



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**FACULTAT D'EDUCACIÓ**

**MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA  
LITERATURA**

# **Hàbits lectores y prácticas culturales de estudiantes secundarios del Paraguay**

Yemy Raquel Aguilera Ayala

Curs 2024-2025

Treball de fi de màster

Tutora: Dra. Alba Ambròs Pallarès

Juliol 2025

## RESUMEN

En el marco del reciente Programa de Lectura, Escritura y Oralidad *Ñe'ẽry*, impulsado por el Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay como parte de una política pública orientada a fortalecer las prácticas lectoras, el presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo explorar los hábitos lectores y las prácticas culturales de estudiantes secundarios del Paraguay. Para abordar estas cuestiones, se adoptó una metodología mixta. Se aplicaron encuestas a estudiantes (n=54) de cinco instituciones (públicas y privadas) y entrevistas a cuatro docentes de Lengua y Literatura. Las encuestas se analizaron mediante estadística descriptiva simple, y las entrevistas con un análisis temático. Los resultados revelan un bajo índice de lectura, tanto en el ámbito escolar como de manera voluntaria, una marcada preferencia por contenidos digitales no literarios y tensiones entre lecturas impuestas en el ámbito escolar y el vínculo de los intereses juveniles. También se evidenció una desigualdad en el acceso a libros y dispositivos, así como una preocupación por parte del cuerpo docente ante la dificultad de fomentar el hábito lector en contextos de vulnerabilidad educativa. Esta investigación constituye una contribución relevante al campo de la didáctica de la lengua y la literatura en Paraguay al ofrecer un diagnóstico inicial contextualizado y acotado sobre las prácticas lectoras de los estudiantes secundarios.

**Palabras claves:** hábitos lectores, prácticas culturales, educación literaria, Paraguay, secundaria.

## RESUM

En el marc del recent Programa de Lectura, Escripura i Oralitat *Ñe'ẽry*, impulsat pel Ministeri d'Educació i Ciències del Paraguai com a part d'una política pública orientada a enfortir les pràctiques lectores, aquest Treball de Fi de Màster té com a objectiu explorar els hàbits lectors i les pràctiques culturals dels estudiants de secundària al Paraguai. Per abordar aquestes qüestions, s'ha adoptat una metodologia mixta. Es van aplicar enquestes a estudiants (n=54) de cinc institucions (públiques i privades) i es van realitzar entrevistes a quatre docents de Llengua i Literatura. Les enquestes es van analitzar amb estadística descriptiva simple i les entrevistes mitjançant una anàlisi temàtica. Els resultats revelen un índex de lectura baix, tant en l'àmbit escolar com de manera voluntària, una marcada preferència pels continguts digitals no literaris i tensions entre les lectures imposades a l'escola i els interessos juvenils. També es va evidenciar una desigualtat en l'accés a llibres i dispositius, així com una preocupació per part del professorat davant la dificultat de fomentar l'hàbit lector en contextos de vulnerabilitat educativa.

Aquesta investigació constitueix una contribució rellevant en el camp de la didàctica de la llengua i la literatura al Paraguai, en oferir un diagnòstic inicial contextualitzat i acotat sobre les pràctiques lectores dels estudiants de secundària.

**Paraules clau:** hàbits lectors, pràctiques culturals, educació literària, Paraguai, secundària.

## **ABSTRACT**

Within the framework of the recent Ñe'ëry Reading, Writing, and Orality Program, promoted by the Ministry of Education and Sciences of Paraguay as part of a public policy aimed at strengthening reading practices, this Master's Thesis aims to explore the reading habits and cultural practices of Paraguayan secondary school students.

To address these issues, a mixed-methods approach was adopted. Surveys were conducted with students (n=54) from five institutions (both public and private), and interviews were held with four Language and Literature teachers. The surveys were analyzed using simple descriptive statistics, and the interviews were examined through thematic analysis.

The results reveal a low level of reading, both in school settings and voluntarily, a clear preference for non-literary digital content, and tensions between school-imposed readings and students' personal interests. The study also highlights inequality in access to books and digital devices, as well as teachers' concern over the difficulty of promoting reading habits in contexts of educational vulnerability.

This research represents a relevant contribution to the field of language and literature education in Paraguay by offering a contextualized and focused diagnosis of secondary students' reading practices.

**Keywords:** reading habits, cultural practices, literary education, Paraguay, secondary education.

RESUMEN.....	1
<b>1. Justificación e interés de la investigación.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>5</b>
2.1. La lectura en la adolescencia.....	5
2.1.1. <i>La literatura canónica en secundaria</i> .....	6
2.1.2. <i>Literatura juvenil</i> .....	7
2.2. Hábitos lectores juveniles: definiciones y dimensiones.....	10
2.3. Consumo cultural.....	14
2.3.1. <i>Prácticas culturales en Paraguay</i> .....	14
2.3.2. <i>Consumo cultural adolescente</i> .....	15
2.4. Educación literaria en la escuela secundaria: enfoques y finalidades.....	16
2.5. Educación literaria en el contexto educativo paraguayo.....	18
2.5.1. <i>Curriculum de Lengua y Literatura Castellana en Paraguay</i> .....	18
2.5.2. <i>Planes Nacionales de Lectura</i> .....	20
<b>3. Preguntas y objetivos de investigación.....</b>	<b>21</b>
<b>4. Metodología.....</b>	<b>21</b>
4.1. Participantes.....	22
4.2. Instrumentos.....	24
4.2.1. <i>Encuestas</i> .....	24
4.2.2. <i>Entrevistas</i> .....	25
4.3. Procedimiento de análisis.....	26
<b>5. Análisis de resultados.....</b>	<b>26</b>
5.1. Frecuencia lectora.....	27
5.2. Tiempo de lectura.....	28
5.3. Cantidad de lectura.....	29
5.4. Preferencias lectoras.....	29
5.5. Hábitos culturales.....	31
5.6. Análisis temático de las entrevistas a docentes.....	32
<b>6. Discusión de resultados.....</b>	<b>38</b>
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>44</b>
<b>8. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>46</b>
<b>9. Anexos.....</b>	<b>51</b>
Anexo 1. Obras sugeridas para bachillerato en la priorización curricular.....	51
Anexo 2. Encuesta aplicada a estudiantes secundarios.....	52
Anexo 3. Guion de entrevista semiestructurada.....	58
Anexo 4. Caracterización de las obras recolectadas en la pregunta 27.....	59
Anexo 5. Lecturas escolares mencionadas en la pregunta 29.....	60
Anexo 6. Obras mencionadas en la pregunta 30.....	61

## **1. Justificación e interés de la investigación**

En el marco reciente de la Didáctica de la Literatura, a principios de siglo, se realizaron numerosas investigaciones sobre los hábitos lectores de los adolescentes. Algunas de ellas se centran en el consumo para describir el perfil lector (Manresa, 2011); otras se enfocan en el canon literario, la paraliteratura y el soporte (Lluch, 2007 y 2014; Heredia & Romero, 2018); todas fueron motivadas por obtener datos de las preferencias literarias de los estudiantes de secundaria, para luego reflexionar y plantear un nuevo enfoque de la formación literaria. Sin embargo, todos estos estudios predominan en un marco europeo, y si bien existen estudios sobre los hábitos lectores en Paraguay (Villagra et al., 2022; Cálcena, 2015; Cálcena, 2017; Del Puerto et al., 2018; Presentado et al., 2014; Aranda, 2020) aún no se ha abordado a la población adolescente.

Las formas de leer y comunicarnos han cambiado bastante, ya no solo se lee y se aprende con libros y papel, se buscan datos en internet, se leen en diferentes lenguas, se aprende sobre ciencia, política y economía con videos de Youtube, se realizan tareas grupales en videollamada y mediante un documento en la nube. Los Nuevos Estudios de Literacidades apuntan a construir sentido crítico en estas prácticas cada vez más cotidianas (Cassany, 2006), pero que aún no han logrado tener el protagonismo suficiente en nuestro currículum. Ambròs y Ramos (2018) amplían el paradigma del modelo de investigación en educación literaria, recopilando no solo lecturas sino también otros hábitos culturales, ya que muchos de nuestros estudiantes se acercan antes a personajes literarios y autores por videojuegos y series, que por las lecturas escolares obligatorias. Es por ello, que en los instrumentos de recolección de datos se contemplaron indicadores como lectura en soportes digitales y redes sociales, ya que forman parte de las nuevas prácticas de lectura.

Para el docente de Lengua y Literatura, siempre resulta desafiante elaborar un corpus, ya que se suelen tener en cuenta numerosas aristas: se buscan lecturas que aspiren a mejorar la competencia literaria, que fomenten el pensamiento crítico, que conecten al alumnado con su entorno y generen placer en el acto de la lectura. A menudo, por no conocer los gustos y el perfil de los estudiantes, esta selección fracasa.

Por todo lo anterior, esta investigación propone indagar sobre el consumo literario-cultural de los adolescentes en el contexto paraguayo, cuya finalidad se proyecta en poder generar, a partir de los resultados, propuestas didácticas actualizadas y contextualizadas para la enseñanza de la Literatura, que respondan a los intereses reales del alumnado y favorezcan su desarrollo como lectores críticos, creativos y comprometidos.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La lectura en la adolescencia

La lectura en la adolescencia se sitúa en una etapa clave del desarrollo lector, es atravesada por múltiples tensiones originadas por transformaciones constantes y fugaces y se configura como un espacio de frontera entre múltiples corpus, funciones, ámbitos y formas de proceder. Además, en esta franja etaria se “marca la *frontera* entre la lectura infantil, socialmente propiciada y mayoritariamente aceptada, y la consolidación de la práctica lectora adulta, señalada por todos los estudios como deficitaria en una parte muy elevada de la población actual” (Colomer, 2009, p. 9).

Se distinguen tres nociones fundamentales para comprender el itinerario lector en la adolescencia. La primera es la de *campos de lectura*, definidos como agrupaciones de obras según su valoración cultural, social y educativa. Así, la escuela orienta hacia la alta cultura, mientras que el entorno social favorece consumos asociados a la “baja cultura”. La segunda noción es la de *formas de lectura*, entendidas como los canales por los que la cultura alcanza al lector, entre los cuales se encuentran la prensa, el cómic, la música o el cine (Díaz-Plaja, 2009). No obstante, Lluch (2018) se detiene a realizar una revisión histórica de los estudios que han analizado la experiencia lectora desde el papel o la pantalla, entre sus hallazgos declara que “els formats han condicionat l'experiència de la lectura, la relació que tenim amb l'escriptura, la nostra percepció del món i, modalitza, potser la percepció en ella mateixa” (párr. 3). Luego de revisar las encuestas del público lector catalán, valenciano y madrileño, concluye que hablar de formatos y soportes va más allá de simples cifras estadísticas, ya que en ello se puede traslucir la percepción de la lectura con nuestro entorno. El libro como objeto puede contener un valor sentimental, experiencial, memorial; o al contrario, ser un objeto prohibido, de difícil acceso o indiferente al cotidiano de uno.

El tercer concepto de Díaz-Plaja (2009) sobre el itinerario lector son los *modos de lectura*, que se refieren a mecanismos vinculados a las oportunidades de acceso a la lectura, el ocio y, ocasionalmente, las preferencias colectivas de adolescentes. Se distinguen dos principales que son la vertical, la relación profesor→alumnos; por otro lado, existe un modo de lectura horizontal, en la que los alumnos descubren lecturas y se las recomiendan entre pares.

La combinación de estos tres aspectos desemboca en una presencia desigual de la lectura entre los tres géneros literarios; crea dos esferas, que a menudo, son antitéticas; y cuestiona el concepto de «leer». En los siguientes apartados, se esbozará una caracterización del ecosistema dicotómico de las prácticas literarias que emergen entre adolescentes.

### **2.1.1. La literatura canónica en secundaria**

Desde finales de los años setenta, didactas españoles, comienzan críticas a la obsolescencia de los modelos educativos del siglo XX; y estas reflexiones se trasladan al ámbito de la didáctica de la literatura (Colomer, 1996); un par de décadas más tarde, las discusiones se profundizan poniendo el foco en la diversificación del canon y en la inclusión/exclusión de los clásicos literarios (Cerrillo, 2013).

Según Mendoza (2004), "un canon, ya sea filológico, escolar o de aula es una muestra representativa y simplificada del sistema literario; todo canon tiene la facultad, aunque sea transitoria, de presentar como referente modélico y clásico a un conjunto de obras y autores" (p. 355). En este sentido, el canon no solo actúa como un filtro cultural que delimita las obras consideradas valiosas, sino que también condiciona las prácticas formativas orientadas al desarrollo de la competencia literaria.

Díaz-Plaja (2009) diferencia una exposición de "alta" y "baja" cultura. En la primera, incluye al corpus literario tradicional en la educación literaria, la cual describe como "el conjunto de obras escritas en su lengua que los acerca al conocimiento del patrimonio que define su pueblo." (p. 126). Sin profundizar en las controversias de la raíz nacionalista de esta concepción, la enseñanza literaria suele estructurarse en torno a la figura de los autores, el estudio de escuelas, épocas y géneros, la contextualización histórica de los movimientos literarios y el uso de herramientas de análisis textual.

Sobre los clásicos nacionales, afirma que suelen considerarse poco accesibles para los adolescentes, por su complejidad y lejanía con sus intereses. Algunos enfoques de la didáctica actual, centradas en el placer lector, cuestionan este corpus. Otros, revalorizan su lectura como ejercicio de esfuerzo y acceso a la alta cultura, ya que para muchos jóvenes, el colegio representa su único contacto con la literatura canónica. En cuanto a las formas en que estos clásicos se presentan, suelen incluirse en antologías o en ediciones adaptadas para el alumnado de secundaria, acompañadas de preguntas, comentarios y actividades que faciliten su estudio, especialmente con fines evaluativos. En el caso del teatro, las representaciones pueden complementarse con guías específicas que ayuden a interpretar tanto el texto dramático como su puesta en escena. Así, el enfoque lector se centra en el análisis en el aula o en la lectura obligatoria en casa, casi siempre vinculada a una prueba o tarea evaluativa.

Ligado a la idea de formación y desarrollo personal que subyace en muchas lecturas escolares, el *Bildungsroman* representa un modelo narrativo clave. También conocidas como novelas de aprendizaje o de formación, o categorizadas con literatura juvenil clásica. Se estima que tiene orígenes en la tradición germánica, a finales del siglo XVIII con *Wilhelm*

*Meister*, de Goethe, y que se expandiría con obras de Thomas Mann, Herman Hesse y Robert Musil. Se trata de un tipo de relato con esquemas similares al del cuento maravilloso y que reelaboran el del relato heroico, donde el protagonista pasa de los conflictos externos a los de su propia conciencia, se traduce en la lucha de la pérdida de la niñez y la entrada al mundo adulto.

Entre las obras populares de la tradición anglosajona, destacan *Retrato de un artista* de James Joyce y *El guardián entre el centeno* de J. D. Salinger. En cuanto a la literatura hispánica, las novelas de formación se iniciaría con la picaresca y evolucionarían entre el siglo XIX y el XX (Díaz-Plaja, 2009).

### **2.1.2. Literatura juvenil**

La literatura juvenil constituye un campo amplio, dinámico y en constante transformación, vinculado estrechamente a los hábitos lectores de los adolescentes, aspecto que se abordará más detalladamente en el apartado 2.2. Autoras como Díaz-Plaja (2009), Colomer (2002) y Lluch (2014, 2023) estudiaron desde una mirada integradora la literatura juvenil, para revisar y precisar los términos que la definen.

Según Díaz-Plaja (2009) «literatura juvenil» suele hacer referencia a la literatura homologada, también denominada en el mundo anglófono como *book for adolescents, young adults, literature for teenagers*; y en el francófono, *lectures lycéenes, romans de jeunesse* (p. 119). Asimismo, considera que la literatura juvenil actual es aquella que experimenta un crecimiento desde la Segunda Guerra Mundial y que tuvo un primer *boom* en la década de los setenta. Dicho corpus, versa sobre narraciones que tienen como destinatario específico a los lectores adolescentes, y que emplean recursos como protagonistas con edades similares a los lectores, temática cercana a sus problemáticas, como así también el lenguaje utilizado.

Si bien es un género aceptado desde la didáctica de la literatura por su capacidad formativa en la construcción del lector, aún genera controversia en otros ámbitos académicos. Esto desemboca en consecuencias directas en la educación literaria de los adolescentes, debido a la falta de formación de los profesores y que es considerada una literatura alejada de la canónica por muchos filólogos.

No obstante, la crítica especializada contemporánea cuenta con herramientas que permiten evaluar este tipo de libros y distinguir una literatura considerada legítima de otros productos dirigidos al público juvenil, los cuales suelen asociarse con propuestas de consumo masivo:

## Figura 1

*Criterios de la crítica especializada para evaluar la calidad de la Literatura Juvenil*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de Díaz Plaja, 2009, p. 133.

Además, la crítica y los mediadores también tienen criterios para evaluar si una lectura es homologada o homologable para ser aceptadas dentro de una institución educativa. Colomer (2002) las resume en cuatro líneas:

1. Calidad literaria
2. La presencia de valores ideológicos vigentes en nuestra sociedad.
3. La aceptación por parte de los lectores infantiles y juveniles.
4. La validez como facilitadora de la competencia lectora.

Por otro lado, entre la literatura al margen, encontramos a la «paraliteratura», término acuñado en el coloquio *Entretiens sur la paralittérature*, celebrado en 1967. Este evento consolidó la delimitación del fenómeno, aunque hasta hoy día sigue siendo objetivo de críticas por parte de filólogos, quienes afirman que al otorgar legitimidad al análisis de géneros tradicionalmente considerados “menores” o “periféricos” generaron una ruptura significativa en el campo de los estudios literarios (Lluch, 2023, p. 354).

