

Reading mediation in international contexts. The cases of Chile, Poland and Portugal

La mediación lectora en contextos internacionales. Los casos de Chile, Polonia y Portugal

Christian Arenas Delgado

c.arenas@ub.edu

Universitat de Barcelona

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5460-8538>

Fecha de recepción: 30/03/2020

Fecha de aceptación: 18/05/2020

Herminda Otero Doval

mindaod@gmail.com

Universidad de Vigo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0466-9057>

Cecylia Tatoj

cecylia.tatoj@us.edu.pl

Universidad de Silesia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7014-4072>

Arenas Delgado, C., Otero Doval, H., & Tatoj C. (2020). Reading mediation in international contexts. The cases of Chile, Poland and Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 169-183.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.309>

Arenas Delgado, C., Otero Doval, H. y Tatoj C. (2020). La mediación lectora en contextos internacionales. Los casos de Chile, Polonia y Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 184-198.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.309>

ISL

Publicación en inglés y español

Platform &
workflow by
OJS / PKP

ISSN 2340-8685

169

Reading mediation in international contexts. The cases of Chile, Poland and Portugal

Abstract

The present article, part of the project “Reading habits in international contexts of secondary school students. A study of educational practices for the promotion of reading” (PR2018057), reports the results of an exploratory-observational scope research extracted from that context. The main objective is to evidence research hypotheses on the training needs of reading teachers. It investigates some areas of the reading habits of Chilean, Polish and Portuguese adolescents who are in transition between primary and secondary school. There are common and divergent patterns in the answers to a questionnaire that delves into motivational and teaching aspects linked to reading education: leisure reading habits, the provenance of the books students read and the use of libraries, the hierarchization of the importance of reading, the strategies of teachers who train reading skills and also the initiatives to promote reading in schools, and their participation. In the light of results obtained, paths of educational and didactic research are proposed that allow to add value to the role of teachers as mediators of reading in the three national contexts that are part of the analysis.

Keywords: Reading mediation; Reading motivation; Reading habit; School contexts; Secondary education.

Arenas Delgado, C., Otero Doval, H., & Tatoj C. (2020). Reading mediation in international contexts. The cases of Chile, Poland and Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 169-183.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.309>

Introduction

The socio-cultural theory of education claims that in every complex thought process there is an underlying affective component (Vygotski, 1995) which, in fact, should be integrated in the same theory of mind together with cognitive and contextual factors (Télliez, 2005). In this line of thinking, the research of literary education focuses, in fact, on the unavoidable building of interest in reading, conceived as the most solid foundation of the reading habit, and ignored by reform after reform by curricular prescription. Little by little, the educational systems begin to make explicit the challenge of building pleasurable reading, and to make language teachers aware of the need to experience it (Manresa, 2013).

Considering this problem from the didactic focus of learning, the final goal in building literary readers is that books may become one of their main sources of entertainment in leisure time, through suggestions adapted to the personal interests and expertise of each reader (Fraguela, Pose & Varela, 2016). Reading is a cognitive activity of a higher order founded on intrinsic motivation (Alexander & Murphy, 1998; Rosenblat, 2002; Schwabe, McElvany & Trendtel, 2015); therefore, the building of readership should be based on the education of the emotional attachment to the culture of the literacy world (McGeown, Duncan, Griffiths & Stothard, 2015; McGeown, Osborne, Warhurst, Norgate & Duncan, 2016; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Wigfield, Gladstone & Turci, 2016). However, from the didactic focus of teaching, research on the commitment of teachers toward reading begins to shed light on the training needs of teachers mediators of reading (Caride, Caballo & Gradaïlle, 2018; Munita, 2014), who are socio-cultural interveners standing between the promotion of reading for pleasure and the development of reading competence (Romero, Trigo & Moreno, 2018; Rojas, 2017), understood as the education of comprehensive reading for learning.

Munita & Manresa (2012) define the reading mediator as the responsible for handling the interaction between texts and readers, leading the co-construction of the meaning of literary discourse, and guiding the reading learning processes of all participants. In the model of development of the reading competence throughout lifespan proposed by Alexander (2005), the extrinsic motivation has more relevance during the early stage of access to the reading universe. As the strategic mastery increases, motivation raised from observing the mastery of other readers decreases, and the intrinsic interest in experiencing it increases. This transition requires the guidance of an expert who builds enthusiasm for reading and, therefore, offers all students the opportunity to develop a literate identity that will be at the service of their learning.

There is no scientific consensus on the nature of the relationship between reading and learning, but there is a growing body of evidence on the impact of the strategic mastery of reading on academic achievement (Biancarosa & Snow, 2004; Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente & Pinto, 2017). It is likely that reading skills developed through permanent contact with the world of written discourse will turn into weapons useful against school failure (Rincón, 2012; Capella & Weinstein, 2001). In some contexts, didactic initiatives to promote reading are already beginning to be applied with the mission of improving academic performance (Departament d'Ensenyament, 2014; Departament d'Educació, 2019).

The building of the bridge that connects the territories of reading for pleasure and the instrumental command of reading to achieve better learning brings together the efforts of the

public educational administration, the school community, teachers, librarians, authors, the book industry and the academia (Boixareu, 2014). All of them partake in the mediating responsibility between the crafting of a reader who knows how to read and one who knows how to read in order to learn (Solé, 2012), enjoying the process. As far as it concerns, the present article seeks to reflect on the mission of the intersubjective mediator of reading in the secondary school (Guiñez & Martínez, 2015).

The results of international standardized tests, such as PISA or PIRLS, are a first mirror into which states must look in order to make decisions regarding reading policy as part of government programs. In the latest PISA report (OECD, 2019) the average OECD reading scale is set at 487 points. In the case of the three countries that participate in this study, scores are as follow: Poland, 512 (6th rank), Portugal, 492 (19th) and Chile, 452 (34th). If these data are compared with those provided by the reports published in recent years (2009; 2012 y 2015), two relevant aspects can be observed: a) in Chile, Poland and Portugal the situation of reading literacy, in general, improves between 2009 and 2018; and b) the order of inclusion of these three countries in the ranking is maintained over the years. Results during those three years are: Poland, 500, 518, 501; Portugal, 489, 487, 501; and Chile, 449, 423, 447.

The diachronic fluctuations observed constitute a legitimate source of research questions leading to the knowledge of the reasons for the unobserved progressive improvement and, from this point, elaborate tools to the reading mediation teaching staff in school so that they can design their own maps of didactic practice in correspondence with the ecological, interpersonal and individual (intellectual and socio-affective) characteristics of reading learners.

The present study analyses the scientific relevance of three groups of data collected through the administration of a questionnaire on reading habits. The aim is to raise queries that will open up paths of didactic research on the intervention of teachers as mediators of reading in the three national contexts analysed. An observation of the answers of the adolescents is carried out on topics such as leisure reading, the provenance of books and literary preferences, the activities and reading motivation strategies used by their teachers. The interpretation of the responses to these issues will be made following a comparative analytical model on two levels: intra and inter-national.

Method

The present study is part of the project “Reading Habits in International Contexts of Secondary School Students. A study of educational practices for the promotion of reading” (PR2018057. MECD Reading Promotion Plan 2017-2020), led by Ester Trigo Ibáñez (PhD), professor of the Department of Didactics of Language and Literature at the University of Cádiz (Spain). In this context, an exploratory study was carried out (Delgado, 2014) on the responses of three samples of first-year secondary school students to a questionnaire on reading habits, adapted from a survey designed by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sports (MECD, 2003). With intent to carry out this observational exploration, the following seven questions have been selected, out of twenty-four:

1. Do you like reading?
2. Do you read more now, or less than you did two years ago?
3. What is the provenance of the books you read in your free time?
4. Following are some reasons why reading is important. Order them from 1 to 6 according to the importance you give to them, with 1 being the most important, and 6 the least important?
5. Are there any activities that encourage reading in your school?
6. How often do you participate in these activities?
7. How often have your Language and Literature teachers used and do they use the following activities to encourage you to read in your free time?¹

The questionnaire was developed through the GoogleForms tool and was administered under the supervision of classroom tutors. No difficulties were reported in answering it online.

Participants

Three incidental samples of students from the first year of secondary school (between 12 and 16 years old), from 11 public schools in Chile, Poland and Portugal (n=491), answered the questionnaire between November and December 2018.

The sample from Chile is made up of 178 students from the first year of secondary education of three public and subsidized schools in the city of Valparaiso, and two in the municipality of Viña del Mar. Both cities are populated urban centers with more than 300 thousand inhabitants each. The study involved 78 girls and 100 boys between 14 and 15 years of age.

In Poland, the questionnaire was administered to 175 participants. Students from five public educational institutions in three cities participated in the survey: Łódź (located in the centre of the country), Katowice and Chorzów (both located in the Silesian region, in the south). Ages of the students ranged from 14 to 16 years (primary-secondary transition). 65 % of the respondents were girls.

Finally, in Portugal the questionnaire was administered to 138 students from five public schools in the District of Braga, in the North of the country. All of the students were in the 7th year; therefore, their ages fluctuate between 12 and 13 years old. Of the total number of responses, 48.6 % were from male participants and 51.4 % from female participants.

Intra-national analysis

Below is the report of the first level of analysis, corresponding to the description of the results related to the seven questions answered by the subsamples in each country.

¹ The questions of the original questionnaire are, respectively: 24, 29, 32, 26, 43, 44 and 50.

Chile

Regarding the first question asking students if they like reading, 26 % stated that they do not like reading at all, or not much. On the other end, only 10 % of the students reported they were regular readers, and 20 % considered themselves to be readers who liked reading quite a lot. At the center, 44.4 % like “some” reading, which means that the act of reading is not among their priorities, although they do not reject it. In the next question (2), which inquires into present reading quotes compared to those of years ago, 44 % of the sample affirmed that they read more, or much more than two years ago. In contrast, 34 % asserted they read less, or much less. 22 % reported that they read exactly as much, which means that in the transition between primary and secondary school, the reading volume has neither increased nor decreased.

