

FONDO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO
DIVISIÓN DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INFORME FINAL

CONCEPCIONES SOBRE LECTURA DE PROFESORES EN EJERCICIO: PERFILES LECTORES DE DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO DE SUS ESTUDIANTES

INSTITUCIÓN ADJUDICATARIA: UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (SEDE VILLARRICA)
INVESTIGADORA PRINCIPAL: MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ CRUZ
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: RUKMINI BECERRA, ANDREA COCIO, OMAR DAVISON
LILIANA FUENTES
PROYECTO FONIDE: FX11619

SANTIAGO 2018

Secretaría Técnica FONIDE, Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC.

Alameda N.º 1371, Piso 8. E-mail: fonide@mineduc.cl/web: www.fonide.cl

MONTO ADJUDICADO: \$ 37.831.000

NÚMERO DE DECRETO: 1564

FECHA DEL DECRETO: 01/12/2016

INCORPORACIÓN O NO DE ENFOQUE DE GÉNERO: SÍ

TIPO DE METODOLOGÍA EMPLEADA: MIXTA

CONTRAPARTES DEL CENTRO DE ESTUDIOS: Javier Guevara

LAS OPINIONES QUE SE PRESENTAN EN ESTA PUBLICACIÓN, ASÍ COMO LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIONES, SON DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES Y NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DEL MINEDUC.

LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN EL PRESENTE DOCUMENTO PUEDE SER UTILIZADA TOTAL O PARCIALMENTE MIENTRAS SE CITE LA FUENTE.

ESTA PUBLICACIÓN ESTÁ DISPONIBLE EN WWW.FONIDE.CL

RESUMEN¹

Los niveles de lectura en los estudiantes de Educación Básica son aún deficientes en Chile y en la región de la Araucanía. Asimismo, según la evidencia, las prácticas docentes de lectura del profesorado son poco diversas y sus hábitos lectores tienen impacto sobre la lectura del alumnado. Por tanto, el objetivo de la presente investigación fue identificar y analizar las concepciones sobre la lectura de profesores en ejercicio de la región de la Araucanía y su relación con el desempeño y actitudes del estudiantado. Con respecto a la metodología, el diseño fue descriptivo y mixto, cuantitativo y cualitativo, la muestra fue representativa y estuvo compuesta por 18 escuelas municipales urbanas de las comunas más pobladas de la Araucanía, a cuyos profesores (n=338 aprox.) se les aplicó un cuestionario de concepciones de lectura para relevar sus perfiles lectores, y a sus estudiantes de 4º a 6º Básico (n=1.171) una evaluación de comprensión lectora y una Encuesta de Actitudes de lectura. Entre los resultados, se identificó que los docentes presentan concepciones reproductivas y epistémicas simultáneamente con predominio de estas últimas y que aquellos con perfil epistémico manifiestan más placer por la lectura y se vinculan al área de Lenguaje, mientras que aquellos más reproductivos señalan leer por razones prácticas. Asimismo, el desempeño de los estudiantes es bajo y decrece junto con sus actitudes de lectura a medida que pasan de curso. Por último, se constató que existe correlación entre los perfiles epistémicos de los docentes y el rendimiento y actitudes del alumnado.

Palabras claves: concepciones, lectura, actitudes de lectura, comprensión lectora, fomento lector

¹ Agradecemos el financiamiento del Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Código Proyecto: FONIDE FX11619 *Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: Perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes*) y la colaboración de los Directores y el profesorado de las escuelas públicas participantes de la Región de la Araucanía, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

Según el Artículo 28 de la Ley General de Educación (2007), uno de los objetivos de la Educación Básica es “Leer comprensivamente diversos tipos de textos adecuados para la edad y escribir y expresarse oralmente en forma correcta en la lengua castellana” (p. 51). Por tanto, una de las prioridades de una educación de calidad es desarrollar esta competencia para comunicarse y aprender en todas las disciplinas (Errázuriz, 2014; Errázuriz, Arriagada, Contreras & López, 2015; Errázuriz & Fuentes, 2012; Tolchinsky & Simó, 2001), sobre todo considerando los efectos cognitivos beneficiosos de la cantidad de lectura en la mente de los niños a temprana edad (Stanovich & Cunningham, 1998). Sin embargo, pese a su relevancia, existen importantes deficiencias tanto en el estudiantado del sistema escolar como en el de pedagogía, lo que es corroborado por varias mediciones (Medina, 2006).

De acuerdo con la medición internacional PISA 2012, Chile obtuvo 441 puntos en lectura, lo que señala que si bien existe un alza, estamos bajo el promedio de los países de la OCDE que tienen 496 puntos (OECD, 2014). Esto se agudiza en la región de la Araucanía, donde se focaliza esta investigación, ya que si bien su puntaje en el SIMCE de Lectura de 4º Básico 2015 (265 pts.) ha subido respecto de los años anteriores, continúa siendo más bajo que el promedio nacional (www.agenciaeducacion.cl). Asimismo, la Prueba PISA también confirma la brecha de género en lectura entre alumnos y alumnas, pues estas últimas superan a los niños en 23 puntos, lo que también es reforzado por los últimos resultados del Simce de Escritura 2016 (Chile, Agencia de Calidad de la Educación, 2017), del Estudio Internacional de Lectura PIRLS 2016 (Chile, Agencia de Calidad de la Educación, 2017a y 2017b) y por la evidencia internacional (Logan & Johnston, 2010; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016). En tanto, los estudiantes de colegios particulares superan ampliamente a los municipalizados en todas las pruebas de la medición internacional. Por otra parte, en una aplicación de la prueba de comprensión lectora Clip a 2.277 estudiantes de escuelas básicas de la Araucanía, se obtuvieron niveles de comprensión que no superan el 50% en un nivel superficial o el 20% en niveles de comprensión profunda (Fuentes, 2009). Esto probablemente se puede deber en parte a que esta zona tiene los mayores índices de pobreza del país (Chile, Ministerio de Desarrollo Social, 2014) y una realidad intercultural que no ha sido suficientemente abordada.

El estudiantado de pedagogía también presenta grandes carencias en esta área. Por ejemplo, en la prueba de Comunicación Escrita de INICIA 2012, que evalúa a los alumnos que egresan de Educación Básica, el 41% logró un nivel adecuado y el 59% no lo alcanzó, brecha que se profundiza en la región de la Araucanía, pues el 70% obtuvo un nivel insuficiente. Si bien estos resultados tuvieron un alza en la última evaluación, no sabemos si esta tendencia se mantendrá en el tiempo. Del mismo modo, Errázuriz et al. (2015) y Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos (2016), corroboraron que el desempeño en escritura de estudiantes de Pedagogía Básica de la Araucanía y Los Ríos es bajo. En efecto, se ha constatado que la cantidad de cursos de Lenguaje en programas de formación inicial docente (FID) es insuficiente en relación con la presencia de esta disciplina en el currículo escolar (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez & Cavada, 2011), incluso, no solo las pruebas estandarizadas muestran estas falencias, sino que los mismos docentes reconocen que requieren aprender más sobre la enseñanza de la lectura y escritura (Rodríguez, Mahias, Maira, González, Cabezas & Portigliati, 2016). Estos datos resultan preocupantes al pensar que estos egresados serán futuros docentes encargados de desarrollar las habilidades de lectura y fomentarla en el sistema escolar; de hecho, las últimas investigaciones han evidenciado la relevancia que tiene el nivel de las competencias de lectura del profesorado en el desarrollo de esta en el alumnado y lo gravitante del aprendizaje de la lectura inicial para el éxito escolar (Ferreiro, 2008; Villalón, 2008).

Asimismo, según la evaluación docente de los últimos años, la cantidad de profesores que obtuvo un nivel competente o destacado es minoritaria, es decir, la mayoría ha alcanzado los niveles básico o insatisfactorio, si bien se han presentado algunas alzas en el último tiempo (Sun, Correa, Zapata & Carrasco, 2011).

Por último, existen evidencias internacionales sobre el impacto que tienen los hábitos lectores del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza y de fomento de la lectura en la sala de clases, y sobre el modelamiento de actitudes y hábitos lectores del alumnado (Benavides & Peterson, 2010; García-Rodicio, 2015; Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999; Petscher, 2010; Schraw & Bruning, 1999). Sobre todo considerando que las prácticas de enseñanza de la lectura en Chile han demostrado ser poco variadas, más bien reproductivas y de un bajo desafío cognitivo (Galdames, Medina, San Martín, Gaete & Valdivia, 2011; Medina, Valdivia & San Martín, 2014).

Es por esto que interesa investigar qué tipos de concepciones y perfiles lectores presenta el profesorado de Educación Básica en ejercicio de distintas disciplinas en esta región y su relación con las competencias y concepciones de sus alumnos, pues este conocimiento será un insumo para diseñar a futuro una propuesta de fomento lector, generar modelos pedagógicos inclusivos (Ministerio de Educación, 2015a) que aporten a la didáctica en la formación docente y, así, elevar la calidad de la educación escolar.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

La lectura y su fomento: Desafíos para el espacio escolar

La preocupación por el hábito lector y el fomento a la lectura está cobrando cada vez más relevancia desde diversas matrices disciplinarias. En efecto, la promulgación de la Política Nacional de la Lectura y el Libro (2015-2020) como fundamento del Plan Nacional de la Lectura (2015-2020), promueve un decidido apoyo a la creación, producción, conservación, distribución y consumo del libro. De este modo, si estas políticas buscan desarrollar un Chile más lector, es imperativo esclarecer el rol que supone para los docentes y la escuela como espacio privilegiado para la lectura, asumir el desafío de fomentar la lectura como un derecho social.

Por ejemplo, estudios realizados en el país evidencian que los adolescentes no manifiestan la lectura como actividad primordial y solo un 19% se autopercibe como lector frecuente, si bien la lectura de 15 a 20 minutos en forma diaria tiende a aumentar a medida que avanza la edad (Chile, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2014). No obstante, Latorre (2014) concluye que a medida que el estudiantado avanza de grado la lectura es percibida como menos entretenida y posicionada como una ayuda para los estudios y con un fuerte carácter de obligatoriedad.

Pese a la promulgación de diversas iniciativas de mediación y fomento lector (Yo leo, 2007; Maletín Literario, 2008-2010; Nacidos para leer, 2008-2010), la demanda actual por competencias de lectura cada vez más complejas y flexibles debido a los múltiples formatos y soportes de lectura, sigue vigente y precisa de líneas de acción destinadas a fomentar la lectura en la escuela (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015).

En términos generales, el fomento lector en la escuela articula tres componentes fundamentales: el texto, el alumno y el docente (Colomer, 2005); considerando las prácticas pedagógicas que promueven la lectura, los momentos para su realización, el tipo y el formato, las funciones que debe cumplir, la creación de un ambiente adecuado y las formas de evaluarla e integrarla (Lockwood, 2011; Mata, 2008; Chambers, 2007). Esto, en un contexto que -según estudios recientes- relevan la responsabilidad del profesor como lector frecuente y generador de prácticas lectoras más motivantes con sus estudiantes (Fundación La Fuente, 2016).

Por otro lado, transformar el aula en un espacio donde la lectura sea un ejercicio cotidiano, con propósitos diversos, un amplio repertorio de textos elegidos con criterios pedagógicos pertinentes y en diversos formatos y soportes, problematiza una retórica pedagógica de faceta lúdica que pontifica sobre la importancia de leer, pero que no se traduce en la socialización de prácticas concretas (Colomer, 2005). Asimismo, la relación entre el fomento lector y la escuela está mediada por una serie de componentes como el currículo, el uso de las bibliotecas escolares, las realidades regionales en las que se sitúan las comunidades educativas y el rol de los programas de formación docente.

De tal forma, impulsar y promover un fomento lector que apunte no solo a recabar información, sino que atienda otras aristas como la construcción de subjetividades, el refuerzo afectivo, el conocimiento de otras culturas, el desarrollo de la libertad e imaginación con diversas textualidades, la promoción de diversas habilidades en el desarrollo del pensamiento y la formación ética en sintonía con el currículo (Troncoso, 2016; Petit, 1999; Latorre, 2014), está relacionado con la importancia de conocer el perfil lector de los docentes como insumo que permita manejar criterios estéticos, ideológicos y pedagógicos al momento de estimular la lectura de ciertos textos, ya que no se es lector desde un lugar abstracto: se lee siempre desde un lugar y con una experiencia de lectura concreta (Cuesta, 2006).

Si el desafío de fomentar la lectura en la escuela está cada vez más visibilizado como un punto ineludible en nuestra relación con la lectura, es necesario levantar información sobre la relación que sostienen las concepciones que posee el profesorado sobre el fomento lector, su perfil como lectores y el hábito y comprensión lectora de sus estudiantes. De este modo, saber qué discursos se despliegan y cristalizan respecto de la lectura y sus modos de promoverla es relevante porque es el profesorado el agente encargado de articular y promover con sus prácticas pedagógicas el currículo escolar y los objetivos del Plan Nacional de la Lectura y, además, constituye un segmento no suficientemente estudiado en relación con la preminencia de estudios sobre profesores en formación (Cisternas, 2011).

De este modo, esta investigación, busca precisamente abordar el tema de la lectura y su fomento, en el profesorado de Educación Básica en ejercicio de escuelas municipales.

Finalmente, suscribimos la premisa de que no existe un método fácilmente formalizable para fomentar la lectura: es parte de la complejidad de este desafío. Sin embargo, la proliferación de nuevos formatos, soportes y tipos de textos, junto a los cambios que experimenta el hábito lector gracias a las nuevas tecnologías de la información, configura un escenario que interpela al espacio escolar y sus docentes en la apropiación de herramientas teórico-metodológicas que aborden no solo el fomento de la lectura bajo estas coordenadas, sino también contribuir y fortalecer los objetivos de la política pública en relación a la formación de más y mejores lectores.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que han orientado la presente investigación son las siguientes:

¿Qué tipos de perfiles lectores y concepciones sobre la lectura, su enseñanza y su fomento presenta el profesorado en ejercicio? ¿Cuál es la distancia entre las concepciones sobre lectura del profesorado en ejercicio y aquellas presentes en las Bases Curriculares de Lenguaje y el Plan Nacional de la Lectura? ¿Existe relación entre las concepciones y perfiles lectores del profesorado y las competencias y perfiles del estudiantado?

4. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Hipótesis

Los docentes que presentan perfiles más epistémicos declaran tener actitudes más positivas hacia la lectura, una mayor preocupación por fomentar la lectura en su alumnado y una cercanía al currículo y al Plan Nacional de la Lectura.

Los docentes que presentan perfiles más reproductivos declaran tener actitudes más negativas hacia la lectura, una menor preocupación por fomentar la lectura en su alumnado y un escaso vínculo con el currículo y el Plan Nacional de la Lectura.

Existe una relación entre las concepciones del profesorado y el desempeño y actitudes lectoras de su estudiantado.

Objetivo general

Identificar y analizar los perfiles lectores del profesorado en ejercicio de la región de la Araucanía y su relación con el desempeño y los perfiles lectores de sus estudiantes, con el fin de aportar conocimiento que pueda ser usado en las políticas públicas y así contribuir a elevar el nivel de esta competencia en docentes y estudiantes del sistema escolar².

Objetivos específicos

- 1) Caracterizar las concepciones que presenta el profesorado de Educación Básica en ejercicio de distintas disciplinas en la región de la Araucanía, para así relevar sus perfiles lectores.
- 2) Evaluar el desempeño y concepciones de lectura del estudiantado de 4º, 5º y 6º Básico de escuelas municipales de la región de la Araucanía.
- 3) Establecer la relación entre las concepciones y perfiles de lectura del profesorado y las concepciones y desempeño lector de su alumnado.
- 4) Comparar las concepciones que dan cuenta de los perfiles lectores de los y las docentes con las propuestas presentes en las Bases Curriculares, los Estándares de Desempeño de Lectura de Lenguaje y Comunicación para Profesores Básicos y el Plan Nacional de la Lectura, con el fin de establecer la coherencia entre estas.

² Un aspecto que interesa destacar es la descentralización del Plan de Lectura, pues se espera el diseño y aplicación de planes regionales de lectura. Sin embargo, también se señala la importancia de contar con diagnósticos y análisis locales, que levanten información relevante a este propósito. En ese contexto, la realización de investigaciones sobre la lectura y su fomento en las regiones del país, pueden representar un aporte concreto y servir de insumo a los diseños de planes futuros.

5. MARCO TEÓRICO

1. La lectura comprensiva en la escuela

La comprensión constituye un proceso cognitivo complejo que requiere la intervención de sistemas atencionales y de memoria, procesos de percepción, de operaciones inferenciales basadas en conocimientos previos y en el contexto (Britton & Graesser, 1996; Fuentes, 2009).

Este proceso de comprensión supone que la persona construye y tiene en cuenta un modelo mental y situacional que incorpora tanto los conocimientos previos del sujeto, como los contenidos que van apareciendo en el texto (Britton & Graesser, 1996). Esto significa que el sujeto va construyendo su propio texto personal “mental” a partir de lo que el texto va diciendo y de su conocimiento de mundo (Parodi, Peronard & Ibáñez, 2010; Solé, 1996). De hecho, de acuerdo con Bofarull la lectura es “un proceso de interacción entre la lectora o el lector y el texto mediante el cual la persona que lee intenta alcanzar los diferentes objetivos que guían su lectura y que le permiten interpretar el texto, construir un significado, en función del objetivo que se haya propuesto” (2001, p. 131). De este modo, es necesario que el lector relacione la información que explicita el texto, que proporciona el contexto y los conocimientos previos que posee sobre el texto, su cultura y el mundo, por lo que es un fenómeno lingüístico, sociocultural y cognitivo (Cassany, 2006). Así, la lectura comprensiva se compone de tres dimensiones: textual, pragmática y crítica (Riffo & Véliz, 2011).

Con respecto a las estrategias de lectura, cabe destacar el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) que postula que la comprensión es un proceso estratégico. Por tanto, un lector activo debe ser capaz de identificar e interpretar las señales proporcionadas por el texto -antes, durante la lectura- a través de sus conocimientos y destrezas (Cassany, 2006; Condemarín, 2004; Bofarull, 2001; Solé, 1996). En este sentido, la formulación de inferencias es una habilidad clave en este proceso (Silva & Cain, 2015). Estas consisten en operaciones mentales que explicitan lo que está implícito en el texto, mediante el conocimiento de mundo y la referencia compartida. También, a través de las inferencias se pueden predecir hipótesis y deducir presuposiciones sobre lo leído. Por ende, el conocimiento de los marcadores discursivos es muy relevante para la formulación de las inferencias, pues las orientan durante la comunicación, por lo que su manejo afecta la calidad de la comprensión (Errázuriz, 2015, Portolés, 1998).

En relación con la enseñanza de la comprensión lectora, Collins y Smith (1980, cfr. Medina, 2006 y Solé, 1996; Schunk & Zimmerman, 2007) afirman que debe llevarse a cabo a través de tres fases de orientación: El modelamiento del docente, la participación del alumno y la lectura silenciosa autónoma del alumno. No obstante, Condemarín (2004) señala que además del modelamiento del docente es importante el establecimiento de estrategias metacognitivas de automonitoreo que permitan encontrar la fuente de la respuesta a una pregunta, según si la información es literal al texto, requiere de relaciones entre ideas del texto, proviene de los conocimientos del lector o exige la creación de una nueva idea. En efecto, el método *reciprocidad de enseñanza* (Palinscar & Brown, 1984), diálogo centrado en el texto, mejora el nivel de comprensión, así como también los procesos de autorregulación y el monitoreo metacognitivo (Vidal-Abarca, Mañá & Gil, 2010). Asimismo, si se considera la lectura como una herramienta epistémica en todas las disciplinas (Ruiz, 2009), también es recomendable desarrollarla transversalmente en el currículo y en todas las asignaturas, pues su dominio facilita la construcción de aprendizajes y la transformación del conocimiento y porque son prácticas y actividades socioculturales que forman parte de las comunidades (Cassany, 2006; Medina, 2006; Tolchinsky & Simó, 2001).

A partir de lo previamente señalado, una de las innovaciones de esta investigación consiste en el abordaje de la lectura como un proceso holístico y un fenómeno complejo, desde diversas

perspectivas como la lingüística, sociocultural, cognitiva, afectiva y literaria, ya que las investigaciones en Chile se suelen centrar en algunos de los aspectos recién mencionados, desatendiendo los demás en el contexto de la escuela.

2. Calidad de la formación docente

Con respecto a la relevancia de la calidad de la formación docente, la evidencia correlacional indica que la formación del profesorado y la efectividad de sus prácticas profesionales constituyen los factores cruciales de la calidad de la educación (Barber & Mourshed, 2008; Hanushek, 2002; Liston, Borko & Withcomb, 2008). En particular, se señala que los docentes que poseen mejor formación evidencian mejores prácticas más apropiadas a las etapas del desarrollo de los niños y las niñas, son más sensibles a sus necesidades y demuestran conocimientos más fundamentados sobre prácticas adecuadas (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Sin embargo, los antecedentes aportados por la investigación acerca de la calidad y la equidad de los programas de formación docente existentes en Chile muestran limitaciones y carencias (Contreras et al., 2010; Meckes, 2011; Ministerio de Educación, 2005; Sánchez, 2010). De hecho, un estudio realizado en Chile (Larrondo, Figueroa, Lara, Caro, Rojas & Gajardo, 2007) evaluó las habilidades en Lenguaje y Matemáticas en egresados de pedagogía, encontró que la variación entre ingreso y egreso es baja, destacando que el estudiantado de pedagogía ingresa a la universidad con ciertas carencias, reflejadas en sus puntajes de selección y egresan con las mismas limitaciones. De igual modo, Errázuriz et al. (2015) y Aguilar et al. (2016), en el marco del proyecto Fondecyt 11130560, comprobaron que el desempeño en escritura de estudiantes de Pedagogía Básica de la Araucanía y Los Ríos es bajo y no se incrementa significativamente de primer a cuarto año de la carrera. Por tanto, interesaría indagar de qué modo se pueden hacer progresar estas competencias.

Asimismo, según los resultados del año 2012 de la Prueba INICIA, se observa un bajo rendimiento en general, puesto que en la prueba de conocimiento pedagógico un 42% obtuvo el nivel insuficiente y un 50% el aceptable y en la prueba de conocimientos disciplinarios un 69% obtuvo el nivel insuficiente y un 29% el nivel aceptable. Estos resultados son aún más alarmantes en la Araucanía, donde hubo un 55% que obtuvo el nivel insuficiente en los conocimientos pedagógicos y un 76 % que tuvo el nivel insuficiente en los conocimientos disciplinarios. En la prueba INICIA 2014, un 69% obtuvo entre 50% y 74% de logro en los conocimientos pedagógicos y un 69% obtuvo entre 50% y 74% de logro en conocimientos disciplinarios. Asimismo, según la evaluación docente de los últimos años, la cantidad de profesores que obtuvo un nivel competente o destacado es minoritaria. Por ejemplo, en el año 2008 el porcentaje de docentes que obtuvo nivel básico o insatisfactorio fue del 70,6 % y los que alcanzaron el nivel competente o destacado fue de un 29,4%. Mientras que el año 2010 el profesorado que obtuvo el nivel básico o insatisfactorio fue de un 87,7% y quienes alcanzaron el nivel competente o destacado fue de un 12,3% (Sun et al., 2011).

Es por esto que el estudio -en Chile- sobre las concepciones docentes de aula acerca de la lectura es relevante para producir mejoras en su formación y cambios en su enseñanza y su didáctica, pues esta competencia impacta el aprendizaje en otras áreas, ya que tiene una función epistémica.

3. Actitudes de lectura del estudiantado del sistema escolar

La actitud hacia la lectura ha sido definida como la predisposición de responder de manera favorable o desfavorable respecto de una actividad de lectura y, también, como un sistema de sentimientos respecto de la lectura que causan que el sujeto se aproxime o evite una situación de lectura, dentro de un *continuum* con extremos positivos y negativos (Alexander & Filler, 1976; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995). Es decir, es la imagen que el lector tiene sobre sus interacciones con la lectura de textos. Para Mathewson (1994), la actitud es un factor preponderante mientras alguien lee y mientras aprende a leer y se compone de cuatro factores centrales: los valores, los objetivos, el autoconcepto y la retroalimentación cognitiva y afectiva en una experiencia de lectura. Mientras que el modelo de McKenna, Kear & Ellsworth (1995) integra el aspecto social y considera la actitud como un fenómeno de naturaleza afectiva, cuyas creencias se relacionan causalmente con esta y se compone de tres factores principales: las creencias sobre los resultados de lectura según su deseabilidad, las creencias sobre las expectativas de los demás y la motivación por satisfacerlas y los resultados acerca de incidentes de lectura específicos.

De acuerdo con estudios internacionales como PISA, los estudiantes que muestran actitudes positivas hacia la lectura tienden a ser buenos lectores (OECD, 2014; Villalón, Merisuo-Storm, Izquierdo-Magaldi, Melero & Soininen, 2016) y tener un mayor rendimiento académico, pues la lectura es una herramienta de aprendizaje en todas las disciplinas (Guthrie, Hoa, Wigfield, Humenick & Littles, 2007). Incluso hay algunas investigaciones que señalan factores de género a favor de las mujeres (Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016), quienes obtienen mejores puntajes que los varones en comprensión lectora y mantienen actitudes positivas hacia la alfabetización, como demuestran los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Lectura en Chile, SIMCE. Específicamente, se ha señalado en investigaciones recientes que las niñas tienden a demostrar actitudes positivas y una mayor motivación hacia la lectura (Logan & Johnston, 2009, 2010) que los niños; presentando además diferencias significativas en la frecuencia con que se aproximan a la lectura, por sobre los varones (Coles & Hall, 2002; Durik, Vida & Eccles, 2006; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007)

En efecto, pareciera ser que las actitudes hacia la lectura se desarrollan en la escuela (Villalón et al., 2016), pues son influenciadas por los perfiles lectores y prácticas docentes de sus profesores, de este modo, Daisey (2009), Granado (2014), Morrison et al. (1999); Nathanson, Pruslow y Levitt (2008) y Sulentic, Beal y Capraro (2006) descubrieron que los docentes que disfrutaban de la lectura en su vida pueden proyectar y recrear estas experiencias positivas con sus estudiantes en el aula escolar (Jiménez, Rodríguez, Suárez, O'Shanahan, Villadiego, Uribe, Villalobos & Rodas, 2015; Lim, 2010).

En relación con las evidencias sobre las actitudes de lectura del alumnado de educación primaria, un estudio realizado a 18.185 niños estadounidenses de 1º a 6º grado (McKenna et al., 1995), constató que las actitudes hacia la lectura académica y recreativa al comienzo de la escolaridad eran relativamente positivas, pero que terminaban en total indiferencia en sexto grado y que no había diferencias según la etnia, pero sí de género a favor de las niñas. De este modo, los lectores más débiles, quienes tenían razones para esperar resultados más frustrantes, presentaron actitudes más negativas que los mejores lectores, por lo que se comprobó que la actitud afectaba la habilidad de lectura y esta relación se acrecentaba con el tiempo.

Asimismo, según otros estudios (Martínez, Aricak, & Jewell, 2008; Petscher, 2010), las actitudes del estudiantado estadounidense demostraron volverse negativas de modo gradual a lo largo

de los niveles de la escuela y esta negatividad se incrementó en alumnos con dificultades; por el contrario, las niñas se mostraron más positivas hacia esta labor. Además, nuevamente se confirmó que la actitud predecía el desempeño lector. Del mismo modo, Guthrie et al. (2007) y Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboda, Klauda, McRae y Barbosa (2008) también comprobaron que una mayor motivación por la lectura del estudiantado estadounidense predecía un mayor crecimiento de la habilidad de comprensión lectora.

Por su parte, estudiantes de primer y segundo año de primaria de España y Finlandia mostraron tener actitudes más positivas hacia la lectura en primer año que en segundo grado y también las niñas presentaron mayor motivación por leer (Villalón et al., 2016), sin embargo, no se identificó que hubiese relación entre las actitudes y el desempeño. Asimismo, los niños españoles presentaron actitudes más positivas frente a esta actividad que los finlandeses.

Por último, en el caso del alumnado chileno, de acuerdo con los últimos resultados de PIRLS, un alto porcentaje del estudiantado de 4° Básico reporta actitudes positivas hacia la lectura, aunque por debajo del promedio internacional, por ejemplo, el 81 % afirma que “le gusta los temas que lee en el colegio”, el 82 % que el docente les da “cosas interesantes para leer”, el 71 % declara que “disfruta leer” y el 85 % que “aprendo mucho leyendo” (Chile. Agencia de Calidad de la Educación, 2017a). En efecto, según un reporte PISA (OECD, 2011), si bien sus niveles de motivación por la lectura son cercanos al promedio de la OCDE, existe una disminución de la lectura como pasatiempo entre los años 2000 y 2009 y del tiempo que se invierte en ella. De hecho, un 37% señala no leer nunca por placer, lo que resulta alarmante si se considera que el disfrute de esta práctica se asocia al mayor desempeño lector, a un alza en los aprendizajes en general y a un incremento en la frecuencia de lectura (Stanovich & Cunningham, 1998; Villalón, 2008), por lo que se ahonda la brecha entre lectores y no lectores. Sin embargo, se redujo la cifra de estudiantes que lee solo por obligación y los sujetos leen más ficción. En cuanto a las niñas chilenas, también presentan una mayor motivación por la lectura. Por otra parte, de acuerdo con Valenzuela, Vera y Sotomayor (2015), el compromiso lector de los estudiantes chilenos en PISA y, especialmente, de sus actitudes hacia la lectura son determinantes en sus resultados de comprensión lectora, incluso aún más que las estrategias de lectura.

Por consiguiente, es necesario reflexionar sobre por qué las actitudes hacia la lectura del estudiantado y su motivación por esta actividad disminuyen a medida que los individuos avanzan en su escolaridad (Latorre, 2014), especialmente dado su influencia en el desempeño lector. Del mismo modo, también se mantienen las diferencias de género en este aspecto en diversos contextos culturales, ya que los niños parecen mantener un menor nivel de actitudes positivas que las niñas o las pierden más tempranamente (Villalón et al., 2016).

Ciertamente, una manera novedosa de abordar el problema de la comprensión lectora sea identificar las actitudes lectoras del estudiantado chileno, para así poder detectar algunas de las causas de este fenómeno y tomar las medidas correspondientes, pues si bien contamos con resultados sobre las habilidades lectoras de estos sujetos, no tenemos suficiente información sobre sus actitudes.

4. Concepciones sobre la lectura de estudiantes y docentes

Las concepciones, desde el marco de las teorías implícitas, son constructos del mundo y de pensamiento social que median el conocimiento, pues son construcciones epistémicas de representación de la realidad que guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales (Dienes & Perner, 1999; Hernández, 2008 y 2012; Makuc, 2011; Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echeverría, 2006; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Schraw

& Bruning, 1999). Estas configuraciones de creencias relativas que un sujeto posee sobre un ámbito de la realidad tienen las siguientes características: 1) son producto de experiencias personales y de un conocimiento culturalmente compartido al participar en ciertas comunidades de práctica; 2) tienen una naturaleza implícita, pues son más bien inconscientes; 3) influyen en el comportamiento de las personas y 4) son resistentes al cambio (Pozo et al., 2006).

Ahora bien, acerca de los tipos de concepciones que existen sobre la lectura, estas dependen de las visiones sobre las prácticas letradas, las comunidades discursivas, los géneros, la intertextualidad y la interacción texto, lector, escritor y contexto (Camps, 2003; Hernández, 2005). En este sentido, existen varias tipologías con distintas terminologías, pero que aluden a lo mismo, por ejemplo: superficiales o profundas (Marton & Saljö, 1976); de transmisión o transacción (Ruiz, 2009; Schraw & Bruning, 1999) y reproduccionistas, interpretativas o constructivas (Hernández, 2008). Las superficiales son propias de lectores novatos y se caracterizan por solo reproducir el conocimiento sin poner en diálogo distintas posturas y sin cuestionar el contenido, pues se centran en este, sin considerar la situación de comunicación, el fin, el género y la comunidad discursivos donde circula. Mientras que las profundas son propias de lectores experimentados y se caracterizan por construir el conocimiento, poniendo en diálogo diversas voces, problematizando las posturas investigadas, para así construir puntos de vista originales en su lectura. Además, toman en cuenta los distintos factores que intervienen en la tarea como el entorno, el propósito, las propiedades del género y la comunidad discursiva donde circula. Por ende, conciben la lectura como una actividad y práctica social y cultural (Cassany, 2006; Fons, 2004) en la cual intervienen mecanismos metacognitivos.

Con respecto a las investigaciones sobre las concepciones sobre lectura y escritura que poseen estudiantes y profesores, Mateos, Martín y Villalón (2006) concluyeron que las tareas de lectura y escritura que más se ejecutan en la educación secundaria tienen una baja complejidad, debido a que enfrentan al alumno con un sola voz o postura. En la misma línea, Miras, Solé, Castells, Espino y Gràcia (2008) evidenciaron que las labores de lectura que el estudiantado del sistema escolar en España considera más útiles son aquellas que contribuyen a la preparación de las pruebas mediante las cuales el profesorado evalúa sus logros de aprendizaje, por lo que es posible constatar que sus teorías implícitas son superficiales, pues se basan en lo que dice el profesor o el texto escolar. Por otra parte, Hernández (2008) corroboró que estudiantes de secundaria mexicanos presentan concepciones reproduccionistas en contraste con universitarios de Química y Letras, quienes tienen teorías interpretativas y constructivas respectivamente, lo que indica que las prácticas de lectura y escritura con un fin epistémico durante la formación son esenciales para el desarrollo de esta habilidad.

Asimismo, Makuc (2011, 2015) constató que las teorías implícitas sobre la lectura más frecuentes en algunos estudiantes universitarios chilenos son la interactiva, que se centra en el diálogo con el texto, sus voces y el entorno; la literaria, que se focaliza solo en el placer de la lectura literaria y la lineal, orientada a la reproducción de contenidos. A su vez descubrió que el alumnado que adhiere a la teoría interactiva tenía buenos resultados en evaluaciones de lectura comprensiva y aquellos apegados a las teorías literarias tenían bajos resultados en estas evaluaciones. Del mismo modo, Errázuriz et al. (2015) y Aguilar et al. (2016), constataron que las teorías implícitas sobre escritura del estudiantado de Pedagogía Básica de la Araucanía y Los Ríos son cercanas a las reproductivas y que no están alejadas de aquellas sostenidas por los docentes y formadores. También, Makuc (2008) descubrió que un grupo de profesores chilenos presentaban un predominio de dos tipos de concepciones de lectura: lineales e interactivas y no mostraban teorías implícitas transaccionales o más profundas, por lo que comprobó que los docentes adaptan sus concepciones según el contexto, si corresponde a la enseñanza o a lecturas personales (Meneses, 2008). Lo anterior coincide con los hallazgos de

Gómez y Guerra (2012), quienes identificaron un predominio de teorías implícitas de aprendizaje interpretativas en una amplia muestra de profesores en ejercicio.

Mientras que otras investigaciones internacionales (Granado, 2014; Munita, 2013) han descubierto que existen diferencias entre las creencias y los hábitos de los lectores *débiles* y *fuertes*, pues los primeros se caracterizan por su función informativa y por una estrecha relación con el contexto escolar y los segundos consideran la lectura como una actividad compleja de construcción personal de sentidos y de confirmación de identidad.

Con respecto al perfil lector del profesorado, Granado (2014) señala que son lectores poco frecuentes e inmaduros, que no dan gran valor a los libros, sobreestiman su práctica lectora, escasamente acuden a las bibliotecas y hacen un uso instrumental de esta actividad. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Daisey (2009), Morrison et al. (1999); Nathanson et al. (2008) y Sulentic et al. (2006), quienes descubrieron que el profesorado que disfruta de la lectura en su vida puede proyectar y recrear estas experiencias positivas con sus estudiantes en el aula escolar (Jiménez, et al., 2015; Lim, 2010) y que la mayoría de ellos no invierte tiempo en la lectura personal, pese a saber su relevancia para la labor docente.

La relevancia de estos resultados radica en cómo los perfiles lectores de los maestros y las maestras pueden afectar sus prácticas de enseñanza y el desarrollo lector de sus estudiantes (Applegate & Applegate, 2004; Cremin, Mottram, Collins, Powell y Safford 2009; Dreher, 2003; Ferreyro & Stramiello, 2008; Larrañaga & Yubero, 2005; Tovar, 2009). De hecho, de acuerdo con Medina (2006), los conceptos de leer y escribir del profesorado -asociados a la adquisición formal del código y no a prácticas culturales de construcción de sentidos- pueden ser una de las causas de los bajos resultados en estas competencias, reflejados en las prácticas docentes, pues los docentes han sido resistentes a este cambio conceptual (Jiménez et al., 2015).

En relación con las concepciones del alumnado de Educación Básica, las actitudes hacia la lectura de estudiantes estadounidenses se vuelven negativas de modo gradual a lo largo de los niveles de la escuela y esta negatividad se incrementa en estudiantes con dificultades; por el contrario, las niñas son más positivas (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Lordán, Solé & Beltran 2015), como se mencionó anteriormente.

Por último, hay investigaciones internacionales que señalan la influencia que ejercen las concepciones de lectura del docente en el fomento lector de sus estudiantes y su nivel de comprensión lectora y escritura (Aguilar et al., 2016; Asselin, 2000; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Mathewson, 1994; Schraw & Bruning, 1999; Shell, Colvin & Bruning, 1995; Sulentic et al., 2006; Wang, 2000). Asimismo, también hay evidencias acerca de la relación que existe entre las concepciones y hábitos lectores de los docentes y sus prácticas de enseñanza y de la influencia de estas últimas en el desempeño lector del estudiantado y su motivación (Benevides & Peterson, 2010; García-Rodicio, 2015; Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999; Petscher, 2010; Scales & Rhee, 2001). No obstante, no existen estudios de este tipo en Chile, por lo que deseamos constatar si la relación entre estas variables también se presenta en nuestro país. A partir de lo anterior, se concluye que las concepciones median la interacción que los lectores tienen con sus procesos de lectura, incrementando o limitando los niveles de desempeño y motivación, por lo que conocerlas resulta fundamental para comprender de qué modo es posible lograr el cambio conceptual (Martín & Cervi, 2006) y, así, elevar estas competencias en el profesorado y en su estudiantado.

6. METODOLOGÍA

La investigación consideró el análisis de las concepciones sobre la lectura y su fomento del profesorado y el estudiantado de escuelas municipales de La Araucanía, a través de un estudio descriptivo correlacional de diseño mixto cualitativo-cuantitativo.

1. Muestra

En primer lugar, se consideró una muestra de validación de instrumentos de 206 docentes de educación básica de la Araucanía y 352 estudiantes de 4º, 5º y/o 6º Básico de esta región, para pilotear el cuestionario sobre concepciones de lectura para docentes y alumnos y el test de comprensión lectora para alumnos y, de este modo, adaptarlos y validarlos. Nos centramos en esta región debido a que esta zona tiene los mayores índices de pobreza del país, una importante presencia de comunidades mapuches (Mideplan, 2014) y bajos resultados en mediciones de la calidad de la educación, por lo que es imperativo su desarrollo. Si bien, de acuerdo con Fuentes (2009), no se encontraron evidencias de que el nivel de comprensión lectora del alumnado de procedencia mapuche de la Araucanía fuera distinto del resto, en esta investigación se pretende constatar si el factor indígena tiene un impacto en los resultados sobre las concepciones de docentes y alumnos y la calidad de la lectura comprensiva de estos últimos.

En segundo lugar, dentro del total de 100 escuelas básicas municipales urbanas de la región de la Araucanía, se considerará el universo total de las 36 establecimientos de este tipo (Ministerio de Educación, 2015b y 2016) que existen en las comunas más pobladas (más de 36.000 habitantes) de esta región al año 2015, estas son en orden decreciente: Temuco (330.324 habitantes), Villarrica (62.820 habitantes), Angol (51.282 habitantes) y Pucón (36.803 habitantes) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2013). En efecto, la población de estos territorios abarca el 56% del total de habitantes de la Araucanía, por lo que es representativa de la región. Ciertamente, se seleccionaron estas zonas porque interesa indagar sobre los resultados de profesores y estudiantes de realidades urbanas, sin embargo, como esta región tiene una importante presencia de realidades rurales, se desea aislar esta variable y enfocarse en los contextos urbanos de mayor población. De este modo, en una próxima investigación se podría abordar el factor rural.

Con respecto a la muestra, es significativa de las comunas ya señaladas y estuvo conformada por el 50% de este universo, es decir, alrededor de 18 escuelas básicas municipales urbanas de las comunas señaladas. El criterio de selección será aleatorio y la muestra de tipo probabilístico, por lo que el margen de error según el tamaño de la muestra con respecto a su universo es de 5% y su nivel de confianza de 95%.

En relación con los participantes, correspondieron a todos los profesores básicos de cada escuela que accedieron a participar, se calculó alrededor de 15 a 25 por centro -considerando que los establecimientos municipales urbanos de la Araucanía tienen en promedio 25 docentes (DE: 13,1) (Ministerio de Educación, 2015b y 2016)- y se obtuvo un total de 338 docentes, a quienes se aplicará un cuestionario sobre concepciones de lectura. A partir de los resultados, se seleccionaron las concepciones y perfiles lectores más prototípicos o puros de las concepciones de lectura reproductivas (apegadas a la decodificación del mensaje y a la información literal) y de las epistémicas (propias de lectores que ven esta actividad como un proceso complejo cuya interpretación depende de variados factores como el contexto, la cultura, el lector, sus objetivos, etc.) de docentes de 4º 5º y/o 6º Básico de las cuatro disciplinas principales (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Sociales) en cada establecimiento, no obstante no se descartaron perfiles destacables que aparecieron de otras áreas (Música, Arte, Inglés, Educación Física y Religión). Esta última muestra tuvo un total de 54 profesores y profesoras (27 con concepciones reproductivas y 27 con concepciones epistémicas) y su

estudiantado de 4º, 5º y/o 6º Básico, que se calcula que correspondió a alrededor 1.171 alumnos y alumnas (los cursos no son especialmente numerosos en esta región y habría al menos 4 docentes por establecimiento, por lo que varios profesores tendrían los mismos alumnos). A esta muestra del alumnado se le aplicó un cuestionario sobre concepciones de lectura y un test de comprensión lectora, para relevar su desempeño. La razón de la selección de estos cursos se debe a que son niveles también evaluados por el Simce de Lectura y Escritura.

Por último, la investigación consideró alrededor del 30% de la última muestra de docentes (60 sujetos) de establecimientos con mayor número de estudiantes, 20 sujetos aprox. (10 con concepciones reproductivas y 10 con epistémicas, según disponibilidad), a quienes se les aplicó una entrevista rememorada semiestructurada (Dempsey, 2010), para relevar desde otro enfoque sus concepciones y perfiles lectores. Además, esta información sirvió de insumo para compararla con las propuestas presentes en las Bases Curriculares, los Estándares de Desempeño de Lectura de Lenguaje y Comunicación para Profesores Básicos y el Plan Nacional de la Lectura. Toda la información recién descrita fue ilustrada en la siguiente tabla 1:

Tabla 1. Muestras, participantes e instrumentos del proyecto

Tipo de muestra	Número de participantes	Lugar	Instrumentos y tipo de análisis
Validación	206 profesores y 352 estudiantes de Educación Básica.	Araucanía	Cuestionario sobre concepciones de lectura y fomento lector para docentes y alumnos y test de comprensión lectora para estudiantes. Análisis cuantitativo.
De profesores de Educación Básica	338 docentes de Educación Básica aprox.	18 escuelas urbanas y municipales de las ciudades más pobladas de la Araucanía: Temuco, Villarrica, Angol (51.282 habitantes) y Pucón (50% del universo total).	Cuestionario sobre concepciones de lectura y fomento lector para docentes. Análisis cuantitativo.
De profesores seleccionados y sus estudiantes	54 profesores de Educación Básica aprox. 1.171 estudiantes aprox. de los docentes recién mencionados aprox.	Selección de escuelas urbanas y municipales de Temuco, Villarrica, Angol y Pucón.	Cuestionario sobre concepciones de lectura para docentes, Encuesta de Actitudes de Lectura para estudiantes y test de comprensión lectora para el alumnado. Análisis cuantitativo y cualitativo
De entrevistas	20 docentes de Educación Básica.	Selección de escuelas urbanas y municipales de Temuco, Villarrica, Angol y Pucón.	Entrevista. Análisis cualitativo.

2. Instrumentos

- Cuestionario sobre Concepciones de Lectura: Es un cuestionario que contiene 31 ítems o afirmaciones y una escala Likert de 6 niveles desde “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” y fue aplicado el año 2015 en España con buenos resultados de validación (Lordán et al., 2015). En esta versión fue adaptado y ajustado lingüística, cultural y contextualmente a la realidad chilena y validado cualitativamente por tres jueces expertos, cuyas sugerencias se consideraron. La tabla de especificaciones es la siguiente:

Tabla 2. Tabla de especificaciones del Cuestionario sobre Concepciones de Lectura

	Dimensiones	Ítems	Escala	
			Reproductiva	Epistémica
Reproductivas	Centrada en el texto	2, 9, 16, 20, 23, 26, 29,	4 - 6 ptos.	1 - 3 ptos.
	Centrada en la mecánica lectora	1, 3, 5, 12, 13		
Epistémicas	Mediación de la escritura	6, 10, 14, 28	1 - 3 ptos.	4 - 6 ptos.
	Proceso constructivo	4, 7, 19, 21, 31		
	Planificación de la lectura	11, 17, 24, 27, 30		
	Lectura activa	8, 15, 18, 22, 25		

También, con el fin de explorar la posible asociación de las concepciones con el placer lector, se añadieron al instrumento las siguientes preguntas iniciales de selección múltiple y desarrollo: 1) Aparte de sus lecturas para estudiar o trabajar, ¿cuánto tiempo le dedica a la lectura voluntaria?; 2) Si lee, ¿por qué lo hace?; 3) ¿Cuántos libros o textos completos ha leído en el último año?; 4) ¿Qué tipo de libro o texto suele leer más frecuentemente?; 5) ¿Está leyendo algún libro o texto en este momento?; 6) ¿Le gusta leer actualmente? y 7) ¿Cuál cree que es su nivel lector?

- Encuesta de actitudes hacia la lectura y escritura: Es una encuesta para niños de 4º a 6 básico que tiene 28 ítems o preguntas sobre la lectura y escritura y una escala de Likert de 4 niveles que muestra osos con diferentes estados de ánimo. Este instrumento fue aplicado en Finlandia y España con buenos resultados de validación (García-Rodicio et al., 2015) y fue adaptado a nuestro contexto. Su tabla de especificaciones es la siguiente:

Tabla 3. Especificaciones de la Encuesta de Actitudes hacia la Lectura y Escritura

Dimensiones	Ítems	Escala	
		Alto	Bajo
Gusto por leer	1-21	3-4 ptos.	1-2 pto.
Facilidad de la lectura	22-28		

- Prueba ACL para la evaluación de la comprensión lectora (Catalá et al., 2001)

Las pruebas ACL “van dirigidas a valorar la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa [narrativos, expositivos, multimodales y poéticos], con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares”. Las preguntas recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa, y crítica. Están compuestas por textos breves y preguntas con cuatro alternativas. Por la forma en que están elaboradas las alternativas, es posible no sólo hacer un análisis cuantitativo de los resultados, sino también cualitativo por el tipo de respuesta que elige y de cuánto se aleja de la alternativa correcta. Consta de seis pruebas diferentes para los cursos de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º año básico. Los ACL de 4º, 5º y 6º Básico tienen las siguientes características:

ACL-4: 8 textos con 28 ítems (4º Básico)

ACL-5: 10 textos con 35 ítems (5º Básico)

ACL-6: 10 textos con 36 ítems (6º Básico)

Tabla 3.1. Niveles de Desempeño de ACL

Niveles	ACL-4	ACL-5	ACL-6	Interpretación
1	0 - 6 ptos.	0 - 7 ptos.	0 - 8 ptos.	Nivel muy bajo
2	7 - 9 ptos.	8 - 10 ptos.	9 - 10 ptos.	
3	10 - 12 ptos.	11 - 13 ptos.	11 - 13 ptos.	Nivel bajo
4	13 - 14 ptos.	14 - 16 ptos.	14 - 16 ptos.	Nivel moderadamente bajo
5	15 - 17 ptos.	17 - 19 ptos.	17 - 19 ptos.	Nivel normal
6	18 - 20 ptos.	20 - 22 ptos.	20 - 21 ptos.	
7	21 - 22 ptos.	23 - 25 ptos.	22 - 24 ptos.	Nivel moderadamente alto
8	23 - 25 ptos.	26 - 28 ptos.	25 - 27 ptos.	
9	26 - 27 ptos.	29 - 31 ptos.	28 - 30 ptos.	Nivel alto
10	28 ptos.	32 - 35 ptos.	31 - 36 ptos.	Nivel muy alto

- Entrevistas rememoradas ('stimulated recall interview') semiestructuradas a profesores: La elaboración de este tipo de entrevista se realizó a partir de un estímulo, en este caso, la respuesta del docente al cuestionario, por lo que a partir de sus respuestas, se realizaron las preguntas para indagar en las razones detrás de las respuestas y los procesos sociales, afectivos y cognitivos que hay detrás. Esta técnica permite relevar desde otro foco las concepciones y perfiles lectores, contrastándolos con las respuestas al cuestionario (Dempsey, 2010) y, así, profundizar en estas, detectar si fueron emitidas por deseabilidad social y relevar las contradicciones y reales motivaciones de los sujetos, por lo que es muy útil para relevar concepciones. Estos instrumentos se validaron cualitativamente mediante el juicio de tres expertos y se pilotearon antes de su aplicación definitiva. A partir de los objetivos del proyecto, la validación recién mencionada y los requerimientos del Ministerio de Educación, se formularon las siguientes preguntas para orientar las entrevistas semiestructuradas:

- 1) ¿Le gusta leer? ¿Por qué? ¿En qué situaciones?
- 2) ¿Qué estrategias o métodos utiliza para leer un texto?
- 3) ¿Para qué cree que sirve la lectura en la vida cotidiana y en la escuela?
- 4) ¿En qué cursos y/o asignatura(s) desarrolla prácticas de lectura? ¿Por qué?
- 5) ¿Qué tipos de textos se leen en sus clases y qué estrategias promueve para leerlos?
- 6) ¿Cómo evalúa las lecturas de sus estudiantes?
- 7) ¿Qué importancia le asigna a la lectura en su disciplina?
- 8) ¿Cree que la lectura debe ser fomentada en todas las disciplinas? ¿Por qué?
- 9) ¿De qué modo utiliza la biblioteca escolar en su escuela? ¿Utiliza otras bibliotecas?
- 10) ¿Cree que las bases curriculares entregan orientaciones precisas y útiles para fomentar la lectura en la escuela? ¿Por qué?