Para Ana Díaz-Plaja (2009), este es el tipo de lectura horizontal que se da entre adolescentes, la denomina de *baja cultura* y describe a las obras como “unos títulos literariamente incorrectos” (p. 141), debido a que presenta argumentos previsibles, valores caducos, personajes estereotipados y poco desarrollados.

Otras de las principales caracterizaciones entre el canon y la «literatura de consumo» o la paraliteratura, son las siguientes:

**Tabla 1***Características paraliterarias vs. canónicas*

<b>Características paraliterarias</b>	<b>Características canónicas</b>
El estilo es secundario y utiliza un lenguaje simple, repetitivo y estandarizado según el tipo.	El estilo es supremo: utiliza un lenguaje preciso, lógico y metafórico que muestra antes que cuenta.
El discurso se organiza linealmente. Lo fundamental es la acción a la que se subordinan los personajes. Los personajes son esquemáticos y estereotipados.	El discurso está temáticamente integrado, los personajes son centrales y adquiere importancia la psicología e introspección.
La historia se piensa para adaptarla a las circunstancias de la audiencia o al rebufo de éxitos. Se orienta para crear continuaciones, series y otros productos.	La historia se piensa como única: una obra maestra. El plagio es un tabú dado que la originalidad es lo importante. Se centra en el canon y la tradición canónica.
El autor importa, vende hasta convertirse en una marca.	La obra, a menudo, cobra vida al margen del autor.
Reclama rapidez para llegar al final, es sobre todo una actividad más afectiva y visceral.	La lectura es una actividad privada que requiere diálogo y lentitud, es más cerebral e intelectual.

Fuente: Lluch, 2007.

A pesar de la recepción negativa de muchos de los críticos literarios e investigadores educativos, es innegable que la comunicación digital ha reforzado el papel de estas producciones como vehículo de socialización lectora. En espacios como blogs, foros o redes sociales, adolescentes y jóvenes no solo consumen paraliteratura, sino que construyen comunidades, intercambian recomendaciones y ejercen un rol activo en la promoción y la valoración de lecturas. Así lo demuestra el estudio de Lluch (2014), quien analiza foros como el de Laura Gallego y campañas como el “Reto Delirium”, donde jóvenes lectores se convierten en prescriptores influyentes y consolidan su identidad lectora en redes.

Además, estudios más recientes incluyen a nuevos fenómenos de promoción de LIJ, como el *booktrailer*, *booktuber*, *booktoker*, *bookstagramer*. Sobre los dos primeros, Rovira (2017) concluye que “su éxito en los jóvenes lectores, confirmado por los miles de reproducciones de los canales más destacados, demuestran que son una nueva forma de promover la lectura” (p. 65).

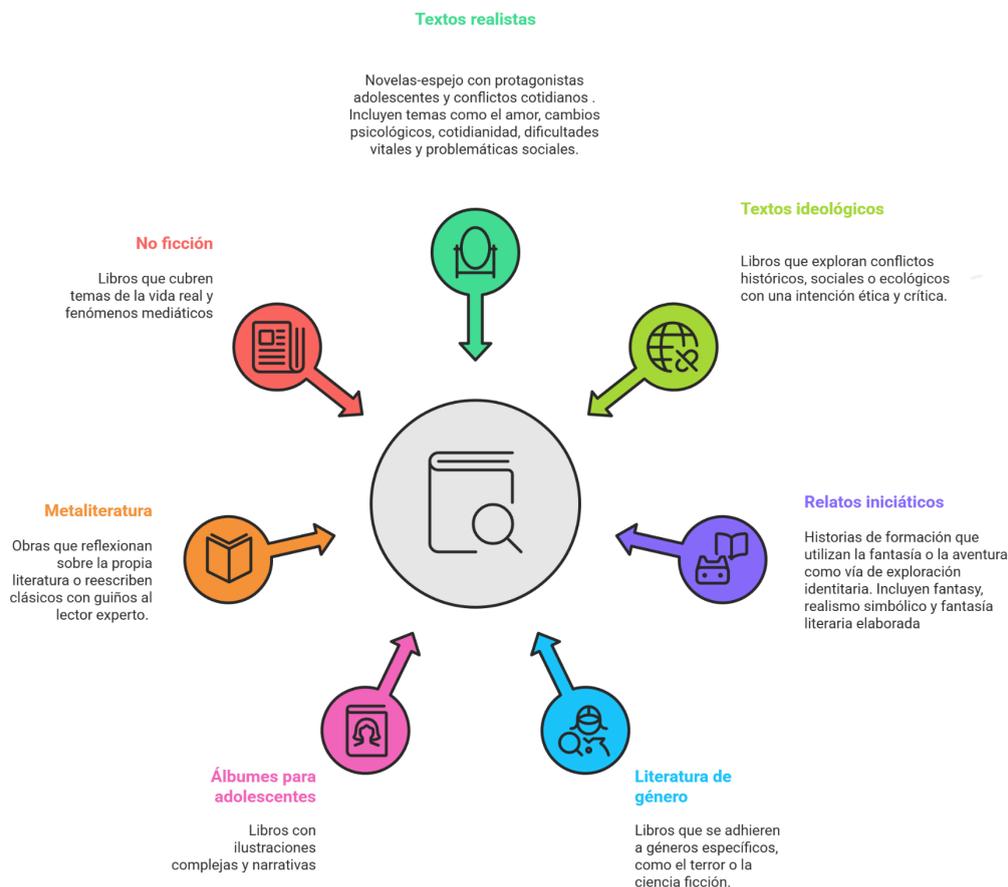
En cuanto al protagonismo en redes sociales como Tiktok e Instagram, se han estudiado cuentas de *bookstagramers* juveniles, en los cuales se observó que tienen como objetivos principales la exhibición de libros, en lugar de la promoción de la lectura como práctica. También, se ha potenciado el uso comercial en editoriales y librerías, así como la colaboración de celebridades e *influencers*, para la promoción de nuevos títulos. Asimismo, se han expandido clubes de lectura y creado redes bibliotecarias, que a pesar de los tiempos

de desinformación en la red, contribuyeron al desarrollo sostenible de la sociedad del conocimiento (Lluch & Sanz-Tejeda, 2024).

Para concluir, se destacan los tipos de Literatura Infantojuvenil que han categorizados algunos de los estudiosos citados:

## Figura 2

*Tipos de Literatura Infantojuvenil*



*Fuente:* Turin, 2003 y Díaz-Plaja, 2009, pp. 134-140.

## 2.2. Hábitos lectores juveniles: definiciones y dimensiones

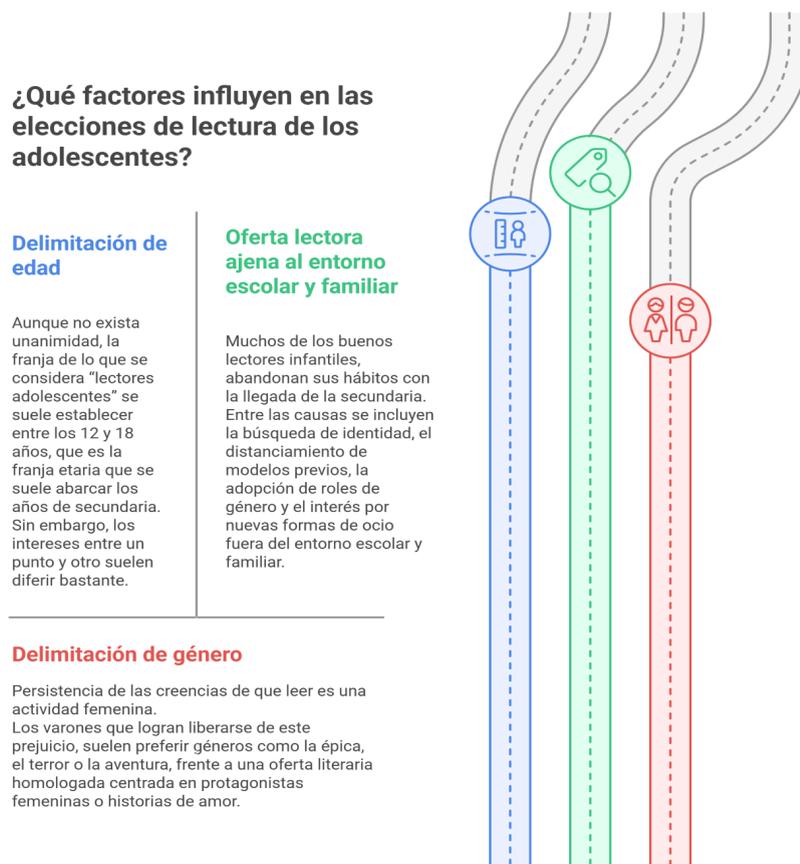
Leer de forma habitual no depende únicamente de la capacidad cognitiva o del acceso a materiales, sino que está estrechamente vinculado a la motivación intrínseca del lector. Factores como el placer, la identificación con los personajes o el deseo de conocimiento pueden determinar la consolidación de un hábito lector sostenido. Ochoa (2023) sostiene que muchos de los estudios del ámbito de la sociología de la lectura, presentan objetivos alejados de experiencias reales de la lectura, debido a que aún se sigue considerando una actividad individual y no una práctica colectiva.

La adquisición de hábitos lectores es un proceso educativo que implica no solo el dominio de habilidades técnicas, sino también la consolidación de actitudes, motivaciones e identidades lectoras. Desde esta perspectiva, Cerrillo et al. (2002) señalan que el desarrollo

del hábito lector se trata de un proceso formativo que se enmarca dentro de un otro proceso más general, vinculado a la enseñanza y el aprendizaje. En síntesis, se refiere a un proceso educativo que busca consolidar una práctica. En segundo lugar, consideran que los hábitos se manifiestan a través de conductas observables. Así, una persona que ha desarrollado el hábito lector probablemente mostrará una inclinación natural hacia los libros y experimentará placer en la lectura. Esta relación con los textos se refleja en su estilo de vida, en el que los libros y la lectura ocupan un lugar cotidiano y significativo, con tiempos y espacios concretos destinados a esta actividad.

Considerando perspectivas de teorías psicológicas y educativas postulan que “la conducta humana no es innata, sino que fundamentalmente es aprendida, este proceso ha de realizarse, básicamente, por condicionamiento clásico, por condicionamiento instrumental o bien por observación o imitación de modelos” (p. 46). Ante la interrogante de cuáles son los modelos a los que se exponen los adolescentes, Díaz-Plaja (2009) establece una serie de hipótesis que se resumen en el siguiente gráfico:

**Figura 3**  
*Hipótesis sobre lecturas adolescentes*



*Fuente:* Elaborado con Napkin.ia, a partir de Díaz-Plaja, 2009, pp. 122-123.

El concepto de "hábito lector" ha evolucionado a lo largo del tiempo, en paralelo a los cambios tecnológicos, pedagógicos y sociales. Asimismo, las dimensiones consideradas para categorizar los tipos de lectores se ha diversificado bastante en los últimos años.

Manresa (2009) plantea las categorías según las cantidades de lectura, según las preferencias, según las maneras de leer. Sobre la primera clasificación destaca que “se produce una bajada progresiva tanto del número de lectores como de la frecuencia lectora entre los 12 y los 16 años, especialmente a partir de los 14 años, y por otra parte una pérdida absoluta de lectores (un 10%) entre los 12 y los 16” (p. 105). A partir de las medias de diferentes estudios, establece las siguientes categorías:

**Tabla 2**

*Tipo de lectores según la cantidad de libros por año*

	<b>Débiles (0-4 libros)</b>	<b>Medios (5-9 libros)</b>	<b>Fuertes (Más de 10 libros)</b>
Chicos	49%	39,5%	11,5%
Chicas	32,5%	51,7%	15,8%
Total chicos y chicas	40,7%	45,6%	13,6%

*Fuente:* Manresa, 2009, p. 105. Traducción propia.

Además, describe las tendencias de lectura de las categorías anteriores:

1. **Lectors febles:** llegeixen bàsicament textos que provenen de la selecció escolar.
2. **Lectors mitjans:** llegeixen lectura escolar i textos de lectura *fàcil*, els comercials del moment, que els faciliten la lectura perquè tendeixen a reproduir els mateixos gèneres i esquemes narratius, o a allargar-se a través de sèries o productes audiovisuals.
3. **Lectors forts:** llegeixen els mateixos textos que els anteriors perfils (lectura escolar, best-sellers actuals ja siguin internacionals o locals) i un conjunt de lectures afegides que poden respondre a dues tendències o subcategories:
  - a. Els que complementen la lectura escolar i els best-sellers del moment amb textos molt variats.
  - b. Els que s'encasellen i complementen la lectura escolar i els best-sellers del moment a través de la suma de textos monotipològics, que normalment responen a les modes del moment. (pp. 106-107)

Por otro lado, en la dimensión de maneras de leer, diferencia dos tipologías: el literario y el informativo. El primero, se interesa por textos narrativos de carácter literario, cada vez

más extensos y fuertemente influidos por las publicaciones editoriales actuales. Se trata de un perfil más ligado al género femenino. El segundo, consume habitualmente textos informativos que suelen estar fragmentados, no siguen un orden lineal, y que van acompañados de imágenes, así como de datos informativos o biográficos (Manresa, 2009).

Entre las variables sociales más consideradas en estudios sobre los hábitos lectores se encuentran **la edad; el sexo; la familia; las relaciones personales;** considerando que el hábito lector se configura mediante el sentido de pertenencia a un grupo, hecho trascendental durante la adolescencia; además, el **estatus socioeconómico**, ya que se considera que el grupo social de pertenencia puede potenciar la motivación a la lectura; la **ocupación**, debido a las tareas que conlleva la labor cotidiana, o bien, por la posición social (Cerrillo et al., 2002).

Para la categorización de los estereotipos lectores, algunos estudios prefieren la medición del tiempo dedicado a la lectura, mientras que otros cuantifican los libros leídos en el último año (Larrañaga & Yubero, 2005). Las codificaciones resultantes que se utilizan a menudo en dichas encuestas son ‘no lectores’, por quienes responden haber leído menos de dos libros en el año; ‘lector ocasional’, para quienes informan haber leído entre 2 y 10 libros al año; y ‘lector habitual’, para quienes hayan leído al menos 10. Además, existen los ‘falsos lectores’, descritos como sujetos que están “a medio camino entre los ‘no lectores’ y los ‘lectores ocasionales’. (...) Aunque no les disgusta la lectura, no tienen hábito lector y reflejan la dimensión instrumental de la lectura argumentando que si no leen más es porque no tienen tiempo” (p. 55).

La Encuesta Latinoamericana de hábitos y prácticas culturales ([OEI, 2013) afirma que el promedio de lectura de los paraguayos es de 3,1 libros al año, por debajo del promedio del resto de Latinoamérica (3,6). Chile y Argentina son reconocidos como los países de Sudamérica que más leen (Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe[CERLAC], 2012), los adolescentes lideran la franja etaria más lectora, identificando que el 39% casi todos los días (Ministerio de Cultura Argentina, 2023), para Chile, el índice es de 23% de lectura diaria, 27% casi todos los días y un 26% de algunas veces a la semana (Ipsos, 2022).

En definitiva, el hábito lector es una práctica compleja y multidimensional que no puede entenderse exclusivamente desde variables individuales, sino que se configura en una red de factores sociales, educativos y culturales. Comprender esta complejidad resulta fundamental para abordar las prácticas lectoras de los adolescentes desde una perspectiva holística que permita tanto describirlas como intervenir pedagógicamente en ellas. Por ende, cabe resaltar que en contextos como el paraguay, donde confluyen la diglosia, desigualdades

sociales, falta de una tradición de crítica literaria y la escasez de bibliotecas e industria editorial, el estudio de los hábitos lectores requiere una mirada situada que considere ajustes en los modelos europeos de categorización.

### **2.3. Consumo cultural**

El término ‘cultura’ puede resultar algo complejo de definir, como así también el análisis de sus prácticas asociadas. Para Bourdieu (1984) la cultura no puede desvincularse de las condiciones sociales que la hacen posible, ya que se trata de un sistema de disposiciones adquiridas que estructuran nuestras percepciones, prácticas y preferencias. Por ende, los hábitos culturales están íntimamente ligados al capital simbólico y a la posición de los sujetos en el espacio social. Considerando las características del sujeto de estudio de la presente investigación, este apartado se dividirá para presentar el contexto de los adolescentes y el de Paraguay.

#### ***2.3.1. Prácticas culturales en Paraguay***

Centrándonos en las investigaciones más recientes del contexto paraguayo, Olmedo-Barchello y Achinelli Báez (2024) estudiaron el consumo cultural y emergente del Paraguay. Entre los antecedentes de estudios de esta temática, la primera aproximación la realizó el Observatorio del Centro Cultural de la República del Cabildo, en un estudio realizado en 2008. Los resultados obtenidos destacaron como actividades con mayor penetración “escuchar radio (96,1%), ver televisión nacional (91,7%), escuchar música en casa (90,4%) y buscar información en internet (90%)” (p. 216).

Posteriormente, por primera y única vez la Encuesta Permanente de Hogares presentó un módulo cultural para obtener datos al respecto; entre los hallazgos:

Se observó que las prácticas de lectura reflejaron una baja frecuencia en todas las clases, en donde la lectura de libro fue menor a la de la prensa diaria, el cual depende del capital cultural y aumenta con el nivel educativo. Así también, las visitas a una biblioteca fueron mínimas y las prácticas de escritura fueron infrecuentes. La participación en eventos y manifestaciones culturales de índole públicos tuvo baja incidencia en los diferentes sectores de la sociedad paraguaya. (Olmedo-Barchello & Achinelli Báez, 2024, p. 217)

Tras la aplicación de instrumentos para actualizar los datos sobre la población paraguaya, las autoras sostienen en las conclusiones que las prácticas que incluyan manifestaciones culturales y creativas, tradicionales o emergentes, “dependen de una serie de factores que influyen en su uso y frecuencia. Los cuales se encuentran estrechamente ligados

a características socioeconómicas y demográficas de la población” (p. 222). Destacan la poca inversión en políticas públicas de promoción y fomento de la cultura (menos del 1%), y que “el consumo cultural de la población paraguaya es bajo en todos los niveles, esto se visualiza con mayor fuerza hacia las manifestaciones culturales tradicionales” (p. 223).

