



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

¿Deberíamos leer esto? Textos literarios con temáticas controversiales y formas de censura en las escuelas chilenas

Should we read this? Literary texts with controversial themes and different ways of censorship in Chilean schools

Rocío Andrea Cano Cubillos¹

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16067462>

Recibido: 31 de diciembre de 2024 / **Aceptado:** 13 de abril de 2025

Resumen:

El siguiente artículo analiza el uso de textos literarios controversiales como herramienta para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en el estudiantado. Se hace una revisión de la poca evidencia que existe sobre la utilidad de este tipo de metodología y se aborda la dificultad del profesorado en Chile para utilizar esta y otras estrategias y materiales en el aula. Se propone que una de las posibles causas de esta dificultad sería la excesiva injerencia de los padres y las directivas de los colegios para censurar ciertos contenidos o ejercer presión en el profesorado, provocando un fenómeno llamado “censura preventiva”, tipo de autocensura frente a las posibles represalias o un reflejo de los propios prejuicios del profesorado. En todos los casos, estas prácticas limitan la libertad intelectual del estudiantado, su acceso a información y a poder expresar sus puntos de vista, lo que genera tensiones en los centros educativos y ambientes de intolerancia.

Palabras claves: textos controversiales, censura preventiva, educación, Chile

¹ Chilena. Doctora en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora Postdoctoral de la Universidad de Granada. Contacto: inv.r.a.cano@ugr.es. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1793-2627>



Abstract:

The following article analyses the use of literary texts with controversial topics as a methodological tool for the development of various cognitive and socio-emotional skills in students, while raising the great evidence that exists internationally on the usefulness of this type of methodology. The difficulty of teachers in Chile in using this and other teaching strategies and materials in the classroom can be seen as a response to the excessive interference that parents and school management or due exert pressure on teachers, which causes a phenomenon called “preventive censorship” which is self-censorship against possible consequences that an action can cause or a reflection of the teachers' own prejudices. In all cases, the result of these practices limits the intellectual freedom of the student body and limits their access to information and the ability to express their points of view, which only generates tensions in educational centers and intolerant environments

Keywords: controversial texts, preventive censorship, education, Chile

Introducción

Existe evidencia contundente sobre el valor de la literatura como herramienta formativa tanto para el desarrollo cognitivo como el de habilidades socio-emocionales de niños, niñas y adolescentes ([Kamil 2016](#); [Eekhof, Van Krieken, and Willems 2022](#)). De manera consistente, las Bases curriculares en Chile hacen referencia al uso de la literatura como medio para desarrollar y fomentar aprendizajes significativos a partir de dos enfoques, uno cultural y otro comunicativo que, complementariamente, tienen como objetivo la formación de ciudadanos

“conscientes de que viven insertos(as) en una cultura que interactúa con otras y que son capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en la sociedad y ser agentes de los cambios sociales” ([MINEDUC 2015. 33](#)).

En contraste con estos objetivos, el regreso a la presencialidad en marzo del 2022, después del periodo de confinamiento por COVID, dejó en evidencia las dificultades del sistema escolar chileno para atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes. En muchos de los colegios se han visto situaciones de acoso y agresiones de todo tipo: violencia de género, *bullying*, indisciplina, ataques a profesores, directivos y funcionarios; y problemas de convivencia en general lo que se ve reflejado en un alza de 27,7% en las denuncias por violencia escolar en comparación con el año 2019 ([Bravo and Ramírez 2022](#)). Todo esto se suma a la merma en los resultados académicos, ausentismo, deserción y de desmotivación, entre otros.

En este contexto, el Ministerio de Educación ha generado una priorización curricular con el objetivo de centrar los esfuerzos en los aprendizajes esenciales y en el desarrollo de habilidades socio-emocionales en el estudiantado, como queda de manifiesto en los objetivos de aprendizaje transversales relacionados a los ámbitos de convivencia, bienestar y salud mental, así como los que promueven la formación ética de las y los estudiantes ([MINEDUC 2023](#)). En esta línea de intervención ([MINEDUC 2023](#)) el área de Lenguaje y Comunicación aparece como un espacio especialmente favorable para trabajar dichas habilidades, sobre la base de la lectura de textos capaces de fomentar la reflexión crítica y el diálogo en las aulas. Una de las razones de esto es la posibilidad de promover, a través de la lectura, el debate y la discusión, instancias en las que el estudiantado puede exponer sus ideas, preocupaciones y formas de entender el mundo de forma segura, así como acercarse a realidades diversas y experimentar empatía.

La lectura de textos de temáticas sensibles o controversiales como herramienta educativa

Los textos literarios son algo más que entretención y tienen el potencial de afectar tanto la vida personal como las sociedades ([Eekhof, Van Krieken, and Willems 2022](#)). Desde esta perspectiva, la literatura que aborda temas “sensibles” y que pueden suscitar controversia aporta beneficios en el marco educativo, puesto que favorecen el desarrollo del pensamiento, la participación, la capacidad de valorar puntos de vista diversos con respecto a un mismo tema ([Magendzo 2016](#); [Berg, Graeffe, and Holden 2003](#)), de argumentar y expresar ideas de manera clara para apoyar una postura, entre otras. Todas estas habilidades son fundamentales para la vida en sociedad, preparando al educando para “dialogar constructivamente, escuchar, respetar diferentes puntos de vista, descubrir las ideas o valores que los unen, y aceptar la posibilidad del desacuerdo, sin que esto lleve a rupturas o acciones conflictivas violentas” (Magendzo, 2016, p. 209).

