
Valarezo Granda, M. S. y Córdova Moscoso, I. F. (diciembre, 2025). "Perspectivas estudiantiles sobre la mediación lectora: enseñanza y creencias de Bachillerato". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 21 (11), pp. 216 – 238.

Título: Perspectivas estudiantiles sobre la mediación lectora: enseñanza y creencias de Bachillerato

Resumen: El artículo analiza la relación entre las creencias de los estudiantes de Bachillerato, del sistema educativo ecuatoriano, sobre la lectura y su proceso de aprendizaje. Se centra en estudiar cómo las estrategias de mediación lectora implementadas por los docentes influyen en sus percepciones y actitudes hacia la lectura. El objetivo general es analizar las perspectivas de los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Cordillera sobre la mediación lectora, identificando las estrategias empleadas por los docentes y describiendo las creencias estudiantiles. La investigación, de enfoque cualitativo y diseño de campo, utilizó técnicas como entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes, aplicadas al docente de Lengua y Literatura y a los estudiantes de primero, segundo y tercer año de Bachillerato. Los resultados revelan que el docente emplea estrategias en las etapas de antes, durante y después de la lectura, como la activación de conocimientos previos, la lectura colaborativa y la elaboración de mapas mentales, que mejoran la comprensión y el análisis crítico, aunque se observa una limitación en la conexión emocional con la lectura. Las creencias de los educandos están influenciadas por sus experiencias previas; valoran las estrategias innovadoras y no impositivas, pero algunos consideran que las actividades extensas o poco atractivas no transforman su relación con la lectura. El estudio concluye que la mediación lectora tiene un impacto positivo cuando se implementa desde el aprendizaje significativo, por lo que se requiere adaptar las estrategias a los intereses y necesidades de los alumnos, fomentando una conexión emocional y personal con la lectura. La investigación resalta la importancia de continuar explorando prácticas educativas que promuevan una lectura crítica y reflexiva, alineada con los objetivos de formación integral de la institución.

Palabras clave: mediación lectora, creencias estudiantiles, bachillerato, aprendizaje significativo.

Title: Student perspectives on reading mediation: teaching and beliefs in High School

Abstract: *The article analyzes the relationship between high school students' beliefs within the Ecuadorian educational system regarding reading and their learning process. It focuses on examining how reading mediation strategies implemented by teachers influence students' perceptions and attitudes toward reading. The general objective is to analyze the perspectives of students at Unidad Educativa Particular Cordillera on reading mediation, identifying the strategies employed by teachers and describing students' beliefs. The research, with a qualitative approach and field design, used techniques such as semi-structured interviews and non-participant observations, applied to the Language and Literature teacher and to students from the first, second and third year of high school. The results reveal that the teacher employs strategies in the stages before, during, and after reading, such as the activation of prior knowledge, collaborative reading, and the creation of mind maps, which improve comprehension and critical analysis, although a limitation is observed in the emotional connection with reading. Students' beliefs are influenced by their previous experiences, they value innovative and non-imposing strategies, but some consider that extensive or unattractive activities do not transform their relationship with reading. The study concludes that reading mediation has a positive impact when implemented through meaningful learning; therefore, it is necessary to adapt strategies to students' interests and needs, fostering an emotional and personal connection with*

reading. The research highlights critical and reflective reading, aligned with the institutions' goals of comprehensive education.

Keywords: *reading mediation, student beliefs, high school, meaningful learning.*

Perspectivas estudiantiles sobre la mediación lectora: enseñanza y creencias de Bachillerato

María Salomé Valarezo Granda¹

Isis Fiorella Córdova Moscoso²

Introducción

La lectura constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje y el desarrollo integral de los individuos, tanto en el ámbito personal como social, puesto que ha sido integrada en la vida cotidiana de las sociedades, siendo considerada indispensable en los procesos educativos formales e informales. A través de ella, los jóvenes desarrollan capacidades de análisis, interpretación y comprensión crítica, habilidades esenciales para su crecimiento académico y profesional. Sin embargo, en Ecuador, la promoción de la lectura enfrenta desafíos significativos, agravados por la falta de un sistema de incentivos adecuados y la limitada implementación de programas de fomento lector en los colegios y la sociedad en general.

La pandemia de Covid-19 exacerbó estas dificultades e impactó negativamente en el sistema educativo ecuatoriano. El cierre de las escuelas y la

¹ Adscrita a la Universidad Nacional de Loja. Ecuatoriana (1997). Licenciada en Pedagogía de la Lengua y Literatura (Universidad Nacional de Loja). Es investigadora en el campo de la didáctica y ha hecho intervenciones desde el proyecto de vinculación con la sociedad denominado *Leo Labs: laboratorio de lectura y escritura creativa*. Actualmente, dirige el proyecto de Mediación lectora en BGU: Lee, crea y transforma del libro al escenario, donde explora un enfoque creativo, reflexivo y crítico de la lectura, promoviendo no solo la comprensión del texto, sino también su reinterpretación performática. ORCID. 0009-0005-3978-4804. maria.s.valarezo@unl.edu.ec