Un tipo de actividad no incluida en el estudio anterior, pero muy observado desde la Sociología de la Cultura es la presencia de deportes como vehículos de construcción identitaria territoriales.

En América Latina, el fútbol de barrio opera como un potente motor sociocultural que fortalece vínculos entre generaciones. Alabarces (2003) sostiene que las plazas, calles y potreros se constituyen en escenarios donde desde la infancia se aprenden códigos de convivencia y rituales comunitarios, generando un sentido de pertenencia temprana que perdura más allá del juego. Paralelamente, Nadel (2014) subraya la instrumentalización política del deporte por el poder político —desde dictaduras hasta gobiernos democráticos— para legitimar decisiones, fomentar cohesión nacional, y en ocasiones, encubrir crisis.

En resumen, las prácticas culturales en Paraguay están condicionadas por profundas desigualdades estructurales y por una débil institucionalización de las políticas públicas. En este escenario, la participación cultural sigue estando fuertemente mediada por el acceso al capital social y económico. En este contexto, otras formas de participación, cobran relevancia como espacios de socialización y construcción identitaria, especialmente en sectores populares. Estas manifestaciones, aunque no siempre consideradas en los estudios oficiales, revelan cómo lo cultural excede lo institucional y se entretiene en la vida cotidiana desde temprana edad, con una potencia simbólica y comunitaria que merece ser visibilizada.

### ***2.3.2. Consumo cultural adolescente***

El entorno y consumo cultural de los adolescentes, a veces, puede resultar desconocido e incomprensible para el resto de las personas que los rodean. Además, los avances tecnológicos condensan una proliferación de productos nuevos, pero cuya obsolescencia es cada vez más inmediata y efímera.

Scolari (2018) realiza un aporte fundamental para comprender cómo los adolescentes participan activamente en la cultura digital a través de prácticas transmedia, desdibujando los límites entre consumo, producción y aprendizaje. Se trata de una investigación etnográfica, con una muestra de ocho países en diferentes continentes, que desmitifica la idea del “nativo digital” al mostrar que no todos los jóvenes poseen competencias técnicas o críticas por igual, y que estas no son automáticas ni homogéneas.

Entre los principales hallazgos del estudio, destaca que las y los adolescentes desarrollan múltiples formas de aprendizaje informal a través del juego, la imitación, la colaboración, la autoevaluación y la enseñanza entre pares. Plataformas como *YouTube*, *Wattpad*, *Instagram*, o videojuegos como *Minecraft* y *Clash of Clans* son espacios privilegiados de creación, experimentación y socialización.

Por otro lado, la influencia psicosocial que pueda tener el consumo de estos productos no debe pasar desapercibida. Por ejemplo, un estudio sobre el *Consumo cultural de videojuegos y la construcción de las subjetividades en Hispanoamérica*, presenta en sus hallazgos conclusiones que las reglas de los juegos analizados “están ancladas a una identidad que no escapa de la simbolización sobre la diferencia sexual, en la que acciones como vencer, explorar y conquistar son netamente masculinas, y dónde dichas reglas ya están determinadas por un género definido” (Acevedo-Merlano & Chaux-Lizarazo, 2021, p. 2956).

Asimismo, otras autoras han develado que el sexismo estuvo presente en los inicios de la literatura infantil y juvenil, y que estos valores se siguen reproduciendo en pleno siglo XXI, dentro del catálogo de las librerías más comerciales; con libros dirigidos al público femenino con un tratamiento de superficialidad sobre lo que venden como “identidad femenina”. Para los varones, el catálogo como público específico es más reducido, partiendo de la premisa de que la lectura es una actividad de mujeres; para ellos se incluyen lecturas vinculadas al fútbol y videojuegos. No obstante, se puede encontrar la presencia de modelos masculinos en cualquiera de los géneros literarios (Olid, 2008).

Concluyendo, es posible afirmar que el consumo cultural adolescente transcurre en un entramado de tensiones entre el acceso desigual, las posibilidades creativas que ofrece lo digital y la persistencia de estereotipos en los contenidos consumidos. Comprender sus prácticas requiere atender tanto a las plataformas como a las estructuras simbólicas que las atraviesan.

#### **2.4. Educación literaria en la escuela secundaria: enfoques y finalidades**

Antes de profundizar en los enfoques de la educación literaria, se deben considerar ciertos aspectos del pasaje del nivel primario a secundario. En paralelo a los cambios corporales, los alumnos experimentan el pasaje a nuevas reglas de organización escolar; a un cambio del relacionamiento con los profesores; otra forma de estudiar que supone ritmo y contenidos más complejos y a un rol diferente en la escuela, pasan de ser los más grandes a los más pequeños (Izcovich, 2005).

En este contexto de transformaciones personales y académicas, la educación literaria

adquiere un papel clave para acompañar el desarrollo integral del alumnado. La educación literaria trasciende la mera adquisición de destrezas lectoras para convertirse en un proceso formativo integral que incide en el desarrollo cognitivo, emocional y social de niños, niñas y adolescentes; pues “construir historias en la mente ayuda al niño a ir más allá de lo que sus sentidos perciben, a poder pensar sin la apoyatura del contexto o los sentidos” (Jover, 2007, p. 55). En otras palabras, se pone en relieve la importancia de la literatura en la construcción del pensamiento abstracto y simbólico.

Para Mendoza (2004), “la educación literaria en niveles escolares necesita un enfoque que permita la integración de diversas perspectivas para el tratamiento didáctico de la formación literaria, es decir, de la formación del lector literario” (p. 34). Su propuesta, que abarca desde la Educación Primaria hasta la Secundaria, busca consolidar la formación de los alumnos como lectores-receptores, logrando los siguientes objetivos:

**Figura 4**

*Finalidades de la formación lectora.*



*Fuente:* Mendoza, 2004, p. 35.

Además de las reflexiones sobre las concepciones didácticas, el autor expone ciertas críticas sobre algunos enfoques habituales en la enseñanza de la literatura:

Cuando la actividad de aula se centra en la exposición de peculiaridades de la vida y del estilo de determinados autores y en la presentación de algunas consideraciones valorativas e interpretativas tomadas de diversos críticos, *enseñar literatura* equivale a decir *enseñar historia literaria* y *memorizar* recursos estilísticos y categorizaciones genéricas de movimientos literarios. (Mendoza, 2004, p. 38).

Por otro lado, Jover (2007) sintetiza en dos ejes el sentido actual para seguir enseñando y aprendiendo literatura: memoria e imaginación. Menciona al respecto que “es

esencial el cultivo de la memoria histórica para saber quiénes somos. Es esencial el cultivo de la imaginación para saber quiénes queremos ser” (p.61). Además, considera que los objetivos fundamentales de la educación literaria son, en primer lugar, la conformación de un nuevo tipo de ciudadanía, más inclusiva y cosmopolita, pero que no renuncie a la propia memoria histórica. En segundo lugar, al margen de la comunidad cultural, la educación debe contribuir al esclarecimiento de la condición humana, iluminar sobre aquello que nos iguala y nos diferencia como seres humanos. Y en tercer lugar, contribuir a la búsqueda deliberada de la palabra y la imaginación como herramientas imprescindibles en la construcción individual y de la sociedad.

Para complementar lo anterior, afirma que es necesario contar con docentes intelectuales, que estén abiertos a la reflexión, investigación y difusión de cuestiones formativas relevantes, en lugar de «comisarios culturales». Además de una imprescindible revisión del currículo, reformando el corpus de textos por uno que permita dialogar la variedad de obras, con el objetivo de desmontar jerarquizaciones culturales, sociales, de género y que orienten a los adolescentes en sus formas de ser dentro de la sociedad.

## **2.5. Educación literaria en el contexto educativo paraguayo**

### ***2.5.1. Currículum de Lengua y Literatura Castellana en Paraguay***

En el sistema educativo paraguayo, los niveles comprendidos en la edad adolescente (12-18 años) son el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (en adelante, EEB), el cual incluye el 7º, 8º y 9º grado; y el Nivel Medio (NM), que serían tres años para obtener un título de bachillerato.

El plan común de ambos niveles (Ministerio de Educación y Cultura [MEC]<sup>1</sup>, 2010b, 2014), está formulado con base en competencias y capacidades, entendidas como la articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten una acción educativa pertinente y transformadora. La última actualización curricular para la Educación Media data del 2014. Es una respuesta del MEC a las necesidades de calidad y pertinencia de la educación, con base en reformas iniciadas en 2002 y fortalecidas por la Ley 4088/2010 que garantiza la gratuidad y obligatoriedad de este nivel. En cuanto al Tercer Ciclo, el Plan está vigente desde el 2010, y actualmente ambos se encuentran en proceso de renovación, en el marco del programa Transformación Educativa.

En ambos niveles se destacan la competencia comunicativa, el pensamiento crítico y

---

<sup>1</sup> Desde el 2017 el Ministerio de Educación y Cultura pasa a denominarse Ministerio de Educación y Ciencias, manteniendo las siglas MEC.

la creatividad como ejes fundamentales del perfil del egresado. Cabe resaltar que Paraguay es un país con dos lenguas oficiales, el castellano y el guaraní, es por ello que, en el tercer ciclo de la EEB, el área se estructura en torno a dos componentes: 1) Lengua Materna (guaraní o castellano), según el contexto sociolingüístico del estudiante; 2) Segunda Lengua, con tratamiento metodológico diferenciado.

El enfoque es comunicativo-funcional (MEC, 2010), con énfasis en la comprensión y producción de textos, la reflexión metalingüística, la valoración de la literatura y el uso significativo del lenguaje oral y escrito. Los contenidos temáticos se dividen en cuatro ejes: comprensión de textos orales, comprensión de textos escritos, expresión oral y expresión escrita.

En la Educación Media, el área se denomina Lengua, Literatura y sus Tecnologías, lo cual refleja una ampliación de enfoque hacia el uso crítico de medios y tecnologías de la información. Los temas se agrupan en tres ejes que son 1) Comprensión oral y escrita 2) Expresión oral y escrita 3) Lenguaje Literario. El Plan no cuenta con un listado de obras recomendados, pero sí de autores o movimientos.

**Tabla 3.**

*Categorizaciones de movimientos literarios recomendados en el Currículum del Nivel Medio.*

	1º Curso	2º Curso	3º Curso
Literatura Universal	Antigüedad clásica (Grecia y Roma) Edad Media Renacimiento Barroco.	Barroco. Neoclásico. Romanticismo. Realismo.	Modernismo. Vanguardismo. Narrativa contemporánea hispanoamericana.
Literatura Nacional	Orígenes de la literatura paraguaya.	Literatura paraguaya en la primera mitad del siglo XX.	Vanguardismo en Paraguay. Renovación poética del 40. Generación del 50 y 60. Narrativa contemporánea paraguaya.

*Fuente:* Elaboración propia a partir del *Plan Común de Lengua, Literatura y sus Tecnologías* (MEC, 2014).

Tras la pandemia, se lanzó un *Marco pedagógico orientador de la gestión pedagógica a nivel nacional* (MEC, 2022), un documento de priorización curricular que ofrecía una selección de capacidades para trabajar una intensificación en el aula de esos contenidos considerados esenciales, tras el rezago producido durante los ciclos escolares afectados por la pandemia del Covid-19.

En el área de Lengua y Literatura Castellana, se seleccionaron ocho capacidades de comprensión oral y escrita para cada uno de los grados de tercer ciclo y doce capacidades de expresión oral y escrita. La Educación Media no contó con una selección equitativa en los tres cursos: para el primer y segundo año se priorizaron diecisiete capacidades y para el

tercero, diecinueve.

Lo llamativo del marco orientador de priorización curricular, es que a diferencia de los planes citados anteriormente (MEC, 2010; 2014), se ofrece una selección de obras representativas de los movimientos a ser estudiados en la Educación Media. Sin embargo, nuevamente se evidencia una falta de equilibrio en las propuestas; solo hubo corpus para el primer y tercer año, no así para el segundo (Ver anexo 1).

### **2.5.2. Planes Nacionales de Lectura**

El Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay (MEC) lanzó a finales del 2023 el Programa de Lectura, Escritura y Oralidad *Ñe'ëry*, el cual presenta un diagnóstico situacional alarmante sobre varios aspectos vinculados a la realidad educativa (MEC, 2023, p. 15). Entre ellas se puede destacar:

- En el 2023, en el tercer ciclo de la EEB solo se encontraba matriculado el 70% de la población de 12 a 14 años. En cuanto a la Educación Media, este porcentaje disminuye al 62% de la población de 15 a 17 años.
- El 68 % de los estudiantes de 15 años evaluados en PISA-D tuvo un desempeño en lectura por debajo del nivel básico de competencias.
- El 13% de los docentes de tercer ciclo de la EEB y en la Educación Media no tienen perfil para al menos una de las materias que enseña.
- Solo el 50,4% de los estudiantes matriculados en el primer grado en el año 2010 logró egresar de la educación media.
- 12 de los 17 departamentos registran tasas de egreso inferiores al promedio nacional.

Este programa está dirigido los estudiantes y docentes de todos los niveles educativos, los cuales incluyen educación inicial, educación escolar básica, educación media, educación permanente para personas jóvenes y adultas, educación inclusiva, educación indígena e instituciones educativas de educación superior.

Asimismo, *Ñe'ëry* plantea una serie de objetivos y acciones, con metas anuales desde el 2023 al 2027, que pretenden otorgar:

un fuerte impulso al mejoramiento de la comprensión lectora bilingüe y a la formación continua de los docentes en lecto-escritura, a fin de contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas y del hábito lector para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en todos los niveles educativos. (MEC, 2023, p. 18)

Entre las proyecciones de metas finales se destacan 24.000 bibliotecas de aulas, un alcance al 100% de los estudiantes de todos los niveles y modalidades del sector oficial,

privado y subvencionado; el desarrollo y la dinamización de un espacio virtual con acceso a libros digitales; tutorías a 12.000 docentes del 1º y 2º ciclo de la EEB; para el caso de 3º ciclo y Media, se mencionan 2.000 institucionales (se desconoce el promedio de docentes por institución) a profesores tanto de Lengua y Literatura Castellana, como de Guaraní, redes de promoción como ferias, clubes, rutas literarias, tertulias, concursos, etcétera.

Existieron planes nacionales de lectura impulsados por gobiernos anteriores, el Plan Nacional de Lectura 2010-2015 (MEC, 2010a) presentó una comparación con el plan del período anterior (2005-2010). Mientras que el primero apuntaba a formar lectores críticos y autónomos y elevar la comprensión lectora de los jóvenes mayores de 15 años al nivel 3 establecido en los parámetros PISA; el segundo simplificaba sus líneas de acción a “crear/dotar más espacios de lectura” y “optimizar las capacidades lectoras de los paraguayos” (p.5).

### **3. Preguntas y objetivos de investigación**

A partir de la revisión de literatura y del estado de la cuestión, se plantean las preguntas ¿Cómo son los hábitos de lectura de los estudiantes de secundaria dentro y fuera del aula?, ¿Qué prácticas culturales tienen los adolescentes paraguayos? y ¿Qué opinan los docentes sobre las prácticas lectoras de sus estudiantes? Para responder a ellas se propuso como objetivo general **explorar los hábitos lectores y las prácticas culturales de los estudiantes secundarios del Paraguay**. Para poder concretar dicho objetivo se postulan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Categorizar los perfiles lectores de los estudiantes secundarios del Paraguay, considerando sus prácticas de lectura escolar, voluntaria y digital.
- 2) Analizar las preferencias lectoras de los estudiantes secundarios en relación con los géneros, formatos y soportes de lectura.
- 3) Caracterizar los patrones y las tendencias en las prácticas culturales de los adolescentes paraguayos.
- 4) Describir las percepciones docentes sobre las prácticas lectoras de los estudiantes.

### **4. Metodología**

Para dar respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación, se utilizará un enfoque mixto QUAN+qual, se trata de un tipo de diseño en el que se recogen datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, de forma independiente, y se integran al final. De esta manera, se puede conseguir triangular datos, ampliar perspectivas o ver distintos niveles del fenómeno (Dörnyei, 2007).

Desde la perspectiva cuantitativa, se ha tomado el enfoque de estudios de encuesta o *Survey research*. Torrado (2004) menciona que este tipo de investigaciones es muy utilizado en el ámbito educativo, para la recolección de datos utilizan instrumentos como el cuestionario y las entrevistas. Entre las utilidades destaca la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, como así también una primera aproximación para estudios exploratorios. Además, afirma que los estudios de encuestas permiten elaborar “estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en una muestra” (p. 234).

El diseño de la investigación también presenta características propias del enfoque cualitativo. Dorio, Sabariego y Massot (2004) sostienen que este tipo de diseños “refleja, describe, e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de la realidad” (p. 283).

#### 4.1. Participantes

En esta investigación participaron un total 54 alumnos y cuatro docentes de Lengua Castellana y Literatura, de los respectivos cursos encuestados.

La muestra de los estudiantes corresponden al 7º, 8º, 9º EEB (Educación Escolar Básica) y 1º de NM (Nivel Medio) de un total de cinco colegios de Paraguay: dos colegios privados de Asunción, un colegio público de Asunción con sistema EBA (Educación Básica Abierta), un colegio público de la ciudad de Areguá (Área Metropolitana) y un colegio público de la localidad de Colonia Boquerón-Borja (Zona Rural, interior del país).