Del mismo modo, al ser un ejercicio inmersivo ([Nell 1988](#)) la literatura ofrece al lector la oportunidad de experimentar una realidad simulada que genera respuestas emocionales a los conflictos y experiencias que estos presenten ([Oatley 2009](#)), favorece el desarrollo de la empatía y ayuda a una mejor comprensión de la sociedad y de los seres humanos ([Mar 2009](#)). Las historias sobre situaciones relacionadas con la justicia social tales como la opresión y la discriminación son para los jóvenes una ventana al mundo y un espejo en donde mirarse ([Huck 1990](#)). En este sentido, parece razonable pensar que exponer al estudiantado a textos que representen conflictos, experiencias y sujetos diversos favorezca el desarrollo de la dimensión intelectual, afectiva, sociocultural y ciudadana de niños, niñas y adolescentes descritas en las bases curriculares ([MINEDUC 2015, 2018](#)). Sin embargo, lo diverso puede ser controversial ([Oltmann 2017](#)) y considerado problemático por los adultos -incluidos los educadores- ([Freedman and Johnson 2000b](#); [Wollman-Bonilla 1998](#)).

Según Hendrix-Soto y Mosley Wetzel ([2019](#)) incluir la controversia en el currículum supone la incorporación de temáticas “sensibles” que pueden tensionar las relaciones o generar algún grado de conflicto. Los autores señalan que el tipo de lectura que introduce, por ejemplo, problemas sociales como la situación de las personas sin hogar o la homofobia abre espacios para reflexionar sobre cuestiones de fondo como las relaciones de poder y la injusticia social. Por ejemplo, Govender ([2018](#)) describe la importancia del material usado en la práctica pedagógica y su potencial transformador y propone, por ejemplo, la creación por parte del docente, de un libro de trabajo con materiales que permitan la discusión de temas controversiales en torno a temas de género y sexualidad.

En efecto, el uso de textos controversiales en el aula puede representar una valiosa oportunidad pedagógica para introducir prácticas docentes que fomenten el debate y la capacidad argumentativa de los estudiantes, a condición de contar con mediadores efectivos ([Salvador 2021](#)). La educación basada en este tipo de textos se puede enmarcar dentro de la “alfabetización crítica” ([Comber, Thomson, and Wells 2001](#); [Hendrix-Soto and Mosley Wetzel 2019](#); [Luke and Freebody 1997](#)), una práctica que propone ampliar la noción de alfabetización entendida como proceso de decodificación y comprensión de contenidos explícitos ([Gee 2007](#)) a una que ponga énfasis en el análisis y lectura crítica de fuentes ([Comber, Thomson, and Wells 2001](#)). Esta perspectiva incorpora un giro cultural y discursivo que propone la incorporación de prácticas pedagógicas orientadas a la formación de futuros ciudadanos que aprendan a tomar distancia y entender otros puntos de vista, para poder construir su propia opinión.

El desarrollo de estas habilidades no es una tarea sencilla y se requiere de prácticas pedagógicas efectivas, capaces de involucrar y motivar al estudiantado. En esta línea, los textos en sus diferentes tipos y géneros pueden cumplir un rol formativo propiciando el cuestionamiento de

diversas realidades y el diálogo como una “herramienta de enriquecimiento personal y social” (MINEDUC, 2012); en especial cuando dichos textos movilizan intelectual o emocionalmente, ya sea por las temáticas, usos de lenguaje o por el tipo de sujetos que representan ([Dijkic, Oatley, and Moldoveanu 2013](#)).

En este sentido, el docente aparece como una figura clave en su rol de seleccionar los textos y actuar como quien hace la mediación entre el texto y los objetivos que espera obtener de su lectura y discusión ([Munita 2014](#)). Sin embargo, la práctica docente puede verse constreñida por factores exógenos o endógenos que actúan como barreras a la incorporación de textos con “tópicos sensibles” o controversiales potencialmente movilizados o para la realización de una mediación pertinente ([Granziera and Perera 2019; Hartsfield and Kimmel 2019](#)). Uno de los riesgos potenciales de dichas barreras es que el docente se autocensure, omitiendo ciertos textos por considerarlos inapropiados o para evitar el conflicto al interior de la comunidad educativa. Este fenómeno, descrito como “censura preventiva” ([Fanetti 2012](#)) no ha sido estudiado en el contexto de las prácticas docentes en Chile, pero, a pesar de que no existen estudios que den cuenta de este tipo de situaciones, el profesorado chileno se ve expuesto de forma sistemática a la mirada escrutadora sobre sus prácticas educativas, a esto se debe sumar la precariedad laboral en que se encuentra el profesorado, ya que en la mayoría de los casos los contratos son por un año y se renuevan al final del año lectivo. El riesgo constante de perder el empleo hace que se opte por mantener un perfil bajo y no generar situaciones que puedan generar desaveniencias con la directiva o con los padres. Otro factor que favorece la “censura preventiva” es la falta de una protección institucional que se aplique de forma transversal a todo el sistema educativo. En la legislación chilena la educación escolar entrega unas pautas curriculares generales y que operan como una simple guía y establece los aprendizajes esperados dejando así, una libertad excesiva a los establecimientos educativos para interpretar y tomar decisiones arbitrarias sobre los contenidos y las directrices “morales e ideológicas” de su proyecto educativo, pero no permite la misma libertad al profesorado. Por otra parte, la legislación entrega amplias atribuciones y derechos a las instituciones educativas y a los padres, pero no a los cuerpos docentes y al estudiantado, quienes son la base del sistema educativo. La realidad institucional que existe en Chile es el reflejo del “proyecto de integración entre las ideas neoliberales y el conservadurismo católico, liderado por el político de derecha Jaime Guzmán, quien logró fusionar el principio de subsidiariedad con el control de la moral tradicional a través del debilitamiento del rol del estado como educador laico y público” (Orellana Calderón, 2020). De aquí se deriva lugar central que el modelo educativo chileno le otorga a la familia (a los padres más precisamente) quienes aparecen como depositarios del derecho preferente a decidir el tipo de educación de sus hijos. Es en este contexto en que se producen las acaloradas discusiones sobre la educación sexual integral (ESI) como parte del currículo escolar. La derecha por su parte se opone de manera tajante a este tipo de contenidos aludiendo a que se estaría intentando imponer una “ideología de género” ([Troncoso and Stutzin 2019](#)) y que sería una suerte de adoctrinamiento. Esta forma de entender la educación escolar es un factor que justifica en ciertos contextos, el miedo del profesorado a trabajar con materiales o temas que eventualmente puedan ofender las sensibilidades de las familias o la visión institucional de las escuelas, que, según esta postura, estarían en su derecho a intervenir en la práctica docente y exigir su derecho a vetar contenidos. Lo mismo sucede con otros temas sensibles, como las posturas políticas e ideológicas sobre temas como la Dictadura Militar de Pinochet, el estallido social, los derechos humanos, la legislación sobre matrimonio homosexual, homoparentalidad, despenalización del aborto, conflicto mapuche, consumo medicinal de cannabis, derechos de los migrantes, etc.

