



LA ESCUELA COMO ESPACIO DE MEDIACIÓN: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA TRANSFORMAR EL CLIMA LECTOR

THE SCHOOL AS A SPACE FOR MEDIATION: PEDAGOGICAL EXPERIENCES TO TRANSFORM THE READING CLIMATE

Danilo Cremer-Muñoz <https://orcid.org/0009-0002-5545-3595> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | danilo13mcremer@gmail.com

RESUMEN

El artículo aborda el complejo desafío de transformar la enseñanza de la lectoescritura, la cual ha sido frecuentemente disminuida a prácticas evaluativas más mecánicas, perdiendo así su valor social y su impacto en la identidad del estudiante. Como respuesta a esto, se reflexiona a partir de la propuesta de un modelo teórico que plantea una reestructuración del rol docente: de un transmisor tradicional de conocimiento a un mediador cultural que crea experiencias significativas. A nivel micro-curricular, el modelo se estructura en tres acciones pedagógicas centrales: la creación de experiencias contextualizadas, la instrucción de estrategias cognitivas y la retroalimentación constructiva. Estas intervenciones docentes buscan activar los tres motores que generan la motivación del estudiante: (1) la autonomía, (2) la competencia y (3) la pertinencia social, los cuales son integrados y procesados a través de la autoeficacia y un clima emocional ameno que ayuda a reducir la ansiedad. Finalmente, el trabajo reflexiona sobre cómo la estandarización curricular y las aulas masivas de carácter monolítico dificultan su implementación. Se concluye que aplicar este andamiaje es importante para cultivar el compromiso y lograr crear un hábito lector auténtico, voluntario y autónomo. El resumen debe enmarcar el problema, sintetizar los objetivos del trabajo, la metodología empleada, los resultados y las conclusiones más relevantes, poniendo énfasis en las aportaciones originales.

Palabras clave: Motivación lectora, autoeficacia, mediación cultural, clima emocional

ABSTRACT

This article addresses the complex challenge of transforming literacy instruction, which has often been reduced to more mechanical assessment practices, thus losing its social value and impact on student identity. In response, the following "Situating Didactic Model for Activating Reading Motivation" is proposed, which envisions a restructuring of the teacher's role: from a traditional transmitter of knowledge to a cultural mediator who creates meaningful experiences. At the micro-curricular level, the model is structured around three central pedagogical actions: the creation of contextualized experiences, the instruction of cognitive strategies, and constructive feedback. These teacher interventions aim to activate the three drivers of student motivation: (1) autonomy, (2) competence, and (3) social relevance, which are integrated and processed through self-efficacy and a positive emotional climate that helps reduce anxiety. Finally, the article reflects on how curricular standardization and monolithic, large-scale classrooms hinder its implementation. It is concluded that applying this framework is important to cultivate commitment and create an authentic, voluntary, and autonomous reading habit.

Keywords: Reading motivation, self-efficacy, cultural mediation, emotional climate



INTRODUCCIÓN

Hoy en día, fomentar de manera auténtica el hábito lector en la vida de los estudiantes constituye uno de los desafíos más complejos, ya que la enseñanza de la lectura suele centrarse principalmente en procesos evaluativos. Esto reduce el valor que se le atribuye, al igual que ocurre con la escritura, pese a que ambas desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad y en el desarrollo de la dimensión social de los estudiantes. Para revertir esta situación y generar un impacto real, es necesario superar la concepción tradicional del docente como transmisor de conocimientos y avanzar hacia un rol de mediador cultural, capaz de propiciar experiencias de aprendizaje significativas.