When asked about the provenance of the books they read (question 3), between 61 % and 72 % of respondents declared they never bought books from libraries—school owned or public. When they do read, they almost always read from their own books. Students who stated that they often or quite often read borrowed books only amounted to 17 %. The rest of the readers rarely or never read a book that a person in their environment had given them. This could be a sign that there is no culture of hand-to-hand book transfer.

When asked about the hierarchy of reasons why students think reading is important, in degrees of relevance (question 4), there is a marked tendency for them to consider the act of reading for pleasure as the main reason why it is important (46.6 %). At the same time, 60 % of the respondents did not agree in that they do not like reading, as they checkmarked it with a 6 (the least important grade). It can be seen observed that option “not to be bored” follows a normal curve; that is, the intermediate grades of the hierarchy (3 and 4) are the most frequently chosen by the readers (44 %). These findings yield that students who find a source of entertainment in reading are a 25 % (hierarchy 1 and 2); in other words, a quarter of the readers read in order not to be bored.

On the other hand, 47 % of the sample considered learning to be a very important reason for reading and, in contrast, only 15 % think it is little important. Then, 8.4 % think that it is little or very little important for doing school work. On the other end, 40 % of readers consider reading to be a priority for doing homework.

On the option of prioritising the importance of reading out of obligation, almost 54 % of the sample scored very low on this motivation to read, compared to 16.1 % of students who thought it is important that reading be imposed on them. In a similar proportion, the central hierarchies (3 and 4) bring together 30 % of students, for whom the obligation to read is neither much nor little relevant. The data shed light on two important negative issues: the level of ignorance about the importance of reading in the development of the intellect and, consequently, the degree of indifference toward the act of reading. Both situations border, the third and fourth part of the surveyed universe, respectively.

42 % of the students surveyed stated that activities to promote reading in their school were occasional (question 5). One third of the sample (33 %) reported that they were carried out quite often or very often, and 15%, that they were never, or very rarely carried out. However, directly related to the previous question, students who declared they never or hardly ever participated in activities that promote reading and the use of books amount to 67 %, and a quarter of the sample

reported they have sometimes done so (question 6). This means that readers who frequently or always participated in those instances only amount to 8%. It can be observed that, just as the rate of ignorance of the need to read for the purpose of developing thought and ideas is high, so are the rates of detachment from instances of community meetings on the culture of books.

Finally, when students were consulted on the frequency with which teachers use certain strategies to encourage reading for leisure (question 7), it could be noticed that the recommendation of libraries and the promotion of book exchange show the highest percentages of responses: “never” (31 % and 38 %, respectively), or “almost never” (22 % and 34 %). The options that refer to recommending and watching films linked to literary readings and commenting on the readings that the teacher has done follow a normal curve, which means that there is a tendency for the “sometimes” option to be the most frequently chosen (37 % and 35 % respectively). Then, options “frequently” and “very frequently” are higher for activities commenting on the mediator's personal readings: 39 %, in contrast to the 28 % that corresponds to the tendency to recommend films associated with readings. In the remaining categories—recommending television programs related to books, planning debates, dramatizations or reading the literary press, options “never” and “almost never” are the most frequent, seconded by option “sometimes”. With this, the frequency with which these four activities for the didactic promotion of reading are carried out is very low.

Poland

With regard to the first question, 28 % of the respondents answered that they like reading “a lot”, while 27 % reported “quite a lot”, another 15 % said they like “some”, and the rest of the subjects claimed “not much” or “not at all” (30 %). On the other hand, the second question, aimed at inquiring about reading rates in the transition between primary-secondary education, almost 9 % of the subjects stated that they read “much more than two years ago”, 20 % stated that they read just “more” and 31 % responded that they read “the same”. Surprisingly, 40 % of students agreed that they read “less” or “much less”. Regarding the third question, the most checkmarked response, “they are mine”, greatly differs from the other options: 70 % of students surveyed stated that they often or quite often read their own books, while, in second place, the option related to obtaining books from non-school libraries was ticked by 22 % of the subsample. It is noteworthy that only 6.8 % of the respondents reported that the books they “often”, or “sometimes” read came from the school library, while 14 % of the sample asserted that the books were borrowed from friends. However, it can be observed that most of the subjects surveyed did not seem to consider borrowing as an option either from the school library (76 %), from public libraries (54 %), or from book exchanges between friends (56 %).

In relation to the fourth question, it can be observed that almost half of the respondents read because they “like” to carry out this task (48 %), while more than half, specifically 68 % of the subjects, selected the answer “I don't like reading”. Thus, options “I read so as not to get bored”, “I read to learn”, “I read to supplement classroom work” or “I read because it is mandatory” are in the intermediate positions.

There are a variety of responses to the fifth question. 68.5 % of the subjects responded that their school “never”, or “almost never” organized events to encourage reading, while 19 %

answered “rarely”, and just a 18.5 % stated that “they are usual”. On the other hand, it should be highlighted that none of the students chose option “very usual”. The sixth question supplements the data from the previous one, given that 75.5 % of respondents stated that they had “never” or “almost never” participated in this type of event, while 17 % stated that they had participated in “some of them”.

The seventh question in the survey, which inquires into the strategies teachers use to encourage reading, an alarming 54 % stated that their teachers had never recommended going to the library. On the other hand, 44 % stated that they had “sometimes” or “rarely” done so, while just 2 % of the subjects affirmed that they did so “very often”. 67 % of the subjects said that their teachers promoted book exchanges, although 31 % answered that they had rarely done so. Only 2 % of the Polish sub-sample answered that they had never done so. According to the data, 80 % of Polish language teachers tend to “always” or “almost always” use movies as a resource for their students to access knowledge through literary works.

Another issue addressed in this question is comments on the books that the teachers themselves have read. 24 % of respondents checkmarked this has “rarely” happened, although 33% said “sometimes,” and 43 % noted “often” or “very often”. With regard to the recommendation to watch book-related TV shows, 67% reported that teachers had “never” or “hardly ever” done so, and a 21 % answered “rarely”.

In relation to organizing and moderating literary debates in the classroom, 79 % of the students checkmarked that they had “never” been organised, while 12 % said they had “sometimes” been held. Finally, only 9 % confirmed that this activity had “often” or “very often” been carried out. Other issues addressed by question 7 include book presentations at school. A high percentage of students, namely 84.5 %, stated that such events had “never” or “hardly ever” been organised.

69 % of students checkmarked that teachers had “never” or “almost never” commented in class the content of press articles they had read. 23.5 % stated that they had “rarely” done so, and just 7.5 % of the subjects reported that teachers had “often” or “very often” commented on articles.

Portugal

The majority of answers to the question inquiring on leisure reading is “quite a lot”, with 43.5 %. On the other end, “nothing” with 10.9 % and “a lot” with 9.4 %. Finally, 13.8 % checkmarked they liked it very “ittle”, and 22.5 %, “some”. Roughly speaking, it can be said that participants in the study enjoy reading occasionally.

The change in educational schooling –primary to secondary school– also involves a change in the reading habits of Portuguese students. 34.1 % reported they read more than two years ago, while 20.3 % affirmed they read less. 27.5 % have the same reading levels as in the previous educational stage. On both ends, the data are less relevant: “read much more” or “read much less” are 9.4 % and 8 %, respectively.

The role of the school library as a book provider (question 3) differs greatly on both ends. 37.7 % of participants “never” used it as a source for books, and 2.9 % always did. Answers adding up items “some” and “quite a few” reached 30.4 %. In the case of non-school libraries, 59.4 % of participants stated that never used them. When faced with the question about the ownership of the

books they read, 58 % of the participants affirmed that they almost always were their own, to which must be added answers “quite often” (15.1 %) and “sometimes” (17.4 %), giving a total of 90.6 %. Only 5.1 % responded that they never read from books of their own. Therefore, the main source of their reading was the personal library.

The majority of answers to the fourth question are “because I like it” (79.7 %) and, not very far, the opposite choice, “I don't like reading” (73.1 %). As opposed to reading for personal pleasure, other items are also reported with a high percentage of responses: “to complete class work” (65.1 %), “not to get bored” (65.1 %), “to learn” (63.8 %) and “because I am made to” (59.4 %).

With regard to question 5, the percentage of participants who responded that no reading promotion activities had ever taken place at their institution was 6.5 %. Compared to these, the highest-ranking response is “sometimes”, with 33.3 %. This last figure must be added to the total of responses stating that on some occasions and with different frequencies, activities to promote reading were carried out at school (28.3 %, 16.7 % and 15.1 %, quite often, few, and almost always, respectively).

Data regarding question 6 yield that 26.1 % of respondents never participated in such initiatives. If the answer “almost never” (34.8 %) is added, evidence indicates that more than half of the sample did not participate in them. Then, if these negative responses are contrasted with the positive ones, it can be observed that 2.9% always participated, and 12.3 % almost always. Option “sometimes” was selected by 23.9 %.

With regard to the last question, the activity most frequently used in Portuguese centres to mediate reading is the presentation of works (18.2 %). The numerous “never” responses to all the items proposed are striking, especially “recommending television programmes related to books” (34.9 %), “commenting on press articles” (33.3 %), “promoting book exchanges” (29 %), “watching films based on literary texts” (27.5 %) or “organising debates on books” (25.4 %).

Inter-national comparative analysis

As it can be appreciated in Figure 1, the only context in which a distribution close to the normal curve can be observed between the “I don't like reading at all” and “I like reading a lot” continuum is the Chilean one. With this, the percentage of relative indifference towards the act of reading, expressed in the central option “I like some reading”, includes 44 % of the students consulted. Consequently, options “quite a lot” and “very much” bring together almost a third of the Sudamerican subsample. However, the countries in the European context bring together in these same two options 51.8 % of the students in the Portuguese context, and 55.3 % in the Polish context. In the latter, there is a balanced percentage distribution between options “I quite like” or “I very much like” (27 % and 28.3 %, respectively), unlike the Portuguese sample, where there is a broad trend toward “I quite like” (43.5 %).

