque tenía los dibujitos y yo pintaba, pero después de otros libros no recuerdo qué leí en ese momento”. “Yo todavía no conocía las obras clásicas, después recién... o sea yo empecé a leer leyendo libros de literatura juvenil, después recién empecé a leer otros géneros”.

	Literatura juvenil	“Me acuerdo que la primera saga que compré fue de <i>Percy Jackson</i> , de la mitología griega”. “Estaba de moda por ejemplo los <i>Juegos del hambre</i> , <i>Divergente</i> , así novelas juveniles que después llegaron a adaptar en películas”.
Formación docente	Experiencias formativas significativas	“Me acuerdo de los talleres literarios que hacíamos con el profe Derlis” “El taller literario y los análisis literarios, lo que recuerdo que hacíamos”.
	Formación autónoma	“Investigando, porque cuando hacemos nuestras planificaciones en un apartado dice luego “estrategias didácticas” y me puse a leer libros, investigué en internet qué estrategias se podían implementar en el aula para las lecturas”.
	Carencias de formación	“No recuerdo que en nuestra formación nos hayan enseñado... No recuerdo la parte de estrategias didácticas”. “Creo que no hacíamos luego así tantas dinámicas nosotras”.
Prácticas de mediación escolar	Contenidos de Literatura	“Tocamos más la tipología textual. Por ejemplo, leyendas, fábulas, cuentos, novelas y diferentes tipos de textos”. “Ahora estamos con el tema de Ñe’ery. Estamos con nuestro plan lector. Cada año hacemos eso. En la primera etapa leemos un libro, en la segunda etapa otro libro. Solemos leer leyendas”. “Ahora, recién en el primer año [del bachillerato] que estoy enseñando, estoy viendo ese tema. Las teorías literarias y los movimientos literarios”. “Y con la guía de trabajo. Famoso, el argumento, descripción de personajes, espacio, tiempo. O sea, la estructura narrativa”.
	Estrategias didácticas para la mediación	“Solemos hacer las lecturas compartidas o a veces le doy las indicaciones de página, ellos llevan para leer. Ellos suelen comentar sus puntos de vista. Solemos hacer redacciones. Le suelen cambiar el final a lo que leemos”. “Estamos leyendo obras de autores paraguayos. Hay una guía de trabajo, ellos desarrollan, después vienen a exponer”. “Les doy un tiempo porque está luego establecido también en ese programa Ñe’ery, que tenés que darle 20 minutos de tiempo para la lectura”.
	Selección de obras	“Nosotros sí o sí tenemos que usar el libro que le mandamos a comprar a los estudiantes. Porque tenemos un convenio con las editoriales”. “Ahora también nos exigen que sí o sí se utilice la plataforma que se llama Paraguay Aprende. Y tenemos que usar de ahí los materiales”. “En el programa Ñe’ery hay un listado, hay una lista de obras sugeridas de autores paraguayos. “Siempre elijo los más cortitos para que ellos lean rápido”.
	Evaluación de lecturas	“Hay una guía, hay indicadores y ellos presentan el trabajo escrito y la parte de la defensa oral y se evalúa en base a los indicadores propuestos”.