Fanetti describe la “censura preventiva” ([2012](#)) como “un tipo de censura que ocurre en anticipación a una situación desafiante que aún no ha ocurrido” ([8](#)). Lo que define de forma bastante certera la situación del profesorado en un contexto en el que debe mantener una postura acorde con los valores y visiones de mundo de la directiva de la escuela y de las familias, independiente de lo que considere útil o relevante desde un punto de vista pedagógico. La censura preventiva es considerada por diversos autores como altamente dañina, pues no solo atenta contra la libertad intelectual de niños, niñas y adolescentes, sino que, además limita las oportunidades de

los estudiantes para entrar en contacto con perspectivas y experiencias diversas y formar sus propias opiniones sobre temas complejos ([Boyd and Bailey 2009](#)). Según una encuesta realizada por el *School Library Journal*, 90% del personal de las bibliotecas de escuelas primarias y secundarias en Estados Unidos admiten haber realizado censura preventiva ([Jacobs 2010](#)). Del mismo modo, se observa una tendencia en el profesorado a omitir textos potencialmente controvertidos de manera consciente ([Hartsfield and Kimmel 2019](#); [Kimmel and Hartsfield 2019](#)).

Inclusión de textos controversiales en el aula: ¿Qué nos dice la evidencia?

Experiencias recientes muestran que el trabajo formal y explícito en el aula, a partir de textos que incluyen temas controversiales, puede incentivar el diálogo y consecuente cuestionamiento de posiciones personales, así como la reducción de prejuicios y estigmatización de poblaciones tradicionalmente excluidas. Es importante señalar a este respecto que los estudios muestran una ventaja de la lectura de textos literarios por sobre los textos no literarios (no ficción, expositivos) en lo referente al desarrollo de la cognición social ([Eekhof, Van Krieken, and Willems 2022](#)).

En los estudios de Vezzali y equipo (2012; 2014) en torno a las actitudes y comportamiento frente a grupos estigmatizados: inmigrantes, homosexuales y refugiados se concluye -en el primer estudio de corte experimental- que 96 adolescentes italianos que leyeron una novela sobre temas interculturales mostraron una reducción significativa de los estereotipos, así como intenciones de comportamiento intergrupales más positivas y un mayor deseo de participar en futuros contactos con inmigrantes, en comparación con quienes leyeron un libro no relacionado con temas interculturales y con el grupo control.

La investigación sobre la introducción de temas controversiales en la Escuela se ha realizado con mayor énfasis en las asignaturas de historia y educación cívica ([Misco and Tseng 2018](#); [Chikoko et al. 2011](#)). En dichos estudios, se asume que la historia y la sociedad están permeadas por dinámicas de poder, lo que abre el espacio para visiones críticas o disidentes que desafían valores tradicionales fuertemente asentados como la familia, los roles de género, la religión, el nacionalismo, etc. En Chile, existe un solo precedente en el estudio de tópicos controversiales desde la perspectiva de la enseñanza de la historia ([Toledo Jofré et al. 2015](#)), aunque un reciente estudio se ha interesado en indagar la recepción y comprensión literaria de temas como la muerte en estudiantes de kínder a cuarto básico [Ow et al. \(2021\)](#). El estudio de Toledo Jofré (2015) reveló que un porcentaje mayoritario de los profesores de su estudio (65%) tomaba una posición neutral a la hora de abordar temas complejos de la historia reciente del país. Entre los temas reconocidos como más controversiales en esta área de estudio se encuentran ‘Terrorismo de Estado y violación de los Derechos Humanos...’ (65,1%); ‘Crecimiento económico y distribución de la riqueza’ (52,4%); ‘Disminución y destrucción de la población indígena’ (51,8%); ‘Movimientos revolucionarios en América Latina’ (51,4%); los que fueron de manera coincidente los menos tratados en clases ([Cf. Toledo Jofré 2014](#)).

También el enfoque cultural ha trabajado ampliamente el uso de textos controversiales en el contexto educativo. En esta línea, encontramos estudios que demuestran que el uso de textos con temáticas sensibles o controversiales son una herramienta útil para una educación crítica y más inclusiva ([Asimeng-Boahene 2007](#); [Ibrahim 2015](#); [Vezzali et al. 2014](#); [Comber, Thomson, and Wells 2001](#)). El uso de esta metodología busca traer a las escuelas discursos y representaciones con las que el estudiantado pueda verse representado a sí mismo y a su entorno, así como cuestionar discursos de odio o que generan estigmatización.

¿Qué entendemos por temas controversiales y cómo se han estudiado?

La red Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) considera que los temas controversiales son aquellos que ponen en diálogo sistemas valóricos e intereses que difieren de manera ostensible entre sí, son políticamente sensibles, involucran áreas o temas complejos, generan reacciones emocionales fuertes y/o son tópico de interés y debate dentro de una comunidad ([Berg, Graeffe, and Holden 2003](#)).