² Adscrita a la Universidad Nacional de Loja. Ecuatoriana (1991). Tiene una licenciatura en Comunicación Social y Literatura por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil y una maestría en Estudios Avanzados de Literatura Española e Hispanoamericana por la Universidad de Barcelona. Actualmente es doctorando en Educación, por la Universidad de Investigación e Innovación de México y trabaja como docente en la Universidad Nacional de Loja, en la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Es investigadora en el campo de la Literatura y la didáctica, y forma parte del proyecto de vinculación con la sociedad *Leerte: la identidad en el fortalecimiento de la lectura y la escritura*. Es cuentista y profesora de Literatura, además de ser autora del libro de ensayo *Erotismo y Biopolítica en Misales, relatos eróticos de Marosa di Giorgio*. Es la ganadora del Concurso Nacional «Leer me hace feliz» (2008) y miembro activo de la Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo de El Oro. Ha publicado en revistas literarias de Latinoamérica como la Revista Marabunta, Matavilela, Monda y Lironda, Quinde y Cuadernos de la casa. ORCID. 0009-0006-9566-6295. isis.cordova@unl.edu.ec

transición abrupta a la educación a distancia afectaron especialmente a los estudiantes que carecían de acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad, lo que dificulta el desarrollo de las competencias lectoras. Estudios internacionales, como los realizados por la UNESCO y el Banco Mundial (2022), han documentado una pérdida masiva de aprendizaje a nivel global, con un aumento significativo en el número de estudiantes con dificultades para comprender textos básicos. En Ecuador, esta situación se refleja en los bajos índices de lectura y en los resultados de evaluaciones educativas como la prueba PISA-D (2018), que evidencia que más de la mitad de los estudiantes no alcanzan las competencias lectoras mínimas.

Además, los hábitos de lectura en el país muestran un panorama preocupante. Según los datos del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlac, como se citó en El Comercio, 2017), solo el 43 % de la población ecuatoriana se considera lectora, cifra significativamente inferior a la de otros países de la región. Este fenómeno se ve influenciado por factores como la creciente preferencia de los jóvenes por el consumo de contenidos digitales, redes sociales y videojuegos, que compiten con el tiempo dedicado a la lectura. Asimismo, la falta de acceso a libros desde edades tempranas y la escasez de estrategias didácticas innovadoras en las escuelas contribuyen a un desinterés generalizado hacia la lectura.

En este contexto, Patricia Bustamante, en una entrevista de Fuertes (2019), refuerza esta idea al plantear que “quizá el centro de la discusión tenga que desplazarse de catalogar a los lectores en 'poco', 'medianos' o 'grandes' o de pensar en un acto universal de lectura que se repite de idéntico modo para todos sin tener en cuenta la diversidad sociocultural y los contextos de pertenencia, hacia una mirada nueva sobre los modos de leer y de apropiarse de esa práctica” (p. 248). Sobre esto último, la mediación lectora emerge como una herramienta clave para fomentar el interés y la comprensión lectora entre los estudiantes. Sin embargo, su implementación efectiva requiere de docentes capacitados, recursos adecuados y estrategias que conecten con las necesidades e intereses de los jóvenes. Cassany (2006) y Goldin (2017) destacan la importancia de adoptar enfoques flexibles y emocionalmente significativos que permitan a los estudiantes experimentar la lectura como una actividad placentera y enriquecedora. Al respecto, Malacarne et al.

(2016) afirman que fomentar la lectura es una acción fundamental de carácter político, ya que implica asegurar un derecho inalienable para todos los individuos, tanto en su niñez como en su etapa de adolescencia. De este modo, se subraya la necesidad de asegurar oportunidades de lectura para todos.

En virtud de esto, este artículo tiene como objetivo analizar las perspectivas de los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Particular Cordillera sobre la mediación lectora, con el fin de identificar las estrategias empleadas por el docente que promuevan el desarrollo de habilidades lectoras críticas y reflexivas, y describir las creencias de los estudiantes sobre el proceso de mediación lectora que realiza su docente. A través de este análisis, se busca contribuir al diseño de prácticas educativas más inclusivas y adaptativas que no solo mejoren el rendimiento académico, sino que también el bienestar emocional y social de los estudiantes.

Factores que influyen en la mediación lectora

La mediación lectora es un proceso complejo que involucra la integración entre el lector, el texto y el mediador (educando-educador). Está influenciada por múltiples factores que determinan su efectividad. Estos factores se pueden categorizar en cuatro dimensiones principales: las creencias de los estudiantes sobre la lectura, el entorno sociocultural, el entorno educativo y el rol del docente. Se presenta un análisis de cada uno de los factores, sustentado en las teorías y estudios más relevantes en el campo de la educación y la psicología.

Las creencias de los estudiantes sobre la lectura son fundamentales para su desarrollo como lectores. Estas creencias, que incluyen expectativas, actitudes y autoestima lectora, influyen en su motivación y disposición para participar en actividades de lectura. Schunk y Zimmerman (2007) destacan que las expectativas de éxito en la lectura están directamente relacionadas con la motivación de los estudiantes. Aquellos que creen en su capacidad para tener éxito en la lectura tienden a involucrarse más en actividades lectoras y a beneficiarse de la mediación docente.