		“Por ejemplo, realiza el argumento de la obra, comenta su opinión sobre la obra, demuestra conocimiento sobre el tema cuando tiene que exponer”. “Una sola evaluación, la entrega del trabajo escrito y la defensa oral, los trabajos prácticos”.
Dificultades	Falta de recursos	“En mi colegio, por ejemplo, no vino el libro. Vino solamente los cuadernos, las carpetas y eso. Pero no vino el libro. Y todo un tema es porque tengo que usar otra vez de mi bolsillo a veces los materiales, los recursos para ellos... las impresiones y las fotocopias”. “Tampoco les puedo estar exigiendo tal libro compren, porque tampoco son así alumnos con recursos, entonces ellos prestaron nomás en la biblioteca”.
	Falta de tiempo	“Para que ellos te lean luego toda una pelea, entonces, y hay poco tiempo, porque se dan de tal fecha a tal fecha” “y encima tenemos que hacer los otros proyectos de religión, de la novena, que esto que aquello”. “Más por falta de tiempo. Porque ahora por ejemplo en esta primera etapa ya está todo agendado, todo agendadas las actividades que tenemos que hacer, y no hay más tiempo para una charla, un debate”.
	Obstáculos institucionales	“En el colegio que estoy enseñando en primer año, ahí sí que es todo un despelote, nadie te dice nada, vos estás ahí a la deriva, a tu suerte. No te comunican nada”. “En el colegio, que estoy enseñando primer año, los alumnos no se van luego, ellos son 15 nomás, pero en mi clase son 3 o 4 nomás, y es difícil trabajar así”.
	Perfil lector de estudiantes	Realmente es complicado trabajar con ellos, porque ellos no quieren luego leer, es difícil, y se hace lo que se puede”. “Ahora también ellos implementan usar esta aplicación, ChatGPT”. “Uno o dos nomás los que comentan, que debaten, pero la mayoría no entiende”.
	Estudiantes con necesidades específicas	“Hay muchos alumnos con adecuación, hay alumnos que no saben leer, y es difícil trabajar así”. “Hay muchísimos alumnos que tienen dictamen, alumnos que no saben leer, no saben escribir, que tienen dislexia, alumnos con autismo”.
	Alternativas o soluciones ante dificultades	“Con los alumnos del colegio privado sí se les insiste que tienen que leer sí o sí, que compren el libro y hacen”. “Si es que hacen, por ejemplo, de la inteligencia artificial, se les manda a hacer nuevamente el trabajo”. “En el colegio público, yo suelo fotocopiar mi libro y les doy a ellos”.

Carolina, docente de Lengua y Literatura, 42 años Paraguay, departamento de Itapúa		
Categoría de análisis	Subcategorías (código temático)	Fragmentos textuales más significativos
Trayectoria lectora personal	Hábitos de lecturas, dificultades y cambios	“Cuando aprendí a leer quería leer todos los libros que veía”. “A mí siempre me gustó escribir, por ejemplo, poemas, solía escribir poemas, eso siempre me gustó”. “Suelo leer documentales ahora, me gustan los documentales, por ejemplo, de desastres naturales, catástrofes. Eso ahora me gusta, no sé por qué cambió”.
Mediaciones vividas	Acompañantes o influencias familiares	“Mi mamá es la que siempre nos decía por el tema de la lectura, para leer. A veces ella nos leía también, por más que ella hizo hasta el quinto grado nada más. Ella es la que nos inculcaba que leamos, que estudiemos, pero principalmente leer, leer”.
Trayectoria lectora personal	Prácticas sociales en torno a la lectura	“Íbamos con los alumnos, o iba yo sola antes de ir al colegio. Y recorría cada stand viendo los libros. También iba con los chicos”.
Mediaciones vividas	Acompañantes o influencias escolares	“Nuestra profe de primer grado...Ella, por ejemplo, ponía muchísimo empeño para que aprendamos a leer”. “En cuarto grado tuve una profe que siempre nos inculcaba leer, nos pedía que llevásemos suplementos escolares, con lecturas que nos gustaran y compartíamos en clase”. “En el colegio también solíamos hacer análisis de novela y luego pasar a contar el argumento, la experiencia”.
Acceso a libros	Compras y préstamos de libros	“Solía entrar en librerías, a mirar la parte de libros, cuando existían las grandes librerías, que hoy en día hay muy contados acá en Encarnación porque prácticamente en los supermercados ya hay cosas de librería. Y como que eso fue deteriorando las librerías”. “Por ejemplo, cuando terminaba el desfile patrio, uno sí iba a ir a mirar libros, podía ir a leer”.
Obras, géneros y autores	Lecturas significativas y gustos literarios	“De novela, por ejemplo, el que me gusta muchísimo es de Mario Halley Mora, el que es Amor de Invierno”. “Siempre me gustó Gabriel García Márquez, sobre todo es El amor en tiempos de cólera. Es un escritor que me gusta mucho y también Augusto Roa Bastos”. “También he leído novelas extranjeras, pero ahora no se me viene en mente ninguno”.
	Literatura infantil y/o juvenil (LIJ)	“El libro con el que yo aprendí a leer se llama Semillitas. Hasta ahora, por ejemplo, yo ese con mis niños utilicé para que ellos aprendieran a leer”. “Solía leer los cuentos clásicos, por ejemplo, Caperucita Roja, Los Tres Cerditos. Eso, tengo los libros y les suelo leer a mis niños eso”.
Formación	Experiencias formativas significativas	“En la formación profesional y con las prácticas, con las capacitaciones también, cuando vamos a curso de capacitación