3. Procedimientos

Debido a la naturaleza diversa y polifacética de las concepciones y la dificultad de relevarlas de manera fidedigna, consideramos necesario aplicar diversos procedimientos que se complementen, según el concepto de convergencia metodológica de Pozo y Rodrigo (2001).

Especialmente, porque la respuesta a instrumentos como los cuestionarios también se ve determinada por la deseabilidad social en las respuestas de los participantes, por lo que es imperativo levantar las concepciones también a través de otros medios como la entrevista y procedimientos de análisis como la fenomenografía. Así, se podrán relevar las concepciones de los diferentes actores educativos, realizar comparaciones entre ellos y triangular la información.

- Validación estadística de cuestionario y del test de comprensión lectora: validación del contenido, del constructo y la confiabilidad, mediante análisis factorial y del Alfa de Cronbach.
- Validación cualitativa del cuestionario, mediante la revisión de tres jueces expertos, para su posterior ajuste.
- Validación cualitativa de las preguntas de las entrevistas rememoradas, mediante la revisión de tres jueces expertos, para su posterior ajuste. También se pilotearán inicialmente y luego se realizará un nuevo ajuste.
- Análisis estadístico de los datos arrojados por los cuestionarios y los test aplicados.
- Análisis estadísticos comparativos de los datos arrojados por los cuestionarios y el test de comprensión lectora, de acuerdo con las características de los sujetos participantes, como género, rangos de edad, formación, nivel de estudios, disciplina, procedencia de un pueblo originarios, tipo de establecimiento, etc., a través de los siguientes test estadísticos según corresponda el caso: Anova, Tstudent; Kruskal-Wallis (Anova no paramétrico) y/o la prueba U de Mann-Whitney en caso de tratarse de dos grupos independientes de acuerdo a una variable ordinal (puntaje).
- Análisis correlacionales entre los diferentes tipos de concepciones y perfiles lectores de los docentes y el desempeño del estudiantado, para constatar si existe relación estadística de algún tipo entre las concepciones de los docentes y el desempeño de sus alumnos y sus concepciones, mediante la aplicación de las pruebas estadísticas de Pearson, Chi-cuadrado y/o Spearman, según corresponda de acuerdo con la escala y puntajes de los instrumentos.
- Análisis fenomenográfico de las entrevistas, mediante la plataforma Dedoose. Este método es indicado para estudiar las diferentes formas de experimentar unos fenómenos por parte de estudiantes y docentes, especialmente de experiencias de enseñanza y aprendizaje, y se caracteriza por un levantamiento riguroso de información, análisis y presentación de resultados. Con respecto a su método de análisis, es necesario mantener una actitud abierta, sin imponer categorías a los datos, pues consiste en un proceso iterativo de construcción de categorías de descripción. Por último, presenta un gran potencial para mejorar procesos de aprendizaje y docencia, ya que al conocer los resultados de un fenómeno particular, es posible apoyar sistemáticamente a docentes y alumnos a pensar y actuar de maneras más beneficiosas para sus procesos de aprendizaje. Además, ha sido un método muy utilizado en el análisis de concepciones, creencias y representaciones en educación (González-Ugalde, 2014; Marton & Saljö, 1976). Con respecto al proceso de codificación cualitativa, se realizó una codificación inicial luego del análisis de la transcripción de las entrevistas por parte de todos los investigadores del equipo, para así consensuar y validar los primeros códigos. Posteriormente, luego de un segundo análisis por parte del equipo investigador, se efectuó una codificación central, para así definir los códigos definitivos, con el propósito de finalmente pasar a la fase de interpretación de los datos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

4. Limitaciones y alcances de los resultados

Con respecto a las limitaciones de este estudio, en primer lugar, si bien la muestra es representativa de la región de la Araucanía, pues cubre un 50% del universo de las comunas más pobladas, los resultados consideran solo los contextos urbanos y las ciudades seleccionadas.

En segundo lugar, la investigación solo se enmarca en la región de la Araucanía, por lo que se describió la realidad del profesorado en ejercicio y alumnos de este territorio, que por sus particularidades puede ser distinta del resto del país.

En tercer lugar, solo se abordaron las concepciones y habilidades de lectura y no de escritura, por lo que una futura proyección de este estudio es también considerar las competencias de escritura y sus representaciones.

En cuarto lugar, la muestra se centró en escuelas y zonas urbanas, por tanto, los resultados no son entendibles a la realidad de los establecimientos escolares rurales y de localidades menos pobladas, lo cuales son numerosos en esta región.

En quinto lugar, el alumnado que se consideró en el estudio es de 4º, 5º y 6º Básico, por ser niveles evaluados por el Simce de Lectura y Escritura, de este modo, no se consideraron cursos inferiores y superiores.

Por último, se estudiaron las concepciones y competencias de lectura de docentes y estudiantes, mas no se abordaron las prácticas docentes de enseñanza de la lectura, por ende, otra posible proyección de la investigación es también estudiar este fenómeno.

En relación con los alcances de esta investigación, primero, conocer las concepciones y perfiles lectores del profesorado en ejercicio, ha permitido comprender sus conceptualizaciones sobre esta, sus motivaciones, sus expectativas y la calidad de sus prácticas docentes, pues -como se ha comprobado- que las concepciones influyen en las acciones de los sujetos (Pozo et al., 2006).

Por otro lado, estos resultados permitirán diseñar acciones, intervenciones escolares, acompañamientos a docentes, recomendaciones y herramientas didácticas para producir el cambio conceptual necesario en la enseñanza para elevar la calidad de aprendizajes en lectura. Además, tener certeza sobre sí existe relación entre perfiles lectores de los docentes y las concepciones y el desempeño lector de sus estudiantes, permitirá entender que los hábitos lectores y representaciones del profesorado influyen en la calidad de sus prácticas docentes y del aprendizaje de sus estudiantes. En consecuencia, estos resultados pueden ser de gran utilidad para el diseño de políticas públicas sobre formación inicial y continua de maestros.

Finalmente, conocer los hábitos lectores de los docentes también posibilitará crear planes de fomento lector específicamente intencionados para ellos y el contexto escolar.

7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Se analizó la fiabilidad y validez de constructo de los instrumentos utilizados en el estudio. Los resultados indican que en materia de confiabilidad y validez de constructo los instrumentos resultan adecuados para los fines de estudio y que se observan las dimensiones declaradas para cada uno de ellos en la literatura respectiva.

Dos de los instrumentos descritos (ACL y Encuesta de Actitudes hacia la Lectura) fueron aplicados a una muestra de validación de 352 estudiantes de 4º, 5º y 6º Básico de escuelas de la Araucanía, elegidas por disponibilidad. El Cuestionario de Concepciones sobre la Lectura fue aplicado a una muestra de 206 profesores de establecimiento básicos de la misma región también por disponibilidad. Con respecto al tamaño de la muestra, fue difícil conseguir más participantes, debido, en primer lugar, a que el proyecto recién comenzó su implementación en noviembre y el estudiantado y profesorado salían de vacaciones en diciembre y, en segundo lugar, a que varios DAEM estuvieron en huelga o paro.

1. Análisis de fiabilidad escalas

1.1 Análisis de fiabilidad escalas ACL

Tabla 4. Fiabilidad escalas ACL

Escala	N.º de sujetos	N.º de ítems	Media	Desv. Típica	Fiabilidad
ACL4	119	28	15,21	5,29	0,818
ACL5	103	35	14,69	6,95	0,859
ACL6	111	36	12,39	5,68	0,787

La tabla 4 presenta los resultados del análisis de consistencia interna basados en el coeficiente alfa de Cronbach para las escalas ACL4 (28 ítems), ACL5 (35 ítems) y ACL6 (36 ítems). De acuerdo con la clasificación de George y Mallery (2003) este coeficiente resulta bueno para la escala ACL4 ($\alpha = 0,818$), bueno para la escala ACL5 ($\alpha = 0,859$) y aceptable para la escala ACL6 ($\alpha = 0,787$)

1.2 Análisis de fiabilidad escalas Gusto por Leer y Facilidad de Lectura de la Encuesta de Actitudes de la Lectura

Tabla 5. Fiabilidad escalas Gusto por Leer y Facilidad de Lectura

Escala	N.º de sujetos	N.º de ítems	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango	Fiabilidad
Gusto por leer	352	21	64	23	84	61	0,882
Facilidad de Lectura	de 352	7	24	12	28	16	0,715

La tabla 5 presenta los resultados del análisis de consistencia interna basados en el coeficiente alfa de Cronbach para las escalas Gusto por Leer (21 ítems) y Facilidad de Lectura (7 ítems) presentes en el cuestionario Actitudes de Lectura en Niños. Siguiendo la clasificación de George y Mallery (2003), este coeficiente resulta bueno para la escala Gusto por Leer ($\alpha = 0,882$) y aceptable para la escala Facilidad de Lectura ($\alpha = 0,715$).

Tabla 6. Fiabilidad escalas Gusto por Leer y Facilidad de Lectura según nivel educativo

Escala	Nivel educativo	N.º de sujetos	N.º de ítems	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango	Fiabilidad
Gusto por leer	4º básico	122	21	67	23	84	61	,892
	5º básico	107	21	64	37	84	47	,861
	6º básico	123	21	60	28	82	54	,880
Facilidad de Lectura	4º básico	122	7	24	12	28	16	,733
	5º básico	107	7	23	13	28	15	,724
	6º básico	123	7	23	14	28	14	,683

La tabla 6 presenta los resultados del análisis de consistencia interna basados en el coeficiente alfa de Cronbach para las escalas Gusto por Leer (21 ítems) y Facilidad de Lectura (7 ítems) aplicadas a cada uno de los diferentes niveles educativos. Se destaca en este aspecto la baja magnitud del coeficiente alfa de Cronbach para la escala Facilidad de Lectura administrada al nivel 6º básico ($\alpha = ,683$), siendo un coeficiente cuestionable según la clasificación de George y Mallery (2003). No obstante, en relación con esto último, y para escalas con menos de 10 ítems, Loewenthal (1996) sugiere que un valor de fiabilidad superior a .6 es considerado aceptable.

Tabla 7. Fiabilidad escalas test Cuestionario de Creencias sobre la Lectura (CCL)

Escala	Dimensión	N.º de sujetos*	N.º de ítems	Mediana	Mín.	Máx.	Rango	Fiabilidad	Referencia
Reproductiva		178	12	37,5	16	65	49	.800	.74
	Centrado la mecánica	188	5	17,0	5	30	25	.631	.60
	Centrado en el texto	192	7	21,0	7	36	29	.673	.72
Epistémica		179	19	89,0	50	110	60	.815	.77
	Mediación de la escritura	199	4	20,0	10	24	14	.554	.70
	Proceso constructivo	193	5	24,0	12	30	18	.538	.57
	Planificación de la lectura	196	5	21,0	10	30	20	.611	.57
	Lectura activa	197	5	23,0	12	30	18	.571	.65

* Se calcularon los coeficientes solamente con los sujetos que contestaron todos los ítems de cada escala o dimensión.

La tabla 7 presenta los resultados del análisis de consistencia interna basados en el coeficiente alfa de Cronbach para las escalas Reproductiva (12 ítems) y Epistémica (19) y las 5 dimensiones que componen el instrumento: Centrado en la mecánica (5 ítems), Centrado en el texto (7 ítems), Mediación de la escritura (4 ítems), Proceso constructivo (5 ítems), Planificación de la lectura (5 ítems) y Lectura activa (5 ítems). Para efectos de analizar la magnitud del coeficiente de confiabilidad de cada escala, y dada la cantidad de ítems que componen cada una de ellas, se utiliza como referencia los rangos propuestos por George y Mallery (2003), clasificándolos como buenos tanto para la escala Reproductiva ($\alpha = ,800$) como para la escala Epistémica ($\alpha = ,815$). En ambos casos, los coeficientes de confiabilidad resultaron más altos que aquellos referidos por los creadores del Test (Lordán et al., 2015) para las respectivas escalas ($\alpha = ,74$ y $\alpha = ,77$). Tal vez esto se deba al proceso de validación previa del cuestionario, mediante la revisión de jueces expertos y la adaptación de este al lenguaje, el contexto y la cultura de Chile.

Para el caso de las 5 dimensiones que componen el test y considerando que el coeficiente de confiabilidad suele adquirir mayores valores en la medida que aumenta la cantidad de ítems que componen cada escala, es posible señalar que los coeficientes de confiabilidad de las dimensiones Centrado en la Mecánica ($\alpha = ,631$), Centrado en el texto ($\alpha = ,673$) y Planificación de la lectura ($\alpha = ,611$) resultan aceptables según Loewenthal (1996). Por otro lado, solo las dimensiones Centrado en la Mecánica ($\alpha = ,631$) y Planificación de la lectura ($\alpha = ,611$) obtienen coeficientes de confiabilidad más altos que aquellos descritos por los autores del test ($\alpha = ,60$ y $\alpha = ,57$), respectivamente.

2. Validez de constructo mediante análisis factorial

2.1 Pruebas ACL

2.1.1 Análisis Factorial Exploratorio pruebas ACL

Para efectos de analizar la validez de constructo de las pruebas ACL4, ACL5 y ACL6, se ha optado por realizar un análisis factorial exploratorio, considerando que a pesar de que el test presenta 4 niveles del proceso de comprensión lectora (comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica), la clasificación de los ítems siguiendo estas categorías es solamente orientativa, pues se reconoce la existencia simultánea de estas componentes al momento de desarrollar las tareas referidas al proceso lector. Del mismo modo, los autores declaran no haber separado procesos de decodificación como de tratamiento del texto. Así, se entiende que las pruebas ACL evalúan intencionalmente un único elemento, entendiendo esto como un factor general asociado a la comprensión lectora.

De este modo, el análisis de todas las pruebas consideró la extracción de factores a través del método de componentes principales con rotación Varimax.

2.1.2 Análisis factorial exploratorio prueba ACL4

Primeramente se analizó la medida de la adecuación de la muestra a través del coeficiente de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin obteniéndose un valor del índice KMO=0,732 que se encuentra sobre el límite de aceptabilidad de 0,5. Junto con lo anterior se procedió a realizar el test de esfericidad de Bartlett's, buscando conocer el grado en que las variables que componen el test se encuentran intercorrelacionadas y procede el análisis factorial. Para el caso de la prueba ACL4, se obtuvo que $\chi^2 = 779,245$ con $p = 0,000$. De este modo, tanto por tamaño muestral y correlación entre variables, se continúa con el análisis.

Un primer análisis presentó la existencia de 10 factores con autovalores superiores a 1 explicando un 63,30% de la varianza acumulada. La observación del gráfico de sedimentación (*scree plot*) sugería la extracción de entre 2 a 6 factores. Dado lo anterior, se generaron las diferentes soluciones que fueron analizadas por el equipo del proyecto en la búsqueda de poder establecer relaciones entre las agrupaciones de ítems y elementos cualitativos del tipo habilidades lectoras, tipos de textos, estímulos asociados a las preguntas, entre otros, no pudiendo alguna categoría lógica de organización. Se examinaron otros procedimientos de extracción y rotación sin alcanzar resultados diferentes. Esto último es consistente con la literatura asociada a la prueba pues en ningún momento se define para el test la existencia de dimensiones o subescalas (Catalá et al., 2001).

2.1.3 Análisis factorial exploratorio prueba ACL5

En primer lugar, se analizó la medida de la adecuación de la muestra a través del coeficiente de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin obteniéndose un valor del índice KMO=0,714 que se encuentra sobre el límite de aceptabilidad de 0,5. Junto con lo anterior, se procedió a realizar

el test de esfericidad de Bartlett's, buscando conocer el grado en que las variables que componen el test se encuentran intercorrelacionadas y procede el análisis factorial. Para el caso de la prueba ACL5, se obtuvo que $\chi^2 = 1144,254$ con $p = 0,000$. De esta manera, tanto por tamaño muestral y correlación entre variables procede la realización de análisis factorial.

Un primer análisis presentó la existencia de 11 factores con autovalores superiores a 1 explicando un 63,51% de la varianza acumulada. El análisis del gráfico de sedimentación sugirió la extracción de entre 2 a 4 factores. De forma similar a lo acontecido con el test ACL4 no fue posible establecer, para ninguna de las diferentes soluciones, una organización lógica de los ítems que componen el test. Esto último es consistente con la literatura asociada a la prueba pues en ningún momento se define para el test la existencia de dimensiones o subescalas (Catalá et al., 2001).

2.1.4 Análisis factorial exploratorio prueba ACL6

Primero, se analizó la medida de la adecuación de la muestra a través del coeficiente de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin, obteniéndose un valor del índice $KMO=0,531$ que se encuentra sobre el límite de aceptabilidad de 0,5. Junto con lo anterior, se procedió a realizar el test de esfericidad de Bartlett's con el fin de conocer el grado en que: las variables que componen el test se encuentran intercorrelacionadas y procede el análisis factorial. Para el caso de la prueba ACL6, se obtuvo que $\chi^2 = 1015,826$ con $p = 0,000$. En consecuencia, tanto por tamaño muestral y correlación entre variables, procede la realización de análisis factorial.

Un primer análisis presentó la existencia de 14 factores con autovalores superiores a 1 explicando el 67,98% de la varianza acumulada. El análisis del gráfico de sedimentación orienta el análisis posibilitando la extracción de entre 2 a 6 factores. Nuevamente no fue posible organizar lógicamente las agrupaciones de ítems a la luz de criterios significativos asociados al test, la disciplina y la investigación. Esto último es consistente con la literatura asociada a la prueba pues en ningún momento se define para el test la existencia de dimensiones o subescalas de ningún tipo (Catalá et al., 2001).

2.2 Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura y la Escritura

2.2.1 Análisis factorial comprobatorio

Se analizó la medida de adecuación muestral, obteniéndose un coeficiente de adecuación muestral $KMO = 0,872$, superando el límite de aceptabilidad de 0,5. El test de esfericidad de Bartlett's presentó una magnitud $\chi^2 = 1015,826$ con $p = 0,000$. Luego, se realizó un análisis exploratorio identificándose 6 factores con autovalores mayores a 1, explicando el 53,29 de la varianza acumulada. El análisis del Scree Plot entrega señales acerca de analizar los primeros 5 factores.

Considerando la estructura del instrumento en dos áreas claramente definidas (Gusto y Facilidad de la lectura), se procedió a realizar análisis factorial comprobatorio, forzando la asociación de los ítems a solo dos factores a través del procedimiento de extracción de componentes principales y rotación varimax. El procedimiento, cuyos dos factores explican un 33,82% de la varianza acumulada, presenta la carga factorial de los 28 ítems en la siguiente matriz de componentes rotados (varimax), suprimiéndose para la visualización aquellas cargas factoriales de magnitud menor a 0,3.

Tabla 8. Matriz de componentes rotados Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura y Escritura

Ítem	Componente	
	1	2
ITEM1	,490	,404
ITEM2	,502	
ITEM3	,374	
ITEM4	,473	,359
ITEM5	,373	
ITEM6	,628	,350
ITEM7	,526	
ITEM8	,534	
ITEM9	,650	
ITEM10	,558	
ITEM11	,609	
ITEM12	,695	
ITEM13	,636	
ITEM14	,557	
ITEM15	,635	
ITEM16	,555	
ITEM17	,504	
ITEM18	,464	,325
ITEM19	,608	
ITEM20	,511	
ITEM21		
ITEM22		,708
ITEM23		
ITEM24		,634
ITEM25		,333
ITEM26		,688
ITEM27		,655
ITEM28		,662

Tal cual se observa en la Tabla 8, la totalidad de los ítems comprendidos entre el ítem 1 y el ítem 20 presentan una carga factorial de magnitud superior a 0,3, situación que se relaciona de modo elocuente con el hecho de que los primeros 21 ítems (ítem 21 no presenta carga factorial de magnitud relevante en ninguno de los factores) se refieren al gusto que genera al estudiante realizar algunas actividades asociadas a la lectura y la escritura. De forma análoga, salvo el ítem 23, los ítems 22 a 28 presentan cargas factoriales de magnitud superior a 0,3 solamente relacionadas con el factor 2, esto es ítems que consultan acerca de la facilidad que percibe el estudiante en las tareas de lectura y escritura.

Luego, la componente 1 de la solución se relaciona estrechamente con la dimensión “Gusto por leer” del test, mientras que el componente 2 se relaciona estrechamente con la dimensión “Facilidad de lectura” del instrumento.

2.3 Cuestionario de Creencias sobre la Lectura

Se analizó la medida de adecuación muestral, obteniéndose un coeficiente de adecuación muestral $KMO = 0,768$, superando el límite de aceptabilidad de 0,5. El test de esfericidad de Bartlett's presentó una magnitud $\chi^2 = 1517,911$ con $p = 0,000$. Así, se realizó primero un análisis exploratorio, identificándose 9 factores con autovalores mayores a 1, explicando el 53, 29 de la varianza acumulada. Asimismo, el análisis del Scree Plot entrega señales acerca de analizar los primeros 3 a 8 factores. Acto seguido y según estructura definida por los creadores del instrumento, se realiza el análisis factorial forzando la carga de los ítems en solo dos factores. Lo anterior con miras a analizar si los componentes Epistémicos y Reproductivos del test se observan a nivel de la muestra.

El procedimiento se llevó a cabo a través de la extracción de componentes principales y rotación Varimax. Los dos factores extraídos explican el 30,63% de la varianza acumulada y su relación con los ítems se visualizan en la tabla 5 (cargas factoriales de magnitud $< 0,3$ se han suprimido). Se presentan, además, ordenados según tabla de especificaciones.

Tabla 9. Factores extraídos y rotación Varimax del Cuestionario de Creencias sobre la Lectura

Ítem	Componente	
	1	2
ITEM1		,474
ITEM3	,334	,445
ITEM5		,402
ITEM12		,705
ITEM13		,709
ITEM26		,508
ITEM29		,535
ITEM2		,315
ITEM9		,593
ITEM16		,685
ITEM20		,677
ITEM23		,646
ITEM6	,380	
ITEM10	,569	
ITEM14	,670	
ITEM28	,517	
ITEM4		
ITEM7		
ITEM19	,471	
ITEM21	,511	
ITEM31	,463	
ITEM11	,385	
ITEM17	,561	

ITEM24	,476
ITEM27	,637
ITEM30	,727
ITEM8	,502
ITEM15	,488
ITEM18	,535
ITEM22	,595
ITEM25	,339

De acuerdo con lo presentando en esta tabla, se aprecia una excelente adecuación a la estructura definida del instrumento cuando se hace referencia a sus componentes Epistémicos y Reproductivos. Para todos los ítems comprendidos entre el 1 y el 23 (según aparición en esta tabla), se observan pesos factoriales mayores a 0,3, los que se manifiestan solamente para el factor 2 (que salvo el ítem 3), correspondiente a la escala Reproductiva. Para el caso de los ítems comprendidos entre el 6 y 25 (según aparición en la tabla), se observa que mayoritariamente manifiestan su pertenencia al primer factor: la escala epistémica. Los ítems 4 y 7 no presentaron representación en ninguno de los factores y el 24 tuvo relación con el factor 2. Luego, y en concordancia con las especificaciones del test, es posible señalar que el factor 1 se refiere al componente Epistémico del test, mientras que el factor 2 al componente Reproductivo del instrumento.

Siguiendo la descripción del test, y en concordancia con el Scree Plot que sugería la extracción de entre 3 a 8 factores, se intentó forzar la solución factorial a las 6 dimensiones subyacentes descritas por el test (Centrado en la mecánica, Centrado en el texto, Mediación de la escritura, Proceso constructivo, Planificación de la lectura y Lectura activa). Sin embargo, las diferentes soluciones factoriales analizadas no permitieron visualizar la existencia de estas dimensiones en la información registrada.

B. EL PLAN NACIONAL DE LA LECTURA Y SU ARTICULACIÓN CON EL CURRÍCULO ESCOLAR

Una línea estratégica de las políticas públicas de promoción de la lectura son los planes nacionales como medio necesario para implementar dicha política en un contexto socioeducativo determinado (Ceretta, 2012; Bombini, 2008). En el caso de nuestro país la promulgación el año 2006 de la Política Nacional del Libro y la Lectura permite la creación del plan "Lee Chile Lee" como estrategia para fomentar la lectura. Hoy el panorama es distinto: la actual Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 y el respectivo Plan Nacional de la Lectura 2015-2020, suponen una continuidad con las políticas anteriores pero también un decidido avance para crear un Chile más lector favoreciendo el ejercicio del derecho a la lectura desde la primera infancia.

En ese contexto resulta pertinente explorar, por medio de un análisis documental, la articulación entre la Política Nacional de la Lectura y las Bases Curriculares de Educación Básica como antecedente para deslindar algunos alcances referidos a la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En efecto, el Ministerio de Educación es una de las entidades articuladoras del plan, por ende, el desafío de formar a más y mejores lectores se vincula con el rol que en ese horizonte juega nuestro sistema educativo escolar.

Uno de los objetivos en las Bases Curriculares de Educación Básica (2012) es “comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral” (2012, p.14). Este principio, en bases que adoptan una categoría de prescripción curricular por Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para el ciclo y Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura, tendrá sucesivas concreciones en instrumentos curriculares como los Planes y Programas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. No obstante, las Bases y el Plan coinciden en destacar que uno de los objetivos de la educación es el desarrollo del lenguaje “y para alcanzar este desafío la lectura cumple, sin duda, un lugar protagónico” (Bases, p.9). A su vez, la articulación entre los lineamientos del Plan y las Bases de Lenguaje y Comunicación se expresa en una serie de puntos que se explican brevemente.

En primer lugar, para efectos de democratizar la lectura ambos documentos la conceptualizan como una herramienta esencial para adquirir conocimientos y aprendizajes que fortalecen el desarrollo humano en múltiples dimensiones. Esta coherencia encuentra un correlato en la apropiación de la noción de lector y lectora que ambos textos despliegan: sujeto que participa activamente en el proceso de lectura; aspecto que se enfatiza en Lenguaje y Comunicación al explicitar el perfil lector que se busca promover gracias al uso del enfoque comunicativo que sustenta la didáctica de la asignatura.

La intención de promover prácticas lectoras que respondan a motivaciones y propósitos diversos en vinculación con textos de diverso formato y soporte es otro principio que comparten ambos documentos: las líneas de acceso y formación que presenta el Plan manifiestan acciones concretas para enriquecer tanto los fondos bibliográficos como el material educativo para las Bibliotecas CRA.

El uso de la biblioteca como espacio para la lectura es otro consenso detectado. Las Bibliotecas CRA y Bibliotecas de Aula son posicionadas como espacios relevantes para la formación del lector. Por su parte, las bases promueven el uso de la biblioteca con el alumnado bajo la perspectiva de estimular el gusto por la lectura y como apoyo para desarrollar el currículo; a su vez el Plan contempla desarrollar capacitaciones en este tema.

Un aspecto importante al momento de abordar las prácticas lectoras es el factor motivacional. El eje de lectura en las Bases profundiza esta dimensión señalando que “es deseable que los alumnos adquieran desde temprana edad el gusto por leer y que tengan abundantes oportunidades de hacerlo” (Bases, p.38). Por su parte, el Plan comparte y refuerza este principio con la realización de capacitaciones en animación a la lectura para los encargados de la Unidad Técnico-Pedagógica de los establecimientos gracias a la línea de formación.

El rol que juegan los agentes encargados de promover el hábito lector es un punto particularmente sensible. Los alcances del Plan no se reducen solo al espacio escolar pues se detalla el interés de fomentar la lectura en espacios convencionales y no convencionales. En ese sentido, se instala claramente el rol del mediador de la lectura como agente principal para movilizar diversas prácticas lectoras. En efecto, bajo la línea de formación se desarrolla un programa de formación en mediación lectora para docentes y encargados de Bibliotecas CRA.

Si el Plan se apropia consistentemente del término mediador de la lectura es posible advertir que su desplazamiento a las bases de la asignatura resulta al menos confuso. Por un lado, se le adjudica al docente un rol de “facilitador, monitor y modelo” (p.35) en referencia a la creación

de un clima de aprendizaje; por otro, el tratamiento inespecífico del término permitiría inferir una falta de orientación al docente para apropiarse del rol de mediador de la lectura.

Este aspecto es importante si lo relacionamos con el desafío de seleccionar las lecturas: El enfoque de la asignatura apunta a trabajar con textos literarios y no literarios, por ende, esto supone emplear criterios de selección particulares y formas de mediación lectora que atiendan, por ejemplo, a las características intrínsecas de los textos. De todos modos, esta articulación conceptual, que será profundizada en esta investigación, puede ser abordada y esclarecida bajo la línea de estudios que desarrolla el Plan.³

Finalmente, dos consideraciones de carácter general: En primer lugar, considerando el énfasis en “la generación de políticas de fomento de la lectura con base local” (p.39) que expresa el Plan, cabe esperar un fortalecimiento de la línea de estudios a través del desarrollo de investigaciones que aborden el fomento lector en comunidades educativas concretas, considerando las experiencias de directivos, el profesorado y el estudiantado, a modo de contar con mayores evidencias en este tema (Mekis, 2016).

Asimismo, cabe recordar que el Plan está en plena fase de desarrollo, por tanto, las observaciones acá vertidas no expresan una evaluación completa de este, sino una lectura exploratoria de cómo se articulan ambos documentos bajo el propósito compartido de estimular y promover el hábito lector.

C. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO DE CREENCIAS SOBRE LA LECTURA AL PROFESORADO

1. Resultados generales del Cuestionario de Creencias sobre la Lectura

El Cuestionario de Creencias de Lectura se aplicó en escuelas municipales urbanas elegidas aleatoriamente de las cuatro comunas más pobladas en la región de la Araucanía, son las siguientes en orden decreciente: Temuco, Villarrica, Angol y Pucón. Si bien también una de las comunas más pobladas es Padre las Casas, no se aplicó el instrumento en sus establecimientos porque ninguno de ellos es municipal.

Con respecto a los participantes del estudio, se aplicó el instrumento a todos los docentes que estuvieron disponibles (n=338) en cada una de las instituciones el día de la aplicación fijada por el director.

A continuación se presentan cuatro tablas -por cada comuna de la muestra- con la caracterización de cada uno de los establecimientos educativos⁴, según los datos disponibles sobre cada uno de ellos:

³ Una lectura atenta de las actas de la Comisión de Mediación que sirvieron de insumo para el diseño del Plan Nacional de la Lectura, visibiliza la necesidad de precisar bien el concepto de mediador de la lectura y el desafío que supone para las mallas curriculares de los programas de formación docente.

⁴ Los nombres de las escuelas se presentan con números para mantener la confidencialidad de sus datos.

Tabla 10.1. Caracterización de las escuelas de Temuco

Escuela	Descripción
Escuela 9	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia, Básica y Media, con un total de 48 docentes. Su matrícula total es de 555 estudiantes, con un promedio de 24 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo.</p> <p>Su sello educativo enfatisa una enseñanza Humanista- Científica enfocada en el desarrollo integral y excelencia académica e inclusiva. Tiene orientación religiosa laica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora</u>: 4to básico 254 puntos y 6to básico 232 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017</u>: Factor “Efectividad” de 53,5473 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
Escuela 17	<p>Escuela Municipal, sin JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica, con un total de 34 docentes. Su matrícula total es de 430 estudiantes, con un promedio de 28 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo, con un 71% de índice de vulnerabilidad.</p> <p>Su sello educativo enfatiza una enseñanza Científico – Humanista enfocada en el desarrollo integral, excelencia académica e inclusiva y valórica. Tiene orientación religiosa católica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora</u>: 4to básico 259 puntos y 6to básico 226 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017</u>: Factor “Efectividad” de 58.9471 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP)</p>
Escuela 1	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica, con un total de 34 docentes. Su matrícula total es de 272 estudiantes, con un promedio de 20 alumnos por curso y considerada de grupo socioeconómico medio bajo.</p> <p>Su sello educativo enfatiza el desarrollo Integral de sus estudiantes, enseñanza inclusiva y sustentable, con especial realce en lo deportivo y valórico y orientación religiosa católica</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora</u>: 4to básico 258 puntos y 6to básico 228 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017</u>: Factor “Efectividad” de 58.7362 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>No es seleccionado SNED 2016-2017 para Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
Escuela 6	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica, con un total de 21 docentes. Su matrícula total es de 223 estudiantes, con un promedio de 22 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo con un 76,6% de índice de vulnerabilidad.</p> <p>Su sello educativo enfatiza el desarrollo Integral de sus estudiantes para lograr aprendizajes de calidad, el desarrollo de proyectos de vida y la formación de valores con orientación religiosa católica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora</u>: 4to básico 280 puntos y 6to básico 245 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017</u>: Factor “Efectividad” de 68,9569 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>Seleccionado SNED 2016-2017 para un 100% de Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
Escuela 12	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica, con un total de 36 docentes. Su matrícula total es de 396 estudiantes, con un promedio de 24 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo.</p> <p>Su sello educativo enfatiza el desarrollo Integral de sus estudiantes para lograr excelencia académica, dando especial realce a la interculturalidad, inclusividad y formación valórica, con orientación religiosa Laica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p>

	<p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 254 puntos y 6to básico 249 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 58,7975 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>Seleccionado SNED 2016-2017 para un 60% de Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
Escuela 11	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica, con un total de 26 docentes. Su matrícula total es de 144 estudiantes, con un promedio de 14 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico bajo. Su sello educativo enfatiza el desarrollo Integral de sus estudiantes para lograr excelencia académica entregando una enseñanza inclusiva y valórica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 289 puntos y 6to básico 200 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 53,3198 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>No es seleccionado SNED 2016-2017 para Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>

Tabla 10.2. Caracterización de las escuelas de Villarrica

Escuela	Descripción
Escuela 14	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia, Básica con un total de 26 docentes. Su matrícula total es de 162 estudiantes, con un promedio de 16 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo.</p> <p>Su sello educativo enfatiza en el desarrollo Integral de sus estudiantes para lograr excelencia académica entregando una enseñanza inclusiva y valórica cultural, respeto al medio ambiente, orientación religiosa Laica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 298 puntos, y 6to básico 239 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 58,0584 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>Seleccionado SNED 2016-2017 para un 100% de Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
Escuela 10	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia, Básica y Media, con un total de 49 docentes. Su matrícula total es de 514 estudiantes, con un promedio de 24 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo.</p> <p>Su sello educativo enfatiza en una enseñanza Humanista – Científica, en el desarrollo Integral de sus estudiantes para lograr excelencia académica, con un marcado sello artístico, orientación religiosa Laica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 240 puntos y 6to básico 226 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 66,4814 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>Seleccionado SNED 2016-2017 para un 100% de Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
Escuela 8	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica con un total de 38 docentes. Su matrícula total es de 371 estudiantes, con un promedio de 20 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio.</p> <p>Su sello educativo enfatiza el desarrollo Integral de sus estudiantes para lograr excelencia académica y su orientación religiosa es Laica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 255 puntos y 6to básico 258 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 62,6886 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>No es seleccionado SNED 2016-2017 para Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>

Escuela 2	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica con un total de 41 docentes. Su matrícula total es de 391 estudiantes, con un promedio de 23 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico bajo, con un 90,6% de índice de vulnerabilidad.</p> <p>Su sello educativo enfatiza desarrollo Integral de sus estudiantes para lograr excelencia académica, desde un enfoque inclusivo y el desarrollo de valores con orientación religiosa católica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 266 puntos y 6to básico 236 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 55,9661 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>No es seleccionado SNED 2016-2017 para Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
Escuela 13	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica con un total de 30 docentes. Su matrícula total es de 239 estudiantes, con un promedio de 23 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo.</p> <p>Su sello educativo enfatiza el desarrollo Integral de sus estudiantes para lograr la excelencia académica, con un especial énfasis saludable ambientalista y orientación religiosa Laica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 251 puntos y 6to básico 219 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 53,3980 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>No es seleccionado SNED 2016-2017 para Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
Escuela 16	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica con un total de 24 docentes. Su matrícula total es de 258 estudiantes, con un promedio de 25 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico bajo y medio bajo</p> <p>Su sello educativo enfatiza en el desarrollo Integral de sus estudiantes para lograr la excelencia académica con una orientación religiosa Laica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 264 puntos y 6to básico 281 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 68,2434 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>Seleccionado SNED 2016-2017 para un 100% de Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>

Tabla 10.3. Caracterización de las escuelas de Angol

Escuela	Descripción
Escuela 3	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica con un total de 56 docentes. Su matrícula total es de 918 estudiantes, con un promedio de 34 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico bajo con un 82,6% de índice de vulnerabilidad.</p> <p>Su sello educativo enfatiza una educación humanista cristiana, destaca la buena convivencia escolar, la excelencia académica y la integración de todos los actores de esta comunidad educativa a través de la participación y compromiso, con orientación religiosa católica y evangélica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 270 puntos y 6to básico 266 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 67,4181 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>Seleccionado SNED 2016-2017 para un 100% de Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p> <p>Establecimiento destacado con el Premio a la Excelencia Docente.</p>

Escuela 7	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica con un total de 25 docentes. Su matrícula total es de 294 estudiantes, con un promedio de 29 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo.</p> <p>Su sello educativo enfatiza el trabajo en equipo, las buenas relaciones interpersonales y el desarrollo integral de los estudiantes con orientación religiosa católica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 259 puntos y 6to básico 227 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 55,8596 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>No es seleccionado SNED 2016-2017 para Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
Escuela 4	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica con un total de 23 docentes. Su matrícula total es de 211 estudiantes, con un promedio de 21 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico bajo, con un 93,8% de índice de vulnerabilidad.</p> <p>Su sello educativo enfatiza el desarrollo integral de los estudiantes, la excelencia académica y el enfoque deportivo, con orientación religiosa Laica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 243 puntos y 6to básico 233 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 51,3547 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>No es seleccionado SNED 2016-2017 para Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
Escuela 5	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica con un total de 22 docentes. Su matrícula total es de 367 estudiantes, con un promedio de 36 alumnos por curso, es considerada en un grupo socioeconómico bajo, con un 82,8% de índice de vulnerabilidad.</p> <p>Su sello educativo enfatiza el desarrollo integral de los estudiantes, la excelencia académica, el enfoque deportivo y artístico con orientación religiosa católica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 262 puntos y 6to básico 247 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 55,7515 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>No es seleccionado SNED 2016-2017 para Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>

Tabla 10.4. Caracterización de las escuelas de Pucón

Escuela	Descripción
Escuela 15	<p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia, Básica y Media con un total de 47 docentes. Su matrícula total es de 653 estudiantes, con un promedio de 27 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo.</p> <p>Su sello educativo enfatiza una enseñanza humanista científica, el desarrollo integral de los estudiantes, le logro de la excelencia académica, con un sentido valórico religioso y de buena convivencia escolar con orientación religiosa católica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 285 puntos y 6to básico 236 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor “Efectividad” de 66,6491 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>Seleccionado SNED 2016-2017 para un 60% de Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP)</p>
Escuela 18	<p>RBD: 20121</p> <p>Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica con un total de 26 docentes. Su matrícula total es de 299 estudiantes, con un promedio de 29 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo.</p>

	<p>Su sello educativo enfatiza el desarrollo integral de los estudiantes, la excelencia académica y en lo valórico religioso con orientación religiosa Laica.</p> <p>En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2016, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta:</p> <p><u>Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora:</u> 4to básico 287 puntos y 6to básico 258 puntos.</p> <p><u>Nivel de desempeño según el SNED 2016-2017:</u> Factor "Efectividad" de 63,6829 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición).</p> <p>No es seleccionado SNED 2016-2017 para Subvención de excelencia.</p> <p>Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p>
--	--

1.1 Resultados por ítem

El cuestionario de Creencias sobre la Lectura (CCL) se contesta a partir de una escala tipo Likert de 6 niveles de acuerdo (1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = Bastante de acuerdo, 3 = Algo en desacuerdo, 4 = Algo de acuerdo, 5 = Bastante de acuerdo, 6 = Totalmente de acuerdo). Sus resultados generales por ítem, y organizados según escalas y dimensiones se presentan en la tabla 15.

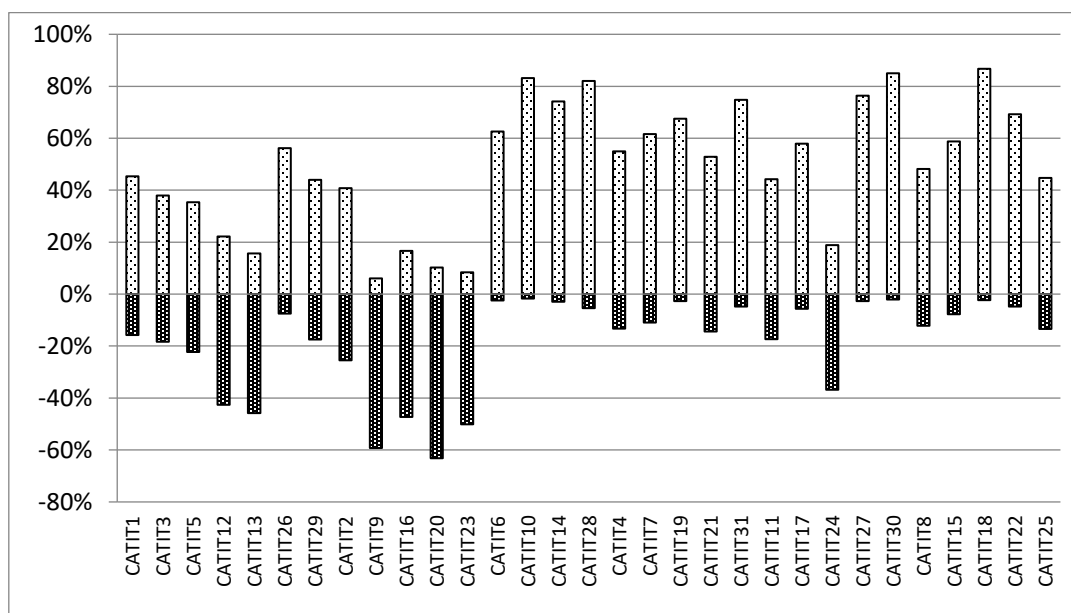
Tabla 11. Mediana y moda ítems CCL

Ítem	N	Perdidos	Mediana	Moda	Desviación	
					Media	Estándar
IT1	324	14	4	5	4,08	1,55
IT3	337	1	4	4	3,91	1,42
IT5	337	1	4	4	3,80	1,54
IT12	338	0	3	1	3,09	1,65
IT13	338	0	3	1	2,79	1,46
IT26	335	3	5	5	4,50	1,26
IT29	332	6	4	5	4,03	1,46
IT2	334	4	4	6	3,86	1,67
IT9	334	4	2	1	2,37	1,31
IT16	336	2	3	1	2,81	1,56
IT20	334	4	2	1	2,36	1,44
IT23	335	3	2	1	2,58	1,36
IT6	334	4	5	5	4,78	1,05
IT10	338	0	6	6	5,26	0,97
IT14	337	1	5	6	5,02	1,08
IT28	335	3	6	6	5,18	1,20
IT4	324	14	5	6	4,43	1,47
IT7	336	2	5	6	4,65	1,51
IT19	338	0	5	5	4,87	1,01
IT21	333	5	5	5	4,31	1,48
IT31	333	5	5	6	4,99	1,17
IT11	335	3	4	5	4,05	1,48
IT17	337	1	5	5	4,55	1,13
IT24	334	4	3	3	3,06	1,51
IT27	334	4	5	6	5,05	1,03

IT30	332	6	6	6	5,26	0,99
IT8	336	2	4	5	4,24	1,39
IT15	337	1	5	5	4,57	1,22
IT18	338	0	6	6	5,37	0,99
IT22	335	3	5	5	4,82	1,20
IT25	329	9	4	5	4,14	1,36

Para efectos de facilitar la comprensión de los resultados, se procedió a recodificar la variable *grado de acuerdo* de la siguiente forma: ítems puntuados 1 y 2 = En desacuerdo; ítems puntuados 3 y 4 = Neutral; ítems puntuados 5 y 6 = De acuerdo. De este modo, y solamente considerando las categorías *En desacuerdo* y *De acuerdo* se puede obtener una primera visión general respecto de los resultados, los cuáles se presentan en gráfico 1.

Gráfico 1. Porcentaje de sujetos “En Desacuerdo” y “De acuerdo” con cada afirmación



El gráfico 2 representa bajo el eje horizontal el porcentaje de respuestas que agrupan a las categorías originales 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 2 = *Bastante en desacuerdo*. Del mismo modo, sobre el eje horizontal se representa el porcentaje de respuestas correspondientes a las categorías 5 = *Bastante de acuerdo* y 6 = *Totalmente de acuerdo*. Las categorías 3 = *Algo en desacuerdo* y 4 = *Algo de acuerdo* no se han representado pues se consideran neutras para los fines del análisis. Una mirada general permite apreciar que existe una tendencia general a encontrarse *Bastante de acuerdo* y *Totalmente de acuerdo* con cada una de las afirmaciones presentadas dentro del instrumento. Junto con lo anterior, es necesario advertir acerca de la mayor predisposición de las personas a estar de acuerdo con una afirmación que en desacuerdo (acquiescence bias), situación que se encuentra descrita en la literatura referida a estas escalas y debe considerarse en la interpretación de los resultados.

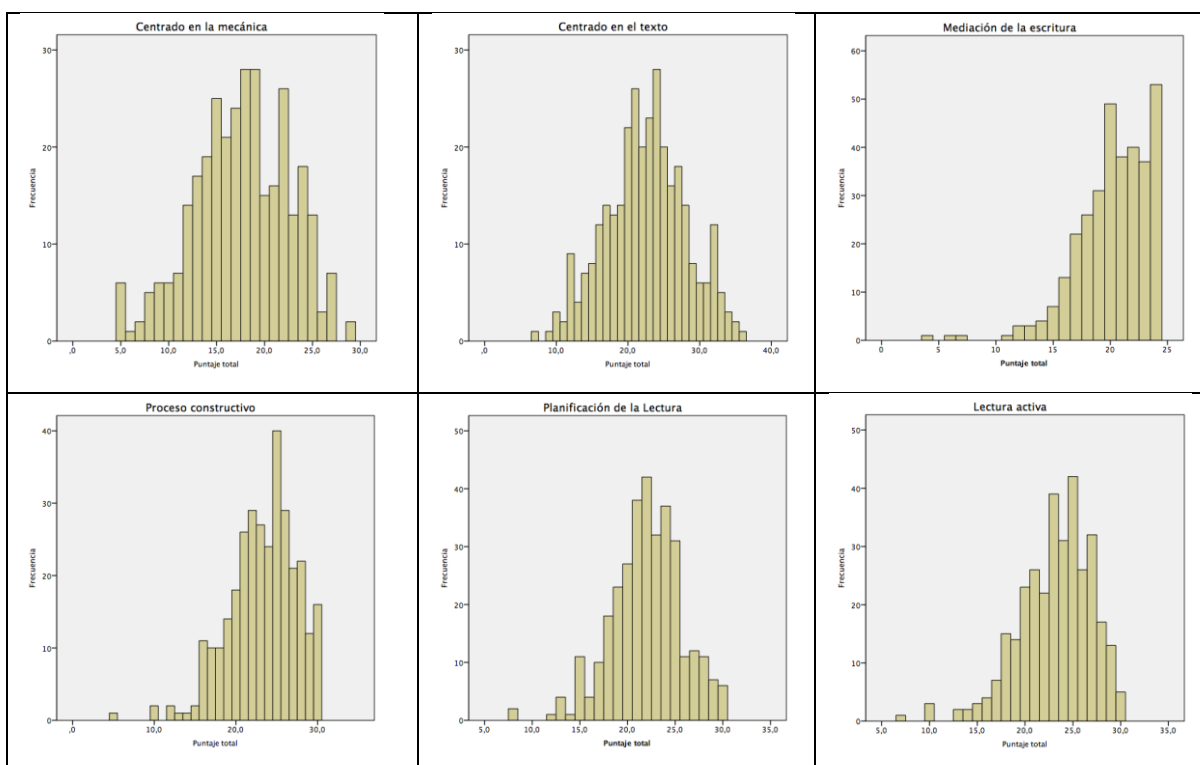
1.2 Resultados por dimensión

Según la tabla de especificaciones del test, se presentan a continuación los principales análisis descriptivos correspondiente a cada una de las 6 dimensiones declaradas. Para estos fines y dadas las características del cuestionario, la puntuación asociada a cada dimensión corresponde a la sumatoria de las puntuaciones individuales de los ítems que las componen.

Tabla 12. Descriptivos dimensiones Cuestionario de Creencias sobre la Lectura

Dimensión	N.º sujetos*	N.º ítems	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Centrado en la mecánica	322	5	2,80	3,60	4,40	1,00	5,80	3,53	0,99
Centrado en el texto	318	7	2,71	3,29	3,71	1,00	5,14	3,21	0,80
Mediación de escritura	330	4	4,69	5,25	5,75	1,00	6,00	5,06	0,79
Proceso constructivo	318	5	4,20	4,80	5,20	1,00	6,00	4,66	0,83
Planificación de la Lectura	328	5	4,00	4,40	4,80	1,60	6,00	4,40	0,74
Lectura activa	327	5	4,20	4,80	5,20	1,40	6,00	4,64	0,77

Gráfico 2. Frecuencia puntajes totales para cada una de las dimensiones del CCL



La tabla 16 y el Gráfico 2 presentan las características principales de las puntuaciones obtenidas por los sujetos de estudio en cada una de las 6 dimensiones que componen el Cuestionario de Creencias sobre la Lectura. En términos generales, a excepción de la dimensión Mediación de la escritura y con las respectivas diferencias que caracterizan a cada una de las dimensiones que componen el instrumento, es posible señalar que la frecuencia de las puntuaciones se distribuye de forma simétrica en torno a un valor central, pues la mediana de las puntuaciones se encuentra siempre sobre el valor que define la mitad de la escala. Además, en todas las dimensiones se alcanzan valores mínimos y máximos cercanos a los límites de la escala. En el caso particular de la dimensión Mediación de la escritura, se observa que la distribución presenta una fuerte asimetría negativa, es decir, presenta una alta concentración de puntuaciones en las zonas altas de la escala, situación que se refleja, por ejemplo, en que a pesar de existir puntajes mínimos (4 puntos) y máximos (24 puntos) similares a los límites de la escala, la mediana alcanza un valor de 21 puntos y la moda un valor de 24 puntos (máximo posible de la escala).