The fact that the central trends are so uneven between the South American and European contexts could find a logical explanation in the plans for the education of the reading citizen through explicit training in reading skills in the EU. The supranation expects reading mediators in schools to develop in their students the capacity to use reading for the development of their own

intellect. This challenge has ingrained in the educational system the need for the building of critical citizens as readers. Although it is true that there could be a tendency for some of these students to actually be “fake readers”², the fact that they declare that they like reading might mean that students are aware that social confidence has been put on them in the sense that they will come to like reading during their time at school. In this same line of analysis, the Chilean case, with a broad tendency to an indolent attitude toward enjoying reading, could be proving that there is no such representation of social desirability.

As Figure 2 reports, in the three national contexts the tendency in answers to the question about reading less or much less today than two years ago is very similar: between 8 % and 11 %, and between 20 % and 25 %, respectively. On the other end, 10-13 % reported reading much more than during their primary education. Therefore, the main differences between the perception of the progress of the students’ reading rate are in options “I read the same” or “I read more”. The latter is similar for Chile and Portugal: In both cases, one third of the sub-samples responded that their reading rate had increased. Thus, the Polish sample reveals that their rates have remained the most static.

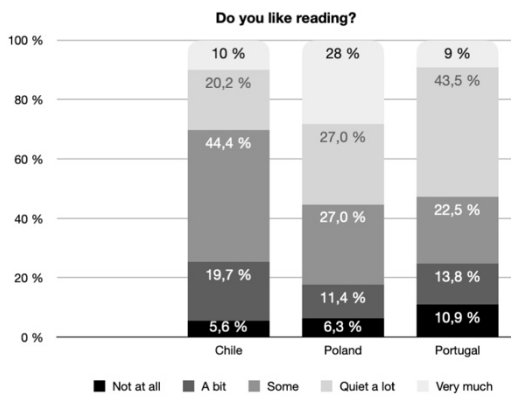


Figure 1. Comparative graph of percentages of responses to question 1

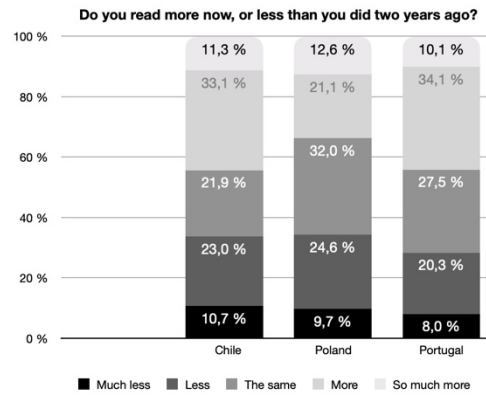


Figure 2. Comparative graph of percentages of responses to question 2

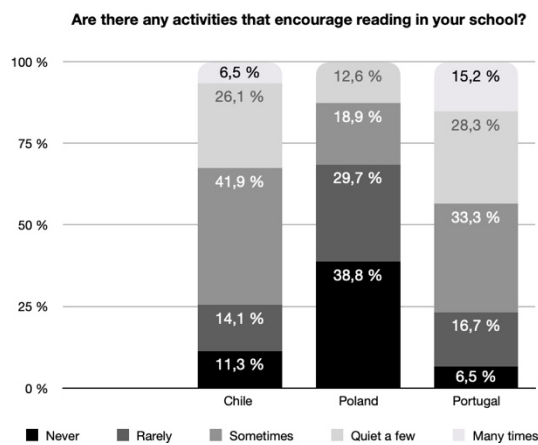


Figure 3. Comparative graph of percentages of responses to question 5

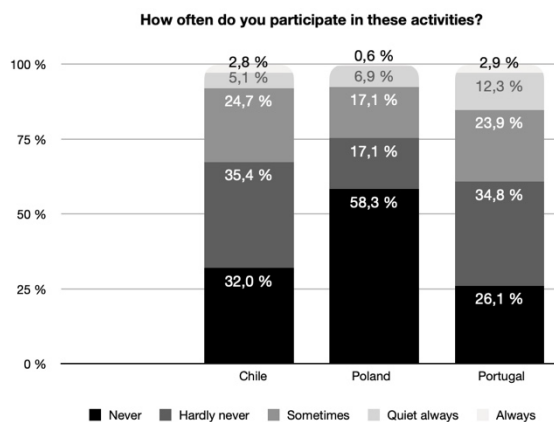


Figure 4. Comparative graph of percentages of responses to question 6

² Review Larrañaga and Yubero (2005).

Percentages of students who never go to any type of library to get books is high. Between 54 % and 76 % of the students consulted, depending on the national context, do not seem to have the habit of getting books through library lending. Of the total number of respondents, between a third and a half stated that it was not common to exchange books between friends either. In this way, the low interest for library borrowing in any way possible is highlighted as a hotspot.

Almost half of the Chileans consulted on the main reason for reading (question 3) answered that they do so because they like it and, on the other hand, the tendency to rank option “I don't like to read” in last place amounts to 60 %. In Poland, option “because I like it” in first place ranks lower, reaching 48 %, although in Portugal it amounts to almost 80 % of respondents. These data could open paths for research into why in Portugal there is a stronger belief that reading is done first and foremost through intrinsic motivation, and also, to raise didactic hypotheses that would make it possible to detect the benefits of this belief.

It can be observed that, to a large extent, Chilean and Polish adolescents do not value reading as an activity that can be done for pleasure. In these contexts, research could focus on the detrimental effects of the perception of reading as an activity whose primary motivation is neither literary pleasure nor an attachment to the literacy culture on the building of a competent reader.

Figure 3 shows responses to the reading promotion activities that are carried out in schools. Percentages for “quite a few” and “many times” range from 32.6 % to 43.5 %, with Portuguese schools ranking highest. On the other end are Polish schools: 70 % of students reported that their institutions have never or rarely done so, compared to 25.4 % and 23.4 % in Chile and Portugal respectively. Thus, the highest percentage of median recurrence of these activities (“sometimes”) is (42 %) for Chile, then (33.3 %) for Portugal and finally, (19 %) for Poland. The data from the three subsamples prove that venues for the socialization of reading are insufficient.

Participation rates of students in these initiatives are not very different from their occurrence. Figure 4 reports that, both in the European and South American contexts, response rates expressing null or very sporadic participation are very high (67.4 % in Chile, 75.4 % in Poland and 60.9 % in Portugal). As a result, options “always” or “almost always” do not reach 10 % of the total number of respondents. These results suggest that there is a link between the lack of initiatives to bring together students around the culture of books and reading and the little interest shown in the few instances carried out. Teachers’ professional work on the mediating path should be progressive and systematic, and the repertoire of initiatives to be programmed should include activities that may strengthen the image of reading as an identity trait of every school community.

Finally, regarding answers to the question that inquires into the activities to promote reading carried out in the language classroom, a very high percentage of students declared that the teacher never or almost never recommends the use of library material, reaching up to 44 % in Chile. Also alarming are the rates of responses “never”, “almost never”, and “sometimes” in categories such as the organization of debates or conversations around books and readings carried out. With these data it could be assumed that the teaching of reading and the presentation of the literary corpus is carried out from frontal and very little participatory activities, given that the oral narrative of the teacher about their own readings captures the greatest “frequent” or “very frequent” responses in the three national contexts surveyed.

Conclusions

The role of school reading mediators is fundamental in the process of establishing reading habits and, therefore, in the development of the skills necessary for the acquisition of procedural reading knowledge. For this reason, it is urgent to open up paths of research to investigate both the knowledge of the didactic tools that reading teachers (in training and in service) should master, as well as the decisions that they should make so that their lines of action also derive from the specific representations that students have of reading, from an affective, instrumental, and epistemic perspective. The conclusions emerging from the analysis of results lead to this undertaking.

It has become evident that there is a need to investigate the qualitative nature of the high trends in Polish and Portuguese students to consider that they like reading a lot or quite a lot, in contrast to national results in reading competence. From this, research questions and working hypotheses can be derived that will allow for the inquiry in both contexts of the necessary bridges that must be built so that the taste for reading becomes reading for learning. In turn, the data challenge the academia to place value on the training of teachers who mediate between leisure reading and students who use reading to learn more and better, the goal of the education of the competent reader.

Without a doubt, these areas of didactic research are necessary in the Chilean context, but the large number of students who chose option “I like “somewhat” reading” gives rise to another very particular hypothesis: In Chile the impact of the social desire for students to be authentic readers is residual. On the other hand, the characteristics of assiduous readers, the qualitative aspects of their training, for example some virtuous patterns that facilitate fruitful reading that can be replicated by school mediators, are a prosperous path of research. The search for answers to the question of how the best readers can be part of the scaffolding designed for less motivated students is also a fertile area of research for Language and Literature Didactics in general and for experts in the field in each country in particular.

The comparison between the answers to the question of whether students read more or less than when they were in primary education reveal a possible lack of progress in reading training plans in the transition between primary and secondary school in the three national contexts. The impact of the gradual increase of individual reading rates on the management of the necessary skills for comprehension may be taken as a plausible hypothesis to be tested in longitudinal research.

In the Chilean context, where there is no state policy guaranteeing reading education that allows all students to at least value reading as a desirable act in the citizenship, it is not surprising that there is no generalized attachment to the world of letters. However, evidence makes it possible to think that having access to the world of letters through classroom, school, and neighborhood libraries is a necessary, but insufficient condition. This is so because in Portugal and Poland, countries where there are guidelines for the crafting of the European citizen in their own territorial curricula, have high rates of disinterest in libraries. Multiple questions may arise from reflecting on the institutional components that support the didactic mission of mediating the transfer of books from the shelf to the affective and intellectual mind of the adolescent reader.

