Intereses de lectura de los y las estudiantes de 10 y 11 en la escuela rural de Santa Bárbara en Sevilla - Valle del Cauca

Modalidad: Artículo resultado estudio de caso

Universidad Pedagógica Nacional

Especialización en pedagogía

Modalidad a Distancia

Estudiante:

Leslie Johana Parra Vargas

Directora:

Ginna Méndez

30 de noviembre del 2024

Sevilla, Valle

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN **3**
CONTEXTO **4**
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN **9**
OBJETIVOS **10**
General: 10
Específicos: 10
JUSTIFICACIÓN **11**
ANTECEDENTES **13**
REFERENTES TEÓRICOS **16**
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN **23**
RESULTADOS **29**
Dimensión Cuantitativa 29
Dimensión Cualitativa 41
Experiencia e identificación 43
Recomendación 47
Placer/gusto 50
Barreras 54
Crítica 60
ALGUNAS PAUTAS **65**
CONCLUSIONES **69**
BIBLIOGRAFIA **72**
ANEXOS **75**

Intereses de lectura de los estudiantes de 10 y 11 en la escuela rural de Santa Bárbara en Sevilla – Valle del Cauca (Colombia)

Leslie Johana Parra Vargas

Resumen: Este trabajo de investigación, con un enfoque mixto de corte secuencial explicativo, explora los intereses de lectura de estudiantes de los grados 10° y 11° en la Institución Educativa Santa Bárbara en el Valle del Cauca. A través de la combinación de herramientas cualitativas y cuantitativas como encuestas, el uso de notas en diario de campo y círculos de la palabra se buscó comprender en los factores que influyen en sus intereses de lectura. Los hallazgos permiten identificar las preferencias lectoras y sus desafíos en contextos rurales.

Palabras claves: Intereses de lectura, ruralidad, educación.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que indaga sobre los intereses de lectura de los estudiantes de 10° y 11° de una escuela pública rural. Mediante una metodología mixta de corte secuencial explicativo, se integraron herramientas como encuestas de medición de intereses, círculos de la palabra y la toma de notas en los espacios de trabajo colectivo para explorar cómo la ruralidad influye en sus prácticas lectoras, identificar los temas que captan su interés y analizar las dinámicas sociales y culturales asociadas a sus experiencias lectoras.

La lectura es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo y cultural, pero los estudiantes rurales a menudo enfrentan desafíos adicionales en relación con el acceso a materiales, la motivación y el contexto social en el que viven. A partir de este marco, la investigación ha explorado no solo qué disfrutan leer los estudiantes sino también por qué se presentan y cómo se jerarquiza estos intereses. El análisis de los resultados se articula en torno a cuatro conceptos clave: ruralidad, intereses, lectura y experiencia, los cuales nos permiten comprender la compleja interacción entre el entorno rural y las motivaciones personales en la lectura.

El uso de la encuesta de medición de intereses ha proporcionado datos cuantitativos sobre los temas y géneros que los estudiantes prefieren leer, mientras que las anotaciones en el diario de campo observación han permitido una comprensión más profunda de las dinámicas sociales y culturales que influyen en sus elecciones lectoras. Por otro lado, los círculos de la palabra han facilitado espacios de diálogo y reflexión que han revelado

aspectos importantes sobre cómo los estudiantes se relacionan emocional y cognitivamente con los textos.

A lo largo de este artículo, se presentan los hallazgos obtenidos de los instrumentos aplicados, los cuales ofrecen una visión integral de los intereses de lectura de los estudiantes rurales y los factores que influyen en su relación con la lectura.

CONTEXTO

La vereda Quebrada Nueva se encuentra en una zona limítrofe, compartiendo territorio entre los municipios de Zarzal y Sevilla. La Institución Educativa Santa Bárbara, objeto de este estudio, está ubicada en el sector perteneciente a Sevilla. Sin embargo, es importante considerar la naturaleza difusa de estas fronteras, especialmente en contextos rurales como este, donde una misma vereda puede estar asociada a diferentes jurisdicciones municipales.

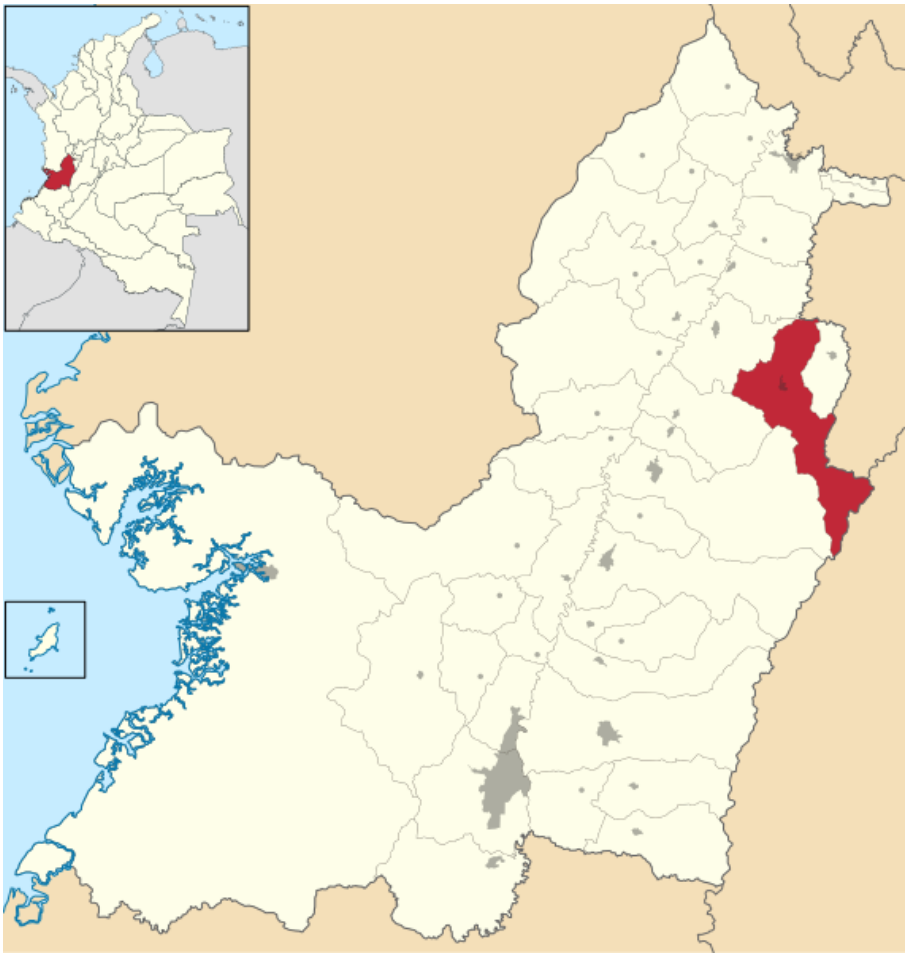
Sevilla es un municipio del Valle del Cauca (Colombia), conformando la subregión norte del departamento, es un municipio que limita con el departamento del Quindío y es conocido popularmente como el “Balcón del Valle” porque es el municipio con mayor altura del departamento, con una altura aproximada de 1.612 metros sobre el nivel del mar. Conforma el PCC (Paisaje Cultural Cafetero) y ejecuta importantes festivales de renombre nacional como el Sevijazz y el Festival Bandola. La distancia entre Cali (ciudad capital) y Sevilla es de 154 km y se comunica por carretera con Caicedonia (Valle del Cauca), Calarcá (Quindío), Armenia (Quindío), Bugalagrande y Zarzal (Valle del Cauca). Es un municipio principalmente rural, en el que se cultiva principalmente plátano y café, como se destaca en la próxima cita:

> Cuenta con todos los pisos térmicos lo que le permite tener una gran riqueza agrícola, ya que cultiva variedad de alimentos siendo sus principales productos el café, el plátano, el banano, caña panelera, cítricos, siendo el sector agropecuario su principal motor económico. La mayor parte del territorio sevillano es montañoso y su relieve corresponde a la vertiente occidental de la Cordillera Central de los Andes. Sus tierras se distribuyen en pisos térmicos así: medio 268 km², frío 314 km² y páramo 95 km². ("Sevilla (Valle del Cauca)", 2024)

La vereda de Quebrada Nueva pertenece a la parte baja del municipio y tiene un clima más templado. A continuación, se relatará con detalle las dimensiones históricas, geográficas, económicas y socioculturales de la vereda de Quebrada Nueva, esta información se pudo obtener a partir del grupo focal y la cartografía que se desarrolló con los estudiantes de 10 y 11 y a partir de diferentes entrevistas que se realizaron a pobladores del territorio, destacando que es una recopilación de la historia oral de la vereda.

Figura 1

Municipio de Sevilla dentro del mapa del departamento del Valle del Cauca



Nota. Tomado de Wikipedia. Recuperado de: https://tinyurl.com/56hh4xxn

Se indagó a habitantes de la vereda sobre la información que se tiene sobre el territorio, ya sea un conocimiento obtenido mediante la tradición oral o por experiencias propias, para reconstruir la historia de esta[1]. La versión más recurrente es que la vereda tiene alrededor de 100 o 120 años, en el que inicialmente se instalaron fincas que producían

[1] Se entrevistaron 10 personas (Lila, Virgelina, Gilma, Jorge, Juan, Mario, Doli, Fabiola, Nelson y Oliva).

principalmente café, plátano y limón; esto a partir del asentamientos de colonos antioqueños adinerados, según Lila y Gilma (presidenta de la JAC igual que en su momento lo fue su madre), dos de las pobladoras entrevistadas, estos hacendados empezaron a traer mano de obra y esas familias, entre otras, empezaron a poblar lo que hoy se conoce como Quebrada Nueva. Esto conllevó a la ampliación del caserío tal y como lo evidencia una de las personas entrevistadas:

> Pues anteriormente cuando yo conocí esto, a este lado del sector Zarzal, no era sino un pequeño caserío. Y había que pasar por la quebrada o por un puente colgante para el otro lado de la vereda (…) eran colonos que venían a Mula, por acá el pueblito. Y entonces comenzó a poblarse el primer caserío, que eran unas como unas 14 casitas. (Mario, Entrevistado)

Según algunos pobladores hubo un punto de inflexión en su historia cuando apareció la carretera en la vereda y dentro del Plan de Ordenamiento fue ubicado a orillas de este territorio, tal y como se manifiesta en el siguiente fragmento de una entrevista:

> ¿Qué es lo que se ha hecho en el año 60? La carretera de quebrada nueva, pues la carretera cortó mucho el pueblo porque era demasiado grande, pero nos lo cortó un poco la carretera y vinieron ya muchas deficiencias y todo eso. (Gilma, Entrevistada)

Aún no es claro si primero fue la carretera o el tren o si los dos medios de transporte aparecieron casi de forma paralela, pero sí se reconoce la importancia del tren para el territorio, su transporte y la constitución de la vereda, como menciona Nelson «La vereda comenzó a poblarse de medio ferrocarriles y el campesino, las fincas le dieron ambiente acá

al corregimiento», adicional a esto se añade el relato de otros entrevistados, como Virgelina (Entrevistada), «Yo me acuerdo que en esa época también pasaba el tren. Yo me acuerdo que íbamos a Tebaida en tren».

Algunos pobladores mencionaron que no siempre se ha vivido en relativa calma en el territorio frente a actores armado, y que la violencia también hizo presencia en Quebrada Nueva, «anteriormente era maltratado por la violencia, pues cuando existía también guerrilla» indicó Mario (Entrevistado).

También se destacan las fuertes transformaciones de la economía en el territorio, donde antes se mediaba principalmente por el sector primario y ahora tiene mayor importancia el terciario, como se mencionó en una entrevista:

> Muchísima gente, había mucha vereda, había mucha finca, mucha gente bajaba de la finca. (…) pues aquí había mucho... lo que era mucho café, muchas cafeteras y entonces subía la gente. Pero ahorita es de la ganadería, es ganadería porque ya acabaron con café, con todo. Entonces ya pura ganadería, ya es de lo que vive la gente hoy día, los trabajadores y todo. Trabajando en las fincas, alambrando, haciendo todo eso. Fabiola (Entrevistada)

Asimismo, se hayan otros relatos que corroboran esta narrativa como lo manifestado por Virgelina:

> Pues en esa época nosotros nos íbamos a coger café a la cuchilla. Y a trabajar. Trabajos del campo. No es como ahora que ya las mujeres se dedicaron a arreglar uñas y hacer peinados. Y cosas muy diferentes. En ese tiempo también

> se lavaba ropa ajena y se planchaba también (…) en ese entonces había mucho trabajo. Mucha lechería. Yo recuerdo que en esa época traían a regalar plátanos en Verdún. Y mucha gente rica venía y le traía regalos a los niños. Regalaban reces. Hacían muchas donaciones. Virgelina (Entrevistada).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El estudio de los intereses de lectura en los estudiantes de educación secundaria es un tema crucial en la investigación educativa, especialmente en contextos rurales donde los desafíos para la formación lectora pueden ser mayores. En muchas regiones rurales de Colombia, como el Valle del Cauca que es el departamento donde se ubica el presente ejercicio investigativo, las comunidades enfrentan problemas estructurales como el acceso limitado a materiales educativos, bibliotecas, y recursos digitales. Esta realidad impacta directamente en la motivación y los intereses de lectura de los jóvenes, quienes a menudo ven la lectura como una actividad ajena a sus necesidades y formas de vida o de la cual no tienen un referente más allá de las lógicas educativas pero que no forman parte de las dinámicas familiares y comunitarias.

En el contexto de las escuelas públicas rurales de esta región, se observa que los estudiantes de 10º y 11º enfrentan múltiples retos relacionados con su desempeño académico y su relación con la lectura. Estos retos incluyen tanto las condiciones materiales y sociales como la influencia de la cultura local y las prácticas educativas. A pesar de los esfuerzos por parte de las instituciones educativas para fomentar la lectura, muchos estudiantes muestran bajos niveles de interés en leer, poca capacidad crítica y comprensión lectora, lo que podría estar relacionado con factores como la falta de apropiación de los

textos, las dificultades en el acceso a material literario, los referentes familiares y sociales y las barreras socioeconómicas, por mencionar algunos ejemplos.

Por lo tanto, el problema de investigación radica en comprender los intereses de lectura de los estudiantes de 10º y 11º de una escuela pública rural del Valle del Cauca, para identificar las causas de su desinterés o escasa motivación por la lectura y proponer posibles estrategias para fomentar este hábito en su vida académica y cotidiana.

Bajo lo expuesto en los anteriores párrafos el problema de investigación del presente documento busca indagar sobre ¿Cuáles son los intereses de lectura los y las estudiantes de los grados 10 y 11 de la institución educativa rural de Santa Bárbara en Sevilla - Valle (Colombia)?

OBJETIVOS

General:

Caracterizar los intereses de lectura de los y las estudiantes de los grados 10 y 11 de la institución educativa rural de Santa Bárbara en Sevilla - Valle (Colombia), identificando las barreras y motivaciones que influyen en sus prácticas lectoras, con el fin de proponer estrategias pedagógicas contextualizadas que fomenten el interés por la lectura, promuevan la comprensión lectora y contribuyan al desarrollo cognitivo y cultural de los estudiantes.

Específicos:

- Identificar los intereses de lectura de los y las estudiantes con su contexto sociocultural y familiar a partir de un estudio de investigación mixto.
- Señalar algunas pautas a considerar para suscitar el interés por la lectura entre los estudiantes de los grados 10 y 11 de la IE rural de Santa Bárbara en Sevilla-Valle (Colombia).