Una buena parte de las investigaciones emprendidas en este tópico han sido realizadas en países anglófonos y con particular interés en el área de las ciencias sociales. En este sentido, diversas investigaciones realizadas en los Estados Unidos, especialmente en la última década, señalan que temas como la muerte, la guerra, la sexualidad, la pobreza, la violencia o la política; son considerados por muchos adultos como temas sensibles o incluso inapropiados para la población en edad escolar ([Fanetti 2012](#); [Robinson 2013](#); [Jacobson 2016](#); [Kimmel and Hartsfield 2019](#); [Hartsfield and Kimmel 2019](#)). Este tipo de textos, sin embargo, tiene la capacidad de generar el interés de los lectores ya que abordan temáticas sensibles y contingentes, en las que no existe un consenso social, pues desafían o cuestionan ciertos sistemas de creencia, por lo general, hegemónicos. En este sentido, concordamos con la visión de Fanetti, según la cual “si despojamos la literatura de todo aquello que pueda resultar excitante, desagradable o exasperante, no dejamos nada de lo que hablar. Si no hay nada sobre lo que hablar, no hay nada para aprender” ([2012, 9](#)).

En los Estados Unidos y en los países de la Unión Europea, una importante parte de los trabajos que involucra el problema de la censura y de la “censura preventiva” ponen como centro de la problemática el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la lectura y a la libertad intelectual ([Freedman and Johnson 2000b](#); [Oltmann 2017](#)). No obstante, esta perspectiva no está presente en los debates sobre educación en Chile, y el supuesto “derecho preferente de los padres” se impone al derecho de los niños, niñas y adolescentes a tener una educación que les permita adquirir las herramientas para tomar decisiones informadas y tener una visión crítica sobre temas sensibles.

Cuando hablamos de la “censura preventiva” es importante mencionar que existen dos fenómenos culturales que, si bien son antagónicos ideológicamente, desembocan en la invisibilización o incluso en la prohibición de ciertos discursos y cohiben al profesorado. Por un lado, la llamada “cultura de la cancelación” ([Lopez 2021](#); [Rom and Mitchell 2021](#)) que opera como sanción social hacia discursos de odio o políticamente incorrectos desde la perspectiva de los derechos civiles y el respeto a la diversidad identitaria y, por otro lado, la “cultura de la censura” que puede operar desde la sanción social, pero también institucional, prohibiendo discursos que visibilizan prácticas, valores o visiones de mundo que desafían los discursos hegemónicos ([Noll 1994](#)). En el último año, el fenómeno de la censura se ha extendido en Estados Unidos, como denuncia PEN América en su informe del año 2022 en donde dan cuenta de 1648 libros prohibidos en 5.049 escuelas de 32 estados ([Friedman 2022](#)). Otra institución preocupada de este tema es la American Library Association (ALA) que actúa como observatorio de las prácticas censoras, y protección de la libertad intelectual. Lamentablemente, en Chile no existen organismos preocupados de registrar este fenómeno, ni instituciones que estudien la situación de las escuelas con relación a la censura o las limitaciones a la libertad intelectual tanto del estudiantado como de los docentes, por lo que no tenemos datos para tener un panorama de la situación. Dadas estas limitaciones, una de las propuestas que se plantean en este trabajo es observar aquellos factores que influyen en la incorporación de lecturas con contenido sensible y/o controversial en las escuelas y por ende en el ejercicio de la libertad intelectual del profesorado y el estudiantado. Para este objetivo, lo primero es entender que ejercicio docente ocurre dentro de contextos sociales y materiales concretos que pueden operar como factores que faciliten o dificulten la implementación efectiva de ciertas prácticas docentes ([Latorre 2005](#)), entre ellas, la incorporación de textos literarios que tocan temas controversiales o desafiantes. Sin embargo, no solo los contextos generan condiciones que determinan el uso de ciertas herramientas o enfoques en las salas de clase,

las actitudes del profesorado también juegan un rol importante, puesto que en primera instancia son quienes promueven o desestiman la inclusión de materiales en su propia práctica, quienes proponen enfoques y ofrecen las condiciones para que sus estudiantes realicen adecuadamente las tareas asignadas. Por esta razón, las causas que derivan en la “censura preventiva” no siempre encuentran su origen en las condiciones externas o contextuales, sino que muchas veces son las aprensiones propias de quien ejerce la docencia las que se imponen.

A pesar de que la enseñanza a partir de temas controversiales tiene un alto potencial pedagógico para la formación de ciudadanos críticos ([Asimeng-Boahene 2007](#)), estudios en el área de las ciencias sociales revelan las dificultades de los docentes para conciliar su rol docente en el manejo de interpretaciones en conflicto ([Toledo Jofré and Gazmuri 2009](#)). En efecto, la investigación muestra cómo los profesores presentan actitudes diversas frente a la enseñanza de “temas controversiales” en la escuela, las que van desde actitudes “objetivas” hasta aquellas que evitan el conflicto ([Toledo Jofré et al. 2015](#)).

En esta línea, la motivación del profesorado vista desde la Teoría de expectativa-valor (EVT) ([Wigfield and Eccles 2020](#); [Cook and Artino 2016](#); [Rosenzweig, Wigfield, and Eccles 2019](#)) nos da luces para entender y precisar cuáles factores incidirían en la disposición, en este caso, de los profesores a integrar textos controversiales con fines educativos. La motivación es entendida como la confluencia entre la *expectativa* de poder realizar la tarea de forma satisfactoria y el *valor* que se asigna a la tarea ([Zhan et al. 2021](#)). El valor de la tarea se estructura a partir de cuatro subdimensiones: la *utilidad* percibida de la lectura para los objetivos pedagógicos, la importancia que tiene para el proyecto del sujeto, el *interés* que esta genera, y el *costo* de su incorporación, ya sea por el esfuerzo en su implementación o al enfrentar oposición ([Flake et al. 2015](#)). Esta forma de conceptualizar la motivación aporta un modelo comprensivo a partir del cual se pueden identificar una serie de factores que podrían explicar la disposición del profesorado a realizar determinadas prácticas. En el caso concreto de la investigación que se propone, los textos literarios controvertidos se ubican en la encrucijada entre su *valor* como herramienta educativa y el sentimiento de competencia (del profesor) para implementar la metodología de manera efectiva. Esto último, cabe precisar, está dado por el nivel de autoeficacia del profesor ([Hattie, Hods, and Kang 2020](#); [Xie and Xie 2019](#); [Vancouver, Aliche, and Halper 2018](#)). A lo anterior se añaden limitantes externas como, por ejemplo, la negativa de la autoridad escolar a incorporar determinado tipo de textos.