The transit from the extrinsic interest in reading (since it is attractive from the modeling of adults who are part of the socio-educational environment of the early reader and, later, because it is a necessary instrument for carrying out school tasks) to a reader intrinsically motivated by reading (because it is a daily necessity) involves the intervention of one or more mediators who will help students make the crossing of the gap that exists between the reader who knows how to read and the one who reads to learn in a context that promotes reading for pleasure over any other instrumental value which, in fact, it certainly does have.

Regardless of the fact that in the three national contexts figures for reading promotion activities in schools and their participation are not high, the case of Poland is very worrying, given that only one third of students surveyed stated that quite a few or many initiatives are carried out, and over 75 % of students have little or no interest in taking part. Socialisation around reading generates community bonds between readers and allows for the construction of a collective identity around it. The sporadic existence of these initiatives is detrimental to the opportunities that the book and reading culture in the school can offer to the professional work of reading mediators.

Thus, the results underscore the hypothesis that the activities that schools offer students to celebrate reading are conducive to generating a network of readers, that is, to strengthening a positive social representation of reading among students.

The contextual dimension, a determining factor in the strengthening of the reading habit, is deeply linked to the affective and cognitive dimensions. Hence the need to train the teacher-mediators under the premise that it is practically impossible to build a competent reader without didactically getting past the components of these three dimensions in the process of their development. This research problem is linked, then, to the need to investigate the impact of participation in initiatives to promote reading on the modeling of adolescents reading habit.

In conclusion, the results of this exploration reveal a tendency among language teachers, the main mediators of reading in the school context, not to engage in activities outside the classroom that invite and recommend the involvement of trainee readers in the world of reading. Conversely, there is a high tendency to use the strategy of commenting on their own readings. The transfer of the interest in reading is not reduced simply to recommending books synthesizing their content; it is the inclination of the expert reader toward the pleasure that the reading activity brings that should be transmitted. This presupposes the guidance of a reader who passes along the desire to read.

From a Vygotskian point of view, the bridge between the reading skills that the reader-in-training masters and those who still do not must be embodied by an expert mediator. The characteristics of this professional must be adapted to the learning needs of the environment in which the reader is inserted. Therefore, all the assumptions that have been revealed in the present inquiry require situated scientific exploration. The more evidence that can be gathered on the training needs of teachers regarding the interaction of cognitive, emotional and cultural factors in the process of training adolescent readers, the better didactic aids can be provided to the mediation agents. It is urgent that the crafting of leisure reading habits, and activities that encourage the strengthening of the habit of reading –the socio-affective motor of reading competence– begin to be an academic, political and curricular priority.

References

- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436. doi: 10.1207/s15548430jlr3704_1
- Alexander, P., & Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 435-447. doi: 10.1037/0022-0663.90.3.435
- Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York*. Nueva York: Alliance for Excellent Education. Available in bit.ly/2EaGqNc
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading Fluency as a Predictor of School Outcomes across Grades 4–9. *Frontiers in psychology*, 8, 200. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00200
- Boixareu, M. (2014). La mediación lectora: una responsabilidad de la familia, de la escuela y también del Estado. *Raído*, 8(17), 81-86. Available in bit.ly/2vww0Wu
- Cappella, E., & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 758-771. doi: 10.1037//0022-0663.93.4.758
- Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Salamanca: Amarú.
- Departament d'Educació (2019). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Concreció i desenvolupament del currículum competencial i l'orientació educativa a l'ESO*. Available in bit.ly/2BFZQGI
- Departament d'Ensenyament (2014). *L'Impuls de la lectura. Una estratègia per a l'èxit escolar*. Available in bit.ly/2JV5Xv3
- Fraguela, R., Pose, H., & Varela, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15(2), 67-76. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1099
- Guiñez Elorz, M., & Martínez Palma, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos. *Estudios Pedagógicos*, 41, 115-134. doi: 10.4067/S0718-07052015000300008
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43-60. Available in bit.ly/2Yu2CNQ
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and writing*, 28(4), 545-569. doi:10.1007/s11145-015-9543-6
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of research in reading*, 39(1), 109-125. doi: 10.1111/1467-9817.12060

- MECD (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Available in bit.ly/3cGdewC
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers/Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. doi: 10.1080/11356405.2014.965449
- Munita, F., & Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Barcelona: Banco del Libro-Gretel-SM.
- OECD (2019). *PISA 2018. Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/b25efab8-en
- Romero, M. F., Trigo, E., & Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. doi:10.18239/ocnos_2018.17.3.1776
- Rincón, A. (2012). *Competències lectores i èxit escolar (Informes breus, 37)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Available in bit.ly/2GogDkT
- Rojas, S. (2017). La mediación de la lectura: Algunas consideraciones teóricas. In E. Ramirez-Leyva (Coord.), *La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología* (pp. 59-79). Available in bit.ly/2W1CtDy
- Rosenblant, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. doi: 10.1002/rrq.52
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. doi: 10.1002/rrq.92
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43-61. Available in bit.ly/2JOxjle
- Téllez, J. A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195. doi: 10.1111/cdep.12184

La mediación lectora en contextos internacionales. Los casos de Chile, Polonia y Portugal

Resumen

El presente artículo, que forma parte del proyecto “Hábitos lectores en contextos internacionales de estudiantes de educación secundaria. Un estudio de prácticas educativas para el fomento de la lectura” (PR2018057), reporta los resultados de una indagación de alcance exploratorio-observacional, cuyo objetivo principal es evidenciar hipótesis de investigación en torno a las necesidades formativas del profesorado mediador de la lectura. Se incide en algunos ámbitos de los hábitos de lectura de adolescentes chilenos, polacos y portugueses que se hallan en el tránsito entre primaria y secundaria. Se evidencian patrones comunes y discrepantes en las respuestas a un cuestionario que incide en aspectos motivacionales y didácticos vinculados con la educación lectora: la lectura frutiva, la procedencia de los libros que leen y el uso de bibliotecas, la jerarquización de la importancia de la lectura, las estrategias del profesorado formador de la competencia lectora y las iniciativas de promoción a la lectura en los centros educativos, junto con su participación. A la luz de los resultados, se proponen senderos de investigación educativa y didáctica que permitan poner en valor el rol del profesorado mediador de la lectura en los tres contextos nacionales que forman parte del análisis.

Palabras clave: Mediación lectora; Motivación hacia la lectura; Hábito lector; Contextos escolares; Educación secundaria.

Arenas Delgado, C., Otero Doval, H. y Tatoj C. (2020). La mediación lectora en contextos internacionales. Los casos de Chile, Polonia y Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 184-198.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.309>

Introducción

La teoría sociocultural de la educación considera que en todo proceso complejo de pensamiento subyace un componente afectivo (Vygotski, 1995) que, de hecho, debería estar acoplado en una misma teoría de la mente justo con los factores cognitivos y contextuales (Téllez, 2005). En esta línea de pensamiento, la investigación desplegada por la educación literaria está centrada, de facto, en la insoslayable formación del interés por la lectura, concebido como el cimiento más sólido para el asentamiento del hábito lector e ignorado reforma tras reforma por la prescripción curricular. Los sistemas educativos, poco a poco, comienzan a explicitar el reto de la formación de la lectura frutiva y a concienciar en los docentes de lengua la necesidad de experimentarla (Manresa, 2013).

Si se observa el problema desde el foco didáctico del aprendizaje, la meta final de la formación del lector literario es que los libros sean una de sus principales fuentes de entretenimiento en momentos de ocio, a través de propuestas adecuadas a los intereses personales y a la pericia de cada lector (Fraguela, Pose y Varela, 2016). Al ser la lectura una actividad cognitiva de orden superior, fundada en la motivación intrínseca (Alexander y Murphy, 1998; Rosenblat, 2002; Schwabe, McElvany y Trendtel, 2015), la formación del lector debería estar asentada, entonces, en la educación del apego emocional a la cultura letrada (McGeown, Duncan, Griffiths y Stothard, 2015; McGeown, Osborne, Warhurst, Norgate y Duncan, 2016; Schaffner, Schiefele y Ulferts, 2013; Wigfield, Gladstone y Turci, 2016). Ahora bien, desde el foco didáctico de la enseñanza, la investigación sobre el compromiso que los docentes sienten hacia la lectura comienza a dar luces sobre las necesidades formativas del profesorado mediador (Caride, Caballo y Gradañlle, 2018; Munita, 2014), en tanto que interventores socioculturales que se ubican en un espacio entre el fomento del gusto por la lectura y el desarrollo de la competencia lectora (Romero, Trigo y Moreno, 2018; Rojas, 2017), entendida esta última como la educación de la lectura comprensiva para el aprendizaje.

Munita y Manresa (2012) definen al mediador de la lectura como el encargado de gestionar la interacción entre los textos y los lectores, conduciendo la co-construcción del sentido del discurso literario y guiando los procesos de aprendizaje lector de todos los participantes. En el modelo de desarrollo de la competencia lectora a lo largo de la vida propuesto por Alexander (2005) la motivación extrínseca tiene más relevancia durante la etapa temprana de entrada al universo lector. A medida que aumenta el dominio estratégico mengua la motivación que nace de observar el dominio ajeno y se incrementa el interés intrínseco por vivenciarlo. Este tránsito supone la guía de un experto que contagia el entusiasmo por la lectura y que, por ende, ofrece a los todos los estudiantes la oportunidad de desarrollar una identidad letrada que estará al servicio de sus aprendizajes.

Sin que existan todavía consensos científicos en torno a la naturaleza de la relación entre la lectura y el aprendizaje, existe una creciente acumulación de evidencia sobre el dominio estratégico de la lectura para la obtención de buenos resultados escolares (Biancarosa y Snow, 2004; Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente y Pinto, 2017). Es probable que las habilidades de lectura que se desarrollan a través del contacto permanente con el mundo del discurso escrito devengan

armas contra el combate en contra del fracaso escolar (Rincón, 2012; Capella y Weinstein, 2001). En algunos contextos ya comienzan a aplicarse iniciativas didácticas de impulso de la lectura con la misión de mejorar el rendimiento académico (Departament d'Ensenyament, 2014; Departament d'Educació, 2019).