JUSTIFICACIÓN

La necesidad de este ejercicio investigativo surge de tres principales fuentes: La experiencia en el quehacer docente en el que se identifican una serie de brechas en las habilidades e intereses de lectura, la segunda aparece a partir de las preguntas realizadas en un grupo focal con los estudiantes de 10 y 11 sobre los hábitos de lectura y en el que no se presenta intereses de lectura claras que lleven a la posible construcción de hábitos, y la tercera se da a partir de la lectura del artículo “Sobre las alas de la lectura prácticas lectoras”, el cual es un trabajo de grado de la especialización de la Universidad Pedagógica que busca indagar sobre las prácticas lectoras de estudiantes de séptimo de un colegio rural. Cada una de estas razones serán tratados a profundidad a continuación.

1. En el ejercicio de docente de las áreas de ciencias sociales, filosofía, lengua castellana, cátedra de paz y ética y ética y religión del multigrado de 10 y 11 de la escuela rural de Santa Bárbara, en Sevilla – Valle, se ha identificado una serie de falencias en lectura: pensamiento crítico, comprensión lectora y capacidad de leer textos extensos en estos dos grupos. La pregunta resultante de esta situación es ¿por qué no les interesa leer?, ¿han tenido aproximación a diferentes tipos de lectura?, ¿cómo ha sido su proceso académico?, ¿tienen referentes familiares en casa que

tengan hábitos de lectura?, ¿cómo es posible gestar un interés que le permita tener un mejor desempeño para las pruebas saber? Estas preguntas pueden encontrar una respuesta en el ejercicio investigativo que aquí se busca desarrollar.

2. Se desarrolló con los y las estudiantes un círculo de la palabra, con una intensión exploratoria: indagar sobre qué leen los estudiantes, cuáles son sus intereses, si tienen o no hábitos de lectura, qué textos han sido interesantes para ellos en los últimos meses, es decir, indagar someramente qué lecturas dejadas por la docente ha sido de su gusto o de interés y cuáles no. De este grupo focal, conformado ocho (8) mujeres y cuatro (4) hombres, resultó información que vale la pena profundizar dentro de un ejercicio investigativo. Un ejemplo de estos elementos es que de los doce estudiantes participantes del grupo focal, solo tres personas (mujeres) se interesaban en la novela y tienen acercamientos relativamente frecuentes a libros físicos o virtuales por fuera de la carga académica del colegio, también cabe resaltar que de las nueve personas que no tienen acercamiento a la novela, dos leen sobre temas relacionadas a las carreras técnicas que adelantan (un hombre y una mujer), las demás personas solo tienen como fuente de lectura las redes sociales y sus temas son diversos, por lo que vale ser categorizados en el ejercicio investigativo, en el que además se indague sobre los textos o documentos que se consideran interesantes o de agrado dentro de la oferta entregada por la docente durante un marco de tiempo específico a establecer en la metodología.

3. Artículo *Sobre las Alas de la Lectura* de Sara Isabel Gutiérrez Dimaté, Doris Molina Gómez y Herminda Padilla, en el que indaga las prácticas lectoras del grado

séptimo de la institución educativa rural cacicazgo del municipio de Suesca Cundinamarca y el cual contiene intereses en común al ejercicio investigativo que aquí se propone, tal y como se menciona en la parte inicial del documento mencionado cuando se describe el documento: “conocer sus gustos de lectura, el contexto, los lugares y con quien la que la realizan, así como el tiempo que le dedican ello, entre otros”. Aunque no se desarrollará una replica de este proyecto a la realidad de la escuela rural que integra la investigadora, sí tiene lugar algunos elementos que aquí se proponen y que serán valiosos dentro del ejercicio.

ANTECEDENTES

El interés por fomentar la lectura en jóvenes ha suscitado un amplio espectro de investigaciones, dado que esta práctica no solo impacta su desarrollo académico, sino también su capacidad crítica, creativa y emocional. Así, diversos estudios han abordado el tema desde perspectivas complementarias, explorando factores que inciden en el desinterés por la lectura, así como estrategias pedagógicas innovadoras para promover el gusto y la conexión con la literatura. Estas investigaciones también han destacado la influencia del contexto social, cultural y escolar en las prácticas lectoras, subrayando la necesidad de adaptarlas a las realidades de los estudiantes. A continuación, se presentan algunos trabajos relevantes que han contribuido a comprender las dinámicas de la lectura en jóvenes, poniendo énfasis en sus aportes y hallazgos clave para el diseño de estrategias educativas en contextos diversos.

Cruz Cruz y Martínez González (2019), identifican las tensiones entre los métodos tradicionales de enseñanza, enfocados en el aprendizaje técnico de la lectura, y las

estrategias de promoción orientadas a que el lector disfrute de la actividad (p. 66). Así, mediante un análisis documental y hermenéutico, las autoras estudian cómo las políticas públicas, como el Plan Distrital de Lectura Leer es Volar, han buscado fomentar el gusto por la lectura en contextos que van más allá del aula. Concluyen que para consolidar el hábito lector en los jóvenes es fundamental integrar actividades pedagógicas que prioricen el interés y el placer por la lectura, evitando enfoques exclusivamente formales que suelen desconectar al estudiante de la práctica lectora.

En este mismo sentido, Maldonado López (2022), en su propuesta pedagógica resalta el potencial de la poesía como herramienta para conectar a los estudiantes con su identidad cultural y con su territorio. De esta manera, en su estrategia pedagógica propone la creación de un centro literario donde busca «establecer la lectura como una actividad lúdica» (p. 36); a través de talleres literarios y el uso de tecnologías educativas. Así, Maldonado demuestra cómo las actividades lectoras contextualizadas en las realidades de los estudiantes pueden transformar el acto de leer en una experiencia enriquecedora y significativa (p. 49). De esta forma, la propuesta pone en manifiesto la importancia de utilizar materiales literarios cercanos al entorno de los jóvenes para fomentar tanto el interés por la lectura, como la reflexión crítica.

Otro estudio particularmente significativo para este trabajo es el de Gutiérrez Dimaté, Molina Gómez y Padilla (2014). En esta investigación etnográfica, que se desarrolla en una institución educativa rural, se analizan los intereses lectores de estudiantes de grado séptimo. Los resultados muestran que los jóvenes participan activamente en prácticas lectoras no tradicionales, como la lectura de textos digitales y culturales locales, pero presentan poco interés en los materiales escolares convencionales

(p. 35). Por lo anterior, las autoras concluyen que las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las dinámicas sociales y culturales de los estudiantes, incorporando lecturas que les resulten cercanas y significativas (p. 41).

Por otra parte, Aliagas Marín (2008) aborda, desde una perspectiva crítica, cómo el sistema educativo etiqueta a ciertos estudiantes como «lectores con dificultad» (p. 4), lo que contribuye a reforzar su desinterés hacia la lectura académica. Mediante un estudio etnográfico, la autora explora las prácticas lectoras de un adolescente y revela que, fuera del aula, este joven desarrolla identidades lectoras en torno a textos como la prensa deportiva y las letras de canciones. De esta manera, los hallazgos subrayan la necesidad de valorar las formas alternativas de lectura y de considerar las preferencias de los estudiantes al diseñar estrategias pedagógicas.

Por otro lado, Ardila de Dios, Ángel Rojas y Correa Torres (2016), estudian cómo las experiencias estéticas pueden fortalecer la relación de los jóvenes con los textos literarios. A través de un proyecto pedagógico, los autores muestran que la lectura literaria no solo desarrolla competencias textuales, sino que también permite a los estudiantes construir significados personales. La investigación resalta que actividades lectoras guiadas, que incluyan fases como la activación de conocimientos previos y la reflexión poslectora (p. 62), son esenciales para conectar a los jóvenes con los textos.

Finalmente, en el trabajo de Acosta Israel (2018), se analiza cómo las relaciones sociales y pedagógicas influyen en el interés de los jóvenes por aprender, incluyendo la lectura. Así, este estudio revela que la interacción entre estudiantes, docentes y familia es clave para consolidar un vínculo significativo con el conocimiento. Las conclusiones

apuntan a la importancia de generar espacios pedagógicos que fomenten el diálogo y la cercanía con los estudiantes para motivar su participación en prácticas lectoras (p. 125).

En conclusión, los trabajos presentados aportan significativamente al presente estudio, ya que revelan perspectivas clave sobre el fomento de la lectura en jóvenes. Además, ofrecen un panorama de los elementos que han sido considerados al diseñar propuestas pedagógicas orientadas a promover la lectura. Así, estas investigaciones no solo enriquecen la comprensión de las dinámicas lectoras en contextos juveniles, sino que también proporcionan herramientas valiosas para construir estrategias educativas que conecten de manera efectiva con los intereses y necesidades de los estudiantes.

REFERENTES TEÓRICOS

La literatura sobre los intereses de lectura en los estudiantes de media secundaria es un tema recurrente en la academia. Numerosos estudios han abordado esta temática desde diversas perspectivas, como la psicología, la sociología y la pedagogía. Sin embargo, al centrarnos en la relación entre la lectura, los intereses y las experiencias de los lectores, podemos identificar un conjunto de autores clave que han realizado aportes significativos en este ámbito.

Según Larrosa (2003), la lectura es un encuentro transformador con el otro, una experiencia que nos permite explorar y comprender realidades ajenas a nuestro propio mundo. Esta concepción de la lectura como un proceso activo y subjetivo resalta la importancia de los intereses individuales y las experiencias previas de los lectores al momento de seleccionar y comprender un texto. En sus palabras «Leer es entrar en contacto con algo que nos excede y que, al mismo tiempo, nos define. Leer es el encuentro con el

otro, con lo que nos es ajeno y que, sin embargo, forma parte de nuestra experiencia» (Larrosa, 2003, p. 354).

Por otro lado, Bourdieu (1979), nos invita a considerar el papel de las estructuras sociales en la formación de los gustos y preferencias culturales. Y aunque no es posible traslapar totalmente estos conceptos al de “intereses”, se puede tomar como referencia en tanto se reconoce la naturaleza sociocultural del término. Es así como el campo cultural, según este autor, es un espacio de lucha en el que las clases dominantes imponen sus propios valores y modos de vida, incluyendo los gustos literarios. De esta manera, los intereses de lectura no son solo una expresión individual, sino también el resultado de procesos sociales más amplios. El autor nos indica que «El campo cultural es un campo de lucha donde las clases dominantes intentan imponer sus propios modos de vida, incluidos los gustos culturales que están en oposición a las prácticas rurales y populares» (Bourdieu, 1979, p.186).

Lo anterior exige hacer una diferencia entre los gustos y los intereses de lectura, reafirmando que lo que se busca es indagar exclusivamente sobre los intereses, dado que los gustos de lectura (mayoritariamente subjetivo) refieren a las preferencias personales sobre los temas, géneros o estilos que disfrutan al leer, teniendo en su génesis un carácter más relacionados con las emociones y dependen de lo que una persona encuentra placentero o entretenido; mientras que los intereses de lectura (mayoritariamente objetivo) se relacionan con temas o áreas específicas sobre las que el lector busca aprender, explorar o profundizar, estando más relacionados con la curiosidad intelectual o la necesidad de adquirir información. Esto último se articula más orgánicamente con los objetivos y preguntas que atañen el presente ejercicio investigativo.

Por su parte, Solé (2000), enfatiza la importancia de los intereses del lector en el proceso de comprensión y disfrute de un texto. Un lector motivado es aquel que busca activamente lo que le gusta leer, lo que le interesa y le inquieta. Esta idea nos lleva a reflexionar sobre el papel de la escuela en la formación de lectores competentes y autónomos y motivados. Solé (2000), lo resalta de la siguiente manera, «Un lector motivado es un lector que busca activamente lo que le gusta leer, lo que le interesa y le inquieta. Los intereses del lector influyen de forma determinante en su capacidad para comprender y disfrutar un texto» (p.34).

Los autores de *Sobre las alas de la lectura* señalan la relevancia de conocer los intereses de los jóvenes lectores para diseñar estrategias pedagógicas más efectivas. Al identificar los gustos y preferencias de los estudiantes, es posible seleccionar materiales de lectura que resulten atractivos y relevantes para ellos, fomentando así el hábito lector y el placer por la lectura.

> Nos parecía fundamental saber cuáles eran los intereses de los jóvenes Caciquistas en cuanto a la lectura, porque sabiendo sus gustos, tendríamos herramientas con las cuales trabajaríamos estratégicamente en clase para hacer de la lectura algo placentero, agradable, fructífero, pertinente, mientras reforzábamos la temática del área, descubrían mundos fascinantes y la veían como una nueva forma de divertirse, escapar de la rutina y aprender. Así, desde la clase se podría sembrar en ellos el hábito de la lectura, pues creemos que cuando hay diversión y gusto por lo

> que se hace, todo parece más fácil, el tiempo pasa rápido, por difícil que resulte la labor a realizar, se hará sencilla (Gutiérrez Dimaté et al., 2014, p. 19).

En resumen, la investigación sobre los intereses de lectura nos muestra que esta práctica va más allá de la simple decodificación de textos. La lectura es una experiencia compleja y multifacética, influenciada por factores individuales, sociales y culturales. Comprender los intereses de los lectores es fundamental para diseñar intervenciones educativas que promuevan el desarrollo de competencias lectoras y el disfrute de la lectura.

En el ámbito de la pedagogía y la educación, la **experiencia** ha sido tradicionalmente subestimada, tanto en la racionalidad clásica como en la moderna. Sin embargo, autores como Jorge Larrosa reivindican la experiencia como una categoría fundamental para la investigación educativa, otorgándole la legitimidad y la dignidad que merece. Larrosa (2003), sostiene que «en primer lugar, hay que reivindicar la experiencia, darle una cierta dignidad, una cierta legitimidad», pues ha sido menospreciada en la teoría educativa tradicional.

Esta reivindicación, bajo esta investigación, es usada y reconocida de dos formas diferentes, una bajo el rol del estudiante y otra bajo el rol del docente. Es decir, dentro del presente ejercicio, no solo se reconoce la experiencia del docente como un saber legítimo a ser analizado, sino que también resalta la importancia de considerar la experiencia de los estudiantes, especialmente en contextos específicos como el de las zonas rurales. En este sentido, la experiencia se convierte en una vía clave para comprender los intereses y las motivaciones de los estudiantes, ya que es a través de la palabra y la interacción con el mundo que las personas configuran sus vivencias y conocimientos.

En este sentido, desde la perspectiva de Paulo Freire sobre la **lectura** es importante:

> El proceso de alfabetización es un proceso de codificación y decodificación, donde se aprende a leer el mundo y a transformarlo. La palabra es la síntesis de esa relación, pues es a través de la palabra que los sujetos encuentran sentido a sus experiencias. (Freire, 1970, p. 89)

Lo anterior es clave para comprender la manera como el autor vincula la lectura con la comprensión crítica del mundo. Esta cita revela que el acto de leer no se limita a la simple decodificación de símbolos o palabras; implica una comprensión más profunda del mundo, una interpretación activa de la realidad que nos rodea. Para Freire, leer no es un proceso aislado ni mecánico, sino que es intrínsecamente un acto de interpretación y transformación.

En el contexto rural, estas dinámicas se vuelven especialmente complejas. Bourdieu (1979). plantea que la cultura rural ha sido históricamente vista como un espacio de atraso, en contraste con la cultura urbana asociada con la modernidad y el progreso. Sin embargo, autores como Edelmira Pérez (2007), argumentan que es fundamental reconocer que en las zonas rurales también se están generando dinámicas culturales y sociales que contribuyen a la identidad y la vida comunitaria.

De la misma manera, Bourdieu y Pérez, observan la relación entre la visión urbana de la ruralidad y una perspectiva de nostalgia. Allí, lo rurales idealizado como un espacio más auténtico y menos contaminado por la modernidad. Sin embargo, esta visión deja un poco de lado las múltiples transformaciones y adaptaciones que están ocurriendo en estos territorios. Por lo que resulta vital integrar la mirada de la ruralidad de Saskia Sassen (2002) en el que se considera la ruralidad dentro de la globalización, como se muestra a continuación.