#### Figura 5

Localizaciones de los colegios estudiados



## Figura 6

Distrito del colegio rural estudiado en el Departamento de Guairá



Nota: Elaborado con [paintmaps.com](http://paintmaps.com)

El rango de edad escogido fue de entre 13 y 16 años y esto responde a cuestiones de accesibilidad y sugerencias de las instituciones contactadas. A continuación, se desglosan de manera cardinal las variables de sexo, etarias, región y tipo de gestión de la institución educativa:

**Tabla 4**

Desagregación del total de encuestados según sexo, edad, zona y tipo de institución

Zona	Gestión	Curso	Edad	%	Sexo	% total por colegio
		7°	13 años	5,6%	Femenino	
	Pública	8°	14 años	5,6%	Masculino	11,1%
			14 años	5,6%	Masculino	
			14 años	3,7%	Femenino	
			15 años	1,9%	Masculino	
	Privada	9°	16 años	1,9%	Masculino	13%
			15 años	9,3%	Masculino	
Capital	Privada	1°	15 años	7,4%	Femenino	16,7%
			15 años	5,6%	Masculino	
			15 años	7,4%	Femenino	
			16 años	9,3%	Masculino	
Área metropolitana	Pública	1°	16 años	13,0%	Femenino	35,2%
			14 años	1,9%	Masculino	
			15 años	5,6%	Masculino	
			15 años	11,1%	Femenino	
			16 años	1,9%	Masculino	
Interior del país	Pública	1°	16 años	3,7%	Femenino	24,1%
				51,9%	Femenino	
	Subtotal			48,1%	Masculino	
	<b>Total</b>			<b>100%</b>		<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia

Además, participaron los docentes de las mismas instituciones, a excepción del colegio público con sistema EBA, ya que la entrevista prevista no pudo llevarse a cabo debido a dificultades en la coordinación horaria con la informante. Los nombres han sido sustituidos para mantener el anonimato:

**Tabla 5**

*Docentes entrevistados*

	<b>Melisa</b>	<b>Rosa</b>	<b>Liliana</b>	<b>Cecilio</b>
Años de experiencia	3	12	6	19
Asignatura impartida	Lengua Castellana y Literatura			
Niveles en los que imparte clases	Tercer ciclo y Nivel Medio	Tercer ciclo y Nivel Medio	Tercer ciclo y Nivel Medio	Nivel Medio
Tipo de gestión de la institución educativa	Privada	Pública	Privada	Pública
Zona/Región	Capital	Área Metropolitana	Capital	Rural

*Fuente:* Elaboración propia

## 4.2. Instrumentos

### 4.2.1. Encuestas

Se optó por este instrumento ya que la investigación por encuestas permite proporcionar una descripción cuantitativa de las tendencias, actitudes u opiniones de la muestra de la población estudiada (Creswell, 2009).

Se realizó una revisión de literatura de diversos estudios sobre hábitos lectores en jóvenes (Cerrillo et. al, 2002; Del Moral-Barrigüete et. al, 2005; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003; Soto & Tena, 2024). A partir de ello, se construyó el guion de la encuesta (ver anexo 2) que incluyó las siguientes categorías:

**Tabla 6**

*Dimensiones de la encuesta*

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Cantidad de preguntas</b>	<b>Tipo de ítem</b>
Datos <u>sociobiográficos</u>	Edad, grado, sexo, idioma utilizado en casa, idioma utilizado en el colegio, nivel de estudios del padre y la madre, profesión del padre y la madre.	8	Opción múltiple, respuesta cerrada
Frecuencia lectora	Lecturas escolares, lecturas voluntarias, lecturas en soportes digitales, redes sociales.	4	Escala de Likert
Tiempo de lectura	Lecturas escolares, lecturas voluntarias, lecturas en soportes digitales, redes sociales.	4	Escala de Likert
Cantidad de lectura	Lecturas anuales, Lectura voluntaria, literatura digital.	3	Opción múltiple (cantidades aproximadas)
Preferencias lectoras y culturales	Géneros literarios, motivación, otras aficiones	7	Opción múltiple, Likert, respuesta abierta
Entorno (familia y relaciones personales)	Presencia de lectores en el entorno próximo, evolución del gusto lector	8	Escala de Likert, opción múltiple, respuesta abierta

*Fuente:* Elaboración propia

Posterior al guion, se confeccionó un [cuestionario estructurado](#), con la plataforma *Microsoft Forms*, desde una cuenta institucional de la Universitat de Barcelona, lo que permitió administrar las encuestas y facilitar la recopilación y conservación de los datos.

La validación del cuestionario fue realizada a través de una prueba piloto con tres estudiantes secundarios de diferentes edades y contextos, además de la validación de jueces (Torrado, 2004) en la que participaron dos profesionales expertos del área, ambos docentes de Lengua y Literatura en nivel secundaria y egresados del Máster ReDiLL<sup>2</sup>. Con el pilotaje se pudieron identificar algunos errores de tipeo, ambigüedades en preguntas o posibles dudas de los encuestados. En las modificaciones se incluyó especificar en las preguntas 13, 18 y 22 ejemplos de literatura digital, en las preguntas 23 y 33 la aclaración de que podían escoger más de una opción.

Para la aplicación de las encuestas, inicialmente se solicitó permiso al cuerpo directivo, padres y madres de los participantes, por medio de notas remitidas por correo electrónico que fueron confirmadas por los directores via correo electrónico o comunicaciones de WhatsApp. Además, en la introducción de la encuesta se mencionó a los estudiantes las finalidades del instrumento y los principios éticos, a la que posteriormente confirmaron su consentimiento (ver anexo 2).

#### **4.2.2. Entrevistas**

Hernández-Sampieri (2014) postula que “las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (p. 403). Entre las motivaciones de la presente investigación, se hallan el interés por las prácticas áulicas de fomento lector y los planes de lectura institucionales, al no contar las instituciones con documentos oficiales del plan lector ni tener la accesibilidad para realizar observaciones, se decantó por el empleo de entrevistas a las docentes de los centros educativos participantes.

En este caso, se utilizará la entrevista semiestructurada. A partir de las preguntas que surgieron luego de una revisión de literatura exhaustiva sobre los Planes Nacionales de Lectura y el Currículum del área en Paraguay, se busca recolectar información sobre cómo se implementa la lectura literaria en el aula, qué obras se seleccionan, cómo perciben los docentes su impacto en el alumnado y qué recursos o limitaciones enfrentan, por lo que el guion contó con un total de once preguntas, organizadas en cuatro categorías: 1) Presencia de la lectura literaria en el currículum y su valoración 2) Selección y características de las

---

<sup>2</sup> Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura

lecturas escolares 3) Recepción, impacto y motivación del alumnado 4) Recursos y condiciones institucionales; además, se incluyó un apartado introductorio para obtener información sobre el perfil de la docente (ver anexo 3).

Antes de ejecutar las entrevistas, se validó el instrumento por medio de una prueba piloto, con una docente paraguaya de nivel secundario que no participó de la investigación. Luego, se realizaron entrevistas a cuatro de los cinco docentes de Lengua y Literatura Castellana de las instituciones encuestadas. La ejecución se llevó a cabo de forma paralela a la aplicación de las encuestas y vía telemática, a través de la plataforma *Google Meet*, durante los meses de abril y mayo. La duración de las mismas varió entre veinte minutos y una hora.

### **4.3. Procedimiento de análisis**

La aplicación *Microsoft Forms* genera gráficos que sintetizan los resultados y permite descargar las respuestas en una hoja de cálculo. Esto permitió analizar los datos con mayor detalle en el programa *Microsoft Excel*, con técnicas de estadística descriptiva simple, siguiendo las fases recomendadas por Vilà y Bisquerra (2009).

Posteriormente, los datos cualitativos fueron analizados con la técnica de análisis de contenido, específicamente, análisis temático. Según Braun y Clarke (2006) esta propuesta permite “Identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio” (citado por Mieles, Tonon y Alvarado, 2012, p. 217). Para concretar el análisis, se realizaron varias escuchas en las que se identificaron los enunciados más relevantes, que luego fueron transcritos, depurados y clasificados en categorías apriorísticas ligadas a la dimensiones y preguntas del diseño de la entrevista.

## **5. Análisis de resultados**

En este apartado se describen los datos obtenidos en ambos instrumentos. En primer lugar, la presentación de los resultados de la encuesta estará organizada según las dimensiones detalladas en la tabla 6, con excepción de los datos sociobiográficos, utilizados en el marco metodológico (ver 4.1), y de la última dimensión “Entorno (familia y relaciones personales)”, categoría emergente en las entrevistas que será considerado en futuras investigaciones. En segundo lugar, se registran las categorías de los temas que aparecieron con mayor frecuencia en las entrevistas a los docentes. El criterio de conformación de los ámbitos temáticos es que haya sido enunciado al menos una vez por tres de los cuatro informantes.

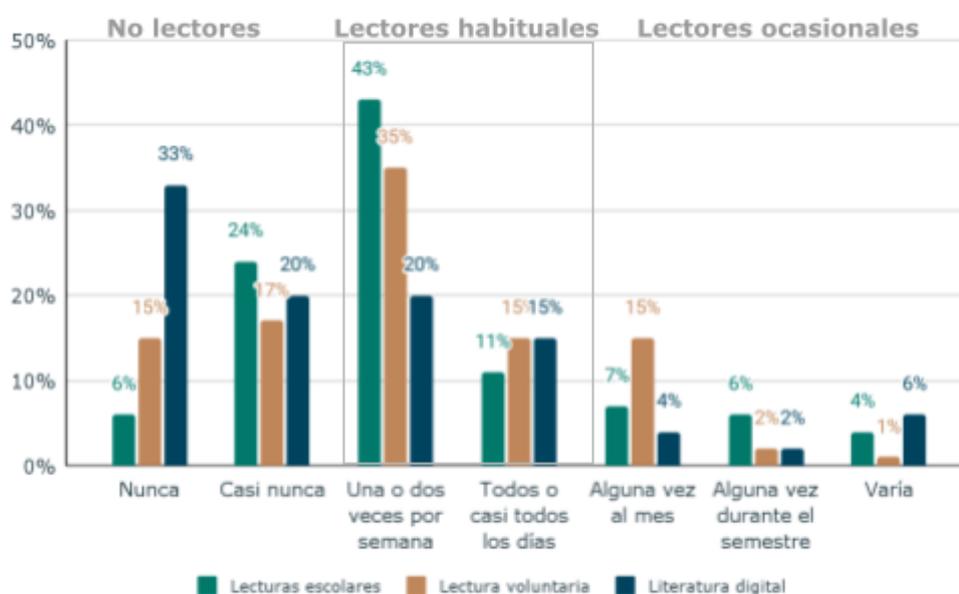
### **5.1. Frecuencia lectora**

La frecuencia de lectura es uno de los comportamientos más analizados en los estudios sobre hábitos lectores (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003; Yubero & Larrañaga, 2015, Villagra et al., 2022). En los resultados de las preguntas 11, 12 y 13, se observa una predominancia del perfil de lo que se denomina **lectores habituales (LH)**, quienes “son sujetos que leen con una frecuencia como mínimo semanal” (Yubero & Larrañaga, 2015, p. 720). Esta categoría concentra al 43% de los encuestados en lo que respecta a las lecturas escolares, y al 35% en las lecturas voluntarias, quienes afirmaron leer una o dos veces por semana.

En cuanto a la literatura en soportes digitales, si bien el entorno digital forma parte del cotidiano —según manifestaron tanto estudiantes como docentes—, un 33% declaró que nunca lee literatura digital y un 20% que lo hace casi nunca, lo que permite enmarcarlos como no lectores (NL). Sin embargo, también se identificaron prácticas frecuentes: un 20% afirmó leer literatura digital una o dos veces por semana y un 15% lo hace a diario, lo que también puede ser considerado como comportamiento de un lector habitual.

Por otro lado, el grupo de **lectores ocasionales (LO) fue el menos representado**. En el caso de las lecturas escolares, solo un 7% indicó leer una vez al mes y un 6% una vez por semestre. Para las lecturas voluntarias, estos porcentajes ascienden a 15% y 2%, respectivamente. En cuanto a la lectura digital, el 4% señaló que la realiza mensualmente y solo un 2% semestralmente.

**Figura 7**  
Resultados sobre la frecuencia lectora



Fuente: Elaboración propia

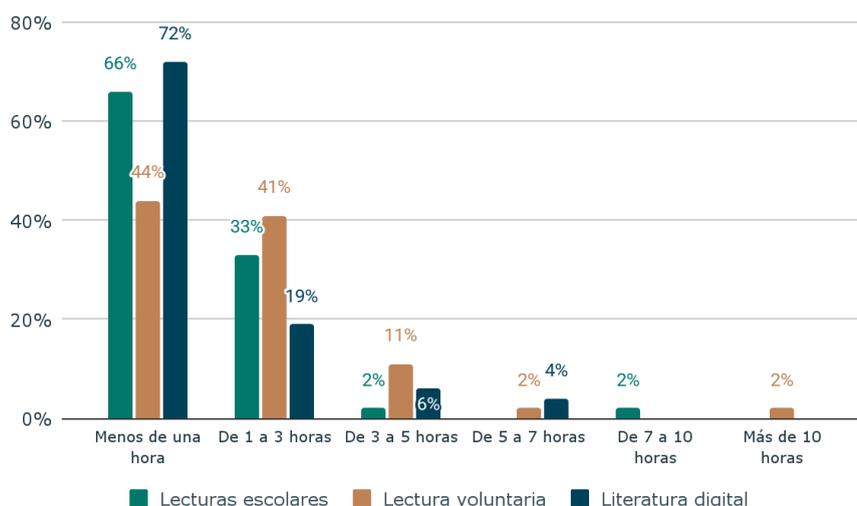
## 5.2. Tiempo de lectura

Los datos obtenidos de las preguntas 16, 17, 18 y 19, muestran que la mayoría de los estudiantes dedica menos de una hora semanal a la lectura, especialmente en contextos no escolares. En el caso de las lecturas escolares, 63% estudiantes declararon leer menos de una hora a la semana, mientras que solo 33% dijeron leer entre una y tres horas. Llamativamente, apenas uno afirmó leer entre cinco y siete horas, y ningún estudiante supera ese umbral, lo cual sugiere que incluso la lectura obligatoria escolar tiene una baja dedicación horaria.

Este patrón se acentúa aún más en las lecturas voluntarias o por interés, donde 44% de los estudiantes leen menos de una hora, 41% entre una y tres horas, y solo un pequeño grupo del 15% lee más de tres horas por semana. En cuanto a la literatura digital (como Wattpad, fanfictions o novelas en línea), los datos reflejan una tendencia clara de desuso: 72% de los estudiantes dedican menos de una hora semanal; un 19% lee entre una a tres horas a la semana; solo el 6% le dedica tres a cinco horas semanales y un 4% supera esas horas.

### Figura 8

Resultados sobre el tiempo dedicado a la lectura



Fuente: Elaboración propia.

En contraste, el contenido en redes sociales presenta una mayor dedicación. Si bien 16 estudiantes indicaron no tener redes sociales o leer menos de una hora, un número considerable (43%) declaró leer entre una y tres horas semanales, y un 11% superan las tres horas. Este dato refuerza la hipótesis de un desplazamiento del hábito lector tradicional hacia prácticas más vinculadas al entorno digital y breve, como el consumo de contenido en redes.

En conjunto, los resultados evidencian que la cantidad de tiempo dedicado a la lectura es escaso, incluso en el contexto escolar, y que las prácticas lectoras se concentran en actividades de baja exigencia cognitiva como la lectura en redes sociales.

### 5.3. Cantidad de lectura

A partir de los datos recopilados en las preguntas 20, 21 y 22, se obtuvo información sobre el volumen de lectura general, voluntaria y de literatura digital que realizaron los encuestados el último año. Teniendo en cuenta los perfiles planteados por Manresa (2009), se añadió la categoría “no lectores” para quienes declararon no haber llegado a terminar un libro el último año. De esta manera, se obtuvo una predominancia de **lectores débiles**, con un 61%, tanto en la totalidad de sus lecturas como en las que sean solo voluntarias, este número descende cuando se especifica la lectura en soportes digitales, que obtuvo un 41% en este perfil.

La siguiente categoría con mayor predominancia fue la de **no lectores**; principalmente en literatura digital que obtuvo un 54%, le sigue la lectura voluntaria con un 33% y, por último, 26% en la totalidad de lecturas.

Como se puede observar en la siguiente tabla, la presencia de lectores medios y fuertes es ínfima, solo el 7% lee entre 5 y 9 libros anualmente y el 6% supera el volumen anterior. Estos porcentajes descenden con relación a la lectura voluntaria y literaria digital, obteniendo los valores más bajos de 2% para lectores medios y 4% para lectores fuertes.

**Tabla 7**

*Resultados del perfil lector de los encuestados*

	No lectores	Débiles	Medios	Fuertes
	-1 libro	1-4 libros	5-9 libros	+10 libros
Libros por año	14 26%	33 61%	4 7%	3 6%
Lectura voluntaria	18 33%	33 61%	1 2%	2 4%
Literatura digital	29 54%	22 41%	1 2%	2 4%

*Fuente:* Elaboración propia

#### **5.4. Preferencias lectoras**

En cuanto a los géneros literarios preferidos, según lo expresado por los y las adolescentes encuestados, los resultados revelan una marcada inclinación hacia el género narrativo. Un 18% optó por los cuentos y 16% por novelas. Mencionaron obras como *Ana, la de Álamos Ventosos*, *Extraña gracia*, *New Pompey* o *El talento*, lo cual evidencia preferencia por la literatura juvenil homologada y la narrativa contemporánea.