Tabla 13. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del CCL

Dimensión	Dimensión					
	Centrado en la mecánica	Centrado en el texto	Mediación de la escritura	Proceso constructivo	Planificación de la Lectura	Lectura activa
Centrado en la mecánica	1,000	,490**	,229**	,203**	,288**	,346**
Centrado en el texto	,490**	1,000	-,079	,129*	,183**	,147**
Mediación de escritura	,229**	-,079	1,000	,355**	,484**	,508**
Proceso constructivo	,203**	,129*	,355**	1,000	,433**	,401**
Planificación de la Lectura	,288**	,183**	,484**	,433**	1,000	,464**
Lectura activa	,346**	,147**	,508**	,401**	,464**	1,000

*La correlación es significativa al nivel 0.05

**La correlación es significativa al nivel 0.01

En relación la tabla 17, es posible destacar que para las diferentes combinaciones de pares analizados, se obtienen coeficientes de correlación rho de Spearman significativos y positivos que oscilan entre $\rho = .129$ ($p < 0,05$) para el par de dimensiones Centrado en el texto – Proceso Constructivo y $\rho = .508$ ($p < 0,01$) para el par Mediación de la escritura– Lectura activa. Con esto y más allá de la magnitud de la correlación, existe solamente un par de dimensiones en las que se detecta ausencia de correlación lineal, este es el par correspondientes a las dimensiones Mediación de la escritura y Centrado en el texto ($\rho = -.079$, $p > 0,05$).

1.3 Resultados por escala

A continuación se presentan tablas y gráficos con los resultados de cada escala del instrumento.

Tabla 14. Descriptivos escalas Cuestionario de Creencias sobre la Lectura

	Escala	
	Reproductiva	Epistémica
N Válidos	304	304
N perdidos	34	34
Media	3,34	4,68
Asimetría	-0,209	-1,284
Curtosis	-0,143	4,161
Desviación Estándar	0,76	0,62
Mínimo	1,00	1,26
Máximo	5,25	6,00
Percentil 10	2,38	3,95
Percentil 20	2,67	4,21
Percentil 30	3,00	4,37
Percentil 40	3,17	4,58
Percentil 50	3,33	4,79
Percentil 60	3,58	4,89
Percentil 70	3,83	5,00
Percentil 80	4,00	5,21
Percentil 90	4,25	5,37

Gráfico 3. Distribución puntajes escala Reproductiva

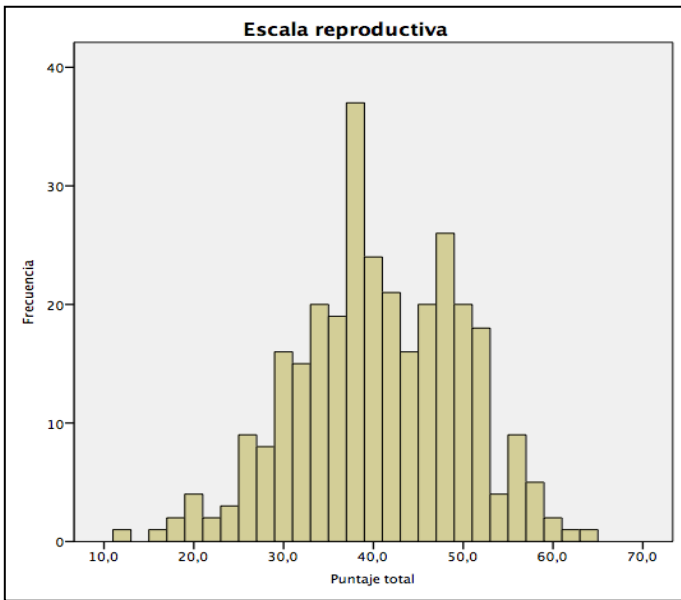


Gráfico 4. Distribución puntajes escala Epistémica

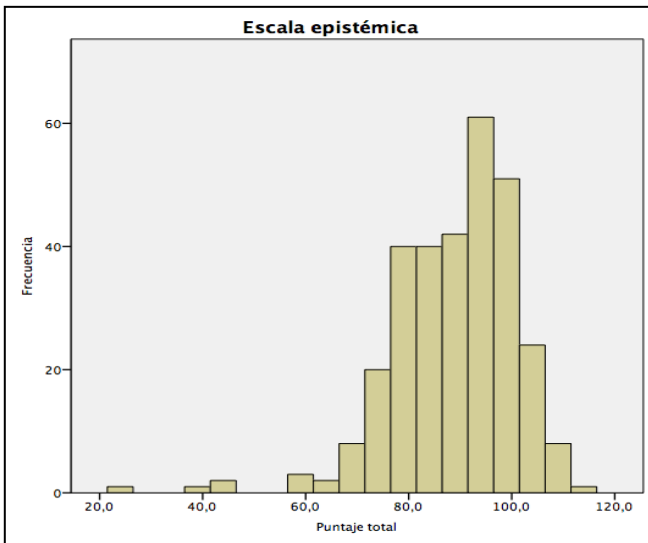
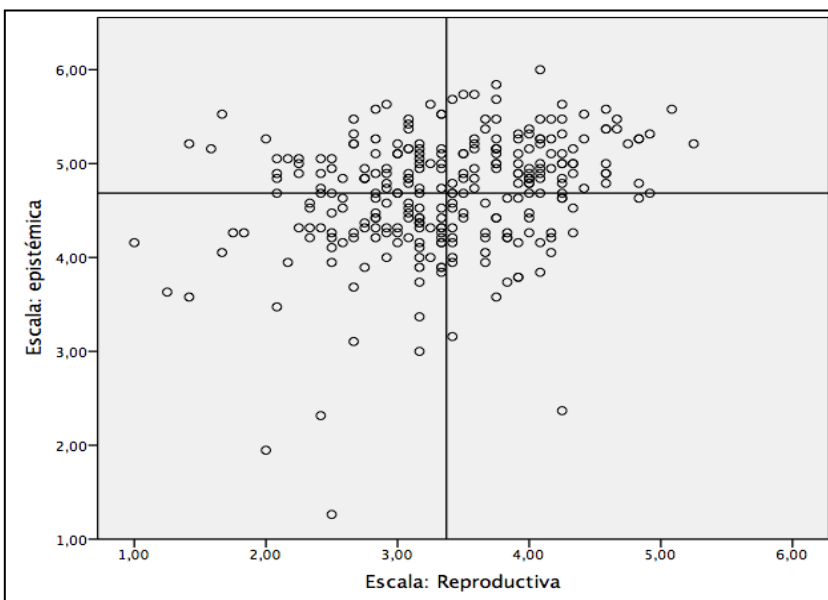


Gráfico 5. Correlación bivariada escalas Reproductiva y Epistémica



En relación con las puntuaciones asociadas a las escalas Reproductiva y Epistémica del CCL y según lo observado en la tabla y los gráficos anteriores, es posible señalar que ambas distribuyen adecuadamente los puntajes dentro de la escala. Junto con lo anterior, ambas presentan asimetrías negativas, esto es, que la mayor cantidad de las puntuaciones se encuentra situada en la parte superior de la escala, siendo esta situación más evidente para la escala Epistémica. Luego de ser realizada la prueba de Kolmogorov-Smirnov para las escalas, no se rechaza la hipótesis de normalidad para la escala Reproductiva ($Z = .969$, $p = .304$) mientras que sí se rechaza para la escala Epistémica ($Z = 1.445$, $p = .031$).

En relación con gráfico 6, se observa una correlación positiva y de baja magnitud ($\rho = .286$, $p < 0,001$) entre las escalas reproductiva y epistémica. Se han representado, además, en el este gráfico las medias de las respectivas escalas lo que permite clasificar a los sujetos de estudio en 4 diferentes categorías para su posterior análisis.

En consecuencia y a partir de los datos expuestos, es posible corroborar que las concepciones sobre la lectura del profesorado mostraron algo de desacuerdo con la escala reproductiva del instrumento (media de 3,4) y mayor acuerdo con la escala epistémica (media de 4,6). Por tanto, los sujetos se manifiestan epistémicos en sus concepciones y prácticas sobre la lectura, pero simultáneamente también se muestran levemente reproductivos.

Asimismo, es posible constatar que los profesores de la muestra también presentan concepciones más epistémicas en las dimensiones Mediación de la escritura, Proceso constructivo, Planificación de la lectura y Lectura activa. No obstante, simultáneamente también se manifiestan levemente reproductivos en las dimensiones Centrado en el texto y Centrado en la mecánica.

2. Descriptivos de la muestra de profesores participantes

2.1 Género

De acuerdo con la tabla 8, el grupo de estudio se encuentra compuesto de 338 sujetos, correspondiendo 265 de ellos (78,4% del total) a sujetos de sexo femenino y 71 de ellos (21,0% del total) a sujetos de sexo masculino. Para dos casos (0,6% del total) no se dispone de la información correspondiente.

Tabla 15. Distribución por género

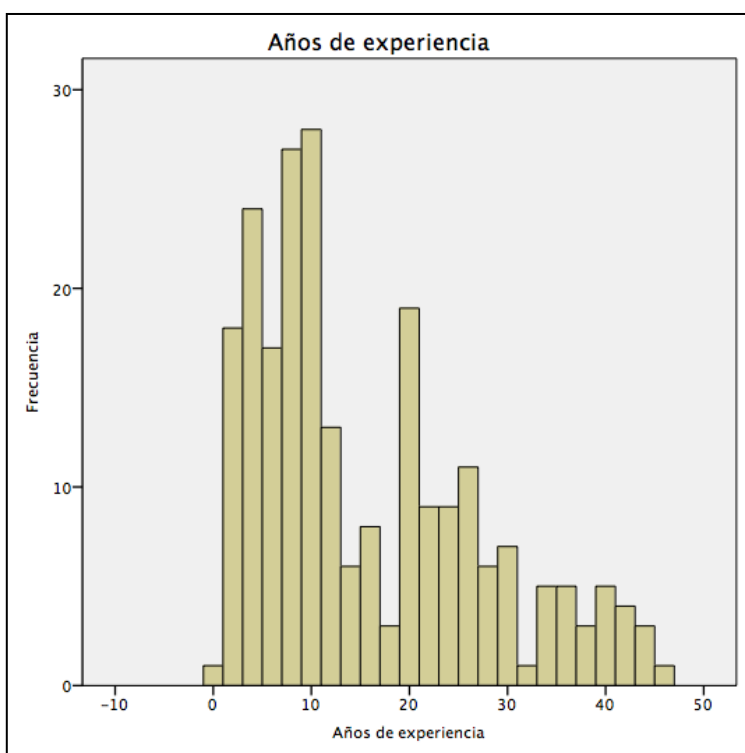
	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	265	78,4
Masculino	71	21,0
Sin Información	2	0,6
Total	338	100,0

2.2 Años de experiencia

La tabla 20 y el gráfico 6 presentan información relacionada con los años de experiencia en aula declarados por los docentes. En este sentido, es necesario destacar que solamente se cuenta con información de 233 casos, equivalentes a un 68,9% del total de 338 casos registrados, debido a que el resto de los participantes no quiso registrar esta información en el cuestionario.

Tabla 26. Descriptivos de años de experiencia

	Total	Válidos	Sin Información	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Años de Experiencia	338	233	105	0	45	15,29	11,51

Gráfico 6. Distribución según años de experiencia

A partir del gráfico recién expuesto, se puede corroborar que la mayoría de los participantes tienen de 2 a 10 años de experiencia en el aula, cuya media es de 15,29 años de experiencia en aula.

2.3 Pertenencia a un pueblo originario

La tabla 21 indica que del total de 338 casos, 36 de ellos (10,7%) declara pertenecer a un pueblo originario mientras que 287 casos (84,9%) declaran no hacerlo. No se conoce información al respecto de 15 de los casos (4,4%).

Tabla 17. Pertenencia a pueblos originarios

	Frecuencia	Porcentaje
Pertenece	36	10,7
No pertenece	287	84,9
Sin Información	15	4,4
Total	338	100

2.4 Formación académica

En relación con su formación académica y según lo presentado en la tabla 22, un 64,2% del total (217 docentes) declaran poseer formación académica que incluye mención en alguna especialidad. Junto con lo anterior, 182 docentes del total de 338 (53,85%) declara haber cursado exitosamente un diplomado, postítulo o postgrado, lo que da cuenta de un constante perfeccionamiento del profesorado.

Tabla 18. Formación académica

	Sí		No		No Contesta		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mención	217	64,2	112	33,1	9	2,7	338	100%
Diplomado, postítulo o postgrado	182	53,8	144	42,6	12	3,6	338	100%

2.4 Distribución territorial

En relación con la distribución territorial de los docentes de la muestra, la mayor cantidad de se ubica en la comuna de Villarrica con un total de 140 casos equivalente al 41,4%. Le siguen las comunas de Angol (24,6%) y Temuco (23,1%) para finalizar con la comuna de Pucón con 37 docentes, equivalentes a un 10,9% del total.

En relación con el establecimiento educativo en el que se desempeñan, la tabla y el gráfico a continuación indican que el aporte porcentual de cada uno de los 18 establecimientos va desde un 11,5 % (Escuela 2 y Escuela 3) hasta un 2,7%.

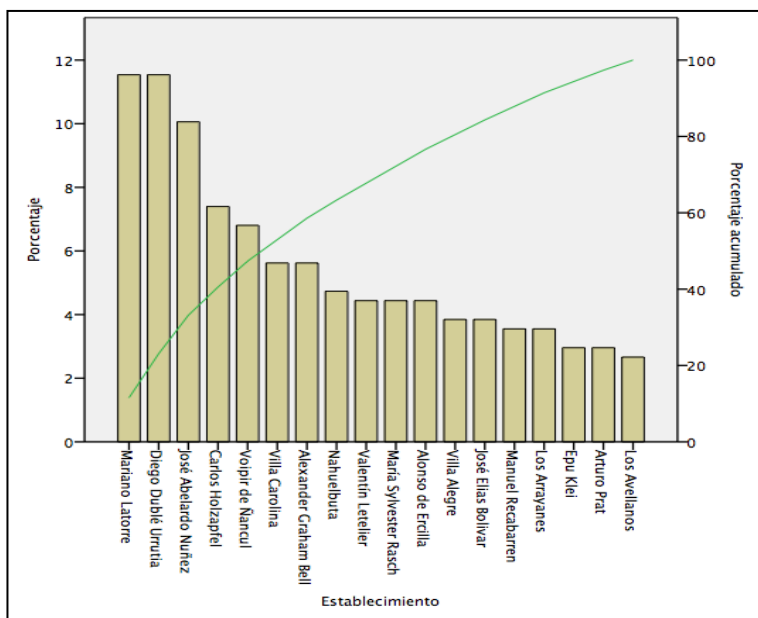
Tabla 19. Comuna de desempeño profesional

Comuna	Frecuencia	Porcentaje
Angol	83	24,6
Pucón	37	10,9
Temuco	78	23,1
Villarrica	140	41,4
Total	338	100,0

Tabla 20. Establecimiento Educacional

Establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Escuela 10 Villarrica	19	5,6
Escuela 9 Temuco	15	4,4
Escuela 17 Villarrica	10	3
Escuela 15 Pucón	25	7,4
Escuela 3 Angol	39	11,5
Escuela 14 Villarrica	10	3
Escuela 8 Villarrica	34	10,1
Escuela 7 Angol	13	3,8
Escuela 18 Pucón	12	3,6
Escuela 6 Temuco	9	2,7
Escuela 1 Temuco	12	3,6
Escuela 4 Angol	15	4,4
Escuela 2 Villarrica	39	11,5
Escuela 5 Temuco	16	4,7
Escuela 13 Villarrica	15	4,4
Escuela 11 Temuco	13	3,8
Escuela 12 Temuco	19	5,6
Escuela 16 Villarrica	23	6,8
Total	338	100

Gráfico 7. Porcentaje acumulado sujetos por establecimiento



3. Comparaciones según categorías

3.1 Comparaciones según estudios de postgrado

La tabla 25 presenta los resultados de las pruebas T de Student para las diferencias de puntuaciones según se clasifique a los sujetos de estudio como *Sin estudios de postgrado* y *Con estudios de postgrado*. Para tales efectos, se considera que el sujeto presenta estudios de postgrado si señala haber cursado exitosamente un diplomado, postítulo o postgrado.

Tabla 21. Prueba T de Student según estudios de postgrado

Escala	Dimensión	Estudios de postgrado	N	Media	t	Sig.
Reproductiva		Sin estudios	135	3,31	-0,746	0,456
		Con estudios	158	3,38		
	Centrado en la mecánica	Sin estudios	141	3,47	-1,161	0,246
		Con estudios	170	3,59		
Epistémica	Centrado en el texto	Sin estudios	137	3,22	0,012	0,990
		Con estudios	169	3,21		
		Sin estudios	125	4,74	1,242	0,215
		Con estudios	167	4,65		
	Mediación de la escritura	Sin estudios	139	5,13	0,994	0,321
		Con estudios	179	5,04		
	Proceso constructivo	Sin estudios	131	4,73	1,081	0,281
		Con estudios	175	4,64		
	Planificación de la Lectura	Sin estudios	140	4,49	1,592	0,112
		Con estudios	176	4,35		
	Lectura activa	Sin estudios	137	4,66	0,418	0,676
		Con estudios	178	4,62		

Según lo observado en la tabla 14, y si bien existe una leve tendencia a obtener mayores puntuaciones por parte del grupo Sin estudios de postgrados, no puede afirmarse que existe una diferencia significativa entre la puntuación obtenida en las diferentes escalas y dimensiones entre sujetos que declaran poseer postítulo, diplomado o postgrados y aquellos que no.

3.2 Comparación según años de experiencia

Para efectos de analizar la existencia o no de diferencias en las escalas y dimensiones del test según años de experiencia laboral, se agrupó a los docentes en categorías comprendiendo 5 años de experiencia laboral.

Luego de la agrupación, se crearon 9 grupos según la siguiente tabla.

Tabla 22. Años de experiencia docente

Años de experiencia	N	Porcentaje
0-5 años	50	21,5
6-10 años	65	27,9
11-15 años	21	9,0
16-20 años	28	12,0
21-25 años	24	10,3
26-30 años	18	7,7
31-35 años	7	3,0
36-40 años	12	5,2
41 años o más	8	3,4
Sin información	105	31,1

La realización de ANOVAS según estas categorías de experiencia, no arrojó resultados que sugirieran la existencia de diferencias significativas en escalas y dimensiones entre los grupos.

3.3 Comparaciones según género

La tabla 27 presenta los resultados de la comparación de puntuaciones de las diferentes dimensiones y escalas que componen el CCL, según género.

Tabla 23. Diferencia de medias según género

Escala	Dimensión	Género	N	Media	Diferencia	t	sig.
Reproductiva		Femenino	239	3,30	-0,18	-1,689	0,092
		Masculino	64	3,48			
	Centrado en la mecánica	Femenino	254	3,53	0,03	0,253	0,800
		Masculino	67	3,50			
	Centrado en el texto	Femenino	249	3,14	-0,32	-2,956	0,003
		Masculino	67	3,46			
Epistémica		Femenino	238	4,69	0,05	0,554	0,580
		Masculino	64	4,64			
	Mediación de la escritura	Femenino	259	5,11	0,21	1,982	0,048
		Masculino	69	4,90			
	Proceso constructivo	Femenino	250	4,66	0,01	0,069	0,945
		Masculino	66	4,65			
	Planificación de la Lectura	Femenino	257	4,38	-0,07	-0,735	0,463
		Masculino	69	4,46			
	Lectura activa	Femenino	256	4,64	0,04	0,406	0,685
		Masculino	69	4,60			

Según se observa en la tabla 27 se revela la existencia de diferencias significativas ($p < 0,05$) entre sujetos de género femenino y masculino solamente para las dimensiones Centrado en el texto ($t = -2,956$; $p = 0,003$) y Mediación de la escritura ($t = -1,982$; $p = 0,048$). Para el caso de la dimensión Centrado en el texto, esta diferencia es favorable hacia los sujetos de género masculino, mientras que en la dimensión Mediación de la escritura son los sujetos de género femenino quienes obtienen mayores puntuaciones. Por tanto, los profesores tenderían a ser más reproductivos y las profesoras a ser más epistémicas en sus concepciones de lectura.

3.4 Comparaciones según perfil lector

Los siguientes análisis buscan conocer la relación existente entre el perfil lector y las creencias sobre la lectura para los profesores estudiados.

3.4.1 Tiempo dedicado a la lectura

Tabla 24. Promedio de puntuaciones según tiempo dedicado a la lectura voluntaria

Escala	Dimensión	Más de una hora todos los días n = 42	Un rato todos los días n = 129	Un rato muchos días n = 28	Un rato de vez en cuando n = 71	No leo prácticamente nada n = 4	No leo nada n = 1
Reproductiva		3,41	3,46	2,91	3,34	2,73	2,50
	Centrado en la mecánica	3,70	3,66	2,97	3,54	2,60	2,20
	Centrado en el texto	3,26	3,31	2,87	3,17	2,93	2,71
Epistémica		4,79	4,78	4,66	4,53	4,16	1,26
	Mediación de la escritura	5,16	5,18	5,10	4,90	4,96	1,00
	Proceso constructivo	4,77	4,77	4,76	4,44	4,12	1,00
	Planificación de la Lectura	4,50	4,53	4,29	4,25	4,23	1,60
	Lectura activa	4,84	4,69	4,52	4,58	4,03	1,40

La tabla anterior presenta las puntuaciones obtenidas por los sujetos en las diferentes escalas y dimensiones según respuesta a la pregunta “Aparte de sus lecturas para estudiar o trabajar, ¿cuánto tiempo le dedica a la lectura voluntaria?”. Para indagar acerca de diferencias en las puntuaciones medias se realizó un análisis de la varianza ANOVA según la cantidad de tiempo dedicado a la lectura voluntaria. Los resultados generales del análisis se presentan en la siguiente tabla, destacándose que salvo para la dimensión Centrado en el texto, existen diferencias significativas ($p < 0,05$) entre las puntuaciones medias obtenidas en escalas y dimensiones según la frecuencia de la lectura voluntaria declarada. Es decir, los sujetos que son más epistémicos en sus concepciones de lectura declaran leer más frecuentemente que los sujetos más reproductivos.

Tabla 25. ANOVA de puntuaciones del cuestionario según frecuencia de lectura

Escala	Dimensión	F	Sig.
Reproductiva		3,086	0,010
	Centrado en la mecánica	3,187	0,008
	Centrado en el texto	1,731	0,128
Epistémica		9,468	0,000
	Mediación de la escritura	7,285	0,000
	Proceso constructivo	6,172	0,000
	Planificación de la Lectura	4,897	0,000
	Lectura activa	5,692	0,000

Dada la imposibilidad de explorar las diferencias al existir solamente un caso que declara no leer nada, se repite el análisis considerando solamente las categorías comprendidas entre “Leo más de una hora todos los días” y “No leo prácticamente nada”. Los resultados del análisis se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 26. ANOVA de puntuaciones del Test según frecuencia de lectura descontada categoría “No leo nada”

Escala	Dimensión	F	Sig.
Reproductiva		3,521	0,008
	Centrado en la mecánica	3,494	0,008
Epistémica	Centrado en el texto	2,062	0,086
		2,959	0,020
	Mediación de la escritura	1,606	0,173
	Proceso constructivo	2,414	0,049
	Planificación de la Lectura	2,254	0,064
	Lectura activa	2,257	0,063

Al eliminar el efecto del único caso que declaraba no leer nada, se modifican los resultados del ANOVA. Dado lo anterior, la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos se limita a la escala Reproductiva ($F = 3,521$; $p = 0,008$), dimensión Centrado en la Mecánica ($F = 3,494$; $p = 0,008$) y a la escala Epistémica ($F = 2,959$; $p = 0,020$) dimensión Proceso constructivo ($F = 2,414$; $p = 0,049$).

Posteriormente y con la finalidad de posibilitar una mejor comprensión de los datos, se categorizó la respuesta de los participantes en dos nuevas categorías según su frecuencia de lectura sea diaria o no, procediéndose a comparar la media de sus puntuaciones a través de la prueba T de Student, cuyos resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 37. Comparación de medias según frecuencia diaria de lectura

Escala	Dimensión	Lee a		Media	t	Sig.
		diario	N			
Reproductiva		Sí	215	3,37	0,772	0,441
		No	82	3,29		
	Centrado en la mecánica	Sí	225	3,56	0,703	0,483
		No	89	3,47		
Epistémica	Centrado en el texto	Sí	226	3,23	0,858	0,391
		No	84	3,15		
	Mediación de la escritura	Sí	215	4,77	3,328	0,001
		No	83	4,47		
Epistémica	Proceso constructivo	Sí	233	5,16	3,158	0,002
		No	89	4,86		
	Planificación de la Lectura	Sí	225	4,77	3,729	0,000
		No	85	4,38		
Epistémica	Planificación de la Lectura	Sí	229	4,49	2,971	0,003
		No	90	4,22		
	Lectura activa	Sí	231	4,70	2,037	0,042
		No	88	4,51		

Al observar la tabla anterior, en que se comparan las puntuaciones medias de los participantes según declaren leer a diario o no (lectura voluntaria), se observa que tanto para la escala Reproductiva como para sus dimensiones subyacentes no existe diferencia estadísticamente

significativa entre los dos grupos. Sin embargo, al observar los resultados de los grupos para la escala Epistémica y sus 4 dimensiones subyacentes (Mediación de la escritura, Proceso constructivo, Planificación de la Lectura, Lectura activa), se observan diferencias significativas ($p < 0,05$) siempre favorables al grupo que declara leer diariamente.

3.4.2 Razones para leer

La tabla 32 presenta las frecuencias de las razones para leer declaradas por los sujetos de estudio al ser consultados sobre *Si lees, ¿por qué lees?* (Respuesta múltiple).

Tabla 28. Razones para leer (N = 338)

Razón para leer	Frecuencia	Porcentaje
Me divierte	74	21,9
Me gusta	133	39,3
Me evado	6	1,8
Me informo	165	48,8
Aprendo	144	42,6
Estoy al día	47	13,9

La diferencia de medias (Sí – No) para cada una de las escalas del test según razón individual señalada para leer se presenta en la siguiente tabla resumen.

Tabla 29. Diferencia de medias según razones para leer

Escala	Dimensión	Me divierte	Me gusta	Me evado	Me informo	Aprendo	Estoy al día
Reproductiva		-0,25					
	Centrado en la mecánica	-0,27					
	Centrado en el Texto	-0,23					
Epistémica	Mediación de la escritura			0,69			
	Proceso constructivo						
	Planificación de la Lectura					0,20	
	Lectura Activa				0,17	0,17	

Posteriormente, y tras estudiar la agrupación de distintas razones para leer, se indagó en la existencia de mayores diferencias (en cuando a la magnitud) entre diferentes perfiles sin obtenerse mejores resultados, considerando esto último como un incremento en la magnitud de las posibles diferencias encontradas.

De todos modos, cabe destacar la existencia de las siguientes combinaciones de respuestas con soporte (frecuencia) superior a un 10%

Tabla 30. Frecuencia de las principales combinaciones de respuesta (soporte > 10%)

Tamaño	Soporte (%)	Razón 1	Razón 2	Razón 3
1	48,8	“Me informo”		
1	42,6	“Aprendo”		
1	39,3	“Me gusta”		
2	22,8	“Me informo”	“Aprendo”	
1	21,9	“Me divierte”		
2	16,9	“Me informo”	“Me gusta”	
2	15,7	“Aprendo”	“Me gusta”	
1	13,9	“Estoy al día”		
3	13,6	“Me informo”	“Aprendo”	“Me gusta”
2	11,5	“Me informo”	“Me divierte”	
2	11,2	“Me informo”	“Estoy al día”	
2	10,9	“Aprendo”	“Me divierte”	
2	10,7	“Aprendo”	“Estoy al día”	
3	10,1	“Me informo”	“Aprendo”	“Estoy al día”

3.4.3 ¿Lee actualmente?

La tabla siguiente presenta las diferencias de medias en escalas y dimensiones, según declaración de los sujetos de encontrarse leyendo actualmente.

Tabla 31. Diferencia de medias según respuesta a pregunta ¿Estás leyendo algún libro o texto en este momento?

Escala	Dimensión	¿Estás leyendo algún libro o texto en este momento?	N	Media	t	sig.
Reproductiva		Sí	178	3,32	-0,294	0,769
		No	119	3,35		
	Centrado en la mecánica	Sí	189	3,51	0,056	0,956
		No	126	3,50		
Epistémica	Centrado en el texto	Sí	185	3,17	-1,029	0,304
		No	124	3,26		
	Mediación de la escritura	Sí	184	4,75	2,591	0,010
		No	112	4,56		
Proceso constructivo	Mediación de la escritura	Sí	194	5,14	2,391	0,017
		No	127	4,93		
	Proceso constructivo	Sí	190	4,78	3,018	0,003
		No	120	4,49		
Planificación de la Lectura	Planificación de la Lectura	Sí	192	4,42	0,634	0,527
		No	128	4,37		
	Lectura activa	Sí	193	4,72	2,351	0,019
		No	126	4,51		

De acuerdo con los resultados observados, se observa la existencia de diferencia en las puntuaciones medias obtenidas entre los grupos solamente para la escala Epistémica ($t = 2,591$; $p = 0,010$) favorable hacia el grupo que declara encontrarse leyendo actualmente y en las dimensiones Mediación de la escritura ($t = 2,391$; $p = 0,017$), Proceso constructivo ($t = 3,018$; $p = 0,003$) y Lectura activa ($t = 2,351$; $p = 0,19$).

3.4.4 Gusto por la lectura

Tras realizar un análisis de la varianza ANOVA (tabla 36) en conjunto con los gráficos de medias para escalas y dimensiones del gráfico 8, se recodificó la respuesta a la pregunta *¿Te gusta leer actualmente?* en las categorías Bajo (agrupando las respuestas *poco* y *regular*) y Alto (agrupando las respuestas *bastante* y *mucho*). Los resultados de la comparación de medias según esta nueva codificación se presentan en la tabla 37.

Tabla 32. ANOVA según gusto por la lectura

Escala	Dimensión	F	Sig.
Reproductiva		3,046	0,029
	Centrado en la mecánica	0,875	0,455
	Centrado en el texto	4,711	0,003
Epistémica		1,046	0,372
	Mediación de la escritura	1,71	0,165
	Proceso constructivo	3,447	0,017
	Planificación de la Lectura	0,207	0,892
	Lectura activa	0,436	0,727

Gráfico 8. Medias de escalas y dimensiones según gusto por la lectura

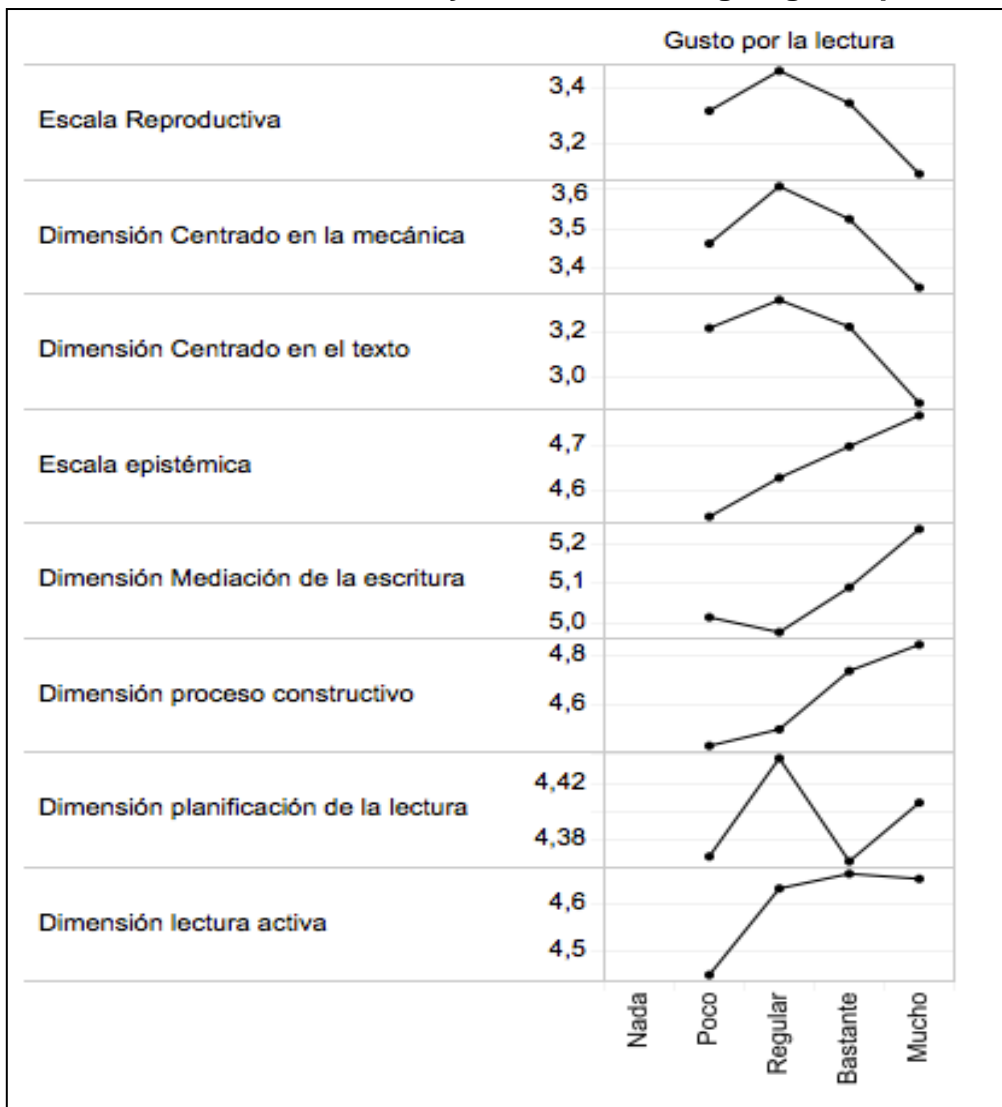


Tabla 33. Diferencia de medias según gusto por la lectura

Escala	Dimensión	Gusto por la lectura	N	Media	t	Sig.
Reproductiva		Alto	171	3,26	-2,044	0,042
		Bajo	129	3,44		
	Centrado en la mecánica	Alto	182	3,47	-1,051	0,294
		Bajo	136	3,59		
Epistémica	Centrado en el texto	Alto	179	3,11	-2,479	0,014
		Bajo	135	3,33		
	Mediación de la escritura	Alto	175	4,72	1,519	0,130
		Bajo	125	4,62		
Proceso constructivo	Alto	187	5,14	1,871	0,062	
	Bajo	139	4,98			
Lectura activa	Planificación de la Lectura	Alto	183	4,78	3,088	0,002
		Bajo	131	4,49		
	Lectura activa	Alto	183	4,38	-0,611	0,541
		Bajo	141	4,43		
		Alto	186	4,66	0,612	0,541
		Bajo	137	4,61		

A partir de estos resultados y luego de la recodificación, se observa que existen diferencias significativas en algunas escalas y dimensiones según el grado de gusto actual por la lectura. Así, en el caso de las escalas se observan diferencias significativas solo para la escala Reproductiva ($t = -2,044$; $p = 0,042$) mientras que para el caso de las dimensiones, las diferencias significativas se ven en las dimensiones Centrado en el texto ($t = -2,479$; $p = 0,014$) y Proceso Constructivo. Es decir, los sujetos más apegados a la escala reproductiva y a la dimensión Centrado en el texto muestran menos gusto por la lectura que aquellos más inclinados a la dimensión epistémica Proceso constructivo que declaran tener más gusto.

4. Selección de perfiles de lectura reproductivos y epistémicos

A continuación, se procedió a seleccionar dos grupos con concepciones epistémicas y reproductivas más puras o predominantes, debido a que la mayoría de la muestra presentaba ambos tipos de concepciones simultáneamente. Así, se seleccionaron 27 profesores más epistémicos y 27 más reproductivos y sí se encontraron algunas diferencias en sus puntajes de cada escala y dimensiones. El primer grupo estaba conformado por 21 mujeres (77,77%) y 6 hombres (22,22%), 6 de ellos eran miembros de comunidades mapuches, 15 tenían estudios de postgrados, presentaba un promedio de 18,9 años de experiencia en el aula y 12 eran de Villarrica, 7 de Temuco, 6 de Pucón y 2 de Angol. El segundo grupo estaba compuesto por 23 mujeres (88,89%) y 4 hombres (11,11%), 3 de ellos eran miembros de comunidades mapuches, 18 tenían estudios de postgrados, presentaba un promedio de 18,9 años de experiencia en el aula y 11 eran de Villarrica, 9 de Angol, 6 de Temuco y 1 de Pucón. Si bien ambos grupos tienen una presencia mayoritaria del género femenino debido a que la muestra general tenía un 78,4% de mujeres, el grupo epistémico presenta un mayor porcentaje del género masculino y más miembros de pueblos originarios.

Una vez realizada la selección, se clasificaron los participantes en los siguientes 3 grupos: *Ninguno* (No clasifica dentro de los mejores 27 perfiles epistémicos o reproductivos), *Epistémico* (clasifica dentro de los primeros 27 mejores perfiles epistémicos), *Reproductivo* (clasifica dentro de los mejores 27 perfiles reproductivos).

La frecuencia de las observaciones resultante se observa en la siguiente tabla.

Tabla 34. Cantidad de participantes por perfiles principales

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	284	84,0
Reproductivo	27	8,0
Epistémico	27	8,0
Total	338	100,0

A partir de este punto, los sucesivos análisis se realizarán considerando solamente los grupos Epistémico y Reproductivo y, con la finalidad de fomentar la comprensión de los fenómenos, los análisis serán realizados a través de procedimientos de análisis paramétrico.

Tabla 35. Prueba T de Student según Perfil

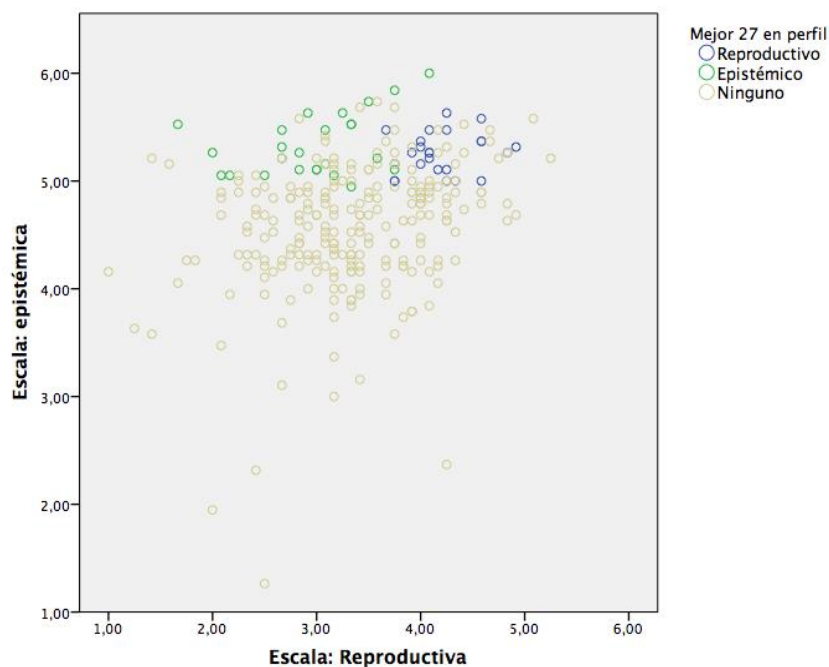
Escala	Dimensión	Perfil	N	Media	t	Sig.
Reproductiva		Reproductivo	27	4,20	8,998	0,000
		Epistémico	27	2,97		
	Centrado en la mecánica	Reproductivo	27	4,55	6,509	0,000
		Epistémico	27	3,25		
	Centrado en el texto	Reproductivo	27	3,92	6,274	0,000
		Epistémico	27	2,77		
Epistémica		Reproductivo	27	5,26	-0,978	0,334
		Epistémico	27	5,32		
	Mediación de la escritura	Reproductivo	27	5,66	-1,261	0,213
		Epistémico	27	5,76		
	Proceso constructivo	Reproductivo	27	5,32	0,436	0,665
		Epistémico	27	5,25		
	Planificación de la lectura	Reproductivo	27	4,90	-0,898	0,373
		Epistémico	27	5,05		
	Lectura activa	Reproductivo	27	5,23	-0,742	0,462
		Epistémico	27	5,32		

La tabla anterior presenta los resultados de la prueba T de Student para escalas y dimensiones del instrumento cuando se compara entre los sujetos con más altos perfiles Epistémicos y Reproductivos, respectivamente. Como podría esperarse, los sujetos con un perfil reproductivo obtienen más altas puntuaciones para la escala reproductiva y sus dimensiones subyacentes ($p < 0,05$) que los sujetos con perfiles epistémicos. Sin embargo, al analizar las diferencias para la Escala Epistémica y sus dimensiones subyacentes, la magnitud de las diferencias entre los grupos se acorta de forma tal que los resultados de la prueba T no resultan significativos tanto para la escala como para cada una de sus dimensiones.

Asimismo, como es posible corroborar, el grupo de docentes reproductivo muestra un mayor nivel de concepciones de este tipo en la dimensión Centrada en el texto que en la Centrada en la mecánica y presenta un menor nivel de creencias epistémicas en la dimensión Planificación de la lectura y una mayor puntuación en Mediación de la escritura. En el caso de los profesores epistémicos, es posible observar que en la dimensión reproductiva Centrada en la mecánica presentan menores niveles que en la Centrada en el texto y que la dimensión epistémica con mayor predominio es Mediación de la escritura, seguida por Lectura activa, Proceso constructivo y, por último, Planificación de la lectura.

El gráfico 9 permite observar como estas diferencias que se perciben en el eje horizontal (Escala Reproductiva) no se perciben en el eje vertical (Escala Epistémica)

Gráfico 9. Puntuación en escalas Reproductiva y Epistémica según perfil



4.1 Pruebas de independencia

Una de las principales preguntas a responder una vez seleccionados los grupos de profesores con los 27 más altos perfiles reproductivos y epistémicos, respectivamente, es investigar si estos comparten o no las características de género, edad, formación, etc. con el resto del grupo de estudio. Si bien existen diferentes procedimientos para lo anterior, iniciaremos el análisis mediante el análisis del estadístico Chi-Cuadrado.

Tabla 36. Pruebas de independencia entre variables

Par	Chi-Cuadrado	Sig.
Perfil-Género	1,094	0,895
Perfil-Miembro de pueblo Originario	4,234	0,375
Perfil-Escuela	41,216	0,184
Perfil-Ciudad	8,796	0,185
Perfil-Mención	2,535	0,638
Perfil-Tiempo dedicado a la lectura voluntaria	10,600	0,389
Perfil-Libros Leídos	7,495	0,678
Perfil- ¿Estás Leyendo Actualmente?	3,803	0,149
Perfil- ¿Te gusta leer actualmente?	30,094	0,000
Perfil- ¿Cuál crees que es tu nivel lector	18,475	0,018
Perfil-Rango experiencia docente	20,084	0,216

Tras realizar las pruebas de independencia, se observa que en 9 de las 11 pruebas no existe relación entre la asignación de los sujetos a los grupos de perfiles dominantes con otras variables como género, miembro de pueblo originario, escuela, ciudad, mención, tiempo dedicado a la lectura voluntaria, cantidad de libros leídos, lectura actual y experiencia docente. En los dos únicos pares en que se observa que la asignación con los más altos niveles de

perfiles reproductivos y epistémicos es significativa, es en el caso del gusto actual por la lectura y percepción del nivel lector.

4.2 Comparaciones según categorías

4.2.1 Comparaciones según estudios de postgrado

La tabla a continuación presenta los resultados de las pruebas T de Student para las diferencias de puntuaciones según se clasifique a los sujetos de estudio como *Sin estudios de postgrado* y *Con estudios de postgrado*. Para tales efectos, se considera que el sujeto presenta estudios de postgrado si señala haber cursado exitosamente un diplomado, postítulo o postgrado.

Tabla 37. Prueba T de Student según estudios de postgrado

Escala	Dimensión	Estudios de postgrado	N	Media	t	Sig.
Reproductiva		Sin estudios	17	3,45	-0,681	0,499
		Con estudios	29	3,61		
	Centrado en la mecánica	Sin estudios	18	3,79	-0,788	0,435
		Con estudios	32	3,99		
Epistémica	Centrado en el texto	Sin estudios	17	3,19	-0,515	0,609
		Con estudios	30	3,33		
	Mediación de la escritura	Sin estudios	18	5,29	-0,028	0,978
		Con estudios	32	5,29		
	Proceso constructivo	Sin estudios	18	5,78	0,956	0,344
		Con estudios	33	5,70		
	Planificación de la Lectura	Sin estudios	18	5,22	-0,441	0,661
		Con estudios	32	5,29		
Lectura activa	Sin estudios	18	4,99	-0,166	0,869	
	Con estudios	33	5,02			
		Sin estudios	18	5,28	0,077	0,939
		Con estudios	33	5,27		

Según lo observado, no existe diferencia significativa ($p < 0,05$) en las puntuaciones obtenidas por los sujetos seleccionados tanto para cada una de las 2 escalas como para las 6 dimensiones subyacentes.

4.2.2 Comparación según años de experiencia

Para efectos de analizar la existencia o no de diferencias en las escalas y dimensiones del cuestionario según años de experiencia laboral, se agrupó a los docentes en categorías comprendiendo 5 años de experiencia laboral. Luego de la agrupación, se crearon 9 grupos según la siguiente tabla.

Tabla 38. Años de experiencia docente

Años de experiencia	N	Porcentaje
0-5 años	5	9,3
6-10 años	11	20,4
11-15 años	2	3,7
16-20 años	7	13,0
21-25 años	6	11,1
26-30 años	4	7,4
31-35 años	2	3,7
36-40 años	5	9,3
41 años o más	1	1,9
Sin información	11	20,4

La realización de ANOVAS considerando estas categorías de experiencia no arrojó resultados que sugirieran la existencia de diferencias significativas en escalas y dimensiones entre los grupos.

4.2.3 Comparaciones según género

La tabla a continuación presenta los resultados de la comparación de puntuaciones de las diferentes dimensiones y escalas que componen el CCL, según género.

Tabla 39. Diferencia de medias según género

Escala	Dimensión	Género	N	Media	Diferencia	t	sig.
Reproductiva		Femenino	39	3,52	-0,23	-0,844	0,403
		Masculino	10	3,76			
	Centrado en la mecánica	Femenino	43	3,88	-0,14	-0,395	0,695
		Masculino	10	4,02			
Centrado en el texto	Femenino	40	3,26	-0,31	-1,014	0,316	
	Masculino	10	3,57				
Epistémica		Femenino	43	5,26	-0,18	-2,176	0,034
		Masculino	10	5,43			
	Mediación de la escritura	Femenino	44	5,70	-0,02	-0,194	0,847
		Masculino	10	5,73			
	Proceso constructivo	Femenino	43	5,31	0,13	0,696	0,489
		Masculino	10	5,18			
	Planificación de la Lectura	Femenino	44	4,86	-0,62	-3,141	0,003
		Masculino	10	5,48			
	Lectura activa	Femenino	44	5,25	-0,15	-0,900	0,372
		Masculino	10	5,40			

De acuerdo en los datos de la tabla recién expuesta, se revela la existencia de diferencias significativas ($p < 0,05$) entre sujetos de género femenino y masculino solamente para la escala epistémica ($t = -2,176$; $p = 0,034$) y, al interior de ella, para la dimensión Planificación de la Lectura ($t = -3,141$; $p = 0,003$). En ambos casos los puntajes obtenidos son menores para las mujeres, es decir, las profesoras presentan concepciones sobre la lectura y su planificación menos epistémicas, no obstante, en la escala reproductiva también tienen menores puntajes. Por el contrario, los docentes varones se muestran más epistémicos en esta escala, pero a la vez más reproductivos en la escala del mismo nombre.

4.2.4 Comparaciones según perfil lector

Los siguientes análisis buscan conocer la relación existente entre perfil lector y creencias sobre la lectura para la muestra de profesorado estudiada.

4.2.4.1 Tiempo dedicado a la lectura

Tabla 40. Promedio de puntuaciones según tiempo dedicado a la lectura voluntaria

Escala	Dimensión	Más de una hora todos los días n = 14	Un rato todos los días n = 24	Un rato muchos días n = 6	Un rato de vez en cuando n = 9	No leo práctica mente nada n = 0	No leo nada n = 0
Reproductiva		3,77	3,55	3,65	3,39		
	Centrado en la mecánica	4,12	3,78	4,03	4,00		
	Centrado en el texto	3,48	3,38	3,38	2,91		
Epistémica		5,26	5,30	5,30	5,35		
	Mediación de la escritura	5,63	5,70	5,70	5,78		
	Proceso constructivo	5,40	5,29	5,29	5,00		
	Planificación de la Lectura	4,73	5,05	5,05	5,27		
	Lectura activa	5,34	5,24	5,24	5,44		

La tabla recién presentada exhibe las puntuaciones obtenidas por los sujetos en las diferentes escalas y dimensiones según respuesta a la pregunta “Aparte de sus lecturas para estudiar o trabajar, ¿cuánto tiempo le dedica a la lectura voluntaria?”. En este sentido, se destaca la inexistencia de sujetos que declaran leer prácticamente nada o no leer nada.