Por otro lado, Guthrie et al. (2000) enfatiza que las actitudes hacia la lectura, como el interés y la percepción de su utilidad, son determinantes en la motivación

lectora. Los estudiantes que perciben la lectura como relevante para su vida diaria y futura tienden a mostrar un mayor compromiso con la mediación lectora. Además, la autoestima lectora, basada en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), juega un papel crucial. Los estudiantes que se perciben como competentes en la lectura suelen tener más confianza en su capacidad para participar en actividades de mediación lectora.

Sánchez-Pérez (2013) y Gordillo y De Pilar (2009) señalan que las percepciones de los estudiantes sobre la lectura no son innatas, sino que se construyen a partir de cómo se les presenta esta actividad en el entorno escolar. Cuando la lectura se presenta como una tarea obligada y desconectada de los intereses de los estudiantes, se genera una visión limitada de su propósito, lo que puede reducir su motivación y limitar su desarrollo de habilidades lectoras más profundas, como la comprensión crítica y el disfrute literario. Por el contrario, cuando la lectura se relaciona con los intereses y contextos de los estudiantes, se fomenta una actitud más positiva y un mayor compromiso con la lectura.

El entorno sociocultural en el que se desarrolla un estudiante también influye significativamente en su relación con la lectura. La influencia familiar es un factor clave, ya que los hogares que fomenten la lectura, proporcionan acceso a libros y comparten experiencias de lectura tienden a desarrollar lectores más motivados y competentes (Teale y Sulzby, 1998). Además, la disponibilidad de recursos, como bibliotecas y materiales de lectura variados, es crucial para promover una cultura de lectura en los jóvenes (Sullivan y Brown, 2013).

Las experiencias culturales, como visitar museos, asistir a obras de teatro y participar en clubes de lectura, también enriquecen la comprensión y apreciación de la lectura. Guthrie et al. (2007) sostiene que estas experiencias proporcionan contextos significativos que conectan la lectura con la vida real, lo que facilita el desarrollo de habilidades lectoras.

El entorno educativo es otro factor determinante en la mediación lectora. Vygotsky (1978), desde su perspectiva sociocultural, sostiene que el entorno social y físico en el que se desenvuelve el estudiante es fundamental para su desarrollo cognitivo. Un aula bien equipada y organizada no solo proporciona herramientas

para el aprendizaje, sino que también promueve la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes.

Ferreiro et al. (1999) destaca la importancia de los espacios de lectura y su influencia en la motivación de los estudiantes. Un entorno educativo bien diseñado y atractivo puede fomentar el interés por la lectura y convertirla en una actividad placentera y significativa. La disposición de los libros, la comodidad del espacio y la creación de un ambiente acogedor son factores clave para que los estudiantes se sientan invitados a explorar y disfrutar de los textos.

El rol del docente en la mediación lectora ha sido ampliamente estudiado en la literatura pedagógica. Tradicionalmente, el docente ha sido visto como una figura de autoridad que transmite conocimientos de manera unidireccional. Sin embargo, este enfoque ha sido criticado por su carácter pasivo y por centrarse en la mera transmisión de contenidos sin un compromiso profundo con el desarrollo crítico del estudiante (McLaren, 1997).

Freire (1970) propone un enfoque crítico-transformador, donde el docente actúa como un facilitador de aprendizaje y un agente de cambio social. En este modelo, la educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que empodera a los estudiantes para que piensen críticamente y transformen su realidad social. Vygotsky (1978) también subraya el papel del docente como mediador del aprendizaje, especialmente en la zona de desarrollo próximo (ZDP), donde el docente guía al estudiante para que alcance su potencial de desarrollo.

Además, el docente cumple un rol clave como mediador socioemocional, gestionando las emociones que surgen en el proceso de aprendizaje. Goleman (1995) destaca que un docente que comprende las emociones del estudiante puede adaptar su enseñanza para fomentar un ambiente emocionalmente seguro, donde el estudiante se sienta apoyado y confiado para enfrentar nuevos desafíos.

El rol del estudiante ha evolucionado desde la idea de un receptor pasivo de información hacia un enfoque donde el estudiante es un participante activo, crítico y reflexivo en su propio proceso de aprendizaje. Freire (1970) rechaza la concepción del estudiante como un recipiente vacío y propone un modelo en el que el estudiante sea un sujeto activo y crítico, involucrado en la construcción de su propio conocimiento. Vygotsky (1978) aporta una visión donde el estudiante se convierte

en un constructor activo de su aprendizaje a través de la interacción con su entorno y con otros. Piaget (1970) también destaca que el aprendizaje es un proceso de construcción que se da a través de la exploración, actividad y la interacción con el entorno. Dewey (1998) enfatiza que el estudiante debe ser protagonista de su proceso educativo, participando en actividades significativas que los conecten con la realidad.

El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (1983), se basa en la premisa de que el conocimiento se asimila de manera duradera cuando el estudiante logra relacionarlo con sus saberes previos. No obstante, el propio autor reconoce que esta vinculación requiere una actitud favorable, lo que implica que factores motivacionales y afectivos son determinantes para que se produzca la asimilación conceptual. En el contexto de la lectura, esta perspectiva adquiere especial relevancia, ya que la disposición emocional del lector (Munita, 2020) influye directamente en su interés y en la manera en que otorga sentido al texto.