Hubo bastante preferencia por los cómics o novelas gráficas (17%), destacaron títulos como *Heartstopper*, *FNAF: Into the Pit* y *Star Wars: Vader Tales*, evidenciando una

clara inclinación hacia narrativas visuales, actuales y de fuerte presencia en el ámbito digital. Cabe mencionar que las obras literarias anteriores corresponden a un universo transmedia.

El 15% de los encuestados manifestó preferencia por la poesía, un dato relevante si se considera que este género suele estar menos presente en el currículo escolar y en los circuitos de lectura juvenil.

Asimismo, el género histórico alcanzó un 14%, surgieron textos vinculados a construcciones del pasado, la memoria colectiva y trayectorias socioculturales como *La soberanía del Paraguay*, *Paraguay independiente*, *El fin de la colonia*, *Los Nazis en Paraguay*, *Vestimenta paraguaya a través del tiempo*.

En un nivel intermedio de preferencia aparecen los mangas (12%), género que, aunque con poca aceptación en contextos escolares y académicos, parece tener una presencia significativa en el consumo cultural juvenil, posiblemente asociado a tendencias globales y al entorno digital. Se citaron títulos como *Spy x family* y *Jojo's*.

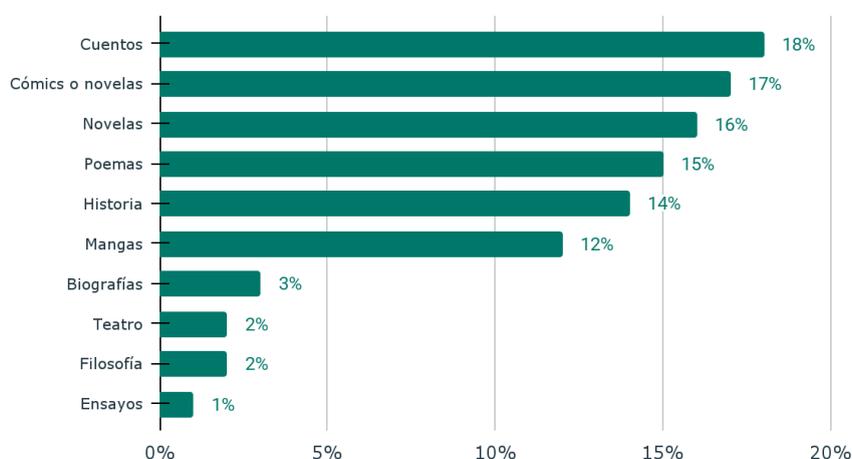
Por otro lado, los textos con menor frecuencia de elección fueron biografías (3%), el teatro y filosofía (ambos con 2%) y ensayos (1%). Sin embargo, aparecieron varios títulos enmarcados en estas categorías dentro de las lecturas que realizaban actualmente, tales como *Nelson Mandela: África siempre*, *El arte de la guerra*, *Laudato si'*.

Al momento de la encuesta, el 56% respondió que no estaba leyendo libros por su cuenta actualmente. Del 44%, mencionaron los títulos citados anteriormente y algunos otros que se detallan en el anexo 4.

### Figura 9

Resultados sobre las preferencias lectoras de adolescente paraguayos

#### Preferencias lectoras



Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta *¿Por qué sueles leer?*, entre los principales motivos respondieron que es porque les gusta (40%), porque aprenden (22%) o porque se informan (17%). Un 9% declaró que lo hace por obligación y un 5% que no suele leer.

En cuanto a la aceptación de las lecturas propuestas por el colegio, el 15% afirmó que nunca le gusta; el mayor porcentaje de respuesta fue “a veces”, con un 69%; un 9% mencionó que casi siempre le gusta y solo el 7% que siempre.

Al consultar sobre los títulos que les resultaron más atractivos dentro del ámbito escolar (anexo 4), las respuestas fueron muy diversas. Hubo presencia del canon nacional con títulos como *Follaje en los ojos; Esta zanja está ocupada; Cuentos, microcuentos y anticuentos*; como así también del canon español (*Lazarillo de Tormes*), clásicos infantiles como *Patito feo, I am David* y *El principito*. Asimismo, destacaron títulos de ciencia ficción (*Crónicas marcianas, La guerra de los mundos*) y de literatura juvenil homologada (*A wrinkle in time, Wonder, La estrella del mar*).

Cabe mencionar que muchos de los títulos, aunque cuentan con su traducción editorial al español, en los cuestionarios fueron escritos en inglés. Esto se observó principalmente entre el estudiantado de un colegio privado de la capital.

### 5.5. Hábitos culturales

El análisis de los medias y las modas correspondientes a diversas prácticas culturales permite identificar tendencias significativas en los hábitos cotidianos del estudiantado, para responder a uno de los objetivos del presente trabajo. En la siguiente tabla se resumen los valores de los promedios de las valoraciones (media) y el valor que más se repite en el conjunto de datos (moda). Las celdas resaltadas corresponden a las actividades más y menos populares.

**Tabla 8**  
*Tendencias de las prácticas culturales de los adolescentes*

	Practicar deporte	Ver cine	Leer	Escuchar música	Utilizar internet	Jugar videojuegos	Otras
Media	4,2	3,3	3,1	4,6	4,2	3,8	3,6
Moda	5	3	2	5	5	5	3

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, actividades como escuchar música, practicar deporte y utilizar internet se consolidan como las más frecuentes, lo cual revela una marcada preferencia por aquellas formas de consumo cultural que combinan accesibilidad, inmediatez y fuerte presencia en el entorno juvenil. La lectura, por el contrario, registra la media y la moda más baja.

Entre las actividades implicadas en la categoría “otras”, hubo una respuesta recurrente que fue “pasar el tiempo con amigos”, también “ir a la iglesia”. En el primer caso, se destaca la relevancia que tiene para el período adolescente el sentido de pertenencia y la influencia de los pares; el segundo, dialoga con observaciones de prácticas culturales mencionadas por algunos docentes que se evidenciará en el siguiente apartado.

### 5.6. Análisis temático de las entrevistas a docentes

**Tabla 9**

*Análisis temático de la dimensión “Valoración del currículum y la lectura literaria”*

<b>Categoría: Valoración del currículum y la lectura literaria</b>	
Definición: en este apartado se incluyen las valoraciones de los informantes sobre los programas de estudios de Lengua Castellana y Literatura, de los Planes de Lectura <i>Ñe'ëry</i> , como así también la presencia de la lectura literaria en los ciclos anteriores.	
<b>Informante</b>	<b>Enunciados</b>
Rosa	(6:57) Y antes del <i>Ñe'ëry</i> , teníamos solamente pequeños textos o fragmentos, más trabajaba lo que era la poesía, cuentos y fragmentos de novelas. No era así tan profunda la cuestión en cuanto a lo que era comprensión lectora, lectoescritura vamos a decir. Oralidad. Era... era..., no tenían ellos esa “expresión” vamos a decir de defender su trabajo, hasta hoy en día, verdad; pero no se enfatizaba en esas pautas de lo que es el <i>Ñe'ëry</i> , ahora.
Melisa	(23.20-25:47) Sí, como te mencioné conozco. Usamos. Sobre todo el colegio del interior donde estoy. Si lees, es genial, pero la verdad que no es realidad, no se adecua a la realidad. Esos chicos (escuela del interior) nunca abrieron un libro. Nunca, pero nunca. Bueno, en el otro colegio es distinto, no se usa tanto el <i>Ñe'ëry</i> , porque ya tienen ellos su proyecto de lectura, que es el de vacaciones, que leen uno en vacaciones de verano y otros en vacaciones de invierno. Generalmente leen, porque saben que tienen que leer, pero no en vacaciones. Solo que yo estoy obligada a evaluar a todos por igual a principios de año. También tienen su <i>Book Day</i> , que se hace ahora en estas semanas, por el día del libro. Cada año tienen un tema diferente. Pero más importancia siempre le dan a inglés, se hace lo mismo en inglés y en castellano, pero ya sabés...
Liliana	(14:08) yo creo que sí tiene que ser el enfoque que ellos lean literatura, que comprendan literatura, eh, ya en segundo y tercer ciclo, más... incluso diría que con más énfasis que en el nivel medio.
Cecilio	(2:02-3:01) La lectura es la base de todo estudio; por consiguiente, es el elemento principal por el cual se puede desarrollar el currículum en el...el PEA. Hay que entender que sólo a través de una buena comprensión lectora se logra el aprendizaje de los contenidos.
Cecilio	(3:33-4:24) Actualmente estamos trabajando conjuntamente con la Dirección con el Proyecto de Lectura <i>Ñe'ëry</i> , denominado <i>Boquerón Lee</i> . El impacto que estamos logrando es muy factible pues... porque estamos ganando un afianzamiento considerable en la comprensión lectora, especialmente eso, logrando la ansiada comprensión lectora.

**Análisis interpretativo:** Si bien varios de los docentes coinciden en que el Plan Nacional de Lectura *Ñe'ëry* ha contribuido de manera positiva al alumnado; como la mejora en la expresión oral o el acercamiento a algunas obras clásicas; a la vez, identifican problemáticas persistentes como la falta de habilidades de comprensión y expresión. La mitad de los informantes coinciden en la falta de fomento de lectura literaria que existe en los ciclos

anteriores (primer y segundo ciclo de primaria), lo cual consideran como la principal causante de la desmotivación de los discentes.

Una de las informantes expresó que el Plan Nacional de Lectura “no se adecua a la realidad” y comparó las prácticas en las dos instituciones donde trabaja, una de gestión pública y otra privada. Es destacable que por más que en la última se cuente con proyectos institucionales propios, previos a las recomendaciones del MEC, el mayor acceso no se tradujo en mayor interés por la lectura.

**Tabla 10**

*Análisis temático de la dimensión “Características lecturas escolares”*

<b>Categoría: Características de las lecturas escolares</b>	
Definición: en este tema se abarcan las lecturas seleccionadas por los docentes, sus características y los criterios de selección de los mismos. Así también, emergieron en algunos casos dificultades en el proceso de selección con relación a las directivas establecidas por las instituciones escolares.	
<b>Informante</b>	<b>Enunciados</b>
Melisa	(28:51-30:11) La verdad que yo no tuve mucha participación, ellos ya tenían la lista cuando llegué. De hecho que les pedí un cuadernillo, les propuse comprar un libro porque lleva demasiado trabajo armar todos los materiales. El primer año me volvió loca. Y me dijeron que no, pero en inglés, en esa materia de sociales que también tienen en inglés, <i>economics</i> yo sé que todos tienen libros, y son libros caros, muy caros.
Liliana	(19:02-19:33) Ella quería que leamos... textos más... más fantásticos, infantil, pero tampoco no quería que fueran TAN así. Entonces, ya con un poco de desgaste porque ya había empezado y estábamos con eso, entonces decidimos nomás no incluir. No incluir porque no llegábamos a un acuerdo. Este año me aceptó que leamos <i>Hijo de hombre</i> de Augusto Roa Bastos con el tercer. Yo no sé cómo vamos a hacer cuando se toquen esos contenidos que... el libro trata la parte, o sea, evidentemente trata la parte sexual en contextos incluso bastante precarios, bastante violentos y esa parte, bueno, vamos a tener que censurar ahí que se dice, que no se dice.
Liliana	(20:55-21:20) La indicación de la directora es desarrollar todo el libro acorde a los textos que ya están. Usamos nosotros la editorial Santillana en tercer ciclo y En Alianza en nivel medio y los textos que están ahí tienen que ser
Rosa	(7:58-8:21) Yo, por ejemplo, de mi parte utilizo tres libros: utilizo el libro que viene luego del ministerio, utilizo un cuadernillo de actividades y, aparte de eso, utilizo un cuadernillo de conceptos; más, el diccionario. Esos son mis materiales.
Cecilio	(4:34-4:50) El año pasado estuvimos trabajando con obras de Roa Bastos y este año concordamos trabajar con libros de la minibiblioteca de la institución que en su mayoría trata sobre la historia de Paraguay.

**Análisis interpretativo:** Todos los informantes, a excepción de un docente, abordó la selección de obras desde un punto de vista problemático. En dos de los casos, se demostró dificultad para conciliar con las direcciones de los centros educativos, en uno, por la falta de involucramiento a la voz docente, en otro, abarcando inclusive discursos de censura.

Asimismo, fue recurrente la mención de los llamados “cuadernillos”, es decir, libros de texto con fragmentos de obras literarias que incluyen ejercicios para que los estudiantes completen.

El autor con mayor aceptación fue Augusto Roa Bastos, galardonado en 1989 con el Premio Cervantes, probablemente el autor paraguayo más traducido y con mayor reconocimiento internacional. La obra roabastiana forma parte del canon nacional; por ende, del escolar, aunque algunos temas abordados desde la narrativa del realismo social no gocen de total aceptación por parte de las familias o directivos.

**Tabla 11**

*Análisis temático de la dimensión “Percepciones sobre la competencia literaria del alumnado”*

<b>Categoría: Percepciones sobre la competencia literaria del alumnado</b>	
Definición: en esta temática se aborda la percepción de los docentes sobre la competencia literaria del alumnado, la motivación en clase con relación a las lecturas propuestas, sus hábitos y preferencias lectoras, como también los hábitos culturales que practiquen fuera del aula.	
<b>Informante</b>	<b>Enunciado</b>
Cecilio	(8:56-9:42) La mayor parte del problema siempre pasa que el 89% de los educandos no tienen acompañamiento escolar. Todo docente necesita que los padres estén al tanto de sus hijos, porque la educación es triaxial: padre-alumno-docente.
Cecilio	(12:23) Así por cuenta propia, casi nula la visualización de lectura en el aula.
Cecilio	(20:04) Se puede decir que se nota una diferencia muy grande de alumnos que leen o le gusta leer y de otros que no le interesa nada.
Melisa	(37:31) Todo les aburre. Nada no les gusta. Lo que sea por obligación no les gusta.
Melisa	(38:36-39:12) Les cuesta mucho trabajar con los libros porque el tratamiento es diferente al del inglés, ahí leen mucho. Con los que usamos nosotros son alrededor de tres actividades, y se nota que no leen todo. No leen.
Melisa	(45:32) Y el teatro por ahí, les gusta el teatro, dramatizar, ponerse en un rol. Los poemas... les aburre, dicen que no entienden, eso cuesta con ellos.
Rosa	(5:03-5:56) Por ejemplo, te doy un ejemplo nomás, en la institución donde estoy... cuentos así infantiles, pero imagínate un poco que ellos nunca leyeron... ellos siempre escucharon <i>La caperucita Roja</i> , siempre escuchaban <i>El Gato con Botas</i> , pero nunca le pusieron esa atención. Una compañera desde su asiento empezó a leer esos pequeños cuentos y silencio total... ni una pizca de sonido, nada. Atentos a lo que era la lectura de esos cuentos. Entonces creo que voy logrando, que el Ministerio acertó para introducir lo que es este programa de Ñe'ery.
Rosa	(12:07) Hay una pequeña diferencia, en séptimo grado no leen. Vamos a decir que de 20 alumnos leen 15. O mejor dicho te pongo así, séptimo grado de 20 alumnos leen bien bien, cinco. Leen más o menos así rengueando, diez ; y cinco no leen.
Rosa	(13:26) Lo que pasa que muchas veces ellos no tienen una buena base en el primero, segundo y tercer grado. Entonces ellos ya pierden ese interés en leer, o por lo menos ver y leer algo que te guste, que te llame la atención. Ellos no quieren. No quieren luego leer. Así crudamente luego te dicen: NO y NO.
Rosa	(14:01-14:48) El jueves pasado así estaba, noveno grado no me quería leer y así estaba... "pero por qué, dame una explicación", "no", "¿pero sabés leer?", "sí, sé leer"; ¿y

	por qué no querés leer?; y no... así estaban; pero nunca me daban una explicación. Yo siempre les preguntaba si sabían, entonces si no sabían, yo te voy a ayudar, vamos a comenzar desde uno, para poder leer por lo menos hasta fin de año. No es necesario que vos hagás las lecciones, vamos a practicar nomás las lecturas; porque eso pues es lo que es importante, que ellos lleguen al colegio leyendo. Así mismo les expliqué. Y "no" me dijo, no me leyeron, no me leyó.
Liliana	(10:44 )Yo creo que segundo ciclo sí recomendaría porque muchas de las falencias o dificultades que con la que llegan estudiantes al tercer ciclo, es porque no se han atendido durante el segundo ciclo, que aquí serían tercer, cuarto y quinto eh perdón, cuarto, quinto y sexto grado. Entonces, los focos que se estudian en segundo ciclo son, por ejemplo, la conciencia fonológica, eh...comprensión lectora, ¿qué más? Eh eh...lectura en voz alta, por ejemplo, para la expresión oral
Liliana	(11:33) se llega a séptimo sin saber leer fluido. Sin tener, por ejemplo, idea de lo que es un fonema, una letra, cómo unir sílabas con sílabas, con otras sílabas. Eh, la cuestión de las que le dicen sílabas compuestas, por ejemplo, o sílabas trabadas.
Liliana	(16:22) incluso tengo así anécdotas, por ejemplo, de una estudiante... que me impactó mucho lo que me contó porque me había dicho que ella quería leer, de hecho era muy aplicada ella. Lo que le daba, ella leía rápidamente y trataba de entender, hacía preguntas de todo tipo, trataba de relacionar con lo que ella ya conocía, ¿verdad? Pero por sí misma, directamente. hacía ese trabajo ella porque era entusiasta, pero me había contado ella que no. En su casa ella no tenía permitido leer...porque su mamá tenía una mirada muy muy rígida de lo que es la lectura, y consideraba que era como una especie de vehículo de tentaciones o algo así, por un pensamiento de fanatismo religioso.
Liliana	(17:42) Y le dice ella (la mamá) "Pero eso es del demonio." Y le dice, "Pero no, mamá", ella ya había leído la intro y le dice que no, que no tenía nada que ver. Y trata de convencerle y no había caso. La mamá le prohibió totalmente leer cualquier libro de esa saga. Prohibidísimo porque era profecía y eso implicaba que era del demonio.
Liliana	(30:08) Y les gusta más teatro porque luego ellos representan... Y la en la representación les parece más es mucho más entretenido porque les da la posibilidad de ir al al escenario, de mover el cuerpo y demás cosas o prácticas que en el área de castellano no tenemos tan permitido por la cuestión de que tengo estudiantes con limitaciones de movilidad varios por aula.