Para indagar acerca de diferencias en las puntuaciones medias se realizó un análisis de la varianza ANOVA según cantidad de tiempo dedicado a la lectura voluntaria. Los resultados generales del análisis, que se presentan en la siguiente tabla, indican la inexistencia de diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 41. ANOVA puntuaciones CCL según frecuencia de lectura

Escala	Dimensión	F	Sig.
Reproductiva		0,381	0,767
	Centrado en la mecánica	0,398	0,755
	Centrado en el texto	0,741	0,533
epistémica		0,270	0,847
	Mediación de la escritura	0,864	0,466
	Proceso constructivo	0,972	0,414
	Planificación de la Lectura	1,746	0,170
	Lectura activa	1,178	0,328

Por último y con la finalidad de posibilitar una mejor comprensión de los datos, se categorizó la respuesta de los participantes en dos nuevas categorías según su frecuencia de lectura sea diaria o no, procediéndose a comparar la media de sus puntuaciones a través de la prueba T de Student, cuyos resultados se presentan en la tabla a continuación.

Tabla 42. Comparación de medias según frecuencia diaria de lectura

Escala	Dimensión	Lee a diario	N	Media	t	Sig.
Reproductiva		Sí	40	3,62	0,776	0,441
		No	8	3,39		
	Centrado en la mecánica	Sí	43	3,92	-0,233	0,817
		No	9	4,00		
Epistémica	Centrado en el texto	Sí	41	3,41	1,486	0,144
		No	8	2,91		
	Mediación de la escritura	Sí	44	5,28	-0,719	0,476
		No	8	5,35		
Proceso constructivo	Mediación de la escritura	Sí	44	5,69	-0,765	0,448
		No	9	5,78		
	Proceso constructivo	Sí	44	5,33	1,627	0,110
		No	8	5,00		
Planificación de la lectura	Planificación de la lectura	Sí	44	4,95	-1,511	0,137
		No	9	5,27		
	Lectura activa	Sí	44	5,24	-1,165	0,249
		No	9	5,45		

Los resultados presentes en la tabla anterior indican la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre los sujetos que leen a diario y los que no, tanto a nivel de escalas (Reproductiva y Epistémica) como de sus dimensiones subyacentes.

4.2.4.2 Razones para leer

La siguiente tabla presenta las frecuencias de las razones para leer declaradas por los sujetos de estudio al ser consultados sobre *Si lees, ¿por qué lees?* (Respuesta múltiple).

Tabla 43. Razones para leer (N = 54)

Razón para leer	Frecuencia	Porcentaje
Me divierte	13	24,1
Me gusta	24	44,4
Me evado	3	5,6
Me informo	22	40,7
Aprendo	25	46,3
Estoy al día	12	22,2

Según lo presentado en la tabla recién expuesta y considerando además que para la pregunta *Si lees, ¿por qué lees?* era posible seleccionar más de una opción, se observa que en el grupo de 54 docentes seleccionados, 25 de ellos (46,3%) declara que una de las razones para leer es aprender. Le sigue a la anterior, con magnitudes similares, las razones “Me gusta” (44,4%) y “Me informo” (40,7%). Por el otro lado, las razones menos declaradas que motivan la lectura son, de menor a mayor, “Me evado” (5,6%), “Estoy al día” (22,2%) y “Me divierte” (24,1%).

Dado que cada participante podía seleccionar (o no) desde una a seis razones para leer, se realizaron comparaciones de medias para las escalas y dimensiones del instrumento, según si los participantes declararan que las opciones propuestas fueran o no razones consideradas por ellos para leer.

La diferencia de medias (Sí – No) para cada una de las escalas del test según razón individual señalada para leer se presenta en la siguiente tabla resumen.

Tabla 44. Diferencia de medias según razones para leer

Escala	Dimensión	Me divierte	Me gusta	Me evado	Me informo	Aprendo	Estoy al día
Reproductiva							0,56
	Centrado en la mecánica						0,69
Epistémica	Centrado en el texto						
	Mediación de la escritura						
	Proceso constructivo		0,35			-0,41	
	Planificación de la lectura						
	Lectura activa						

De acuerdo con la tabla anterior, se observa que no existen diferencias significativas en las puntuaciones medias para las escalas y dimensiones del cuestionario entre los sujetos que seleccionan la opción “Me divierte” y aquellos que no lo hacen. La misma situación se observa cuando se analizan estas diferencias según los sujetos que seleccionan (o no) las opciones “Me evado” o “Me informo”. Para el caso de aquellos que seleccionaron (o no) la opción “Me gusta” como una de las razones para leer, se aprecia una diferencia significativa = 0,35 solamente para la dimensión proceso constructivo favorable hacia los sujetos que seleccionaron la afirmación como una de las razones para leer. En el caso de “Aprendo”, se observa una diferencia significativa ($p < 0,05$) de medias = -0,41, esto es favorable hacia los individuos que no declaran que aprender sea una de sus motivaciones para leer. Finalmente, los sujetos que indican que estar al día (“Estoy al día”) es una de las razones para leer obtienen puntuaciones medias significativamente superiores que aquellos que no tanto para la escala reproductiva (0,56) como para la dimensión Centrado en la mecánica (0,69), por lo que esta razón estaría más bien vinculada a una visión reproductiva de la lectura.

4.2.4.3 ¿Lee actualmente?

La respuesta afirmativa o negativa de los sujetos a la pregunta *¿Estás leyendo algún libro actualmente?* permite comparar las puntuaciones medias de ambos grupos (quienes afirmativamente y quienes no), tanto en las escalas del instrumento como en sus dimensiones subyacentes. Los resultados de la prueba t de Student se presentan en la tabla a continuación.

Tabla 45. Diferencia de medias según respuesta a pregunta ¿Estás leyendo algún libro o texto en este momento?

Escala	Dimensión	¿Estás leyendo algún libro o texto en este momento?	N	Media	t	sig.
Reproductiva		Sí	35	3,59	-0,066	0,948
		No	13	3,60		
	Centrado en la mecánica	Sí	37	3,92	0,128	0,899
		No	15	3,88		
Epistémica	Centrado en el texto	Sí	36	3,35	-0,088	0,930
		No	13	3,37		
	Mediación de la escritura	Sí	38	5,28	-0,594	0,555
		No	14	5,32		
Epistémica	Proceso constructivo	Sí	38	5,72	0,807	0,423
		No	15	5,65		
	Planificación de la lectura	Sí	38	5,33	0,863	0,392
		No	14	5,19		
Lectura activa		Sí	38	4,87	-2,024	0,048
		No	15	5,24		
		Sí	38	5,27	-0,224	0,823
		No	15	5,31		

De acuerdo con los resultados observados en la tabla anterior, se observa la existencia de diferencia en las puntuaciones medias obtenidas entre los grupos solamente para la dimensión Planificación de la Lectura ($t = -2,024$; $p = 0,048$), obteniendo una mayor puntuación media los sujetos que declaran no encontrarse leyendo actualmente ($\bar{x} = 5,24$) versus aquellos que sí declaran encontrarse leyendo actualmente ($\bar{x} = 4,87$). En el resto de las escalas y dimensiones no existen diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los grupos.

4.2.4.4 Gusto por la lectura

Se realizó un análisis de la varianza ANOVA para las escalas y dimensiones del cuestionario entre los grupos según su respuesta a la pregunta ¿Te gusta leer actualmente? (Poco, Regular, Bastante, Mucho), pero no se observaron diferencias de medias significativas ($p < 0,05$) entre ellos.

Dado lo anterior, se recodificaron las respuestas a la pregunta ¿Te gusta leer actualmente? en las categorías Bajo (agrupando las respuestas *poco* y *regular*) y Alto (agrupando las respuestas *bastante* y *mucho*), conformándose dos categorías en lugar de cuatro. Posteriormente se realizó una comparación de medias de acuerdo con esta nueva codificación, cuyos resultados que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 46. Diferencia de medias según gusto por la lectura (recodificado)

Escala	Dimensión	Gusto por la lectura	N	Media	t	Sig.
Reproductiva		Alto	39	3,49	-1,447	0,155
		Bajo	9	3,91		
	Centrado en la mecánica	Alto	43	3,75	-2,553	0,014
		Bajo	9	4,62		
Epistémica	Centrado en el texto	Alto	40	3,31	-0,275	0,785
		Bajo	9	3,40		
		Alto	43	5,27	-0,286	0,776
		Bajo	9	5,30		
	Mediación de la escritura	Alto	44	5,69	-0,824	0,414
		Bajo	9	5,78		
	Proceso constructivo	Alto	43	5,34	2,186	0,034
		Bajo	9	4,93		
	Planificación de la lectura	Alto	44	4,91	-1,441	0,156
		Bajo	9	5,22		
Lectura activa	Alto	44	5,25	-0,575	0,568	
	Bajo	9	5,36			

A partir de estos resultados y luego de la recodificación, se observa que existen diferencias significativas entre los grupos para las dimensiones Centrado en la Mecánica ($t = -2,553$; $p = 0,014$) y Proceso Constructivo ($t = 2,186$; $p = 0,034$). En el primero de los casos (Centrado en la mecánica) el grupo con alto gusto por la lectura obtiene una puntuación media inferior en esta escala reproductiva a la del grupo con bajo gusto por la lectura. Esta situación se invierte al analizar la dimensión Proceso constructivo, pues en este caso los participantes que tienen un alto gusto por la lectura presentan un puntaje superior en la escala epistémica. Por lo tanto, el profesorado con alto perfil epistémico en la dimensión proceso constructivo presenta más alto gusto por la lectura y aquellos con más alto perfil reproductivo en la dimensión centrado en la mecánica exhiben menos gusto por la lectura.

4.2.4.5 Docencia en la asignatura de Lenguaje

Con el propósito de comprender si realizar docencia en la asignatura de Lenguaje y Comunicación o Lengua y Literatura se asocia a una forma diferente de concebir la lectura, se separó a los sujetos en dos grupos según si declaraban dictar o no clases en esta área.

Luego, se compararon las medias para escalas y dimensiones entre los docentes que realizan clases en la asignatura con aquellos que no. Los resultados de las pruebas t de Student se presentan en la tabla a continuación.

Tabla 47. Diferencia de medias según docencia en asignatura de Lenguaje

Escala	Dimensión	¿Realiza clases en Lenguaje?	N	Media	t	Sig.	
Reproductiva		Sí	14	3,18	-2,124	0,039	
		No	33	3,70			
	Centrado en la mecánica	Sí	16	3,36	-2,858	0,006	
		No	35	4,15			
Epistémica	Centrado en el texto	Sí	15	3,03	-1,394	0,170	
		No	33	3,40			
	Mediación de la escritura	Sí	16	5,27	-0,534	0,596	
		No	35	5,31			
	Proceso constructivo	Sí	17	5,71	-0,265	0,792	
		No	35	5,73			
	Planificación de la lectura	Sí	16	5,28	0,004	0,997	
		No	35	5,27			
	Lectura activa	Sí	17	4,93	-0,447	0,657	
		No	35	5,01			
			Sí	17	5,28	-0,064	0,949
			No	35	5,29		

El análisis de estos resultados indica, en primer lugar, que la razón de docentes que efectúan clases en la asignatura versus los que no es de 1:2. Posteriormente, tras la codificación y la comparación de medias, se observa que cuando se compara a los sujetos según si realizan o no clases en la asignatura de Lenguaje y Comunicación o Lengua y Literatura, solamente existen diferencias significativas para la escala Reproductiva ($t = -2,124$; $p = 0,039$) y la dimensión Centrado en la mecánica ($t = -2,858$; $p = 0,006$). En ambos casos, los sujetos que declaran realizar clases en la asignatura obtienen puntuaciones menores en esta escala y en esta dimensión reproductiva que aquellos que no realizan clases en este sector de aprendizaje. Por ende, el profesorado que realiza docencia de Lenguaje manifiesta tener un nivel menor de concepciones reproductivas en comparación con los docentes de otras disciplinas, lo que se puede deber probablemente a la mayor sensibilidad hacia la lectura que tienen por su formación y experiencia.

4.2.4.6 Docencia en Primer Ciclo Básico

La tabla que se ostenta a continuación presenta la comparación de medias para los grupos, según estos declaren realiza actualmente docencia exclusiva solamente en los niveles de 1º, 2º, 3º o 4º básico.

Tabla 48. Diferencia de medias según docencia en Primer Ciclo Básico

Escala	Dimensión	¿Realiza clases en primer ciclo básico?	N	Media	t	Sig.
Reproductiva		Sí	23	3,56	0,100	0,921
		No	24	3,54		
	Centrado en la mecánica	Sí	24	3,80	-0,716	0,478
		No	27	4,00		
Epistémica	Centrado en el texto	Sí	24	3,34	0,401	0,690
		No	24	3,24		
	Mediación de la escritura	Sí	25	5,31	0,529	0,599
		No	26	5,27		
Proceso constructivo		Sí	25	5,71	-0,035	0,972
		No	27	5,71		
	Planificación de la lectura	Sí	25	5,26	-0,237	0,813
		No	26	5,30		
Lectura activa	Sí	25	5,00	0,175	0,862	
	No	27	4,97			
		Sí	25	5,34	0,901	0,372
		No	27	5,22		

De acuerdo con esta tabla, no existen diferencias significativas entre los sujetos, para las escalas y dimensiones del cuestionario, según realicen clases en Primer Ciclo Básico o no.

D. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEFINITIVA DE LA PRUEBA ACL Y LA ENCUESTA DE ACTITUDES DE LECTURA AL ESTUDIANTADO

A continuación se presentan los resultados generales de la aplicación de los instrumentos de evaluación de comprensión lectora ACL y de la Encuesta de Actitudes de Lectura en el estudiantado de la muestra de docentes seleccionados (n= 54) por sus perfiles lectores de las comunas ya señaladas anteriormente (Temuco, Villarrica, Angol y Pucón). Los procedimientos de análisis se centran en la descripción de los sujetos participantes, en los resultados de los instrumentos, en la relación entre las puntuaciones obtenidas en las Pruebas ACL y la Encuesta de Actitudes de Lectura y, finalmente, en la relación de estos resultados con otro tipo de variables recabadas con anterioridad.

1. Resultados ACL

Considerando que las diferentes pruebas ACL poseen diferentes extensiones y a pesar de que no es posible la comparación entre ellas pues poseen diferentes características constructivas, se presenta junto con el puntaje bruto en cada una de ellas, el puntaje relativo expresado como porcentaje de logro. Esta medida permitirá posteriormente el análisis de correlación entre variables.

1.1 Evaluación ACL 4

Tabla 49. Descriptivos escala ACL4

Escala	Nº de sujetos	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75	Media	Desv. Típica
Puntaje bruto ACL 4	411	7	11	16	11,48	5,60
Puntaje relativo ACL 4	411	25,00	39,29%	57,14%	40,99%	20,00%

La tabla 49 presenta las medidas principales asociadas a los resultados obtenidos por los estudiantes en la medición ACL4. En términos generales se observa que la media de los resultados se ubica un 9% bajo la mitad de la escala y que la distribución presenta mayores concentraciones en la parte baja de la escala, por lo que el desempeño es bajo.

Tabla 49.1. ANOVA ACL4 según dimensiones de la comprensión lectora y tipología textual

Categoría	Clasificación	N	Media (%)	F	Sig.
Componente comprensión lectora	Comprensión crítica	411	48,86	56,532	.000
	Comprensión inferencial	411	38,68		
	Comprensión literal	411	48,39		
	Reorganización	411	27,86		
Tipología textual	Texto expositivo	411	41,73	27,173	.000
	Texto multimodal	411	33,52		
	Texto narrativo	411	45,47		
	Texto poético	411	30,44		

La tabla 49.1 presenta los análisis de la varianza ANOVA para los resultados de los estudiantes en la prueba ACL4, de acuerdo con las dimensiones de comprensión lectora y tipo de texto que componen el test. Para cuarto básico, la realización de análisis *post hoc* indica que en cuanto a niveles de comprensión lectora existen diferencias significativas entre los pares Comprensión crítica y comprensión inferencial ($p = .000$), comprensión crítica y reorganización ($p = .000$), comprensión inferencial y comprensión literal ($p = .000$), comprensión inferencial y reorganización ($p = .000$) y, finalmente, comprensión literal y reorganización ($p = .000$). Por tanto, el alumnado mostró mayor rendimiento en la comprensión crítica y literal y menor nivel en las habilidades de formulación de inferencias y reorganización, cuya complejidad es más elevada.

En el caso de la tipología textual, análisis *post hoc* indican la existencia de diferencias significativas entre los pares Expositivo-Matemático ($p = .000$), Expositivo-Poético ($p = .000$), Matemático-Narrativo ($p = .000$) y Narrativo-Poético ($p = .000$). Es decir, el estudiantado manifestó mayor desempeño en los textos narrativos, luego le siguen los expositivos, los textos multimodales y, por último, los poéticos.

Tabla 50. Frecuencia Decatipos ACL4

Escala	Decatipo	Frecuencia	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia relativa acumulada
Puntaje bruto ACL 4	Decatipo 1	91	22,1	22,1
	Decatipo 2	74	18,0	40,1
	Decatipo 3	71	17,3	57,4
	Decatipo 4	38	9,2	66,7
	Decatipo 5	70	17,0	83,7
	Decatipo 6	44	10,7	94,4
	Decatipo 7	14	3,4	97,8
	Decatipo 8	9	2,2	100,0
	Decatipo 9	0	0,0	100,0
	Decatipo 10	0	0,0	100,0
	Total	411	100,0	100,0

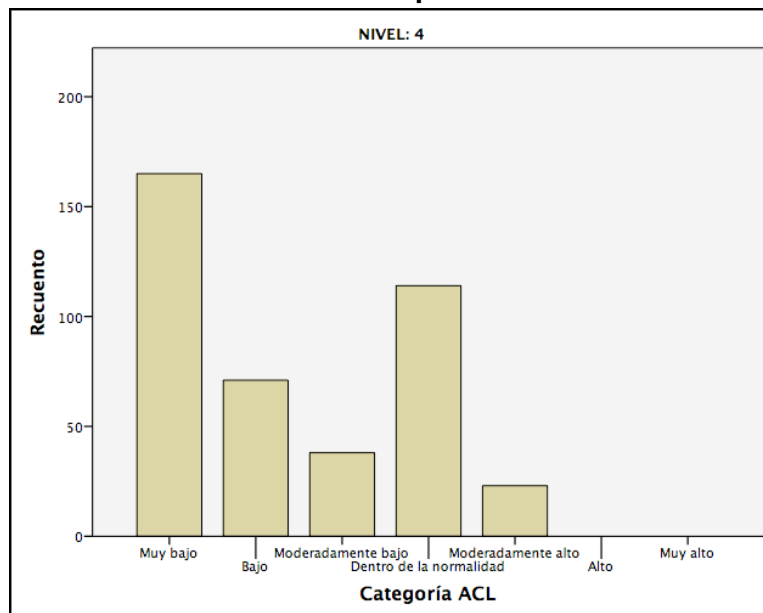
El análisis de frecuencia que se observa en la tabla previa (50) permite profundizar en la concentración de los puntajes en la zona baja de la escala. En este aspecto se destaca que un 22,1% de los puntajes corresponden al Decatipo 1 (entre 0 y 6 puntos para ACL4) y que un 94,4% de las puntuaciones son iguales o inferiores a 20 puntos (Decatipo 6).

Tabla 51. Niveles de desempeño ACL4

Escala	Nivel	Frecuencia	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia relativa acumulada
ACL 4	Muy bajo	165	40,1	40,1
	Bajo	71	17,3	57,4
	Moderadamente bajo	38	9,2	66,7
	Dentro de la normalidad	114	27,7	94,4
	Moderadamente alto	23	5,6	100,0
	Alto	0	0,0	100,0
	Muy alto	0	0,0	100,0
	Total	411	100,0	100,0

La agrupación en niveles de desempeño a partir de los Decatipos presentada en la Tabla 51 permite una valoración cualitativa de los logros de los estudiantes según baremos de pruebas ACL para el nivel (véase tabla 3.1 en el apartado de Metodología). Un 66,7% de las puntuaciones da cuenta de un bajo desempeño (Muy bajo, bajo y moderadamente bajo), correspondiendo un 40,1% a estudiantes con Muy bajo desempeño en el test. Asimismo, un 27,7% se ubicaría en el nivel normal y esperable y solo un 5,6% estaría en un nivel alto.

El gráfico 10 permite visualizar esta situación.

Gráfico 10. Niveles de desempeño ACL4**Tabla 52. Diferencia ACL4 según género**

Escala	Sexo	N	Media	Media (%)	t	Sig.
ACL4	Masculino	209	10,90	38,93	-2,376	.018
	Femenino	197	12,21	43,60		

Según la tabla 52, al analizar la diferencia en las puntuaciones obtenidas en la prueba ACL4 entre sujetos de sexo masculino y femenino, se observa que las mujeres obtienen puntuaciones medias mayores a los hombres equivalentes a una diferencia porcentual de 4,67% ($p = .018$).

Tabla 53. Diferencia ACL4 según establecimiento

Escala	Establecimiento	N	Media	Media (%)	F	Sig.
ACL4	Escuela 8 Villarrica	29	11,45	40,89	2,660	.003
	Escuela 9 Temuco	40	9,97	35,63		
	Escuela 16 Pucón	39	11,15	39,84		
	Escuela 3 Angol	90	13,17	47,06		
	Escuela 14 Villarrica	13	13,08	46,70		
	Escuela 10 Villarrica	48	10,17	36,31		
	Escuela 1 Temuco	20	10,70	38,21		
	Escuela 2 Villarrica	45	11,71	41,83		
	Escuela 13 Villarrica	25	11,64	41,57		
	Escuela 11 Temuco	11	7,36	26,30		
	Escuela 12 Temuco	23	9,43	33,70		
	Escuela 16 Villarrica	28	13,46	48,69		

Tabla 53.1. Diferencia ACL4 según comuna

Escala	Comuna	N	Media	Media (%)	F	Sig.
ACL4	Angol	90	13,18	47,06	6,273	.000
	Pucón	39	11,15	39,84		
	Temuco	94	9,69	34,61		
	Villarrica	188	11,62	41,51		

El análisis de la varianza ANOVA presentado en la tabla 53.1 indica la existencia de diferencias significativas entre algunas comunas en relación con las puntuaciones medias obtenidas en la prueba ACL 4. La realización de pruebas *post hoc* demuestra la existencia de diferencias entre los siguientes pares de comunas: Angol-Temuco ($p = .000$) y Villarrica-Temuco ($p = .021$), en ambos casos desfavorables hacia la comuna de Temuco, por lo que esta ciudad presenta el más bajo rendimiento en relación con las demás.

De forma análoga se procedió a realizar un análisis de la varianza ANOVA para las puntuaciones medias obtenidas en la prueba ACL4 según establecimiento educativo. Según la tabla 53, el p-valor = .003 asociado al estadístico $F = 2,660$ indica que existen diferencias en los valores medios de algunos establecimientos en relación con otros, por lo que se realizan pruebas *post hoc* no asumiendo varianzas iguales según indicó la prueba de Levene. Los pares de establecimientos en los cuales existe diferencia de medias se encuentran representados, en la tabla 54, indicando el p-valor asociado a la diferencia, omitiéndose el coeficiente de significación en todas las otras combinaciones cuyas diferencias no resultan significativas. Para lo anterior se utilizó el procedimiento T3 de Dunnett

Tabla 54. Matriz de coeficientes de significación para diferencias entre establecimientos

Escala	Establecimiento	Escuela 8 Villarrica	Escuela 9 Temuco	Escuela 15 Pucón	Escuela 3 Angol	Escuela 14 Villarrica	Escuela 1 Temuco	Escuela 1 Temuco	Escuela 2 Villarrica	Escuela 13 Villarrica	Escuela 11 Temuco	Escuela 12 Temuco	Escuela 16 Villarrica
ACL4	Escuela 8 Villarrica												
	Escuela 9 Temuco												
	Escuela 15 Pucón												
	Escuela 3 Angol										.013		
	Escuela 14 Villarrica												
	Escuela 10 Villarrica												
	Escuela 1 Temuco												
	Escuela 2 Villarrica												
	Escuela 13 Villarrica												
	Escuela 11 Temuco				.013								.024
	Escuela 12 Temuco												
	Escuela 16 Villarrica									.024			

Así, y según la tabla 54, del total de 66 pares posibles, existen diferencias significativas en los resultados de la prueba ACL4 entre los establecimientos Escuela 3 y Escuela 11 ($p = .013$), a favor del primero, y entre el establecimiento Escuela 16 y Escuela 11, también a favor del primero ($p = .024$).

1.2 Evaluación ACL 5

Tabla 55. Descriptivos escala ACL5

Escala	Nº de sujetos	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75	Media	Desv. Típica
Puntaje bruto ACL5	400	8	10	14	11,11	5,53
Puntaje relativo ACL5	400	22,86%	28,57%	40,00%	31,75%	15,80%

La tabla 55 presenta las principales medidas asociadas a los resultados obtenidos por los estudiantes en la medición ACL5. En términos generales se destaca que la media de los resultados se ubica un 18,25% bajo la mitad de la escala y que la distribución presenta mayores concentraciones en la parte baja de la escala según indican los percentiles 25 y 50, por lo que el desempeño en este caso también es bajo.

Tabla 55.1. ANOVA ACL5 por dimensiones de la comprensión lectora y tipología textual

Categoría	Clasificación	N	Media (%)	F	Sig.
Componente comprensión lectora	Comprensión crítica	401	29,33	1,869	.128
	Comprensión inferencial	401	32,42		
	Comprensión literal	401	31,70		
	Reorganización	401	32,46		
Tipología textual	Texto expositivo	401	28,69	38,429	.000
	Texto multimodal*	401	30,76		
	Texto narrativo	401	38,01		
	Texto poético	401	21,18		

*Se han agrupado en texto multimodal los siguientes tipos de texto: Interpretación de datos e interpretación de gráficos.

La tabla 55.1 presenta los análisis de la varianza ANOVA para los resultados de los estudiantes en la prueba ACL5 cuando se analiza según las dimensiones de comprensión lectora y tipo de texto que componen el test. Para el caso de la clasificación de las preguntas según el nivel de comprensión lectora, el valor $F = 1,869$ y su significación asociada $p = .128$ dan cuenta de la inexistencia de diferencias en las medias entre categorías. Vale decir, el nivel de comprensión lectora es bajo en todos los niveles de lectura, desde el literal al inferencial y crítico.

Para el caso de la Tipología textual, análisis *post hoc* indican diferencias de medias significativas entre los pares Expositivo-Narrativo ($p = .000$), Expositivo-Poético ($p = .000$), Multimodal-Narrativo ($p = .000$), Multimodal-Poético ($p = .000$) y Narrativo-Poético ($p = .000$). En consecuencia, el alumnado nuevamente manifestó mayor desempeño en los textos narrativos, luego le siguen los multimodales, los expositivos y, por último, los poéticos. De hecho, estos resultados son coherentes con la evidencia nacional e internacional, pues se ha constatado que la dificultad para comprender textos expositivos en el contexto escolar se debe probablemente a la baja frecuencia de estas estructuras textuales en el ámbito escolar, en oposición a la alta frecuencia de la narración (De Mier, Amado y Benítez, 2015; Ruiz, Montenegro, Meneses y Venegas, 2016). Además, estos textos presentan una mayor complejidad por su nivel de

abstracción, su lenguaje técnico y su mayor despliegue de conocimientos de mundo. También, se presentan mayores dificultades en la comprensión de textos poéticos, debido a la complejidad del lenguaje poético por sus figuras literarias y su abstracción.

Tabla 56. Frecuencia Decatipos ACL5

Escala	Decatipo	Frecuencia	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia relativa acumulada
Puntaje bruto ACL5	Decatipo 1	99	24,8	24,8
	Decatipo 2	114	28,5	53,3
	Decatipo 3	74	18,5	71,8
	Decatipo 4	56	14,0	85,8
	Decatipo 5	22	5,5	91,3
	Decatipo 6	19	4,8	96,0
	Decatipo 7	9	2,3	98,3
	Decatipo 8	3	0,8	99,0
	Decatipo 9	1	0,3	99,3
	Decatipo 10	3	0,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0

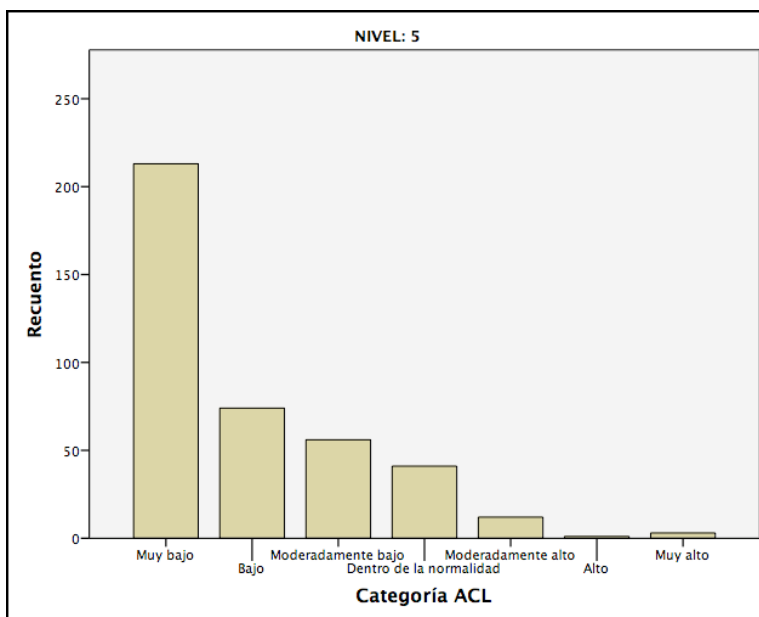
El análisis de frecuencia que se observa en la tabla 56 permite profundizar en la concentración de los puntajes en la zona baja de la escala. En este aspecto, se destaca que más de un 50% de los puntajes corresponden a los Decatipo 1 (entre 0 y 7 puntos para ACL5) y Decatipo 2 (entre 8 y 10 puntos para ACL5) y que un 91,3% de las puntuaciones son iguales o inferiores a 19 puntos (Decatipo 5).

Tabla 57. Niveles de desempeño ACL5

Escala	Nivel	Frecuencia	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia relativa acumulada
ACL 5	Muy bajo	213	53,3	53,3
	Bajo	74	18,5	71,8
	Moderadamente bajo	56	14,0	85,8
	Dentro de la normalidad	41	10,3	96,6
	Moderadamente alto	12	3,0	99,0
	Alto	1	0,3	99,3
	Muy alto	3	0,8	100,0
	Total		400	100,0

La agrupación en niveles de desempeño a partir de los Decatipos presentada en la Tabla 57, permite una valoración cualitativa de los logros de los estudiantes según el baremo de la prueba ACL para el nivel. Un 85,8% de las puntuaciones da cuenta de un bajo desempeño (Muy bajo, bajo, moderadamente bajo), correspondiendo un 53,3% a estudiantes con Muy bajo desempeño en el test. Así, un 96,6% de los sujetos obtienen resultados dentro de la normalidad o más bajos. Asimismo, un 10,3% se ubicaría en el nivel normal y esperable y solo un 4,1% estaría en un nivel alto.

El gráfico 11 permite visualizar esta situación.

Gráfico 11. Niveles de desempeño ACL5**Tabla 58. Diferencia de ACL5 según género**

Escala	Sexo	N	Media	Media (%)	t	Sig.
ACL5	Masculino	201	10,43	29,81	-2,517	.012
	Femenino	197	11,82	33,78		

Según la tabla 58, al analizar la diferencia en las puntuaciones obtenidas en la prueba ACL5 entre sujetos de sexo masculino y femenino, se observa que las mujeres obtienen puntuaciones medias mayores a los hombres equivalentes a una diferencia porcentual de 3,97% ($p = .012$).

Tabla 59. Diferencia ACL5 según establecimiento

Escala	Establecimiento	N	Media	Media (%)	F	Sig.
ACL5	Escuela 8 Villarrica	36	11,61	33,17	4,893	.000
	Escuela 9 Temuco	36	11,69	33,41		
	Escuela 16 Pucón	32	17,03	48,66		
	Escuela 3 Angol	107	9,91	28,30		
	Escuela 14 Villarrica	19	12,05	34,44		
	Escuela 10 Villarrica	24	10,83	30,95		
	Escuela 1 Temuco	24	10,17	29,05		
	Escuela 2 Villarrica	23	10,52	30,06		
	Escuela 13 Villarrica	23	11,22	32,05		
	Escuela 11 Temuco	6	7,83	22,38		
	Escuela 12 Temuco	46	9,83	28,07		
	Escuela 16 Villarrica	24	11,21	32,02		

Tabla 59.1. Diferencia ACL5 según comuna

Escala	Comuna	N	Media	Media (%)	F	Sig.
ACL5	Angol	107	9,91	28,30	16,243	.000
	Pucón	32	17,03	48,66		
	Temuco	112	10,39	29,69		
	Villarrica	149	11,24	32,14		

El análisis de la varianza ANOVA presentado en la tabla 59.1 indica la existencia de diferencias significativas entre algunas comunas en relación con las puntuaciones medias obtenidas en la prueba ACL5. La realización de pruebas *post hoc* indica la existencia de diferencias entre los siguientes pares de comunas: Angol – Pucón ($p = .000$), Temuco – Pucón ($p = .001$) y Villarrica – Pucón ($p = .003$). En todos los casos la diferencia es favorable hacia la comuna de Pucón. Por tanto, las comunas con menores desempeños en este caso fueron Angol y Temuco.

De forma análoga se procedió a realizar un análisis de la varianza ANOVA para las puntuaciones medias obtenidas en la prueba ACL5 según establecimiento educativo. Según la tabla 14 el p-valor =.000 asociado al estadístico $F = 4,893$ indica que existen diferencias en los valores medios de algunos establecimientos en relación con otros, por lo que se realizan pruebas *post hoc* no asumiendo varianzas iguales según indicó la prueba de Levene. Los pares de establecimientos en los cuales existe diferencia de medias se encuentran representados, en la tabla 60, indicándose el p-valor asociado a la diferencia, omitiéndose el coeficiente de significación en todas las otras combinaciones cuyas diferencias no resultan significativas. Para lo anterior se utilizó el procedimiento T3 de Dunnett

Tabla 60. Matriz de coeficientes de significación para diferencias entre establecimientos

Escala	Establecimiento	Escuela 8 Villarrica	Escuela 9 Temuco	Escuela 15 Pucón	Escuela 3 Angol	Escuela 14 Villarrica	Escuela 1 Temuco	Escuela 1 Temuco	Escuela 2 Villarrica	Escuela 13 Villarrica	Escuela 11 Temuco	Escuela 12 Temuco	Escuela 16 Villarrica
ACL5	Escuela 8 Villarrica												
	Escuela 9 Temuco												
	Escuela 15 Pucón				.002		.024	.034		.000	.003		
	Escuela 3 Angol			.002									
	Escuela 14 Villarrica												
	Escuela 10 Villarrica												
	Escuela 1 Temuco			.024									
	Escuela 2 Villarrica			.034									
	Escuela 13 Villarrica												
	Escuela 11 Temuco			.000									
	Escuela 12 Temuco			.003									
	Escuela 16 Villarrica												

Así, y según la tabla 60, del total de 66 pares posibles, existen diferencias significativas en los resultados de la prueba ACL5 solamente en la relación del establecimiento Escuela 15 con los establecimientos Escuela 3 ($p = .002$), Escuela 1 ($p = .024$), Escuela 2 ($p = 0.34$), Escuela 11 ($p = .000$) y Escuela 12 ($p = .003$). En todos los casos la diferencia fue favorable hacia el establecimiento Escuela 15 de Pucón al obtener el mejor puntaje medio del grupo.

1.3 Evaluación ACL 6

Tabla 61. Descriptivos escala ACL6

Escala	Nº de sujetos	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75	Media	Desv. Típica
Puntaje bruto ACL6	374	7	10	15	10,94	5,27
Puntaje relativo ACL6	374	19,44%	27,78%	41,67%	30,40%	14,64%

La tabla 61 presenta las principales medidas asociadas a los resultados obtenidos por los estudiantes en la medición ACL6. En términos generales destaca que la media de los resultados se ubica un 19,60% bajo la mitad de la escala (505) y que la distribución presenta mayores concentraciones en la parte baja de la escala según indican los percentiles 25, 50 y 75. Por ende, el rendimiento en este caso nuevamente es bajo.

Tabla 61.1. ANOVA ACL6 según las dimensiones de comprensión lectora y tipología textual

Categoría	Clasificación	N	Media (%)	F	Sig.
Componente comprensión lectora	Comprensión crítica	374	29,28	0,781	.505
	Comprensión inferencial	374	29,07		
	Comprensión literal	374	31,07		
	Reorganización	374	30,33		
Tipología textual	Texto expositivo	374	30,37	46,728	.000
	Texto multimodal*	374	24,97		
	Texto narrativo	374	32,20		
	Texto poético	374	44,47		

* Se han agrupado en texto multimodal los siguientes tipos de texto: Interpretación de gráficos e interpretación de datos.

La tabla 61.1 presenta los análisis de la varianza ANOVA para los resultados de los estudiantes en la prueba ACL6 cuando se analiza de acuerdo con las dimensiones de comprensión lectora y tipo de texto que componen el instrumento. Para el caso de la clasificación de las preguntas según el nivel de comprensión lectora, el valor $F = 0,781$ y su significación asociada $p = .505$ dan cuenta de la inexistencia de diferencias en las medias entre categorías. Es decir, el nivel de la comprensión lectora es bajo en todos los niveles de lectura, desde el literal al inferencial y crítico.

Para el caso de las tipologías textuales, análisis *post hoc* indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los pares Expositivo-Multimodal ($p = .000$), Expositivo-Poético ($p = .000$), Multimodal-Narrativo ($p = .000$), Multimodal-Poético ($p = .000$) y Narrativo-Poético ($p = .000$). Por consiguiente, en esta ocasión el alumnado presentó un mayor desempeño en los textos poéticos, lo que resulta desconcertante, pues en los niveles inferiores fue el texto con menor desempeño porque efectivamente es de alta complejidad. No obstante, también es necesario considerar que ya en 6º Básico el estudiantado ha tenido una mayor exposición a los textos poéticos, por lo que probablemente están más familiarizados con ellos y los manejan más que en los cursos inferiores. Con respecto al logro de los demás tipos de textos, le siguen los narrativos, los expositivos y, por último, los multimodales, pues -como ya se ha señalado previamente- la dificultad para comprender textos expositivos y multimodales en el contexto escolar posiblemente se debe a la baja frecuencia de estas estructuras textuales en el ámbito escolar, en oposición a la alta frecuencia de la narración (De Mier, Amado y Benítez, 2015; Ruiz, Montenegro, Meneses y Venegas, 2016) y a su mayor complejidad por su nivel de

abstracción, su lenguaje técnico, sus elementos semióticos e incluso matemáticos en el caso de los gráficos y a la necesidad de un mayor manejo de conocimiento de mundo y de establecimiento de relaciones, por parte del lector.

Tabla 62. Frecuencia Decatipos ACL6

Escala	Decatipo	Frecuencia	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia relativa acumulada
Puntaje bruto ACL6	Decatipo 1	144	38,5	38,5
	Decatipo 2	56	15,0	53,5
	Decatipo 3	64	17,1	70,6
	Decatipo 4	49	13,1	83,7
	Decatipo 5	37	9,9	93,6
	Decatipo 6	14	3,7	97,3
	Decatipo 7	4	1,1	98,4
	Decatipo 8	4	1,1	99,5
	Decatipo 9	2	0,5	100,0
	Decatipo 10	0	100,0	100,0
	Total	400	100,0	100,0

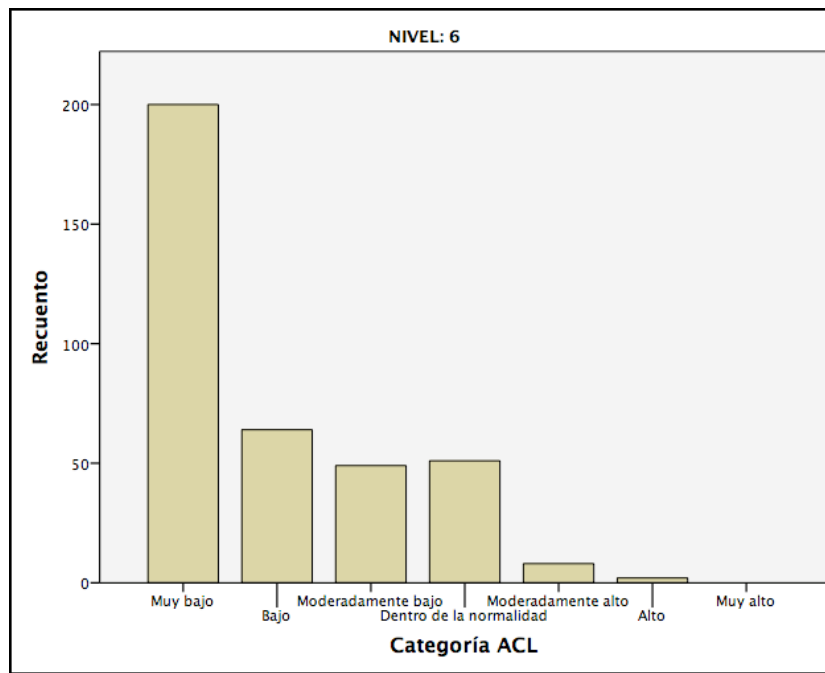
El análisis de frecuencia que se observa en la tabla 62 permite profundizar en la concentración de los puntajes en la zona baja de la escala. En este aspecto se destaca que un más de un 50% de los puntajes corresponden a los Decatipo 1 (entre 0 y 8 puntos para ACL6) y Decatipo 2 (entre 9 y 10 puntos para ACL5) y que un 93,6% de las puntuaciones son iguales o inferiores a 19 puntos (Decatipo 5).

Tabla 63. Niveles de desempeño ACL6

Escala	Nivel	Frecuencia	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia relativa acumulada
ACL6	Muy bajo	200	53,5	53,5
	Bajo	64	17,1	70,6
	Moderadamente bajo	49	13,1	83,7
	Dentro de la normalidad	51	13,6	97,3
	Moderadamente alto	8	2,1	99,5
	Alto	2	0,5	100,0
	Muy alto	0	100,0	100,0
	Total	374	100,0	100,0

La agrupación en niveles de desempeño a partir de los Decatipos presentada en la Tabla 63, permite una valoración cualitativa de los logros de los estudiantes según los baremos de las pruebas ACL para el nivel. Un 85,8% de las puntuaciones da cuenta de un bajo desempeño (Muy bajo, bajo, moderadamente bajo), correspondiendo un 53,3% a estudiantes con Muy bajo desempeño en la evaluación. Así, un 96,6% de los sujetos obtienen resultados Dentro de la normalidad o más bajos. De este modo, un 13,6% se ubicaría en el nivel normal y esperable y solo un 3,6% estaría en un nivel alto.

El gráfico 12 permite visualizar esta situación.

Gráfico 12. Niveles de desempeño ACL6**Tabla 64. Diferencia ACL6 según género**

Escala	Sexo	N	Media	Media (%)	t	Sig.
ACL6	Masculino	190	10,13	28,14	-3,201	.001
	Femenino	181	11,87	32,98		

Según la tabla 64, al analizar la diferencia en las puntuaciones obtenidas en la prueba ACL6 entre sujetos de sexo masculino y femenino, se observa que las mujeres nuevamente obtienen puntuaciones medias mayores a los hombres equivalentes a una diferencia porcentual de 4,84% ($p = .001$). Estos resultados concuerdan con las evidencias de las evaluaciones nacionales PISA y Simce de Escritura 2016 (Chile, Agencia de Calidad de la Educación, 2017) e investigaciones internacionales (Coles & Hall, 2002; Durik, Vida & Eccles, 2006; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016) que demuestran que las niñas obtienen mejores puntajes que los varones en comprensión lectora y mantienen actitudes más positivas hacia la alfabetización (Logan & Johnston, 2009, 2010) que los niños.

Tabla 65. Diferencia ACL6 según establecimiento

Escala	Establecimiento	N	Media	Media (%)	F	Sig.
ACL6	Escuela 8 Villarrica	40	12,85	35,69	3,193	.000
	Escuela 9 Temuco	41	10,78	29,95		
	Escuela 16 Pucón	41	9,34	25,95		
	Escuela 3 Angol	87	11,22	31,16		
	Escuela 14 Villarrica	11	10,45	29,04		
	Escuela 10 Villarrica	27	11,41	31,69		
	Escuela 1 Temuco	34	11,62	32,27		
	Escuela 2 Villarrica	28	9,43	26,19		
	Escuela 13 Villarrica	21	7,86	21,83		
	Escuela 11 Temuco	7	6,29	17,46		
	Escuela 12 Temuco	19	12,42	34,50		
	Escuela 16 Villarrica	18	13,94	38,73		

Tabla 65.1. Diferencia ACL6 según comuna

Escala	Comuna	N	Media	Media (%)	F	Sig.
ACL6	Angol	87	11,22	31,16	1.439	.231
	Pucón	41	9,34	25,95		
	Temuco	101	11,06	30,72		
	Villarrica	145	11,15	30,98		

Según los resultados del análisis de la varianza ANOVA presentados en la tabla 65.1 ($F = 1,439$; $p = .231$), no existe diferencia significativa en las puntuaciones medias obtenidas por las diferentes comunas en la prueba ACL6.

De forma análoga se procedió a realizar un análisis de la varianza ANOVA para las puntuaciones medias obtenidas en la prueba ACL6 según establecimiento educativo. Según la tabla 65, el p-valor = .000 asociado al estadístico $F = 3,193$ indica que existen diferencias en los valores medios de algunos establecimientos en relación con otros, por lo que se realizan pruebas *post hoc* asumiendo varianzas iguales según indicó la prueba de Levene. Los pares de establecimientos en los cuales existe diferencia de medias se encuentran representados en la tabla 66, indicándose el p-valor asociado a la diferencia, omitiéndose el coeficiente de significación en todas las otras combinaciones cuyas diferencias no resultan significativas. Para lo anterior se utilizó el procedimiento HSD de Tukey.

Tabla 66. Matriz de coeficientes de significación para diferencias entre establecimientos

Escala	Establecimiento	Escuela 8 Villarrica	Escuela 9 Temuco	Escuela 15 Pucón	Escuela 3 Angol	Escuela 14 Villarrica	Escuela 1 Temuco	Escuela 1 Temuco	Escuela 2 Villarrica	Escuela 13 Villarrica	Escuela 11 Temuco	Escuela 12 Temuco	Escuela 16 Villarrica	
ACL6	Escuela 8 Villarrica									.017				
	Escuela 9 Temuco													
	Escuela 15 Pucón													
	Escuela 3 Angol													
	Escuela 14 Villarrica													
	Escuela 10 Villarrica													
	Escuela 1 Temuco													
	Escuela 2 Villarrica													
	Escuela 13 Villarrica	.017												.013
	Escuela 11 Temuco													.040
	Escuela 12 Temuco													
	Escuela 16 Villarrica									.013	.040			

Así, y según la tabla 66, del total de 66 pares posibles, existen diferencias significativas en los resultados de la prueba ACL6 solamente en la relación de los establecimientos Escuela 8 con Escuela 13 ($p = .017$), Escuela 13 con Escuela 16 ($p = .013$) y Escuela 11 con Escuela 16, pues la escuela 16 de Villarrica obtuvo el más alto puntaje del grupo.

1.4 Comparativos entre evaluaciones ACL

De manera referencial, pues no es posible la comparación entre diferentes instrumentos evaluativos, se realiza la comparación entre niveles del puntaje relativo (porcentaje de logro) obtenidos en las pruebas ACL.

Tabla 67. Diferencias puntaje relativo ACL según nivel

Escala	Nivel educativo	N	Media (%)	F	Sig.
Puntaje relativo ACL	4º básico	411	40,99	45,797	.000
	5º básico	400	31,75		
	6º básico	374	30,40		

A partir del resultado del análisis de la varianza ANOVA y tras la realización de pruebas *post hoc* no asumiendo varianzas iguales, es posible afirmar que existe diferencia significativa ($p = .000$) en las puntuaciones relativas medias entre 4º básico y 5º básico equivalente a 9,24% favorables hacia 4º básico, y diferencia significativa ($p = .000$) entre 4º básico y 6º básico equivalente a 10,59% favorable hacia 4º básico. En efecto, es posible observar el bajo desempeño en comprensión lectora a medida que los niños y niñas pasan a un curso superior, esto se debe probablemente a que la desmotivación por esta actividad se acrecienta a medida que avanza la escolaridad, como lo señala la evidencia internacional (Latorre, 2014; Martínez et al., 2008; McKenna et al., 1995; Petscher, 2010; Villalón et al., 2016).

2. Resultados Actitudes de Lectura

Tabla 68. Descriptivos escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura (Cuestionario actitudes de lectura)

Escala	Nº de sujetos	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75	Media	Desv. Típica
Gusto por leer	1197	2,76	3,14	3,48	3,09	0,51
Facilidad de Lectura	1190	2,86	3,29	3,57	3,24	0,49

La tabla 68 presenta las principales medidas de las escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura contenidas en el Cuestionario Actitudes de Lectura. Ambas escalas corresponden a escalas Likert, por lo que a pesar de la discusión en el tratamiento estadístico de este tipo de escalas e intentando facilitar la comunicación y comprensión de los resultados que emanan, se ha decidido utilizar la media y la desviación estándar como medida de tendencia central y dispersión de la distribución. Considerando que el rango de respuestas válidas toma valores entre 1 y 4, se ha computado el valor total de cada escala como la media aritmética de las respuestas, siendo la mitad de cada escala igual a 2,5 puntos. Con estos antecedentes, se observa que en ambas escalas se obtienen puntuaciones generales medias sobre la mitad de la escala que se concentran, además, en las zonas altas de la escala según indican los respectivos percentiles.