La construcción del puente que une los territorios de la lectura por placer y del dominio instrumental de la lectura para lograr cada vez mejores aprendizajes concierne los esfuerzos de la administración educativa pública, de la comunidad escolar, del profesorado, de los bibliotecarios, de los autores, de la industria del libro y de la academia (Boixareu, 2014). Sobre todos ellos recae parte de la responsabilidad mediadora entre la construcción de un lector que sabe leer a uno que sabe leer para aprender (Solé, 2012) disfrutando del proceso. Por lo que ahora concierne, el presente artículo busca reflexionar sobre la misión del mediador intersubjetivo de la lectura en el ámbito escolar de secundaria (Guiñez y Martínez, 2015).

Los resultados de pruebas estandarizadas, aplicadas a nivel internacional, como PISA o PIRLS, suponen un primer espejo en el que los estados deben reflejarse para tomar decisiones en torno a la política lectora que se inscribe en los programas de gobierno. En el último informe PISA (OECD, 2019) la escala media de lectura de la OCDE se establece en los 487 puntos, y en el caso de los tres países que forman parte del presente estudio, sus puntuaciones son: Polonia, 512 (lugar 6), Portugal, 492 (lugar 19) y Chile, 452 (lugar 34). Si se cotejan estos datos con los aportados en los informes publicados en los últimos años (2009; 2012 y 2015), se puede constatar dos aspectos relevantes: a) en Chile, Polonia y Portugal la situación de la competencia lectora, en general, mejora entre 2009 y 2018; y b) el orden de aparición de estos tres países en el ranking se mantiene a lo largo de los años. Los resultados durante estos tres años, respectivamente, son: Polonia, 500, 518, 501; Portugal, 489, 487, 501; y Chile, 449, 423, 447.

Los altibajos diacrónicos observados constituyen una fuente legítima de preguntas de investigación conducentes al conocimiento de las razones por las que no se observa una mejora progresiva en los resultados y, desde aquí, elaborar ayudas al profesorado mediador de la lectura para que puedan diseñar sus propios mapas de acción didáctica en correspondencia con las características ecológicas, interpersonales e individuales (intelectuales y socioafectivas) de los lectores en formación.

En el presente estudio se analiza la relevancia científica de tres grupos de datos recabados a través de la aplicación de un cuestionario de hábitos lectores. Con ellos se pretende levantar sospechas que desbrocen senderos de investigación didáctica sobre la intervención del profesorado mediador de la lectura en los tres contextos nacionales analizados. Se lleva a cabo una observación de las respuestas de los adolescentes en torno a temas como el gusto por la lectura, la procedencia de los libros y preferencias literarias, y las actividades y estrategias de motivación hacia la lectura que utilizan sus docentes. La interpretación de las respuestas a estos tópicos se realizará siguiendo un modelo analítico comparativo en dos niveles: intra e inter-nacional.

Método

El presente estudio se encuadra en el proyecto “Hábitos lectores en contextos internacionales de estudiantes de educación secundaria. Un estudio de prácticas educativas para el fomento de la lectura” (PR2018057. Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020 del MECD),

dirigido por la doctora Ester Trigo Ibáñez, profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz (España).

En este contexto, se llevó a cabo un estudio de alcance exploratorio (Delgado, 2014) sobre las respuestas de tres muestras de estudiantes de primer año de secundaria a un cuestionario sobre hábitos lectores, adaptado de una encuesta diseñada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (MECD, 2003). Con la intención de realizar la presente exploración observacional, se han seleccionado, de entre veinticuatro preguntas, las siguientes siete:

1. ¿Te gusta leer?
2. ¿Ahora lees más o menos que hace dos años?
3. ¿De dónde proceden los libros que lees en tu tiempo libre?
4. A continuación, verás una serie de motivos por los que es importante leer. Ordénalas del 1 al 6 de acuerdo con relevancia que le otorgas, considerando que la número 1 sería la más importante y la 6 la menos importante.
5. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu colegio?
6. ¿Con qué frecuencia participas en esas actividades?
7. ¿Con qué frecuencia han utilizado y utilizan tus profesores y profesoras de Lengua y Literatura las siguientes actividades para animarte a leer en tu tiempo libre?³

El cuestionario fue desarrollado a través de la herramienta *GoogleForms* y fue administrado bajo la supervisión de los tutores de aula. En ningún contexto se reportan dificultades para su contestación en línea.

Participantes

Tres muestras incidentales de estudiantes de 1º de secundaria (entre 12 y 16 años), procedentes de 11 centros educativos públicos de Chile, Polonia y Portugal (n=491), contestaron el cuestionario entre noviembre y diciembre de 2018.

La muestra procedente de Chile está constituida por 178 estudiantes de primero de secundaria de tres centros educativos, públicos y concertados, de la ciudad de Valparaíso y dos de la comuna de Viña del Mar. Ambas ciudades son centros urbanos populosos: superior a 300 mil habitantes. En el estudio participaron 78 chicas y 100 chicos de entre 14 y 15 años.

En Polonia el cuestionario se aplicó a 175 participantes. En la encuesta participaron estudiantes de cinco centros de enseñanza pública de tres ciudades: Łódź (situada en el centro del país), Katowice y Chorzów (situadas en la región de Silesia, en el Sur). La edad de los estudiantes oscilaba entre los 14 y los 16 años (transición primaria-secundaria). El 65 % de las encuestadas fueron chicas.

Finalmente, en Portugal el cuestionario fue aplicado a 138 estudiantes de cinco escuelas públicas del Distrito de Braga, en el Norte del país. Todos cursan 7º año, por lo tanto, sus edades fluctúan entre los 12 y los 13 años. Del total de respuestas, el 48,6 % pertenecen a participantes chicos y el 51,4 %, a participantes chicas.

³ Las preguntas del cuestionario original son, respectivamente: 24, 29, 32, 26, 43, 44 y 50.

Análisis intra-nacional

A continuación, se reporta el primer nivel de análisis que corresponde a la descripción de los resultados en relación con las siete preguntas respondidas por las submuestras de cada país.

Chile

Respecto a la primera pregunta que consulta a los estudiantes si les gusta leer, el 26 % declara que no les gusta nada o muy poco la lectura. En cambio, en el otro extremo solo un 10 % de los estudiantes se declara asiduo lector, y un 20 % se consideran lectores que les agrada bastante la lectura. En el centro, entonces, un 44,4 % les gusta “algo” la lectura, es decir, que no se encuentra dentro de sus prioridades el acto lector, aunque no lo rechazan. La siguiente (pregunta 2), que ahonda sobre las cuotas de lectura actual respecto a las de años antes, un 44 % de la muestra declara que leen más o mucho más que hace dos años. En contraste, el 34 % dice leer menos o mucho menos. Un 22 %, entonces, dice leer exactamente lo mismo, es decir, que en el tránsito entre primaria y secundaria el volumen de lectura no se ha visto incrementado ni disminuido.

Al ser consultados por la procedencia de los libros que leen (pregunta 3), entre un 61 % y un 72 % de los encuestados no adquieren nunca libros de una biblioteca, sean estas escolares o populares. Cuando leen, casi siempre lo hacen desde libros propios. Los estudiantes que declaran que muchas o bastantes veces los libros que leen son prestados tan solo asciende al 17 %. El resto de los lectores en contadas ocasiones o, inclusive, nunca han leído un libro que una persona de su entorno les haya dejado. Esta situación podría estar señalando que no existe una cultura del traspaso del libro de mano en mano.

Cuando son consultados por la jerarquización de los motivos por los cuales consideran que es importante leer, en grados de relevancia (pregunta 4), existe una marcada tendencia a considerar al acto lector por gusto el principal motivo por el cual lo es (46,6 %). Al mismo tiempo, un 60 % de los encuestados no está de acuerdo con que les gusta poco la lectura dado que la jerarquizan con un 6 (el grado menos importante). Se observa que la opción “para no aburrirme” sigue una curva normal, es decir, los grados intermedios de la jerarquización (3 y 4) son las más marcadas por los lectores (44 %). Con esto, los estudiantes que encuentran en la lectura una fuente de entretenimiento ascienden a un 25 % (jerarquía 1 y 2), es decir, la cuarta parte de los lectores lee para no aburrirse.

Por otra parte, un 47 % de la muestra considera que el aprendizaje es un motivo muy importante por el cual leer y, en contraste, tan solo un 15 % piensa que lo es poco. Luego, un 8,4 % piensa que es poco o muy poco importante para realizar trabajos escolares. En el otro extremo, un 40 % de los lectores consideran que la lectura es prioritaria para hacer los deberes.

Sobre la opción de jerarquizar la importancia de leer por obligación, casi un 54 % de la muestra califica muy bajo esta motivación para leer, frente a un 16,2 % de estudiantes que cree importante que se les imponga el acto lector. En similar proporción las jerarquizaciones centrales (3 y 4) reúnen al 30 % de los estudiantes, para los cuales la obligación de leer no es ni mucho ni poco relevante. Todos estos datos dan luces sobre dos cuestiones negativas importantes: el nivel de ignorancia sobre la importancia de la lectura en el desarrollo del intelecto y, en consecuencia,

el grado indiferencia hacia el acto de lectura. Ambas situaciones bordean, respectivamente, el tercio y la cuarta parte del universo encuestado.