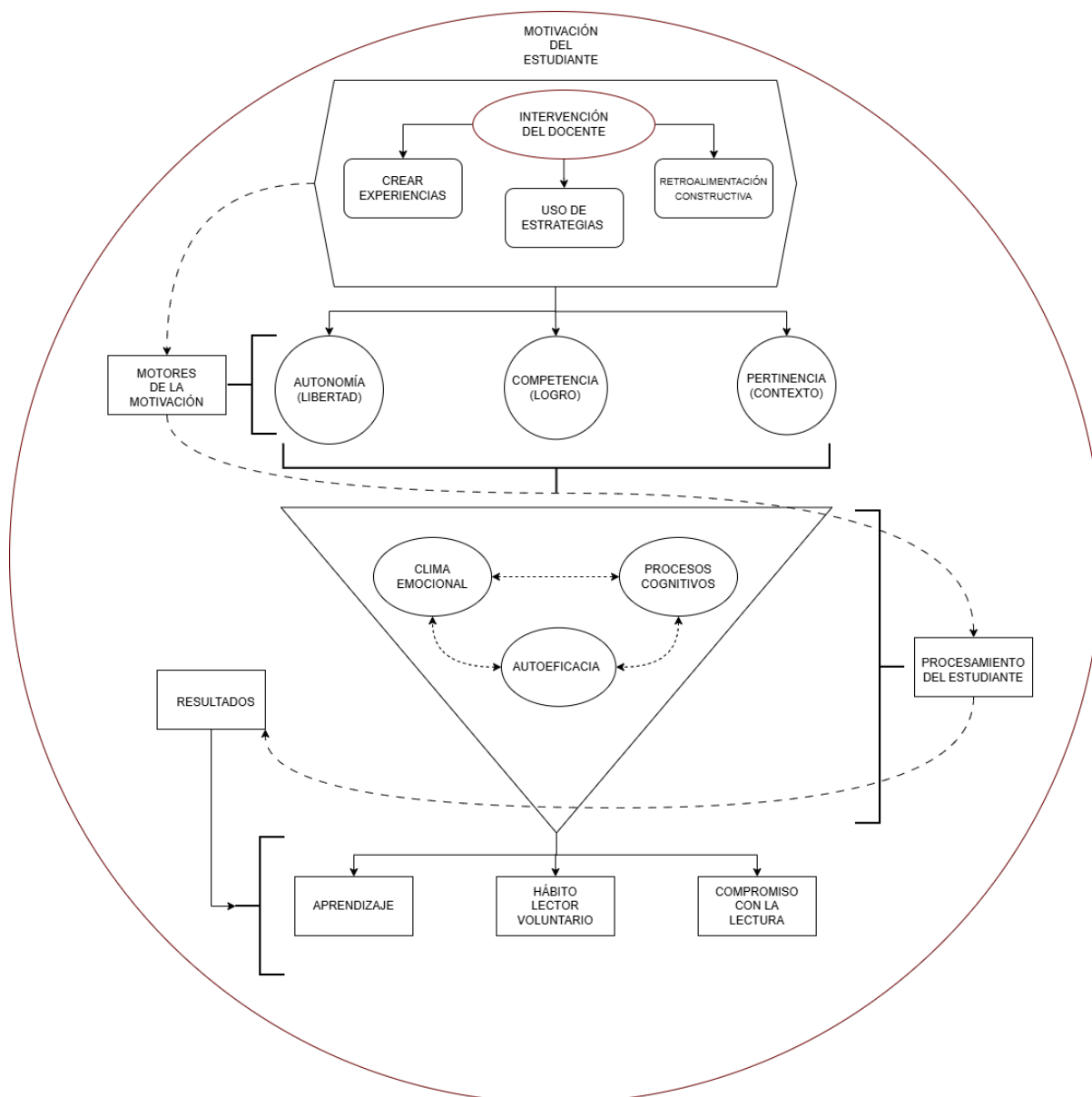
Debido a esta necesidad educativa, el presente ensayo reflexiona y propone un esquema de trabajo, denominado “Modelo Didáctico Situado de Activación de la Motivación Lectora” (Didactext, 2015), que busca entregar un análisis sobre los desafíos que enfrenta la lectura en niños y adolescentes. Este modelo fue diseñado desde una perspectiva social, lo que sostiene es que el aprendizaje se logra de manera efectiva cuando se da en un contexto situado. Su objetivo es generar una estructura donde la intervención activa y las estrategias entregadas por un docente puedan despertar y mantener la motivación propia del alumno en la lectoescritura.