Según lo antes dicho, podemos identificar dos tipos de factores que incidirían en la disposición final de integrar textos controversiales en el aula con fines educativos:

Factores exógenos: Este tipo de barreras se inscribe en la práctica educativa situada ([Comber, Thomson, and Wells 2001](#)). Si bien existen estudios que han sistematizado aspectos que actúan como barreras al uso de ciertos materiales por su contenido controversial, es importante tener en cuenta las variantes que operan en el sistema educacional chileno que antes se exponen. En este sentido, la diferencia entre escuelas laicas y confesionales, capitalinas o regionales, de zonas urbanas o rurales, así como los niveles socio económicos de los estudiantes y sus familias resultan factores necesarios de considerar cuando hablamos de barreras o impedimentos que no provienen del propio docente ([Latorre 2005](#)) y que tienen su origen en los contextos específicos en los que se desarrolla la docencia. También existen factores socio-históricos que pueden afectar los criterio de selección del docente. Pensemos, por ejemplo, el caso de censura del libro *Tengo Miedo Torero* como lectura obligatoria para estudiantes de 3º medio ([Mas 2021](#)). En este caso, el control de la elección se ejerce de manera exógena por parte de la dirección del establecimiento escolar. Casos como este podrían gatillar la censura preventiva, para evitar las consecuencias del uso de materiales que contengan temas controvertidos o que puedan resultar incómodos u ofensivos a ciertos grupos. En la misma línea, influencia de las familias aparece como un factor determinante, existiendo cierta tensión entre el derecho de estos a decidir la clase de contenido a que son expuestos sus hijos y las directrices educativas o el criterio del profesorado. ([Freedman and Johnson 2000a](#); [Jacobson 2016](#); [Hartsfield and Kimmel 2019](#); [Fanetti 2012](#)). El estudio realizado por Norris et al. (2012) ([Norris, Lucas,](#)

[and Prudhoe \(2012\)](#) con estudiantes de pedagogía demuestra, que si bien, un número mayoritario consideraba beneficioso el trabajo con textos que abordaban temas “complejos” como la muerte o la pobreza, existía consenso entre el profesorado consultado al señalar barreras para su implementación, entre las cuales se mencionan: la ansiedad o discomfort frente a temáticas emocionalmente sensibles, la potencial oposición de padres y apoderados frente a la exposición de sus hijos a esos temas y por último, una serie de dificultades prácticas como las restricciones del currículum, la escasez de recursos y el tiempo requerido. Otros aspectos que aparecen como potenciales determinantes son la disposición del propio estudiantado, las directrices que puedan surgir desde la administración ([Jacobs 2010](#); [Ho, Alviar-Martin, and Leviste 2014](#)), disponibilidad de los textos, marco ideológico y/o valórico del establecimiento educacional o la comunidad educativa ([Asimeng-Boahene 2007](#); [Brinkley 1994](#); [Borooah and Knox 2017](#)), etc.

Los **factores endógenos**, están referidos a aquellos que tienen su origen en el propio docente. Dentro este tipo encontramos el factor motivacional, que como se mencionó, abarca distintas dimensiones como: el valor percibido de la tarea que incluye la utilidad percibida, el costo, el interés, la importancia y, por otra parte, la *expectancy* (noción equivalente a la de *autoeficacia*) que tiene un individuo de realizar una tarea de manera adecuada y lograr un resultado esperado ([Vancouver, Alické, and Halper 2018](#); [Bandura et al. 1996](#); [Usher and Pajares 2008](#)). Así, la percepción de las propias capacidades puede movilizar al docente o inhibirle frente a la selección de textos controversiales y la mediación entre estos y los objetivos educativos ([Muñoz, Lobos, and Valenzuela 2020](#)). Estudios precedentes han mostrado la relevancia del factor motivacional del valor percibido respecto de la lectura ([Muñoz et al. 2016](#)) y por otra parte, que la autoeficacia parece ser especialmente relevante para este estudio en tres aspectos: el compromiso profesional de los profesores ([Granziera and Perera 2019](#)), las estrategias de enseñanza eficaces ([Shaukat, Vishnumolakala, and Al Bustami 2019](#)) y la apertura a los alumnos “exigentes” ([Larsen and Samdal 2012](#)). Otros aspectos que la literatura especializada ha reseñado como factores endógenos son la falta de interés frente a ciertos temas, el miedo a provocar situaciones incómodas o de conflicto ([Freedman and Johnson 2000a](#)), las asunciones con respecto a las capacidades intelectuales o emocionales de sus estudiantes ([Apol et al. 2002](#); [Freedman and Johnson 2000a](#); [Schmidt, Armstrong, and Everett 2007](#); [Pomerantz 2018](#)) y las creencias y prejuicios del propio cuerpo docente ([Wollman-Bonilla 1998](#); [Papola-Ellis 2016](#); [Kimmel and Hartsfield 2019](#); [Cerra 1994](#); [Noll 1994](#)). Con respecto a esto último, los estudios de Schmidt (2007) e Ibrahim (2015) hacen referencia a la forma en que el conservadurismo religioso de ciertos profesores puede actuar como un punto de resistencia frente a la discusión crítica con el estudiantado. El trabajo empírico de Schmidt con el libro feminista *The Piggybook* de Brown (1990), muestra cómo algunos participantes se resisten a la utilización de materiales que contienen ideas contrarias a sus creencias religiosas. Uno de los participantes del estudio señala:

“I would not read any book that deals with a family structure that promoted anything other than a man and a woman. If I did, then it would be against my religious point of view, and that might come out. It’s the parents’ right to discuss things like this...” ([Schmidt, Armstrong, and Everett 2007, 52](#)).