Un 42 % de los estudiantes encuestados declara que las actividades de fomento de la lectura en su centro escolar son ocasionales (pregunta 5). Un tercio de la muestra (33 %) dice, en cambio, que se realizan con bastante o mucha frecuencia, y un 15 % dice que no se realizan nunca o muy pocas veces. Ahora bien, y en directa relación con la pregunta anterior, los estudiantes que dicen participar nunca o casi nunca en aquellas actividades de fomento de la lectura y del libro asciende a un 67 %, y la cuarta parte de la muestra dice hacerlo algunas veces (pregunta 6). Con esto, los lectores que participan en aquellas instancias de manera frecuente o siempre tan solo corresponde al 8 %. Se observa que, así como alta es tasa de desconocimiento de la necesidad de leer para fines de desarrollo del pensamiento y las ideas, altas son también las tasas de desapego con instancias de reunión comunitaria en torno a la cultura del libro.

Finalmente, cuando los estudiantes son consultados por la frecuencia con que los profesores utilizan ciertas estrategias para animar la lectura por ocio (pregunta 7), se ve que la recomendación de bibliotecas y el fomento del intercambio de libros observan los mayores porcentajes de respuestas “nunca” (31 % y 38 %, respectivamente) o “casi nunca” (22 % y 34 %). Las opciones que aluden a recomendar y visionar películas vinculadas a lecturas literarias y a comentar las lecturas que el docente ha realizado siguen una curva normal, es decir, existe una tendencia a que la opción “algunas veces” sea la más escogida (37 % y 35 %, respectivamente). Luego las opciones “frecuente” y “muy frecuentemente” es mayor para el caso de las actividades de comentario de las lecturas personales del mediador: 39 %, en contraste con el 28 % que corresponde a la tendencia a recomendar filmes asociados a lecturas. En el resto de las categorías, entre ellas, la de recomendar programas de televisión relacionados con libros, la planificación de debates, dramatizaciones u observar la prensa literaria, las opciones “nunca” y “casi nunca” son las más respondidas, secundadas por la opción “algunas veces”. Con esto la frecuencia con que se concretan estas cuatro actividades de promoción didáctica de la lectura es muy baja.

Polonia

Con respecto a la primera pregunta, un 28 % de los encuestados responden que les gusta “mucho” leer, mientras que un 27 % señalan que “bastante”, otro 15 % que les gusta “algo”, y el resto de los sujetos afirman que “no mucho” o “nada” (30 %). Por otra parte, si se aborda la segunda pregunta destinada a indagar las tasas de lectura en el tránsito educativo primaria-secundaria, casi el 9 % de los sujetos declara leer “mucho más que hace dos años”, un 20 % afirma leer “más” y un 31 % responde que lee “lo mismo”. Sorprende el dato de que un 40 % de los escolares responda que lee “menos” o “mucho menos”. Pasando a la tercera pregunta, la respuesta más marcada es, con diferencia notable sobre otras opciones, “son míos”, dado que un 70 % de los encuestados señala que muchas o bastantes veces leen sus propios libros, mientras que, en segundo lugar, la opción que hace referencia a la obtención de libros a través de las bibliotecas no escolares ha sido marcada por un 22 % de la submuestra. Llama la atención que tan solo un 6,8 % señale que los libros que lee “muchas veces” o “a veces” provienen de la biblioteca escolar, a lo cual se añade que el 14 % de la muestra indica que los libros son prestados de amigos. Con todo, se puede apreciar que la mayoría de sujetos encuestados parece no querer acceder a préstamos de ningún

tipo: ni por medio de la biblioteca escolar (concretamente, el 76 %), ni a través de bibliotecas comunitarias (el 54 %) ni tampoco utilizando el intercambio entre amigos (el 56 %).

En relación con la cuarta pregunta se observa que casi la mitad de los encuestados lee porque “les gusta” llevar a cabo esta tarea (48 %), mientras que más de la mitad, concretamente un 68 % de los sujetos, seleccionó la respuesta “no me gusta leer”. De esta forma, las opciones “leo para no aburrirme”, “leo para aprender”, “leo para complementar los trabajos de aula” o “leo porque me obligan” ocupan las posiciones intermedias.

Siguiendo con las preguntas planteadas en la encuesta, en la quinta hay varios niveles de respuesta, dado que un 68,5 % de los sujetos responde que en su centro escolar “nunca” o “casi nunca” se llevan a cabo actividades de animación a la lectura, mientras que un 19 % contesta que “rara vez” y el 18,5 % manifiesta que “son usuales”. Por otro lado, se destaca el hecho de que ninguno de los escolares eligiera la opción que planteaba que son “muy usuales”. La sexta pregunta complementa los datos de la anterior, dado que el 75,5 % de los encuestados declara no haber participado “nunca” o “casi nunca” en este tipo de eventos, mientras que el 17 % declara que ha participado “algunas veces”.

La séptima pregunta de la encuesta, que indaga en las estrategias que los profesores usan para animar a los estudiantes a leer, un alarmante 54 % de los estudiantes afirma que nunca se les ha recomendado ir a la biblioteca. Por otra parte, el 44 % declara que lo ha hecho “a veces” o “raras veces”, mientras que solo un 2% de los sujetos declara que lo hace “muy a menudo”. El 67 % de los sujetos dice que sus docentes promueven el intercambio de libros, aunque un 31 % responde que lo han hecho rara vez. Solo un 2 % de la submuestra polaca responde que no lo han hecho nunca. Según los datos, el 80% de los docentes de lengua polacos suelen usar “siempre” o “casi siempre” el cine como recurso para que sus estudiantes accedan al conocimiento sobre obras literarias.

Otra cuestión abordada en esta pregunta es el hecho de comentar los libros que los mismos docentes han leído. Un 24 % de los encuestados señala que “rara vez” ha ocurrido dicha situación, aunque el 33 % indica que “a veces” y, finalmente, el 43 % responde que “a menudo” o “muy a menudo”. En relación a la recomendación de programas de televisión relacionados con los libros, un 67 % afirma que los profesores “nunca” o “casi nunca” lo han hecho y un 21 % indica que “rara vez”.

En relación con la organización y realización de debates literarios en las aulas, el 79 % del estudiantado dice que “nunca” se han organizado este tipo de debates, un 12 % señala que “a veces” y, en último lugar, solo el 9 % confirma que esta actividad se ha realizado “a menudo” o “muy a menudo”. Siguiendo con las cuestiones abordadas en la pregunta 7, se aborda el tema de la realización de presentaciones de libros en el centro educativo. Un alto porcentaje de estudiantes, concretamente el 84,5 %, afirma que “nunca” o “casi nunca” se han organizado este tipo de eventos.

El 69 % de los escolares señala que los profesores “nunca” o “casi nunca” han comentado en clase el contenido de artículos que han leído en la prensa. El 23,5 % afirma que lo han hecho “rara vez” y tan solo 7,5 % de los sujetos que afirman que los docentes han comentado artículos “a menudo” o “muy a menudo”.

Portugal

La respuesta mayoritaria a la pregunta que indaga en el gusto por la lectura es “bastante” con un 43,5 %. En los extremos: “nada” con un 10,9 % y “mucho” con 9,4 %. Por último, el 13,8 % declara que le gusta “muy poco” y el 22,5 % “algo”. Grosso modo, se puede afirmar que los participantes en el estudio disfrutaban de la lectura ocasionalmente.

El cambio de etapa educativa –primaria-secundaria– supone también un cambio en los hábitos de lectura de los estudiantes portugueses. Un 34,1 % afirma leer más que hace dos años, mientras que el 20,3 % lo hace menos. El 27,5 % tiene unos niveles de lectura iguales a los de la etapa educativa anterior. En los extremos, los datos son menos relevantes, “leer mucho más” o “leer mucho menos” tienen porcentajes de 9,4 % y 8 %, respectivamente.

El papel que desempeña la biblioteca del centro escolar como lugar de acceso a los libros (pregunta 3) presenta grandes diferencias en sus extremos. El 37,7 % de los participantes “nunca” acuden a ella como fuente de libros y el 2,9 % siempre lo hacen. Las respuestas que suman los ítems “algunas” y “bastantes veces” llegan al 30,4 %. En el caso de bibliotecas no escolares, el 59,4 % de los participantes nunca las utiliza. Ante la opción de la propiedad de los libros que leen, el 58 % de los participantes afirman que son casi siempre suyos, a los que hay que sumar las respuestas “bastantes veces” (15,2 %) y “algunas veces” (17,4 %), lo que da un total de 90,6 %. Solo el 5,1 % responde que nunca hace lecturas de libros propios. Por tanto, la fuente principal de su lectura se encuentra en la biblioteca personal.

Las respuestas mayoritarias a la cuarta pregunta son “porque me gusta” (79,7 %) y, no muy lejos el polo opuesto, “no me gusta leer” (73,2 %). Frente a la lectura por placer propio, también se reportan otros ítems con un alto porcentaje de respuestas: “para completar trabajos de clase” (65,2 %), “para no aburrirme” (65,2 %), “para aprender” (63,8 %) y “porque me obligan” (59,4 %).

Con respecto a la pregunta 5, el porcentaje de participantes que responden que nunca se han realizado actividades de promoción lectora en su centro asciende a un 6,5 %. Frente a estos, la respuesta mayoritaria es “algunas veces”, con un 33,3 %. Este último dato se debe sumar al total de respuestas que afirman que en algunas ocasiones y con diferentes frecuencias se realizan actividades de fomento lector en la escuela (28,3 %, 16,7 % y 15,2 % –bastantes veces, pocas y casi siempre, respectivamente).

Los datos de la pregunta 6 arrojan que un 26,1 % de los consultados no participa nunca en dichas iniciativas. Si se suma la respuesta “casi nunca” (34,8 %) la evidencia indica que más de la mitad de la muestra no participan en ellas. Luego, si se realiza un contraste de estas respuestas negativas con las positivas, es posible observar que lo hacen siempre el 2,9 % y casi siempre, el 12,3 %. El término medio “algunas veces” llega al 23,9 %.