En este documento se describen y explican cada uno de los elementos constitutivos, así como la relación entre las distintas etapas y conceptos. En la primera parte, se analiza el nivel microcurricular, donde se identifican tres acciones fundamentales del docente: la creación de experiencias, el uso de estrategias y la retroalimentación constructiva. Posteriormente, se examina la manera en que estas acciones del profesorado favorecen la motivación de los estudiantes y cómo estos las procesan, lo que contribuye al desarrollo de la autoeficacia y al fortalecimiento de un clima emocional positivo.

A modo de cierre, el trabajo genera una reflexión crítica sobre los desafíos y limitaciones que puede lograr enfrentar el modelo en su aplicación, teniendo en cuenta las propias tensiones del sistema educativo actual, como la estandarización curricular y, en muchos casos, la cantidad masiva de estudiantes en las aulas de clase.

Figura 1

Modelo Didáctico Situado de Activación de la Motivación Lectora



Fuente: Elaboración propia

La raíz de la motivación

En el nivel micro curricular, en la parte superior se encuentra la figura del docente, no solamente como un comunicador que transmite conocimientos, sino que también como un mediador cultural y un creador de experiencias. Basado en la línea de Ramírez Bravo y Álvarez Angulo (2006), quienes mencionan y analizan los modelos cognitivos de la producción de textos, mencionan que es fundamental reconocer que el



aprendizaje ocurre en un contexto situado. En este nivel micro-curricular, de la intervención del docente se desglosan tres acciones pedagógicas fundamentales que actúan como activadores de la motivación.

Como primer elemento, la creación de experiencias se refiere a la capacidad que tiene el docente para contextualizar la enseñanza. Hyland (2003) menciona que la escritura y la lectura son acciones importantes de la identidad y de las prácticas sociales. Por lo tanto “crear experiencias” implica diseñar situaciones novedosas donde la acción de leer y escribir, tengan un propósito más profundo que solo la evaluación. No se trata sólo de decodificar signos, sino que los estudiantes se vuelvan partícipes de una comunidad lectora activa.

Como segundo elemento, el uso de estrategias se refiere a la instrucción explícita. Autores como Graham (2006) mencionan en sus investigaciones y han demostrado que la enseñanza de estrategias cognitivas, como, por ejemplo, la planificación, monitoreo o la inferencia, no solo mejoran el rendimiento, sino que también ayuda a reducir la carga cognitiva y las dificultades emocionales como la ansiedad. Cuando el profesor entrega herramientas concretas al alumno para abordar un texto, está contribuyendo para que el estudiante cree un camino que lleve a la sensación de competencia.

Como último elemento, la retroalimentación constructiva se intuye como el mecanismo de regulación por excelencia en el aula de clases. A diferencia de la corrección clásica, que suele limitarse a indicar de manera sancionadora si una respuesta es correcta o incorrecta, la retroalimentación constituye una de las influencias más poderosas en el aprendizaje y aporta en el logro del estudiante cuando se utiliza adecuadamente. Siguiendo la idea propuesta por Hattie y Timperley (2007), el propósito central de esta herramienta es entregar información orientada a reducir la distancia que existe entre las comprensiones que tiene el estudiante y la meta deseada. Para que este proceso sea efectivo de manera correcta y genere un aprendizaje genuino, el docente debe estructurar la retroalimentación de modo que responda tres preguntas relevantes para el alumno: 1. “¿Hacia dónde voy? (Feed up), 2. ¿Cómo voy? (Feed back), 3. ¿A dónde vamos ahora? (Feed Forward)”.