**Análisis interpretativo:** Dentro de esta categoría, los hallazgos sobre el perfil del estudiantado son numerosos. En primer lugar, varios de los informantes describen una situación crítica de la competencia literaria del estudiantado, vinculado a la deficiencia de los ciclos previos y el escaso hábito lector. Expresan al respecto que “Se llega a séptimo sin saber leer fluido” (Liliana) y que “de 20 alumnos, bien bien leen cinco” (Rosa); por ende, es posible afirmar que el desinterés actual por la lectura es también reflejo de esta falta de competencias iniciales.

En segundo lugar, sobre las actitudes, preferencias e intereses de los estudiantes en relación con las actividades lectoras, se manifiesta un bajo interés por la lectura formal. Dos informantes expresaron que los estudiantes se mostraron más interesados por actividades relacionadas con el género dramático, por considerarlo más “lúdico” o por las oportunidades de poder trabajar fuera del aula y “mover el cuerpo”.

Sobre el consumo cultural, es destacable como el entorno digital compite con la lectura tradicional; también las diferencias de género en el tipo de actividades que se realizan, de las pocas lectoras identificadas se enfatizó en que son mujeres, mientras que para los varones el fútbol y otros deportes resultan de mayor interés.

En tercer lugar, emerge una subcategoría de influencia del contexto sociofamiliar. Todos los informantes expresaron ideas con relación el impacto de la dinámica familiar, las creencias culturales y el entorno socioeconómico sobre el hábito lector.

Declaraciones como “El 89% de los educandos no tienen acompañamiento escolar” (Cecilio), “En su casa no tenía permitido leer.” (Liliana) y “La mamá consideraba que leer era del demonio.” (Liliana) evidencian como factores como el acompañamiento familiar insuficiente, las creencias o ideologías limitan el desarrollo del hábito lector.

**Tabla 12**

*Análisis temático de la dimensión “Hábitos y preferencias culturales”*

<b>Categoría: Hábitos y preferencias culturales</b>	
Definición: en este ámbito temática se agrupan las observaciones de los docentes sobre los intereses culturales de sus estudiantes.	
<b>Informantes</b>	<b>Enunciados</b>
Melisa	(42:22-43:36)Y depende...el chisme podría ser, les gusta mucho el chisme (ríe). Los varones están con el fútbol. Y algunos leen, pero leen en inglés, leen fantasía, o cosas con algunos temas vidriosos como el suicido, por ejemplo; pero más las chicas lo que leen. Una lo que me comentó que leyó <i>Crimen y Castigo</i> , por decir así un clásico, pero más leen libros juveniles de fantasía.
Rosa	(16:24) Ahora mismo tengo un grupo de cinco chicas que le encanta leer en séptimo grado.
Rosa	(19:33-19:52) No leen ellos fuera del aula. No leen. Están ahí con su celular...con los juegos. Por ejemplo, tengo ahora en segundo curso y veo que...dos lo que traen su libro de lectura; dos están leyendo de cincuenta alumnos.
Liliana	(30:02-31:12) lectores, lectores así como tal que que lean por placer, que tengan familiares que les regalan libros o cada Navidad, cada cumpleaños o cada día del libro, no hay. No, casi no hay. Podría decir que de todo el alumnado habrá una que sí; constantemente me muestra los libros que compró...su último hallazgo, que no tiene problemas en compartir los temas que está o los géneros que está escogiendo, ¿verdad? Por temporada. Es una devora libros, verdaderamente, pero es una. Solamente una.
Liliana	(37:49) No practican fútbol, no practican ningún deporte. No practican deportes. Sus intereses podría decir que que son la actualidad, los que podría decir que son los las tendencias de internet, TikTok. Las tendencias de TikTok eh en general.
Liliana	(40:00) Intereses así en general cinéfilos no son hablar de de películas con ellos en serie es muy difícil tampoco ven eh trataba yo de entrar por ese lado hacia la cuestión de la narrativa, ¿no? Pero resulta difícil porque es muy poco el nivel cultural. En ese sentido. Es muy difícil.

**Análisis interpretativo:** Como se puede evidenciar, la lectura por placer tiene una presencia casi nula en los hábitos de los adolescentes; y algo relevante a destacar es que del poco estudiantado reconocido como lector habitual, siempre se especifica que son chicas.

Como se anticipaba, el entorno digital y las redes sociales tienen fuerte presencia en el mundo adolescente; tanto Rosa y Liliana lo expresan, pero también se demuestra en los resultados de las encuestas.

Nuevamente, podemos notar desigualdades entre las comunidades. En el caso de los estudiantes del colegio privado de clase media alta, tienen acceso a practicar deportes y se cita una variedad de estilos de lectura, a pesar de que el público lector sea reducido (Melisa). Por otro lado, Liliana hace énfasis en que sus estudiantes normalmente no realizan deportes y que tampoco están interesados en el ámbito audiovisual, lo que le supone una limitación al ser una oportunidad para trabajar el intertexto lector.

**Tabla 13**

*Análisis temático de la dimensión “Recursos institucionales”*

<b>Categoría: Recursos institucionales</b>	
Definición: en esta dimensión se hace referencia a la disponibilidad, acceso, adecuación y uso de recursos físicos, materiales y organizativos en las instituciones educativas para apoyar las prácticas de lectura literaria.	
<b>Informante</b>	<b>Enunciados</b>
Cecilio	(12:15) La verdad que tenemos algunos libros en la dirección y también los libros de texto donados por el MEC. Así por cuenta propia, casi nula la visualización de lectura en el aula. Tenemos una pequeña biblioteca pero falta muchos materiales, especialmente para Literatura... obras literarias.
Melisa	(49:38-50:19) Cuando yo recién vine, me habían mostrado una sala que le llamaban biblioteca, pero sin libros. No tenía libros. Y desde año se inauguró lo que le llaman la <i>Bibliotec</i> , que tiene mucha tecnología... tiene tele, tablets, parlantes; tienen una bibliotecaria y está cargadísimo de libros, pero no sé si los leen tanto. Se van mucho en el recreo.
Liliana	(21:54) En la reunión de padres había resistencia por la cuestión económica. Directamente me dijeron algunos que no, no iban a poder comprar. A pesar de que el libro estaba a 20 000 guaraníes.
Liliana	(24:54) la idea que ellos tienen de desarrollar el desarrollo de una clase es completación de libros. Completación de libros a más no poder. Y que se justifique la compra de libros de esas editoriales. Con la idea de que se comprende o no se comprende, eso ya es opcional. Si se llega a fijar un contenido sí que ya es avaricia. Es así, completar libros.
Liliana	(25:10) no sé si esto es relevante también, pero yo creo que sí. También hay que aclarar que la institución donde yo enseño es una institución que eh tiene mucha salida y entrada de docentes. En un año en una misma asignatura puede haber tres o cuatro docentes que pasaron por esa por esa área.
Rosa	(17:33-17:52) Y acá, por ejemplo, no tenemos materiales. Materiales no tenemos. Yo hago maravillas... hago fotocopias, hago reciclado... para que puedan ellos tener un pequeño texto y leer.

**Análisis interpretativo:** Aunque se mencionan iniciativas como la creación de bibliotecas o la recepción de libros del MEC, los relatos de los docentes revelan que la dotación de materiales literarios es insuficiente y desigual. Por ejemplo, Cecilio señala la falta de obras literarias específicas en la biblioteca institucional, lo cual limita el acceso a un corpus variado de literatura.

En el testimonio de Melisa emerge una brecha entre la dotación tecnológica y el uso efectivo de la biblioteca: aunque la "Bibliotec" está equipada con tecnología avanzada y libros, no existe una cultura consolidada de uso académico de estos recursos. Los estudiantes utilizan la biblioteca más como espacio recreativo que como un entorno de aprendizaje lector.

Aunque solo se recogió en la tabla el comentario de Liliana, Rosa coincidió en observaciones sobre la resistencia de las familias a comprar libros, para el caso de Melisa, la negativa fue de parte de la institución. En los primeros casos, es una muestra de cómo las limitaciones económicas familiares actúan como una barrera adicional para el acceso equitativo a los materiales de lectura. Esto reproduce desigualdades que ya están presentes en el contexto socioeducativo. Además, la idea de "completación de libros" que menciona Liliana, y que también fue asumida por el resto de los informantes, indica una práctica pedagógica centrada en el cumplimiento mecánico de tareas sobre el texto, más que en el desarrollo de una experiencia lectora significativa. Esta concepción limita el potencial de la lectura como práctica cultural transformadora.

En resumen, la presencia de recursos físicos (libros, tecnología) no garantiza su integración efectiva en las prácticas lectoras del aula. Las barreras económicas (o ideológicas) y las prácticas pedagógicas promovidas por las instituciones perpetúan un enfoque instrumentalista de la lectura.

## **6. Discusión de resultados**

Los datos recolectados mediante las encuestas y entrevistas permiten construir un panorama complejo y matizado de las prácticas lectoras, culturales e institucionales que atraviesan a los adolescentes paraguayos en el contexto escolar; a continuación, se retoman los objetivos de investigación en diálogo con los marcos teóricos que sustentan este estudio, para dar respuesta a las preguntas iniciales ¿Cómo son los hábitos de lectura de los estudiantes de secundaria dentro y fuera del aula? y ¿Qué prácticas culturales tienen los adolescentes paraguayos?

El primer objetivo buscaba **categorizar los perfiles lectores de los estudiantes secundarios del Paraguay, considerando sus prácticas de lectura escolar, voluntaria y digital**. Los hallazgos revelan que existe un bajo índice de lectura, lo que resultó en una predominancia de perfiles de lectores débiles y no lectores.

Desde una perspectiva comparativa con estudios de otras regiones, los resultados son considerablemente más desfavorables. Mientras que Manresa (2009) había constatado un 47,7% de estudiantes que leían menos de 4 libros anuales en escuelas de Cataluña, en el presente estudio los resultados indicaron que el 61% lee entre 1 y 4 libros anuales, y un 26% no culmina un libro en el año. Si comparamos con otros países del Cono Sur, en Argentina, el 33% de los adolescentes leen de 3 a 5 libros anuales y un 27% más de 6 libros (Ministerio de Cultura Argentina, 2023).

Por otra parte, en la variable de frecuencia de lectura, según los criterios de Yubero & Larrañaga (2015), los estudiantes se autoperciben como lectores habituales, ya que el 43% leería las lecturas escolares con una frecuencia semanal y el 35% las lecturas voluntarias. En cambio, en Chile, uno de los países con mayor promedio de lectura en Sudamérica, el 27% declaró leer casi todos los días y el 23% todos los días (Ipsos, 2022).

Autores como Larrañaga y Yubero (2005), Manresa (2009), observaron que algunos estudios preferían la medición del tiempo, mientras que otros se centraban en cuantificar los libros leídos el último año. Es por ello que se destaca la relevancia de un análisis desde diversas variables. En el presente estudio, a pesar de la autodefinición de frecuencia habitual que tienen los estudiantes sobre sus hábitos lectores, al analizar en profundidad el tiempo de dedicación y el volumen de títulos leídos anualmente, emerge una disonancia entre la autopercepción y las prácticas efectivas.

Solo 2% afirmó leer de manera voluntaria en los rangos de 5 a 7 horas y de más de 10 horas. Esta tendencia también se replica en el ámbito escolar, ya que los porcentajes de mayores horas de lecturas fueron 2% para las franjas de 3 a 5 horas y 7 a 10 horas semanales. Manresa (2009) había identificado que 15,5% de adolescentes entre 12 y 14 casi no dedicaban horas de lectura en la semana; en cambio, entre los estudiantes paraguayos esta cifra es de 63% en lecturas escolares y 44% en lecturas voluntarias. En el informe de Argentina, si bien no cuenta con un desglose de grupo etario, bajo la variable de frecuencia solo se identificó un 3% de población no lectora en formato papel y 31% en formato digital.

La poca inversión de tiempo en lecturas escolares puede afectar negativamente la consolidación de hábitos lectores profundos y sostenidos en los adolescentes y también genera interrogantes sobre la efectividad de las estrategias institucionales para el fomento lector,

como señalaba Cerrillo et. al (2002) para consolidar el desarrollo del hábito lector se debe anticipar un proceso de enseñanza-aprendizaje, que implique motivar al estudiantado para ir generando conductas observables en el que los libros y la lectura ocupen un espacio significativo en lo cotidiano.

Si bien autores como Lluch (2014) y Rovira (2017) evidenciaron el éxito de blogs, redes sociales y foros donde los adolescentes construyen comunidades de lectores, principalmente que consumen lo llamado como “paraliteratura”, los resultados de esta investigación develan que existe un ínfimo consumo de literatura digital entre los estudiantes paraguayos. Sumando los lectores medios y fuertes, solo se registraron tres estudiantes que consumen anualmente más de cinco obras de estas características. Asimismo, fue el tipo de lectura con la tendencia más baja en frecuencia de lectura y cantidad de horas dedicadas.

De esta manera, se responde a la pregunta inicial de la investigación con una evidencia de bajo consumo de lectura, tanto a nivel escolar como extraescolar, obteniendo los índices más bajos en la literatura digital.

El segundo objetivo era **analizar las preferencias lectoras de los estudiantes secundarios en relación con los géneros, formatos y soportes de lectura**. Al respecto, se presentan múltiples coincidencias con lo expuesto en el marco teórico sobre las tensiones entre canon y paraliteratura (Díaz-Plaja, 2009; Lluch, 2018; Manresa, 2009). En los datos sobre las preferencias lectoras, la tríada de subgéneros cuentos, novelas y cómics concentra más de la mitad de las respuestas, lo cual da cuenta de una preferencia por formatos narrativos breves o visualmente atractivos, probablemente vinculados a una lectura más ágil o lúdica. Los informantes docentes expresaron por unanimidad el desinterés de los estudiantes por las lecturas programadas en el ámbito escolar.

En los hallazgos de los títulos leídos actualmente, se constata una notable presencia de textos transmedia. Sin embargo, desde la percepción de la informante Liliana, no fue posible trabajar la literatura desde el ámbito audiovisual debido a la escasez de intertextualidades; además, en la pregunta sobre hábitos culturales, “ver cine” fue la actividad con la segunda media más baja.

A lo anterior, se suman varios títulos de literatura juvenil homologada en las lecturas actuales. De todas formas, esto no sugiere del todo una lejanía al canon escolar, ya que en la pregunta 29 aparecieron obras clásicas de la literatura universal y paraguaya. Esto se contrapone con las observaciones de Díaz-Plaja (2009) de que los clásicos nacionales suelen resultar poco accesibles para los jóvenes; no obstante, cabe destacar que la tradición literaria en Paraguay es mucho más tardía a la española. De todas maneras, la ligera presencia de los

títulos del canon no elimina las tensiones existentes entre lo que se denomina alta y baja cultura.

En cuanto a los subgéneros preferidos, se evidenció una contradicción entre lo expresado por estudiantes y docentes. Mientras que en los resultados de las encuestas las novelas contaron con un 16% de preferencia y la poesía con 15%; los docentes aseveraron presentar mucha dificultad para trabajar con poemas y novelas, debido a la dificultad de comprensión del lenguaje connotativo o, para el segundo caso, porque no terminan de leer los textos. Dos informantes destacaron que los ven motivados ante las secuencias didácticas vinculadas al teatro; sin embargo, en las encuestas este género solo tuvo el 2% de preferencia.

Algo llamativo fue la presencia medianamente destacada de los libros sobre Historia como lectura voluntaria, obtuvo un 14% de preferencia y se incluyeron varios títulos tanto en la lectura actual como entre los favoritos que habían leído en el colegio. Este dato, si bien podría interpretarse como un indicio positivo respecto al interés lector, merece ser problematizado. En primer lugar, su inclusión en los hábitos lectores podría responder más a una búsqueda de conocimiento factual o a la reproducción de discursos escolares que al desarrollo de una competencia literaria. En segundo lugar, porque en muchos casos el acceso a ellos estuvo vinculada a la escasez de materiales literarios disponibles en las instituciones, como lo expresó el informante Cecilio.

Para el tercer objetivo, **caracterizar los patrones y las tendencias en las prácticas culturales de los adolescentes paraguayos**, se encontró que dentro de las prácticas culturales, la lectura fue la de menor preferencia. Ningún encuestado de sexo masculino optó por la valoración máxima en esta actividad; en cuanto a las alumnas, cuatro calificaron como una actividad que les gusta mucho (5), y otras siete le otorgaron la valoración 4. Esto vuelve a reforzar la hipótesis de Díaz-Plaja (2009) sobre la predominancia femenina.

Con relación a lo anterior, no hubo predominancia de ninguna institución, si no que la distribución fue bastante equitativa. Esto demuestra que un mayor acceso a los libros o mejores condiciones institucionales, no necesariamente se traducen en mayor gusto por la lectura.