Por su parte, los resultados del estudio de Ibrahim apuntan a que, si bien, las creencias religiosas de los estudiantes de pedagogía en el Líbano no resultan necesariamente una barrera a la hora de desarrollar lecturas críticas de temas generales, al tratarse de temas sensibles desde el punto de vista de la religión, su respuesta es mucho menos crítica y más convencional, negándose a cuestionar los principios religiosos. Esto es coincidente con los hallazgos de [Toledo et al. \(2014\)](#) quien identifica profesores a los que llama ‘neutrales-activos’, esto es, docentes que, si bien, declaran presentar diversas interpretaciones sobre un mismo acontecimiento, a la vez evitan manifestar su opinión sobre lo expuesto. Todos estos factores afectan (directa o indirectamente) la selección de textos literarios ([Wollman-Bonilla 1998](#)) y la motivación del profesorado para mediar la lectura y el diálogo sobre temas controversiales, y eventualmente dan espacio a la “censura preventiva” sobre materiales que pudieran impulsar reflexiones y aprendizajes valiosos para el estudiantado.

En resumen, podemos decir que las lecturas de textos de temáticas sensibles o controversiales son a todas luces un aporte desde el punto de vista metodológico, ya que permiten al estudiantado empatizar con otras realidades, tener una opinión crítica sobre temas complejos, cuestionar discursos estereotipados, y generar debates en un entorno seguro en donde se puedan expresar todas las visiones. Sin embargo, en la realidad del sistema educativo chileno, no existen las condiciones para poder trabajar con este tipo de materiales, ya sea por la censura explícita, en el caso de los colegios confesionales o privados, o por la “censura preventiva” que aplican el profesorado como forma de evitar conflictos con padres y directivos. Lamentablemente, la “censura preventiva” resulta mucho más difícil de combatir que la censura explícita, ya que es un fenómeno que depende de una gran variedad de factores (endógenos y exógenos) y porque no es un fenómeno que sea de fácil detección, ya que ocurre en la mente del docente y a menos que lo exprese es casi imposible saber que ha ocurrido. Es por esto, que es importante seguir reflexionado sobre este tema y realizar trabajo de campo para conocer la apreciación que tiene el profesorado de su libertad de enseñanza, de la protección institucional que tienen y de que efectos tienen ambos elementos en su práctica educativa, en vista a mejorar la calidad de la educación y las condiciones laborales del profesorado.

Bibliografía

- Apol, Laura, Aki Sakuma, Tracy M Reynolds, and Sheri K Rop. 2002. ““When Can We Make Paper Cranes?”: Examining Pre-Service Teachers' Resistance to Critical Readings of Historical Fiction.” *Journal of Literacy Research* 34 (4): 429-464. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3404_3.
- Asimeng-Boahene, L. 2007. “Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies education in African schools.” *Intercultural Education* 18 (3): 231-242. <https://doi.org/10.1080/14675980701463588>.
- Bandura, Albert, C Barbaranelli, GV Caprara, and C Pastorelli. 1996. “Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning.” *Child Development* 67 (3): 1206-1222.
- Berg, Wolfgang, Leena Graeffe, and Cathie Holden. 2003. *Teaching controversial issues: A European perspective*. Children's Identity and Citizenship in Europe, CiCe.
- Borooah, V. K., & C. Knox. 2017. “Inequality, segregation and poor performance: the education system in Northern Ireland.” *Educational Review* 69 (3): 318-336. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1213225>.
- Boyd, Fenice B., and Nancy M. Bailey. 2009. “Censorship in Three Metaphors.” *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52 (8): 653-661. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.8.1>. <http://www.jstor.org/stable/27654328>.
- Bravo, Mónica, and Patricio Ramírez. 2022. Denuncias por convivencia escolar al segundo trimestre de 2022: una mirada territorial. In *Observatorio de Ciudadanía, convivencia y bienestar escolar de La Araucanía*. Temuco Universidad de la Frontera.
- Brinkley, E. H. 1994. “Intellectual freedom and the theological dimensions of whole language.” In *Preserving intellectual freedom: Fighting censorship in our schools*, edited by J. E. Brown, 111-122. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Cerra, K. K. . 1994. “Self-censorship and the elementary school teacher.” In *Preserving intellectual freedom: Fighting censorship in our schools*, 36-50.
- Chikoko, Vitallis, James David Gilmour, Clive Harber, and Jeff Serf. 2011. “Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa.” *Journal of Education for Teaching* 37 (1): 5-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538268>.

- Comber, Barbara, Pat Thomson, and Marg Wells. 2001. "Critical literacy finds a "place": Writing and social action in a low-income Australian grade 2/3 classroom." *The Elementary School Journal* 101 (4): 451-464. <https://doi.org/10.1086/499681>.
- Cook, David A, and Anthony R Artino. 2016. "Motivation to learn: an overview of contemporary theories." *Medical Education* 50 (10): 997-1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/medu.13074>.
- Djikic, Maja, Keith Oatley, and Mihnea C. Moldoveanu. 2013. "Reading other minds: Effects of literature on empathy." *Scientific Study of Literature* 3 (1): 28-47. <https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.06dji>. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ssol.3.1.06dji>.
- Eekhof, Lynn S, Kobie Van Krieken, and Roel M Willems. 2022. "Reading about minds: The social-cognitive potential of narratives." *Psychonomic Bulletin & Review* 29 (5): 1703-1718. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02079-z>.
- Fanetti, Susan. 2012. "A case for cultivating controversy: Teaching challenged books in K-12 classrooms." *The ALAN Review* 40 (1): 6-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.21061/alan.v40i1.a.1>. <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v40n1/pdf/fanetti.pdf>.
- Flake, J. K, K. E Barron, C.S. Hulleman, B. D McCoach, and M. E Welsh. 2015. "Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory." *Contemporary educational psychology* 41 (232-244). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.002>.
- Freedman, Lauren, and Holly Johnson. 2000a. "Who's Protecting Whom? "I Hadn't Meant to Tell You This": a Case in Point in Confronting Self-Censorship in the Choice of Young Adult Literature." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44 (4): 356-369. <http://www.jstor.org/stable/40015350>.
- . 2000b. "Who's protecting whom?" I hadn't meant to tell you this", a case in point in confronting self-censorship in the choice of young adult literature." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44 (4): 356-369. <http://www.jstor.org/stable/40015350>.
- Friedman, Jonathan. 2022. *Banned in the USA: The growing movement to censor books in schools*. Pen America.
- Gee, J. 2007. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Govender, Navan. N. 2018. "Deconstructing heteronormativity and hegemonic gender orders through critical literacy and materials design: A case in a South African school of education." In *Teacher Education for Diversity: Conversations from the Global South*, edited by E. Walton and R. Osman. London: Routledge.
- Granziera, Helena, and Harsha N. Perera. 2019. "Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view." *Contemporary Educational Psychology* 58: 75-84. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X17301911>.
- Hartsfield, Danielle, and Sue Kimmel. 2019. "Exploring educators' figured worlds of controversial literature and adolescent readers." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 63 (4): 443-451. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jaal.989>. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaal.989>.
- Hattie, John, Flaviu A. Hodis, and Sean H. K. Kang. 2020. "Theories of motivation: Integration and ways forward." *Contemporary Educational Psychology* 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300308>.
- Hendrix-Soto, Aimee, and Melissa Mosley Wetzel. 2019. "A review of critical literacies in preservice teacher education: pedagogies, shifts, and barriers." *Teaching Education* 30 (2): 200-216. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1465034>.