En el contexto de este modelo, la retroalimentación no debe limitarse al nivel de la tarea, sino orientarse hacia los procesos y la autorregulación. Esto implica proporcionar al estudiante evidencias de su propio proceso de aprendizaje, otorgar relevancia a su esfuerzo y orientar el análisis de sus errores para que los conciba como oportunidades de aprendizaje. De hecho, la retroalimentación adquiere mayor significado cuando aborda interpretaciones erróneas, en lugar de una ausencia total de conocimiento. Asimismo, al favorecer que el estudiante desarrolle habilidades para identificar y analizar sus propios errores, aumenta su control sobre el aprendizaje, fortalece su compromiso y consolida la confianza en sus estrategias. De este modo, la retroalimentación se distancia de las simples alabanzas personales, cuya eficacia suele ser limitada, y se convierte en un elemento central para el desarrollo de la autoeficacia.

Los motores de la motivación

El primer componente corresponde a la autonomía, entendida como la necesidad de percibirse como el origen de las propias acciones. En el ámbito de la lectura, este principio se materializa al ofrecer oportunidades de elección. Cuando el docente permite que los estudiantes decidan qué leer o de qué manera



demostrar su comprensión, favorece un mayor sentido de apropiación del aprendizaje. Sin embargo, ello no implica una libertad absoluta, sino una autonomía sustentada en el andamiaje pedagógico, donde el estudiante dispone de un margen de decisión dentro de una estructura previamente definida. Este aspecto resulta especialmente relevante para la investigación, ya que se relaciona directamente con el procesamiento de la información por parte del alumnado.

Como segundo punto está la competencia, la cual, basado en la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (2000), este factor constituye un sentimiento de eficacia en la interacción que se produce en el medio. En el contexto del aula, esto significa que el estudiante debe sentirse capaz, que tiene la habilidad necesaria para enfrentar el desafío lector que el docente le propone. Esto es clave ya que, si el texto es demasiado complejo y el estudiante no posee las estrategias y habilidades necesarias, la motivación se desploma y el alumno llega a un estado de frustración, esto se relaciona directamente con algunas experiencias que presenta Bandura (1994). Por su contraparte, si el desafío es medianamente complejo y el estudiante lo logra con éxito, se genera una retroalimentación intrínseca de logro que refuerza la conducta lectora, reforzando la conducta lectora, tal como sostiene Bandura (1994).

Finalmente, la pertinencia se refiere a que la lectura es fundamentalmente un acto social. El modelo vincula el enfoque DIME (Tell me), propuesto por Aidan Chambers (2007). Este autor menciona que el acto de leer no se completa hasta que el propio lector haya conversado sobre lo que leyó con otro. En el aula, el concepto de "pertinencia" se crea cuando la docente habilita espacios donde la conversación literaria toma el protagonismo y los estudiantes pueden compartir sus ideas, experiencias, desconciertos, gustos y desagrados sin el miedo de ser catalogados con una respuesta de si está en lo correcto o lo incorrecto. Chambers (2007) dice que la pertinencia surge de la interacción, el estudiante al socializar la lectura, conecta el texto con la experiencia de sus compañeros. Como dicen Ryan y Deci (2000), esta interacción y conexión social es un elemento relevante para la motivación, el estudiante lee porque pertenece a una comunidad que valora su opinión.

Procesamiento del estudiante

La información y la satisfacción de necesidades no se transforman automáticamente en aprendizaje, sino que, debe ser procesada por el estudiante. El modelo interpreta este proceso como un triángulo invertido y sugiere una focalización de recursos internos.

La autoeficacia como eje central: El concepto de autoeficacia según lo propuesto por Bandura (1994) se define como las creencias de las personas sobre sus propias capacidades para lograr niveles de desempeño que logren generar un impacto en los eventos de su vida cotidiana. Esta creencia es el eje central que se tiene para la motivación lectora, esto ya que determina el nivel de esfuerzo y pertinencia de un estudiante: quienes tienen un fuerte sentido de eficacia toman como desafío las tareas difíciles como la comprensión de un texto más complejo que deben dominar, en vez de tomarlos como una amenaza que deben evitar. Esto determina el cómo las personas piensan, se comportan y cómo se motivan.