Modelo de mediación lectora

El modelo de mediación lectora se refiere a un conjunto de estrategias y prácticas que buscan facilitar y potenciar el proceso de lectura a través de la intervención del mediador. Este modelo implica la creación de un entorno apropiado donde el lector puede desarrollar no solo la comprensión lectora, sino también una conexión emocional con el texto (Castrillón, 2011; Goldin, 2017). Solé (2001) propone que la mediación lectora, para su correcto desarrollo, debe estructurarse en tres momentos clave: antes, durante y después de la lectura. Además, para que sea efectiva, la mediación lectora debe ser flexible, variada (Solé, 2001) y partir de un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983; Solé, 2001).

Diversos autores complementan esta visión al destacar que la emoción es inseparable del aprendizaje y la comprensión lectora. Vygotsky (1978) sostiene que el pensamiento y el sentimiento conforman una unidad, por lo que no es posible comprender el desarrollo cognitivo sin considerar las emociones. En la misma línea, Cassany (2006) y Munita (2020) afirman que la mediación lectora debe proporcionar experiencias placenteras y significativas, en las que el estudiante pueda establecer un vínculo afectivo con la lectura.

Como lo indica Tauveron (2002) en Munita (2020), “la lectura, y en particular la lectura literaria, implica un placer estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye” (p. 28). Esta visión destaca la necesidad de favorecer la dimensión emocional de la lectura como parte de una estrategia pedagógica reflexiva, que no limite la experiencia solo al acceso al libro, sino que también promueva la construcción de este disfrute mediante herramientas didácticas que apelen al sentir del lector.

Antes de la lectura

La fase previa a la lectura es crucial para preparar a los estudiantes para abordar nuevos textos de manera efectiva. El objetivo fundamental de esta etapa es activar el conocimiento previo, formular preguntas, hipótesis sobre lo que se encontrará en el texto e introducir vocabulario clave, de modo que se puedan sentar las bases para una comprensión más profunda (Solé, 2001; Cassany, 2006). Estas actividades permiten que los estudiantes conecten el nuevo contenido con su experiencia personal, promoviendo un aprendizaje más efectivo (Gómez, 2014).

Durante la lectura

Durante la lectura, el lector interactúa activamente con el texto, de modo que se pueden realizar inferencias para revisar y comprobar lo que se está comprendiendo de la lectura. Este punto es importante porque se puede redireccionar la lectura, ante fallos encontrados en la comprensión (Solé, 2001). Como puede verse, en esta etapa se construyen significados, identificando ideas clave y formulando preguntas en tiempo real (Gómez, 2007). Esta fase es fundamental para garantizar que el lector esté comprendiendo y procesando la información conforme la lee. Palincsar y Brown (1984) destacan el papel de las estrategias de enseñanza, como la recíproca, que fomenta la comprensión y la interacción activa con el texto.

Después de la lectura

La fase posterior a la lectura permite al lector reflexionar sobre lo leído, analizar su contenido y relacionarlo con experiencias previas. Esta fase incluye actividades de síntesis, evaluación y creación de conclusiones, que ayudan a consolidar y

profundizar en el entendimiento del texto e incluso a extender el conocimiento que se ha obtenido de la lectura (Solé, 2001). Bruner (1986) sostiene que esta fase es crucial para que el lector reorganice la información adquirida y la integre en su esquema cognitivo de manera estructurada y significativa.

Estrategias didácticas para la mediación lectora

Las estrategias didácticas para la mediación lectora son esenciales para fomentar una lectura comprensiva y crítica. Sánchez-Romero (2013) propone técnicas como la identificación de ideas principales, la elaboración de resúmenes y la formulación de preguntas críticas, que mejoran significativamente la comprensión lectora. Estas estrategias no solo facilitan el aprendizaje, sino que también fomentan un enfoque más activo y reflexivo hacia los textos. La mediación lectora es un proceso multifacético que depende de una variedad de factores, incluyendo las creencias de los estudiantes, el entorno sociocultural, el entorno educativo y el rol del docente. Comprender y abordar estos factores es esencial para diseñar estrategias efectivas que promuevan el desarrollo de habilidades lectoras y fomenten una conexión emocional y cognitiva con la lectura.

Metodología

La metodología se organiza en dos partes principales: la primera aborda el enfoque, diseño y muestra de la investigación, mientras que la segunda describe las técnicas e instrumentos empleados para recopilar datos. El estudio se centra en las creencias estudiantiles sobre la mediación lectora, explorando cómo los estudiantes perciben la intervención docente en su aprendizaje.