El impacto de la globalización ha acelerado estos cambios en las zonas rurales, reconfigurando sus economías y relaciones sociales. Saskia Sassen (2001; 2002), destaca que la globalización está afectando de manera especial a las economías locales rurales, transformando tanto las formas de producción como las estructuras sociales. Este fenómeno también se refleja en la conectividad digital y el acceso a tecnologías, que están transformando las estructuras de poder y las relaciones laborales en estos territorios.

Como lo subraya Pérez (2010), la ruralidad no debe ser entendida solo desde la perspectiva de la pobreza y la marginalidad, sino como un espacio en transformación, con características sociales y culturales propias que también deben ser comprendidas en el marco de la globalización:

> La ruralidad no puede ser comprendida solo desde la perspectiva de la pobreza o la marginalidad, sino como un espacio social y cultural con características propias, que debe ser entendido en sus procesos de transformación y adaptación a la globalización. La educación rural debe ser vista como un proceso de transformación integral que no solo atienda a los aspectos académicos, sino que

también tenga en cuenta las necesidades culturales, sociales y económicas de las comunidades rurales. (Pérez, 2012, p.26)

En este contexto, los **intereses de lectura** de los estudiantes rurales adquieren una importancia particular. Isabel Solé (2000) argumenta que los intereses de los lectores son decisivos para la comprensión de los textos, ya que la motivación es clave para captar la atención y generar un esfuerzo lector que facilite la comprensión.

> La motivación y los intereses de los estudiantes son factores que deben ser tenidos en cuenta en el diseño de las actividades lectoras. Si no se considera lo que les interesa, será más difícil que se involucren con los textos. (Solé, 1998, 38)

Para los estudiantes, la lectura se convierte en un proceso profundamente afectivo y cognitivo, en el que los temas y las experiencias que les son relevantes tienen el poder de motivar su participación y comprensión. Esto se alinea con la visión de Freire (1996), quien afirma que el conocimiento verdadero solo surge cuando el sujeto se involucra activamente en el proceso de aprendizaje.

> El conocimiento verdadero solo puede surgir cuando el sujeto se involucra activamente en el proceso de aprendizaje. Leer no es solo comprender palabras, sino comprender la realidad que esas palabras representan (…) no hay lectura sin diálogo, y no hay diálogo sin comprensión crítica. La lectura es un proceso de construcción de sentido y de intervención en la realidad. (Freire, 1997, p.32)

Desde una perspectiva más amplia, Larrosa (2004), también señala que la lectura no es solo un proceso cognitivo, sino afectivo, una experiencia que involucra el cuerpo, las emociones y el pensamiento, transformando la manera en que los individuos se relacionan con el mundo. Este concepto se aplica a la lectura en contextos rurales, donde las experiencias de los estudiantes están mediadas por su entorno social, cultural y económico. En este sentido, los círculos de la palabra y las metodologías participativas pueden convertirse en espacios cruciales para dialogar sobre el mundo y la lectura, generando espacios de aprendizaje en los que los estudiantes se sientan parte de su propio proceso educativo.

Siguiendo con Larrosa (2004), «La lectura no es solo un proceso cognitivo, sino también un proceso afectivo, una experiencia que involucra el cuerpo, las emociones y el pensamiento, y que nos hace sentirnos en el mundo de otra manera» (p. 22).

La lectura, entonces, no solo es un medio para aprender, sino también un vínculo con el mundo, especialmente en las zonas rurales, donde las dinámicas culturales y sociales son complejas y diversas. Este enfoque integral, que combina la importancia de la experiencia, los intereses y la ruralidad, permite repensar la educación en estos contextos y contribuir a la creación de prácticas pedagógicas que atiendan las necesidades y potencialidades específicas de los estudiantes rurales.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este ejercicio se corresponde con una investigación mixta de corte secuencial explicativo a la luz de un ejercicio interpretativo-comprensivo.

En este orden, la investigación mixta constituye un enfoque metodológico que combina los métodos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de obtener una visión más integral con respecto al problema de estudio planteado. De acuerdo con Creswell (2014), esta integración aumenta la riqueza de los hallazgos al proporcionar múltiples perspectivas sobre un mismo problema.

Teniendo en cuenta que existen al menos cuatro tipos de investigación mixta, a saber, diseño convergente paralelo, secuencial explicativo, secuencial exploratorio y transformativo; para esta investigación hemos optado por el diseño secuencial explicativo, que implica que los datos cuantitativos, que suelen ser estructurados y medibles, se complementan con los datos cualitativos que profundizan en la comprensión subjetiva y contextual del fenómeno.

En lo que refiere al enfoque interpretativo-comprensivo, este, se centra en captar las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a sus realidades sociales (Denzin y Lincoln, 2011, p. 18).

Desde la perspectiva interpretativo-comprensiva, el investigador adopta un papel activo en la interpretación de los datos, reconociendo que la comprensión de los fenómenos sociales se construye a través de la interacción con los participantes y del contexto en el que estos operan (Flick, 2007, p. 45). Como señala Sandelowski (1993), este tipo de investigación no busca generalizar los hallazgos, sino profundizar en la comprensión particular y contextualizada de las experiencias humanas (p. 209).

El diseño de este tipo de investigación suele ser flexible, permitiendo al investigador ajustar el enfoque metodológico en función de las dinámicas y hallazgos emergentes

durante el proceso de recolección y análisis de datos (Maxwell, 2013, p. 89). Este dinamismo es clave para la construcción de teorías fundamentadas en la realidad vivida de los sujetos (Glaser y Strauss, 1967, p. 36). Asimismo, las técnicas de recolección de datos se utilizan para captar matices y significados que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado (Patton, 2015, p. 64).

La validez y la fiabilidad en la investigación cualitativa interpretativa no se definen por criterios tradicionales, sino por la autenticidad, la credibilidad y la transferencia de los hallazgos (Lincoln y Guba, 1985, p. 290). En este sentido, el investigador debe ser reflexivo y consciente de sus propios sesgos, utilizando técnicas como la triangulación y las comprobaciones con los participantes para fortalecer la robustez de la interpretación (Merriam, 2009, p. 215).

En este sentido, el presente documento tiene el interés de realizar una triangulación de la información con el fin de darle solidez al proceso y a sus resultados. Estas tres fuentes principales son:

Círculos de la palabra: El «círculo de la palabra» tiene orígenes en las tradiciones ancestrales de diversas culturas indígenas alrededor del mundo, en particular las de América del Norte y América del Sur. Estas comunidades han utilizado el círculo como una estructura fundamental para la comunicación y la toma de decisiones comunitarias durante siglos. En estas tradiciones, el círculo se considera un espacio sagrado en el que los participantes son iguales y la palabra tiene un poder espiritual y social significativo. En este tipo de encuentros, cada persona tiene la oportunidad de hablar y ser escuchada sin interrupciones, fomentando un ambiente de escucha activa y comprensión mutua. El círculo

simboliza la igualdad, ya que no hay jerarquías en la disposición, y todos los participantes tienen la misma importancia y derecho a expresarse.

Como estrategia metodológica para explorar los intereses de lectura y las respuestas de los estudiantes ante diferentes géneros literarios, se diseñó una secuencia de lectura compuesta por cinco textos, cada uno perteneciente a un género distinto (suspenso, romántico, poético, académico y filosófico). Estos textos, con una extensión máxima de seis páginas, fueron seleccionados para ofrecer una amplia gama de estilos y contenidos, y así estimular la reflexión, el debate y diversificar la experiencia para darle mayor profundidad al análisis bajo una dinámica comparativa. Adicional a esto se buscó paridad de género en la selección de los textos, buscando incluir lecturas de mujeres y hombres, también se seleccionaron textos que pudieran ser interesantes para los y las estudiantes y que además correspondiera a autores de países del continente americano, priorizando hispanohablantes.

Estos ítems dieron como resultado la selección de los siguientes cuentos/textos bajo las siguientes categorías:

- Suspenso: *La noche boca arriba* – Julio Cortázar
- Romántico: *La yegua* – Marcela Serrano
- Académico: *Usos de lo erótico: lo erótico como poder* - Audre Lorde
- Filosófico: *La biblioteca de Babel* – Jorge Luis Borges
- Poético: *Somos tan pobres* - Juan Rulfo

Se realizaron círculos de palabra, bajo dinámicas similares a las de los grupos focales, con el objetivo de indagar las impresiones, emociones y percepciones de los estudiantes respecto a cada lectura. Esta metodología permitió no solo identificar los géneros preferidos, sino también explorar las razones detrás de estas preferencias, las dificultades encontradas en la comprensión de los textos y las conexiones establecidas entre las lecturas y sus propias experiencias de vida. (Preguntas en el anexo 1).

Encuesta: Para obtener una medición precisa y comparable de los intereses de lectura de los estudiantes, se diseñó una encuesta. Este instrumento incluyó una escala de Likert de 1 a 10, que permitió a los estudiantes valorar su interés en cada uno de los textos leídos bajo diferentes dimensiones y aspectos relacionados como la experiencia lectora, como el tono del autor, la facilidad de comprensión, la relevancia del contenido y la intención de recomendar el texto a otros. Esta estrategia metodológica, permitió obtener datos numéricos que facilitan el análisis estadístico y la identificación de patrones en las preferencias de los estudiantes. Al cuantificar los intereses de lectura, se busca obtener una visión alternativa y complementaria a la cualitativa lo que permite realizar comparaciones. (Formato pregunta encuesta anexo 2)

Diario de campo: Se busca una comprensión cualitativa y profunda de las experiencias del presente ejercicio de investigación. A través de la observación y registro de anotaciones en el diario de campo en los grupos focales y la escucha atenta a los comentarios adicionales de los estudiantes después de terminados los espacios de diálogo, se pudo identificar una información adicional que profundiza en algunos aspectos que ofrecen los datos cualitativos y cuantitativos. Es decir, esta metodología nos permitió ir más

allá de las estadísticas y los datos cuantitativos, y explorar los significados que los actores otorgan a sus propias experiencias de lectura.

Es así como se acude a Álvarez (2008), quién destaca tres características esenciales de la observación participativa en educación: Primero, la participación prolongada en el contexto de estudio, que es crucial para lograr una comprensión profunda de las personas que se investigan, permitiendo una descripción precisa de su entorno; segundo, la observación participante, que facilita la integración del etnógrafo en la comunidad, aunque sin influir en sus formas de vida o pensamiento; y, finalmente, el profesional debe desarrollar una comprensión del contexto de la realidad investigada, lo que Álvarez denomina «descripción reflexiva».

En síntesis, Se tomaron apuntes durante los grupos focales y posterior a ellos sobre la impresión que tuvo la investigadora sobre los estudiantes, sus respuestas y comportamiento. Este instrumento permitió capturar aspectos que se escapaban de las narraciones o respuestas de los y las estudiantes o que en el momento gestaban correlaciones durante el ejercicio de recolección de datos. Es así como se buscó obtener una comprensión íntima y contextualizada de los intereses de lectura de los y las estudiantes de 10 y 11 de la institución educativa Santa Bárbara.

La combinación de estas estrategias metodológicas o instrumentos de indagación permitió no solo recopilar datos descriptivos sobre los intereses de lectura, sino también interpretar y contextualizar estos hallazgos dentro de las dinámicas socioculturales más amplias de la comunidad. Asimismo, promovió la construcción de relaciones de confianza con los participantes, lo que facilitó la obtención de información más profunda y precisa.

En última instancia, esta metodología cualitativa contribuirá a generar un conocimiento enriquecido y significativo sobre los intereses de lectura en el contexto investigado.

RESULTADOS

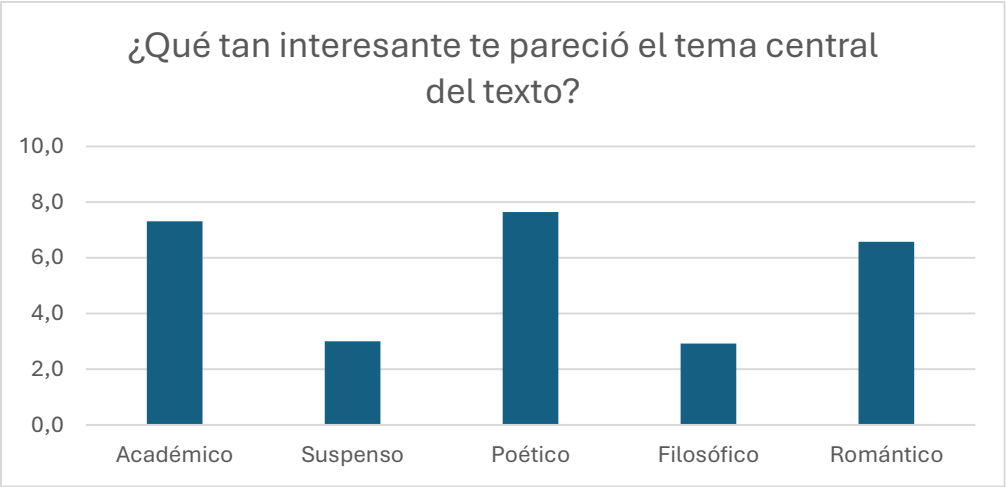
En esta sección se presentan los resultados del ejercicio investigativo, integrando un análisis basado en la metodología mixta de corte secuencial explicativo. Los datos cualitativos y cuantitativos se entrelazan con las observaciones registradas en el diario de campo, lo que permite una comprensión más profunda y enriquecida de los hallazgos. Este enfoque busca ofrecer una visión integral de las dinámicas y tendencias identificadas a lo largo del estudio. Además, se incorporará un contraste entre las respuestas obtenidas y los planteamientos de autores como Larrosa (2004) y Solé (2002), para validar y enriquecer el análisis desde una perspectiva teórica. Este diálogo entre los datos empíricos y el marco conceptual permitirá reflexionar sobre cómo las experiencias y posturas de los estudiantes se relacionan con las nociones de lectura como práctica significativa y las barreras que enfrentan en contextos escolares rurales.

Dimensión Cuantitativa

A continuación, se correlacionará las diferentes respuestas promediadas de los estudiantes en cada una de las lecturas realizadas en el ejercicio investigativo.

Figura 2

Tabla sobre preferencia hacía el tema central de un texto



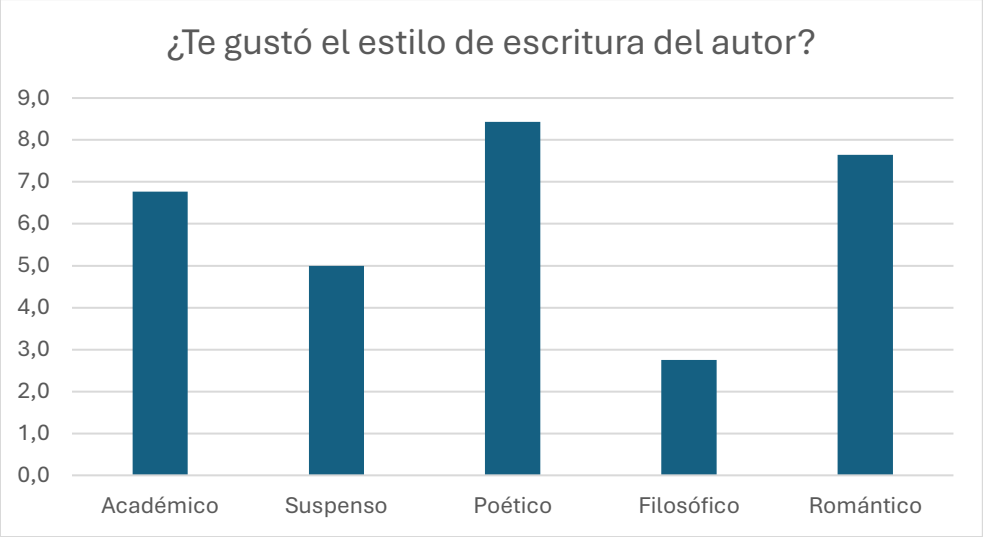
Al preguntar sobre el interés en el tema central de cada texto, los resultados mostraron una clara preferencia por los géneros poético y académico, con un 7,6% y 7,3% de los estudiantes manifestando un alto interés, respectivamente. Le siguió el género romántico con un 6,6%. En contraste, los géneros suspenso y filosófico resultaron menos atractivos, obteniendo solo un 3% y 2,9% de interés, respectivamente. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes se sintieron más conectados con los temas explorados en la poesía y en los textos académicos. Esta preferencia puede explicarse a través del planteamiento de Larrosa (2004), quien considera que la lectura es una forma de estar en el mundo y que los textos que resuenan con la experiencia cotidiana de los estudiantes facilitan un mayor vínculo e interés. Lo cual está dotado de sentido si se resalta que el poético era una narración con un enfoque rural y el académico tocaba el tema del erotismo que suele resultar interesante para los jóvenes, lo cual es una característica de la población estudiada.