Según Bandura (1994), esta creencia se desarrolla a través de cuatro puntos principales de influencia: 1. éxitos previos; 2. la observación del éxito de los pares; 3. la persuasión social; 4. el estado emocional. El



mismo autor menciona que las personas con gran seguridad en sus capacidades abordan las tareas más complejas como desafíos que deben manejar en lugar de verlos como una amenaza que deben esquivar, fomentando el interés de manera intrínseca y una recuperación de la eficacia al fracaso. Por esto, en este modelo, el docente debe ser un constructor de eficacia al planificar situaciones que traigan éxito a los alumnos y con eso ayudarlos a interpretar su estado emocional como un facilitador del desempeño y no como una debilidad.

Clima emocional y aspectos afectivos: Para comprender el procesamiento del estudiante, es fundamental reconocer que la cognición no ocurre de forma aislada, sino que se encuentra profundamente condicionada por la dimensión afectiva. A diferencia de modelos más lineales, la actualización propuesta por Hayes (1996) supera esta rigidez al incorporar las emociones, la motivación y la memoria de trabajo como componentes del proceso de composición. Sobre esta base, Nystrand (1982, como se citó en Ramírez Bravo y Álvarez Angulo, 2006) plantea la necesidad de considerar los estados de ánimo de los estudiantes e identifica el miedo a cometer errores y el temor al bloqueo inicial como barreras críticas. En consecuencia, el desarrollo de competencias emocionales en el aula constituye un aspecto esencial para favorecer el proceso de escritura.

Siguiendo esta perspectiva, el clima emocional dentro del aula actúa como un filtro determinante para el aprendizaje. Hattie y Timperley (2007) mencionan que, el compromiso de los estudiantes se ve fuertemente limitado por las dimensiones evaluativas de las lecciones, esto debido a que existe un riesgo personal y un miedo al fracaso cuando se habla públicamente. La ansiedad, el aburrimiento o la desconfianza a la exposición social provocan conductas de evitación que bloquean el acceso a procesos cognitivos superiores. Por lo contrario, un clima escolar más ameno dentro del aula permite que el estudiante asuma más riesgos y tome el error como una oportunidad de mejora. De acuerdo con Bandura (1994), los procesos afectivos son los encargados de regular los estados emocionales y las reacciones del estrés. Dado que, si el estado de ánimo es positivo, directamente se eleva la autoeficacia, por lo que se concluye que la disposición emocional favorable la que verdaderamente acerca al estudiante hacia la lectura

Procesos cognitivos: El modelo menciona una relación bidireccional, donde la motivación potencia los procesos cognitivos, haciendo que el estudiante preste más atención y se esfuerce más, y a su vez, el uso de los procesos cognitivos refuerza esa sensación de competencia. Tal como expone en la explicación de Ramírez Bravo y Álvarez Angulo (2006), es específicamente el modelo de Hayes (1996) el que incorpora la memoria de trabajo, las emociones y la motivación para explicar la producción escrita. Hayes (1996) demuestra que si existe una interrelación entre los procesos cognitivos y los elementos que intervienen en la motivación. Debido a que la memoria de trabajo es la encargada de una función mediadora y de manipulación para el individuo y sus recursos son limitados, una alta motivación resulta importante para optimizar la memoria, focalizando la atención del estudiante y así ayudar a facilitar la tarea.

Resultados

En el último nivel del modelo, nos deja en claro los resultados que se buscan. El objetivo de la didáctica de la lectura y escritura no es la aprobación de la asignatura, sino que lo que se quiere lograr es que los estudiantes se formen de cierta manera para que se vuelvan lectores competentes y autónomos.



Aquí es donde se introduce el concepto de engagement o en español compromiso, Guthrie y Wigfield (2000) son autores que han estudiado este concepto de manera amplia. El engagement es un estado que combina la motivación y la estrategia. Un estudiante comprometido no es el que solo lee, sino que también es el que aplica estrategias para mejorar la comprensión, persiste ante la dificultad y disfruta en el aprendizaje.