La investigación adopta un enfoque cualitativo, adecuado para explorar experiencias humanas, comportamientos y perspectivas individuales en contextos naturales (Hernández et al, 2010). Este enfoque permite analizar las perspectivas de los estudiantes sobre la mediación lectora, comprendiendo cómo valoran la intervención docente en su aprendizaje. Al centrarse en experiencias subjetivas, se busca captar los matices de las relaciones entre estudiantes, textos y estrategias de enseñanza (Flick, 2009). El estudio se enmarca en un diseño de campo, que facilita la observación del fenómeno en su contexto natural (Muñoz, 2002). Este diseño

permite recoger datos directamente en el entorno educativo, capturando las dinámicas reales entre docentes y estudiantes durante la mediación lectora. El diseño se divide en dos fases:

1. Fase exploratoria: se recopila información preliminar en el aula, observando a docentes y estudiantes en su entorno natural.
2. Fase descriptiva: se analizan las características y perfiles de los participantes, enfocándose en las perspectivas estudiantiles sobre la mediación lectora en el nivel de Bachillerato (Sampieri et al., 2014).

La observación se realizó de forma directa y no participante, al registrar interacciones en el aula durante un mes. Se utilizó una ficha de observación estructurada para fomentar eventos y comportamientos relevantes durante las actividades de mediación lectora (Hernández et al., 2010). La observación se llevó a cabo en las clases de Lengua y Literatura, abarcando tres cursos de Bachillerato. Se registraron interacciones entre docentes y estudiantes, prestando atención a detalles como la participación estudiantil, las estrategias de mediación empleadas y el ambiente del aula. La ficha de observación incluyó categorías como modalidad de lectura, ambiente del aula, participación estudiantil, interacción docente-estudiante y uso de recursos. Esta herramienta permitió recopilar datos de manera sistemática y organizada, facilitando el análisis posterior.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, utilizando guías de preguntas diseñadas para explorar sus percepciones y experiencias sobre la mediación lectora (Patton, 2002). Asimismo, las entrevistas permitieron profundizar en las creencias y actitudes de los estudiantes hacia la lectura, así como en las estrategias empleadas por el docente. Se adaptaron preguntas según las respuestas, lo que permitió explorar temas emergentes (Tejero, 2021).

La guía de entrevista incluyó preguntas sobre la definición de mediación lectora, estrategias empleadas, desafíos identificados y percepciones estudiantiles. Esta herramienta aseguró la coherencia en la recopilación de datos y permitió comparar respuestas entre participantes.

La población estuvo compuesta por estudiantes de Bachillerato, de la Unidad Educativa Particular Cordillera. Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia, que incluyó a 18 estudiantes y un docente de Lengua y Literatura. En la fase 1 (ver Tabla 1), se seleccionó un docente con experiencia en el nivel de Bachillerato, quien colaboró en la recopilación de datos y facilitó el acceso al aula.

UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR			
Nivel	Informante	Edad	Años en la institución
Bachillerato	Docente 1	69	11

Tabla 1: Elaboración propia

En la fase 2 (ver Tabla 2), se entrevistó a 18 estudiantes divididos en: seis de primero, seis de segundo y seis de tercero de BGU, explorando sus percepciones sobre la mediación lectora.

Participante	Sexo	Nivel / Curso	Edad
Estudiante 1	Femenino	Primero de BGU	15
Estudiante 2	Femenino		
Estudiante 3	Femenino		16
Estudiante 4	Femenino		
Estudiante 5	Masculino		15
Estudiante 6	Femenino		
Estudiante 7	Femenino	Segundo de BGU	16
Estudiante 8	Femenino		
Estudiante 9	Femenino		
Estudiante 10	Masculino		
Estudiante 11	Femenino		

Estudiante 12	Masculino		
Estudiante 13	Masculino	Tercero de BGU	17
Estudiante 14	Femenino		
Estudiante 15	Femenino		
Estudiante 16	Masculino		
Estudiante 17	Masculino		
Estudiante 18	Femenino		

Tabla 2: Elaboración propia

El proceso de recolección de datos se realizó en dos fases:

Fase preparativa: se obtuvo el consentimiento del rector y se socializó el proyecto con los participantes.

Fase de recolección: se aplicaron entrevistas y observaciones en el aula, documentando interacciones y percepciones sobre la mediación lectora.

Resultados y análisis

Las estrategias de mediación lectora empleadas por el docente en el aula de Bachillerato

En las clases observadas en el nivel de Bachillerato, el docente utilizó diferentes estrategias para guiar a los alumnos en el proceso de lectura, cubriendo los tres modelos de mediación lectora: antes, durante y después de la lectura. Estas estrategias ayudaron a los estudiantes a comprender y analizar mejor los textos. Los resultados evidencian un enfoque integral que promueve la comprensión lectora y el aprendizaje significativo, aunque también se identifican áreas de mejora.

Antes de la lectura: activación de conocimientos previos

En la fase de prelectura, el docente utilizó preguntas iniciales para conectar el contenido del texto con las experiencias personales de los estudiantes. Esta

estrategia demostró ser efectiva para activar conocimientos previos, anticipar ideas clave y generar un contexto significativo que facilitó una comprensión más profunda del texto. Este enfoque coincide con lo señalado por estudios previos, que destacan la importancia de la activación de esquemas cognitivos para mejorar la comprensión lectora (Cassany, 2006). Sin embargo, se observó que algunos educandos mostraron dificultades para relacionar sus experiencias con temas más abstractos, lo que sugiere la necesidad de diversificar las estrategias de prelectura para abordar diferentes tipos de textos y niveles de complejidad.