		sobre este Ñe'ery, que suele haber, la manera de cómo enfocar, por ejemplo, el programa, nos habla sobre esto, nos dan las pautas y nosotros aplicamos".
	Formación autónoma	No menciona. .
	Saberes experienciales	No menciona.
	Carencias de formación	No menciona.
Prácticas de mediación escolar	Contenidos de Literatura	"Ahora por ejemplo estamos dando la parte versos, prosa, figuras literarias... Recién estamos entrando de a poquito en la literatura, todavía no entramos en análisis de novela". "Estábamos viendo la biografía del escritor y ahora ya estamos viendo las obras, ellos tienen que elegir una novela, van a leer y luego van a ir analizando". "Hacemos juntos poesías y reconocer las figuras literarias. Ellos leen y vemos qué figura literaria sería. Y así entre todos estamos trabajando para que puedan reconocer las figuras literarias, aquellas por ejemplo que son las de menos uso".
	Estrategias didácticas para la mediación	"Ellos llevan la lectura que a ellos les gusta y leemos y compartimos en clase". "En clase van a leer por lo menos una partecita de su novela en cada clase y luego van a ir contando los avances que tienen, hasta que se llegue al momento de la exposición". "Y tenemos nuestro rincón de lectura en el colegio, en ambos idiomas, sí o sí". "Doy momentos, así que todos pasan a leer, llamo por lista, y cada uno lee un poquito de su lectura que ellos escogen, de suplementos escolares".
	Selección de obras	"Son poemas y les llevo fotocopias y ahí extraemos. Ya vienen ya en el planeamiento los poemas que tenemos que trabajar con ellos". "Tenemos que trabajar el cuadernillo que ellos [el MEC] proveen". "El criterio principal, que sean de escritores paraguayos".
	Impacto percibido	"Ahí todos participan y también ellos se incentivan en querer leer". "Una pequeña parte está ahí como que no le importa, sinceramente. Están ahí, no participan. "Cada vez más van expresando sus opiniones sobre la lectura. Y leen, yo me doy cuenta que leen".
	Evaluación de lecturas	"Los indicadores que tengo son, por ejemplo, la postura correcta, la forma de cómo agarrar el libro, la pronunciación de las palabras, el respeto de los signos de puntuación, todo eso. Y el tono de voz también". "Entre explica, responde..., puede ser de manera oral o de manera escrita". "Idea principal, idea secundaria, macroestructura, microestructura... la secuencia básica del texto".
Dificultades	Falta de recursos	"Trabajamos con el cuadernillo que nos provee el Ministerio [de Educación], pero este año no nos proveyó, estamos trabajando

		por eso muy lento este año y esa es la gran dificultad”. “No tenemos materiales”
	Perfil lector de estudiantes	“La comprensión lectora, ese es el principal inconveniente. No comprenden lo que leen, leen una sola vez y no comprenden”.
	Estudiantes con necesidades específicas	“La parte de la educación inclusiva lo que es muy dificultoso porque nosotros no tenemos materiales. Nosotros tenemos que buscar nuestros materiales, elaborar”.
	Alternativas ante dificultades	“Siempre les digo que hay que leer dos, tres, a cuatro veces si es necesario para comprender la lectura”.

Ana, docente de Lengua y Literatura, 23 años Paraguay, departamento Central		
Categoría de análisis	Subcategorías (código temático)	Fragmentos textuales más significativos
Mediaciones vividas	Acompañantes o influencias familiares	“Yo dibujaba algo y me trataban de contar algo a partir de eso, así de forma oral. O si no me contaban y yo dibujaba”.
Trayectoria lectora personal	Hábitos de lectura, dificultades y cambios	“Tenía de repente esos cuadernos que son así para pintar nomás y yo les escribía así por encima tipo historias”. “A mí como que me gustaba hacer lo de hacer resumen y todo eso de lo que leía”.
Formación docente	Experiencias formativas significativas	“Lo que me ayuda hasta ahora bastante es que en teoría literaria, por ejemplo, solíamos usar estas fichas de método Cornell”. “La forma de subrayar también, les digo también de repente a los alumnos subrayar en un color cuando se hace descripción de cierto personaje, cuando es algo de la cuestión de espacio, de tiempo”.
	Formación autónoma	“Si te soy sincera, normalmente veo en las redes, en TikTok, en YouTube, suelo buscar dinámicas para hacer con ellos. Y de repente también como que imito otras formas, ¿verdad? Por ejemplo, las cartas literarias”.
	Saberes adquiridos por experiencia	“Con la experiencia de trabajar en los colegios más como que voy aprendiendo, por ejemplo, en este colegio que te decía que tienen el proyecto de lectura, por ejemplo, ellos están muy acostumbrados a los juegos. Ellos luego de repente te dicen qué vamos a hacer, tipo, si hoy hicimos un trabajo en el libro, mañana tenemos que jugar”.
	Carencias de formación	“Poco y nada fue lo que de las dinámicas que aprendí así durante mi formación en sí. Porque también pasa que la carrera de Letras es como que de didáctica no tiene mucho. Como que vos nomás ya vas descubriendo después cuando empezás a trabajar y eso”.
Prácticas de mediación escolar	Contenidos de la asignatura	“Lo que más se da en el programa son los movimientos: generación del 27, movimiento del 98, modernismo, así por etapas”. “Se analizan los diferentes niveles de comprensión”. “Leemos también otras cosas, pero digo que así como está