Así mismo, lo anterior se relaciona con los planteamientos de Pérez, cuando menciona por ejemplo que «Las políticas educativas en el contexto rural deben centrarse en fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad, reconociendo los saberes y prácticas

que emergen del territorio rural y favoreciendo el desarrollo de proyectos educativos contextualizados» (Pérez, 2011, p. 19), es así como cuando contextualizamos los resultamos entendemos el porqué de estas preferencias.

Figura 3

Tabla sobre preferencia hacía el estilo de escritura del autor

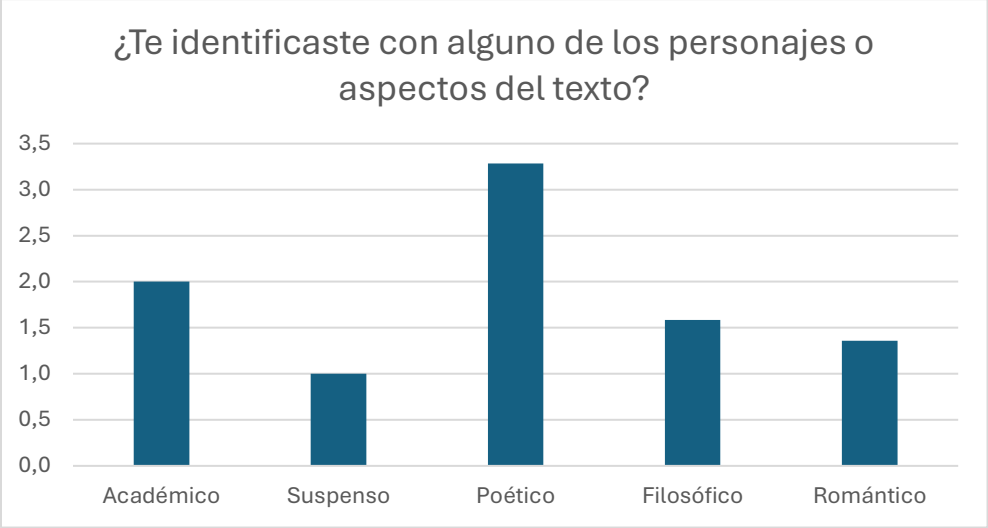


Al analizar el estilo de escritura del autor, se observó una continuidad en las preferencias de los estudiantes. La poesía se mantuvo como el género más valorado, con un 8,4%, seguido de cerca por el romance que antes ocupaba un tercer lugar (7,6%) y el texto académico (6,8%). Estos hallazgos se alinean con lo señalado por Larrosa (2004), quien enfatiza que la lectura es una experiencia profundamente subjetiva y personal, donde los géneros que apelan a las emociones y la introspección tienden a generar mayor conexión. Por otro lado, aunque el suspenso logró aumentar ligeramente su puntuación (5%), tanto este género como el filosófico (2,8%) continuaron siendo los menos preferidos en cuanto al estilo narrativo, , lo que coincide con Solé (2002) al destacar que los textos con estilos narrativos complejos o alejados del contexto cotidiano de los lectores pueden ser percibidos como menos accesibles o atractivos. Este contraste entre géneros refuerza la necesidad de

considerar las características del entorno y las experiencias de los estudiantes al seleccionar textos que fomenten la lectura.

Figura 4

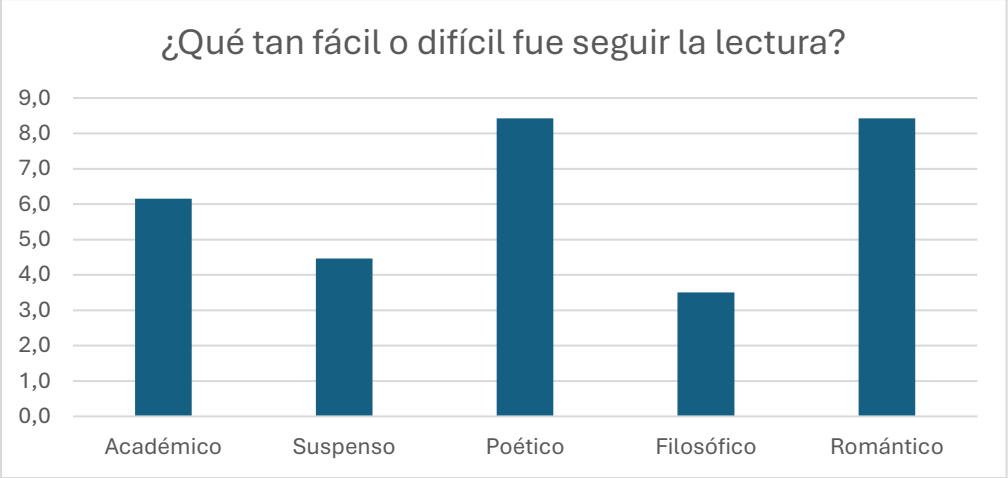
Tabla sobre preferencia hacía la identificación con personajes y aspectos de un texto



La pregunta sobre la identificación con los personajes resultó ser un desafío para los estudiantes. Al buscar una identificación completa y literal, muchos sintieron dificultades para conectar con los personajes de manera parcial o fragmentada. Esto se reflejó en las bajas calificaciones obtenidas en todas las lecturas. No obstante, el texto poético, ambientado en un contexto rural, logró una identificación ligeramente mayor (3,3%), posiblemente se dio porque es un texto que tiene una narración dentro de un contexto rural. Este resultado se alinea con lo planteado por Larrosa (2004), lo que refuerza la importancia de contextos familiares en la construcción de significados. Sin embargo, las cifras son significativamente bajas, al texto poético les sigue el académico (2%), el filosófico (1,6%), romántico (1,4%) y el de suspenso (1%).

Figura 5

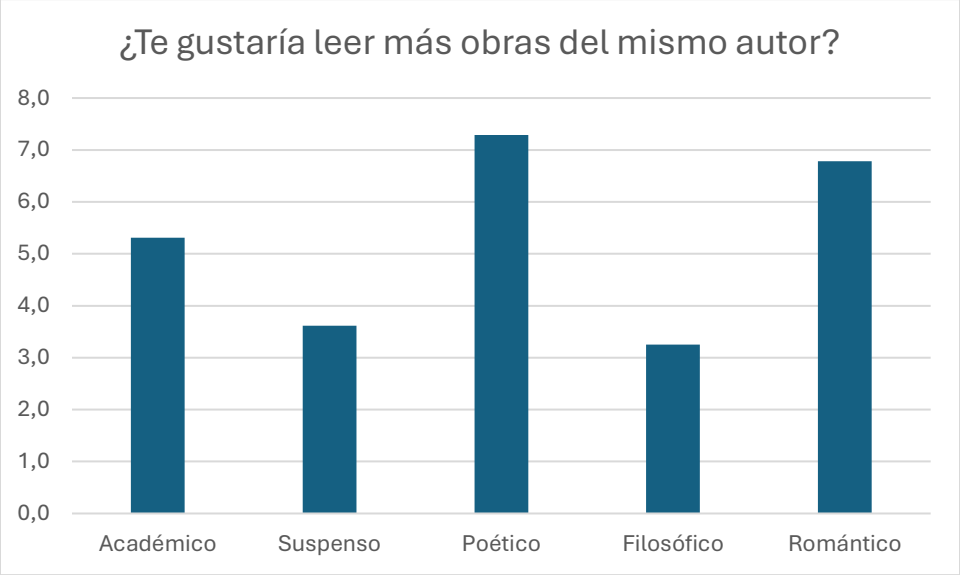
Tabla sobre preferencia hacía la facilidad de la lectura



En cuanto a la facilidad de lectura, el romance y la poesía empataron en el primer lugar (8,4%), destacando la sencillez y agrado de estos textos. El género académico, aunque también fue valorado positivamente (6,2%), presentó ciertas dificultades debido a la presencia de vocabulario desconocido, lo que permite destacar la correlación entre la facilidad de lectura con el vocabulario utilizado por los autores. El texto filosófico, además de un vocabulario complejo, no resultó atractivo narrativamente, obteniendo la puntuación más baja (3,5%). El suspenso, por su parte, continuó mostrando bajos niveles de interés (4,5%), evidenciando que no logra captar con fuerza el interés de los estudiantes.

Figura 6

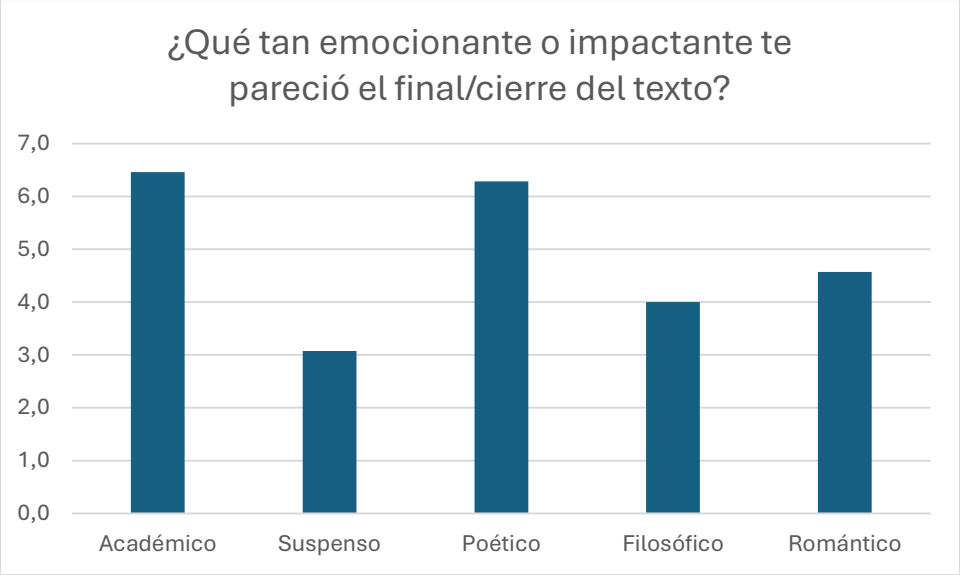
Tabla sobre preferencia hacía leer más obras del mismo autor



A excepción de Juan Rulfo (7,3%) y Marcela Serrano (6,8%), los estudiantes mostraron poco interés en leer más obras de los autores estudiados. Audre Lorde (5,3%) obtuvo una valoración intermedia, mientras que Julio Cortázar (3,6%) y Jorge Luis Borges (3,3%) fueron los menos atractivos. Después de concluidos algunos grupos focales se profundizó sobre estos autores. Algunos estudiantes expresaron sorpresa al descubrir facetas desconocidas de estos autores con valoraciones bajas y la diversidad de géneros que exploraron a lo largo de sus carreras.

Figura 7

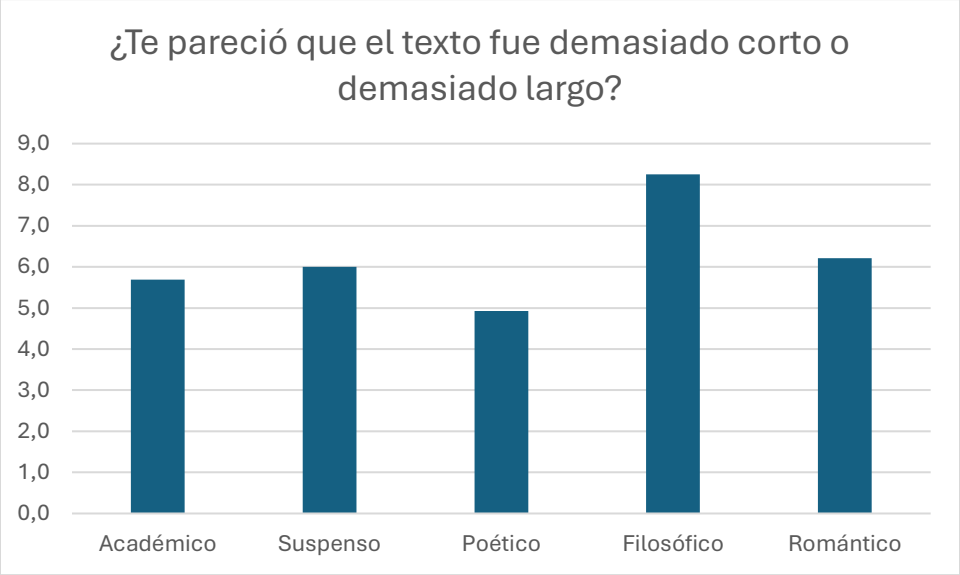
Tabla sobre percepción hacía el impacto producido por el final del texto



Los estudiantes mostraron un alto nivel de exigencia en cuanto a los finales de las lecturas, tanto en la encuesta como en los grupos focales. Esto puede deberse a la búsqueda de giros fuertes en el cierre y palabras contundentes más que sutiles, pero también se puede relacionar con que en varias ocasiones evidenciaron que no comprendieron completamente los finales propuestos por los y las autoras. Bajo estas claridades, el final que tuvo mejor valoración fue el académico (6,5%), seguido del poético (6,3%). El romántico, el filosófico y el de suspenso obtuvieron puntuaciones más bajas (4,6%, 4% y 3,1%, respectivamente).

Figura 8

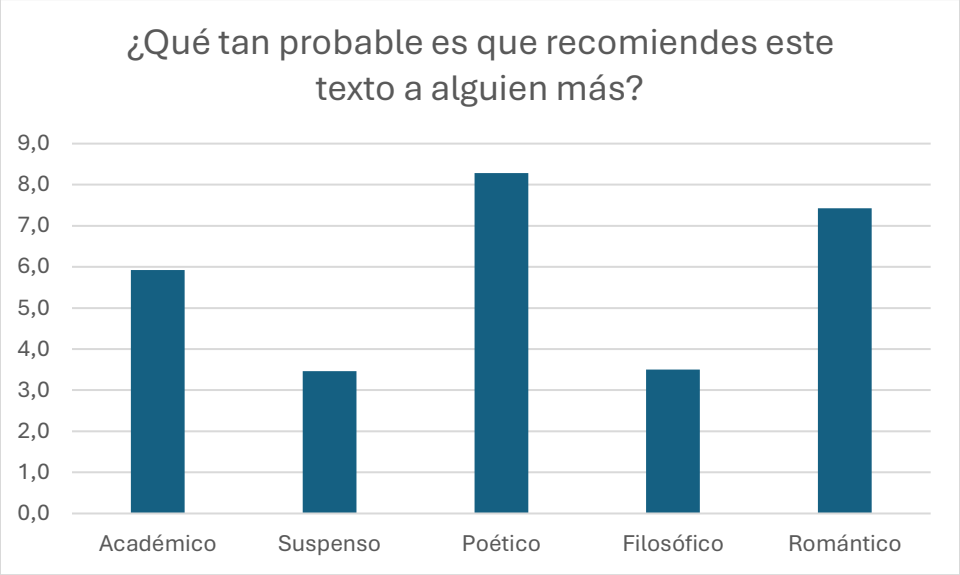
Tabla sobre percepción hacía la extensión del texto



La medición del interés de esta pregunta tiene una variación, dado que no busca obtener los números altos sino los puntos medios de la escala o, incluso, los bajos. Las cifras bajas se relacionan con que la lectura les pareció corta y el 5 se relaciona con la perfección en relación a la extensión. Todos los textos están muy cercanos al 5, especialmente el poético que incluso tiende a percibirse como corto (4,9%) En contraste, el texto filosófico se percibió como largo (8,3%). El texto académico tuvo un promedio de 5,7% mientras que el de suspenso cuenta con un 6% y el romántico 6,2%.