- Ho, L. C., T. Alviar-Martin, and E. Leviste. 2014. "There is space, and there are limits": The challenge of teaching controversial topics in a liberal democracy." *Teachers College Record* 116 (5): 1-28.
- Huck, C. S. . 1990. "The power of children's literature in the classroom." In *Talking about books: Creating literate communities*, edited by K. G. Short, & Pierce, K. M. , 209 Portsmouth, NH Heinemann Educational Publishers.
- Ibrahim, Nizar Kamal. 2015. "Critical Literacy: Performance and Reactions." *Theory and Practice in Language Studies* 5 (4): 756-764. <https://doi.org/10.17507/tpls.0504.11>.
- Jacobs, G. 2010. "Academic Controversy: a cooperative way to debate." *Intercultural Education* 21 (3): 291-296. <https://doi.org/10.1080/14675981003771033>.
<https://doi.org/10.1080/14675981003771033>
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675981003771033>.
- Jacobson, L. . 2016. Unnatural selection: More librarians are self-censoring. *School Library Journal*. Accessed 01/08/2021.
- Kamil, M.L., Barr, R., Mosenthal, P.B., & Pearson, P.D. . 2016. *Handbook of Reading Research*. 3 vols. Vol. III. edited by M.L. Kamil, Barr, R., Mosenthal, P.B., & Pearson, P.D. New York, London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Kimmel, S. C., and D. E. Hartsfield. 2019. "'It Was . . . the Word 'Scrotum' on the First Page": Educators' Perspectives of Controversial Literature." *Journal of Teacher Education* 70 (4): 335-346. <https://doi.org/10.1177/0022487117751126>. <https://doi.org/10.1177/0022487117751126>
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487117751126>.
- Larsen, Torill, and Oddrun Samdal. 2012. "The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program." *School Psychology International* 33 (6): 631-645. <https://doi.org/10.1177/0143034311412848>.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034311412848>.
- Latorre, M. Latorre, M. . 2005. ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio? . *Biblioteca Digital*. Accessed 2017-09-26.
- Lopez, M. . 2021. "Cancel culture in schools " *Quadrant* 65 (7/8): 14-15. <https://doi.org/10.3316/informit.906680399584803>.
- Luke, Allan, and Peter Freebody. 1997. "Shaping the social practices of reading: An introduction." In *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*, edited by S. Muspratt, Allan Luke and P Freebody, 460-475. Cresskill: Hampton Press.
- Magendzo, Abraham. 2016. "Incorporando la perspectiva controversial en el currículo disciplinario." *Revista iberoamericana de educación superior* 7 (19): 118-130.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. 2009. "Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes." *Communications* (34): 407-428. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>.
- Mas, Paloma. 2021. ¿Censura o selección? Valores e ideología en las lecturas escolares. *Cuatroojos*. Accessed 23/03/2023.
- MINEDUC. 2015. *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Edited by Ministerio de Educación de Chile. Santiago: Ministerio de Educación.
- . 2018. *Bases curriculares. Primero a Sexto Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.
- . 2023. Actualización de la Priorización Curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Educación Básica y Media por asignatura. edited by Unidad de Curriculum y Evaluación Ministerio de Educación. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