En relación con la última pregunta, la actividad que con más frecuencia se usa en los centros portugueses para mediar la lectura es la presentación de obras (18,2 %). Llamamos la atención las numerosas respuestas “nunca”, habituales en todos los ítems propuestos, aunque especialmente en “recomendar programas de televisión relacionados con libros” (34,9 %), “comentar artículos de prensa” (33,3 %), “promover el intercambio de libros” (29 %), “ver películas basadas en textos literarios” (27,5 %) u “organizar debates sobre libros” (25,4 %).

Análisis comparativo inter-nacional

Como se aprecia en la Figura 1, el único contexto en que se observa una distribución cercana a la curva normal entre los extremos del continuum “no me gusta nada leer” y “me gusta mucho leer” es el chileno. Con esto, el porcentaje de relativa indiferencia hacia el acto lector, manifestada en la opción central “me gusta algo”, anida al 44 % de los estudiantes consultados. Por consiguiente, las opciones “bastante” y “mucho” congregan casi a una tercera parte de la submuestra sudamericana. No obstante, los países del contexto europeo reúnen en estas mismas dos opciones al 51,8 % de los estudiantes del contexto portugués y al 55,3 % del polaco. En este último, existe una distribución porcentual balanceado entre las opciones del “me gusta bastante” o “mucho” (27 % y 28,3 %, respectivamente), a diferencia de la muestra portuguesa donde se observa una amplia tendencia al “bastante” (43,5 %).

El hecho de que las tendencias centrales sean tan dispares entre los contextos sudamericano y europeo podría encontrar explicación lógica en los planes de educación del ciudadano lector a través de formación explícita de la competencia lectora en la UE. La supranación espera que los mediadores de la lectura en la escuela desarrollen en sus estudiantes la capacidad de utilizar la lectura para el desarrollo del propio intelecto. Este desafío ha instalado en el sistema educativo el discurso de la necesidad de la formación de ciudadanos críticos, en tanto que lectores. Si bien es cierto, podría existir una tendencia a que parte de estos estudiantes sean en realidad “falsos lectores”⁴, tan solo el hecho de que declaren que les gusta la lectura podría significar que los estudiantes saben que se deposita en ellos la confianza social de que les llegará a gustar durante su paso por la escuela. En esta misma línea de análisis, el caso chileno, con una amplia tendencia a tener una actitud indolente hacia el gusto por leer, podría estar acusando que no existe en ellos tal representación de deseabilidad social.

Según informa la Figura 2, en los tres contextos nacionales la tendencia a responder que actualmente leen menos o mucho menos que hace dos años es similar: entre un 8 % y un 11 %, y entre un 20 % y un 25 %, respectivamente. En el otro extremo, entre un 10 % y un 13 % declaran leer mucho más que durante su educación primaria. Por lo tanto, las principales diferencias entre la impresión sobre el progreso de su tasa de lectura se dan en las opciones “leo lo mismo” o “leo más”. Esta última es similar entre Chile y Portugal: en ambos casos un tercio de los consultados dice que se ha incrementado su tasa de lectura. De esta manera, en la muestra de Polonia es donde más dicen que sus tasas se han mantenido estáticas.

Elevados son los porcentajes de estudiantes que nunca van a ningún tipo de biblioteca para acceder a libros. Entre un 54 % y un 76 % de los estudiantes consultados, dependiendo del contexto, no tienen dentro de su repertorio actitudinal la costumbre de acceder a préstamos bibliotecarios. Luego, del total de consultados, entre un tercio y la mitad declara que tampoco es usual el traspaso de libros entre amigos. De esta forma, se deja constancia del bajo interés por los préstamos bibliotecarios, en cualquiera de sus posibles formas, y se destaca como un nudo de interés.

Casi la mitad de los chilenos consultados sobre el principal motivo por el cual leer (pregunta 3) responden que lo hacen porque les gusta y, en la contraparte, la tendencia a jerarquizar

⁴ Consultar Larrañaga y Yubero (2005).

la opción “no me gusta leer” en último lugar asciende al 60 %. En Polonia el “porque me gusta” en primer lugar es menor, llegando a un 48 %, aunque en Portugal asciende a casi el 80 % de los consultados. Estos datos podrían desbrozar caminos de investigación que diluciden por qué en Portugal existe un mayor convencimiento de que la lectura se realiza, en primer lugar, desde la motivación intrínseca y a levantar hipótesis didácticas que permitan reconocer los beneficios de esta creencia.

En Chile y Polonia se observa que en gran medida los adolescentes no valoran la lectura como un acto que se realiza por gusto. En estos contextos la investigación podría centrarse en los perjuicios que reporta a la formación del lector competente la percepción de la lectura como un acto cuya motivación primordial no son ni el placer literario ni el apego a la cultura letrada.

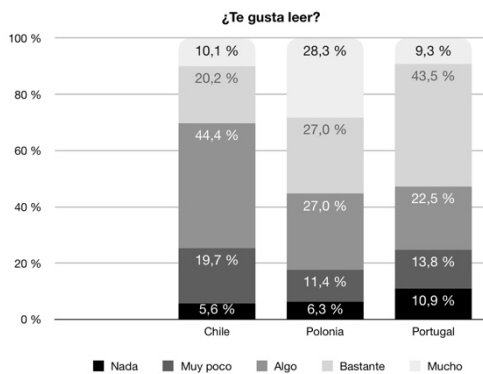


Figura 1. Gráfico comparativo de porcentajes de las respuestas a la pregunta 1

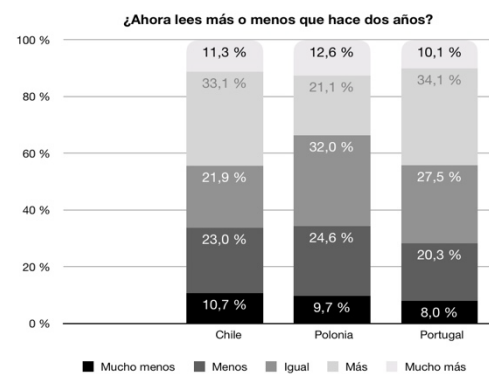


Figura 2. Gráfico comparativo de porcentajes de las respuestas a la pregunta 2

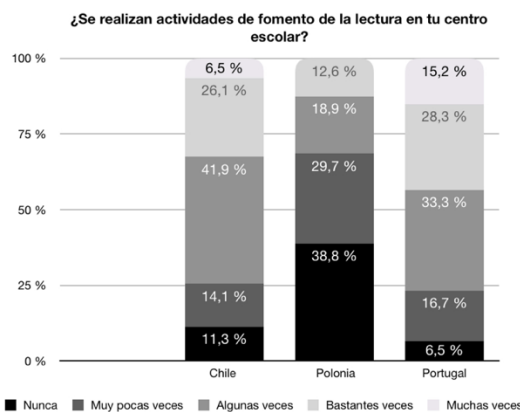


Figura 3. Gráfico comparativo de porcentajes de las respuestas a la pregunta 5

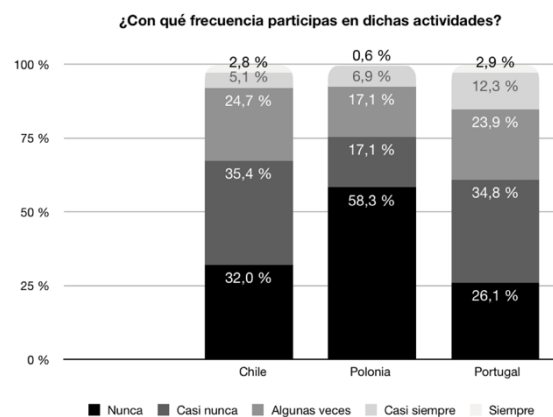


Figura 4. Gráfico comparativo de porcentajes de las respuestas a la pregunta 6

Fuente: elaboración propia

En la Figura 3 se reflejan las respuestas sobre si se realizan actividades de fomento de la lectura en los centros. Los porcentajes del “bastantes” y “muchas veces” fluctúan entre un 32,6 % y un 43,5 %, siendo las escuelas portuguesas donde más se llevan a cabo. En el otro extremo se hallan los centros polacos: un 70 % de los estudiantes declara que no se realizan nunca o muy

pocas veces, cifra que contrasta con el 25,4 % y el 23,4 % chileno y portugués, respectivamente. Así, el mayor porcentaje de mediana recurrencia de estas actividades (“algunas veces”) está en Chile (42 %), luego en Portugal (33,3 %) y, finalmente, en Polonia (19 %). Con estos datos se destaca que, para el caso de las tres submuestras, son insuficientes los espacios de socialización de la lectura.

No es muy diferente el panorama de participación de los estudiantes en estas iniciativas que, como se observa, son poco recurrentes. La figura 4 informa que, tanto en el contexto europeo como en el sudamericano, son altísimas las tasas de respuestas que expresan nula participación o muy esporádica (67,4 % en Chile, 75,4 % en Polonia y 60,9 % en Portugal). En consecuencia, las opciones “siempre” o “casi siempre” no alcanzan a reunir al 10 % del total de los encuestados. Estos resultados permiten deducir la sospecha de que existe una relación entre la falta de iniciativas de reunión en torno a la cultura del libro y de la lectura y el poco interés mostrado en las pocas instancias que se llevan a cabo. El trabajo profesional en el eje de la mediación debe ser progresivo y sistemático, y en el repertorio de iniciativas que ha de programar deberían hallarse actividades que permitan fortalecer la imagen de la lectura como un rasgo identitario de toda comunidad escolar.

Finalmente, los resultados de la pregunta que indaga por las actividades de animación a la lectura que se realizan dentro del aula de lenguas, porcentajes muy altos de estudiantes declaran que nunca o casi nunca el docente recomienda el uso del material de las bibliotecas, llegando hasta un 44 % en Chile. También son alarmantes las tasas de respuestas “nunca”, “casi nunca” y “a veces” en otras categorías, como la organización de debates o conversaciones en torno a libros y lecturas realizadas. Con estos datos, se podría llegar a suponer que la enseñanza de la lectura y la presentación del corpus literario se realiza desde actividades frontales y poco participativas, dado que el relato oral del docente sobre sus propias lecturas capta las mayores respuestas “frecuente” o “muy frecuentemente” en los tres contextos nacionales estudiados.