Figura 9

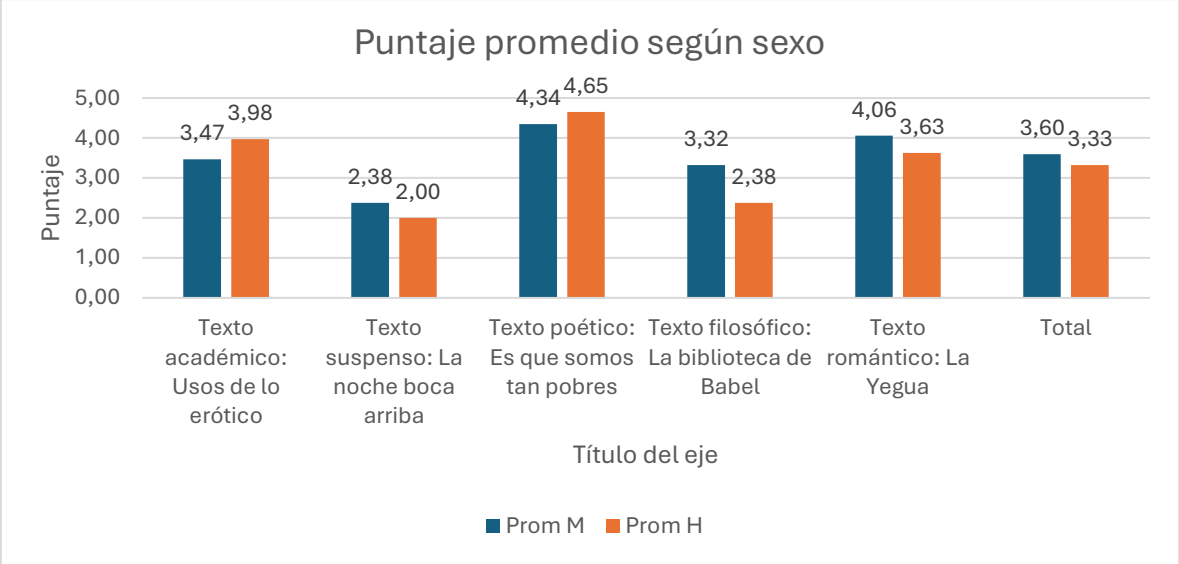
Tabla sobre preferencia hacía recomendar un texto



Los estudiantes mostraron una clara preferencia por recomendar el texto poético (8,3%) y el romántico (7,4%). El texto académico obtuvo una valoración intermedia (5,9%), mientras que el suspenso y el filosófico fueron los menos recomendados, ambos con un 3,5%, caracterizados por su lenguaje más complejo o su narrativa poco comprensible. Estos resultados sugieren que los estudiantes valoraron especialmente los textos que lograron conectar con sus emociones y experiencias personales y que se caracterizaron por tener un lenguaje más accesible.

Figura 10

Tabla promedios según sexo



En esta pregunta se indaga por la calificación global que los estudiantes les otorgan a los diferentes textos bajo la escala del 0 al 5. La gráfica presenta los puntajes promedio obtenidos por hombres y mujeres en la evaluación de diferentes textos. Cada barra representa un texto específico, y los colores azul (Prom M) y naranja (Prom H) indican el puntaje promedio de hombres y mujeres, respectivamente. Los puntajes varían considerablemente entre los diferentes textos y entre hombres y mujeres.

Lo anterior sugiere que, tanto el género del texto como el sexo del lector influyen en la percepción y valoración de la lectura. Por ejemplo, en el texto "La biblioteca de Babel", las mujeres otorgaron un puntaje promedio más alto que los hombres, caso similar ocurre con el texto romántico, el cual captó más la atención de las mujeres. Esto se contrasta con el texto poético y el texto académico, ya que fueron mejor puntuados por los hombres en comparación con las mujeres. El texto de suspenso tiene un comportamiento muy similar

entre los hombres y las mujeres de la población estudiada, sin embargo, levemente fue mejor calificada por las mujeres, con solo 0,38 puntos porcentuales de diferencia.

Ahora bien, los resultados cuantitativos destacan la importancia de la conexión entre los textos y las experiencias de los estudiantes en contextos rurales. Las cifras reflejan cómo los géneros narrativos más cercanos a su realidad, como la poesía y el romance, generan mayores niveles de interés e identificación, mientras que géneros más complejos, como el filosófico y el de suspenso, presentan barreras significativas. Este panorama se alinea con lo planteado por Larrosa (2004), quien enfatiza la lectura como una experiencia que permite interpretar y habitar el mundo, y por Solé (2002), quien subraya que las dificultades en la lectura suelen estar relacionadas con la desconexión entre el contenido y el contexto del lector. Estos hallazgos no solo validan la importancia de adaptar los materiales educativos a las vivencias de los estudiantes, sino que también invitan a reflexionar sobre cómo los contextos escolares pueden crear puentes entre los textos y los lectores, superando las barreras de comprensión y motivación.

Dimensión Cualitativa

Los datos cualitativos que aquí se presentan son el resultado de los cinco círculos de la palabra que se realizaron alrededor de los cinco diferentes textos seleccionados para poder generar un análisis comparativo. Estos datos se enriquecen, tal y como sucedió con la dimensión cuantitativa, con los datos que provienen de las notas del diario de campo, que se realizaron de los círculos de la palabra y momentos posteriores a esta. Este enfoque permite capturar las experiencias y reflexiones de los estudiantes desde una perspectiva más profunda, alineándose con lo planteado por Larrosa (2004) y por Solé (2002). Así, la

dimensión cualitativa ofrece una visión integral que permite analizar las dinámicas emocionales, sociales y culturales que emergen en la interacción con los textos. Durante la transcripción de estos espacios se identificaron principalmente las siguientes categorías:

- Experiencia e identificación
- Recomendación
- Placer/gusto
- Barreras
- Crítica

Cada una de estas categorías sirvió como eje central del análisis, permitiendo organizar la información de manera clara y eficiente, es decir, estas categorías resultaron ser herramientas fundamentales para estructurar y sistematizar la información de forma óptima. Además, al centrarse el análisis en las categorías, permite generar comparación entre textos a partir de estos ejes analíticos.

Orden de las lecturas:

- Académico: *Usos de lo erótico: lo erótico como poder* - Audre Lorde
- Suspenso: *La noche boca arriba* – Julio Cortázar
- Poético: *Somos tan pobres* - Juan Rulfo
- Filosófico: *La biblioteca de Babel* – Jorge Luis Borges
- Romántico: *La yegua* – Marcela Serrano

Experiencia e identificación

Esta categoría, al igual que la mayoría de las otras, tiene la característica de que no está presente en todos los textos y que, en contraste, está muy vivo en algunos otros. Es en la comparación que se evidencia que la temática resulta fundamental para hacer que los lectoras encuentren una relación con la experiencia y la identificación en los mismos textos.

Por ejemplo, en el caso de la segunda lectura (suspenso) que resultó para ellos confusa fue complejo indagar en esta dimensión ya que se produjo en los y las estudiantes una barrera para sentirse identificados con algún aspecto o asociarse con alguna experiencia de la narración. La mayoría manifestaron que no hubo un proceso de identificación con este texto, «Yo no me sentía identificada» (Tatiana, grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*)

Diferente fue el caso de la lectura filosófica, donde se sintieron interpelados como estudiantes y personas que, en su cotidianidad de forma directa o indirecta, se aproximan a los libros y al conocimiento que estos ofrecen, «Es el mismo pedazo donde dice que los jóvenes incluso leen, pero no, no descifran las letras de lo que leen. A mí me ha pasado con el libro que me estaba leyendo, y con esto» (Brenda, grupo focal 4, texto filosófico - *La biblioteca de Babel*)

Reconociendo que verse reflejados en la crítica, definidos por su trayectoria y sus experiencias, les permite tener un acercamiento con lo que leen, incluso si es para reconocer las barreras del entendimiento y la comprensión.

Para los jóvenes la lectura de Juan Rulfo, *Es que somos tan pobres*, significó una representación más cercana a su entorno, el lenguaje simple y la narrativa rural permitió una implicación afectiva importante, sus emociones estuvieron a flor de piel y conmovió su sistema de valores en dos dimensiones importantes; por un lado, la crudeza de la pérdida del animal y el reconocimiento del dolor en el otro, cuando la pérdida no es de quién se espera comúnmente. La experiencia de su propio entorno jugó un papel importante en la proyección de sus pensamientos y sentimiento.

> Ya yo también me sentí, me sentí identificada porque mis hermanas también se fueron muy rápido de la casa y pues sólo quedé yo en la casa con mis papás y pues ellos también de pronto a veces piensan que no vaya yo a hacer lo mismo, irse rápido de la casa o no seguir estudiando. (Valentina, grupo focal 3, texto poético - *Somos tan pobres*)

Por el otro, la injusta percepción hacía la vida y la sexualidad de las mujeres en todas las etapas de su desarrollo y lo chocante que puede ser no tratar a las personas por lo que son y sienten sino por lo que se espera de ellas a partir de estereotipos o estigmas, hizo significativo el hecho de que dos estudiantes se vieran reflejadas en la situación de la protagonista al sentir la presión de las expectativas y el terror de los padres al no ser lo que se espera de ellas, por el hecho de ser mujeres jóvenes.

> Me parece fácil de leer. Me pareció fácil de leer y le cambiaría el final a algo más emocionante. De que Tacha escogió, pudo salir adelante y también el pensamiento de los papás sobre lo que pensaban de que ella, de pronto iba a salir como sus hermanas, que no eran prostitutas, sino que se fueron con hombres

> malos. Entonces no eran prostitutas. (Karen, grupo focal 3, texto poético - *Somos tan pobres*)

Un tema especialmente significativo que surgió de las lecturas fue la representación de los estereotipos de género y la percepción de la mujer. Este tema se abordó de manera sensible, pues varios estudiantes compartieron cómo se sintieron reflejados en la situación de la protagonista, Tacha, quien es objeto de presión por parte de su padre debido a las expectativas sociales sobre la vida de las mujeres. Un estudiante del grupo focal 3 señaló:

> El papá estaba muy preocupado por su hija Tacha, porque pues no quería que le saliera como las otras dos hijas que de pronto por desarrollarse se volviera, pues una mala hija o se volviera una prostituta, mejor dicho. (Emanuel, Grupo focal 3, texto poético - *Somos tan pobres*)

Este comentario muestra cómo los estigmas relacionados con la sexualidad y el comportamiento de las mujeres están presentes en el imaginario colectivo, afectando profundamente la forma en que los personajes son percibidos y juzgados en la lectura. Además, la identificación de algunos estudiantes con este tema sugiere que las expectativas de género continúan influyendo en la vida de las mujeres jóvenes.

Un estudiante compartió una experiencia personal similar, revelando cómo su madre temía que siguiera un camino similar al de sus hermanas, que habían salido de casa en circunstancias difíciles, «Con el papá, pues de ella, porque cuando mi hermana quedó embarazada a temprana edad, mi mamá quedó con el miedo de que de pronto yo fuera a hacer lo mismo…» (Valentina, Grupo focal 3, texto poético - *Somos tan pobres*).

Para muchos estudiantes, la lectura generó una reflexión que traspasó los límites del texto, invitándolos a cuestionar su realidad y pensar en sus propios valores y experiencias. Sin embargo, no todos tuvieron la misma respuesta. Algunos se sintieron distantes de los personajes y las tramas, lo que resalta la diversidad de respuestas emocionales y racionales que los textos pueden evocar; «No me identifico con ningún personaje porque no van con mi vida cotidiana o mi forma de ser.» dijo Darcy (grupo focal 5, texto romántico - *La yegua).*

Todo lo anterior se ve reflejado en postulados de Larrosa (2004) con los que relaciona la apropiación o aproximación al conocimiento y la experiencia, «La lectura no es una actividad externa al sujeto, sino que es la experiencia de la vida misma. Es una forma de estar en el mundo, de pensar el mundo y de pensar la vida desde una perspectiva diferente» (Larrosa, 2004, p. 201).

Así, podemos ver que esta categoría resalta la capacidad de ciertos textos para conectar profundamente con las vivencias y perspectivas de los lectores, mientras que otros textos generan barreras que dificultan dicha conexión. Esta interacción varía según la temática, el contexto narrativo y las experiencias personales de los estudiantes. Las reflexiones compartidas evidencian cómo los textos que abordan temas cercanos a su entorno rural, estereotipos de género o dinámicas familiares generan respuestas más emotivas y significativas, mientras que narrativas más abstractas o alejadas de su realidad provocan una desconexión. En suma, la identificación con los textos es crucial para transformar la lectura en una experiencia formativa, capaz de invitar al cuestionamiento, la introspección y la valoración de las múltiples perspectivas que habitan en los relatos y en sus propias vidas.

Recomendación

La categoría de recomendación analiza las percepciones de los estudiantes sobre la posibilidad de compartir o sugerir las lecturas exploradas durante el estudio. Este ejercicio permite identificar el nivel de interés que los textos y autores suscitaron en los lectores, así como las barreras y motivaciones que influyen en sus juicios. A través de sus respuestas, se evidencia cómo factores como la claridad del lenguaje, las temáticas abordadas y los prejuicios o ideas preconcebidas impactan en su disposición para recomendar las obras a terceros. Este análisis busca profundizar en las dinámicas de preferencia y rechazo hacia la literatura, revelando tanto los aspectos más valorados como las limitaciones percibidas en los textos.

Al considerar que el deseo de recomendar el autor (a) o el texto a terceros puede dar luces sobre el nivel de interés generado y destacar los aspectos que los estudiantes consideran más relevantes, se decidió incluir este apartado en el análisis de datos.

Se halló que algunas opiniones sobre si recomendarían el texto o el autor por parte de los y las estudiantes estaban muy mediadas por ideas preconcebidas o juicios de valor, especialmente en aspectos tan polémicos como el feminismo y la sexualidad. Esto coincide con lo señalado por Solé (2002), quien describe cómo las barreras textuales y las concepciones culturales pueden limitar la conexión de los lectores con los textos:

> «No yo no leería esos textos muy malucos, y no pues sí leería, pero eso nada de machismo es que no es esa hembra porque me mezcló todo eso ahí, es que sí estaba hablando de sentimientos y después empezó a hablar de los hombres y que no mezclará todos los temas» (Cristian, Grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*)

Lo anterior limitó la profundización y el análisis, pero también evidenció que entender los parámetros morales de la población educada es vital para rastrear las posibles barreras que se encontrarán en el camino y buscar relacionar estos temas con narrativas que puedan ser más amenas. Como señala Larrosa (2004), la lectura no es simplemente un acto de decodificación, sino una experiencia que interpela al lector en su contexto y forma de habitar el mundo. En este sentido, la falta de conexión entre las argumentaciones del texto y las perspectivas de los estudiantes: «No me gustaría compartírselo a ningún amigo. Y un tema que podría discutir más a fondo sería qué tan cierto son las argumentaciones que hace la autora sobre los hombres y sobre el erotismo» (Brenda, Grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*).