Tabla 69. Diferencia en escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura según género

Escala	Sexo	N	Media	t	Sig.
Gusto por leer	Masculino	612	2,98	-7,852	.000
	Femenino	585	3,20		
Facilidad de lectura	Masculino	610	3,19	-3,307	.001
	Femenino	580	3,29		

Según la tabla 69, al analizar la diferencia en las puntuaciones obtenidas en las escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura entre sujetos de sexo masculino y femenino, se observa que en ambas escalas las mujeres obtienen puntuaciones medias superiores a las obtenidas por los hombres. Para el caso del Gusto por leer, las mujeres obtienen una puntuación media que supera en 0,22 puntos ($p = .000$) a la obtenida por los hombres mientras que en relación con la Facilidad de lectura la diferencia es de 0,10 puntos ($p = .001$) favorable también hacia las mujeres. Esta situación concuerda -como hemos mencionado anteriormente- con la literatura nacional (Chile, Agencia de Calidad de la Educación, 2017) e internacional (Coles & Hall, 2002; Durik, Vida & Eccles, 2006; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016) que ha constatado que las niñas presentan más altos puntajes que los varones en comprensión lectora y mantienen actitudes más positivas hacia la lectura (Logan & Johnston, 2009, 2010).

Tabla 70. Diferencia en escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura según nivel educativo

Escala	Nivel educativo	N	Media	F	Sig.
Gusto por leer	4º básico	410	3,23	25,501	.000
	5º básico	409	3,02		
	6º básico	378	3,01		
Facilidad de lectura	4º básico	409	3,29	4,12	.016
	5º básico	404	3,20		
	6º básico	377	3,22		

De forma análoga se exploró la existencia de diferencias en las puntuaciones medias de las escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura entre los diferentes niveles educativos. La realización de pruebas *post hoc* sugeridas por el estadístico $F = 25,501$ ($p = .000$), indicó que para la escala Gusto por leer existen diferencias significativas ($p < .05$) entre 4º básico / 5º básico y 4º básico / 6º básico, favorables en ambos casos hacia 4º básico. Para el caso de la escala Facilidad de lectura, existe diferencia significativa ($p < .05$) entre 4º básico y 5º básico. De esta manera, es posible observar -como se ha señalado previamente- que la motivación por la lectura decae a medida que el estudiantado pasa a un curso superior, lo que también coincide con la baja en el desempeño en comprensión lectora a medida que avanzan los niveles de escolaridad, como han demostrado las investigaciones internacionales (Latorre, 2014; Martínez et al., 2008; McKenna et al., 1995; Petscher, 2010, Villalón et al., 2016).

Tabla 71. Diferencia en escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura según establecimiento

Escala	Establecimiento	N	Media	F	Sig.
Gusto por leer	Escuela 8 Villarrica	105	3,06	10,519	.000
	Escuela 9 Temuco	119	2,92		
	Escuela 16 Pucón	113	3,02		
	Escuela 3 Angol	286	3,16		
	Escuela 14 Villarrica	43	3,26		
	Escuela 10 Villarrica	99	3,35		
	Escuela 1 Temuco	78	3,06		
	Escuela 2 Villarrica	96	3,12		
	Escuela 13 Villarrica	68	2,83		
	Escuela 11 Temuco	29	2,83		
	Escuela 12 Temuco	88	2,92		
	Escuela 16 Villarrica	73	3,34		
	Escuela 8 Villarrica	104	3,19		
	Facilidad de lectura	Escuela 9 Temuco	118		
Escuela 16 Pucón		113	3,24		
Escuela 3 Angol		286	3,22		
Escuela 14 Villarrica		42	3,38		
Escuela 10 Villarrica		99	3,33		
Escuela 1 Temuco		78	3,21		
Escuela 2 Villarrica		96	3,16		
Escuela 13 Villarrica		68	3,08		
Escuela 11 Temuco		25	2,98		
Escuela 12 Temuco		88	3,20		
Escuela 16 Villarrica	73	3,47			

Tras realizar un análisis de la varianza ANOVA para las medias de las escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura entre los diferentes establecimientos (tabla 25) se procede a realizar pruebas *post hoc* a través del procedimiento T3 de Dunnett, según indicó el estadístico de Levene. La matriz de diferencias significativas para las escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura se presentan en las tablas 72 y 73, respectivamente.

Tabla 72. Matriz de diferencias significativas entre establecimientos escala Gusto por leer

Escala	Establecimiento	Escuela 8 Villarrica	Escuela 9 Temuco	Escuela 15 Pucón	Escuela 3 Angol	Escuela 14 Villarrica	Escuela 1 Temuco	Escuela 1 Temuco	Escuela 2 Villarrica	Escuela 13 Villarrica	Escuela 11 Temuco	Escuela 12 Temuco	Escuela 16 Villarrica	
Gusto por leer	Escuela 8 Villarrica						.000						.004	
	Escuela 9 Temuco				.001	.010	.000						.000	
	Escuela 15 Pucón						.000						.002	
	Escuela 3 Angol		.001				.004			.001		.002		
	Escuela 14 Villarrica		.010							.002		.013		
	Escuela 10 Villarrica	.000	.000	.000	.004			.003	.038	.000	.024	.000		
	Escuela 1 Temuco						.003						.028	
	Escuela 2 Villarrica						.038							
	Escuela 13 Villarrica				.001	.002	.000							.000
	Escuela 11 Temuco						.024							.036
	Escuela 12 Temuco				.002	.013	.000							.000
	Escuela 16 Villarrica	.004	.000	.002				.028		.000	.036	.000		

Tabla 73. Matriz de diferencias significativas entre establecimientos escala Facilidad de lectura

Escala	Establecimiento	Escuela 8 Villarrica	Escuela 9 Temuco	Escuela 15 Pucón	Escuela 3 Angol	Escuela 14 Villarrica	Escuela 1 Temuco	Escuela 1 Temuco	Escuela 2 Villarrica	Escuela 13 Villarrica	Escuela 11 Temuco	Escuela 12 Temuco	Escuela 16 Villarrica	
Facilidad de lectura	Escuela 8 Villarrica												.001	
	Escuela 9 Temuco													
	Escuela 15 Pucón												.009	
	Escuela 3 Angol												.000	
	Escuela 14 Villarrica													
	Escuela 10 Villarrica													
	Escuela 1 Temuco												.026	
	Escuela 2 Villarrica													.000
	Escuela 13 Villarrica													.001
	Escuela 11 Temuco													.009
	Escuela 12 Temuco													.009
	Escuela 16 Villarrica	.001		.009	.000			.026	.000	.001		.009		

La observación de las tablas 72 y 73 permite dar cuenta del alto grado de diferencias en el Gusto por leer entre los diferentes establecimientos, donde se destacan las escuelas de Villarrica Escuela 10, Escuela 16 y Escuela 14 con los más altos niveles de gusto por la lectura y los establecimientos Escuela 13, Escuela 11, Escuela 12 y Escuela 9 con los menores niveles de actitudes positivas hacia la lectura, de hecho, los tres últimos coinciden en ser instituciones de Temuco, comuna que obtuvo el menor desempeño en 4º Básico. Asimismo, existe mayor homogeneidad en la escala facilidad de Lectura, donde solamente se observa que es el establecimiento Escuela 16 el que se distancia significativamente en relación con otros 7 establecimientos.

Tabla 73.1. Diferencia en escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura según comuna

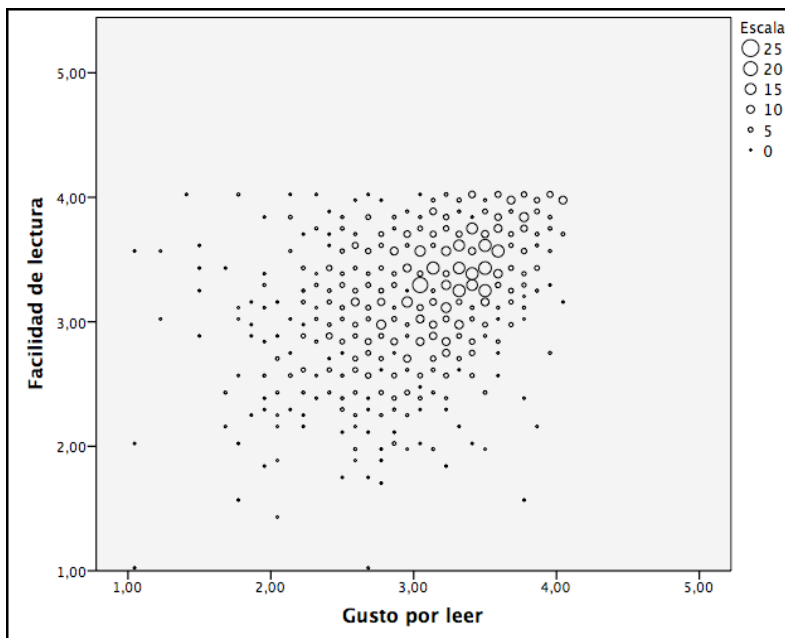
Escala	Establecimiento	N	Media	F	Sig.
Gusto por leer	Angol	286	3,16	14,192	.000
	Pucón	113	3,02		
	Temuco	314	2,94		
	Villarrica	484	3,15		
Facilidad de lectura	Angol	286	3,22	0,480	.696
	Pucón	113	3,24		
	Temuco	309	3,22		
	Villarrica	482	3,24		

De acuerdo con los resultados del análisis de la varianza ANOVA presentes en la tabla 73.1, se observa que al indagar acerca de la existencia de diferencia en los resultados, por comuna, para las escalas Gusto por Leer y Facilidad de Lectura, según el valor $F = 14,192$ y su coeficiente de significación estadística asociada $p = .000$, solo se evidencian diferencias por entre comunas para la escala Gusto por leer. Al respecto, pruebas *post hoc* indican que estas diferencias existen entre los pares Angol – Temuco y Villarrica – Temuco, en ambos casos desfavorables a la comuna de Temuco, presentando esta última la puntuación más baja del grupo = 2,94. Para el caso de la escala Facilidad de Lectura, no se detectan diferencias entre comunas.

Tabla 74. Correlación entre Gusto por leer y facilidad de lectura

Par	N	r	Sig.
Gusto por leer – Facilidad de lectura	1190	.417	.000

El análisis de correlación entre las escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura presentado en la tabla 74 da cuenta de la existencia de correlación positiva significativa ($r = .417$, $p = .000$) entre las variables. El gráfico 13 presenta el gráfico de dispersión que permite visibilizar esta relación y analizar la existencia de patrones no lineales.

Gráfico 13. Correlación entre Gusto por leer y Facilidad de lectura**Tabla 75. Correlación entre Gusto por leer y Facilidad de lectura**

Par	Nivel	N	r	Sig.
Gusto por leer – Facilidad de lectura	4º básico	409	.460	.000
	5º básico	404	.376	.000
	6º básico	376	.391	.000

Finalmente, se investigó la existencia y fuerza de la correlación entre Gusto por la lectura y Facilidad de la lectura dentro de cada nivel educativo. La tabla 75 recoge este análisis indicando que la relación entre Gusto por leer y Facilidad de lectura se observa en los diferentes niveles, siendo su magnitud mayor en el nivel de 4º básico.

3. Relación entre resultados de ACL, Gusto por leer y Facilidad de Lectura

La siguiente tabla presenta el análisis de correlación entre los pares ACL-Gusto por leer y ACL-Facilidad de Lectura. Para este análisis se consideró el porcentaje de logro equivalente obtenido a partir de las puntuaciones brutas.

Tabla 76. Correlación entre ACL y Cuestionario de Actitudes hacia la lectura en niños

Par	N	r	Sig.
ACL-Gusto por leer	1175	.177	.000
ACL-Facilidad de lectura	1173	.212	.000

La tabla 76 presenta los coeficientes de correlación r de Pearson para los dos pares que se forman al correlacionar las pruebas ACL con el Cuestionario de Actitudes hacia la lectura en niños. Tanto en el par ACL-Gusto por leer como en el par ACL-Facilidad de lectura se observan correlaciones positivas significativas de baja magnitud. Esto es corroborado por las investigaciones que aseveran que los estudiantes que muestran actitudes positivas hacia la lectura tienden a ser buenos lectores (OECD, 2014; Villalón et al., 2016; Guthrie et al., 1999; Martínez et al., 2008; Petscher, 2010; Wigfield et al., 2008) y tener un mayor rendimiento académico. Asimismo, también existe relación entre la motivación por la lectura, el rendimiento

y el autoconcepto como lector, pues un alto desempeño produce más compromiso por la tarea, una mayor autoeficacia y, por consiguiente, un mayor placer por la actividad y a su vez genera que el individuo se exponga a mayores situaciones de lectura y que siga incrementando su motivación, autoconcepto y habilidad (Castelló, 2009; Errázuriz, 2017; Hidi & Boscolo, 2006; Ketonen & Lonka, 2012; Schraw & Bruning, 1999; Schunk & Zimmerman, 2007; Shell et al, 1995; Vetter, 2010; White & Bruning, 2005), lo que lamentablemente también ocurre en el caso contrario.

Los gráficos 14 y 15 permiten analizar de qué forma se relacionan las variables respectivas.

Gráfico 14. Relación entre ACL y Gusto por leer

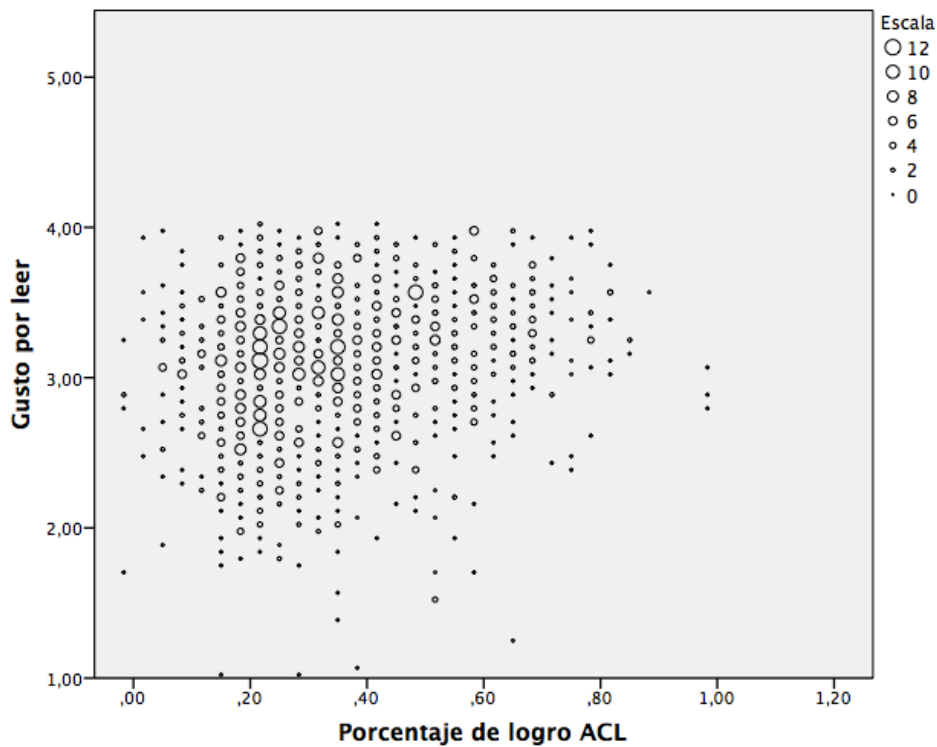
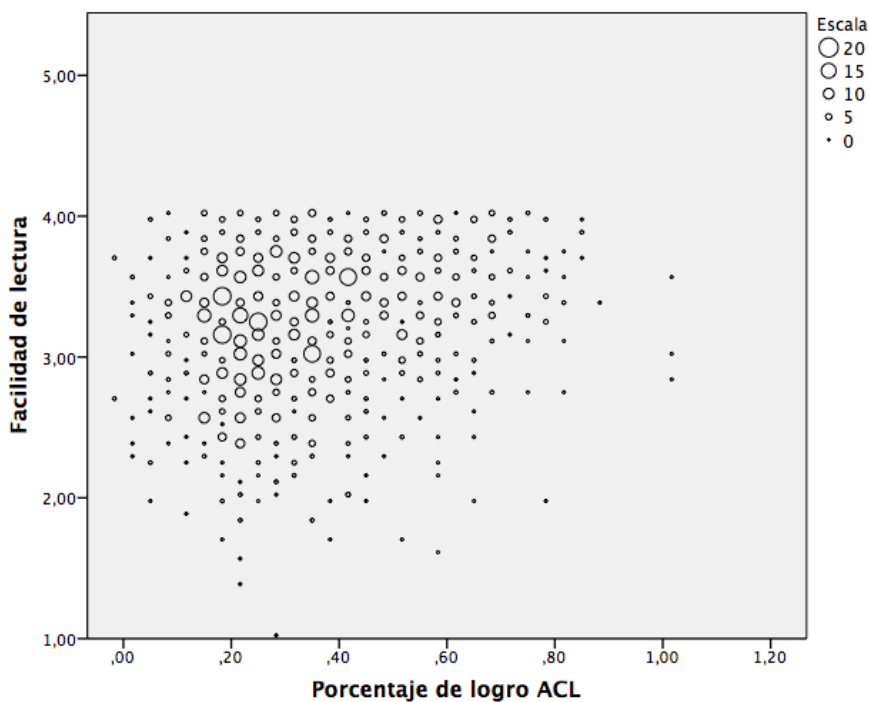


Gráfico 15. Relación entre ACL y Facilidad de lectura



Luego, se exploraron las relaciones entre logro en las pruebas ACL, Gusto por leer y Facilidad de lectura en el grupo de mejor desempeño en las pruebas ACL. Para lo anterior, se define como grupo superior a todos los sujetos que se ubiquen sobre el percentil 90 = 0,60 puntos relativos en las pruebas ACL, sin distinción de nivel. Del mismo modo, se clasificó para cada uno de estos 123 sujetos su pertenencia a los grupos Alto Gusto por leer y Alta Facilidad de lectura, respectivamente. Para ambas escalas, el puntaje de corte utilizado para distinguir a los grupos fue = 3 puntos. La siguiente tabla presenta la tabla de contingencia según calificación en grupos de Alto Gusto por leer y Alta Facilidad de Lectura.

Tabla 77. Tabla de contingencia para categorías Gusto por leer y Facilidad de Lectura

		Facilidad de lectura		Total
		Bajo	Alto	
Gusto por leer	Bajo	4	14	18
	Alto	9	96	105
Total		13	110	123

En términos generales, se observa para estos 123 sujetos de más alto logro que tanto en la escala Gusto por Leer como Facilidad de Lectura se ubican también, y mayoritariamente, en los niveles alto. Para el caso de Gusto por leer, 105 sujetos (85,37%) demuestran tener un alto gusto por leer mientras que para la escala Facilidad de lectura, un 89,43% de los 123 sujetos se clasifica en la categoría Alto. Un 78,01% de los casos (96 sujetos) clasifica en los niveles Alto de ambas escalas, mientras que 4 sujetos, equivalente a un 3,25% clasifican en los niveles Bajo de ambas escalas. Realizada la prueba de independencia de Chi-Cuadrado, se observa independencia en la categorización de Gusto por leer y Facilidad de lectura para el grupo analizado ($\chi^2 = 3,029$; $p = .082$), lo que resulta consistente con la independencia de las escalas.

Tabla 78. Correlación entre ACL y Cuestionario de Actitudes hacia la lectura en niños

Par	N	r	Sig.
ACL - Gusto por leer	123	-.037	.685
ACL - Facilidad de lectura	123	-.013	.889
Gusto por Leer – Facilidad de lectura	123	.326	.000

Al momento de observar la tabla 78 e indagar en la correlación entre las variables, se detecta la inexistencia de correlación significativa ($p > .05$) para los pares ACL-Gusto por leer y ACL-Facilidad de lectura. Para el caso de las escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura existe correlación positiva $r = .326$ y significativa $p = .000$.

4. Gusto y comprensión lectora del estudiantado en relación con los perfiles lectores de sus docentes

El siguiente apartado presenta los principales resultados del análisis correlacional entre las variables ACL-Gusto por Leer y Facilidad de Lectura en relación con las variables asociadas al perfil epistémico y reproductivo del profesorado del establecimiento.

Para lo anterior, se consideró como unidad de análisis cada curso del cual forman parte los sujetos (alumnado) del estudio. Lo anterior con miras a investigar la relación del perfil epistémico-reproductivo del cuerpo docente del establecimiento (en diferentes niveles de agregación) con el rendimiento general a nivel curso. De este modo, se calcularon para cada

curso (combinación establecimiento, nivel y letra) los valores medios de los resultados obtenidos por el estudiantado en las escalas Gusto por leer, Facilidad de lectura y ACL.

De manera similar, se procedió con la obtención de medidas resúmenes para los resultados de los docentes, con la diferencia de estos que se calcularon tanto a nivel de establecimiento (todo el profesorado del establecimiento), a nivel de docentes que realizan clases de Lenguaje en el establecimiento y a nivel de aquellos que realizan clases de Lenguaje en los cursos involucrados.

Tabla 79. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y perfil* del profesorado del establecimiento

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	56	-.107	.431
Gusto por leer – Perfil Epistémico	56	-.059	.664
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	56	.062	.648
ACL – Perfil Reproductivo	56	.048	.723
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	56	.162	.233
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	56	-.127	.352

- Se ha utilizado la media aritmética de las puntuaciones obtenidas por los profesores en las escalas Epistémica y Reproductiva.

La tabla 79 entrega los resultados del análisis correlacional, entre los diferentes pares de variables presentados. En términos generales, es posible señalar que cuando se observan las variables ACL, Gusto por leer y Facilidad de lectura en relación con los perfiles epistémicos y reproductivos de la totalidad de cada establecimiento, no se observa ningún tipo de relación lineal significativa. Dado lo anterior, se repitió el análisis considerando solamente la relación de los diferentes cursos con los perfiles epistémicos y reproductivos de la totalidad del profesorado de cada establecimiento que declara realizar clases de Lenguaje, sin importar el nivel educativo en que realiza docencia. Los resultados del análisis se presentan en la tabla 80

Tabla 80. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y perfil del profesorado que realiza clases de Lenguaje en el establecimiento

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	56	.309	.021
Gusto por leer – Perfil Epistémico	56	.443	.001
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	56	.491	.000
ACL – Perfil Reproductivo	56	.187	.167
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	56	.465	.000
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	56	.335	.011

Los resultados del análisis presentes en la tabla 80 nos indican que, salvo la relación ACL – Perfil Reproductivo ($r = .187$; $p = .167$) y a diferencia del análisis anterior que consideraba los perfiles de profesores que realizaban clases en otras áreas, se detectan correlaciones positivas, moderadas y significativas para los pares ACL – Perfil Epistémico ($r = .309$; $p = .021$), Gusto por leer – Perfil Epistémico ($r = .443$; $p = .001$), Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico ($r = .491$; $p = .000$), Gusto por leer – Perfil Reproductivo ($r = .465$; $p = .000$) y Facilidad de lectura – Perfil Reproductivo.

Con la intención de indagar de manera más profunda en el fenómeno, se realizó un tercer análisis correlacional contemplando esta vez solo los perfiles epistémicos y reproductivos de los docentes que realizan clases de lenguaje en los niveles involucrados. Los resultados del análisis se presentan en la tabla 81.

Tabla 81. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y perfil* del profesorado que realiza clases de Lenguaje en el establecimiento y niveles

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	56	.333	.039
Gusto por leer – Perfil Epistémico	39	.304	.060
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	39	.246	.131
ACL – Perfil Reproductivo	56	.094	.571
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	39	.166	.313
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	39	.082	.618

Al momento de analizar las correlaciones entre los pares de variables considerando solamente las puntuaciones de los profesores que realizan clases de lenguaje en el nivel, es posible detectar la existencia de correlación lineal significativa solamente entre el par ACL – Perfil Epistémico ($r = .333$, $p = .039$). Por tanto, podemos constatar que existe relación entre los perfiles epistémicos de los docentes que llevan a cabo clases de Lenguaje al alumnado participante de la muestra y su rendimiento en comprensión lectora en la evaluación ACL. Si bien no es posible saber la dirección de esta relación, se podría pensar que es probable que estos docentes afecten positivamente el desempeño lector de su estudiantado.

4.1 Otras Correlaciones

Tabla 82. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y más altos perfiles epistémicos y reproductivos de profesores que realiza clases en el establecimiento

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	56	-.065	.636
Gusto por leer – Perfil Epistémico	56	.021	.902
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	56	-.017	.347
ACL – Perfil Reproductivo	56	.125	.877
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	56	-.128	.359
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	56	-.097	.478

La tabla 82 presenta los resultados del análisis correlacional entre las puntuaciones del estudiantado (cursos) en las escalas ACL, Gusto por Leer y Facilidad de Lectura y el perfil epistémico y reproductivo del profesorado ($n = 54$) con los más altos perfiles epistémicos y reproductivos que realizan clases en el establecimiento. Los resultados indican la ausencia de correlación lineal significativa ($p < .05$) en todas las combinaciones.

Tabla 83. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y más altos perfiles epistémicos y reproductivos del profesorado que realiza clases en el establecimiento y nivel

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	56	-.157	.247
Gusto por leer – Perfil Epistémico	56	-.043	.751
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	56	.025	.857
ACL – Perfil Reproductivo	54	-.047	.736
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	54	.006	.968
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	54	-.069	.621

La tabla 83 presenta los resultados del análisis correlacional entre las puntuaciones del estudiantado (cursos) en las escalas ACL, Gusto por Leer y Facilidad de Lectura y el perfil epistémico y reproductivo del profesorado ($n = 54$) con más altos perfiles epistémicos y reproductivos que realizan clases en el establecimiento y nivel. Los resultados indican la ausencia de correlación lineal significativa ($p < .05$) en todas las combinaciones.

Tabla 84. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y más altos perfiles epistémicos ($n = 27$) * del profesorado seleccionado que realiza clases en el establecimiento

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	56	-.087	.524
Gusto por leer – Perfil Epistémico	56	-.168	.217
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	56	-.246	.068
ACL – Perfil Reproductivo	56	-.087	.525
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	56	-.123	.367
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	56	-.332	.012

La tabla 84 presenta los resultados del análisis correlacional entre las puntuaciones del estudiantado (cursos) en las escalas ACL, Gusto por Leer y Facilidad de Lectura y el perfil epistémico y reproductivo del profesorado ($n = 27$) seleccionado con más altos perfiles epistémicos que realizan clases en el establecimiento. Los resultados indican la existencia de correlación significativa negativa $r = -.332$ ($p = .012$) entre el par Facilidad de Lectura y Perfil Reproductivo.

Tabla 85. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y más altos perfiles epistémicos del profesorado ($n = 27$) seleccionado que realiza clases en el establecimiento y el nivel

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	56	-0.51	.712
Gusto por leer – Perfil Epistémico	56	-0.20	.883
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	56	-.175	.197
ACL – Perfil Reproductivo	43	-.235	.129
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	43	-.181	.245
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	43	-.446	.003

La tabla 85 presenta los resultados del análisis correlacional entre las puntuaciones del alumnado (cursos) en las escalas ACL, Gusto por Leer y Facilidad de Lectura y el perfil epistémico y reproductivo de los docentes seleccionados ($n = 27$) con más altos perfiles epistémicos que realizan clases en el establecimiento y en el nivel. Los resultados indican la existencia de correlación significativa negativa $r = -.446$ ($p = .003$) entre el par Facilidad de Lectura y Perfil Reproductivo. En ese caso, pareciera ser que los docentes con perfiles reproductivos afectan negativamente la percepción de facilidad de lectura de su alumnado, pues entre más reproductivo es el perfil, menor es la facilidad de lectura declarada.

Tabla 86. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y los más altos perfiles reproductivos del profesorado seleccionado ($n = 27$) que realiza clases en el establecimiento

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	53	.281	.041
Gusto por leer – Perfil Epistémico	53	.343	.012
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	53	.269	.051
ACL – Perfil Reproductivo	53	.140	.318
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	53	.212	.127
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	53	.083	.555

La tabla 86 presenta los resultados del análisis correlacional entre las puntuaciones del estudiantado (cursos) en las escalas ACL, Gusto por Leer y Facilidad de Lectura y el perfil epistémico y reproductivo del profesorado ($n = 27$) con más altos perfiles reproductivos que realiza clases en el establecimiento.

Tabla 87. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y más altos perfiles reproductivos del profesorado ($n = 27$) que realiza clases en el establecimiento y nivel

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	41	.198	.215
Gusto por leer – Perfil Epistémico	41	.161	.316
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	41	.123	.442
ACL – Perfil Reproductivo	41	.194	.224
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	41	.117	.466
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	41	.039	.808

La tabla 87 presenta los resultados del análisis correlacional entre las puntuaciones del alumnado (cursos) en las escalas ACL, Gusto por Leer y Facilidad de Lectura y el perfil epistémico y reproductivo de los docentes ($n = 27$) con más altos perfiles reproductivos que realizan clases en el establecimiento. Los resultados indican la inexistencia de correlaciones lineales significativas ($p < .05$)

Tabla 88. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y perfiles del profesorado que realiza clases de Matemática en el establecimiento

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	56	.079	.563
Gusto por leer – Perfil Epistémico	56	.207	.126
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	56	.219	.105
ACL – Perfil Reproductivo	56	-.013	.924
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	56	.087	.522
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	56	-.181	.181

La tabla 88 presenta los resultados del análisis correlacional entre las puntuaciones del alumnado (cursos) en las escalas ACL, Gusto por Leer y Facilidad de Lectura y el perfil epistémico y reproductivo del profesorado que realiza clases de Matemática en el establecimiento. Los resultados indican la inexistencia de correlaciones lineales significativas ($p < .05$)

Tabla 89. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y perfiles del profesorado que realiza clases de Ciencias en el establecimiento

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	56	.207	.126
Gusto por leer – Perfil Epistémico	56	.436	.001
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	56	.568	.000
ACL – Perfil Reproductivo	56	.008	.951
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	56	.078	.567
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	56	.086	.527

La tabla 89 presenta los resultados del análisis correlacional entre las puntuaciones de los estudiantes (cursos) en las escalas ACL, Gusto por Leer y Facilidad de Lectura y el perfil epistémico y reproductivo del profesorado que realiza clases de Ciencias en el establecimiento. Los resultados indican existencia de correlaciones lineales significativas entre los pares Gusto por leer – Perfil Epistémico ($r = .436$; $p = .001$) y Facilidad de lectura – Perfil Epistémico ($r = .568$; $p = .000$).

Tabla 90. Correlación entre ACL, Gusto por Leer, Facilidad de lectura y el perfil del profesorado que realiza clases de Historia

Par	N	r	Sig.
ACL – Perfil Epistémico	56	.233	.084
Gusto por leer – Perfil Epistémico	56	.428	.001
Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico	56	.473	.000
ACL – Perfil Reproductivo	56	.314	.018
Gusto por leer – Perfil Reproductivo	56	.319	.016
Facilidad de Lectura – Perfil Reproductivo	56	.275	.040

La tabla 90 presenta los resultados del análisis correlacional entre las puntuaciones del alumnado (cursos) en las escalas ACL, Gusto por Leer y Facilidad de Lectura y el perfil epistémico y reproductivo de los docentes que realizan clases de Historia (Ciencias Sociales)

en el establecimiento. Los resultados indican que salvo para el Par ACL – Perfil Epistémico ($r = .233$; $p = .084$), existen correlaciones significativas en el resto de los pares analizados.

4.2 Tamaños de efecto

Para analizar el efecto de los perfiles docentes en las variables Logro ACL, Gusto por leer y Facilidad de Lectura se abordó la situación mediante análisis de ODD RATIO. Para este efecto, se recodificó el desempeño de cada curso y las características de perfil de sus docentes en dos grupos según cada una de las variables involucradas, utilizando el percentil 50 como punto de corte. En todos los casos y en caso de empate, los cursos asociados al percentil 50 serán asociados al grupo inferior. De este modo, es posible describir el efecto de las variables en el desempeño (Logro ACL) de los cursos. La tabla 91 sintetiza y describe el efecto de diferentes variables en el rendimiento promedio de los cursos (prueba ACL) según análisis de Odd Ratio.

Tabla 91. Efecto de variables en el Desempeño en ACL

Variable*	Nivel	Rendimiento en ACL		Odd Ratio	Intervalo de Confianza (95%)	
		Alto	Bajo		Inferior	Superior
Gusto por Leer	Alto	18	10	3,240	1,086	9,666
	Bajo	10	18			
Facilidad de Lectura	Alto	17	11	2,388	0,817	6,981
	Bajo	11	17			
Epistémico Establecimiento	Alto	11	17	0,419	0,143	1,224
	Bajo	17	11			
Reproductivo Establecimiento	Alto	15	16	0,865	0,301	2,484
	Bajo	13	12			
Epistémico Lenguaje Establecimiento	Alto	13	16	0,650	0,226	1,866
	Bajo	15	12			
Reproductivo Lenguaje Establecimiento	Alto	21	17	1,941	0,619	6,089
	Bajo	7	11			
Epistémico Lenguaje Nivel	Alto	12	9	1,333	0,376	4,725
	Bajo	9	9			
Reproductivo Lenguaje Nivel	Alto	13	8	2,031	0,564	7,310
	Bajo	8	10			
Selección Epistémico Establecimiento	Alto	15	14	1,154	0,404	3,294
	Bajo	13	14			
Selección Reproductivo Establecimiento	Alto	15	13	1,331	0,466	3,806
	Bajo	13	15			
Selección Epistémico Nivel	Alto	13	15	0,867	0,298	2,524
	Bajo	13	13			
Selección Reproductivo Nivel	Alto	14	14	1,167	0,400	3,399
	Bajo	12	14			
Sel1 Reproductivo Establecimiento	Alto	13	15	0,788	0,254	2,448
	Bajo	11	10			
Sel1 Epistémico Establecimiento	Alto	12	13	0,923	0,301	2,831
	Bajo	12	12			
Sel1 Reproductivo Nivel	Alto	9	14	0,526	0,156	1,773
	Bajo	11	9			
Sel1 Epistémico Nivel	Alto	11	15	0,652	0,191	2,230
	Bajo	9	8			
Sel2 Reproductivo Establecimiento	Alto	17	10	2,720	0,895	8,262
	Bajo	10	16			

Sel2 Epistémico Establecimiento	Alto	15	14	1,154	0,404	3,294
	Bajo	13	14			
Sel2 Reproductivo Nivel	Alto	13	10	2,043	0,582	7,173
	Bajo	7	11			
Sel2 Epistémico Nivel	Alto	15	14	1,154	0,404	3,294
	Bajo	13	14			
Gusto Lectura Selección Establecimiento	Alto	14	15	0,867	0,304	2,474
	Bajo	14	13			
Gusto Lectura Selección Nivel	Alto	16	16	1,484	0,473	4,656
	Bajo	8	10			
Sel1 Gusto Lectura Establecimiento	Alto	19	18	0,880	0,228	3,395
	Bajo	6	5			
Sel1 Gusto Lectura Nivel	Alto	16	11	1,939	0,525	7,170
	Bajo	6	8			
Sel2 Gusto Lectura Establecimiento	Alto	17	11	2,164	0,713	6,570
	Bajo	10	14			
Sel2 Gusto Lectura Nivel	Alto	12	10	1,200	0,357	4,038
	Bajo	10	10			

**Descripción variables*

- **Gusto por Leer:** Categorización ALTO/BAJO promedios Gusto por Leer según curso
- **Facilidad de Lectura:** Categorización ALTO/BAJO promedios Facilidad de Lectura según curso
- **Epistémico Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedios escala Epistémica total docentes del establecimiento
- **Reproductivo Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedios escala Reproductiva total docentes del establecimiento
- **Epistémico Lenguaje Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedios escala Epistémica total docentes de Lenguaje del Establecimiento
- **Reproductivo Lenguaje Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedios escala Reproductiva total docentes de Lenguaje del Establecimiento
- **Epistémico Lenguaje Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedios escala Epistémica total docentes de Lenguaje del Establecimiento y Nivel
- **Reproductivo Lenguaje Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedios escala Reproductiva total docentes de Lenguaje del Establecimiento y Nivel
- **Selección Epistémico Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Epistémica profesores seleccionados en los mejores perfiles epistémicos+reproductivos (N = 56) del establecimiento.
- **Selección Reproductivo Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Reproductiva profesores seleccionados en los mejores perfiles epistémicos+reproductivos (N = 56) del establecimiento.
- **Selección Epistémico Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Epistémica profesores seleccionados en los mejores perfiles epistémicos+reproductivos (N = 56) del establecimiento y Nivel.
- **Selección Reproductivo Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Reproductiva profesores seleccionados en los mejores perfiles epistémicos+reproductivos (N = 56) del establecimiento y Nivel.
- **Sel1 Reproductivo Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Reproductiva, a nivel establecimiento, de los mejores 28 perfiles reproductivos a nivel establecimiento.
- **Sel1 Epistémico Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Epistémica, a nivel establecimiento, de los mejores 28 perfiles reproductivos a nivel establecimiento.
- **Sel1 Reproductivo Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Reproductiva, a nivel establecimiento, de los mejores 28 perfiles reproductivos según establecimiento y nivel.
- **Sel1 Epistémico Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Epistémica, a nivel establecimiento, de los mejores 28 perfiles reproductivos según establecimiento y nivel.
- **Sel2 Reproductivo Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Reproductiva, a nivel establecimiento, de los mejores 28 perfiles Epistémicos según establecimiento.

- **Sel2 Epistémico Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Epistémica, a nivel establecimiento, de los mejores 28 perfiles Epistémicos según establecimiento.
- **Sel2 Reproductivo Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Reproductiva, a nivel establecimiento, de los mejores 28 perfiles Epistémicos según establecimiento y nivel
- **Sel2 Epistémico Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedio escala Epistémica, a nivel establecimiento, de los mejores 28 perfiles Epistémicos según establecimiento y nivel.
- **Gusto Lectura Selección Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedio Gusto por Lectura mejores 56 perfiles Epistémicos+Reproductivos (N = 56) a nivel establecimiento
- **Gusto Lectura Selección Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedio Gusto por Lectura mejores 56 perfiles Epistémicos+Reproductivos (N = 56) según establecimiento y nivel
- **Sel1 Gusto Lectura Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedio Gusto por Lectura mejores perfiles Reproductivos (N = 28) según establecimiento.
- **Sel1 Gusto Lectura Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedio Gusto por Lectura mejores perfiles Reproductivos (N = 28) según establecimiento y nivel.
- **Sel2 Gusto Lectura Establecimiento:** Categorización ALTO/BAJO promedio Gusto por Lectura mejores perfiles Epistémicos (N = 28) según establecimiento.
- **Sel2 Gusto Lectura Nivel:** Categorización ALTO/BAJO promedio Gusto por Lectura mejores perfiles Epistémicos (N = 28) según establecimiento y nivel.

Según lo presentado en la tabla 91, se observa que solamente la variable Gusto por Leer da cuenta de un efecto significativo sobre el rendimiento en ACL, a nivel curso. En términos generales, puede señalarse que la razón de Alto desempeño en ACL según clasificación (ALTO/BAJO) en Gusto por Leer es igual a 3,240. En otras palabras, por cada 1 curso que presenta un ALTO rendimiento en ACL y BAJO gusto por leer existen 3,240 cursos que presentan un ALTO rendimiento en ACL y ALTO gusto por Leer.

Tabla 92. Efecto de variables en Gusto por Leer

Variable	Nivel	Gusto por Leer		Odd Ratio	Intervalo de Confianza (95%)	
		Alto	Bajo		Inferior	Superior
Facilidad de Lectura	Alto	19	9	4,457	1,452	13,681
	Bajo	9	19			
Epistémico Establecimiento	Alto	11	17	0,419	0,143	1,224
	Bajo	17	11			
Reproductivo Establecimiento	Alto	18	13	2,077	0,711	6,067
	Bajo	10	15			
Epistémico Lenguaje Establecimiento	Alto	18	11	2,782	0,942	8,216
	Bajo	10	17			
Reproductivo Lenguaje Establecimiento	Alto	24	14	6,000	1,648	21,840
	Bajo	4	14			
Epistémico Lenguaje Nivel	Alto	16	5	11,200	2,505	50,080
	Bajo	4	14			
Reproductivo Lenguaje Nivel	Alto	12	9	1,667	0,468	5,931
	Bajo	8	10			
Selección Epistémico Establecimiento	Alto	15	14	1,154	0,404	3,294
	Bajo	13	14			
Selección Reproductivo Establecimiento	Alto	18	10	3,240	1,086	9,668
	Bajo	10	18			

Selección Epistémico Nivel	Alto	14	14	1,000	0,344	2,908
	Bajo	13	13			
Selección Reproductivo Nivel	Alto	13	15	0,743	0,255	2,167
	Bajo	14	12			
Sel1 Reproductivo Establecimiento	Alto	14	14	1,100	0,355	3,413
	Bajo	10	11			
Sel1 Epistémico Establecimiento	Alto	10	15	0,476	0,152	1,488
	Bajo	14	10			
Sel1 Reproductivo Nivel	Alto	10	13	0,330	0,093	1,165
	Bajo	14	6			
Sel1 Epistémico Nivel	Alto	12	14	0,357	0,098	1,307
	Bajo	12	5			
Sel2 Reproductivo Establecimiento	Alto	19	8	4,486	1,413	14,246
	Bajo	9	17			
Sel2 Epistémico Establecimiento	Alto	13	16	0,650	0,226	1,866
	Bajo	15	12			
Sel2 Reproductivo Nivel	Alto	14	9	2,444	0,690	8,657
	Bajo	7	11			
Sel2 Epistémico Nivel	Alto	15	14	1,154	0,404	3,294
	Bajo	13	14			
Gusto Lectura Selección Establecimiento	Alto	14	15	0,867	0,304	2,474
	Bajo	14	13			
Gusto Lectura Selección Nivel	Alto	21	14	3,000	0,912	9,868
	Bajo	6	12			
Sel1 Gusto Lectura Establecimiento	Alto	20	17	2,059	0,514	8,251
	Bajo	4	7			
Sel1 Gusto Lectura Nivel	Alto	12	15	1,440	0,380	5,450
	Bajo	5	9			
Sel2 Gusto Lectura Establecimiento	Alto	19	9	4,222	1,322	13,490
	Bajo	8	16			
Sel2 Gusto Lectura Nivel	Alto	15	7	2,619	0,745	9,209
	Bajo	9	11			

Según lo presentado en la tabla 92, se observa que existen 6 variables que afectan significativamente en la variable Gusto por Leer. Estas variables son las que se presentan ennegrecidas en la tabla, siendo aquella con un mayor valor Odd Ratio la variable Epistémico Lenguaje Nivel (Odd = 11,200). Lo anterior significa que mientras existe un curso con ALTO Gusto por Leer y BAJO perfil Epistémico de los docentes de Lenguaje del Nivel, existen 11,2 cursos en que existe un ALTO Gusto por Leer y un ALTO perfil Epistémico de los docentes de Lenguaje del Nivel. En consecuencia, se vuelve a confirmar la relación entre el alto gusto por la lectura del alumnado y el perfil epistémico del docente que dicta clases de Lenguaje, por lo que pareciera ser que este perfil de profesorado genera un mayor gusto por la lectura del estudiantado.

Se observa que solo la variable Gusto por Leer da cuenta de un efecto significativo sobre el rendimiento en ACL, a nivel curso. En términos generales, puede señalarse que la razón de Alto desempeño en ACL según clasificación (ALTO/BAJO) en Gusto por Leer es igual a 3,240. En otras palabras, por cada 1 curso que presenta un ALTO rendimiento en ACL y BAJO gusto por leer existen 3,240 cursos que presentan un ALTO rendimiento en ACL y ALTO gusto por Leer.

Tabla 93. Impacto de variables en la Facilidad de Lectura

Variable	Nivel	Facilidad de Lectura		Odd Ratio	Intervalo de Confianza (95%)	
		Alto	Bajo		Inferior	Superior
Gusto por Leer	Alto	19	9	4,457	1,452	13,681
	Bajo	9	19			
Epistémico Establecimiento	Alto	14	14	1,000	0,351	2,851
	Bajo	14	14			
Reproductivo Establecimiento	Alto	14	17	0,647	0,224	1,868
	Bajo	14	11			
Epistémico Lenguaje Establecimiento	Alto	18	11	2,782	0,942	8,216
	Bajo	10	17			
Reproductivo Lenguaje Establecimiento	Alto	21	17	1,941	0,619	6,089
	Bajo	7	11			
Epistémico Lenguaje Nivel	Alto	13	8	3,250	0,870	12,137
	Bajo	6	12			
Reproductivo Lenguaje Nivel	Alto	11	10	1,375	0,388	4,867
	Bajo	8	10			
Selección Epistémico Establecimiento	Alto	15	14	1,154	0,404	3,294
	Bajo	13	14			
Selección Reproductivo Establecimiento	Alto	13	15	0,751	0,263	2,147
	Bajo	15	13			
Selección Epistémico Nivel	Alto	14	14	1,000	0,344	2,908
	Bajo	13	13			
Selección Reproductivo Nivel	Alto	13	15	0,743	0,255	2,167
	Bajo	14	12			
Sel1 Reproductivo Establecimiento	Alto	13	15	0,953	0,307	2,962
	Bajo	10	11			
Sel1 Epistémico Establecimiento	Alto	9	16	0,402	0,127	1,271
	Bajo	14	10			
Sel1 Reproductivo Nivel	Alto	9	14	0,526	0,156	1,773
	Bajo	11	9			
Sel1 Epistémico Nivel	Alto	10	16	0,438	0,126	1,524
	Bajo	10	7			
Sel2 Reproductivo Establecimiento	Alto	17	10	2,318	0,770	6,981
	Bajo	11	15			
Sel2 Epistémico Establecimiento	Alto	13	16	0,650	0,226	1,866
	Bajo	15	12			
Sel2 Reproductivo Nivel	Alto	12	11	1,091	0,318	3,748
	Bajo	9	9			
Sel2 Epistémico Nivel	Alto	14	15	0,867	0,304	2,474
	Bajo	14	13			
Gusto Lectura Selección Establecimiento	Alto	15	14	1,154	0,404	3,294
	Bajo	13	14			
Gusto Lectura Selección Nivel	Alto	20	15	2,095	0,657	6,685
	Bajo	7	11			

Sel1 Gusto Lectura Establecimiento	Alto	19	18	1,267	0,328	4,889
	Bajo	5	6			
Sel1 Gusto Lectura Nivel	Alto	15	12	1,667	0,453	6,131
	Bajo	6	8			
Sel2 Gusto Lectura Establecimiento	Alto	14	14	1,000	0,336	2,976
	Bajo	12	12			
Sel2 Gusto Lectura Nivel	Alto	10	12	0,682	0,202	2,302
	Bajo	11	9			

La tabla 93 que indaga acerca del efecto de diferentes variables en la Facilidad de Lectura, vuelve a indicar la existencia de relaciones significativas entre Gusto por Leer y Facilidad de Lectura a nivel de cursos, situación que ya había sido presentado en la tabla 92.

4.3 Regresiones

Tabla 94. Regresiones lineales

Dependiente	Independiente	R ²	F	Sig.	B	B estandarizado
ACL	Gusto por Leer	.212	14,545	.000	.150	.461
ACL	Epistémico Establecimiento	.012	.630	.431	-.063	-.107
ACL	Epistémico Lenguaje Establecimiento	.095	5,682	.021	.081	.309
ACL	Epistémico Lenguaje Nivel	.111	4,602	.039	.053	.333
ACL	+Epistémico Establecimiento	.205	3,015	.043	-.170	-.333
	+Epistémico Lenguaje Establecimiento				.104	.444
	+Epistémico Lenguaje Nivel+				.016	.097
ACL	Reproductivo Establecimiento	.002	.127	.723	.083	.048
ACL	Reproductivo Lenguaje Establecimiento	.035	1,962	.167	.066	.187
ACL	Reproductivo Lenguaje Nivel	.009	.326	.571	.015	.094
ACL	+Reproductivo Establecimiento	.068	.850	.476	.044	.079
	+Reproductivo Lenguaje Establecimiento				.077	.255
	+Reproductivo Lenguaje Nivel				-.005	-.034
ACL	Epistémico Seleccionados Establecimiento	.004	.227	.636	-.037	-.065
ACL	Epistémico Seleccionados Nivel	.011	.602	.441	-.051	-.107
ACL	Epistémico Establecimiento (Epistémicos)	.004	.172	.681	-.011	-.060
ACL	Epistémico Nivel (Epistémicos)	.055	2.397	.129	-.049	-.235
ACL	+Epistémico Seleccionados Establecimiento	.092	.889	.481	.059	.095
	+Epistémico Seleccionados Nivel				-.122	-.236
	+Epistémico Establecimiento (Epistémicos)				-.100	-.380
	+Epistémico Nivel (Epistémicos)				.034	.157
ACL	Reproductivo Seleccionados Establecimiento	.000	.024	.877	.004	.021
ACL	Reproductivos Seleccionados Nivel	.002	.115	.736	-.006	-.047
ACL	Reproductivo Establecimiento (Reproductivos)	.079	4.383	.041	.155	.281
ACL	Reproductivo Nivel (Reproductivos)	.039	1.590	.215	.117	.198
ACL	+Reproductivo Seleccionados Establecimiento	.092	.912	.467	-.024	-.132
	+Reproductivos Seleccionados Nivel				.031	.175
	+Reproductivo Establecimiento (Reproductivos)				-.198	-.336
	+Reproductivo Nivel (Reproductivos)					

Gusto por Leer	Epistémico Establecimiento	.004	.191	.664	.107	.059
Gusto por Leer	Epistémico Lenguaje Establecimiento	.196	13.157	.001	.355	.443
Gusto por Leer	Epistémico Lenguaje Nivel	.092	3.767	.060	.159	.304
Gusto por Leer	Epistémico Seleccionados Establecimiento	.000	.015	.902	-.029	-.017
Gusto por Leer	Epistémico Seleccionados Nivel	.001	.060	-.808	-.049	-.034
Gusto por Leer	Reproductivo Establecimiento	.026	1.454	.233	.301	.162
Gusto por Leer	Reproductivo Lenguaje Establecimiento	.217	14.930	.000	.505	.465
Gusto por Leer	Reproductivo Lenguaje Nivel	.027	1.045	.313	.085	.166
Gusto por Leer	Reproductivo Seleccionados Establecimiento	.016	.857	.359	.070	.125
Gusto por Leer	Reproductivo Seleccionados Nivel	.000	.002	.968	.002	.055
Gusto por Leer	Facilidad de Lectura	.243	17.362	.000	.730	.493
Gusto por Leer	Epistémico Establecimiento (Epistémico)	.006	.306	.582	.046	.080
Gusto por Leer	Epistémico Nivel (Epistémico)	.034	1.426	.239	-.114	-.183
Gusto por Leer	Reproductivo Establecimiento (Reproductivo)	.119	6.862	.012	.564	.344
Gusto por Leer	Reproductivo Nivel (Reproductivo)	.026	1.058	.310	.260	.163

La tabla 94 presenta los resultados de diferentes regresiones lineales realizadas, destacándose en “negrita” aquellas que presentan coeficientes de significación $< .05$ y permiten rechazar la hipótesis de no linealidad del modelo. En relación con los modelos en los cuales se ha definido ACL como variable dependiente, se destaca el efecto de Gusto por Leer quien por sí solo explica un 21,2% de la variabilidad de ACL. Cuando se considera la variable Gusto por Leer como variable dependiente, es la variable Facilidad de Lectura quien explica de mejor manera (por sí sola) la variabilidad de Gusto por Leer ($R^2 = .243$).