Por lo tanto, el resultado final descrito en el modelo en cuanto a “aprendizaje y hábito de lectura voluntaria” se refiere a que el estudiante logre interiorizar por completo el valor de la lectura. Es el momento en que el alumno lee por su propia iniciativa, fuera de las tareas escolares y evaluaciones de las instituciones, lo cual constituye el indicador más importante y valorado de alfabetización real en la sociedad actual del conocimiento que es la creación de la propia identidad lectora de los estudiantes.

Desafíos y limitaciones del modelo

Una limitación crítica se ubica principalmente en la tensión que existe entre la autonomía y la cobertura curricular. Esto implica que, el modelo entrega opciones para fomentar la autodeterminación, sin embargo, hoy en día, los programas de estudio se caracterizan por su rigidez y la estandarización de las evaluaciones, como por ejemplo el SIMCE, aportan a la restricción en la libertad tanto del docente como para los estudiantes.

También, como desafío, actualmente la masividad de alumnos en las aulas representa un problema para dos conceptos clave de este modelo, tanto para la retroalimentación como para el enfoque Dime. Debido a que, al querer promover un andamiaje personalizado y promover espacios de discusión de lectura en cursos donde el número de estudiantes es tan alto, el tiempo se hace insuficiente y no se logra el objetivo del docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El modelo propuesto constituye una alternativa teórica para resignificar la enseñanza de la lectoescritura en el contexto escolar chileno, al desplazar el énfasis desde una concepción centrada en la evaluación del rendimiento hacia una perspectiva que integra los procesos cognitivos, motivacionales y socioemocionales implicados en el aprendizaje. Sustentado en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1994) y en el enfoque DIME de Chambers (2007), el modelo entiende que el desarrollo del hábito lector no depende únicamente del dominio de habilidades

técnicas, sino también de las creencias que los estudiantes construyen acerca de sus propias capacidades y de las oportunidades de interacción significativa que les ofrece el contexto escolar.

Desde esta perspectiva, uno de los principales aportes del modelo consiste en situar la conversación literaria como una estrategia pedagógica orientada a fortalecer la autoeficacia. A diferencia de las dinámicas centradas exclusivamente en la calificación, los espacios de diálogo propuestos permiten que la retroalimentación provenga de la interacción con los pares y con el docente, favoreciendo procesos de persuasión social y experiencias de éxito compartidas. En consonancia con Bandura (1994), estas experiencias contribuyen a que los



estudiantes valoren el progreso personal por sobre la comparación con los demás, fortaleciendo su confianza para enfrentar nuevos desafíos lectores y escritores.

Asimismo, el modelo permite problematizar críticamente ciertas características del sistema educativo chileno, particularmente aquellas asociadas a la estandarización curricular y a la presión ejercida por las evaluaciones de alto impacto, como el SIMCE. Tal como advierte Bandura (1994), los contextos educativos altamente homogéneos y comparativos pueden debilitar las creencias de autoeficacia, especialmente en aquellos estudiantes que experimentan mayores dificultades de aprendizaje. Cuando el rendimiento se convierte en el principal criterio de valoración, la lectura y la escritura tienden a percibirse como actividades orientadas al cumplimiento de exigencias externas, disminuyendo las oportunidades para desarrollar una motivación intrínseca y un vínculo significativo con los textos.

Frente a esta realidad, el modelo propone una organización pedagógica más flexible y contextualizada, donde las experiencias lectoras se adapten progresivamente a las características, intereses y necesidades del estudiantado. Esta propuesta se articula con el concepto de dominio guiado desarrollado por Bandura (1994), según el cual las tareas complejas pueden transformarse en experiencias exitosas cuando son secuenciadas en desafíos alcanzables y acompañadas por una mediación pedagógica pertinente. En consecuencia, el docente deja de ser un transmisor de contenidos para asumir el rol de mediador que diseña experiencias de aprendizaje capaces de fortalecer simultáneamente las competencias lectoras y las creencias de autoeficacia.