Sin embargo, en medio de las complejidades de algunos textos, en el que se buscaba ampliar las fronteras morales de los estudiantes, se encontró que algunos aspectos poéticos y motivadores fueron de interés para ellos:

> ¡¡¡Yo no lo recomendaría o sea hay partes del texto que son uff!!! bacanas, inspiradoras, pero hay otras que no la mayoría., y discutir sobre los hombres que todos los hombres no son así, porque ya en el texto está generalizando que todos son así y no es verdad. (Nicolás, Grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder)*

Otro aspecto que resultó de interés fue la claridad y accesibilidad de uno de los textos (romántico), redactado en un lenguaje cercano y comprensible para ellos. Esto tiene mucho sentido si se considera que los textos de épocas anteriores, con un lenguaje más

rígido y formal, suelen resultar complicados, incluso cuando abordan temas poco polémicos o de interés general:

> Sí, sí, volvería a leer textos de la misma autora. Tiene una forma de narrar las cosas muy bien y entendí. (Sofía, Grupo focal 5, texto romántico - *La yegua*)

Por lo anterior, frente a la recomendación el texto que tuvo una de las más bajas posibilidades de ser recomendado fue el filosófico, ya que se percibió como complicado, enredado y no permitió que convocara su más mínimo interés, así el tema no les sea indiferente, «Es un texto complejo, le recomendaría a alguien que le guste leer» (Brenda, Grupo focal 4, texto filosófico - *La biblioteca de Babel*).

Algunos autores fueron criticados por su narrativa, sin embargo, manifestaron estar abiertos a leer otros textos de autor (a) aunque se rehúsan a leer narrativas similares a lo que ellos denominan «enredadas o confusas», como indicó Ronald (Grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*), «Yo sí leería textos del mismo autor. De pronto, en otra oportunidad no hace el mismo enredo y textos parecidos».

Incluso, en medio de la crítica se presentó la posibilidad de cuestionar si la no recomendación se daría simplemente por las barreras en la comprensión del texto:

> Yo sí lo haría, la verdad. Yo creo que solo falta pulir unos detalles para el texto en sí. Estuvo bueno. Es más por el sueño que tuve; que por eso fue que no comprendí mucho lo que estaba leyendo. Y sí leería más textos sobre eso. (Valentina, Grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*)

Placer/gusto

Algunas opiniones de los estudiantes reflejan cómo un texto puede tocar las fibras emocionales del lector, un componente clave en el placer de la lectura, donde no solo se expresa el entendimiento del contenido del texto, sino que se expresa emoción por este, lo cual indica que la obra tiene la capacidad de evocar emociones y sensaciones intensas, lo que puede ser un factor crucial para generar placer. Esto coincide con lo señalado por Larrosa (2004), quien plantea que la lectura no es solo una actividad cognitiva, sino una experiencia que permite a los lectores habitar y cuestionar el mundo desde sus propias vivencias. En este sentido, la emoción generada por ciertos textos refleja el impacto de la narrativa cuando logra conectar con la subjetividad del lector:

> Para mí el pedazo que más me llamó la atención fue: para mí lo erótico es como una semilla que llevo dentro cuando se derrama fuera de la cápsula que lo mantiene comprimido, fluye y colorea mi vida con una energía que intensifica, sensibiliza y fortalece toda mi experiencia. No, pues eso es un párrafo como uff, muy inspirador. Uy sí, profe, ese párrafo es como tan bonito. (Nicolás, Grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*)

Se intuye que el placer o los temas de conexión en el transcurso de la lectura posiblemente resulta ser también un asunto de género, dado que la lectura que le dan los estudiantes hombres sobre el mandato de la belleza de la mujer relatada en unos de los textos difiere de la lectura que le dan las estudiantes mujeres. En el caso de los hombres por ejemplo se menciona que:

> Me llama la atención pues que la hembra le ponía, digámoslo así, se quería ver joven para poder gustarle más a Víctor. Eh, pues que ella se pintaba las canas e iba al gimnasio para que la viera linda y no la cambiaran y al final la cambio. (Cristian, grupo focal 5, texto romántico - *La yegua*)

Mientras que el de las mujeres:

> A mí me gustó donde ella dice que ella practica la clase de equitación con la baby. Algo así era que se llamaba la yegua. Pues que en el texto ella siempre quiso verse bien, pero no para ella. Para él. Y mantenerla con el miedo de que él la cambiara por otro, entonces por eso ella a veces no quería ir al gimnasio a hacer todo eso, pero lo hacía solo como para mantenerlo feliz a él. (Valentina, grupo focal 5, texto romántico - *La yegua*)

Lo anterior también se puede hallar relacionado con importancia de la identificación en la generación del placer durante la lectura, como es la situación del texto romántico, en el que este disfrute no solo proviene de la trama principal de una obra, sino también de la forma en que los detalles narrativos y las emociones de los personajes resuenan con el lector, reflejando, para este caso, una conexión profunda con los dilemas psicológicos y emocionales de la protagonista. La descripción de sus esfuerzos por cumplir con expectativas ajenas y su dependencia emocional hacia otro personaje genera una reflexión crítica sobre las dinámicas de poder en las relaciones. Esto invita al lector a cuestionar la naturaleza de las decisiones que toman los personajes y, a su vez, a identificarse con ellos. Esta perspectiva también se desarrolla en el análisis del texto académico, donde se profundiza en cómo estas dinámicas

influyen en las experiencias lectoras. Me gustó una parte que dice que más allá de lo superficial, la expresión me hace sentir bien, trata como de representar que nosotros tenemos que hacer algo porque nos haga sentir bien y no por tener que satisfacer las necesidades de un hombre. (Tatiana, grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*)

Así ese mismo texto haya presentado resistencias en algunos aspectos por parte del marco moral de los estudiantes, también se reconoce unas desigualdades con base en el género, lo que suscita interés, «A mí me gustó porque defiende mucho a la mujer y trata de hablar lo que a veces es realidad, pero pues en algunas cosas sí exagera. Pero defiende muchos derechos de las mujeres» (Karen, Grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*).

El placer de la lectura no solo radica en la facilidad con que un texto se entiende, sino también en la profundidad con la que un autor aborda los temas que trata. A pesar de que algunas palabras pueden resultar complejas, la disposición del lector para prestar atención y seguir el hilo narrativo demuestra cómo ciertos textos pueden desafiar al lector y, al mismo tiempo, ofrecer una recompensa significativa al ser leídos con cuidado. Sin embargo, como señala Solé (2002), las barreras de comprensión pueden limitar la experiencia lectora, especialmente cuando los textos presentan estructuras narrativas complejas o vocabularios poco familiares. Esto se evidencia en la incomodidad que algunos estudiantes expresaron frente al texto filosófico, al cuestionar la importancia jerárquica otorgada a los libros en contraste con las personas.

> A mí me gustó porque él en el texto profundiza mucho. Las cosas que va a describir o de lo que va a hablar. Y tiene un estilo bien, excepto que hay palabras que no se entienden, pero uno puede seguir la lectura si se pone harto cuidado. (Cristian, grupo focal 4, texto filosófico - *La biblioteca de Babel*)

Sin embargo, para algunos estudiantes se presentaron interrogantes más existenciales y de orden críticos sobre la jerarquización objeto/humano y no lo relacionaron con el conocimiento, de los cuales resalto estos dos ejemplos; Ronal (grupo focal 4, texto filosófico - *La biblioteca de Babel*) dijo, «Pues yo discutiría, pues, porque son esos libros como tan importantes, y que tienen en su contenido que son como tan importantes»; y Emanuel (grupo focal 4, texto filosófico - *La biblioteca de Babel*) indicó «Si es más importante, un libro que una persona» (Emanuel, grupo focal 4, texto filosófico - *La biblioteca de Babel*). Lo anterior evidencia una incomodidad hacia los elogios de los libros, contrastando con el interés por entender más sobre su contenido.

El placer de la lectura a menudo surge cuando un texto logra despertar pensamientos profundos y reflexiones sobre temas complejos, especialmente sobre temas de interés como la sexualidad y el erotismo, tan presentes en los pensamientos de la juventud. En este caso se resalta cómo el autor aborda la distinción entre lo erótico y la pornografía, proponiendo una visión más emocional y auténtica del primero en contraste con la vacuidad del segundo:

> Me gustó. Me gustó la parte en la que se definía como lo erótico con la pornografía, que eran dos cosas muy distintas, que uno hablaba sobre o sea como el sentimiento verdadero de lo erótico a cambio en la pornografía no tenía un sentimiento tan puro y el último párrafo que hablaba como que las mujeres se

aceptan ante la sociedad racista, patriarcal y antierótica. (Cristian, grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*)

La idea de que un lenguaje cercano es fundamental para el placer en la lectura refleja la importancia de la accesibilidad y la conexión emocional en la experiencia lectora. Cuando un texto está escrito en un lenguaje que resulta familiar y cercano para los lectores, se facilita una serie de procesos que enriquecen la lectura, no solo a nivel cognitivo, sino también emocional y social, «Me gusta, me gusta porque son palabras que uno conoce cómo dice sofi, son palabras que uno tiene dentro de su dialecto como tal» (Brenda, grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*).

Lo anterior también aplica para los personajes y su relacionamiento con el contexto, como es el caso de un personaje femenino envuelto en dinámicas rurales, «A mí me gustó la trama, los personajes, Tacha, no sé, pero me gustó» (Brisa, grupo focal 3, texto poético - *Somos tan pobres*).

Barreras

Por otra parte, fue posible identificar múltiples barreras que obstaculizaron su experiencia lectora, limitando tanto la comprensión como el disfrute de los textos propuestos. Estas barreras, que abarcan aspectos lingüísticos, emocionales, culturales y narrativos, evidencian las complejidades del proceso lector en contextos educativos y resaltan la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas adaptadas a las capacidades e intereses de los estudiantes. Esto coincide con lo señalado por Solé (2002), quien destaca que las barreras lingüísticas y narrativas, como el uso de vocabulario desconocido o

estructuras complejas, pueden limitar significativamente la motivación lectora y la comprensión.

Así, una de las barreras que más se encontró fue la dificultad lingüística, particularmente relacionada con el uso de vocabulario poco conocido o estructuras narrativas que no podían comprender.

Los estudiantes señalaron que, aunque lograban comprender algunas palabras o frases, el estilo general de los textos les resultaba confuso; principalmente, en la lectura filosófica. Un participante expresó: «Me pareció muy difícil de leer porque hay palabras desconocidas, pero como dicen que, pues esos son textos filosóficos y uno tiene que adecuarse a eso como grabarse el significado de las palabras raras que hay ahí» (grupo focal 4, texto filosófico - *La biblioteca de Babel*). Este comentario evidencia cómo la falta de familiaridad con ciertos términos puede convertirse en un obstáculo significativo, en línea con lo planteado por Solé (2002) sobre las dificultades lingüísticas como barreras esenciales para la comprensión lectora.

Otros mencionaron cómo la estructura del texto contribuyó a su confusión, como lo indicó un estudiante: «Habla una cosa y después otra cosa, entonces yo casi no entendí. Pues la impresión mía, yo no lo entendí porque también estaba muy enredado» (grupo focal 4, texto filosófico - *La biblioteca de Babel*). Estas observaciones reflejan la necesidad de acompañar a los estudiantes en la interpretación del lenguaje y el estilo de los textos propuestos. Además, como sugiere Larrosa (2004), cuando los textos no logran establecer una relación personal y subjetiva con el lector, su capacidad de generar una experiencia significativa se ve considerablemente reducida.

También, algunos estudiantes presentaron quejas e indisposición hacia las lecturas, particularmente en textos que requerían un mayor grado de abstracción y un vocabulario más amplio. Una barrera importante que no solo radicó en la complejidad del lenguaje, sino en la dificultad para comprender qué elementos podían ser tan relevantes como para que los personajes de las historias mostraran una devoción tan profunda hacia ellos. Estas dificultades evidencian la necesidad de preparar a los estudiantes para abordar textos que desafíen su perspectiva y su comprensión.

Además de las dificultades lingüísticas, muchos participantes experimentaron una desconexión emocional y conceptual con las narrativas, lo que limitó su capacidad de involucrarse plenamente con las historias. Esta desconexión estuvo vinculada a la experiencia e identificación de los estudiantes, ya que muchos no lograron reconocerse en los personajes o en las situaciones planteadas, lo que debilitó su conexión con los textos. Un estudiante expresó, «Yo no me identifico con ningún personaje porque no van con mi vida cotidiana o mi forma de ser» (grupo focal 5, texto romántico - *La yegua*). Este comentario resalta cómo la falta de identificación puede afectar tanto la experiencia lectora como la disposición emocional para profundizar en la narrativa. Este comentario refuerza la idea de Larrosa (2004), quien describe la lectura como un espacio de relación personal con el mundo; cuando los textos no permiten esta conexión, se dificulta el proceso lector. Por otro lado, Solé (2002) señala que estas desconexiones pueden superarse mediante estrategias que acerquen el contenido al contexto del lector, ayudando a generar mayor identificación.

Esta dificultad para identificarse también estuvo presente en textos que se percibieron como abstractos o simbólicos, donde las temáticas se alejaban de la

cotidianidad de los lectores. Un estudiante comentó «A mí no me gusta nada porque el texto está muy confuso. No sabía si estaba soñando o muriendo» (grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*). En este caso, la confusión narrativa, sumada a la falta de elementos reconocibles en la historia, contribuyó a una experiencia lectora descontextualizada y menos significativa. Por esto, las barreras sugieren que la experiencia lectora no solo depende de la claridad del lenguaje o la estructura narrativa, sino también de la capacidad del texto para resonar con las vivencias, valores y expectativas del lector.

Por otro lado, las barreras culturales y temáticas también tuvieron un impacto importante en la recepción de los textos. Algunos estudiantes rechazaron materiales que percibieron como ajenos a su contexto o que desafiaban sus valores. En particular, temas como el feminismo generaron respuestas polarizadas.

Un estudiante señaló, «Yo no leería textos así porque me parecieron muy malucos y lo que cambiaría de este texto es que la señora deje de exagerar tanto con los hombres, que deje la labia y que deje de ser tan feminista, qué pereza» (grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*). Este rechazo refleja cómo las creencias previas pueden influir en la disposición de los estudiantes para interactuar con los textos. Este rechazo refleja cómo las creencias previas pueden influir en la disposición de los estudiantes para interactuar con los textos, en consonancia con lo señalado por Solé (2002) sobre la importancia de abordar críticamente las concepciones preexistentes en el proceso lector.

Otro participante añadió, «A mí la verdad no me gustó para nada, porque a pesar de que tiene puntos de vista que pueden ser ciertos, la exageración en muchas partes es

demasiado y pues yo soy un hombre y no me voy a sentir cómodo leyendo tantas cosas que van en contra de nosotros mismos» (Emanuel, grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*). Estas respuestas evidencian la necesidad de abordar los textos desde una perspectiva crítica y contextualizada, para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus propios prejuicios.

La estructura narrativa de los textos también se identificó como una barrera significativa. Los estudiantes mencionaron que los cambios abruptos de tema o los desenlaces ambiguos dificultaban su comprensión. Un estudiante expresó, «Pues yo cambiaría que estructure bien el texto, porque digamos, si él está hablando de esa muchacha que, si la va a sacar, pues que diga algo, no, que la muchacha murió en el accidente, pero esa muchacha yo no sé qué se hizo» (grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*). Este comentario pone de manifiesto cómo una narrativa poco clara puede frustrar a los lectores y limitar su capacidad de relacionarse con la historia.