4.4 Correlaciones con los últimos resultados del SIMCE de Lectura

A continuación se indagó en la existencia de correlaciones entre las puntuaciones del último SIMCE de Lectura de 2016 de 4º Básico, específicamente del porcentaje de estudiantes de los establecimientos escolares de la muestra en los diferentes niveles de desempeño (insuficiente, elemental y adecuado) del SIMCE y el desempeño en ACL 2017 de estudiantes de 5º básico. Dada la granularidad de los datos SIMCE se trabajó a nivel de escuelas, mediante el coeficiente de correlación lineal rho de Spearman

Debido a la necesidad de investigar las relaciones entre ambos instrumentos, se presentan en la tabla 95 solamente los cruces entre variables de los diferentes instrumentos.

Tabla 95. Correlaciones entre SIMCE, ACL y Actitudes de Lectura

	LOGRO_ACL	GUSTO_LEC	FACIL_LEC	PER_MUY_BAJA	PER_BAJA	PER_MOD_BAJA	PER_NORMAL	PER_MOD_ALTO	PER_ALTO	PER_MUY_ALTO
PTJE_SIMCE	,035	-,228	-,329	-,025	-,085	-,502	-,274	,266	-,262	,306
PER_INS	-,305	,301	,141	,178	-,083	,557	,025	-,459	,050	-,301
PER_ELE	-,655*	,027	-,309	,791**	-,395	-,155	-,323	-,234	,200	-,400
PER_ADE	,391	-,355	-,109	-,418	,211	-,428	,187	,290	-,200	,400

El análisis de las relaciones entre instrumentos no indica la existencia de correlación lineal entre puntajes obtenidos en pruebas ACL y Puntaje SIMCE a nivel de establecimiento, o entre Puntaje SIMCE y Gusto por Leer o Facilidad de lectura. Al realizar el análisis entre los porcentajes de estudiantes en el nivel insuficiente en SIMCE y porcentaje de logro ACL se obtiene una correlación inversa, significativa ($p < .05$) de magnitud $\rho = .655$ entre las variables. Del mismo modo, al analizar la correlación entre la cantidad de estudiantes clasificados en el nivel “Muy Bajo” en ACL y la cantidad de estudiantes clasificados en el nivel “Elemental” en la prueba Simce, se observa la existencia de correlación lineal significativa, positiva y de magnitud $\rho = .791$.

Gráfico 16. Relación entre ACL (LOGRO_ACL) y porcentaje de estudiantes en nivel “Elemental” SIMCE Lenguaje (PER_ELE)

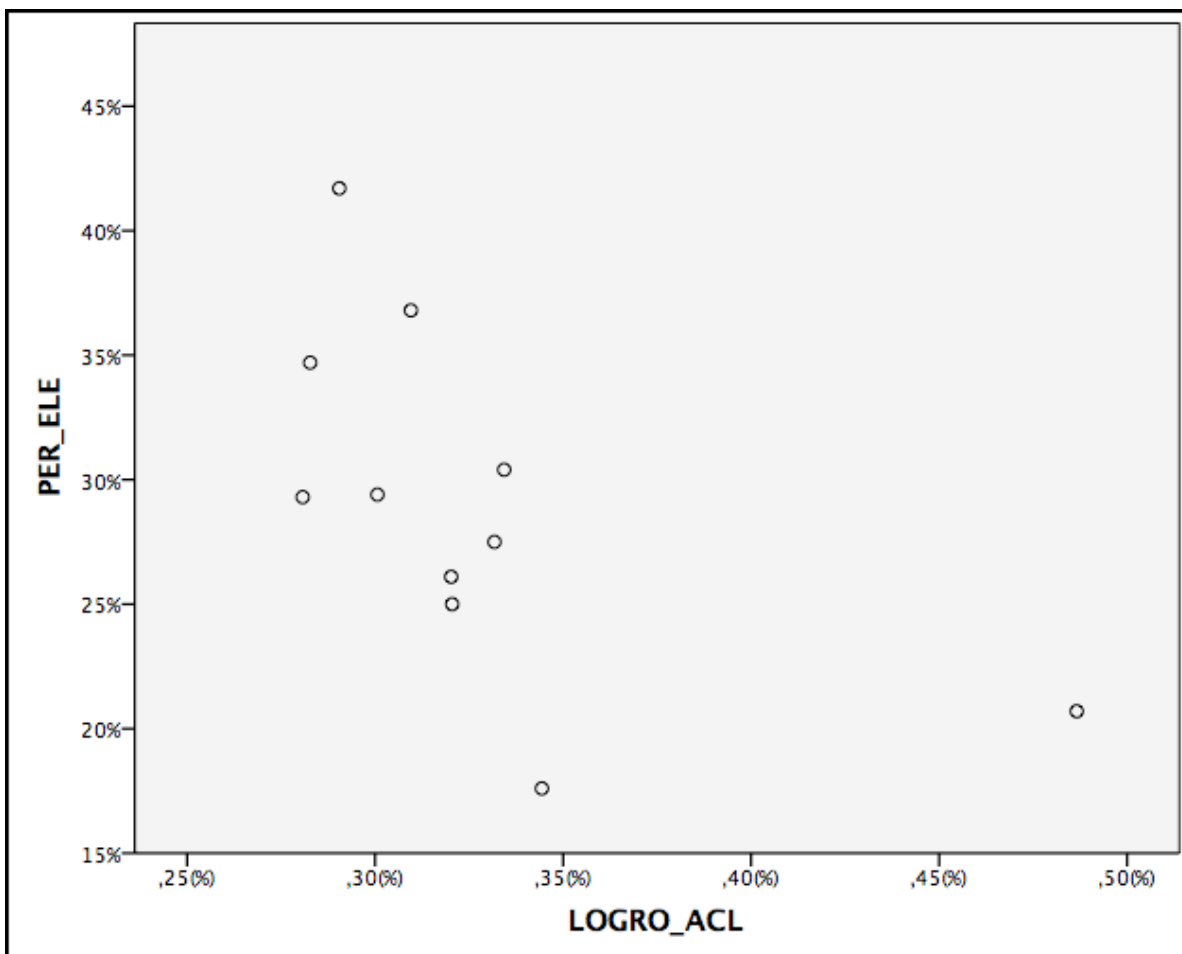
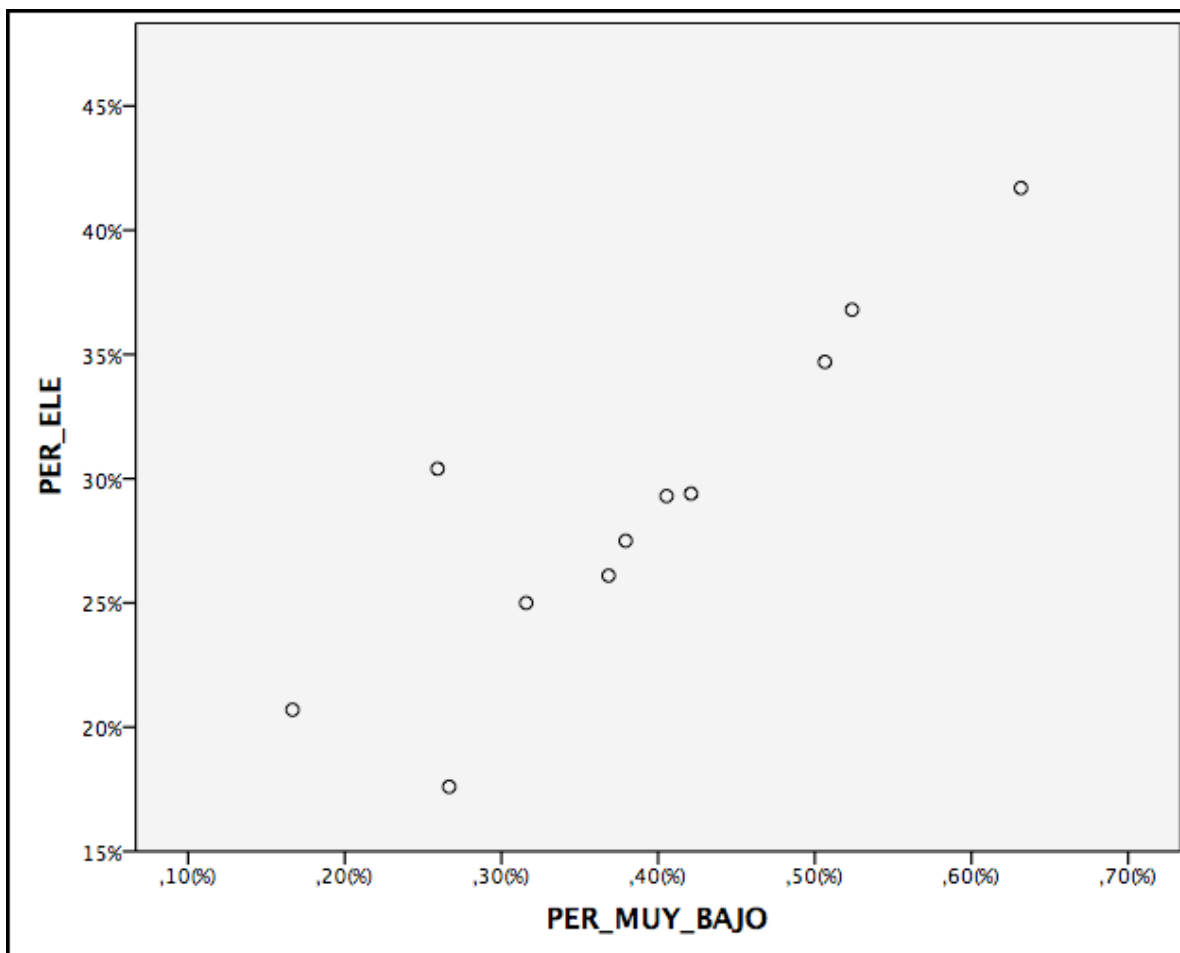


Gráfico 17. Relación entre porcentaje de estudiantes en nivel “Muy Bajo” en ACL (PER_MUY_BAJO) y porcentaje de estudiantes en nivel “Elemental” SIMCE Lenguaje (PER_ELE)



E. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS AL PROFESORADO

Selección de los participantes

Para abordar el propósito de este estudio, se realizó una investigación cualitativa (Merriam, 2009) en escuelas públicas de la región de La Araucanía, Chile, como se mencionó previamente. Se seleccionaron 20 docentes que presentaban concepciones sobre la lectura más puras, las que fueron identificadas a través de la aplicación previa -en una fase anterior de la investigación- de una adaptación validada del Cuestionario de Creencias de Lectura (Lordán, Solé & Beltrán, 2015) a docentes de 4° a 6° grado de una muestra representativa de 18 escuelas públicas de las cuatro comunas más pobladas de la Araucanía (Temuco, Villarrica, Angol y Pucón), correspondientes al 50% del universo (Instituto Nacional de Estadísticas, 2013) y escogidas aleatoriamente. De este modo, se escogieron 10 profesores correspondientes a perfiles predominantemente epistémicos y 10 a los más reproductivos, quienes presentaban un promedio de 17,8 años de experiencia en el aula, solo 7 de ellos no contaban con estudios de postgrado, 2 eran miembros de un pueblo originario y 15 eran de género femenino y 5 de género masculino. Estos datos se especifican en las siguientes tablas.

Tabla 96. Características de los docentes reproductivos

Nombre	Género	Experiencia	Miembro de pueblo originario	Ciudad	Área(s) en las que enseña	Título	Postgrado
Nadia	f	9	sí	Temuco	Matemáticas	Pedagogía Básica	sí
Ester	f	5	no	Villarrica	Religión	Pedagogía Básica	no
Renato	m	7	no	Angol	Artes, Tecnología, Orientación	Pedagogía Básica	sí
Yessica	f	No contesta	no	Angol	No contesta	Pedagogía Básica	no
Juana	f	No contesta	no	Angol	Lenguaje, Lengua mapuche, Orient.	Prof. Lenguaje	sí
Maritza	f	10	no	Temuco	Ciencias Naturales	Pedagogía Básica	sí
Tania	f	28	no	Angol	PIE (integración escolar)	Pedagogía Básica	sí
Pamela	f	16	no	Villarrica	Matemáticas, Orientación	Pedagogía Básica	sí
Alexis	m	No contesta	no	Villarrica	Ed. Física	Pedagogía Básica	No contesta
Deborah	f	6	no	Temuco	No contesta	Pedagogía Básica	sí

Tabla 97. Características de los docentes epistémicos

Nombre	Género	Experiencia	Miembro de pueblo originario	Ciudad	Área(s) en las que enseña	Título	Postgrado
Juan	m	No contesta	no	Villarrica	Ciencias	Profesor Ciencias	sí
Magdalena	f	25	no	Villarrica	Lenguaje	Pedagogía Básica	sí
Miriam	f	20	no	Villarrica	Ciencias, Lenguaje	Pedagogía Básica	no
Joaquín	m	No contesta	no	Villarrica	Artes	Profesor	No
Isidora	f	24	no	Villarrica	Matemáticas	Pedagogía Básica	sí
Javiera	f	36	no	Villarrica	Lenguaje	Pedagogía Básica	sí
Andrés	m	5	no	Villarrica	C. Sociales, Coordinación	Licenciatura en Educación	no
Montserrat	f	20	sí	Pucón	Lenguaje	Pedagogía Básica	sí
Mariela	f	36	no	Pucón	Ciencias, Lenguaje, Mat., Orientación	Pedagogía Básica	sí
Josefina	f	20	no	Villarrica	Leng., Tec., Orient., Arte	Pedagogía Básica	no

Es importante mencionar que todos los docentes aceptaron participar voluntariamente. De este modo, a través de un consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se les informó sobre el estudio, sus derechos a confidencialidad y a retirarse de este cuando quisieran.

Instrumento de recolección

A cada uno de estos participantes se les aplicó una entrevista semiestructurada en profundidad (Patton, 2002), formulada a partir del instrumento mencionado. Esta fue calibrada por los cinco investigadores del equipo y validada por tres jueces expertos. Las preguntas que orientaron la entrevista semiestructurada -como se señaló anteriormente- fueron las siguientes: 1) ¿Le gusta leer? ¿Por qué? ¿En qué situaciones?, 2) ¿Qué estrategias o métodos utiliza para leer un texto?, 3) ¿Para qué cree que sirve la lectura en la vida cotidiana y en la escuela?, 4) ¿En qué cursos y/o asignatura(s) desarrolla prácticas de lectura? ¿Por qué?, 5) ¿Qué tipos de textos se leen en sus clases y qué estrategias promueve para leerlos?, 6) ¿Cómo evalúa las lecturas de sus estudiantes?, 7) ¿Qué importancia le asigna a la lectura en su disciplina?, 8) ¿Cree que la lectura debe ser fomentada en todas las disciplinas? ¿Por qué?, 9) ¿De qué modo utiliza la biblioteca escolar en su escuela? ¿Utiliza otras bibliotecas? y 10) ¿Cree que las bases curriculares entregan orientaciones precisas y útiles para fomentar la lectura en la escuela? ¿Por qué?

Las entrevistas se efectuaron en un lugar elegido por los participantes para asegurar su comodidad y confianza, tuvieron una duración aproximada de una hora, fueron grabadas con un dispositivo de grabación de audio y luego transcritas.

Procedimientos de análisis

El proceso de codificación cualitativa se realizó desde el paradigma fenomenográfico (González-Ugalde, 2014), mediante la plataforma Dedoose. Se eligió este método debido a que es el indicado para estudiar las diferentes formas de experimentar un fenómeno por parte docentes, especialmente de experiencias de enseñanza y aprendizaje, y se caracteriza por un levantamiento riguroso de información, análisis y presentación de resultados; de hecho, ha sido un método muy utilizado en el análisis de concepciones, creencias y representaciones en educación (González-Ugalde, 2014; Marton & Saljö, 1976). De este modo, se llevó a cabo una codificación inicial luego del análisis de la transcripción de las entrevistas por parte de todos los investigadores del equipo, para así consensuar y validar los primeros códigos. Posteriormente, luego de un segundo análisis por parte del equipo investigador, se efectuó una codificación central, para así definir los códigos definitivos, y, así, finalmente pasar a la fase de interpretación de los datos y codificación final (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Además, durante los diferentes procesos de codificación, se escribieron memos analíticos que fueron considerados en la interpretación de resultados. A partir de la primera fase del análisis, se fijaron los siguientes códigos y subcódigos:

Tabla 98. Códigos y subcódigos del proceso de codificación cualitativa

Códigos	Subcódigos
Gusto por la lectura	Placer por la lectura, Situaciones, Frecuencia de lectura, Autoconcepto
Estrategias de lectura	Estrategias activas, Mediación de la escritura en la lectura
Beneficios en la escuela	
Beneficios en la cotidianidad	
Asignatura	Transversalidad, Herramienta de aprendizaje en las disciplinas
Tipos de textos leídos y enseñados	
Estrategias de enseñanza de la lectura	Prácticas generales, Prácticas institucionales, Mediación
Tipos de evaluación	Propósito de evaluación, Práctica de Evaluación, Evaluación diferenciada, Metaevaluación
Importancia de la lectura	Transversalidad con otras disciplinas, Herramienta de aprendizaje, Beneficios de la lectura, Razones de fomento de la lectura en las disciplinas
Uso de la biblioteca	Estrategia institucional, Formas de uso, Uso de otras bibliotecas
Valoración del currículo de Lenguaje	

Después del segundo análisis de codificación cualitativa, se relacionaron y fusionaron algunos códigos y, finalmente, los códigos definitivos se agruparon y asociaron en los apartados que se presentan a continuación en los resultados.

1. El profesor como lector

a) El gusto y placer por la lectura

En relación con los códigos *gusto por la lectura* y *placer por la lectura*, todos los profesores entrevistados (21) indican que tienen inclinaciones lectoras y expresan que cuentan con espacios de lectura. No obstante, al profundizar en esta idea describen situaciones lectoras de diversas características que podrían agruparse en las siguientes tres tendencias que no se invalidan entre sí: en primer lugar, algunas de ellas están ligadas a una visión utilitarista de la lectura, pues declaran que leen debido a la necesidad de preparar clases, explicación que conecta el proceso lector con la profesión docente, como se observa en los siguientes fragmentos discursivos⁵:

Eh...lo hago también en las noches, eh...bueno como una terapia para dormir y también para informarme. ¿Ya?, porque nosotros como profesores tenemos que estar continuamente actualizarnos y entonces una forma de actualizarnos es a través de la lectura (Javiera, Escuela 2, Villarrica, Epistémica, 2017).

Leo por el trabajo también, tengo que estar informada, tengo que prepararme para mí, para mis clases. En todos esos contextos yo tengo que estar leyendo. De hecho yo creo que lo hago todo el día, y de todos los elementos que yo tenga incluyendo el teléfono (Montserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

Eh...no sé, ponte tú las clases, busco información sobre, en Internet para preparar clases. Todo lo relacionado con mi trabajo, no hay ninguna lectura que sea por una necesidad personal, así como retro alimentación (Pamela, Escuela 8, Villarrica, Reproductivo, 2017).

En segundo término, se observan algunos casos en los que la lectura es concebida como un recurso cuyo hábito permitiría mejorar la ortografía e incrementar el vocabulario y mantenerse informado:

Me gusta leer porque considero que el cerebro es quién ordena las ideas y uno enriquece vocabulario” (Nadia, Escuela 1, Temuco, Reproductiva, 2017).

Leo por un tema de desarrollo, insisto, informativo o sea todas las áreas. El área de salud, en el área de conocimiento, en el área filosofía, teoría, las artísticas. ¿En qué momentos y en qué situaciones? En todas las situaciones, o sea..., cuando se pueda leer, leo (Joaquín, Escuela 14, Villarrica, Epistémico, 2017).

⁵ Los nombres de los participantes entrevistados y sus escuelas de todas las citas corresponden a pseudónimos, para así mantener en anonimato sus identidades.

Por último, la última tendencia está conectada con la idea de percibir la lectura como un hábito que otorga bienestar y placer en sí mismo.

Si es lectura por placer, bueno, a mí me encanta la ciencia ficción por ejemplo. Entonces, los libros de ciencia ficción, es como que uno se inserta y ya uno vuela” (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Cuando también me gusta leer, eh...el fin de semana. O ahora que tenemos tanta con el Internet, me gusta meterme y también me gusta leer los libros que están más, más..., eh... o sea que son leídos más, ¿me entiende?, me gusta leer (Tania, Escuela 7, Angol, Reproductiva, 2017).

Sí, me gusta muchísimo leer, me gusta leer por entretención, por placer primero, así empecé (Mariela, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

Por otra parte, del total de entrevistados, seis de ellos declaran disfrutar cada día de la lectura del diario, texto que, según indican, les permite estar informados y preparados para sus clases, destacándose como una cualidad llamativa que cuatro de estos docentes posee un perfil lector epistémico y dos de ellos reproductivo:

Sí, me gusta leer en la mañana cuando me levanto y tomo el desayuno, ahí me gusta leer las noticias, me gusta leer algún texto, o un libro, o una novela. Cuando viajo siempre llevo algo para leer. Cuando voy, no sé pòh, cada vez que tengo que esperar algo, tengo que estar ahí llevo algo para leer (Mariela, Escuela15, Pucón, Epistémica, 2017).

También me gusta mucho leer noticias, eh...leer alguna información sobre algunos asuntos universales también, o sea no me encasilló. Como en un solo tema (Isidora, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

O alguna frase con algún tema, eh... porque uno como que también en el diario, no sé poh en el trabajo con, con los pares en reuniones aparecen temas, y uno también va relacionando. - Ah!! lo dijo tal persona, mira esto. - Ah, ahí está la frase de la Julia -, de como viene a poner el broche de oro (Josefina, Escuela14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Me gusta leer mucho en la noche. Y en la mañana igual, pero en la mañana me gusta más textos informativos, leo mucho las noticias (Deborah, Escuela 9, Temuco, Reproductiva,2017).

Como se dijo anteriormente, todos los docentes mencionan de forma explícita que tienen gusto por la lectura; pese a ello, a lo largo de la entrevista tres profesores emiten en sus discursos concepciones que se relacionan con una escasa inclinación por la lectura, percepciones que son consecuentes con su perfil lector reproductivo: *“Sí...así mucho como leer no”* (Alexis, Escuela 8, Villarrica, Reproductivo, 2017); *“entonces por ende la lectura para, para mí es como un reto súper importante, pero no es mi fascinación”* (Pamela, Escuela 8, Villarrica, Reproductiva, 2017); *“Pero no me encanta”* (Nadia, Escuela 1, Temuco, Reproductiva, 2017).

b) Autoconcepto como lector

Sobre el autoconcepto que los profesores declaran tener como lectores, un grupo de ellos considera que como resultado de sus lecturas puede considerarse un participante activo de situaciones comunicativas coloquiales pues puede aportar información y datos en las conversaciones y, además, estar informado de nuevos tópicos. Todo esto trae como consecuencia que consideren que la lectura es una herramienta que promueve situaciones de interacción social y que, además, es parte de sus rutinas diarias:

Un espacio de repente de, de conversar de un libro. Todo en la vida de uno, por lo menos la mía, esta como en esa, en esa dimensión con la lectura (Josefina, Escuela14, Villarrica, Epistémica, 2017).

En todos esos contextos yo tengo que estar leyendo. De hecho yo creo que lo hago todo el día, y de todos los elementos que yo tenga incluyendo el teléfono. Claro. No puedo dejar de hacerlo porque es parte de mi ser. Entonces no, no me imagino otra forma (Montserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

En algunos casos, se autodefinen como lectores desde pequeños por tradiciones e influencias familiares:

Claro, porque...bueno para mí desde pequeño, no es ahora, eh...el gusto de la lectura nace desde pequeño, cierto. Siempre amante de los libros y porque abre un mundo de conocimiento (Andrés, Escuela 2, Villarrica, Epistémico, 2017).

Me gusta leer en todo tipo de situaciones. Si estoy nerviosa trato de leer, si estoy relajada trato de leer, pero es más bien un hábito heredado de mis papás (Juana, Escuela 4, Angol, Reproductiva, 2017).

Descubrí la lectura siendo muy niña (Miriam, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Algunos de ellos son lectores atentos a las nuevas novelas y novedades de libros, que releen aquellos que les han parecido interesantes y, algunos de ellos (2) se definen como "lectores a la antigua" pues prefieren leer en papel, pese a que la gran mayoría usa Internet como una herramienta para buscar lecturas:

Si hay libros que yo he releído muchas veces porque cada vez encuentro algo distinto (Montserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

Yo que soy profesora antigua, yo hacia el dictado, hacia la caligrafía cuadriculada, hacia la redacción al desarrollo y esas cosas se perdieron, eso, eso es lo peor que encuentro yo que se ha perdido (Tania, Escuela 7, Angol, Reproductiva, 2017).

Yo prefiero leer por ejemplo Y mí me gusta leerte el papel, Aha, no me gusta leer de la, del, del computador, me, me gusta el papel yo soy a la antigua (Miriam, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Incluso, hay algunos docentes de concepciones epistémicas que identifican la lectura como una actividad que es inherente a ellos mismos de un modo ontológico, pues es parte de su ser. Es decir, la lectura constituye parte de su identidad como lectores y docentes, pero también como individuos: “No puedo dejar de hacerlo porque es parte de mi ser. Entonces no, no me imagino otra forma” (Montserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017). Por el contrario, hay otro grupo de docentes reproductivos que se reconoce como lectores menos eficaces y en ciertos casos este problema se atribuye a problemas de aprendizaje en la infancia, por lo que su autoconcepto lector se presenta fracturado:

Mira a mí me sirve mucho en la escuela, lo que pasa es que yo, yo creo que... tuve problemas de aprendizaje cuando chica. Entonces eso para mí, eh...no sé poh, leer la falta de ortografía, mi falta de ortografía me, me ayuda a mejorarla. Y tema que no me he visto, o sea uno se podría ver y todo, pero no lo he hecho porque yo a través, no sé poh, palabras que a mí me cuesta decir, o palabras que a mí me cuesta escribirlas, yo, yo las busco (Ester, Escuela 2, Villarrica, Reproductiva, 2017).

Ya, y esa encuesta yo la verdad que ...acostumbro siempre a decir la verdad así con respecto a la parte de la lectura, o sea no...., yo soy profesora de matemáticas entonces por ende la lectura para, para mí es como un reto súper importante, pero no es mi fascinación, yo leo por el hecho de que sé que necesito leer. Es más el año pasado, eh...frente a una evaluación que tenemos los colegios municipales, la evaluación docente, eh...sentí que mi falta de lectura constante. Porque para mí ser constante es como el hábito de leer un libro mensual, por dar un...no tengo ese hábito, me cuesta mucho lo que es redacción (Pamela, Escuela 8, Villarrica, Reproductiva, 2017).

c) Situaciones de lectura

En relación con las situaciones para la lectura, los docentes leen en diversos escenarios: los traslados de la casa al trabajo (“*Así que los espacios siempre son bienvenidos en cualquier situación de la vida cotidiana. En el trayecto al trabajo, que uno viaja de Villarrica acá*”, Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017), los momentos sin actividad (“*Aprovecho todas las instancias*”, Miriam, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017; “*No, en todo tiempo, si estoy estacionado y mientras tanto mi esposa va a comprar yo estoy leyendo*”, Andrés, Escuela 2, Villarrica, Epistémico, 2017), en la noche antes de dormir, al preparar clases, principalmente. En su mayoría, son lectores de noticias, novelas, ciencia ficción, novela histórica, artículos de la disciplina y uno de ellos (Javiera, Escuela 2, Villarrica, Epistémica, 2017) indica que lee la Biblia. También, la gran mayoría usa Internet como un recurso de búsqueda de textos:

la gente justamente hoy día piensan que, que el que la lleva es el que está con el Tablet o simplemente con el computador y también se puede leer ahí, pero yo le digo a los chiquillos, -ocupen las herramientas para, porque ellos tienen un concepto totalmente diferente hoy en día, el que lee es el que , es aquel que ve la figura del profe (Andrés, Escuela 2, Villarrica, Epistémico, 2017).

en una playa. Cuando también me gusta leer, eh, el fin de semana. O ahora que tenemos tanta con el Internet, me gusta meterme (Tania, Escuela 7, Angol, Reproductiva, 2017).

Llama la atención que dos docentes expresan que respetan el espacio destinado a la familia, suspendiendo, por tanto, las lecturas durante las actividades familiares, como si se anulasen

mutuamente o fuesen incompatibles entre sí. Dicho comportamiento coincide con una concepción reproductiva de la lectura:

En mis horas libres, dentro del colegio. Eh...soy un pájaro muy nocturno me acuesto muy tarde, entonces en las noches. Entonces estamos hablando promedio después de las 11 de la noche. Y ahí puede ser... cuando preparo las clases, como si hubieses de esas de eso tipo... y también en la noche ponte tú, esos típicos...no sé de repente sale en Facebook un no sé, una tal, eh...información...voy leyendo, eso. Pero siempre después de las 11 de la noche ese es mi periodo de lectura. Y los fines de semana eh...sábado podría ser, el domingo, pero sábado nunca. Ya. Porque sábado es así como de casa y no, los hijos, no,no,no (Pamela, Escuela 8, Villarrica, Reproductiva, 2017).

No leo en el descanso (Nadia, Escuela 1, Temuco, Reproductiva, 2017).

Por el contrario, hay docentes que ven en la lectura una manera de conectarse con sus hijos y su familia, pues al comentar un libro, se da paso a una interacción y conversación familiar en torno a este:

Es una mala práctica que yo misma hice, porque cuando mis hijos eran pequeños me decían que a la mamá, regalan libros para el día del niño. Nosotros regalábamos un libro y un juguete, pero más libro. Entonces ellos no lo entendieron hasta que fueron más grandes, entonces ahora en mi casa siempre para Navidad para todas las fechas, se regalan sólo los libros. No hay muchos regalos de otras cosas que son más superficiales a nuestro juicio. Por supuesto que nos obliga a conversar. Es que te regale un libro y te pasa la cuenta, entonces no nos queda otra que todos estar leyendo, nosotros también vemos televisión, pero así en todos los dormitorios no hay televisores, entonces ahí es el momento para leer (Montserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

d) Estrategias de lectura

En general, todo el profesorado entrevistado declara aplicar estrategias para sus lecturas personales, pero la distinción se produce en la cantidad y variedad de ellas y también en su nivel de sofisticación y su propósito.

En este sentido, emergen dos grupos, el primero se caracteriza por utilizar menos estrategias y por ser estas más comunes, pues se concentran mayormente en el texto y su contenido y su fin se limita a retener la información. Por ejemplo, estos docentes manifiestan subrayar y destacar conceptos claves del texto para estudiar, buscar palabras en el diccionario, identificar la información más relevante, releer fragmentos y elaborar resúmenes u organizadores gráficos, así lo afirma Ester: *“¿Lo marcas con color?, ¿anotas al lado? Cuando tengo que aprender sí. Lo que pasa es que leo harto del celular. Pero cuando tengo que memorizar algo lo, lo destaco con destacador. Pero eso es cuando tengo el texto”* (Ester, Escuela 2, Villarrica, Reproductiva, 2017). Asimismo, en cuanto a la lectura digital, también señalan que les gusta leer en el celular, tener los textos en digital en algún dispositivo tecnológico y no guardarlos en papel, como señala Alexis:

Sí, demasiado amplio, porque estrategia es como, como no sé pòh..., leer y releer no máh. Y marcar los artículos que me interesan...ahora si es un, un artículo en Internet ya los voy destacando, los bajo en PDF y los guardo. Eso... (...) Pero más que nada no

guardo papelería, trato de guardar lo menos posible, lo menos posible de papeles y libro de educación física son los que adquirí cuando estaba estudiando (Alexis, Escuel 8, Villarrica, Reproductivo, 2017).

Por el contrario, el segundo grupo, si bien también aplica las estrategias referidas anteriormente, se explaya mayormente en estrategias más complejas, cuyo propósito trasciende la retención de la información del texto, ya que aborda la importancia de contrastar las interpretaciones del texto, guardar las citas favoritas para reflexionar sobre ellas o usarlas posteriormente y releer los textos para comprenderlos más profundamente y desde otra mirada y otro momento de la vida. De hecho, algunos declaran releer ciertos libros por placer y por el desafío que implica su dificultad, por ejemplo, el Principito, Altazor y Cien años de soledad:

Sí, hay libros que yo he releído muchas veces porque cada vez encuentro algo distinto. Eh... Y hay libros que he leído muchas veces y no los he podido entender. Y voy a poner como ejemplo he leído muchas veces “El Principito” porque me encanta y cada vez que lo leo descubro algo distinto, tal vez es lo mismo, lo enriquezco con mi imaginación. Pero he leído muchas veces “Altazor” y no lo he podido entender, estoy volviéndolo a leer ahora, ahora y me cuesta mucho entenderlo, creo que no sabría cómo yo, después, tengo una vaga idea de lo que se trata, he leído comentarios de expertos, he leído análisis de no sé cuánto. Pero no se apegan a lo que yo creía que era por eso lo vuelvo a leer, sin embargo no sabría yo como poder explicarse lo a otra persona. Y esa es mi traba por eso lo releo, o por dificultad o por gusto “Altazor” ..., ¿me entendió, sí? (Monserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

Algunas de las estrategias predilectas de estos docentes son: anticipar las lecturas, parafrasear o hacerse preguntas sobre el texto, destacar citas para reflexionar, dejar huellas en el texto, localizar la información y hacer notas a un lado, buscar análisis de expertos sobre el texto para entenderlo y contrastar con la propia interpretación, comentar el libro con otros, buscar pistas para entender el texto, relacionar el lector y el texto, vincular el texto con la vida y la experiencia, ponerse en el lugar del autor y de los personajes, contextualizar el texto y averiguar sobre el autor y, por último, extraer frases y guardarlas para usarlas después:

No sé si eso es una estrategia también el, el ocupar, yo por ejemplo ocupo mucho mapa mental al momento de leer...voy haciendo yo mismo esquema porque soy escritor también, entonces de libros voy sacando ideas y voy transcribiendo ideas que saco de un autor, voy transcribiendo yo otras ideas. Y eso me hace volver a leer, volver a leer (Andrés, Escuela 2, Villarrica, Epistémico, 2017).

Sí, yo vuelvo a releer notas y de repente...eh... dependiendo de para que las necesite la misma nota que a lo mejor te servía como para una cosa. Después la lees y después dices “de verdad también me puede servir para situación”, cuando estás haciendo reflexiones, sobre un tema determinado. Hay notas que también dan para más, son más amplias, después cuando las ves con otro contexto (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

En consecuencia, es posible corroborar que el fin de la lectura es clave, pues orienta la manera en que el profesorado lee y las estrategias que ejecuta. En efecto, quienes se centran más en el contenido del texto, usan estrategias más comunes, menos sofisticadas y su propósito se limita a memorizar los datos y entenderlos para usarlos por trabajo, estudio u por obligación, lo que corresponde a una visión más reproductiva de la lectura. Sin embargo, el grupo que utiliza

estrategias más variadas y complejas no se conforma con comprender la información del texto, sino que va más allá, ya que son lectores activos que incorporan otras dimensiones para construir el sentido de la lectura como el contexto personal y del autor, aspectos socioculturales y emocionales, y factores cognitivos, como comenta Monserrat:

Porque hay uno que es más experto que tú. Y es experto también te entrega pistas, y esas pistas te abren la mente...te abren la mente, es imposible que no sea. Ahora a veces esas pistas te confrontan tu primera idea... y tú primera idea es potente, o sea lo que yo pensé no era...y ¿por qué? Entonces ese cuestionamiento yo creo que es válido que uno se lo haga. Y yo a mi juicio creo que es un muy bonito ejercicio mental, y no sé cómo llamarlo o cómo definir lo... porque es imposible que al... el comentario de un libro no tiene validez con el que haga un súper, súper mega experto, no.., o tal vez sí lo conversar ambos pudiese ser, pero yo no pretendo llegar ese nivel, pero cómo nos confrontamos o coincidimos es atractivo para mí (Monserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

De hecho, sus estrategias también se relacionan con la búsqueda de otras voces para profundizar la comprensión, por lo que integran la intertextualidad y utilizan más la escritura para mediar la lectura. Finalmente, estos docentes señalan releer por placer y también como desafío frente a textos más difíciles, lo que se corresponde a un punto de vista más epistémico sobre esta actividad.

2. El profesor y su práctica en la escuela

a) Beneficios de la lectura en la escuela y la vida cotidiana

Existe consenso general entre los docentes con perfiles epistémicos y reproductivos en la importancia de la lectura tanto en la vida cotidiana como en la escuela. Para los docentes entrevistados la lectura es un medio para “...*crecer culturalmente y eso a su vez permite desenvolverse socialmente*” (Andrés, Escuela 2, Villarrica, Epistémico, 2017).

Numerosos son los beneficios de la lectura, entre los cuales los docentes de un perfil reproductivo destacan aquellos aspectos más instrumentales como los relacionados con la velocidad lectora, la fluidez (la lectura silenciosa y en voz alta), la expresión oral, el desarrollo de la ortografía y la adquisición de vocabulario, en donde los docentes manifiestan que la lectura es importante “*para poder entender, para tener un amplio vocabulario, para poder leer y escribir mejor*” (Deborah, Escuela 9, Temuco. Reproductivo, 2017) y además “*para poder eh...también, mejorar la ortografía...*” (Tania, Escuela 7, Angol, Reproductiva, 2017). Por su parte, los docentes con un perfil con inclinación epistémica señalan que la lectura “*sirve para todo, también para invitar, para invitar a soñar*” (Miriam, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017), siendo un aporte esencial al desarrollo y fortalecimiento de la personalidad manifestando que:

Hay mucha gente que ha sido resiliente y que han marcado huellas. Y eso hace que nuestros estudiantes puedan tener la certeza de que algo puede pasar con ellos, con el entorno, cambiar un poco lo que está pasando. Pero para eso hay que leer, hay que buscar, hay que investigar, hay que descubrir, hay que sacar de todo un poco y seguirse nutriendo, alimentándose y eso los libros lo pueden dar (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Asimismo, Juan señala que a través de la lectura “*de alguna forma ellos van adquiriendo un lenguaje que les permite después pensar*” (Juan, Escuela 10, Villarrica, Epistémico, 2017),

“luchar por sus sueños y atreverse a manifestar lo que piensan” (Miriam, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Por otra parte, los docentes señalan que los beneficios de la lectura en la escuela van más allá de la mera decodificación de significado, ya que es la base de todo conocimiento *“Uy...como lo dije al comienzo, la lectura es la base de todo”* (Magdalena, Escuela 10, Villarrica, Epistémica, 2017). Al mismo tiempo coinciden en la importancia de la lectura como un factor de cambio social y de acceso al conocimiento, ya que *“Algunos van a llegar hasta un cuarto medio, en un científico humanista o técnico profesional, pero a raíz de la lectura ellos pueden ampliar sus conocimientos y elevar sus expectativas de vida.”* (Renato, Escuela 3, Angol, Reproductivo, 2017), razón por la cual *“siempre les digo a mis alumnos: ‘lean chiquillos, porque leer es como abrir una ventana al infinito, el conocimiento es infinito’”* (Mariela, Escuela 15, Temuco, Epistémica, 2017).

Otro aspecto relevante dentro de los beneficios de la lectura dice relación con la capacidad de incrementar el bagaje cultural del estudiante, al momento de situarlo y conectarlo con lugares, personas y costumbres lejanas a él en el tiempo y/o en el espacio, en donde *“la lectura es fundamental porque es la forma en que los niños pueden aprender y aprender el mundo”* (Juan, Escuela 10, Villarrica, Epistémico, 2017). Y además, *“Te mantiene informado, adquiere un mayor bagaje cultural y te prepara o te deja en condiciones de establecer una conversación sobre determinados temas, con personas distintas”* (Juan, Escuela 10, Villarrica, Epistémico, 2017). De esta forma, el rol de la escuela y del docente resulta primordial en el desarrollo y gusto por la lectura, en el modo de facilitar y promover los hábitos lectores en sus estudiantes, ya que *“uno va transmitiendo, aunque sin quererlo muchas veces, y a su vez va modelando para que los niños también desarrollen el gusto por la lectura. Yo por eso pienso que es importante que lean en la escuela”* (Javiera, Escuela 2, Villarrica, Epistémica, 2017), por lo que ciertamente la función del profesorado es clave. Javiera indica: *“yo pienso que el niño debiera formarse hábitos de estudio en la escuela y nosotros los estamos haciendo buenos o malos lectores”* (Javiera, Escuela 2, Villarrica, Epistémica, 2017).

Al consultar a los docentes sobre los beneficios de la lectura en la vida cotidiana, tanto aquellos epistémicos como los reproductivos destacan la importancia de la lectura en términos informativos y señalan que *“En la vida cotidiana la lectura sirve para informarse, para estar al día, para tener argumentos, para tener conversación y o sea a mí por ejemplo, se me olvida el mundo cuando yo leo”* (Miriam, Escuela 11, Temuco, Epistémica, 2017).

Asimismo, el profesorado entrevistado señala que los beneficios de la lectura en la vida cotidiana son atribuidos a la construcción del significado, desde una perspectiva funcional y como herramienta de movilidad social, pues les permite acceder a un nivel de conocimiento y competencias para desenvolverse socialmente, señalando: *“descubrí también con ello que también me abrió muchas puertas, partiendo por el mundo que te saca de la realidad. También lo que significa la información, el acceso a, conocer a otros lugares a través de las letras”* (Miriam, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017), de esta forma, la lectura potencia la imaginación y la creatividad.

Se puede señalar que los docentes con un perfil más epistémico asocian la importancia de la lectura en la vida cotidiana a los mecanismos de aprendizaje, razonamiento y reflexión personal en torno a lo que se construye desde la lectura, situando a la lectura *“...como una amiga. Eh...es lo que yo tengo para refugiarme, para estudiar, para conocer, para recorrer los lugares que a lo mejor nunca voy a recorrer”* (Magdalena, Escuela 10, Villarrica, Epistémica, 2017), señalando que *“tratar de emanciparse. Ésa es para mí lo importante que es la lectura. La emancipación de las personas en todo ámbito, poder ser libres de alguna forma en esta sociedad.”* (Joaquín, Escuela 14, Villarrica, Epistémico, 2017). A diferencia de sus pares reproductivos, que señalan

como beneficios de la lectura aquellos aspectos de tipo instrumental asociados a la adquisición de la lengua en términos de ampliar el vocabulario, mejorar la ortografía y leer fluidamente.

b) Transversalidad de la lectura

En general, existe la percepción por parte de los profesores entrevistados de diversas áreas, de que la lectura constituye una base fundamental en cualquier ámbito de conocimiento, por lo tanto, debe ser trabajada de manera transversal, es decir, su práctica no está circunscrita a la asignatura de lenguaje, así como tampoco al desarrollo de habilidades propias del ámbito lingüístico, sino no que se entiende que, por una parte, es una herramienta basal para acceder al conocimiento de cualquier área disciplinar, tal como lo manifiesta Magdalena: *“Uy...como lo dije al comienzo, la lectura es la base de todo. Si yo no leo, ni entiendo lo que leo, a algún alumno le va a ir mal en todo. En todo, en todo porque la lectura es transversal”* (Magdalena, Escuela 10, Villarrica, Epistémica, 2017).

Por otra parte, se reconoce que el desarrollo de otras habilidades, inclusive algunas asociadas a otras asignaturas, pasa por haber logrado primero el desarrollo de la habilidad lectora. Un ejemplo, que refleja lo expuesto, es lo que plantea la misma profesora citada anteriormente, quien propone que:

En la lectura la necesitas para comprender un problema matemático, para hacer un experimento en ciencias, para hacer una línea de tiempo en historia, o sea es, es la base de todo. Es leer y no leer como papagayo, sino leer comprendiendo lo que se lee (Magdalena, Escuela 10, Villarrica, Epistémica, 2017).

En concordancia con lo anterior, se plantea que es tarea de todo el profesorado el desarrollo y la promoción de la lectura comprensiva, en este sentido, resulta interesante constatar que docentes de áreas distintas al lenguaje, no sólo consideran la lectura como una herramienta transversal, sino que incorporan prácticas de lectura que, por lo general son asociadas a las clases de lenguaje y comunicación. Así lo demuestra Isidora, profesora de matemáticas, quien nos cuenta:

Inclusive en séptimo un niño me dijo: “Tía, pero usted escogió un libro de policía, que, que había que investigar, que el policía investigaba”. “Obvio que sí”, le dije yo. “Tú con ese libro si tú lo lees estás desarrollando tú pensamiento lógico, y eso a mí me sirve, y a ti te sirve para las matemáticas.” Y queda como [expresando perplejidad] (Isidora, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Nos parece interesante destacar que el profesorado epistémico considera que la lectura es transversal a todas las asignaturas. No obstante, no ocurre lo mismo con aquellos reproductivos, puesto que identificamos algunos que la consideran transversal y otros que no. Además, en su mayoría, los sujetos epistémicos tienden a ejemplificar o dar cuenta de sus prácticas con respecto a la lectura en la sala de clases, lo que no ocurre con aquellos en que predomina la tendencia reproductiva. Al respecto, Andrés nos comenta:

Con leer un mapa acá los mismos chicos tienen que leer y si tienen un..., por ejemplo si un niño está leyendo un mapa y lee Luxemburgo y le llama la atención que hay un punto tan chico en Europa llamado Luxemburgo, ya de ahí nace la base del conocimiento. “¿Quiere saber lo que es Luxemburgo?, yo no se lo voy a decir. Vaya busque un libro y léela, lea, métase a Internet y usted me cuenta que es Luxemburgo”. “Luxemburgo es una ciudad que está”. Entonces ahí ellos comienzan a fundamentar. Por eso que todo lenguaje o ...llegan con un concepto que vieron en la calle. “¿Tío que significa tal cosa?”.

Yo le digo: “Ya investigúelo, tráigalo usted prepárelo”. Entonces es bueno contagiar a los chicos que él, el saber leer bien (Andrés, Escuela 2, Villarrica, Epistémico, 2017).

En suma, observamos que, en general, los profesores entrevistados, consideran la lectura como una práctica transversal que debiese ser promovida por el profesorado de todas las disciplinas, no obstante, parece significativo que los dos profesores que no consideran transversal la práctica de la lectura presentan concepciones predominantemente reproductivas.

c) Prácticas de enseñanza de la lectura

En relación con las prácticas de enseñanza de la lectura del profesorado entrevistado, es posible reconocer tres tendencias. La primera de ellas se refiere a los docentes que declaran casi no aplicar prácticas o estrategias de enseñanza de la lectura por contar con poco tiempo para ello, como señala Joaquín:

Entrevistador: ¿Desarrollas alguna práctica de lectura?

Participante: La verdad, no. La verdad, no, no. El tiempo es muy acotado, o sea hay cursos en que tengo 45 minutos de clases. Y bueno... hay cursos en que tengo una hora y media. La mayoría de las veces no. Casi nunca practico, mira no lo había pensado. (sonido negación). Lo que más es conocer los sonidos, o sea... (Joaquín, Escuela 14, Villarrica, Epistémico, 2017).

Este grupo se caracteriza por privilegiar la enseñanza del contenido de sus disciplinas, por lo que no contarían con tiempo para desarrollar la lectura. Asimismo, resulta interesante identificar también docentes epistémicos en esta tendencia, lo que en un comienzo parece contradictorio, sin embargo, no lo es, pues estos mantienen esta concepción en sus propias prácticas de lectura, mas no las trasladan a sus prácticas docentes. En efecto, podemos constatar que en este profesorado persiste la creencia de que la lectura es una habilidad que debe enseñarse únicamente en el sector de Lenguaje.

La segunda tendencia privilegia la enseñanza de estrategias específicas de lectura en el aula, para facilitar la comprensión lectora y el rendimiento. Entre las estrategias específicas que estos docentes aplican más frecuentemente en sus clases, se destacan las siguientes: el subrayar, tomar las notas al margen, cuestionar el texto y al hablante o autor, identificar la idea central, reconocer la secuencia de acciones, inferir el vocabulario por contexto, formular preguntas explícitas e implícitas, elaborar organizadores gráficos y observar la silueta y los títulos del texto, como comenta Juana:

Ahora en cuanto a la estrategia aplicamos de todo, desde subrayado, notas al margen, cuestionar el texto, ¿de quién se habla?, ¿qué se dice?, ¿cuál es la idea principal?, ¿cuáles son las ideas secundarias?, eh...o tomar un solo párrafo y trabajar en base a ese párrafo. Vocabulario en contextos, vocabulario, eh... organigramas...eh...jerarquización de acciones, hemos hecho... hacemos como varias cosas, a veces como un pedacito de lectura pero tratamos de aplicar uno o dos estrategias cosa que los niños puedan aplicarlas en otro contexto y en otras asignaturas (Juana, Escuela 4, Angol, Epistémica, 2017).

Dentro de estas estrategias, es posible identificar algunas más comunes y reproductivas como: subrayar, identificar la idea central, reconocer la secuencia de acciones, inferir el vocabulario por contexto y formular preguntas explícitas, y otras que son más complejas y de transformación del conocimiento como: cuestionar el texto y al hablante o autor, formular preguntas implícitas, elaborar organizadores gráficos y observar la silueta y los títulos del texto.