Prácticas de mediación escolar		planteado, al menos desde los libros [del MEC], es como que no es muy atrayente para ellos”. “Se trabaja con el proyecto de Ñe’ery”. “El programa en sí luego es muy limitante”.
	Estrategias usadas	“Hacer por medio del debate o usar también algunos materiales que a ellos les interesan más”. “Les había dicho que escriban qué les gustaría hacer en clases”. “Hacemos así diez minutos nomás de lectura, pero la parte de comentar se extiende bastante”. “Yo, por ejemplo, llevo también un libro y comento así lo que más me gustó”. “Pueden leer el fragmento que más les gustó nomás... O pueden hacer como una especie de resumen. O pueden contar nomás un dato interesante que leyeron ahí”.
	Selección de obras	“Realmente es una cuestión muy intuitiva, están los autores que yo conozco, los autores que a mí me gustan también. Y de repente ahí más o menos tengo una idea de lo que a ellos les podría llegar a gustar”. “Si les toca Gabriel Casaccia o Augusto Roa Bastos, entonces de repente vamos a trabajar como dos cuentos así un poco extensos de ambos”.
	Impacto percibido	“Tenemos que dejar toda la clase para eso [discusiones] porque los chicos realmente quieren hablar mucho y hablan bastante cuando se les pregunta”. “Ellos quieren leer más tiempo”. “Hay más ambiente de cercanía y están más predispuestos a la hora de hacer los trabajos”.
	Evaluación de lecturas	“En la parte de evaluar me limito a lo que se tiene que poner en sí en los indicadores”. “Si yo puedo preguntarle de forma oral o conversando con el alumno y me doy cuenta que igual sabe, puedo ponerle logrado”.
Dificultades	Falta de tiempo	“Se hace la parte de la lectura y ya queda un poquito de tiempo”. “Cuesta también darles ese tiempo ahí. Y tampoco quiero cortarles porque realmente ellos quieren comentar”.
	Perfil lector de estudiantes	“De repente es como que no les gusta a ellos leer mucho, pero me doy cuenta de que es más por una cuestión de lo que se les plantea desde el libro de Castellano, es como que no les interesa demasiado, no les gusta mucho”.
	Estudiantes con necesidades específicas	“La cuestión de la adecuación”. “Esas cosas de repente son un poco difíciles porque no hay pues indicaciones ni formación clara sobre eso, sobre lo de la adecuación”. “Hay colegios en los que ni siquiera te dicen y es como vos tenés que estar así como dándote cuenta por vos misma de quiénes necesitan esto, quiénes necesitan lo otro”.
	Alternativas o soluciones ante dificultades	“Les había dicho que escriban qué por ejemplo les gustaría hacer en clase o qué no les gusta y ellos justamente mencionan que querían un tiempo para traer sus libros, los libros que a ellos les gusta leer”.