Coinciden observaciones de los docentes con los resultados en las encuestas sobre el uso de internet como actividad cultural más practicadas; incluso, vuelve a ser mencionada por los estudiantes en el espacio complementario de otras actividades, con respuestas como “ver tiktok casi siempre”, “ver instagram y tiktok”, “ver videos en redes sociales”. Aunque estudios como los de Lluch y Sanz-Tejeda (2024) hayan señalado el rol positivo que pueden desempeñar las redes sociales en la creación de comunidades lectoras y en la circulación de

libros, cabe destacar que los encuestados solo mencionaron el uso de estas plataformas, no mencionaron participación en espacios literarios ni cuentas que hayan influenciado en su consumo literario.

En este apartado también se mencionó la práctica de deportes, generalmente por parte de chicos; destaca el fútbol, reforzando las tesis sociológicas de Alabarces (2003) de la relevancia de este deporte como espacio de socialización privilegiado en los sectores populares. Además, con menor presencia, se citaron otras disciplinas como el basketball, handball, boxeo, karting.

Otra de las actividades favoritas, tanto por chicos y chicas de varios colegios, fue dibujar, algunos especificaron que en estilo anime. Este interés se vincula con el 12% de encuestados que optaron por el manga como preferencia lectora.

Una de las actividades que tuvo mediana preferencia, y sin embargo pasó desapercibida por los docentes, fueron los videojuegos. Además, aunque no en gran cantidad, se citaron libros pertenecientes a universos transmedias, que expanden la narrativa de estos videojuegos. Tal como había identificado Olid (2008), este tipo de perfil lector corresponde a informantes de sexo masculino.

Se incluyeron otras obras de índole transmedia que incluyen tanto películas clásicas como *Star wars* y otras que se han popularizado en los últimos años en salas de cine o plataformas de streaming. Estos datos constituyen una oportunidad didáctica para vincular los intereses de los alumnos con la lectura.

Los hallazgos sobre las prácticas culturales coinciden con la investigación de Olmedo-Barchello y Achinelli Báez (2024), quienes destacaron la tendencia alta en actividades como escuchar música, buscar información en internet e identificaron la lectura de libros como la actividad con menor presencia. Además, habían observado la baja incidencia en asistencia a eventos de índole público, visitas a museos y bibliotecas y prácticas de escritura; ninguna de las anteriores mencionadas por los adolescentes en la opción de respuesta abierta para añadir otras actividades que realice.

El cuarto y último objetivo fue **describir las percepciones docentes sobre las prácticas lectoras de los estudiantes**. Por unanimidad, lo expresado por los informantes docentes concuerda con el perfil de no lectores o lectores débiles, con expresiones generalizadoras como “No leen fuera del aula” (Rosa), “casi nula visualización de lectura en el aula” (Cecilio) y “lectores por placer no hay” (Liliana). A esto se añaden las manifestaciones de preocupación por el bajo nivel de competencia lecto-literaria con la que llegan los discentes a secundaria y se adhiere el énfasis de que las lectoras habituales son

generalmente niñas. Este último punto, comprueba la hipótesis presentada por Díaz-Plaja (2009) sobre la persistencia en las creencias de que leer es una actividad femenina.

Si bien la influencia del entorno no se cita entre los objetivos, se recopiló información en la última dimensión de la encuesta que puede resultar reveladora para explicar los índices de escasa lectura y desmotivación hacia la lectura: el 61% dijo que de pequeños nunca recibió libros como regalos; de las personas con más prácticas lectoras observaban en su entorno, el 67% mencionó que estos no les suelen recomendar libros. Un 35% afirmó que durante la infancia le leían cuentos “a veces” y un 37% sostuvo que nunca le habían leído. Estos datos permiten hipotetizar que la ausencia de prácticas lectoras compartidas en la infancia con el entorno próximo podrían constituir factores explicativos de la desmotivación hacia la lectura. Esta posibilidad abre una nueva línea de investigación centrada en las mediaciones sociales del hábito lector.

Complementando lo anterior, desde las percepciones docentes fueron recurrentes las menciones al poco acompañamiento del entorno familiar en el proceso escolar. Cecilio destacaba que para lograr los objetivos se debe complementar la tríada padre-alumno-docente; Liliana informaba de padres que se oponían a la compra de libros. El apoyo familiar es esencial para fomentar el hábito lector; su ausencia o la presencia de creencias limitantes actúan como barreras importantes en el proceso de alfabetización literaria.

Además, se reiteró las dificultades para conciliar los títulos con los directivos de la institución, la única informante que no manifestó inconvenientes de este tipo, es también directora en la institución donde imparte clases de Lengua Castellana y Literatura. Asimismo, a pesar que entre las metas progresivas del Programa de Lectura, Escritura y Oralidad *Ñe'ëry* (MEC, 2023) incluían dotar de recursos y crear espacios de lectura, Cecilio, Liliana y Rosa expresaron no contar con bibliotecas o libros literarios en sus instituciones.

Para finalizar, los resultados destacan trayectorias lectoras iniciales deficitarias que carecen de las nociones fundamentales que había identificado Díaz-Plaja (2009) para la conformación del itinerario lector adolescente: no se observaron orientaciones significativas ni por parte de las instituciones educativas ni consumos literarios inducidos por el entorno social; no se registró un acceso a la literatura por otros canales como podrían ser la música, las pantallas, la prensa, etcétera; por último, tampoco hubo indicios de modos de lectura horizontales, es decir, descubrimientos y recomendaciones entre pares. Lo anterior se articula con escaso acompañamiento familiar, ausencia de recursos y poco respaldo institucional hacia los docentes. Además, se evidenció que la autopercepción del estudiantado sobre sus prácticas

lectoras se contradice ante la escasa dedicación horaria, el reducido volumen de títulos leídos y la baja valoración cultural de la lectura.

## 7. Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo general explorar los hábitos lectores y las prácticas culturales de los estudiantes secundarios del Paraguay. Los hallazgos identificaron un bajo volumen de lecturas anuales y de tiempo invertido semanalmente, tanto en las lecturas de ámbito escolar, como voluntario y de literatura digital. Esto dio como resultado la **predominancia de perfiles de lectores débiles y no lectores**, a pesar de la disonancia autoperceptiva de los estudiantes de como “lectores habituales”, ya que el tiempo dedicado a la lectura es mínimo.

Añadiendo las manifestaciones de priorización de lograr habilidades básicas de comprensión y expresión oral y escrita por parte de los docentes, estos datos implican grandes desafíos para la educación literaria en Paraguay. A pesar de la buena recepción que se manifiesta sobre el Plan Nacional de Lectura *Ñe'ëry*, su implementación aún no se traduce de forma consistente en prácticas pedagógicas transformadoras que promuevan la formación de lectores literarios críticos, ni en una articulación clara entre las políticas públicas y las condiciones materiales, institucionales y formativas de las escuelas.

Así también, a nivel institucional existen muchos desafíos para la selección de lecturas escolares. Existe una baja valoración de las lecturas escolares por parte del estudiantado y una predilección por textos breves, visuales o narrativamente ágiles. La conformación de un corpus mixto con un enfoque más inclusivo y motivador, que integren algunos de los tipos de LIJ (álbumes para adolescentes, relatos iniciáticos, literatura de género, etc.) podrían representar una oportunidad para conciliar las tensiones entre las lecturas escolares y voluntarias.

A diferencia de lo estudiado en poblaciones adolescentes en otros países (Lluch, 2014, 2018; Rovira, 2017), el consumo de literatura en soportes digitales es mínimo y, sin embargo, el consumo y las actividades digitales sí ocupan un rol central con el uso de redes sociales y videojuegos. Las voces docentes recogidas en las entrevistas coinciden en señalar la escasa lectura fuera del aula, la baja motivación ante los textos escolares y la dificultad para trabajar géneros como la poesía o la novela debido a la limitada comprensión lectora del estudiantado. Asimismo, persiste una visión de la lectura como práctica femenina, lo que confirma lo señalado por Díaz-Plaja (2009) respecto a la feminización de la lectura en el imaginario escolar.

Por último, las prácticas culturales manifestadas por los estudiantes muestran, en

primer lugar, un favoritismo por escuchar música; luego, un predominio de actividades digitales y deportivas como ver redes sociales y practicar deportes. También se incluyen actividades artísticas como dibujar y otras de índole social como salir con amigos o ir a la iglesia. La lectura se ubica en los niveles más bajos de preferencia, sobre todo entre los varones. Cabe destacar que en la encuesta no se realizó la diferenciación entre lectura digital y papel; por lo que el contraste entre la media y moda “utilizar internet” y “leer” puede entenderse como que la utilización de los dispositivos electrónicos no representan una oportunidad de prácticas lectoras para los encuestados.

Cabe destacar que la investigación contó con varias limitaciones, como el impedimento de aplicar los instrumentos de manera presencial debido a la distancia geográfica, esto conlleva la falta de oportunidades para aclarar o explicar conceptos que puedan provocar dudas entre los informantes, la poca representatividad de la muestra a nivel nacional y los cortos plazos para desarrollar la investigación.

En conclusión, los resultados de esta investigación reafirman que el fomento lector no puede desligarse de las condiciones socioculturales, institucionales y afectivas que atraviesan a los adolescentes. Es necesario y urgente fortalecer las políticas educativas para el acceso al libro; pero además construir sentidos, habilitar emociones, y reconocer las formas en que los jóvenes se relacionan con la cultura en sus múltiples expresiones. La educación literaria en Paraguay debe dejar de apuntar a una planificación que busque formar lectores ideales cuando aún no se han subsanado problemáticas elementales como la alfabetización y la competencia mínima de comprensión lectora. Urge, en cambio, diseñar propuestas pedagógicas que acompañen trayectorias lectoras frágiles, respeten los intereses juveniles y promuevan el encuentro significativo con los textos, la identificación y el placer estético.

Solo desde una transformación profunda de las condiciones institucionales y culturales que rodean la lectura, será posible construir verdaderas comunidades lectoras en las aulas, donde leer no sea una obligación escolar, sino una experiencia vital compartida.

Como futuras líneas de investigación, se recomienda profundizar en la influencia del entorno familiar en la construcción de los hábitos lectores; medir la influencia de los *booktokers* y *bookstagramers* en la población adolescente; contrastar las diferencias de los perfiles lectores con respecto a variables de género, región, lengua hablada, tipo de gestión en la institución; evaluar las necesidades de alfabetización cultural y cómo poder resignificar lo digital en el aula como oportunidad de aumentar el acceso a la lectura literaria.

## 8. Referencias bibliográficas

- Acevedo-Merlano, Á. y Chauz-Lizarazo, J. (2016). Aproximaciones a los videojuegos y su incidencia en las subjetividades de los jugadores latinoamericanos. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 69, 140-157.
- Alabarces, P. (Coord.). (2003). *Futbologías: Fútbol, identidad y violencia en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ambròs, A., y Ramos, J. (2018). Preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes: Lecturas híbridas para la formación literaria. *Aula de encuentro*, 20(2), 55-74.
- Aranda, M. (2020). Habilidades de lectoescritura en estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(1), 69-82.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Les Editions de Minuit.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cálcena, J. (2015). *Breve análisis de los hábitos e índices de lectura en el Paraguay con énfasis en el periodo 2010-2015 y recomendaciones para mejorar la comprensión lectora desde el ámbito educativo*. [Trabajo final de máster]. Universidad Autónoma de Asunción y Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología.
- Cálcena, J. (2017). *Hábitos de lectura en estudiantes de Periodismo de universidades de Asunción* [Trabajo final de máster]. Universidad Autónoma de Asunción.
- Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura: Una comparación de resultados en algunos países de América Latina*. [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2016/08/33c91d\\_Comportamiento\\_Lector.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2016/08/33c91d_Comportamiento_Lector.pdf)
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2013). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.

- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*.  
Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ*, 145, 7-17.
- Colomer, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Graó
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*  
(3ª ed.). Sage.
- Del Puerto, L. G., Thoms, C., y Boscarino, E. (2018). Reading comprehension of first year  
university students. *Revista Científica de la UCSA*, 5(2), 11-25.  
[https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005\(02\)011-025](https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(02)011-025)
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la  
adolescencia. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp.119-150). Graó.
- Dorio, I.; Sabariego, M.; Massot, I. (2009). Características generales de la metodología  
cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed., pp.  
275-292). La Muralla.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and  
Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Heredia, H. y Romero, M. (2018). *Lectura, educación y redes sociales: un reto en las  
humanidades*. Comunicación presentada en el I Congreso internacional virtual  
Humanidades Digitales.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ipsos. (2022). *Leer en Chile 2022: Estudio de hábitos y percepciones lectoras*. La Fuente.
- Izcovich, M. (2005). *Tiempo de transformación (12-15 años)*. Síntesis.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer*. Octaedro.
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El origen de la categoría de «falsos lectores» Ocnos: Revista  
de Estudios sobre Lectura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 1, 43-60.

- Lluch, G. (2007). *Literatura infantil y juvenil y otras narrativas periféricas*.  
<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-juvenil-y-otras-narrativas-perifericas--0/html/>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en red. *OCNOS: Revista de estudios sobre lectura*, 11, 7-20.
- Lluch, G. (2018). *La lectura entre el paper i les pantalles*. Eumo.  
<https://nubereader-epub.odilok.es/#/d6623bfc-1348-4bf3-b45f-17536366061f/6ca9c3f56437baee6e9bef898105c63869ee2982ee09d3e6c49be385df187f3c>
- Lluch, G. y Sanz-Tejeda, A. (2024). Contenidos, formas, usos e impactos de los bookstagrammers y booktokers, a partir de una revisión de los estudios. *Profesional de la información*, 33(4).  
<https://doi.org/10.3145/epi.2024.0407>
- Manresa, M. (2009). *Els hàbits lectors del adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].  
<http://hdl.handle.net/10803/4685>
- Manresa, M. (2011). Retrato del lector literari feble. *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, 53, 12-24.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
- Ministerio de Cultura Argentina. (2023). *Encuesta nacional de consumos culturales 2013/2023-Lectura de libros*. <https://www.sinca.gob.ar/VerDocumento.aspx?IdCategoria=10>
- Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. (2022). *Marco pedagógico orientador de la gestión pedagógica a nivel nacional*. [mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/19295?1675446644](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/19295?1675446644)
- Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. (2023). *Ñe'ëry. Programa de lectura, escritura y oralidad*. [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/20450?1701128957](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/20450?1701128957)

- Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay (2010a). *Plan Nacional de Lectura Ñandepotyjera haña: Plan de Acción 2010-2015* .  
[https://mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/3112](https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/3112)
- Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2010b). *Programa de estudio: Área Lengua y Literatura Castellana 9º grado*.
- Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2014). *Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media: Plan Común área Lengua, Literatura y sus Tecnologías*. [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/9660?1414677082](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9660?1414677082)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Moral-Barrigüete, C. D., y Molina-García, M.J. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 51-79.  
<https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.100>
- Nadel, J. H. (2014). *Fútbol!: Why Soccer Matters in Latin America*. University Press of Florida.
- Ocha, M. (2023). *La lectura literaria a través de los ojos de los futuros maestros. Un estudio de comparativo entre el alumnado de 1º y 3º del grado "Mestre d'educació primària" de la UB* [Trabajo final de máster]. Universitat de Barcelona.
- Olid, I. (2008). Entre nois i noies: La força dels estereotips. En T. Colomer (Ed.), *Lectures adolescents* (pp. 167-182). Graó.
- Olmedo-Barchello, S., y Achinelli Báez, M. (2024). Consumo cultural y emergente en el Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(2).  
<https://doi.org/10.18004/riics.2024.diciembre.211>
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2014). *Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales, 2013*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).  
<https://oibc.oei.es/uploads/attachments/48/encuestalatinoamericana2013.pdf>

- Poder Legislativo. *Ley 4088/2010, que establece la gratuidad de la educación inicial y de la educación media*. 13 de septiembre de 2010. Gaceta oficial n° 181.
- Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 55-72.
- Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. EC | H2020 | Research and Innovation Actions. <https://redi.anii.org.uy/jspui/handle/20.500.12381/323>
- Soto Vázquez, J., y Tena Fernández, R. (2024). *Educación lectora en el siglo XXI*. Dykinson.
- Torrado, M. (2009). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed., pp. 231-257). La Muralla.
- Turin, J. (2003). La littérature de jeunesse et les adolescents: Évolution et tendances. *BFF*, 48(3).
- Vilà, R. y Bisquerra, R. (2009). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed., pp. 259-274). La Muralla.
- Villagra, M., Falcó, L., y González de Olivera, M. (2022). Estudio de caso sobre hábitos de lectura en estudiantes universitarios. *Revista UniNorte de Economía y Empresa*, 9, 75-94. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7157440>
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la información*, 24(6), <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

## 9. Anexos

### Anexo 1. Obras sugeridas para bachillerato en la priorización curricular.

Cursos	Primer año	Tercer año
Obras	<ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Edipo Rey</i> de Sófocles.</li><li>2. <i>Coplas</i> de Jorge Manrique</li><li>3. <i>Noche serena</i> de Fray Luis de León</li><li>4. <i>Fuente Ovejuna</i> de Lope de la Vega.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>En Paz</i> de Amado Nervo</li><li>2. <i>Pájaro azul</i> de Rubén Darío</li><li>3. <i>Quiero saber</i> de Vicente Aleixandre</li><li>4. <i>Sí a la Paz</i> de Eloy Fariña Nuñez</li><li>5. <i>Un puñado de tierra</i> de Hérib Campos Cervera</li><li>6. <i>Los treinta mil ausentes</i> de Josefina Plá</li><li>7. <i>Para todo trabajo</i> de Elvio Romero</li><li>8. <i>La cantimplora</i> de Hugo Rodríguez Alcalá</li><li>9. <i>El tropiezo de Felipa</i> de Gabriel Casaccia</li><li>10. <i>Nicolasita del Espíritu Santo</i> de Julio Correa</li><li>11. <i>Otra vez Adán</i> de Osvaldo González Real</li><li>12. <i>El cautivo</i> de Jorge Luis Borges</li><li>13. <i>Nos han dado la tierra</i> de Juan Rulfo</li><li>14. <i>La casa de los espíritus</i> de Isabel Allende.</li><li>15. <i>Metamorfosis</i> de Franz Kafka.</li><li>16. <i>Hamlet</i> de William Shakespeare.</li><li>17. <i>Coplas</i> de Jorge Manrique</li><li>18. <i>El prisionero</i> de Augusto Roa Bastos</li><li>19. <i>Flores y Tumba</i> de Maribel Barreto.</li><li>20. <i>El Guajhu</i> de Gabriel Casaccia</li><li>21. <i>El trueno entre las hojas</i> de Augusto Roa Bastos.</li></ol>

Nota. Elaboración propia a partir de *Marco pedagógico orientador de la gestión pedagógica a nivel nacional* (MEC, 2022, pp. 69-71)

## **Anexo 2. Encuesta aplicada a estudiantes secundarios**

### **Hábitos lectores y culturales en adolescentes paraguayos**

#### **Sección 1: Consentimiento informado**

##### **¿Qué busca este cuestionario?**

Este cuestionario tiene como objetivo recoger datos sobre los hábitos lectores y prácticas culturales de adolescentes de Paraguay.