La tercera tendencia se refiere a actividades más amplias que se aplican en la sala de clases y fuera de ella y que trascienden estrategias específicas. Algunas de ellas tienen como fin solo el desarrollo de la comprensión lectora, del lenguaje y el aprendizaje en la disciplina dentro del aula. Las más frecuentes son las siguientes: (a) mandar la lectura domiciliaria; (b) trabajar el texto del estudiante para reforzar con las fichas de trabajo; (c) leer artículos de científicos y realizar experimentos en ciencias y completar una guía según sus observaciones; (d) enseñar a tomar apuntes a partir de las lecturas; (e) aplicar la lectura silenciosa sostenida y la lectura correlativa en voz alta y formularle preguntas a los estudiantes; (f) trabajar con guías de lectura, (g) responder sus preguntas, (h) destacar la respuesta en el texto y argumentar dónde la encontraron y por qué es esa la respuesta; (i) elaborar presentaciones de power point; (j) presentar oralmente, argumentar e investigar sobre un tema; (k) realizar maquetas; comenzar todas las clases con una lectura relacionada; (l) incluir una lectura en todas las evaluaciones; (m) leer silábicamente a través de imágenes en primero básico y, por último, (n) leer cuentos breves y sencillos con el alumnado con necesidades educativas especiales:

Bueno...en historia hacemos tantas cosas. En historia los chicos leen, resumen, hacen Power (Power Point), lo presentan, investigan. La materia una vez que ha sido entendida, la presentan en maquetas. Yo vínculo el teatro directamente con historia. Si estamos pasando la colonia se dramatiza, si... (Magdalena, Escuela 10, Villarrica, Epistémica, 2017).

En este grupo, también podemos observar que las actividades se realizan en distintas disciplinas y no solo en el área de Lenguaje, como manifiesta Juan:

Eh...artículos de algunos, de algunos científicos digamos, precursores. Que lean, que lean, un par de preguntas abajo y yo siempre les pido ¿cuál es la idea central del texto?, básicamente que tengan la capacidad de sintetizar, de poder resumir de decir: -El autor quiso expresar esto (Juan, Escuela 10, Villarrica, Epistémico, 2017).

El segundo grupo de actividades de la tercera tendencia presenta como propósito el incremento de las actitudes de lectura positivas y el fomento lector. Por tanto, son prácticas que se centran en la motivación por la lectura, en la mediación lectora, en el seguimiento del proceso lector y en la construcción de sujetos lectores, como declara Andrés:

Que los chicos se apasionen por la lectura de hablarles de cíclopes, de hablarles de héroes, de hablarle..., entonces ellos al ver un libro interesante de gente, tipo gigante de un ojo. A ellos le va a parecer atractivo el leer. En su principio le tiene que entrar la lectura según yo en algo que a ellos le impacte, que les llame la atención. Si le hablo quizás de la caída de las torres gemelas un libro, los chicos no les va a llamar la atención. Pero si le hablo de cíclopes y si le hablo de pegasos, si le hablo de dioses que existieron alguna vez, a ellos les va a interesar. Entonces yo tengo que leer lo que a ellos les puede interesar para..., y hoy en día... a mí que ¿es lo que me ha hecho? Lo he leído 3,4,5,6,7 veces, la "Ilíada" 8 veces, 9, no sé cuántas. Pero cada vez que...encuentro algo nuevo (Andrés, Escuela 2, Villarrica, Epistémico, 2017).

Para esto se vinculan con la biblioteca y la familia, se coordinan departamentos o incluso la escuela entera para su logro, se indagan las preferencias lectoras del estudiantado y se comparten lineamientos comunes que trascienden la sala de clases:

O sea en algún minuto de la vida hay que darse la pausa para poder buscar lo que a ti te gusta. Es buscar tu interés, para donde va mi foco de atención y yo siento que hay personas, estudiantes que a veces uno, no sé, a veces uno los ve muy desmotivados y llega justo el libro para él. Y como que dice: "Sabe que, ¿habrá otro que a lo mejor tenga

este?”, y va buscando. O sea yo siento que para todos los, las personas hay un libro especial. Y yo ya en el transcurso ya...de 20 años de experiencia, siento que cada persona cuando descubre la verdad, su historia dentro de un texto, ya como que ha empezado a ver la realidad de otra manera. Es como no sé, es como la lectura...no puedo concebir algo así, no, no. está la lectura ahí, para marcar huellas en el fondo (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Algunas de las iniciativas más destacables de fomento lector son las siguientes: (a) llevar frecuentemente a los alumnos a la biblioteca; (b) apasionar a los niños con la lectura a través de temas desconocidos y asombrosos y del relato motivante, usando estrategias comunicativas; (c) dramatizar textos y hechos históricos; (d) trabajar problemas personales del estudiantado, dimensiones emocionales y valores a través de las lecturas; (e) modelar el gusto por la lectura, compartir las lecturas, comentarlas y recomendarlas; (f) actualizarse, leer e innovar constantemente; (g) ahondar en la relación entre el lector y el libro e indagar en las preferencias lectoras del alumnado; (h) involucrar a las familias en las lecturas; (i) adquirir libros actuales y motivantes y, por último, (j) realizar actividades de animación lectora a nivel de establecimiento. Así lo señala Monserrat:

Porque yo creo que podría ser la lectura como una enfermedad, que se pudiera ir contagiando, yo creo en eso, yo he cambiado a muchas personas leyendo. He sacado niños de la tristeza recomendándoles libros alegres, no sé... hay tanto que hacer ahí, por eso me gusta (Monserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

Incluso, hay algunos docentes que aseveran que ellos deben ser modelos de lectura para crear hábitos en el alumnado, como lo afirma Javiera:

En la escuela, yo pienso que nosotros como profesores somos modelos, entonces si los niños ven que uno lee o les comenta, porque yo hago clases de lenguaje. Entonces yo les comento lo que yo estoy leyendo, o leí en tal libro, tal y tal cosa, tal día...entonces. Yo pienso que uno va transmitiendo, aunque sin quererlo muchas veces, va transmitiendo y va a la vez modelando para que los niños también, desarrollarles el gusto por la lectura a ellos. Yo por eso pienso que es importante que lean en la escuela., yo pienso que el niño debiera formarse hábitos de estudio. Nosotros los estamos haciendo buenos o malos lectores (...) no sé, pienso que sí. Yo con mi curso trabajo mucha lectura, eh... motivo mucho a leer incluso cuando los niños leen, les pregunto, - ¿qué libro estás leyendo? -, tal, -podrías contarles a tus compañeros -, ¿lo recomendarías?, o - chiquillos yo les recomiendo también tal libro, saben que es entretenido esto- (Javiera, Escuela 2, Villarrica, Epistémica, 2017).

No obstante, en este grupo se presentó una profesora, Josefina, con perfil lector específico y de enseñanza más profundo que no solo concuerda con lo aseverado anteriormente, sino que ella se identifica como una mediadora de la lectura: “Pero en la escuela yo ahí ya me convierto mediadora, en cómo acercar a los niños a los libros” (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017). En efecto, el trabajo docente de Josefina no solo se basa en la lectura y su fomento, sino que gira en torno a la mediación lectora en todo momento, no solo en la sala de clases, pues cualquier momento libre del recreo u otra instancia puede ser susceptible de mediar, recomendar un libro o comentarlo:

hay que ser muy disciplinado en este trabajo de poder estar siempre estimulando a los niños con la lectura. No puede uno dejar de... o sea todo tiene que estar enfocado a lo mejor a un contexto de un libro, presentar, recomendar, eh...buscar espacio dentro de la sala de tu clase, donde puedas a partir de un libro partir la clase, eh...esos mismos textos del estudiante, o sea yo siento que el fomento lector, o la mediación está en cada espacio

en el que yo estoy en mi clase. No, no puedo no presentar un libro texto. Como de inicio mis niños ya en séptimo por ejemplo ya saben que... tenemos las horas en la tarde, después de... la una y media entonces es un espacio donde ellos esperan que yo llegue recomendando un libro de biblioteca de aula, o yo llevo un texto de acá. Y ellos esperan eso, es como sistemático.... (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Uno de los factores claves que ha impactado el trabajo de Josefina es el compromiso de este establecimiento escolar, a través de la implementación y seguimiento de un proyecto de fomento lector liderado por una fundación, que ha implicado su capacitación. De hecho, ella afirma que es necesario socializar la lectura fuera y dentro de la sala de clases, dar espacios para discutir, reflexionar y comentar las lecturas, pues hay libros con temáticas más complejas que necesitan más acompañamiento, por lo que el docente debe involucrarse en el fomento lector y los procesos de lectura:

Y, y eso... te lo va, te va como quedando ahí, eh...yo siento como profesor, para poderlo entregar después a tus alumnos, sin salirte en las salas de clases. Esa estructura de una clase..., pero que los espacios de lectura estén para que nuestros niños vengan acá y puedan ellos decir: - Hoy voy a leer sentado en algún lugar, lo que a mí me gusta, un libro que yo escoja. Y sí con sus tiempos, tomándose su espacio, llevándolo para la casa, haciendo después esa reflexión. - ¿qué leíste? -, conversando con él. Que no quede la lectura así como, - ya fue una lectura -, sino que compartir, socializar ese espacio, en todo, las capacitaciones de fomento lector que hemos tenido han sido como acompañar, acompañar en todo minuto a nuestros usuarios (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Asimismo, su nivel de compromiso por la lectura es tan elevado que asegura que el docente debe ser muy disciplinado para estar sistemáticamente fomentando la lectura y buscando textos para su estudiantado adecuados a cada contexto, además de abrir espacios para la mediación lectora: "hay que ser muy disciplinado en este trabajo de poder estar siempre estimulando a los niños con la lectura" (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

En resumen, como se ha podido constatar, hay docentes que no ostentan prácticas de enseñanza de la lectura, otros que aplican estrategias específicas y, por último, un grupo que lleva a cabo actividades más amplias de lectura. Dentro de esta última tendencia, un grupo se centra en el aprendizaje y la comprensión lectora transversal y el otro en el fomento lector. Este último grupo se caracteriza por su compromiso por el desarrollo de la lectura y su placer en todas las disciplinas y en distintas instancias del espacio escolar, las que superan el aula de clases. Además, ellos se presentan como lectores que llevan a cabo esta actividad por placer y aprendizaje, por lo que también pueden transferirla y modelarla. De este modo, se reconocen como lectores con un perfil epistémico y, en general, son apoyados por la gestión de su institución a través de planes de fomento lector.

d) Prácticas de evaluación

Todos los docentes se refieren a diversas formas para evaluar la lectura. Las estrategias más comúnmente mencionadas fueron la lista de cotejo, las pruebas orales y escritas, las disertaciones, la creación de afiches o cómics y la realización de obras de teatro. Respecto de esta categoría, los resultados sugieren que los docentes se clasificarían en tres grupos: reproductores puros, reproductores con formatos creativos y epistémicos.

El primer grupo, solo se refiere a aquellos docentes que emplean principalmente listas de cotejo y pruebas orales y escritas para la evaluación de la lectura en sus estudiantes. Estos docentes se caracterizan porque en las entrevistas sus respuestas respecto de las estrategias de

evaluación que emplean tienden a ser cortas – y a veces incluso vagas— y porque sus evaluaciones tienen un marcado énfasis en encontrar los errores que cometen los estudiantes, corregir y repetir. Además, está ausente en sus respuestas menciones a la comprensión lectora. Tania, al respecto señala: “Ponte...ya me escribieron bien, listo. No lo escribieron bien, bórmoslo, hagamos lo de nuevo. Pero yo me daba el trabajo” (Tania, Escuela 7, Angol, Reproductiva, 2017). En la misma línea, Renato indica que para él es importante corregir la equivocación en el momento (Renato, Escuela 3, Angol, Reproductivo, 2017). Asimismo, Juan asevera: “Y, y que retenga lo que más pueda” (Juan, Escuela 10, Villarrica, Epistémico 2017). Es interesante notar que es poco el profesorado que solamente usa las pruebas escritas y orales y las listas de cotejo como formas de evaluación.

Otro ejemplo de este grupo, son los docentes que evalúan la lectura indirectamente mediante la realización de preguntas que tienen como fin otras tareas, por ejemplo, resolver problemas matemáticos. Este el caso de la profesora Pamela quien indica que “En matemáticas es súper fácil [evaluar], el que no lee el problema no lo va a resolver, el que no sigue los pasos tampoco. Entonces todo eso tiene una...una como una evaluación inmediata.” Y agrega “el niño que me dejó en blanco la respuesta 0, porque significa que no leyó, no trato de comprender” (Pamela, Escuela 8, Villarrica, Reproductiva, 2017).

El segundo grupo corresponde a aquellos docentes cuyo foco al momento de evaluar es la comprensión de un texto, es decir, que los estudiantes entiendan lo que leen. Para esto, no solo emplean una prueba sino que también otros formatos, cómics, afiches e imágenes para ilustrar contenidos de los textos. Deborah describe: “esa prueba que ellos hicieron de Mampato era el cómic. Texto no literario lo pasaban a texto literario a cuento. Lo mismo que leyeron pero lo transformaron en un cuento” (Deborah, Escuela 9, Temuco, Reproductiva, 2017).

Al tercer grupo de docentes, le interesa que los estudiantes desarrollen relaciones cercanas con los libros y que les guste leer, por lo tanto, emplean formatos que permiten la motivación constante de los estudiantes durante la lectura de un texto, o quiten la atención en la evaluación, o que conecte a las familias en la evaluación, por ejemplo, por medio de obras de teatro. Para estos profesores, es central evaluar procesos, e incluso obviar la evaluación, desplazándola como un elemento medular de la lectura y si es posible omitirla, pues el placer por leer no se puede evaluar (Monserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017). Lo vital para ellos es que los estudiantes “lean con gusto” y “que el alumno aprenda feliz” (Magdalena, Escuela 10, Villarrica, Epistémica, 2017).

Estos profesores cuestionan el hecho que en muchas escuelas el propósito de la lectura sea la evaluación, y no la importancia de leer por placer. En efecto, Miriam dice “yo creo que los libros no debieran evaluarse jamás. Que sólo leyéramos por leer o por contarnos que dice el libro” y que leer “no sea un peso” (Miriam, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017). De esta forma, muchos coinciden en la importancia de hacer un cambio con el sistema actual que es generalmente “limitante” y “agobiante”. Defienden además que existen muchas formas, menos convencionales que una prueba escrita u oral con las cuales se puede evaluar la lectura. Estos docentes frecuentemente con tono positivo señalan “que hay mil formas de evaluar” y que “todo es posible”. Las siguientes citas capturan las concepciones críticas de estos docentes:

El método de antes era: “lee un libro”, o “ándate a la pieza y le tu libro”. No, ahora es al revés y yo creo que nos ha resultado bastante bien, porque los métodos fueron modificados, específicamente los métodos de evaluación o los métodos de proceso, los deja... Lo dejamos menos asfixiantes y ahí provocamos que al estudiante le guste y no se vea sentenciado a leer (Monserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

...en sala de clases, leer un poema, contar las sílabas, sacar las rimas, el hablante lírico. Entonces eso agobia lo que es la lectura de escuchar un texto (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Esta última profesora reflexiona respecto del por qué el énfasis en métodos que agobian:

Y ahora el mundo está demasiado acelerado. Todo el mundo quiere resultados muy rápidos. “¿Y cuál?, ¿y cuánto fue el resultado?”. Claro los resultados y, están todo el rato preguntándote por el resultado, pero para llegar a lo mejor a grandes cambios hay que pasar por muchos procesos, el proceso...el que tiene que ser bueno para tener un proyecto final (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

La aproximación de estos docentes difiere profundamente de las concepciones de profesores reproductivos, en particular, de la profesora Ester, para quien poner nota es central para la motivación de los estudiantes, ya que sin notas ellos no trabajarían.

Es importante señalar, que las respuestas del profesorado epistémico son las que predominan en este grupo, y en esta categoría (prácticas de evaluación) en general, pues son ellos los que se expresan en detalle respecto de sus decisiones y metodologías de evaluación. La profesora Magdalena se explaya largamente respecto de sus decisiones evaluativas. Indica que para ella es central “el factor sorpresa, ellos no saben hasta el final que leen el libro de qué manera va a ser evaluada.” Y agrega: “Pero si saben que todos los meses los libros se van a evaluar de una manera diferente. Prueba escrita hay una en el año, respecto a los libros (Magdalena, Escuela 10, Villarrica, Epistémica, 2017).

Explica que dado que trabaja en un colegio artístico articula las evaluaciones con las artes visuales, y de esta forma “Los niños expresan a través de dibujos, de escultura, de maquetas los diferentes momentos de los textos y los exponen. También hacen preparan Power para ir contando, pero es un trabajo como más libre que a ellos les gusta.” Esta maestra describe con especial énfasis las obras de teatro que realizan los estudiantes a partir de los libros. En estas instancias se trabaja el “vestuario, la escenografía”, y lo que para ella es fundamental también: “se involucran los papás, vienen los papás a preparar las cosas y todo” (Magdalena, Escuela 10, Villarrica, Epistémica, 2017). En efecto, las dramatizaciones son una estrategia recurrente en este grupo de profesores, quienes la utilizan para dar cabida a la “creatividad de los estudiantes” (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémico, 2017), para realizar trabajo en equipo (Javiera, Escuela 2, Villarrica, Epistémico, 2017), para “enganchar a los compañeros” (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémico, 2017). Otras estrategias mencionadas son la elaboración de videos (Miriam, Escuela 14, Villarrica, Epistémico, 2017) y la organización de mesas redondas (Mariela, Escuela 15, Pucón, Epistémico, 2017).

En síntesis, las prácticas de evaluación utilizadas por el profesorado entrevistado podrían organizarse según sus concepciones respecto del grado de interacción que tiene el estudiante con el mundo a través del libro-evaluación. En un extremo, se concibe al estudiante y sus procesos de lectura y evaluación de forma aislada, en el otro extremo, el estudiante, el libro y su evaluación son herramientas que conectan a los estudiantes con sus compañeros, sus familias y el mundo. En palabras de la profesora Josefina (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017) “Que el libro no solo sea un libro por leer y que nadie hable más del libro”.

3. La institución: un marco para la práctica

a) Prácticas de lectura institucionales

Con respecto a las prácticas institucionales de enseñanza de la lectura, se presentan dos tendencias, la primera se refiere a prácticas más tradicionales y comunes asociadas al desempeño, a las clases de Lenguaje y desarticuladas, pues no muestran una vinculación entre las distintas disciplinas ni un nexo con la biblioteca, como señala Tania:

Que yo hago los días jueves y viernes con otros cursos, con tercero y cuarto que tienen ahora SIMCE. Y en el apoyo lector, todo, todas las veces yo les hago una comprensión lectora, corta, no muy larga que este aburrido para ellos, que no les voy a poner una tremenda cosa y al tiro las preguntas (Tania, Escuela 7, Angol, Reproductiva, 2017).

En este sentido, las prácticas más comunes son: trabajar con el PAC (Programa de Apoyo Compartido del Ministerio de Educación para escuelas con bajo rendimiento en SIMCE) y las fichas de lectura, emplear la lectura silenciosa sostenida o una comprensión lectora a primera hora del día y comentar, ejecutar la lectura correlativa de todos los alumnos de un curso en clases, formular el plan lector a partir de la propuesta del Ministerio de Educación, aplicar actividades de comprensión lectora breves con estudiantes de tercer y cuarto básico que tendrán el SIMCE y tener en clases de Lenguaje la lectura personal o domiciliaria:

Como institución por ejemplo lo hacemos desde prekínder, a, hasta octavo con una, con una estrategia usamos todos los días en la mañana a las 8 que tiene ver, 10 o 15 minutos de comprensión lectora (Renato, Escuela 3, Angol, Reproductivo, 2017).

Les daba lista a los apoderados de algunos libritos, y ellos ahí a veces estaban en el colegio, ellos se preocupaban de ir a buscarlo, de fotocopiarlo y el que no lo podía, y el que podía lo compraba. Entonces y ahí después preparábamos una prueba para esos libritos (Yessica, Angol, Escuela 3, Angol, Reproductiva, 2017).

No obstante, algunos docentes de ambas tendencias reconocen que parte de estas prácticas como la lectura silenciosa sostenida no ha sido efectiva, como asevera Magdalena:

Sí, porque estábamos viendo que los niños de repente de 4to a 5to es muy grande el cambio. Llegan muchas veces sin leer, entonces hay que tomarlos firme. Y lo otro que por horario, por los buses había que adaptarse porque nosotros tenemos enseñanza media. Y ellos tienen otros horarios, ellos tienen más horas, entonces tuvimos que hacer que los niños de básica entrarán más tarde para que pudieran salir juntos por los buses para que se vayan... entonces había que usar ese tiempo y antes era como una lectura silenciosa, y esa lectura silenciosa no funcionó. Porque no todos leen... (Magdalena, Escuela 10, Villarrica, Epistémica, 2017).

En relación con la segunda tendencia, corresponde a las prácticas que visualizan el fomento lector como uno de sus principales objetivos y no solo el desempeño lector, por lo que trascienden el área de lenguaje y el espacio de las clases y se coordinan con la biblioteca. En este sentido, estas alineaciones institucionales ponen el foco en el placer por la lectura, en la indagación de las preferencias lectoras de los estudiantes, en la calidad de los libros de literatura infantil y juvenil y en que la evaluación de las lecturas sea más significativa y motivante.

Algunas de las prácticas más frecuentes en esta tendencia son: modificar con el departamento los métodos de evaluación, transformar la biblioteca para hacerla más atractiva, evitar obligar a leer, realizar actividades lúdicas de fomento, coordinar el fomento lector, premiar a los niños que

leen más y solicitan más libros en la biblioteca, integrar a preescolar en estas actividades y en la biblioteca, adquirir libros motivantes para los estudiantes, incluir en la biblioteca de aula libros de todas las disciplinas, integrar a los docentes de todas las áreas, capacitar al profesorado, ofrecer espacios y momentos para la lectura al alumnado, contextualizar las lecturas, considerar las características de los estudiantes y, por último, realizar lecturas para fomentar valores. Así lo podemos corroborar en los siguientes fragmentos de los docentes:

Yo cargo con eso es mi deber, pero la otra profesora la de media organiza otra actividad, la otra del otro curso organiza otra, y así no dejamos que nosotros dejemos de existir. Hacemos algunas intervenciones culturales en nuestra escalera porque nuestra escalera es fea, está sucia con barro porque afuera y barro, le pusimos todos los lomos de los libros hace poco. ¡Uy!, se veía lindo y los niños estaban impresionados, - ¡juy! qué lindo -, no lo querían pisar. Entonces esa es una forma en que nosotros podamos impactarlos (Monserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

Nosotros, con la experiencia que tenemos en un proyecto, que esta con muchas ideas claras para donde queremos llevar a nuestros niños. El placer por la lectura y de partida encantando a todos los profesores de todas las áreas. Independiente que no te guste la lectura siempre hay algo que te puede gustar de la, de la lectura, en, y ahí como encantar a nuestros niños, desde pequeños, desde la pre básica, con esta motivación (aunque no te gusten los cuentos), claro el profesor de la prebásica le encanta todo lo que es, o sea esté muy vinculado igual en eso, pero que no se pierda el encanto y después cuando llegan al primer año, sino que el...el...el mismo, o sea la misma, el mismo encantamiento. Y el chico ya no se encanta porque otro le encanta sino porque ya lleva algo él. El placer de ver el tercer año. Ver a algunos chicos de tercer año solos en un rincón, ya porque a ellos les gusta venir, es porque hubo también un trabajo desde los inicios. Eh...los fueron encantando el profesor jefe en sus respectivas áreas, como dice uno de lenguaje. Eh...eso se tiene que producirse, ese cambio, o sea. Eh... todos encantemos acá a los, a los pequeños, para que tengas después adolescentes más autónomos (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Otras, claro. Hay un...eh...también se han hecho acá, se han hecho cuenta cuentos con los profesores vestidos. Especialmente para los chiquititos y se han hecho, eh...olimpiadas, olimpiadas literarias donde, de comprensión lectora. Entonces ahí participan los niños por grupos, se les hacen preguntas y ahí están felices (Mariela, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

A partir de estas declaraciones, es posible observar que estas prácticas enfocadas en el fomento lector se realizan en escuelas que tienen proyectos de mejoramiento escolar donde la lectura es uno de los puntos relevantes. Por lo tanto, la mayoría de los docentes de todas las áreas está involucrada, pues, incluso, algunos de ellos han sido capacitados y llevan a cabo actividades a nivel de todo el establecimiento para elevar el placer por la lectura y no solo el rendimiento. En efecto, podemos constatar que el fomento de la lectura no es tanto el producto de la labor del profesorado en su clase, sino más bien de la gestión y el proyecto a nivel de escuela.

b) La biblioteca

De acuerdo con las opiniones expresadas en relación con el uso que se hace de la biblioteca escolar, cabe consignar que en términos generales no se puede afirmar que este espacio sea utilizado de manera sistemática por todos los docentes entrevistados. No obstante aquello, una tendencia identificada es que los profesores de Lenguaje y Comunicación si manifiestan utilizarla con cierta regularidad: “Soy la que más ocupa la biblioteca porque como soy profesora de lenguaje, siempre estoy ahí con los libros” (Deborah, Escuela 9, Temuco, Reproductiva,

2017). En efecto, se reconoce que existe material bibliográfico disponible pero se menciona la necesidad de avanzar en las estrategias: “Está como todo abierto esa parte de solicitar el texto, siento que las Bases están un poco empobrecidas en las estrategias de mediación de la lectura, que sean más claras, más definidas” (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Respecto de las formas de utilizar la biblioteca, algunos docentes manifiestan que su uso no puede agotarse sólo con llevar a los alumnos, sino que implica ejercer una mediación: “y les digo, a ver tenemos todos estos libros para la edad de ustedes, ¿cuál les gustaría leer? ¿cuál les llama la atención? y ahí comenzamos, voy viendo a medida que yo la lei” (Javiera, Escuela 2, Villarrica, Epistémica, 2017). En ese sentido, se destaca que la formación de un lector no es un fenómeno espontáneo: “Y ahora los chicos sacan el libro que ellos quieren, les llama la atención, les gusta, pero es un proceso” (Deborah, Escuela 9, Temuco, Reproductiva, 2017). Asimismo, se identifican usos que se relacionan con actividades de animación lectora tal como expresa esta docente: “a veces hacíamos pequeñas representaciones de libros también (pequeños cuentos) los leíamos y después los niños buscaban la vestimenta y luego lo representaban y eso lo hacían en la biblioteca” (Yessica, Escuela 3, Angol, Reproductiva, 2017). En una perspectiva distinta, pero relacionada con el uso de este espacio, algunos docentes establecen una nítida diferencia entre los protocolos que se establecen en una biblioteca “normal” y una de carácter escolar. La siguiente afirmación sintetiza este punto: “Aquí no se castiga por eso. O sea, no es como en la biblioteca normal a la que uno recurría, que si no lo entregaba al tiro te castigaban dos o tres días. No te prestaban otro libro” (Nadia, Escuela 1, Temuco, Reproductiva, 2017).

Otras apreciaciones están relacionadas con algunos problemas que los docentes deben enfrentar para utilizar la biblioteca. Uno de ellos declara que no siempre puede utilizarla: “es que siempre está ocupada, se ocupa para muchas otras cosas, para reuniones y esas cosas, pero cuando está desocupada envío los niños para allá” (Andrés, Escuela 2, Villarrica, Epistémico, 2017). A modo de revertir esa situación, él señala que ocupa los libros que están en la sala e incluso saca fotocopias para sus alumnos “y cuando ya se incentivan más por la lectura, los motivo para que busquen el libro o se lo compren o que se lo pidan a los papás como regalo”. Más allá de los problemas, una práctica compartida por varios es pedir libros para llevárselos a sus familiares: “Sí, la utilizo para llevarle a mis nietos, a mi nieta chica. Y voy a la biblioteca siempre, generalmente estoy yendo a buscar lo último cuando tengo tiempo” (Mariela, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

Por otro lado, resulta interesante consignar que otras opiniones destacan los servicios que ofrece la encargada del espacio. En ese sentido, mientras, por un lado, se apunta al trabajo colaborativo en la medida en que se trabaja en “acuerdo con la encargada, ella espera a los niños y les tiene cosas diferentes, entonces la visita es agradable. Ahí tienen textos que pueden leer por placer y también para investigar” (Mariela, Escuela 15, Villarrica, Epistémico, 2017); por el otro, se destaca la importancia de contar con un adecuado registro bibliográfico: “Yo para ir a la biblioteca necesito un registro donde aparezcan los libros que yo pueda necesitar para organizar y planificar mi clase” (Mariela, Escuela 15, Pucón, Epistémico, 2017).

Finalmente, uno de los docentes manifiesta la necesidad de poder ver cómo funcionan otras bibliotecas: “Ojalá pudiéramos salir fuera a ver otras bibliotecas, pero no hemos tenido la oportunidad” (Deborah, Escuela 9, Reproductivo, 2017).

c) Las Bases Curriculares

Al momento de analizar las opiniones que manifiesta el profesorado respecto del apoyo que brindan las orientaciones curriculares para la enseñanza de la lectura y su fomento, se percibe un conjunto de afirmaciones disímiles; en consecuencia, no se detecta una posición

convergente, sino dos grandes tendencias que permiten identificar tanto una evaluación que reconoce algunos avances en los documentos curriculares, como apreciaciones que se sitúan en una perspectiva más crítica al respecto.

En el caso de la tendencia más positiva, es interesante consignar cómo algunos docentes admiten que las Bases Curriculares al ser más detallada en sus orientaciones así como en las habilidades a promover, sí son una ayuda para favorecer la lectura en el aula. Un entrevistado señala que si antes se debía “leer por leer” hoy “viene todo claro y focalizado, le aliviana la pega al profe” para después agregar que “trabajar en base a habilidades que vengan mencionadas en las Bases Curriculares, los planes y programas da como un gran plus” (Andrés, Escuela 2, Villarrica, Epistémico, 2017). Si bien algunos reconocen que no leen sistemáticamente los documentos curriculares, se valora que este documento ponga a disposición diversas actividades: “salen muchas estrategias; actividades que uno puede realizar, y yo lo encuentro bien, lo encuentro súper bueno” (Javiera, Escuela 2, Villarrica, Epistémica, 2017). En efecto, según otro docente, para favorecer la lectura sólo bastaría con seguir las orientaciones curriculares: “El plan y programa viene cargado de recomendaciones, está estructurado para leer, y si tu obedeces a lo que dice el programa la verdad es que sin ser experto tu comprenderás lo que tienes que hacer” (Montserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017); mientras que otros conceptualizan el currículo como una alternativa que amerita ser enriquecida por el propio interés del docente: “Está en uno si lo sigue o no, pero como te digo, son contenidos mínimos obligatorios, entonces la idea mía es siempre buscar un poquito más allá; o sea, nunca quedarme con lo mínimo sino que buscar mucho más allá” (Alexis, Escuela 8, Villarrica, Reproductivo, 2017) o como expresa otro docente: “yo creo que el currículo tiene la idea fuerza, pero uno tiene que buscar estrategias para poder avanzar y profundizar más y fomentar más lo que uno quiera desarrollar en sus alumnos” (Mariela, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017). En términos más específicos, los aspectos que más se destacan como apoyo al fomento lector apuntan al trabajo con las habilidades de comprensión lectora que desarrolla el currículo: “antiguamente ya venía como más contenido pero ahora sólo énfasis en la comprensión lectora” (Montserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017) y también las sugerencias relacionadas con la lectura complementaria: “me entregan un listado de sugerencias, de literatura o de información donde yo puedo ir a la segura y saber qué voy a leer” (Montserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017). Otras afirmaciones en esa línea expresan que “la lectura mensual es como una de las únicas cosas que yo creo que está más presente, que hay una lectura” (Pamela, Escuela 8, Villarrica, Reproductiva, 2017) como también que “todas las lecturas que ellos están pidiendo de alguna u otra manera están enfocadas a fortalecer lo solicitado” (Renato, Escuela 3, Angol, Reproductivo, 2017).

A su vez, la renovación del currículo es percibida como una oportunidad para apostar por el fomento lector:

Creo yo que el marco curricular que está al día de hoy sí potencia levemente la lectura. Si levemente, una rayita más que el anterior” (Montserrat, Escuela 15, Pucón, Epistémica, 2017).

Ciertamente, esta entrevistada agrega que las Bases “son más sensibles al fomento lector. Por lo menos el primer objetivo dice leer diverso tipo de literatura y el otro no lo decía”.

Por su parte, la tendencia más crítica alberga diversas apreciaciones. Una de ellas apunta a la excesiva cantidad de contenidos que se deben enseñar durante el año, debido a que esto dificultaría desarrollar un trabajo más sistemático con la lectura y su fomento:

Uno tiene que cumplir con los objetivos y uno de repente no alcanza a fomentar tanto la lectura porque tiene que pasar al otro objetivo y los contenidos; y hay contenidos que

uno debería detenerse más y con más lectura (Miriam, Escuela 14, Temuco, Epistémica, 2017).

Otros argumentos apuntan a la distancia que existiría entre los contenidos y habilidades que comunican las Bases y la realidad educativa donde ejercen los docentes. Uno de ellos manifiesta que “se está pensando en niños que manejan un vocabulario elevado, cosa que no ocurre en la realidad que yo enseño” (Juan, Escuela 10, Villarrica, Epistémico, 2017). En ese sentido, otros docentes apelan a que el currículo no entregue necesariamente un tipo de actividad: “Una actividad x, pero quizás no a todos les va a resultar. Podría ser una actividad similar a lo que nos dicen pero de tres maneras distintas” (Deborah, Escuela 9, Temuco, Reproductiva, 2017). Un argumento que parece dialogar con esta otra afirmación: “porque lo que motiva a un curso no lo motiva a otro; entonces hay que buscar la forma, pero que las Bases Curriculares en forma explícita nos preparen para eso yo veo que no” (Magdalena, Escuela 10, Villarrica, Epistémica, 2017).

Al interior de esta tendencia, se identifica una posición más exigente frente a cómo el currículo orienta la lectura y su fomento. Los argumentos esgrimidos apuntan, por ejemplo, a socializar el fomento lector no sólo con los alumnos: “podría ser mucho más novedoso lo que entrega el Ministerio de Educación en cuanto a la mediación lectora en la actualidad, a la animación lectora, al fomento lector. No sólo con los niños sino con los apoderados y profesores” (Miriam, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017). Asimismo, se detecta la necesidad de sistematizar a través de orientaciones curriculares más precisas un discurso común respecto del placer por la lectura, pues si bien se admite el deber de cumplir con los objetivos del programa, faltaría equilibrar este aspecto con una dimensión más actitudinal: “la parte de los datos duros es válido, pero para llegar a un dato duro en fomento lector hay que hacer todo un plan de sensibilización y yo creo que la sensibilización falta tomarla más en cuenta” (Josefina, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017). Otros docentes apuntan a que las Bases Curriculares entreguen orientaciones más prácticas para llevar a cabo estrategias de fomento lector. Uno de ellos va más lejos al proponer que este documento recoja experiencias exitosas implementadas en algunos colegios: “En esta escuela los niños se interesan mucho en los libros porque aplicamos diferentes estrategias, que podrían ir en las Bases Curriculares y que sería genial que todos los profesores las pudieran conocer” (Miriam, Escuela 14, Villarrica, Epistémica, 2017).

Discusión del análisis cualitativo

Según el profesorado entrevistado, si bien todos valoran la relevancia de la lectura, solo en algunos de ellos el placer lector se presenta ligado al propósito, pues quienes leen por estudios, trabajo o razones funcionales no disfrutan de la lectura. Lo anterior se relaciona con el autoconcepto que construyen como lectores, pues se conforma a partir de la función que tenga la lectura para cada uno y de sus experiencias fundacionales, por ejemplo, para tener más conocimiento de mundo y compartirlo y se cristaliza a partir de las experiencias y prácticas familiares. No obstante, también se presenta un autoconcepto más particular que identifica la lectura con el propio ser de los individuos, pues esta formaría parte de su identidad como personas y que se vincula con el goce por la lectura durante toda la vida. Es este autoconcepto lector de algunos docentes, la fuente cuya motivación los estimula a modelar la lectura de su estudiantado y, de esta manera, mediar el proceso lector y fomentarlo, por lo que la identidad lectora podría ser la base para la construcción de la identidad del mediador (Bandura, 1997; Vetter, 2010).

Por consiguiente, una de las regularidades encontradas en las distintas categorías y perfiles lectores que guía la manera de concebir la lectura en la vida personal y en la escuela, es el propósito, pues quienes ven la lectura como una práctica funcional no la disfrutan y reconocen beneficios más acotados e instrumentales en la enseñanza. Mientras que quienes representan

la lectura como una práctica ligada al placer y a variados ámbitos de la vida, la disfrutan e identifican múltiples beneficios ligados a la identidad, a las interacciones y prácticas sociales, a la vida, al aprendizaje y al pensamiento, incluso, consideran que tiene cualidades terapéuticas. En efecto, las prácticas docentes y de evaluación también se ven impactadas por el propósito de lectura, pues quienes la conciben como parte de una asignatura o de habilidades específicas que sirven para ciertos fines, no la trabajan en su asignatura o simplemente aplican estrategias concretas con objetivos instrumentales. Por el contrario, aquellos que la consideran parte inherente de ellos mismos, de sus vidas, de su labor docente y del disfrute, no solo aplican actividades más amplias ligadas al aprendizaje, la comprensión lectora y el desarrollo de la lengua, sino que también la integran a iniciativas de fomento lector e, incluso, de mediación lectora. Además, estos docentes se identifican como modelos de lectura para los estudiantes y, por tanto, responsables de su desempeño, motivación y trayectorias lectoras.

En este sentido, los docentes más epistémicos que reconocen leer por placer y tener prácticas de fomento lector, critican el estatus quo y desean transformar la realidad de la escuela (“Porque además me trajeron aquí para que yo modificaré esto y lo transformara”), por lo que se involucran personalmente en las iniciativas de fomento lector. Asimismo, a partir de sus prácticas docentes y de evaluación, se constata que están conformando de manera más o menos conscientes comunidades lectoras en sus escuelas, debido a que movilizan a gran parte de los integrantes del establecimiento en distintos espacios que trascienden la sala de clases para desarrollar la lectura. Estas comunidades comparten ciertas prácticas, interacciones, discursos, perspectivas, corpora e interpretaciones que se distribuyen en distintos cursos, disciplinas y estamentos de la institución. Así lo señala Wenger (1996) en su concepto de comunidades de práctica, pues los novatos entran e intentan adquirir las prácticas socioculturales y discursos de la comunidad, por lo que esta última puede ser vista como la fuente de la construcción de la identidad del alumnado, mediante la guía e interacciones de otros miembros, en especial del docente, quien facilita la entrada a estas prácticas de literacidad mediante interacciones espontáneas (Vetter, 2010), sobre todo en contextos diversos y multiculturales (Ball & Ellis, 2008).

Otra de las funciones que los sujetos epistémicos destacan en la lectura es su dimensión social de interacción con los demás, con otras culturas y con el mundo. Sin embargo, uno de los aspectos que se remarca especialmente es la lectura como medio del desarrollo social y la equidad de una nación, pues impulsa la realización del potencial de las personas en libertad, por lo que sería un derecho social, como señala el actual Plan Nacional de la Lectura (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015). Por lo que estos docentes que propugnan la enseñanza de la lectura por placer y desarrollo personal avizoran que a través de la mediación y el fomento lector pueden ser agentes de cambio social y, así, ofrecerle más y nuevas oportunidades de desarrollo humano y ascenso social a su estudiantado.

En relación con el punto anterior, es posible observar que ciertas acciones descritas por los docentes, en relación con el desarrollo de la lectura en espacios escolares, de forma implícita, proponen nociones de prácticas educativas que podrían ser descritas como inclusivas en su tratamiento. Como es sabido, en Chile, los temas relativos a la integración escolar, primero, y en torno a la educación inclusiva (Ministerio de Educación, 2015a), luego, han estado presentes en la discusión nacional a través de un discurso que se ha concretado en una serie de normativas, políticas y orientaciones técnico-pedagógicas, desarrolladas principalmente por el Estado desde 2005 (Chile, Ministerio de Educación, 2005). Estos lineamientos proponen la necesidad de incorporar de forma integral las diferencias sociales, culturales, políticas y académicas en los procesos de enseñanza, más allá de aquella perspectiva tradicional en la que se han desarrollado las políticas públicas inclusivas, que se circunscriben a enfocarse en las necesidades educativas especiales o al origen étnico de los estudiantes (San Martín, Villalobos, Muñoz & Wyman, 2017). Dicha forma de observar la diversidad en su perspectiva

más amplia otorgaría oportunidades de aprendizaje a todo el estudiantado del país, además de reducir la exclusión en los espacios educativos.

Concretamente, en los discursos de los profesores se reconoce la descripción de ciertas iniciativas utilizadas en relación al fomento lector planteadas desde un paradigma inclusivo, como por ejemplo: apasionar a los niños con la lectura a través de temas desconocidos y asombrosos (para ellos) y del relato motivante (para ellos); trabajar problemas personales del estudiantado, dimensiones emocionales y valores a través de las lecturas; considerar la relación entre el lector y el libro e indagar en las preferencias lectoras del alumnado. Dicha integración de preferencias lectoras trae implícita una valoración de las diferencias culturales presentes en el alumnado, visiones de mundo diferentes que motivan el análisis de ciertos temas sobre otros y el reconocimiento de entornos sociales que motivarían preferencias lectoras particulares. De este modo, se identifica una tendencia en el profesorado que presenta como propósito el incremento de las actitudes de lectura positivas y el fomento lector: “Y les digo, a ver tenemos todos estos libros para la edad de ustedes, ¿cuál les gustaría leer? ¿cuál les llama la atención? y ahí comenzamos” (Javiera, Escuela 2, Villarrica, Epistémica, 2017). Por tanto, utilizan prácticas que se centran en la motivación por la lectura, en la mediación lectora, en el seguimiento del proceso lector y en la construcción de sujetos lectores conectados con la cultura por medio de sus lecturas (“la lectura es fundamental porque es la forma en que los niños pueden aprender y aprender el mundo”, Juan, Escuela 10, Epistémico, 2017). Todo esto trae como consecuencia que los docentes utilicen la lectura como un puente comunicador que les permita incluir en sus prácticas educativas los mundos sociales y culturales de sus estudiantes. No obstante, pareciera ser que ellos no son conscientes de que sus prácticas de fomento lector son inclusivas, por lo que habría que destacar e impulsar esta dimensión en las iniciativas de las escuelas.

Por último, una lectura relacional de los códigos asociados a las prácticas institucionales, la biblioteca y las bases curriculares permite desprender una interesante constatación: la enseñanza de la lectura y el fomento lector configuran prácticas que no necesariamente se desarrollan con el mismo nivel de intensidad y compromiso por parte de los docentes entrevistados. Cabe admitir que la enseñanza de la lectura se presenta, a diferencia del fomento lector, como una labor pedagógica más preponderante y frente a la cual existe un amplio consenso respecto de su importancia. En consecuencia, si la enseñanza de la lectura parece estar más consolidada, el fomento lector estaría en una clara fase de formación al interior de las escuelas.

En ese sentido, resulta particularmente relevante consignar que si bien el currículo es valorado como un componente que favorece el fomento lector, aún persiste una tendencia que lo asocia a las habilidades de comprensión lectora o a las lecturas complementarias que el propio currículo sugiere. Si añadimos que la biblioteca no es aprovechada en todo su potencial para la formación de lectores, cabe apuntar la necesidad de que el currículo elabore orientaciones más precisas tanto para delimitar la noción de fomento y mediación lectora como para establecer formas de vinculación con la biblioteca a través de todas las asignaturas. En efecto, según nuestro análisis, se constata que las escuelas más proclives a fomentar la lectura asumen un compromiso de orden institucional, destinando para ello tiempos y espacios para leer dentro de la jornada escolar e implementando planes lectores que vinculan a la biblioteca central con las bibliotecas de aula. Por lo tanto, el fomento lector no sería solo adjudicable a la labor del profesorado en su clase, sino más bien es el resultado de una gestión y un proyecto a nivel de toda la escuela.

Finalmente, en las siguientes figuras 1 y 2, se ilustran las ideas desarrolladas anteriormente, referidas a la conformación del perfil lector epistémico y reproductivo de los docentes.

Figura 1. Conformación del perfil lector epistémico del docente.

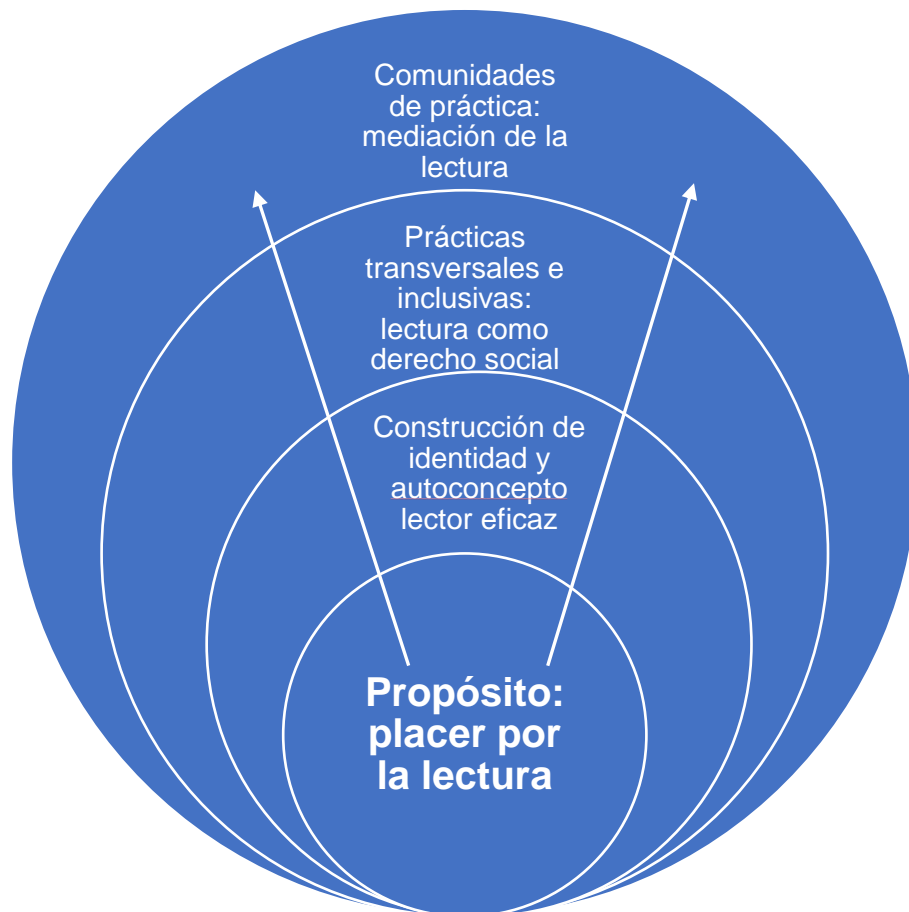
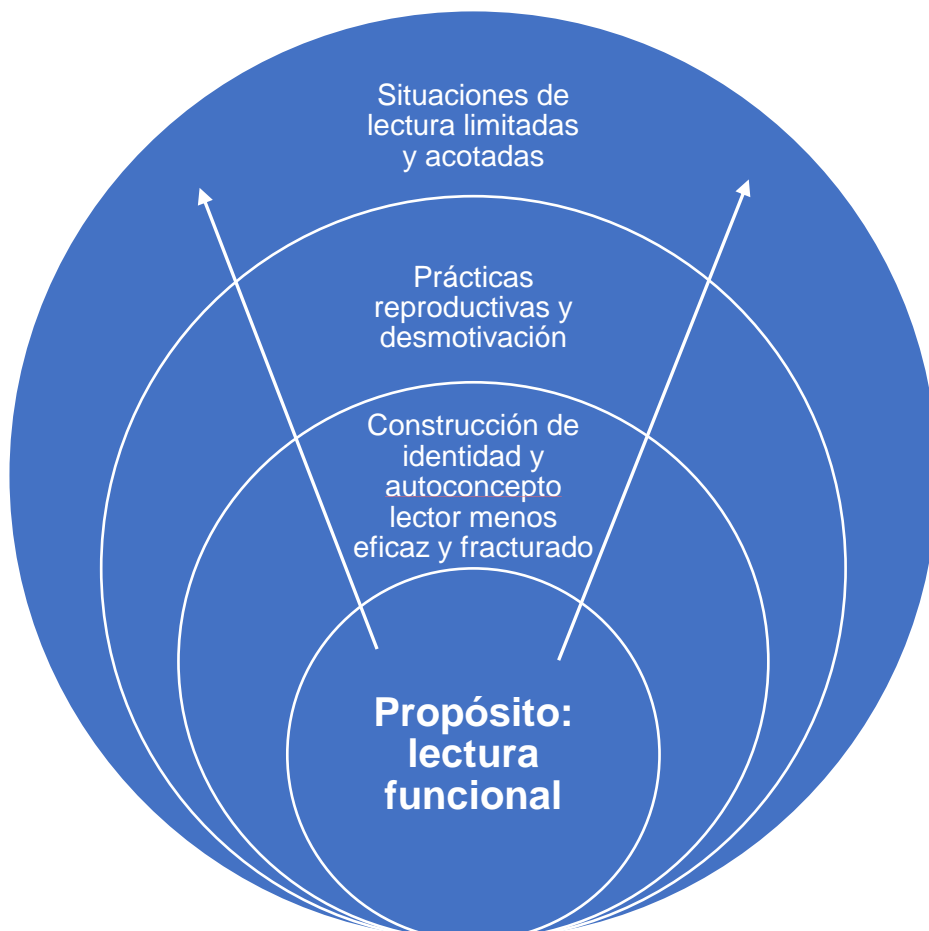


Figura 2: Conformación del perfil lector reproductivo del docente.



F. COMPARACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO CON LAS PROPUESTAS DEL CURRÍCULO, LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE Y EL PLAN NACIONAL DE LECTURA

A partir del estudio efectuado del Plan Nacional de la Lectura (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015) y su articulación con las Bases Curriculares de Lenguaje (Ministerio de Educación, 2012) y, también, del análisis de las concepciones sobre la lectura y su fomento de la muestra de docentes, se llevó a cabo una comparación entre estas conceptualizaciones del profesorado y los documentos recién mencionados y los Estandartes Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica de Lenguaje (Ministerio de Educación, 2011), específicamente de Lectura.