La propuesta también releva la estrecha relación entre cognición y emoción durante el aprendizaje. La evidencia teórica indica que las creencias de autoeficacia influyen directamente en la manera en que los estudiantes enfrentan la

ansiedad, la frustración y el error (Bandura, 1994). En este sentido, generar un clima de aula emocionalmente seguro constituye una condición necesaria para favorecer procesos cognitivos de mayor complejidad, como la comprensión profunda, la interpretación crítica y la reflexión literaria. Así, la lectura deja de experimentarse como una fuente de amenaza para convertirse en una actividad que promueve el disfrute, la exploración y la construcción de significados.

No obstante, la implementación del modelo enfrenta desafíos relevantes. Las dinámicas de conversación literaria, mediación personalizada y acompañamiento progresivo requieren tiempos pedagógicos que frecuentemente entran en tensión con las exigencias de cobertura curricular y con la presión por obtener resultados en evaluaciones estandarizadas. Del mismo modo, la masificación de las aulas y las limitaciones de tiempo disponibles para la planificación dificultan la generación de experiencias de aprendizaje altamente contextualizadas. En consecuencia, la efectividad del modelo dependerá no solo del compromiso docente, sino también de condiciones institucionales que favorezcan una mayor autonomía pedagógica y otorguen espacios para el desarrollo de prácticas centradas en el aprendizaje más que en el rendimiento.

Cabe señalar, además, que esta investigación corresponde a una propuesta de carácter teórico. Si bien el modelo se fundamenta en evidencia proveniente de investigaciones previas y en marcos conceptuales ampliamente consolidados, resulta necesario avanzar hacia estudios empíricos que permitan evaluar su implementación en contextos escolares diversos. Futuras investigaciones podrían analizar su impacto sobre la motivación lectora, las creencias de autoeficacia, la comprensión lectora, el desarrollo del hábito lector y el desempeño en producción escrita, así como



explorar las condiciones institucionales que favorecen su sostenibilidad.

En síntesis, el modelo aporta una perspectiva integradora para la enseñanza de la lectoescritura al reconocer que aprender a leer y escribir implica mucho más que desarrollar habilidades de decodificación o responder exitosamente a evaluaciones estandarizadas. Su principal contribución consiste en comprender la lectura y la escritura como prácticas culturales, sociales y afectivas, en las que la motivación, la autoeficacia y la mediación pedagógica desempeñan un papel decisivo. De este modo, el modelo ofrece una alternativa para promover

experiencias de aprendizaje más significativas, orientadas a formar lectores y escritores autónomos, críticos y comprometidos con la construcción de sentido, contribuyendo así al desarrollo de una ciudadanía más reflexiva y participativa.

Frente a este escenario, resulta necesario comprender la escritura como un proceso sociocognitivo que trasciende la producción de un texto. Escribir implica planificar, dialogar, revisar, construir significado y participar en prácticas discursivas situadas junto a otros (Corrigan & Slomp, 2021).

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1994). Autoeficacia. En VS Ramachaudran (Ed.), *Enciclopedia de humanos comportamiento* (Vol. 4, págs.71-81). Nueva York: Academic Press. (Reimpreso en H. Friedman [Ed.], *Enciclopedia de salud mental*. San Diego: Academic Press, 1998)
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Corrigan, J. A., & Slomp, D. H. (2021). Articulating a Sociocognitive Construct of Writing Expertise for the Digital Age. *The Journal of Writing Analytics*, 5. <https://doi.org/10.37514/JWA-J.2021.5.1.05>
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1515110219A>
- Graham, S. (2006). Instrucción estratégica y enseñanza de la escritura: un metaanálisis. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Manual de investigación sobre escritura*. Nueva York: The Guilford Press. doi: 10.4236/ojml.2017.72010
- Hayes, J. (1996): «A new framework for understanding cognition and affect in writing, en C.M. LEVY y S. RANSDELL (eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*, New Yersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.



- Ramírez Bravo, R., & Álvarez Angulo, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201293>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>