Los finales o cierres representaron otra barrera importante. Muchos expresaron frustración cuando los finales no resolvían los conflictos planteados durante la narración. Así, manifestaron con frecuencia que esperaban más de los desenlaces, aunque en ocasiones estas críticas parecían derivar de una falta de comprensión más del texto en sí.

Al contrastar sus interpretaciones, los estudiantes expresaban sorpresa al descubrir significados que no habían captado inicialmente, lo que evidenció que las críticas no siempre estaban fundamentadas en una reflexión profunda sobre el texto. Por ejemplo, un participante afirmó, «A mí no me gustó porque yo también quería saber qué pasó con el ternero y si encontraron a la vaca muerta o qué le había pasado y saber qué iba a pasar con

la vida de Tacha» (grupo focal 3, texto poético - *Somos tan pobres*). Otro añadió, «A mí me pareció fácil de leer y le cambiaría el final. El final de que, pues el cierre con el tema de los senos y que en el cierre hubiera puesto que hubieran encontrado el animalito o que ya superó la muerte de la vaca y se quedó en la casa con los papás» (grupo focal 3, texto poético - *Somos tan pobres*). Estas percepciones reflejan cómo los desenlaces narrativos pueden influir significativamente en la experiencia lectora y en la percepción general de un texto.

Finalmente, frente a los relatos percibidos como patriarcales o con temáticas relacionadas con el feminismo, las barreras culturales y temáticas fueron notorias. Un estudiante expresó, «Yo no leería textos así porque me parecieron muy malucos y lo que cambiaría de este texto es que la señora deje de exagerar tanto con los hombres, que deje la labia y que deje de ser tan feminista, qué pereza» (grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*). Este rechazo también se relacionó con creencias y estereotipos preexistentes que afectaron la disposición para interactuar con ciertos textos. Otro participante añadió, «A mí la verdad no me gustó para nada, porque a pesar de que tiene puntos de vista que pueden ser ciertos, la exageración en muchas partes es demasiado y pues yo soy un hombre y no me voy a sentir cómodo leyendo tantas cosas que van en contra de nosotros mismos» (Emanuel, grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*).

Además, las barreras culturales y lingüísticas reflejan la necesidad de crear un equilibrio entre desafío y accesibilidad en los textos propuestos. Esto no solo ayuda a superar las limitaciones identificadas, sino que también permite a los estudiantes involucrarse de manera más significativa con las narrativas, tal como lo señala Larrosa

(2004) al destacar el papel transformador de la lectura, y Solé (2002), quien subraya la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que respondan a los contextos y capacidades de los lectores.

Crítica

Ahora bien, en la categoría de crítica, las opiniones de los estudiantes reflejaron diversas percepciones y evaluaciones de las lecturas propuestas. Algo prominente fue la confusión narrativa y de estructura. Varios estudiantes expresaron que los textos resultaban complicados de seguir debido a saltos temáticos y cabos sueltos, lo que dificultaba su comprensión y generaba frustración. Por ejemplo, uno de ellos mencionó, «Profe, lo mismo. No me gustó, no, no me gustó. Pero a mí no me gustó porque está enredado y además otra vez con el cuento de esos cabos sueltos, qué pereza» (Karen, Grupo focal 4, texto filosófico - *La biblioteca de Babel*). Estas dificultades, como señala Solé (2002), reflejan cómo las barreras estructurales pueden limitar tanto la comprensión como el disfrute, y resaltan la necesidad de acompañar la experiencia lectora con estrategias que ayuden a superarlas. Esta sensación de desorden narrativo llevó incluso a que algunos estudiantes experimentaran aburrimiento: «Si el texto me dio sueño. El texto como que lo estaba arrullando a uno de lo aburrido que estaba» (Ronald, Grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*). Desde la perspectiva de Larrosa (2004), estas barreras pueden interpretarse como una falta de conexión narrativa que impide al lector habitar el texto y relacionarlo con su propio contexto.

En cuanto a los temas abordados, surgieron críticas hacia ciertas perspectivas, particularmente aquellas que consideraban alejadas de sus intereses o visiones del mundo.

Algunos participantes señalaron que el feminismo y el erotismo fueron tratados de manera exagerada, lo que afectó su receptividad al texto. Un participante expresó, «Yo lo primero que haría sería cambiar la narradora, segundo, que no sea tan feminista, también que no tenga nada que ver con política, eso no, no le veo sentido. Y ya le haría otro igual a ese» (Verónica, Grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*). Este tipo de comentarios indica que los temas abordados pueden chocar con las creencias o intereses personales de los estudiantes, afectando su receptividad hacia el texto. Además, este rechazo refleja cómo las creencias culturales pueden influir en la experiencia lectora, como lo señala Solé (2002), subrayando la importancia de abordar críticamente estas concepciones preexistentes. Sin embargo, como destaca Larrosa (2004), la lectura también puede ser un espacio para cuestionar y reflexionar sobre estas creencias, fomentando un diálogo interno entre el lector y los significados del texto.

Asimismo, las reacciones emocionales negativas fueron también frecuentes, manifestando desagrado o falta de interés hacia los textos. Comentarios como «La verdad no, profesora, está maluquito nadita» (Tatiana, Grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba),* evidencian una desconexión que va más allá de la comprensión, indicando una falta de disfrute o satisfacción con la lectura. Estas respuestas muestran cómo, en algunos casos, las narrativas no lograron captar la atención de los estudiantes, quienes expresaron aburrimiento o incluso rechazo hacia la propuesta literaria. Frases como «Si el texto me dio sueño. El texto como que lo estaba arrullando a uno de lo aburrido que estaba» (Ronald, Grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*), reflejan el impacto emocional de una experiencia lectora que no consigue estimular el interés o la curiosidad del lector.

Además, este desagrado parece estar relacionado con un desbalance entre la complejidad del texto y las expectativas de los estudiantes. La falta de un hilo conductor claro, los cambios abruptos en las narrativas y los temas percibidos como irrelevantes contribuyeron a una experiencia frustrante y, en algunos casos, agotadora. Comentarios como «A mí no me gustó porque era muy confuso, pero pues sí se le entendía. O sea, son palabras que uno comprende, pero decía algo y se saltaba otra cosa y salía con otra. Entonces, no, no entendí» (Brenda, Grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*), revelan una mezcla de esfuerzo cognitivo y desinterés emocional que afectó la valoración general de los textos. Como señala Larrosa (2004), aunque la lectura puede ser desafiante, el acompañamiento adecuado puede transformar estas dificultades en oportunidades para la reflexión crítica y el aprendizaje.

Las dificultades conceptuales también fueron evidentes, especialmente en textos que requerían un nivel de abstracción mayor al habitual. Así, fue posible observar que los jóvenes experimentaron una atracción hacia un pensamiento abstracto y ajeno a sus propios ideales sobre el valor de lo humano y de las cosas. Sin embargo, esta atracción no siempre se tradujo en comprensión, y algunos estudiantes manifestaron no haber entendido el mensaje del autor.

Además, surgieron críticas a la representación de personajes, desde las que los estudiantes cuestionaron cómo se retrataban ciertas situaciones o roles. Un estudiante comentó sobre el trato hacia las mujeres en uno de los textos, «Me parece como un poquito feo el pensamiento que tiene la mamá y el papá de Tacha, porque pues igual uno como mujer se desarrolla, igual tarde o temprano tiene que desarrollarse y ellos piensan que porque se empieza a desarrollar, ella se va a convertir en una prostituta, entonces es algo

que no me gusta, me interesa, pero no me gusta» (Sofía, Grupo focal 3, texto poético - *Somos tan pobres*).

Por otra parte, las sugerencias para mejorar el texto reflejan el deseo de los estudiantes de involucrarse activamente en la narrativa, proponiendo cambios que, según ellos, podrían hacerla más atractiva o comprensible. Estas propuestas destacan una disposición crítica hacia los textos, en la que los lectores no solo señalan aspectos que perciben como problemáticos, sino que también plantean alternativas para abordar estas dificultades.

Un participante sugirió, «Yo le cambiaría que tuviera más imaginación porque habla de suspenso y de terror y él ahí solo habla como de un sueño y que no se puede mover. Y como al final ponerle más, ponerle como un final más chévere que él se murió o que él descubrió quién era el hombre que se le aparecía» (Cristian, Grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*). Este comentario ilustra cómo los estudiantes buscan finales que sean más satisfactorios y que resuelvan los enigmas planteados en la narrativa, prefiriendo desenlaces cerrados que ofrezcan claridad y un sentido de cierre completo.

Otras propuestas se centraron en aspectos narrativos, como la necesidad de una estructura más organizada y coherente. Un estudiante mencionó, «Pues yo cambiaría que estructure bien el texto, porque digamos, si él está hablando de esa muchacha que, si la va a sacar, pues que diga algo, ¿no?, que la muchacha murió en el accidente, pero esa muchacha yo no sé qué se hizo» (Brisa, Grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*). Este tipo de observaciones no solo señala áreas de mejora en el diseño narrativo, sino que también evidencia el interés de los estudiantes en historias que mantengan un orden lógico

y que no dejen elementos sin resolver. Estas sugerencias muestran que, a pesar de las críticas iniciales, los estudiantes no abandonan completamente su relación con el texto. Por el contrario, están dispuestos a imaginar cómo este podría transformarse en algo más alineado con sus expectativas y preferencias.

Por otro lado, fue posible observar una resignificación de lo aprendido. Así, puede destacarse cómo algunos estudiantes lograron reflexionar sobre los textos después de un intercambio con sus compañeros. Esto evidencia que, aunque las lecturas inicialmente generaron rechazo o confusión, los debates en grupo abrieron espacios para reinterpretar ciertos elementos.

Un estudiante comentó, «No sé, al final como que le entendí algo al texto, pero fue porque escuché lo que dijeron mis compañeros. Ahí fue que entendí lo de la silla y lo del cuadro. Antes de eso, no, nada» (Verónica, Grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*). Otro señaló, «Pues creo que sí había algo que aprender, pero eso como que no lo veo enseguida. Uno piensa que el texto no sirve y después escucha a otros y ahí como que algo le queda» (Lucelida, Grupo focal 3, texto poético - *Somos tan pobres*). Estos comentarios subrayan la importancia del diálogo como herramienta para superar barreras y construir significados compartidos en torno a las lecturas.

Finalmente, la desconexión con el estilo del autor sugiere que, incluso cuando el lenguaje es comprensible, la forma en que el autor presenta las ideas puede no resonar con los estudiantes. Uno de ellos expresó, «A mí me gustó porque escribe bien, es entendible lo que escribe, pero, o sea, se enreda mucho profe, se salta cosas y se enreda mucho» (Valentina, Grupo focal 4, texto filosófico - *La biblioteca de Babel*). Este comentario refleja

una percepción ambivalente, con la que los lectores reconocen la claridad del lenguaje utilizado, pero encuentran dificultades en la estructura narrativa y en la forma en que se desarrollan las ideas. Para algunos estudiantes, esta desconexión surge de un estilo que, aunque técnicamente correcto, no logra mantener una cohesión narrativa que facilite la inmersión en la historia.

Asimismo, este desinterés, como lo señala Solé (2002), refuerza la necesidad de que los textos mantengan un balance entre la claridad narrativa y el desafío para los lectores. Sin embargo, la crítica de los estudiantes también refleja un interés genuino por comprender y resignificar las narrativas, lo que coincide con la perspectiva de Larrosa (2004) sobre el potencial transformador de la lectura, incluso frente a las dificultades.

Además, la desconexión con el estilo del autor no solo afecta la comprensión, sino también el vínculo emocional con el texto. Un estudiante señaló, «Pero no me gusta cómo relaciona las cosas» (Nicolás, Grupo focal 1, texto académico - *Uso de lo erótico: lo erótico como poder*), lo que pone en evidencia que, más allá de los elementos técnicos de la escritura, las expectativas de los lectores respecto a la organización y desarrollo de las ideas juegan un papel fundamental en su evaluación. Para otros, el estilo mismo del autor resulta agotador o poco atractivo, como lo expresó un participante, «Pero no me gusta que enredó todo totalmente» (Brenda, grupo focal 2, texto suspenso - *La noche boca arriba*).

ALGUNAS PAUTAS

A continuación, se presentarán algunas pautas generales que surgen a partir de la sistematización de la información, buscando trazar caminos para suscitar el interés por la

lectura entre los estudiantes de los grados 10 y 11 de la I.E. rural Santa Bárbara, esperando pueda ser considerados y aplicables a otras escuelas con realidades y poblaciones similares:

- Seleccionar textos que puedan generar conexión con la experiencia de los estudiantes lectores, por ejemplo, eligiendo historias con personajes que enfrenten desafíos similares a los que ellos viven o han vivido, o, dada la rebeldía que caracteriza una etapa como la juventud, se puede seleccionar obras que inviten a cuestionar las normas sociales, los estereotipos y las propias creencias. Además resulta importante optar por temas actuales, relevantes y que estén en sintonía con sus preocupaciones.
- Organizar talleres de escritura creativa, recitales de poesía y concursos literarios enfocados en temáticas próximas, en este caso rurales y cercanas a la experiencia de los estudiantes.
- Incorporar recursos digitales como cómics, videos, podcasts y blogs literarios para ampliar el espectro de formatos y atraer a los estudiantes con diferentes intereses. Por ejemplo, Experimentar con géneros que combinen elementos de diferentes disciplinas, como la literatura y las artes/herramientas visuales.
- A considerar que los estudiantes muestran una preferencia por la poesía y el romance, valorando especialmente los textos con lenguaje sencillo y temas cercanos a sus experiencias, es importante que los textos seleccionados, por lo menos al inicio de un camino hacia la lectura, tenga estas características.
- Los estudiantes valoran mucho los finales claros y concisos, y se sienten frustrados cuando no comprenden el cierre de una historia. Por lo que es importante asignar textos con estas características; y si, dado el caso se establecen textos con finales

abiertos generar espacios de diálogos donde los estudiantes colectivamente le den un final a estos mientras que, paralelamente se trabaja en la aceptación de finales que no correspondan a lo convencional.

- Formar grupos de lectura mixtos en cuanto a género y gustos literarios para fomentar el intercambio de perspectivas.
- Para fomentar la identificación, se pueden realizar actividades en clase que promuevan la reflexión sobre los personajes, sus motivaciones y sus acciones, por ejemplo, realizar un ejercicio donde los estudiantes elijan su personaje favorito y a partir de allí, los estudiantes puedan crear un perfil detallado de este personaje, incluyendo su apariencia física, personalidad, motivaciones y conflictos, descripción que luego puede ser compartido con los compañeros de clase. Otros ejercicios pueden ser proponer actividades en las que los estudiantes se pongan en el lugar de los personajes o invitar a los estudiantes a reflexionar sobre cómo se relacionan con los personajes y las situaciones presentadas en los textos.
- Al considerar el lenguaje complejo como una de las principales barreras para la aproximación a ala lectura por parte del estudiante, es vital trabajar de manera sistemática el vocabulario, utilizando estrategias como glosarios, mapas conceptuales y juegos de palabras.
- También se pueden articular las TIC’s, donde los estudiantes puedan dibujar o crear avatares sobre los personajes de las lecturas o utilizar plataformas en línea para crear comunidades de lectores y compartir recomendaciones, por mencionar algunos ejemplos.