##### **¿Para qué?**

Para que, a partir de los datos recogidos, las investigadoras identifiquemos los perfiles lectores, obtengamos datos cualitativos y cuantitativos sobre el gusto por la lectura, el tiempo dedicado, los géneros preferidos, el consumo de lectura digital y el rol del entorno familiar. A partir de esto, se elaborarán propuestas pedagógicas con la intención de mejorar las prácticas de educación literaria en las instituciones.

El cuestionario tiene 5 secciones: datos sociobiográficos, frecuencia lectora, tiempo de lectura, preferencias lectoras y culturales, y entorno.

Es muy importante que sepas que no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que seas sincero/a y puedas expresar tus gustos, ideas y experiencias con la mayor transparencia posible. Desde ya, ¡muchas gracias por ser parte!

1. ¿Ha leído toda la información y está de acuerdo con participar de esta investigación?  
 Sí

#### **Sección 2: Datos sociobiográficos**

2. **Edad**  
 13                       14                       15                       16
3. **Grado/Curso**  
 9° EEB                       1° NV
4. **Sexo**  
 Femenino                       Masculino
5. **Idioma que utilizas mayormente en casa**  
 Español  
 Guaraní  
 Otro
6. **Idioma que utilizar mayormente en el colegio**  
 Español  
 Guaraní  
 Inglés  
 Otro
7. **Nivel de estudios del padre**

- Sin estudios
- Primarios
- Secundarios
- Formación técnica
- Universitarios
- No sabe, no responde

**8. Nivel de estudios de la madre**

- Sin estudios
- Primarios
- Secundarios
- Formación técnica
- Universitarios
- No sabe, no responde

**9. Profesión de tu padre**

- No trabaja
- No cuenta con un trabajo fijo o estable
- Agricultor o ganadero
- Trabajador doméstico
- Ingeniero
- Docente
- Abogado/Notario
- Periodista
- Comerciante/empresedor
- Personal de salud
- Funcionario público
- Funcionario del sector privado
- Técnico
- Otro

**10. Profesión de tu madre**

- Ama de casa
- No cuenta con un trabajo fijo o estable
- Agricultor o ganadero
- Trabajadora doméstica
- Ingeniera
- Docente
- Abogada/Notaria
- Periodista
- Comerciante/empresedor
- Personal de salud
- Funcionaria pública
- Funcionaria del sector privado
- Técnica
- Otro

**Sección 3: Frecuencia lectora**

**11. ¿Con qué frecuencia lees lecturas escolares?**

- Nunca
- Casi nunca
- Una o dos veces por semana
- Todos o casi todos los días
- Alguna vez al mes
- Alguna vez durante el semestre

- Varía
12. ¿Con qué frecuencia lees libros de manera voluntaria?
- Nunca
  - Casi nunca
  - Una o dos veces por semana
  - Todos o casi todos los días
  - Alguna vez al mes
  - Alguna vez durante el semestre
  - Varía
13. ¿Con qué frecuencia lees literatura en soportes digitales (wattpad, fanfiction, novelas digitales, etc.)?
- Nunca
  - Casi nunca
  - Una o dos veces por semana
  - Todos o casi todos los días
  - Alguna vez al mes
  - Alguna vez durante el semestre
  - Varía
14. ¿Con qué frecuencia lees contenido en redes sociales?
- Nunca
  - Casi nunca
  - Una o dos veces por semana
  - Todos o casi todos los días
  - Alguna vez al mes
  - Alguna vez durante el semestre
  - Varía
15. Si marcaste "varía" en alguna de las preguntas anteriores, explica de qué depende la variabilidad de la frecuencia de lectura: \_\_\_\_\_

#### **Sección 4: Tiempo de lectura**

16. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer lecturas relacionadas al colegio?
- Menos de una hora
  - De 1 a 3 horas
  - De 3 a 5 horas
  - De 5 a 7 horas
  - De 7 a 10 horas
  - Más de 10 horas
17. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer lecturas voluntarias y por interés?
- Menos de una hora
  - De 1 a 3 horas
  - De 3 a 5 horas
  - De 5 a 7 horas
  - De 7 a 10 horas
  - Más de 10 horas
18. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer literatura en soportes digitales (wattpad, fanfiction, novelas digitales, etc.)?
- Menos de una hora
  - De 1 a 3 horas
  - De 3 a 5 horas
  - De 5 a 7 horas

- De 7 a 10 horas
- Más de 10 horas

19. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer contenido en redes sociales?

- Menos de una hora
- De 1 a 3 horas
- De 3 a 5 horas
- De 5 a 7 horas
- De 7 a 10 horas
- Más de 10 horas

### Sección 5: Cantidad de lectura

20. ¿Cuántos libros has leído en el último año? \*

- Menos de un libro
- 1 o 2 libros
- 3 o 4 libros
- Entre 5 y 9 libros
- 10 o más libros

21. ¿Cuántos **libros de lectura voluntaria** has leído en el último año?

- Menos de un libro
- 1 o 2 libros
- 3 o 4 libros
- Entre 5 y 9 libros
- 10 o más libros

22. ¿Cuántas obras de **literatura digital** has leído el último año? (novelas digitales, webtoon, etc.)

- Menos de una
- 1 o 2
- 3 o 4
- Entre 5 y 9
- 10 o más

### Sección 6: Preferencias lectoras y culturales

23. ¿Qué tipos de libros son los que más te gustan? (puedes marcar más de una opción?)

- Novelas
- Cuentos
- Teatro
- Poemas
- Cómic o novelas gráficas
- Mangas
- Biografías
- Ensayos
- Historia
- Filosofía

24. ¿Por qué sueles leer?

- Me gusta
- Me informo
- Aprendo
- Estoy al día
- No suelo leer
- Por obligación
- Otras razones:

25. Si tu respuesta anterior fue "otras razones", detalla esas razones a continuación: \_\_\_\_\_

26. ¿Estás leyendo actualmente algún libro por tu cuenta?

- Sí             No

27. Si tu respuesta anterior es afirmativa, indica el título: \_\_\_\_\_

28. ¿Te suelen gustar las lecturas propuestas en el colegio?

- Nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Siempre

29. Si te gustó alguna lectura escolar, indica el título: \_\_\_\_\_

30. Señala los títulos de libros que hayas leído estos últimos años y que te haya gustado (sean o no del colegio)

31. Indica tus preferencias de las siguientes aficiones

	1 (Nada)	2	3	4	5 (Mucho)
Practicar deporte	<input type="radio"/>				
Ver cine	<input type="radio"/>				
Leer	<input type="radio"/>				
Escuchar música	<input type="radio"/>				
Utilizar internet	<input type="radio"/>				
Jugar videojuegos	<input type="radio"/>				
Otras	<input type="radio"/>				

32. ¿Qué otras actividades realizas? \_\_\_\_\_

### Sección 7: Entorno (familia y relaciones personales)

33. En tu entorno más próximo, ¿a quién le gusta leer con frecuencia? (Selecciona todos los que correspondan)

- A mi padre  
 A mi madre  
 A mi abuelo  
 A mi abuela  
 A alguno de mis hermanos  
 A algún otro familiar  
 A alguno de mis amigos  
 Otro

34. ¿Alguno de ellos te ha regalado libros?

- Sí             No

35. Si la respuesta anterior fue afirmativa, anota quiénes fueron: \_\_\_\_\_

36. ¿Alguno de ellos te ha recomendado algún libro?

- Sí                       No

37. Si la respuesta anterior fue afirmativa, anota quiénes fueron: \_\_\_\_\_

38. ¿Con qué frecuencia consideras que lee libros...?

	Nunca	A veces	Bastante veces	Muchas veces
Tu padre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu madre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tus abuelos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tus hermanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Cuando eras pequeño/a, ¿te leían o te contaban cuentos en casa? \*

- Nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Con frecuencia

40. Cuando eras pequeño/a, ¿te llevaban a comprar o te regalaban libros? \*

- Nunca  
 A veces  
 Casi siempre  
 Con frecuencia

41. ¿Cuánto te gustaba leer de pequeño/a?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada					Mucho					

42. ¿Qué tanto considerarás que cambiaron tus gustos por la lectura en los últimos años?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada					Mucho					

### **Anexo 3. Guion de entrevista semiestructurada**

- Nombre:
- Formación:
- Lugar de procedencia:
- Dónde enseña/cursos que enseña:
- Años de experiencia:

#### **Dimensión: Presencia de la lectura literaria en el currículum y su valoración**

1. ¿Cuál es su valoración sobre la presencia de la lectura literaria en el currículum?
2. ¿Conocés o trabajaste con programas como Ñe'ẽy u otros planes de lectura propuestos por el MEC? ¿Cómo valorás su impacto?

#### **Dimensión: Selección y características de las lecturas escolares**

3. ¿Cuáles son los libros que elegiste para trabajar con tus estudiantes? ¿Qué tuviste en cuenta a la hora de elegirlos?
4. ¿De qué manera llevan a cabo la lectura (grupal, en casa, soporte)?

#### **Dimensión: Recepción, impacto y motivación del alumnado**

5. ¿Qué efectos o reacciones ves que se producen en los alumnos las lecturas escogidas?
6. ¿Notaste diferencias en la recepción del alumnado según el tipo de texto (clásico, contemporáneo, nacional, internacional)?
7. ¿Cuál crees que es el mayor obstáculo para fomentar el gusto por la lectura en sus clases?
8. ¿Cómo percibís los gustos y hábitos de tus estudiantes fuera del aula?

#### **Dimensión: Recursos y condiciones institucionales**

9. ¿Qué recursos (bibliotecas, libros digitales, fotocopias, plataformas) utilizan sus estudiantes para acceder a los textos (ya sea dentro del aula o si lo ves leyendo otras lecturas)?
10. ¿Cuenta su institución con biblioteca escolar? ¿Es utilizada activamente?
11. ¿Se han realizado actividades de animación a la lectura (clubes, ferias, tertulias literarias, etc.) en su institución?

Algo que quisieras agregar

**Anexo 4.** Caracterización de las obras recolectadas en la pregunta 27.

<b>Título</b>	<b>Características del texto</b>	<b>Año de publicación</b>	<b>Autor/a y país de origen</b>
<i>Ana, la de Álamos Ventosos</i>	Novela juvenil / Bildungsroman	1936	Lucy Maud Montgomery (Canadá)
<i>Nelson Mandela. África siempre</i>	Biografía novelada / Narrativa juvenil	2005	Elsa López (España)
<i>Five Nights at Freddy's: Into the Pit</i>	Relato de horror juvenil / Transmedia	2019	Scott Cawthon y Elley Cooper (EE.UU.)
<i>Star Wars: Vader Tales (Vader - Dark Visions)</i>	Cómic / Novela gráfica / Ciencia ficción	2019	Dennis Hopeless y varios ilustradores
<i>Heartstopper</i>	Novela gráfica / Romance juvenil	2018-en adelante	Alice Oseman (Reino Unido)
<i>Los nazis en Paraguay</i>	Ensayo histórico / Investigación periodística	2017	Alfredo Boccia Paz (Paraguay)
<i>Laudato si'</i>	Encíclica papal / Ensayo ético-social	2015	Papa Francisco (Vaticano)
<i>La estrella del mar</i>	Juvenil/Novela en verso	2023	Lissa Fips (EE.UU.)
<i>New Pompey</i>	Juvenil/LGBT	2012	Horacio Convertini (Argentino)
<i>El arte de la guerra</i>	Tratado de estrategia militar / Filosofía	Siglo VI a.C. aprox.	Sun Tzu (China)
<i>Extraña gracia</i>	Juvenil/Fantasy	2019	Tessa Graton (EE.UU.)
<i>El talento</i>	Narrativa contemporánea	2024	Carmen Rodenas (España)
<i>La soberanía del Paraguay</i>	Ensayo / Historia / Ciencias sociales	1984	Carlos Antonio López (Paraguay)

<i>Vestimenta paraguaya a través del tiempo</i>	Ensayo histórico-cultural / Texto divulgativo	2010	María Rocío Duría Menchaca (Paraguay)
<i>Residentas, destinadas y traidoras</i>	Ensayo / Historia / Narrativa histórica	2014	Margarita Durán Estragó (Paraguay)
<i>El humo</i>	Narrativa histórica	2017	Gabriela Alemán (Ecuador-Brasil -Paraguay)
<i>La inundación</i>	Narrativa/Realismo	2019	Catalo Bogado Bordón (Paraguay)
<i>El fin de la colonia</i>	Ensayo histórico / Texto divulgativo	2010	Jerry W. Cooney
<i>Paraguay independiente</i>	Ensayo histórico / Texto divulgativo	1949	Efraím Cardozo (Paraguay)
<i>Mi lucha (Mein Kampf)</i>	Ensayo político / Autobiografía ideológica	1925	Adolf Hitler (Alemania)

Fuente: Elaboración propia.

#### Anexo 5. Lecturas escolares mencionadas en la pregunta 29.

- *El principito*
- *Cuentos, microcuentos y anticuentos*
- *Esta zanja está ocupada* de Raquel Saguier
- *El Lazarillo de Tormes* de autoría anónima<sup>3</sup>
- La verdad no me gustaron mucho, no son malos títulos pero tampoco son llamativos y no invitan a la lectura fuera del colegio, pero tampoco son malos textos, pero no los leería por cuenta propia :/
- *La vida del obrero*
- *Follaje en los ojos*
- *Patito feo*<sup>4</sup>
- *Quien es el personaje popular*
- *Traidoras*
- *Se han comido el alfabeto*
- *El humo*
- *La Guerra de la Triple Alianza*
- *La culebra*

<sup>3</sup> Mencionado dos veces.

<sup>4</sup> Mencionado dos veces.

- *Memorias vivas de la Guerra del Chaco*
- *Paraguay independiente*
- El escritor Mario Benedetti y sus poemas
- *The Martian Chronicles*
- *The time machine*
- *I am David*<sup>5</sup>
- *A wrinkle in time*<sup>6</sup>
- *Holes*
- *Wonder*.
- *Los Nazis en Paraguay* (libro de la segunda guerra mundial)
- *La guerra de los mundos*<sup>7</sup>

**Anexo 6. Obras mencionadas en la pregunta 30.**

- *El pato Donald*
- *Biblia*<sup>8</sup>
- *Mi lucha*
- *La Vera Historia de Purificación*
- *La niña que perdí en el circo* de Raquel Saguier
- *Memorias de una niña memoriosa* de Inca Appleyard
- *Un mundo feliz* de Aldous Huxley
- *En agosto nos vemos* de Gabriel García Márquez
- *Pechos y Huevos* de Mieko Kawakami
- *El Barroco Hispano-Guaraní* de Josefina Plá
- *Aristóteles*
- *1984* de George Orwell
- *Almendra*
- *Un demonio enamorado*
- *Jasyrata*
- *Un planeta a la deriva*
- *Jojo's, haikyuu*
- *Los viajes de Gulliver*
- *Spy x family*
- *Extraña gracia*
- *Los secretos de Alba*
- *Vampiros UH*
- *Discover the Spirit of Japan*
- *El principito*
- *Poema 20* de Pablo Neruda
- *Historia del Paraguay*<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Mencionado tres veces

<sup>6</sup> Mencionado dos veces

<sup>7</sup> Mencionado dos veces

<sup>8</sup> Mencionado tres veces

<sup>9</sup> Mencionado dos veces

- *Poesías y poemas*
- *Sabia bruta*
- *Alicia en el país de las maravillas*
- *Orgullo y prejuicio*
- *Historia del Paraguay*
- *Follaje en los ojos*
- *Batman*
- *El cuento de Masha*
- *Los quinientos millones de La Begum*
- *Asesinato en el Orient Express*
- *El fin de la colonia*
- *La soberanía del Paraguay*
- *Vestimenta paraguaya a través del tiempo*
- *Residentas, destinadas y traidoras*
- *Fiesta patronal*
- *El fin de la colonia*
- *El humo*
- *Memorias vivas de la Guerra del Chaco*
- *La soberanía del Paraguay*
- *Paraguay independiente*
- *Into the pit*
- *Tales of the empire*
- *Civil war (1 a 56)*
- *Poemas de Edgar Allan Poe*
- *Hamlet*
- *The Giver*
- *Twisted love*
- *I am David*
- *A wrinkle in time*
- *Holes*
- *Amanda Black1*
- *Amanda Black 2*
- *Crónicas marcianas*
- *Wonder*
- *Heartstopper*
- *Los Nazis en Paraguay*
- *La guerra de los mundos*