Durante la lectura: interacción y construcción de significados

Durante la fase de la lectura, el docente empleó estrategias variadas como la lectura en voz alta, la lectura colaborativa y la lectura guiada. Estas técnicas fomentaron la interacción entre los estudiantes y permitieron la construcción de significados compartidos. El uso de recursos como sumillas y subrayado también contribuyó a resaltar conceptos clave y promover la reflexión crítica. No obstante, se observó que la pasividad de algunos estudiantes limitó el intercambio activo de ideas y el análisis profundo del contenido. Este hallazgo sugiere la necesidad de implementar estrategias que fomenten una participación más equitativa, como la asignación de roles específicos durante la lectura colaborativa o el uso de preguntas abiertas que inviten a la reflexión individual y grupal, tal cual lo recomienda Gómez (2007).

Después de la lectura: prácticas y retroalimentación

La fase de poslectura fue una de las más desarrolladas, destacándose actividades colaborativas como la elaboración de textos grupales, la construcción de mapas mentales y el análisis de casos de estudio. Estas estrategias permitieron la práctica de los conceptos leídos, la organización de ideas principales y la creación de representaciones visuales que facilitaron el aprendizaje. La retroalimentación constante del docente fue un factor clave para reformar argumentos y mejorar las producciones escritas de los estudiantes. Sin embargo, se evidenció la necesidad de incorporar actividades que fomentaran el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), utilizando preguntas estratégicas para que los estudiantes pudieran anclar los nuevos contenidos del texto en sus propias experiencias, conocimientos e intereses.

En conjunto, las estrategias de mediación lectora empleadas por el docente demostraron ser efectivas para promover la comprensión lectora y el aprendizaje colaborativo en el aula de Bachillerato. La combinación de un enfoque estructurado en los tres modelos de mediación lectora, junto con un ambiente de confianza y una actitud motivadora por parte del docente, resultó clave para mantener la participación activa de los estudiantes. No obstante, se recomienda incorporar estrategias que exploren el mundo interior del lector —sus vivencias, gustos y emociones— para que se pueda integrar lo leído de manera personal y relevante, y se promueva una participación más equitativa entre los estudiantes. Futuras investigaciones podrían explorar el impacto de estas estrategias en el rendimiento académico a largo plazo y en el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los educandos.

Creencias de los estudiantes sobre el proceso de mediación lectora

Las creencias de los estudiantes sobre la mediación lectora que realiza su docente están profundamente influenciadas por sus experiencias previas con la lectura y la forma en que esta ha sido presentada a lo largo de su formación académica. Estas creencias no solo reflejan su percepción sobre la lectura como actividad, sino también su valoración del papel del docente en la promoción del hábito lector y su impacto en el desarrollo académico y personal. Los factores que influyen en las creencias de los estudiantes sobre el proceso de mediación lectora son: experiencias previas con la lectura; acceso a textos adecuados y fomento del hábito lector; impacto en el desarrollo académico y personal; limitaciones en la mediación lectora; espacios formales para fomentar la lectura; motivación y autonomía; entorno familiar y social; continuidad de las prácticas lectoras. La implementación de estrategias didácticas para desarrollar la comprensión inferencial, tales como la formulación de preguntas que no tienen respuesta literal en el texto o el análisis de pistas contextuales.

Experiencias previas y percepción de la mediación lectora

Los resultados indican que muchos estudiantes han tenido encuentros iniciales negativos con la lectura, principalmente debido a imposiciones familiares o

escolares. Estas experiencias generaron rechazo y desmotivación hacia la lectura, lo que sugiere que las primeras interacciones con los textos son cruciales para formar una actitud positiva hacia estas actividades. Sin embargo, cuando la mediación lectora se enfoca en estrategias innovadoras y motivadoras, como el uso de audiolibros, textos ilustrados y actividades interactivas, la percepción de los estudiantes mejora significativamente. Esto coincide con estudios previos que destacan la importancia de adaptar las estrategias de mediación a los intereses y necesidades de los estudiantes para fomentar el hábito lector. Los estudiantes valoran especialmente a los docentes que facilitan el acceso a textos adecuados a sus intereses y promueven la lectura de manera atractiva y no impositiva. Esta preferencia refleja la necesidad de un enfoque más personalizado y flexible en la mediación lectora, que permita a los educandos sentirse involucrados y motivados.

Impacto de la mediación lectora en el desarrollo académico y personal

Los estudiantes reconocen que la lectura contribuye significativamente a su desarrollo académico y personal. Destacan que la lectura mejora su capacidad de análisis, comprensión y expresión, habilidades que son transferibles a diversas áreas del aprendizaje. Además, perciben la lectura como una herramienta clave para su futuro académico y profesional, especialmente en la elaboración de ensayos, la argumentación y la interpretación de textos en distintas disciplinas. Esta percepción subraya el papel fundamental de la lectura en la formación integral de los estudiantes y su preparación para los desafíos académicos y laborales. No obstante, algunos estudiantes coinciden en que la mediación lectora no siempre logra transformar su relación con la lectura, especialmente cuando las actividades son extensas o poco atractivas. Esto sugiere que, aunque los estudiantes reconocen los beneficios de la lectura, su motivación y compromiso dependen en gran medida de la calidad y relevancia de las actividades propuestas por el docente.