- Contextualizar previamente las lecturas a un momento histórico, social, político, geográfico y económico específico para ampliar la comprensión y generar mayor posibilidad de conexión. Otra alternativa podría ser utilizar preguntas y actividades previas, durante y después de la lectura para facilitar la comprensión y el análisis del texto y, para textos densos o con estructuras narrativas complejas, ofrecer resúmenes, diagramas o explicaciones adicionales que puedan facilitar el ejercicio lector.
- Evaluar constantemente los impactos que suscita el texto para generar líneas de interés en los estudiantes, un ejemplo de una actividad que se puede realizar es la de "Mi lista de libros recomendados", donde los estudiantes deberán una lista de libros que recomendarían a sus compañeros, explicando las razones de su elección. Lo último permitiría también mapear sus intereses.
- Se destaca la importancia de la diversidad en la oferta de textos propuestos a los y las estudiantes, permitiendo que, de forma libre ellos puedan elegir y tomar un camino de forma autónoma.
- Resulta significativo crear espacios seguros para que los estudiantes compartan sus sentimientos y reacciones ante los textos.
- Actividades como: “Carta al autor” en la que los estudiantes deben escribir una carta al autor expresando sus opiniones sobre el texto y haciendo preguntas, resultan dinámicas e cercanas impulsando a los estudiantes a realizar una lectura más profunda y crítica.

Al implementar estas pautas, se puede fomentar un mayor interés por la lectura en los estudiantes, mejorando su comprensión lectora y su capacidad de análisis crítico. Es fundamental considerar las preferencias individuales de cada estudiante y adaptar las actividades a sus necesidades y características.

CONCLUSIONES

En conclusión, los textos poéticos, con su enfoque rural, y los textos académicos que abordan temas como el erotismo, parecen resonar más con las preocupaciones e intereses de los jóvenes que conforman este ejercicio investigativo. La conexión con temáticas relacionadas con su entorno rural y sus experiencias personales refuerza la importancia de considerar el contexto cultural y emocional de los estudiantes en el diseño de experiencias educativas. Este hallazgo subraya que los textos que evocan vivencias cercanas a la cotidianidad de los lectores tienen un impacto positivo en su identificación con la narrativa y su motivación para leer. Esta preferencia puede ser el reflejo de cómo los temas relacionados con su entorno o experiencias personales generan un mayor nivel de identificación y atracción. Estos hallazgos refuerzan la importancia de una educación que considere los contextos culturales y emocionales de los estudiantes, tal como lo proponen enfoques educativos contextualizados.

Por otro lado, los géneros como el suspenso y el filosófico, con menor atracción por parte de los estudiantes, parecen ser más difíciles de conectar debido a su complejidad o enfoque y narrativa abstracta. Estas dificultades reflejan cómo la desconexión entre el contenido y las vivencias de los estudiantes puede limitar la capacidad de los textos para generar interés. El suspenso es uno de los menos preferidos. La filosofía, con su

vocabulario denso y con su enfoque más conceptual, no logró captar el interés de los estudiantes. Estos resultados indican que los jóvenes pueden sentirse más atraídos por narrativas accesibles y relacionadas con su realidad cotidiana que por textos que requieren una mayor abstracción y reflexión.

A pesar de ello, estos géneros ofrecen oportunidades para trabajar habilidades cognitivas como el análisis crítico y la capacidad de abstracción, siempre que se acompañen de estrategias pedagógicas que los hagan más accesibles. La filosofía, con su lenguaje más técnico y conceptual, destaca la necesidad de equilibrar el desafío intelectual con la accesibilidad, permitiendo que los estudiantes enfrenten textos complejos desde un lugar de preparación y acompañamiento adecuado.

La relación entre los intereses de los estudiantes y las temáticas de lectura destaca un aspecto clave del desarrollo cognitivo y cultural: cuando las lecturas están alineadas con los valores, inquietudes y realidades de los jóvenes, se propicia un aprendizaje más significativo. Los textos que apelan a emociones profundas, como los románticos y poéticos, favorecen la reflexión personal y el desarrollo de habilidades socioemocionales, mientras que las narrativas más abstractas, aunque menos preferidas, invitan a los estudiantes a explorar formas de pensamiento más complejas. Esto demuestra que la diversidad de géneros y temáticas no solo es necesaria para captar diferentes intereses, sino también para estimular distintas dimensiones del desarrollo intelectual.

El contexto rural de los estudiantes juega un papel fundamental en su percepción de las lecturas, ya que influye en la manera en que valoran y se identifican con los textos. Las narrativas rurales, como en los textos poéticos, permitieron una conexión más inmediata y

emocional con las historias, lo que refuerza la importancia de incluir lecturas que reflejen y respeten las realidades socioculturales de los estudiantes. Este enfoque contextualizado no solo fomenta el interés por la lectura, sino que también contribuye a la construcción de identidades culturales sólidas y a una valoración más profunda de su entorno.

Finalmente, la tendencia de los estudiantes a recomendar los textos poéticos y románticos refuerza la idea de que las lecturas que apelan a sus emociones y experiencias son las más valoradas. Los estudiantes que encuentran lecturas significativas tienden a mostrar mayor disposición para reflexionar, debatir y aprender, lo que se traduce en un aprendizaje más eficaz y sostenible en el tiempo. Así, los intereses de los estudiantes no solo facilitan el acceso inicial al conocimiento, sino que también potencian su capacidad para abordar de manera crítica y creativa los retos intelectuales, fortaleciendo tanto su pensamiento crítico como su sensibilidad cultural.

Además, las diferencias de puntuación (dimensión cualitativa) y sus opiniones (dimensión cuantitativa) entre hombres y mujeres sugieren que el género de los textos también juega un papel importante en la valoración de las lecturas. Esto subraya la necesidad de reconocer cómo las distintas características de los textos (tema, estilo, accesibilidad) y la identidad del lector (género, contexto) pueden influir en la percepción y el disfrute de la lectura, destacando la relevancia de personalizar las experiencias educativas.

La motivación puede ser extrínseca (por ejemplo, recompensas externas) o intrínseca (por ejemplo, el placer de aprender por sí mismo). Sin embargo, la motivación intrínseca, que generalmente proviene del interés genuino por un tema, tiende a ser más

duradera y profunda. Esto significa que cuando los estudiantes sienten un interés real por lo que están aprendiendo, se vuelve mucho más probable que mantengan su motivación y continúen desarrollando habilidades cognitivas a largo plazo. Así, el interés por los temas de estudio no solo facilita el acceso inicial al conocimiento, sino que también fomenta una motivación persistente y un aprendizaje más eficaz.

En síntesis, los resultados de este estudio resaltan la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que equilibren los intereses y contextos de los estudiantes con la diversidad y complejidad de las lecturas propuestas, favoreciendo así un aprendizaje integral que combine el desarrollo cognitivo, emocional y cultural.

BIBLIOGRAFIA

Acosta Israel, Y. N. (2018). *Ser escolar adolescente: Condiciones de posibilidad para un vínculo con el saber.* Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional.

Aliagas Marín, C. (2008). *Las prácticas lectoras adolescentes: Cómo se construye el desinterés por la lectura*. Universitat Pompeu Fabra. Grup de Recerca sobre Literacitat Crítica.

Álvarez, C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación.* Gaceta de antropología, Volumen 24 enero-julio. Artículo 10.

Ardila de Dios, L. M., Ángel Rojas, Y. A., & Correa Torres, R. (2016). *La lectura literaria en la escuela: Caminos, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional*. Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cruz Cruz, F., y Martínez González, A. M. (2019). *La lectura entre cojines y pupitres: Relaciones y tensiones entre enseñanza y promoción de la lectura*. Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *El Manual SAGE de Investigación Cualitativa.* Sage Publications.

Flick, U. (2007). Gestionando la Calidad en la Investigación Cualitativa. Sage Publications.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía del diálogo.* Editorial Trotta.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *El Descubrimiento de la Teoría Fundamentada: Estrategias para la Investigación Cualitativa*. Aldine.

Gutiérrez Dimaté, S. I., Molina Gómez, D., y Padilla, H. (2014). *Sobre las alas de la lectura: Prácticas lectoras*. Trabajo de especialización, Universidad Pedagógica Nacional.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Editorial Graó.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Investigación Naturalista.* Sage Publications.

Maldonado López, L. E. (2002). *La Lectura Literaria Como Generadora De Espacios Que Desarrollen La Identidad Cultural De Los Jóvenes.* Tesis Universidad pedagógica Nacional.

Maxwell, J. A. (2013). *Diseño de Investigación Cualitativa: Un Enfoque Interactivo.* Sage Publications.

Merriam, S. B. (2009). *Investigación Cualitativa: Una Guía para el Diseño y la Implementación.* Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2015). *Métodos de Investigación y Evaluación Cualitativa.* Sage Publications

Pérez, Edelmira. (2007). *Educación y ruralidad: Desafíos y perspectivas.* Editorial Javeriana.

Pérez, Edelmira. (2009). *Ruralidad y derechos: Repensando el acceso a la educación y la participación en el desarrollo.* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, Edelmira. (2010). *La escuela rural y su compromiso con el desarrollo rural.* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, Edelmira. (2011). *Ruralidad, educación y desarrollo: Un enfoque desde el contexto colombiano.* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, Edelmira. (2012). *La escuela rural como espacio de inclusión y desarrollo*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Sandelowski, M. (1993). Rigor o rigor mortis: El problema del rigor en la investigación cualitativa revisitado. *Advances in Nursing Science*, 16(2), 1-8

Sassen, Saskia. (2001). *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Editorial Siglo XXI.

Sassen, Saskia. (2002). *Globalization and its Discontents*. The New Press.

Sassen, Saskia. (2008). *Territorio, autoridad y derechos: De los territorios nacionales a la globalización.* Editorial Katz

Sevilla (Valle del Cauca). (2024, 14 de noviembre). Wikipedia, *La enciclopedia libre.* https://es.wikipedia.org/wiki/Sevilla_(Valle_del_Cauca)

Solé, Isabel. (1998). *La lectura en la escuela: estrategias para el aprendizaje.* Editorial Graó.

Solé, Isabel. (2000). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

Solé, Isabel. (2002). *La lectura y sus dificultades*. Editorial Graó.

Solé, Isabel. (2005). *Cómo se aprende a leer*. Editorial Graó.

ANEXOS

Autorización de participación en investigación Universidad Pedagógica Nacional

Yo, _____, identificada con cédula de ciudadanía número _____:__ de _____, autorizo, en calidad de acudiente, que mi acudido _____, identificado con la Tarjeta de Identidad _____ de _____ participe en la investigación titulada **"Repensar los intereses de lectura: Los y las estudiantes de 10 y 11 en la escuela rural de Santa Bárbara en Sevilla - Valle del Cauca"**, liderada por la docente Leslie Johana Parra Vargas. la cual busca indagar los intereses de lectura de los y las estudiantes del grado 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Bárbara sede General Santander ubicada en la vereda de Quebrada Nueva, en el municipio de Sevilla (Valle).

_____ _____

Firma del acudiente **Firma del estudiante**
Nombre: **Nombre:**
Cédula: **Tarjeta de identidad:**

Autorización de participación en investigación Universidad Pedagógica Nacional

Yo, _____, identificada con cédula de ciudadanía número _____:__ de _____, autorizo, en calidad de acudiente, que mi acudido _____, identificado con la Tarjeta de Identidad _____ de _____ participe en la investigación titulada **"Repensar los intereses de lectura: Los y las estudiantes de 10 y 11 en la escuela rural de Santa Bárbara en Sevilla - Valle del Cauca"**, liderada por la docente Leslie Johana Parra Vargas. la cual busca indagar los intereses de lectura de los y las estudiantes del grado 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Bárbara sede General Santander ubicada en la vereda de Quebrada Nueva, en el municipio de Sevilla (Valle).

_____ _____

Firma del acudiente **Firma del estudiante**
Nombre: **Nombre:**
Cédula: **Tarjeta de identidad:**

Autorización de participación en investigación Universidad Pedagógica Nacional

Yo, _____, identificada con cédula de ciudadanía número _____ de _____, autorizo mi participación en la investigación titulada **“Repensar los intereses de lectura: Los y las estudiantes de 10 y 11 en la escuela rural de Santa Bárbara en Sevilla - Valle del Cauca”**, liderada por la docente Leslie Johana Parra Vargas. la cual busca indagar los intereses de lectura de los y las estudiantes del grado 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Bárbara sede General Santander ubicada en la vereda de Quebrada Nueva, en el municipio de Sevilla (Valle).

_____

Firma del estudiante
Nombre:
Cédula:

Autorización de participación en investigación Universidad Pedagógica Nacional

Yo, _____, identificada con cédula de ciudadanía número _____ de _____, autorizo mi participación en la investigación titulada **“Repensar los intereses de lectura: Los y las estudiantes de 10 y 11 en la escuela rural de Santa Bárbara en Sevilla - Valle del Cauca”**, liderada por la docente Leslie Johana Parra Vargas. la cual busca indagar los intereses de lectura de los y las estudiantes del grado 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Bárbara sede General Santander ubicada en la vereda de Quebrada Nueva, en el municipio de Sevilla (Valle).

_____

Firma del estudiante
Nombre:
Cédula:

Nombre: _____
Grado: _____
Texto: _____

Encuesta de valoración de interés

1. ¿Qué tan interesante te pareció el tema central del texto? (1 = Nada interesante, 10 = Muy interesante)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. ¿Te gustó el estilo de escritura del autor? (1 = Nada, 10 = Mucho)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. ¿Te identificaste con alguno de los personajes o aspectos? (1 = Nada, 10 = Mucho)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. ¿Qué tan fácil o difícil fue seguir la lectura? (1 = Muy difícil, 10 = Muy fácil)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. ¿Te gustaría leer más obras del mismo autor? (1 = Nada, 10 = Mucho)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. ¿Qué tan emocionante o impactante te pareció el final/cierre del texto? (1 = Nada, 10 = Muy emocionante)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. ¿Te pareció que el texto fue demasiado corto o demasiado largo? (1 = Demasiado corto, 10 = Demasiado largo)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. ¿Qué tan probable es que recomiendes este texto a alguien más? (1 = Nada probable, 10 = Muy probable)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Nombre: _____
Grado: _____
Texto: _____

Encuesta de valoración de interés

1. ¿Qué tan interesante te pareció el tema central del texto? (1 = Nada interesante, 10 = Muy interesante)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. ¿Te gustó el estilo de escritura del autor? (1 = Nada, 10 = Mucho)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. ¿Te identificaste con alguno de los personajes o aspectos? (1 = Nada, 10 = Mucho)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. ¿Qué tan fácil o difícil fue seguir la lectura? (1 = Muy difícil, 10 = Muy fácil)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. ¿Te gustaría leer más obras del mismo autor? (1 = Nada, 10 = Mucho)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. ¿Qué tan emocionante o impactante te pareció el final/cierre del texto? (1 = Nada, 10 = Muy emocionante)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. ¿Te pareció que el texto fue demasiado corto o demasiado largo? (1 = Demasiado corto, 10 = Demasiado largo)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. ¿Qué tan probable es que recomiendes este texto a alguien más? (1 = Nada probable, 10 = Muy probable)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Preguntas orientadoras Grupo focal

1. Presentación: Cada uno menciona su nombre completo, edad y su principal interés
2. ¿Qué impresión general te dejó la lectura? Qué les pareció el texto?
3. ¿Qué elementos del texto te llamaron la atención? (personajes, trama, estilo de escritura, etc.)
4. ¿Te identificaste con algún personaje o situación del texto? ¿Por qué?
5. ¿Qué te gustó o no te gustó del estilo de escritura del autor?
6. ¿Qué te pareció el cierre del texto? ¿Te sorprendió o te esperabas algo diferente?
7. ¿Les pareció difícil o fácil de leer?
8. ¿Cómo crees que el texto podría ser mejorado o cambiado?
9. ¿Leerían textos similares?
10. ¿Te gustaría leer más obras del mismo autor? ¿Por qué?
11. ¿Volverían a leer el texto?
12. ¿Lo recomendarían a sus amigos y amigas?
13. ¿Hay algún tema o aspecto del texto que te gustaría discutir más a fondo?

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Yo, LESLIE JOHANA PARRA VARGAS, declaro que este trabajo de grado, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.