A continuación se presentan las tablas 97 y 98 que contienen las comparaciones. Para esto se seleccionaron los objetivos de aprendizaje del eje de lectura de 6º Básico y actitudes del currículo y los estándares e indicadores de lectura para profesores básicos relacionados mayormente con un enfoque epistémico de la lectura, particularmente con el placer, el fomento y la mediación de esta actividad.

Tabla 97. Comparación de los objetivos y actitudes epistémicos de las Bases Curriculares de Lenguaje con las concepciones de los docentes

Objetivos de aprendizaje y de 6º Básico y actitudes de las Bases Curriculares de Lenguaje	Docentes epistémicos	Docentes reproductivos
Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, <u>desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural</u> ⁶ ; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas, mitos, novelas, historietas, otros.	De acuerdo con los análisis, estos docentes serían más proclives a cumplir el objetivo.	De acuerdo con los análisis, en estos docentes no es posible afirmar que son proclives a cumplir el objetivo.
Analizar aspectos relevantes de las narraciones leídas para profundizar su comprensión: identificando las acciones principales del relato y explicando cómo influyen en el desarrollo de la historia; explicando las actitudes y reacciones de los personajes de acuerdo con sus motivaciones y las situaciones que viven; describiendo el ambiente y las costumbres representadas en el texto y explicando su influencia en las acciones del relato; relacionando el relato, si es pertinente, con la época y el lugar en que se ambienta,; interpretando el lenguaje figurado presente en el texto; <u>expresando opiniones sobre las actitudes y las acciones de los personajes y fundamentándolas con ejemplos del texto</u> ; llegando a conclusiones sustentadas en la información del texto; comparando textos de autores diferentes y <u>justificando su preferencia por alguno</u> .	Los docentes predominantemente epistémicos mostraron un interés especial en indagar sobre las preferencias lectoras y literarias de sus estudiantes.	Los docentes predominantemente reproductivos no mostraron interés especial en averiguar las preferencias lectoras y literarias de sus estudiantes. De hecho, tal parece que no creen que sea relevante.

⁶ Con el propósito de facilitar la comparación, se subrayaron los pasajes de los objetivos, actitudes, estándares e indicadores más relevantes, desde el foco epistémico de la lectura.

<p>Leer independientemente y comprender textos no literarios, cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: extrayendo información explícita e implícita; haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos; relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos; interpretando expresiones en lenguaje figurado; comparando información entre dos textos del mismo tema; <u>formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura</u>; <u>fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos.</u></p>	<p>El profesorado con inclinaciones epistémicas mostró especial interés en relevar las opiniones del estudiantado sobre los textos leídos.</p>	<p>El profesorado con inclinaciones reproductivas no mostró mayor interés en relevar las opiniones del estudiantado sobre los textos leídos.</p>
<p>Desarrollar el <u>gusto por la lectura</u>, leyendo habitualmente diversos textos.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan una clara intención por estimular el gusto por la lectura</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes no manifiestan con total claridad una intención por estimular el gusto por la lectura.</p>
<p><u>Asistir habitualmente a la biblioteca</u> para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás.</p>	<p>Según los análisis, estos docentes valoran y utilizan la biblioteca con sus alumnos para desarrollar diversas actividades relacionadas con la lectura</p>	<p>Según los análisis, estos docentes no valoran y utilizan frecuentemente la biblioteca. Su utilización es puntual y con unas actividades más bien tradicionales.</p>
<p><u>Actitud</u>: Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada por el disfrute de la misma y por la valoración del conocimiento que se puede obtener a través de ella: A partir del interés por la lectura, las Bases de esta asignatura buscan que los estudiantes desarrollen gradualmente una <u>actitud proactiva</u> hacia ella, que se manifiesta en la <u>elección de textos según sus preferencias</u>, en la <u>expresión de opiniones personales</u> y en el <u>hábito de recurrir a la biblioteca en forma autónoma</u>, entre otras.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan una evidente preocupación por considerar las preferencias lectoras de sus alumnos al momento de seleccionar las lecturas a trabajar durante las clases tanto en aula como en biblioteca.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes no manifiestan una preocupación sustantiva por considerar las preferencias lectoras de sus alumnos al momento de seleccionar las lecturas.</p>

Tabla 98. Comparación de los estándares e indicadores epistémicos de los Estándares de Lenguaje para profesores Básicos con las concepciones de los docentes

Objetivos de aprendizaje de 6º Básico de las Bases Curriculares de Lenguaje	Docentes epistémicos	Docentes reproductivos
<p>Estándar 2: Sabe cómo hacer progresar la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas para que sean lectores frecuentes y reflexivos.</p> <p>Reconoce que en el proceso de comprensión de textos escritos los componentes clave que interactúan son: <u>El lector (conocimientos previos, motivación y propósitos de lectura)</u>; el texto (organización textual, coherencia y cohesión) y el <u>contexto (uso social de la lectura y espacios físicos de lectura)</u>.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan una preocupación porque sus alumnos sean lectores frecuentes y reflexivos.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes no manifiestan una preocupación clara porque sus alumnos sean lectores frecuentes y reflexivos</p>
<p>Reconoce la importancia de identificar los <u>propósitos de la lectura</u> para la comprensión, tales como leer: para obtener una información precisa; para seguir instrucciones; para obtener una información de carácter general; para <u>aprender</u>; para <u>revisar un escrito propio</u>; <u>por placer</u>; para comunicar un texto a un auditorio; etc.</p>	<p>El profesorado predominantemente epistémico evidenció un particular interés en relevar los diferentes propósitos de lectura, más aún aquellos relacionados con el placer por esta actividad.</p>	<p>El profesorado predominantemente no evidenció interés en relevar los diferentes propósitos de lectura, menos aún aquellos relacionados con el placer por esta actividad.</p>
<p>Identifica en el proceso de comprensión lectora la comprensión literal, la comprensión inferencial y la interpretación, la <u>reflexión</u> y la evaluación de los textos.</p>	<p>El profesorado con mayores inclinaciones epistémicas declaró preocuparse por generar la reflexión de su alumnado a partir de las lecturas.</p>	<p>El profesorado con mayores inclinaciones reproductivas no declaró preocuparse por generar la reflexión de su alumnado a partir de las lecturas.</p>
<p><u>Comprende la organización de los programas de estudio vigentes del Ministerio de Educación</u> y sus posibilidades de uso como apoyo a la planificación.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan un conocimiento de los programas de su asignatura y las estrategias de enseñanza que ofrece.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan un conocimiento parcial de los programas de su asignatura y las estrategias de enseñanza que ofrece.</p>
<p>Valora los materiales que le ofrece el <u>Centro de Recursos para el Aprendizaje o la Biblioteca Escolar</u> para el desarrollo de la comprensión lectora y reconoce las posibilidades de uso de los Textos Escolares como apoyo a la enseñanza.</p>	<p>Según los análisis, estos docentes manifiestan una valoración positiva de la biblioteca escolar.</p>	<p>Según a los análisis, estos docentes manifiestan una valoración medianamente positiva de la biblioteca escolar.</p>
<p>Sabe que la <u>motivación y una relación familiar positivas con lo escrito es determinante para la comprensión lectora de sus alumnos</u>, para lo cual debe tener especialmente en cuenta: El tipo de texto y el tema, los <u>propósitos de la lectura</u> y <u>los lugares y momentos para la lectura</u>.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan ser proclives a desarrollar sesiones de lectura con diversos propósitos y no solo en el aula, sino también en la biblioteca.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan que sus sesiones de lectura estarían guiadas, mayormente, por el énfasis en la comprensión lectora.</p>

<p>Selecciona textos literarios y no literarios para organizar el plan lector semestral o anual, considerando el nivel de sus alumnos y alumnas (1o a 6o básico) y textos cuya lectura les permita enriquecer su mundo, acceder a la cultura universal, y <u>expresar ideas, emociones y sentimientos.</u></p>	<p>Según los análisis, estos docentes manifiestan una preocupación por el tipo de texto que seleccionan, así como por enseñarlos de forma más dialógica.</p>	<p>Según los análisis, estos docentes manifiestan no preocuparse sustantivamente por el tipo de texto que seleccionan.</p>
<p>Planifica unidades de aprendizaje cuyo objetivo es desarrollar la comprensión lectora de sus alumnos considerando: <u>La práctica abundante, diaria, independiente</u> de lectura de diversos tipos de textos, en especial informativos y de otras áreas del currículo. Los niveles de comprensión lectora del grupo curso. <u>Los lineamientos y herramientas vigentes del currículo escolar</u>, en especial, los textos escolares y el <u>material de los CRA o bibliotecas.</u> <u>Actividades desafiantes y motivadoras, que estimulen el gusto por la lectura.</u></p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan una preocupación por detectar el nivel de comprensión lectora que presentan sus alumnos, así como realizar actividades que motiven el gusto por la lectura.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan una preocupación por la comprensión lectora pero no así por el nivel de esta en sus alumnos. Asimismo, no es posible afirmar que realizan actividades que motiven el gusto por la lectura.</p>
<p>Conoce e implementa <u>estrategias de autoevaluación y monitoreo de la lectura por parte de sus estudiantes</u>, para promover el conocimiento sobre su propio proceso lector (metacognición). [13]</p>	<p>Los docentes más epistémicos demuestran interesarse en trabajar la lectura como un proceso, de modo que el estudiantado se automonitoree y reflexione sobre su proceso lector.</p>	<p>Los docentes más reproductivos no muestran mayor preocupación por trabajar la lectura como un proceso de modo que el estudiantado se automonitoree y reflexione sobre su proceso lector. Si bien algunos trabajan superficialmente el proceso en el antes y después de la lectura, no promueven la reflexión sobre este mismo.</p>
<p>Retroalimenta con precisión y oportunamente los logros y dificultades de sus estudiantes en relación con la comprensión lectora y <u>retroalimenta sus propias prácticas a partir del desempeño de sus alumnos.</u></p>	<p>El profesorado epistémico declara reflexionar sobre sus propias prácticas docentes a partir del desempeño del alumnado, de modo de modificarlas si es necesario para mejorarlas.</p>	<p>El profesorado reproductivo no declara reflexionar mayormente acerca de sus propias prácticas docentes a partir del desempeño del alumnado.</p>
<p>Estándar 3: Sabe cómo potenciar la comprensión y el gusto por la lectura de textos literarios. Comprende la literatura desde una noción flexible, lo que se expresa en: <u>Apertura a la incorporación de géneros literarios emergentes, relevancia de la figura del lector y valoración de diversas interpretaciones plausibles.</u></p>	<p>De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan una preocupación por explorar otros géneros literarios así como ofrecer instancias para discutir la interpretación de lo leído y preocuparse por el rol del lector.</p>	<p>De acuerdo con los análisis, no es posible afirmar que estos docentes estén abiertos a la exploración de otros géneros literarios. Sus sesiones de lectura serían más bien tradicionales y no consideran al lector.</p>
<p><u>Selecciona textos para promover el gusto por la literatura, el hábito lector y habilidades comunicativas</u>, basado en criterios literarios y pedagógicos, tales como: Nivel lector de los niños; calidad</p>	<p>Como mostraron los análisis, estos docentes expresan claramente un interés por favorecer el hábito lector mediante una selección de</p>	<p>Como han mostrado los análisis, no es posible afirmar que estos docentes promuevan el hábito lector</p>

literaria; temática de las obras; diversidad de autores, géneros y tendencias; ampliación de la visión del mundo y desarrollo de habilidades de lenguaje.	textos más sensibles a las preferencias lectoras de su alumnado.	con lecturas más cercanas a sus estudiantes.
<u>Conoce y analiza críticamente el enfoque y la secuencia establecida en las Bases Curriculares vigentes</u> , para el desarrollo de la comprensión literaria, en términos de cómo se complejiza el desarrollo de esta habilidad y lo que se espera que logren los estudiantes cada año.	De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan un conocimiento parcial de estos aspectos curriculares.	De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan un escaso conocimiento de estos aspectos curriculares.
<u>Valora los materiales literarios que le ofrece el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) o Biblioteca Escolar</u> y reconoce las posibilidades de uso de los textos escolares como apoyo al desarrollo de la comprensión literaria.	Según los análisis, estos docentes demuestran una valoración y uso de esos materiales literarios del CRA.	Según los análisis, estos docentes demuestran una cierta valoración de esos materiales, pero su uso es bastante acotado.
Sabe que para que los alumnos tengan un <u>acercamiento placentero al texto literario</u> , es necesario tener en cuenta: <u>Sus diferencias individuales y contextuales.</u> <u>Sus intereses lectores.</u> Su progreso en habilidades de comprensión.	De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan un interés por incorporar en sus sesiones de lectura aspectos relacionados con el placer de la lectura.	De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan un interés no del todo evidente por incorporar en sus sesiones de lectura aspectos relacionados con el placer de la lectura.
Sabe que el lector literario infantil es un <u>agente activo y en formación</u> que utiliza sus conocimientos previos, su incipiente bagaje literario y sus habilidades para comprender y <u>disfrutar los textos que lee.</u>	Como evidenciaron los análisis, estos docentes exhiben un conocimiento más informado de sus estudiantes como lectores literarios.	Como han evidenciado los análisis, estos docentes exhiben un conocimiento acotado de sus estudiantes como lectores literarios.
Planifica actividades y unidades de aprendizaje para promover la lectura literaria a partir de: Un concepto flexible de literatura. <u>Los intereses y características de los lectores.</u> <u>El conocimiento del currículo escolar.</u> Diversas estrategias de lectura literaria.	De acuerdo con los análisis, estos docentes ostentan ser flexibles a los intereses y características de su alumnado, desplegando en sus clases diversas estrategias de lectura y su fomento.	De acuerdo con los análisis, no es posible afirmar que estos docentes sean flexibles a los intereses y características de su alumnado. Sus sesiones de lectura son más bien tradicionales y reproductivas.
<u>Monitorea y retroalimenta el progreso en la lectura literaria</u> de sus alumnos en relación con: Ampliación del conocimiento de obras literarias. <u>Hábito lector.</u> Estrategias de lectura. <u>Rol activo como lector</u>	A partir de los análisis, estos docentes declaran la importancia de que los estudiantes sea lectores activos y que participen de las actividades de lectura.	A partir de los análisis, estos docentes declaran un interés por la actividad lectora en función de la comprensión lectora.
<u>Conoce y aplica estrategias para desarrollar el gusto por la literatura</u> y niveles crecientes de complejidad en la comprensión literaria, a partir de actividades como: Selección de los libros por parte de los alumnos. Lecturas compartidas.	De acuerdo con los análisis, estos docentes manifiestan aplicar diversas estrategias para favorecer la lectura y su interpretación.	De acuerdo con los análisis, no es posible afirmar que estos docentes apliquen diversas estrategias para favorecer la lectura y su interpretación.

<p>Lecturas en voz alta y silenciosa. <u>Presentaciones de libros por parte de los alumnos.</u> Comentarios grupales e individuales. <u>Recreaciones de las lecturas: dramatizaciones, musicalizaciones y expresiones gráficas.</u></p>		
<p><u>Define instancias y procedimientos de evaluación diversos según los agentes (auto, hetero y coevaluación), momentos y propósitos de evaluación, tales como:</u> <u>Cuestionarios de lectura literaria para diagnosticar intereses, prácticas y hábitos lectores.</u> <u>“Pasaportes de lectura” para monitorear el avance en la formación del hábito lector.</u> Producciones verbales e ícono-verbales para evaluar la comprensión literaria.</p>	<p>Según los análisis, estos docentes señalan aplicar diversas formas de evaluación que apuntarían a formar un lector más comprometido con el hábito lector, incluso métodos de evaluación más activos, auténticos, de proceso, sin considerar la calificación.</p>	<p>Según los análisis, estos docentes señalan aplicar evaluaciones más bien tradicionales y que no permitirían la formación de un lector más comprometido con el hábito lector.</p>

Con el objetivo de complementar los antecedentes expuestos en una perspectiva que los relacione con el Plan Nacional de la Lectura 2015-2020, cabe señalar lo siguiente. En primer término, considerando que esta política pública posiciona la lectura como un derecho social, subrayando el rol de la mediación lectora para cumplir ese propósito, es una política que está en fase de desarrollo, en consecuencia, aún no se puede realizar un balance fundado de su impacto específico en el ámbito pedagógico. No obstante aquello, de acuerdo con el conjunto de los análisis presentados, es posible constatar que los docentes de perfil más epistémico se manifiestan más proclives a desarrollar prácticas de enseñanza de la lectura que incorporan algunos principios relevantes de la mediación lectora. En el caso de los docentes de perfil más reproductivo, es posible afirmar la necesidad de provocar un cambio conceptual progresivo que los oriente en la perspectiva que fija esta política pública. En cualquier caso, si bien ambos perfiles docentes reconocen la importancia que tiene la lectura, cabe preguntarse si el Plan está siendo socializado de forma consistente en las escuelas de la región de la Araucanía.

8. CONCLUSIONES

A partir del análisis general de estos resultados, es posible inferir que la mayoría de los sujetos presentan ambas concepciones simultáneamente con un predominio de aquellas epistémicas, pues según Schraw y Bruning (1999), Villalón y Mateos (2009) y White y Bruning (2005), debido a su carácter implícito, es esperable que los participantes muestren inconsistencias en sus respuestas y que mantengan ambas concepciones.

Asimismo, resulta particularmente interesante que esta muestra de docentes manifieste un predominio de concepciones epistémicas, dado que según la investigación en Chile, el profesorado presenta predominantemente prácticas de enseñanza de la lectura más bien centradas en la reproducción del conocimiento con escaso desafío cognitivo (Medina et al., 2014), por lo que sería esperable que sus concepciones fuesen cercanas a esta perspectiva. Sin embargo, es necesario considerar que los cuestionarios y encuestas tienen limitaciones debido a que los sujetos pueden responder por deseabilidad social, especialmente el profesorado, un gremio permanentemente cuestionado, cuyo trabajo se desarrolla en condiciones no siempre satisfactorias y que son poco valorados por la sociedad (Bellei & Valenzuela, 2010; Núñez-Prieto, 2007; Vaillant, 2010).

En efecto, también parece desconcertante corroborar que no existen diferencias según los años de experiencia y el nivel de formación del profesorado participante en la investigación, pues sería esperable que la formación de postgrado incrementara los niveles de creencias de lectura epistémicas o que la mayor experiencia o inserción reciente en la carrera docente incidiera en estas concepciones. Sin embargo, pareciera ser que en estos participantes los estudios o los años de carrera no tienen impacto en su conceptualización sobre la lectura, lo que es coherente con el hecho de que las concepciones son resistentes al cambio, por ser inconscientes y producto de experiencias personales y prácticas habituales. Esta situación indica que se hace imperativo elaborar intervenciones, planes de formación inicial y continua (Moliner, Castellón & Loren, 2010), capacitaciones, acompañamientos y contextos escolares que estén diseñados para producir el cambio conceptual necesario para modificar las prácticas docentes, así como también formar a los formadores de profesores (Vaillant, 2002). En este sentido, una estrategia efectiva, según Phipps y Borg (2009), consiste en el fomento de la exploración colaborativa y dialógica de estudiantes, docentes y formadores acerca de sus prácticas y creencias, para que identifiquen las tensiones que detentan, reflexionen y tomen consciencia sobre estas (Martín & Cervi, 2006). Ciertamente, como lo señala el criterio D de Responsabilidades Profesionales del actual *Marco para la Buena Enseñanza* (Chile, Ministerio de Educación, 2008), es imperativo ofrecer las condiciones idóneas para potenciar la reflexión sobre las prácticas docentes entre los pares. En tal sentido, estudios realizados sobre procesos de mejoramiento escolar, destacan que este tipo de reflexiones entre pares permite fortalecer las comunidades docentes, así como una mejor gestión institucional del currículo y la pedagogía (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

Por otra parte, tampoco se detectaron diferencias significativas en las concepciones de lectura del profesorado según la escuela en la que trabajan, la ciudad en donde viven o su pertenencia a un pueblo originario. Por consiguiente, tal parece que factores como el lugar geográfico, el contexto escolar o la etnia no influyen en sus conceptualizaciones acerca de la lectura. En este sentido, es importante recordar que por la composición de la muestra los participantes pertenecen a escuelas urbanas, pero es probable que estos factores pudiesen afectar los resultados en escuelas de contextos rurales o menos poblados. Esto es especialmente relevante en relación con la pertenencia un pueblo originario, pues las comunidades mapuches de la región que se reconocen como pertenecientes a esta etnia se concentran mayormente en contextos rurales, por lo que sería relevante estudiarlas en el futuro. Asimismo, posiblemente los procesos de revitalización de la lengua mapuche por medio del perfeccionamiento del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, podrían cambiar esta situación y afectar la manera en que los hablantes leen y conceptualizan la lectura, diferenciándolos del resto de la población, mediante su reunificación, al poder generar una identidad de pertenencia lingüística y a las comunidades de práctica de su cultura, a través de uso de la lengua (Becerra-Lubies & Mayo González, 2015; Durán & Ramos, 2017; Lagos, 2013; Merino & Tocornal, 2012; Wenger, 1998).

No obstante lo anterior, también fue posible identificar -tanto en los resultados cuantitativos como cualitativos- un grupo de docentes que presenta concepciones epistémicas más puras y se manifiesta más motivado hacia la lectura y con una alta autoimagen como lectores, en comparación con el grupo menos epistémico. En efecto, estos sujetos demuestran tener un alto gusto por esta actividad, pues declaran leer frecuente y principalmente por placer, descartando así motivaciones de orden más práctico, de este modo, identifican la lectura como parte de su identidad como personas y exhiben un autoconcepto docente como modeladores e, incluso, mediadores de la lectura. Por el contrario, los sujetos de perfiles más reproductivos o menos epistémicos señalan que leen para estar al día y aprender. En consecuencia, se observa una vinculación entre el placer por la lectura y las concepciones epistémicas sobre ella, punto de especial relevancia si se consideran las últimas encuestas de comportamiento lector (Chile,

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2014 y 2011) que indican que Chile figura como uno de los países de Latinoamérica que más lee por trabajo y estudios y que menos lo hace por placer. De este modo, si el placer por la lectura es la manifestación de una actitud positiva ante la lectura en general (Lockwood, 2011; Stanovich & Cunningham, 1998), se podría aseverar que una de las claves para fortalecer las trayectorias lectoras es que el placer por la lectura no esté solo asociado a metas, actividades concretas o fines funcionales. Es decir, más que leer por motivos laborales, de estudio o distracción personal, se trata de una práctica habitual que es percibida como placentera en todas las situaciones, independientemente de que los objetivos y contextos sean distintos.

A su vez, cabe apuntar una observación inicial acerca de la relación del placer por la lectura del profesorado encuestado con su disciplina de formación y desempeño. Al respecto, los resultados evidencian que aquellos que realizan clases en la asignatura de Lenguaje obtienen más bajos niveles en la escala reproductiva que quienes no efectúan clases en esta área de aprendizaje. En efecto, los perfiles epistémicos de estos sujetos en el establecimiento y en los niveles de 4º, 5º y 6º Básico demostraron tener una correlación positiva con el rendimiento del estudiantado, como se profundizará hacia el final de estas conclusiones. Por ende, los individuos que realizan docencia en Lenguaje manifiestan tener un perfil menos reproductivo en comparación con aquellos de otras disciplinas y aquellos con perfiles epistémicos presentan una relación positiva con el mayor desempeño lector del alumnado; probablemente esto se deba a que presentan una mayor sensibilidad hacia la lectura activa debido a su formación, prácticas habituales y experiencia. Esta situación también indica que probablemente en los contextos escolares continúa prevaleciendo el paradigma de desarrollo de la lectura solo en el área de Lengua y no a través de currículo y las demás disciplinas, como recomienda la literatura sobre el tema y los movimientos de Alfabetización Académica y “Writing Across the Curriculum” (Bazerman et al., 2012; Carlino, 2005 y 2013; Errázuriz, 2016; Lea & Street, 2006; Parodi, 2010; Parodi & Burdiles, 2015; Street & Street, 1995; Tolchinsky & Simó, 2001).

Con respecto al factor del género, si bien en la muestra total las profesoras se manifiestan más epistémicas en las dimensiones Mediación de la escritura en la lectura y Centrado en el texto que los sujetos de género masculino, la mayor presencia de hombres en la selección del grupo epistémico de profesores y que estos manifiesten un perfil más epistémico que sus pares de género femenino, constituye un hallazgo inesperado, pues según las evidencias de la literatura general se señala que las mujeres son más lectoras y tienen actitudes más positivas hacia la lectura (Lordán et al., 2015; McKenna et al., 1995; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016). Por tanto, sería necesario profundizar en esta variable para indagar a qué se podría deber.

En síntesis, respecto del grupo de docentes epistémico caracterizado, fue posible reconocer la conformación de comunidades lectoras en sus escuelas, debido a que comparten ciertas prácticas, interacciones, discursos, perspectivas y textos para desarrollar y fomentar la lectura en la institución más allá de la sala de clases, siguiendo el concepto de *comunidades de práctica* Wenger (1996). A partir de estas, ha sido posible la construcción de las identidades lectoras de los docentes y los estudiantes, mediante la orientación de otros miembros de la comunidad, especialmente de los directivos de las instituciones comprometidas y de ciertos docentes, quienes facilitan la entrada a estas prácticas de lectura a través de interacciones espontáneas y planeadas (Vetter, 2010). Ciertamente, algunos de estos profesores considera la lectura como un derecho social, tal como señala el actual *Plan Nacional de la Lectura* (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015), por ende, favorecen la enseñanza de la lectura por placer y desarrollo personal, mediándola para así ofrecer más oportunidades de ascenso social al estudiantado, actuando, de este modo, como agentes de cambio social. En este sentido, en los discursos de estos docentes se presentan ciertas iniciativas para el fomento lector formuladas desde un paradigma inclusivo, en la medida que consideran las preferencias lectoras del

alumnado, valorando así sus diferencias culturales y visiones de mundo, con el propósito de incrementar las actitudes de lectura positivas y el fomento lector. De hecho, el análisis sobre los discursos de los docentes acerca de las prácticas institucionales, la biblioteca y las Bases Curriculares permiten relevar que la enseñanza de la lectura se presenta como una tarea pedagógica más importante y frente a la cual existe un amplio consenso, aun cuando el fomento lector sí es apreciado por el grupo de docentes epistémicos. De acuerdo con estos antecedentes, si la enseñanza de la lectura parece estar más consolidada, el fomento lector estaría en una clara fase de formación al interior de las escuelas.

Con respecto al desempeño lector del estudiantado participante y sus actitudes de lectura, se ha constatado que existe un bajo rendimiento en general y que, además, a medida que los niños y niñas avanzan en su escolaridad reducen sus niveles en comprensión lectora de manera significativa, esto posiblemente es causado, en parte, debido a la desmotivación por esta actividad que se incrementa a medida que el alumnado pasa a cursos superiores, como lo señalan las investigaciones (Latorre, 2014; Martínez et al., 2008; McKenna et al., 1995; Petscher, 2010, Villalón et al., 2016). De hecho, los resultados de la Encuesta de Actitudes de Lectura confirman lo anterior, pues las actitudes manifestadas por el estudiantado decaen de 4^o a 6^o Básico. Por otra parte, se ha podido advertir que tanto en 4^o como 5^o y 6^o Básico los textos expositivos, multimodales y poéticos (este último texto no se considera en 6^o Básico, nivel en el que tuvo buen desempeño) tuvieron menores resultados en relación con los narrativos, por tanto, es necesario incrementar la presencia y trabajo de este tipo de textos en la sala de clases, por su mayor complejidad y ausencia en la escuela (De Mier, Amado y Benítez, 2015; Ruiz, Montenegro, Meneses y Venegas, 2016).

En relación con las diferencias de género en el rendimiento y el gusto lector de los participantes de la muestra, se reafirman las evidencias internacionales ya mencionadas (Lordán et al., 2015; McKenna et al., 1995; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016), ya que tanto en 4^o como en 5^o y 6^o Básico se presenta una brecha de género a favor de las niñas en torno al 4,5%.

También, es interesante observar que sí bien hay diferencias e irregularidades en los resultados acerca del desempeño y actitudes lectoras del alumnado entre comunas, la ciudad de Temuco se mantiene como una de las que ha tenido menores resultados en casi todos los cursos y evaluaciones. Asimismo, se ha podido verificar que algunos de los establecimientos con más altos niveles de comprensión lectora y/o gusto por la lectura son aquellos que han declarado tener proyectos o planes de fomento lector asociados con la Biblioteca CRA o un particular interés por desarrollar la lectura. En definitiva, cabe precisar que el desarrollo de la lectura y su fomento parece responder a un proyecto institucional más que a la iniciativa puntual de algunos docentes. En este sentido, cabe destacar que Carlos Henríquez, Secretario Ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación, declaró -a raíz de los últimos resultados de PIRLS- que algunos de los próximos desafíos que la educación chilena tiene es contar con bibliotecas más amigables y con mayor variedad de textos atractivos para el alumnado, desarrollar el rol docente como mediador de la lectura y trabajar con mayor ahínco los textos informativos en el aula, por tener menores resultados (Chile, Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Acerca de si existe relación entre el desempeño lector y las actitudes de lectura del estudiantado y los perfiles de concepciones de los docentes, por una parte, se detectaron correlaciones positivas, moderadas y significativas para los pares ACL – Perfil Epistémico ($r = .309$; $p = .021$), Gusto por leer – Perfil Epistémico ($r = .443$; $p = .001$), Facilidad de Lectura – Perfil Epistémico ($r = .491$; $p = .000$); asimismo, también, se identificó correlación lineal significativa entre el par ACL – Perfil Epistémico ($r = .333$, $p = .039$). En consecuencia, se confirma la relación entre el rendimiento y el alto gusto por la lectura del alumnado y el perfil epistémico del docente, especialmente, del que dicta clases de Lenguaje, ya que la variable con mayor valor Odd Ratio

fue Epistémico Lenguaje Nivel (Odd = 11,200), por lo que pareciera ser que este perfil de profesorado genera en el estudiantado un mayor gusto por la lectura. Por otra parte, se observó la existencia de correlación significativa negativa $r = -.446$ ($p = .003$) entre el par Facilidad de Lectura y Perfil Reproductivo, por ende, probablemente los docentes con perfiles reproductivos afectan negativamente la percepción de facilidad de lectura de su alumnado, pues entre más reproductivo es el perfil, menor es la facilidad de lectura declarada. Por último, también, se estableció que la variable Gusto por Leer da cuenta de un efecto significativo sobre el rendimiento en ACL, a nivel curso. Por lo tanto, estos resultados pueden señalar que a medida que el alumnado siente facilidad al leer, es decir, se siente competente en esta actividad, siente más placer al llevarla a cabo y la practica más, lo que redundará en un mayor compromiso por la tarea y un más alto rendimiento. Asimismo, como es sabido, los niveles de desempeño y autoeficacia y las concepciones afectan el autoconcepto (Bandura, 1997) que los individuos construyen como lectores y escritores y que finalmente influyen en su futuro rendimiento y en la construcción de su identidad como lectores (Castelló, 2009; Errázuriz, 2017; Hidi & Boscolo, 2006; Ketonen & Lonka, 2012; Schraw & Bruning, 1999; Schunk & Zimmerman, 2007; Shell et al. 1995; Vetter, 2010; White & Bruning, 2005). De este modo, un bajo autoconcepto como lector puede redundar en un bajo desempeño por falta de práctica y en una desmotivación por la lectura, debido a que el individuo no se siente competente, lo que puede ser preocupante si consideramos los efectos cognitivos beneficiosos que la cantidad de lectura puede tener en la mente de los niños a temprana edad (Stanovich & Cunningham, 1998).

En suma, podemos observar que se confirman en algún grado las evidencias que aseveran la influencia que ejercen las concepciones de lectura del profesorado en el nivel de literacidad y de gusto por ella del alumnado (Aguilar et al., 2016; Asselin, 2000; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Mathewson, 1994; Schraw & Bruning, 1999; Schunk & Zimmerman, 2007; Shell, Colvin & Bruning, 1995; Sulentic et al., 2006; Wang, 2000), respondiendo así a las preguntas y objetivos que guiaron esta investigación.

Finalmente, sería necesario seguir indagando sobre el fenómeno de la lectura y sus conceptualizaciones por parte del profesorado de esta muestra con el fin de observar y analizar sus prácticas docentes de enseñanza y mediación de la lectura, de modo de, en primer lugar, describirlas y, en segundo lugar, comprobar la influencia de las concepciones, los hábitos lectores y las prácticas de enseñanza del profesorado en el desempeño y actitudes lectoras del estudiantado. Por ende, la proyección natural de esta investigación sería el análisis de las prácticas docentes, las iniciativas de mediación, con el objetivo de poder compendiar y difundir experiencias exitosas de profesores e instituciones en este sentido. Asimismo, también indagar en las concepciones y prácticas de los docentes y actitudes de lectura del alumnado en establecimientos rurales, para diseñar y ofrecer soluciones contextualizadas a esta realidad.

9. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

- El diseño de intervenciones, planes de formación inicial y continua de docentes, capacitaciones y acompañamientos de proceso sobre lectura, fomento y mediación lectores. Se recomienda acentuar la lectura desde un enfoque epistémico y en todas las disciplinas, con el fin de producir el cambio conceptual necesario para modificar las prácticas docentes.
- La gestión de contextos escolares cuyo diseño y condiciones permitan la reflexión entre pares y el trabajo en equipo para el ámbito de la lectura y su fomento, con el objetivo de poder producir el cambio conceptual para fortalecer la mediación lectora en las comunidades educativas.

- La formación continua de los formadores de profesores como mediadores de lectura académica y pedagógica en todas las áreas de aprendizaje.
- La formulación de programas de formación inicial docente que aborden la formación de profesores con un perfil de mediadores de la lectura en todas las disciplinas.
- La difusión, estudio y análisis en todas las escuelas y programas de formación inicial y continua de docentes del *Plan Nacional de la Lectura y el Libro* y del futuro plan regional. Esta política pública les asigna a las escuelas, y en particular a los docentes, un importante rol en la mediación de la lectura. Asimismo, es muy relevante socializar que esta política aborda la lectura como un derecho social, por tanto, supone que la escuela y los programas de pedagogía son actores relevantes para garantizar el acceso a la lectura.
- La implementación de planes de desarrollo de la lectura y escritura a través del currículo en establecimientos escolares y de educación superior.
- El fortalecimiento de la gestión de las Bibliotecas CRA, a través de la ejecución de estrategias de difusión que permitan socializar las buenas prácticas de estos espacios en asociación con otras bibliotecas, comunidades educativas, centros culturales y fundaciones educativas interesadas en la lectura.
- La implementación de estrategias de cooperación entre las mesas regionales de lectura y los equipos académicos de investigación, con el objetivo de poder fortalecer el diseño y la implementación de los planes regionales de lectura que se desarrollan a partir de las orientaciones del Plan Nacional de la Lectura.
- La incorporación en los futuros ajustes curriculares de Lenguaje de un apartado que oriente de forma más consistente el proceso de diseño, implementación y evaluación de planes y estrategias de fomento lector en la escuela.
- A causa de las múltiples conceptualizaciones que ofrece la literatura especializada, es necesario que las Bases Curriculares de Lenguaje definan la noción de mediador de la lectura e incorporen orientaciones y líneas de acción, para que los docentes puedan apropiarse de este rol en su práctica docente.
- Formulación de mayores orientaciones y apoyos para el diseño de escuelas para padres sobre el fomento lector y clubes de lectura en los establecimientos escolares, con el fin de incrementar los niveles de lectura de los apoderados y así de sus pupilos, debido a que, según los últimos resultados de PIRLS, la brecha de rendimiento lector favorable a los grupos más acomodados (+95 puntos) continúa y es considerable. Además, de acuerdo con esta misma evaluación, los padres presentan menos gusto por la lectura que el promedio internacional, pues solo 1 de cada 5 padres (27%) asevera que le gusta mucho la lectura. Especialmente, considerando que el 75 % de los estudiantes cuyos padres son buenos lectores, disfrutan esta actividad y que el 42 % del estudiantado cuyos padres señalan que no leen frecuentemente, consideran que leer es aburrido (Chile, Agencia de Calidad de la Educación, 2017a).
- La creación de fondos de investigación destinados a analizar las prácticas docentes de enseñanza y mediación de la lectura, a modo de contar con una base sólida de información en estas temáticas, las que a su vez puedan generar diplomados, magíster y doctorados de calidad sobre este tema.

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test leer para comprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguilar, P.; Albarrán, P.; Errázuriz, M. C. & Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre la escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Revista Estudios Pedagógicos* 42(3), 7-26.
- Alexander J. E., & Filler R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554–563.
- Asselin, M. (2000): Confronting assumptions: Preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, 21, 31.
- Ball, A. F., & Ellis, P. (2008). Identity and the writing of culturally and linguistically diverse students. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp. 499–513). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Sainago: CINDE, McKinsey & Company.
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S. Rogers, P., & Stansell, A. (eds.). (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures. Perspectives on writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Becerra-Lubies, R. & Mayo González, J. S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56-67. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-IS-SUE3-FULLTEXT-606
- Bellei, C; Valenzuela, J. P; Vanni, X; Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago: Lom.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile. *Fin de ciclo*, 257-284.
- Benevides, T., & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291–302. doi:10.1080/02607472.2010.497375
- Bofarull, M. T. (ed.). (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: GRAÓ.
- Bombini, G. 2008. La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. (en línea) vol. 46, p.19-35. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a01.htm>
- Britton, B & Graesser, A. (1996). *Models of understanding text*. U.S.A: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (2003b). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En Ramos, J. (coord.). *Enseñar a escribir sin prisa... pero con sentido*. Sevilla: MCEP.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Madrid: Anagrama.
- Castelló, M. (2007). Los efectos de los afectos (Cap. V). En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: GRAÓ, pp. 137-159.
- Catalá, M., Català, G., Monclús, R., & Molina, E. (2001). *Pruebas ACL para la evaluación de la comprensión lectora* (pp. 41-74). Graó.
- Ceretta, S. (2012). Políticas y planes de lectura: el caso de Uruguay. *Revista Palabra Clave*. vol 2. n 1, p.35-50. Recuperado de <http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar>
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Chile. Agencia de Calidad de la Educación. (2017a). *Estudio Internacional de Lectura PIRLS 2016: Presentación Nacional de Resultados*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/1-4-estudiantes-chile-logran-los-mejores-resultados-estudio-internacional-lectura/>
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación. (2017b). *Resultados de aprendizaje escritura 6º Básico*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf
- Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2014). *Encuesta de comportamiento lector*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/Presentacionde-ResultadosECL2014.pdf>
- Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Informe Final Estudio sobre el Comportamiento Lector a nivel nacional 2011*. Recuperado de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/12/informe-lectura.zip>
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social. (2014). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional Casen 2013*. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>
- Chile. Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Política Nacional de Educación Especial: nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200704252105370.POLITICAEDUCESP.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación. (2008). *Marco para a Buena Enseñanza*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- Cisternas, T. (2011). La Investigación sobre Formación Docente en Chile. Territorios Explorados e Inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt868.pdf>
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25, 96–108. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.00161>
- Collins, A. & Smith, E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Technical Report N° 182*. Urbana, Illinois. Center for the Study of reading.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Condemarín, M. (2004) *Lectura correctiva y remedial*. Santiago: Andrés Bello.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Contreras, P.; Díaz, N.; Larrosa, P.; Miranda, C. & Oliva, I. (2010). Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: Un estudio de casos en tres contextos formativos. *Estudios Pedagógicos XXXVI* (1), 177 – 189.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43, 11–19. doi:10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Cunningham, Anne E. & Keith E. Stanovich. (1998). What reading does for the mind. *American Education Journal*, 22, 8-17.
- Daisey, P. (2009). The reading experiences and beliefs of secondary pre-service teachers. *Reading Horizons*, 49(2), 167-190.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (1 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- De Mier, M. V., Amado, B., & Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Psykhé*, 24(2), 1-13.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative sociology*, 33(3), 349-367.

- Dienes, Z. & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Dreher, M. J. (2003). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56, 338–340.
- Durán, T., & Ramos, N. (2017). Incorporación del español por los mapuches del centro-sur de Chile durante el siglo XIX. *Lenguas Modernas*, (14), 179 - 196.
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 382–393. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71).
- Errázuriz, M. C. (2016). The academic writing development in the initial teacher training: Tutoring in a writing centre as a strategy for the modelling of students. *The International Journal of Literacies*, 23(3), 27-4
- Errázuriz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Revista Onomazein*, 30 (2), 217-236. doi: 10.7764/onomazein.30.13.
- Errázuriz, M. C., Arriagada, L., Contreras, M. & López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Revista Perfiles Educativos*, 150 (XXXVII), 76-90.
- Errázuriz, M. C. & Fuentes, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en Alfabetización Académica en primer año de Pedagogía General Básica en la Sede Villarrica de la UC. *Revista Onomazein*, N°25, 1, 287 – 313.
- Ferreiro, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, J., & Stramiello, C. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona. Editorial GRAO.
- Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles educativos*, 31(125), 23-37.
- Fundación La Fuente. (2016). *No es un cuento: lo que los apoderados y profesores piensan sobre la lectura infantil (vol.2)*. Chile.
- Galdames, V.; Medina; L.; San Martín; E.; Gaete, R. & Valdivia, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. En J. Manzi, R. González & Y. Sun, *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago: MIDE UC.
- García-Rodicio, H., Izquierdo-Magaldi, B., Fernández-Gutiérrez, A. & Villalón, R. (2015), ¿Importa la actitud hacia la lectura a la hora de comprender un texto? En *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*, San Sebastián, España.
- George, F. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 25-43.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docente. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26:1, 44-70, doi: 10.1080/11356405.2014.908666
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231–256.
- Hanushek, E.A., (2002). Teacher quality. En Izumi, L.T. y Evers, W.M., eds. *Teacher quality*. Stanford, CA: Hoover Press, 1-12. Recuperado de

- <http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/Teacher%20quality.Evers-Izumi.pdf>
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Revista Perfiles Educativos*, XXVII (107), 85 – 117.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a ed.). México: McGraw Hill.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 144-157). New York: The Guilford Press.
- Instituto Nacional de Estadísticas, Dirección Regional de La Araucanía. (2013). *Compendio estadístico regional la Araucanía Informe Anual 2013*. Santiago, Chile.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Suárez, N., O'Shanahan, I., Villadiego, Y., Uribe, C., Villalobos, J. A. & Rodas, P. (2015). Teachers' implicit theories of learning to read: A cross-cultural study in Ibero-American countries. *Reading and Writing*, 28(9), 1355-1379.
- Ketonen, E., & Lonka, K. (2012). Do situational academic emotions predict academic outcomes in a lecture course? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1901-1910.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press. 1355-1379.
- Lagos, C. (2013). Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB). *Lenguas Modernas*, (41), 67-83. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30775/32522>
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de 'falsos lectores'. *Revista OCNOS*, 1, p. 43 - 60.
- Larrondo, T; Figueroa, C; Lara, M; Caro, A; Rojas, J. & Gajardo, C. (2007). *Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo*. Recuperado de http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/52/CSE_resumen731.pdf
- Latorre Gaete, M. (2014). *Estudio Mis lecturas diarias y valoración de la lectura 5° a 8° Básico*. Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Lea, M. & Street, B. (2006) The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45:4, 368-377.
- Lebart, L & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.
- Lim, C. (2010). Understanding Singaporean preschool teachers' beliefs about literacy development: Four different perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 215-224.
- Liston, D.; Borko, H. & Withcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111-116.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la educación primaria*. España: Morata.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199–214. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>.
- Logan, S., & Johnston, R. S. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62, 175–187. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911003637006>
- Lordán, E., Solé, I., & Beltran, F. S. (2015). Development and initial validation of a questionnaire to assess the reading beliefs of undergraduate students: the Cuestionario de Creencias sobre la Lectura. *Journal of Research in Reading* 40(1), 37-56.
- Loewenthal, K. M. (1996). *An introduction to psychological tests and scales*. London: UCL Press Limited.

- McKenna, M. C., & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward read: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626-639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 934-956.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre la comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos XXXVII* (1), 237-254.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas del profesorado acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos* 41(68), 403-422.
- Makuc, M. & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87), 29-53. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- Martín, E. & Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de La Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- Marton, F. & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning II. Outcomes as a function of the learners conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 45, pp. 115 – 120.
- Mata, J. (2008). *Diez ideas clave: Animación a la lectura*. España: Graó.
- Mateos, M.; Martín, E. & Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de La Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 841–859). Newark, DE: International Reading Association.
- Meckes, L. (2011). *Formación inicial docente*. CEPPE. Pontificia Universidad Católica.^[1]_[SEP]
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45-55
- Medina, L., Valdivia, A., & San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13.
- Mekis, C. (2016). *La formación del lector escolar. Oportunidades desde el entorno familiar, educativo, cultural y social*. Zaragoza: Editorial Universidad de Zaragoza.
- Meneses, A. (2008). Leer y escribir en una escuela chilena: Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3. *Revista signos*, 41(67), 257-278.
- Merino, M. & Tocornal, X. (2012). Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago. *Revista signos*, 45(79), 154-175. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342012000200003>
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2012). Young boys' opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. *ICERI2012 Proceedings* (pp. 4109-4118). Madrid: IATED Publications.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación. (2016). *Estadísticas de la Educación 2015*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2015a). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015*. Santiago, Chile: División de Educación General y Unidad Educación Especial.

- Ministerio de Educación. (2015b). *Esquema de registro bases Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) 2014-2015*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases curriculares para la Educación Básica*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago: LOM Ediciones.
- Ministerio de Educación. (2007). *Ley General de la Educación*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión Formación Inicial Docente*. Santiago: Serie Bicentenario.
- Miras, M.; Solé, I.; Castells, N.; Espino, S. & Gràcia, M. (2008). La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender: El punto de vista del alumnado. En Anna Camps & Marta Millian, *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 91-102). Barcelona: GRAÓ.
- Moliner, L.; Castellón, J. & Loren, C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 45-63. ^[1] _{SEP}
- Morrison, T. G., Jacobs, J., & Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended practices in their classroom? *Reading Research and Instruction*, 38, 81–100.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers Results of a Questionnaire Survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- Núñez Prieto, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista pensamiento educativo*, 41(2), 149-164. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/421/public/421-938-1-PB.pdf>
- OECD. (2014). *Resultados PISA 2012 en foco: Lo que el alumnado sabe a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- OECD (Ed.). (2011). PISA: Do students today read for pleasure? *PISA in focus* (8), 1– 4. OECD Publishing.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension. Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel.
- Parodi, G.; Peronard, M. & Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Buenos Aires: Aguilar.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33, 335–355. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S0346251X09000542/1-s2.0-S0346251X09000542-main.pdf?_tid=d9b2c74a-adf2-11e7-a835-00000aab0f26&acdnat=1507664600_2753d6bd822b0e82e226207b15a6cb6e
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Pozo, J. I. & Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), pp. 407-423.

- Pozo, J. I.; Scheuer, N. y Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de La Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Riffo, B. & Véliz, M. (2011). *Modelo de evaluación de la comprensión lectora*. Informe de avance proyecto Fondef D08I1179. [SEP]
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. B., Mahias, P., Maira, M. P., González, M. C., Cabezas, H., & Portigliati, C. (2016). La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas, *Midevidencias*, 1–6.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Ruiz, M., Montenegro, M., Meneses, A., & Venegas, A. (2016). Oportunidades para aprender ciencias en el currículo chileno: contenidos y habilidades en educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153), 16-33
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, 46, 20-52.
- Scales, A. & Rhee, O. (2001). Adult reading habits and patterns. *Reading Psychology*, 22(3), 175-203. doi: 10.1080/027027101753170610
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, 369–385. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.52>.
- Schraw, G. & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and Reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Shell, D.; Colvin, C. & Bruning, R. (1995). Developmental and ability differences in self-efficacy, causal attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher-level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Sotomayor, C.; Parodi, G.; Coloma, C.; Ibáñez, R. & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile: ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48 (1), 28 – 41.
- Street, J. C., & Street, B. V. (1995). The schooling of literacy. En P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne & M. Briggs (Eds.), *Subject Learning in the Primary Curriculum: Issues in English, Science and Mathematics* (pp. 72-86). Londres: Routledge.
- Stutz, F.; Schaffner, E. & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>.
- Sulentic, M.; Beal, G. & Capraro, R. (2006). How do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-Service Teachers? *Reading Psychology*, 27, 235-255.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. & Carrasco, D. (2011). Resultados: Qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En Manz, R, González & Sun, Y. *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago: Ediciones UC.
- Tolchinsky, L., & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Tovar, R. M. (2009). La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 44, 109–116.

- Troncoso, A. (2016). La lectura literaria: ¿un espacio para reproducir o construir? En C. Moya & L. Fuentes (Eds.), *Un lugar para los libros* (pp.31-39). Santiago: Lom.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades educativas*, 234, 4-11.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Valenzuela, J. P., Vera, G. G., & Sotomayor, C. (2015). The role of reading engagement in improving national achievement: An analysis of Chile's 2000–2009 PISA results. *International Journal of Educational Development*, 40, 28-39.
- Vetter, A. (2010). Positioning students as readers and writers through talk in a high school English classroom. *English Education*, 43, 33(1), 33–64.
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones UC.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Villalón, R.; Merisuo-Storm, T.; Izquierdo-Magaldi, B.; Melero., A. & Soininen, M.^[SEP](2016), Reading attitudes and text comprehension of Finnish and Spanish pupils: a comparative study. *Conference of the EARLI SIG 2 Comprehension of Text and Graphics*. Geneva, Switzerland.
- Wang, Y. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 120.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary educational psychology*, 30(2), 166-189.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.

ANEXOS

Los anexos del proyecto como: instrumentos, encuestas, pautas, bases de datos, certificados de presentación en congresos, audios y transcripciones de entrevistas a docentes, etc., pueden encontrarse en el siguiente enlace Dropbox:

[Anexos Informe Preliminar Fonide FX11619](#)

<https://www.dropbox.com/sh/zur91ojza063p69/AABsQ1HmeTj3iNZe9LUyDVNYa?dl=0>