Daniel, docente de Lengua y Literatura, 46 años Paraguay, departamento de Alto Paraná		
Categoría de análisis	Subcategorías (código temático)	Fragmentos textuales más significativos
Trayectoria lectora personal	Vivencias significativas en torno a la lectura	“Las lecturas que yo hice no fueron predeterminadas o algo así de una tarea o un trabajo práctico de la escuela, o algo así, sino más bien era por un querer conocer”. “Leer por leer nomás”. “Entre el trabajo, la facultad y otras cosas, y en lo que sobraba de tiempo podía leer”. “En la facultad sí, en las horas de clases sí leíamos o por lo menos el argumento así nos traía la profesora nos mostraba”.
Acceso a libros	Biblioteca escolar Poca disponibilidad	“En toda mi etapa escolar, de colegio no fuimos leyendo algunas obras, no es que leíamos obras, novelas como lo hacemos ahora”. “Hoy en día es un poco más fácil, pero en aquella época una obra era inalcanzable; si la profesora lo tenía veíamos, pero así nomás, no”.
Mediaciones vividas	Acompañantes o influencias escolares	“En el colegio ya valoraba mucho a las personas quienes expresaban bien y eso fue llevándome para el lado de la lectura”. “Con relación a la catequesis, era mi vecina la que sabía y todo lo que decía ella tenía sus fundamentos en la Biblia, entonces yo dije “ah bueno, voy a mirar, voy a mirar también yo”, entonces empecé a leer”.
Obras, géneros y autores	Lecturas significativas y gustos literarios	“Realmente no recuerdo las obras que leí pero no me fijo mucho en el nombre sino más bien en el universo al que me transporto al leer”.
Prácticas de mediación escolar	Contenidos de la asignatura	“Hay una serie de contenidos que el Ministerio nos da para cada año para cada etapa”. “Hay cinco elementos que se ve siempre [en las lecturas], que son quién es narrador, el espacio, el tiempo, el conflicto y esas cosas”. “Para qué les voy a enseñar los tipos de novela, tipos de narraciones, todo eso, o enseñarles la historia de la literatura o la teoría literaria siendo que no comprenden lo que leen”.
	Estrategias usadas	“Evaluamos la lectura, con tres indicadores que son los mínimos: la voz, la pronunciación y el respeto de los signos”. “Los términos uno debe cambiar por otros más accesibles para ellos”. “Yo les digo: “Bueno, vamos a jugar al ping pong. Comienza acá y de acá va a saltar allá, así, entonces tienen que estar atentos” “Al final de la lectura, cada uno va a hablar sobre un párrafo que le haya gustado y tiene que estar atendiendo”.

		“Muchas veces yo les digo para que me lo digan en guaraní y después vemos cómo lo pasamos en castellano al cuaderno”.
	Selección de obras	“Al principio ese era mi problema. Hacerles leer”. “Yo leía unos textos ¡ah!, este voy a mostrarles mis alumnos, este me gusta”. Por ejemplo, en Facebook hay muchas lecturas que aparecen con mensajes que vos podés aplicar”. “También algunos cursos tienen su libro [del MEC] y tienen textos que uso con ellos”. “El año pasado hice un plan con 25 novelas cortas con el primer año [de bachillerato]. Con la ayuda también de la tecnología”.
	Impacto percibido	“Van saliendo las preguntas y después parece que encajan las cosas y descubren lo que se está leyendo”. “De repente uno dice que no le gusta porque dijo eso y [les digo] “Vamos a conversar un poquito sobre lo que expresó el personaje”.
	Evaluación de lecturas	“No va todo nomás en una charla, en un hablar. Claro que lo ponemos en el cuaderno, con las actividades, las capacidades, ese proceso sí o sí”. “Proceso de clase, también están los proyectos, tenemos los trabajos en grupos, los trabajos individuales”. “En los exámenes voy tratando de dar temas que requieren lectura fácil para que comprendan”.
Dificultades	Falta de recursos	“No todas las instituciones tienen los medios, por decirte, que es el texto, los libros y si no tenemos los libros es difícil”. “Les voy a proveer los materiales para que lo puedan leer en su celular”.
	Perfil lector de estudiantes	“Una de las principales dificultades que tenemos acá nosotros los profesores de lengua y literatura es el gusto por la lectura de los jóvenes y también para que aprendan a leer, otro problema”. “La mayoría no entienden lo que leen, entonces uno dice para qué tanto contenido si ni saben leer”.
	Alternativas o soluciones ante dificultades	“Si tuviera la decisión, por ejemplo, yo en mi institución haría un análisis de lectura de mis alumnos, ¿hasta dónde estamos? ¿Lee? ¿No lee?” “Vamos a enseñarles a leer, por más que ya tengan 17, 18 años, vamos a enseñar a leer”.