Espacios formales y estrategias de mediación lectora

La existencia o ausencia de espacios formales para fomentar la lectura dentro del ámbito escolar también influye en las creencias de los estudiantes. Algunos destacan la importancia de clubes de lectura, eventos literarios y actividades

extracurriculares, que les permiten explorar la lectura en un contexto más libre y motivador. Por el contrario, aquellos que no han tenido acceso a estas oportunidades mencionan que su interés por la lectura se ve limitado. Esta discrepancia resalta la necesidad de implementar iniciativas que promuevan la lectura más allá del aula, creando un entorno escolar que valore y fomente el hábito lector.

Aun así, los estudiantes reconocen que la mediación lectora en el aula les ha permitido desarrollar estrategias de estudio y mejorar su comprensión lectora, especialmente cuando se implementan estrategias variadas, como la lectura inferencial y la interpretación crítica de textos con las que los estudiantes mejoran su capacidad de análisis, sino que también fomentan un enfoque más profundo y reflexivo hacia la lectura.

Motivación y autonomía en la mediación lectora

La motivación emerge como un factor esencial en las creencias de los estudiantes sobre la mediación lectora. Los estudiantes coinciden en que los docentes deben adaptar las estrategias a sus intereses y permitir mayor autonomía en la selección de textos. Esta autonomía les permite sentirse más involucrados en el proceso de lectura y genera una experiencia más significativa. Además, los estudiantes enfatizan el papel del entorno familiar y social en el desarrollo del hábito lector, señalando que las experiencias positivas en casa pueden influir significativamente en su percepción sobre la lectura.

Por lo tanto, las creencias de los estudiantes sobre la mediación lectora reflejan que esta tiene el potencial de transformar su relación con la lectura, siempre y cuando se implementen estrategias motivadoras, innovadoras y adaptadas a sus intereses. Los resultados sugieren que la mediación lectora efectiva no solo mejora la comprensión y el análisis de textos, sino que también fomenta un hábito lector duradero y significativo. Sin embargo, para lograr este impacto, es necesario que los docentes consideren las experiencias previas de los estudiantes, promuevan la autonomía en la selección de textos y creen espacios formales e informales que fomenten la lectura dentro y fuera del aula.

Se observa que las prácticas docentes en el aula de Bachillerato siguen un enfoque estructurado que abarca los tres modelos de la mediación lectora: antes, durante y después de la lectura (Solé, 2001). Estas estrategias coinciden con las propuestas de la UNESCO (2005) y el Banco Mundial (2022), que subrayan la importancia de diseñar secuencias didácticas para mediación lectora considerando estas tres fases de manera interactiva y significativa, con el fin de optimizar la comprensión lectora. Sin embargo, se evidencian limitaciones relacionadas con la efectividad en el involucramiento del estudiantado, lo que plantea la necesidad de ajustar ciertos componentes del proceso de mediación lectora.

Antes de la lectura, el docente promueve la activación de conocimientos previos mediante preguntas iniciales, alineándose con las propuestas de Cassany (2006) y Colomer (1999). No obstante, esta estrategia no siempre garantiza un involucramiento pleno del estudiante en el proceso lector, lo que difiere de los planteamientos de Pennac (1992) y Castrillón (2006), quienes resaltan la necesidad de convertir la lectura en una experiencia integral y significativa, más allá de su carácter estrictamente académico.

Durante la lectura, se emplean técnicas como la lectura en voz alta, el subrayado y la elaboración de sumillas, que coinciden con las recomendaciones de Cassany (2006) y el Programa PISA-D (2018). Sin embargo, se observa que estas prácticas no siempre fomentan una reflexión crítica profunda, especialmente cuando los estudiantes muestran pasividad. Esto sugiere la necesidad de incorporar estrategias más dinámicas, como debates o actividades lúdicas, para aumentar la participación activa.

Después de la lectura, se implementan actividades colaborativas como la creación de mapas mentales y análisis de casos, en concordancia con las propuestas del Banco Mundial (2022) y el Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador (2021), orientadas a la construcción activa del conocimiento. Estas actividades facilitan la organización de ideas y la retroalimentación; sin embargo, al no integrar estrategias que fortalezcan la dimensión emocional del lector —como la identificación personal con el texto o la reflexión sobre experiencias previas— se limita la posibilidad de consolidar un hábito lector duradero.

El estudio también destaca que las creencias de los estudiantes sobre la lectura están influenciadas por sus experiencias previas y las estrategias empleadas por los docentes. Aquellos que han tenido experiencias negativas con la lectura impuesta tienden a desarrollar una actitud de rechazo, mientras que las estrategias innovadoras, como el uso de audiolibros y recursos multimedia, pueden generar una percepción más positiva.

Conclusiones

Los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Particular Cordillera presentan opiniones diversas respecto a la mediación lectora, que están fuertemente influenciadas por sus experiencias previas con la lectura. Aquellos que han enfrentado situaciones negativas, como imposiciones familiares o escolares, suelen manifestar una actitud de rechazo hacia la lectura. No obstante, cuando la mediación se lleva a cabo mediante estrategias innovadoras, interactivas y motivadoras, se observa una mejora notable en su percepción. Los estudiantes destacan la importancia de que los docentes adapten las estrategias a sus intereses y promuevan un enfoque no impositivo, lo que indica que una mediación bien diseñada puede transformar positivamente su relación con la lectura.