- Misco, Thomas, and Jung-Hua Tseng. 2018. "I will not mention controversial issues unless they are in the textbook": An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan." *The Journal of Social Studies Research* 42 (1): 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.005>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885985X16300468>.
- Munita, F. 2014. "El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. ." Phd. Tesis Doctoral, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/141588>.
- Muñoz, Carla, Constanza Lobos, and Jorge Valenzuela. 2020. "Disociaciones entre discurso pedagógico y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente." *Revista Fuentes* 22 (2). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07>. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/10936>.
- Muñoz, Carla, Jorge Valenzuela, Carola Avendaño, and Claudia Núñez. 2016. "Improvement in Academic Reading Motivation: Motivated Students Perspective." *Ocnos* 15: 52-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941.
- Nell, Victor. 1988. "The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications." *Reading Research Quarterly* 23 (1): 6-50. <https://doi.org/10.2307/747903>. <http://www.jstor.org/stable/747903>.
- Noll, Elizabeth. 1994. "The Ripple Effect of Censorship: Silencing in the Classroom." *The English Journal* 83 (8): 59-64. <https://doi.org/10.2307/820338>. <http://www.jstor.org/stable/820338>.
- Norris, Katherine, Lisa Lucas, and Catherine Prudhoe. 2012. "Examining critical literacy: Preparing preservice teachers to use critical literacy in the early childhood classroom." *Multicultural Education* 19 (2): 59-62.
- Oatley, K. . 2009. "Communications to self and others: Emotional experience and its skills." *Emotion Review* 1 (3): 206-213. <https://doi.org/10.1177/1754073909103588>.
- Oltmann, S. 2017. "Creating Space at the Table: Intellectual Freedom Can Bolster Diverse Voices." *The Library Quarterly* 87 (4): 410-418. <https://doi.org/10.1086/693494>. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/693494>.
- Ow, Maili, Bárbara Gálvez, Francisca Gutiérrez, and Alexandra Israel. 2021. "¿ Cómo responden niños y niñas a libros acerca de la muerte? Análisis de respuestas lectoras de alumnos de kínder a 4° año básico al libro álbum Sapo y la canción del Mirlo." *Literatura y lingüística* (43): 75-100.
- Papola-Ellis, A. . 2016. "'It's just too sad!': Teacher candidates' emotional resistance to picture books." *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 55 (2): 1-26.
- Pomerantz, Francesca. 2018. "Facilitating teachers' appreciation and use of controversial picture books." *The Reading Professor* 41 (1): 20.
- Robinson, E. J., Einav, S., & Fox, A. . 2013. "Reading to learn: Prereaders' and early readers' trust in text as a source of knowledge." *Developmental psychology* 49 (3): 505-513. <https://doi.org/10.1037/a0029494>.
- Rom, Mark Carl, and Kristina Mitchell. 2021. "Teaching Politics in a Call-Out and Cancel Culture." *PS: Political Science & Politics* 54 (3): 610-614.
- Rosenzweig, Emily Q., Allan Wigfield, and Jacquelynne S. Eccles. 2019. "Expectancy-Value Theory and Its Relevance for Student Motivation and Learning." In *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning*, edited by K. Ann Renninger and Suzanne E. Hidi, In Cambridge Handbooks in Psychology, 617-644. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salvador, Ana Maria Margarita S. 2021. "Controversial Issues in Children's Books: Are Teachers Ready for Them?" *New Review of Children's Literature and Librarianship* 27 (1): 83-98. <https://doi.org/10.1080/13614541.2021.1984750>. <https://doi.org/10.1080/13614541.2021.1984750>.

- Schmidt, R., L. Armstrong, and T. Everett. 2007. "Teacher resistance to critical conversation: Exploring why teachers avoid difficult topics in their classrooms." *The NERA Journal* 43 (2): 49-55.
- Shaukat, Sadia, Venkat Rao Vishnumolakala, and Ghanem Al Bustami. 2019. "The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities." *Journal of Research in Special Educational Needs* 19 (1): 68-76. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425>.
- Toledo Jofré, M^a. 2014. *Estudio sobre la enseñanza de los "temas controversiales" en el curso de Historia, Geografía y ciencias sociales, durante el primer ciclo de enseñanza media. Análisis de las estrategias de afrontamiento: adoctrinamiento versus neutralidad*. Informe final Proyecto Fondecyt Regular 1120742. Santiago.
- Toledo Jofré, M^a, and R. Gazmuri. 2009. "Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica." *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 35 (2): 155-172.
- Toledo Jofré, M^a, Abraham Magendzo Kolstrein, Virna Gutiérrez Gianella, and Ricardo Iglesias Segura. 2015. "Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores." *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 41 (1): 275-292.
- Troncoso, Lelya, and Valentina Stutzin. 2019. "La agenda heteropatriarcal en Chile: Cruces entre política, moral y religión en la lucha contra la "ideología de género". " *Nomadías* (28).
- Usher, Ellen L, and Frank Pajares. 2008. "Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions." *Review of educational research* 78 (4): 751-796.
- Vancouver, Jeffrey B, Mark Alicke, and Leah R Halper. 2018. "Self-Efficacy." In *The Self at Work: Fundamental Theory and Research*, edited by D. Lance Ferris, Russell E. Johnson and Constantine Sedikides, 15-38. London: Routledge.
- Vezzali, Loris, Sofia Stathi, and Dino Giovannini. 2012. "Indirect contact through book reading: Improving adolescents' attitudes and behavioral intentions toward immigrants." *Psychology in the Schools* 49 (2): 148-162.
- Vezzali, Loris, Sofia Stathi, Dino Giovannini, Dora Capozza, and Elena Trifiletti. 2014. "The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice." *Journal of Applied Social Psychology*: n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/jasp.12279>. <http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12279>
<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/jasp.12279/asset/jasp12279.pdf?v=1&t=hyaba8rl&s=6e73934fb62be15c3f5610718b28b37f5c9e7336>
<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/jasp.12279/asset/jasp12279.pdf?v=1&t=hyabahr&s=0d4a60eb28a93dd2138d6785d7b340a362a11dd2>.
- Wigfield, Allan, and Jacquelynne S. Eccles. 2020. "35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward." In *Advances in Motivation Science*, edited by Andrew J. Elliot, 161-198. Elsevier.
- Wollman-Bonilla, Julie E. 1998. "Outrageous Viewpoints: Teachers' Criteria for Rejecting Works of Children's Literature." *Language Arts* 75 (4): 287-295. <http://www.jstor.org/stable/41962063>.
- Xie, Dengfeng, and Zhangming Xie. 2019. "Effects of Undergraduates' Academic Self-Efficacy on Their Academic Help-Seeking Behaviors: The Mediating Effect of Professional Commitment and the Moderating Effect of Gender." *Journal of College Student Development* 60 (3): 365-371. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0035>.
- Zhan, Ying, Yushan Jiang, Zhi Hong Wan, and Jin Jun Guo. 2021. "Is There an "Expectancy × Value" Effect? Investigating the Impact of Self-Efficacy and Learning Motives on Chinese Undergraduates' Use of Deep Language Learning Strategies." *The Asia-Pacific Education Researcher* 30 (1): 83-94. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00516-y>. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00516-y>.