Conclusiones

El papel de los mediadores escolares de la lectura es fundamental en los procesos de asentamiento del hábito lector y, por ende, en el desarrollo de las destrezas necesarias para la adquisición de los conocimientos de dominio procedimental de la lectura. Por ello es que urge abrir senderos de investigación que indaguen tanto en el conocimiento de las herramientas didácticas que el profesorado mediador de la lectura (en formación y en ejercicio) debe dominar, como de las decisiones que debe tomar para que sus líneas de acción también deriven de las representaciones específicas que el estudiantado tiene de la lectura, desde una vertiente afectiva, instrumental y epistémica. Las conclusiones surgidas del análisis de resultados encaminan esta empresa.

Se ha evidenciado la necesidad de investigar la naturaleza cualitativa de las altas tendencias en estudiantes polacos y portugueses a considerar que les gusta bastante o mucho leer, en contraste con los resultados nacionales en competencia lectora. De aquí pueden desprenderse interrogantes e hipótesis de trabajo que permitan, en ambos contextos, indagar en los puentes necesarios que deben construirse para que el gusto por la lectura devenga lectura para el aprendizaje. A su vez, los datos desafían a la academia educativa a poner en valor la formación del profesorado que media

entre el gusto por la lectura y la formación del estudiante que utiliza la lectura para aprender más y mejor: la meta de la educación del lector competente.

Sin duda, estos ámbitos de investigación didáctica son necesarios en el contexto chileno, pero la gran cantidad de estudiantes que se posiciona en la opción me gusta “algo” la lectura da pie a otra hipótesis muy particular: en Chile el impacto de la deseabilidad social de que los estudiantes sean auténticos lectores es residual. Por otra parte, es un sendero próspero de investigación las características de los asiduos lectores, los aspectos cualitativos de su formación, por ejemplo, algunos patrones virtuosos facilitadores de la lectura frutiva que puedan ser replicables por los mediadores escolares. La búsqueda de respuestas en torno al interrogante de cómo los mejores lectores pueden ser parte del andamiaje diseñado para los estudiantes menos motivados, es también un espacio ubérrimo de investigación para la Didáctica de la Lengua y la Literatura en general, y para los expertos del área de cada país, en particular.

El ejercicio comparativo entre las respuestas a la pregunta sobre si leen más o menos que cuando estaban en educación primaria, permiten relevar una posible falta de progresión de los planes de formación lectora en el tránsito entre la escuela primaria y la secundaria en los tres contextos nacionales. El impacto del aumento paulatino de las tasas de lectura individual en la gestión de las habilidades necesarias para comprender, se revela como una hipótesis plausible de poner a prueba en investigaciones longitudinales.

En un contexto como el chileno, donde no existe una política de estado garante de una educación lectora que permita a todos los estudiantes llegar, al menos, a valorar la lectura como un acto deseable en el ciudadano, no es de extrañar que no exista un apego generalizado hacia el mundo de las letras. Sin embargo, las evidencias hacen posible elucubrar la idea de que contar con una cultura del acceso al mundo de las letras a través de bibliotecas de aula, escolares y de barrio es condición necesaria, pero insuficiente. Esto, porque Portugal y Polonia, países en los que existe una bajada de los lineamientos de formación del ciudadano europeo a sus propios currículums territoriales, poseen altas tasas de desinterés por las bibliotecas. Variados interrogantes pueden surgir desde la reflexión sobre los componentes institucionales que sirven de apoyo a la misión didáctica de mediar el traspaso de los libros desde la estantería hacia la mente afectiva e intelectual del lector adolescente.

El paso del interés extrínseco por la lectura (ya que es atractiva desde modelaje de los adultos que forman parte del ambiente socioeducativo del lector en formación y, más tarde, porque es un instrumento necesario para la realización de tareas escolares) al de un lector motivado intrínsecamente por la lectura (porque le es una necesidad cotidiana) supone la actuación de uno o varios mediadores que permitan que el cruce de la brecha que existe entre el lector que sabe leer a aquel que lee para aprender se dé en un contexto promotor de la lectura por placer por sobre cualquier otro valor instrumental que, de cierto, tiene.

Independientemente de que en los tres contextos nacionales las cifras de actividades de fomento lector en las escuelas y su participación no sean tan altos, es muy preocupante el caso de Polonia, dado que tan solo un tercio de los consultados declara que bastantes o muchas veces se llevan cabo este tipo de iniciativas, y sobre un 75 % de los estudiantes se interesan poco o nada en formar parte. La socialización en torno a la lectura genera lazos comunitarios entre los lectores y permite construir una identidad colectiva en torno a ella. La existencia esporádica de estas iniciativas va en detrimento de las oportunidades que puede ofrecerle al mediador la instalación

de una cultura del libro y la lectura en la escuela.

Así, los resultados ponen de relieve la hipótesis de que las actividades que los centros ofrecen a los estudiantes para celebrar la lectura dan pie a generar una red de lectores, es decir, a afianzar una representación social positiva de la lectura entre los estudiantes.

La dimensión contextual, determinante en el afianzamiento del hábito lector, está profundamente engarzada con las dimensiones afectiva y cognitiva. De aquí la necesidad de que se forme al profesorado mediador bajo la premisa de que es prácticamente imposible concebir al lector competente sin trasponer didácticamente los componentes de estas tres dimensiones en el proceso de su desarrollo. Este problema de investigación entronca, entonces, con la necesidad de indagar el impacto de la participación en iniciativas de promoción de la lectura en el modelaje del hábito lector adolescente.

Para cerrar, los resultados de esta exploración revelan una tendencia en el profesorado de lenguas, el principal mediador de la lectura en el contexto escolar, a no realizar actividades fuera de la clase que inviten a los lectores en formación a sumergirse en el mundo de la lectura, ni tampoco a recomendar su participación en ellas. Por el contrario, se observa una alta tendencia a utilizar la estrategia de comentar sus propias lecturas. El traspaso del interés por la lectura no se reduce simplemente a recomendar libros sintetizando su contenido, se debe transmitir la inclinación del lector experto hacia el placer que le reporta la actividad lectora. Esto presupone la guía de un lector que contagia el deseo de leer.

Desde un punto de vista vygotskiano, el puente que se extiende entre las destrezas lectoras que el lector en formación domina y los que aún no, debe ser encarnado por un mediador experto. Las características de este profesional deberán adaptarse a las necesidades formativas del medio en el que está inserto, por lo tanto, todos los supuestos que se han relevado en la presente indagación observacional requieren exploración científica situada. Cuanta más evidencia sea posible recabar sobre las necesidades formativas del profesorado en torno a la interacción de los factores cognitivos, emotivos y culturales en el proceso de formación del lector adolescente, mejores ayudas didácticas podrán informarse a los agentes de mediación. Urge que la formación del gusto por leer y las actividades que fomentan el afianzamiento del hábito de la lectura, motor socioafectivo de la competencia lectora, comiencen a ser una prioridad académica, política y curricular.

Referencias

- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436. doi: 10.1207/s15548430jlr3704_1
- Alexander, P. y Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 435-447. doi: 10.1037/0022-0663.90.3.435
- Biancarosa, G. y Snow, C. E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York*. Nueva York: Alliance for Excellent Education. Disponible en bit.ly/2EaGqNc
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E. y Pinto, G. (2017). Reading Fluency as a Predictor

- of School Outcomes across Grades 4–9. *Frontiers in psychology*, 8, 200. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00200
- Boixareu, M. (2014). La mediación lectora: una responsabilidad de la familia, de la escuela y también del Estado. *Raído*, 8(17), 81-86. Disponible en bit.ly/2vww0Wu
- Cappella, E. y Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 758-771. doi: 10.1037//0022-0663.93.4.758
- Caride, J. A., Caballo, M. B. y Gradañlle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Salamanca: Amarú.
- Departament d'Educació (2019). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Concreció i desenvolupament del currículum competencial i l'orientació educativa a l'ESO*. Disponible en bit.ly/2BFZQGI
- Departament d'Ensenyament (2014). *L'Impuls de la lectura. Una estratègia per a l'èxit escolar*. Disponible en bit.ly/2JV5Xv3
- Fraguela, R., Pose, H. y Varela, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15(2), 67-76. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1099
- Guiñez, M., y Martínez, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos. *Estudios Pedagógicos*, 41, 115-134. doi: 10.4067/S0718-07052015000300008
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43-60. Disponible en bit.ly/2Yu2CNQ
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. y Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and writing*, 28(4), 545-569. doi: 10.1007/s11145-015-9543-6
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. y Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of research in reading*, 39(1), 109-125. doi: 10.1111/1467-9817.12060
- MECD (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Disponible en bit.ly/3cGdewC
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers/Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. doi: 10.1080/11356405.2014.965449
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Barcelona: Banco del Libro-Gretel-SM.
- OECD (2019). *PISA 2018. Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/b25efab8-en
- Romero, M. F., Trigo, E. y Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1776

- Rincón, A. (2012). *Competències lectores i èxit escolar (Informes breus, 37)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en bit.ly/2GogDkT
- Rojas, S. (2017). La mediación de la lectura: Algunas consideraciones teóricas. En E. Ramirez-Leyva (Coord.), *La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología* (pp. 59-79). Disponible en bit.ly/2W1CtDy
- Rosenblat, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Schaffner, E., Schiefele, U., y Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. doi: 10.1002/rrq.52
- Schwabe, F., McElvany, N. y Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. doi: 10.1002/rrq.92
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43-61. Disponible en bit.ly/2JOxjle
- Téllez, J. A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. y Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195. doi: 10.1111/cdep.12184