Los docentes emplean una variedad de estrategias que cubren los tres modelos de mediación lectora: antes, durante y después de la lectura. En la primera fase, se activan conocimientos previos mediante preguntas iniciales. Durante la lectura, se utilizan técnicas como la lectura en voz alta, la lectura colaborativa y herramientas como sumillas y subrayado. En la tercera fase, después de la lectura, se promueven actividades grupales, como la creación de textos colaborativos y mapas mentales. Aunque estas estrategias son eficaces para fortalecer la comprensión y el análisis crítico, se identifica una carencia en la conexión emocional y personal con los textos, lo que sugiere la necesidad de integrar actividades que fomenten un aprendizaje más significativo y emocionalmente impactante.

Los estudiantes reconocen que la mediación lectora contribuye positivamente a su desarrollo académico y personal, especialmente cuando se centra en habilidades como el análisis, la comprensión y la expresión. Valoran las estrategias didácticas tales como la lectura guiada, lectura en voz alta, el uso de

preguntas inferenciales y críticas y la retroalimentación constructiva por parte del docente, que se enfoca en consolidar niveles inferenciales y acercarse al crítico-valorativo. Sin embargo, algunos consideran que la mediación no siempre logra cambiar su relación con la lectura, particularmente cuando las actividades son percibidas como tediosas, poco atractivas o enfocadas únicamente en la evaluación. Esto resalta la importancia de diseñar estrategias que se ajusten a los intereses y necesidades de los estudiantes, con el fin de generar un impacto más profundo y duradero.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(10), 1-10.
- Banco Mundial. (2022). *Informe sobre el impacto de la pandemia en la educación global*. <https://www.bancomundial.org/ext/es/home>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bruner, J. (1986). *La mente humana: procesos y posibilidades*. Harvard University Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Castrillón, S. (2011). La mediación lectora en la educación: más allá de la comprensión. *Revistas de Investigación Educativa*, 29(2), 123-136
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.
- El Comercio. (2017). *La lectura es un hábito en construcción en el Ecuador*. El comercio. <https://www.elcomercio.com/actualidad/cultura/lectura-ecuador-libro-habitos-cultura.htm>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research (4th ed.)*. Sage Publications Ltd.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuertes, C. (2019). La lectura literaria en el centro de la cuestión. Entrevista a Patricia Bustamante. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9(5), pp. 248- 267. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3667/3934>
- Goldin, A. (2017). La mediación lectora: claves para despertar el entusiasmo por la lectura en jóvenes estudiantes. *Revista de Educación y Literatura*, 22(3), 89-105.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el cociente intelectual* (trad. al español). Editorial Kairós.

- Gómez, D. (2014). *La lectura y su enseñanza en el aula de lengua y literatura*. Editorial Graó.
- Gómez, M. (2007). La intervención docente en la lectura: impactando en el pensamiento crítico y la reflexión. *Revista de Educación y Formación*, 14(1), 45-60.
- Gordillo, A., y del Pilar, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, (53), 95-107.
- Guthrie, J., Hoa, L., y Wigfield, A. (2007). *Engagement in reading: Processes and outcomes*. In J. T. Guthrie y A. Wigfield (Eds.), *Engagement in reading: Processes and outcomes*, 107-126.
- Guthrie, J., y Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3), 403-422. Lawrence Erlbaum Associates
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el desarrollo*. Ministerio de Educación. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_2018123.pdf
- Malacarne, R., Membibre, A., Membibre, R., Villasanti-Ávalos, A., y Valdivia, M. (2016). Haciendo centro. Una experiencia de lectura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* 2(3), 175-182. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1864/2041>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogy of oppression: A critical introduction*. Rowman & Littlefield.
- Muñoz, J. (2002). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y técnicas*. Ediciones Morata.
- Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia: Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.

- <https://n1bibliotecadigital.bnp.gob.pe/server/api/core/bitstreams/8351ef4d-2d21-40a3-a1c6-0cc2f55a8550/content>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Palincsar, A., y Brown, A. (1984). *Enseñanza recíproca de la comprensión – fomento y actividades de monitoreo de la comprensión*. *Cognición e instrucción*, 1(2), 117-175.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Editorial Anagrama. https://secreveduc.org/matutino/descargas/pennac%20daniel-como_una_novela.pdf
- Piaget, J. (1970). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Sánchez-Pérez, J. (2013b). *El uso de estímulos visuales en la lectura juvenil*. Editorial Innovación.
- Sánchez-Romero, M. (2013c). *Estrategias de lectura en el aula: De la literalidad a la inferencia crítica*. Editorial Octaedro.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Sullivan, A., y Brown, M. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading*. *Sociology*, 47(4), 689-706.
- Teale, W., y Sulzby, E. (1998). *Emergent literacy: Writing and reading*. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-38). Ablex Publishing.
- Tejero, M. (2021). *Entrevistas semi estructuradas: Un instrumento para la obtención de información cualitativa*. Editorial XYZ.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.