



¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile

Do We Comprehend Texts More if We Like to Read?: Reading Attitudes and Performance of Students of Public Schools in Araucanía, Chile

Compreendemos mais os textos se gostamos de ler?: Lendo atitudes e performances de alunos de escolas públicas em Araucanía, Chile

María Constanza Errázuriz*

*Pontificia Universidad Católica de Chile, Villarrica / Chile

cerrazuc@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7976-9397>

Liliana Fuentes**

**Universidad de Chile, Santiago / Chile

lilianafuentes@uchile.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6135-8271>

Andrea Cocio***

***Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile

acocio@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3721-8807>

Omar Davison****

****Fundación Ibáñez-Atkinson, Villarrica, Chile

omardavisont@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3185-2869>

Rukmini Becerra*****

*****Pontificia Universidad Católica de Chile, Villarrica, Chile

rubecerra@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1209-2988>

Paula Aguilar*****

*****Universidad San Sebastián, Valdivia, Chile

paula.aguilar@uss.cl

<https://orcid.org/0000-0002-4465-2241>

RESUMEN: Los niveles de lectura de los estudiantes de educación primaria son aún deficientes en Chile, pese al desarrollo de iniciativas de fomento lector. Asimismo, las prácticas docentes de lectura presentan un bajo desafío cognitivo. Por tanto, el objetivo de la investigación fue evaluar la comprensión y actitudes lectoras del estudiantado de 4° a 6° Básico de escuelas públicas. Con respecto a la metodología, fue descriptiva y cuantitativa, la muestra fue representativa y estuvo compuesta por 18 escuelas públicas de La Araucanía, a cuyos estudiantes (n=1.197 aprox.) se les aplicó una evaluación de comprensión lectora y una encuesta de actitudes de lectura. Entre los resultados, se identificó que el desempeño de los alumnos es bajo y decrece junto con sus actitudes de lectura a medida que pasan de curso. Además, existe correlación de baja magnitud entre su rendimiento y sus actitudes lectoras.

PALABRAS CLAVE: actitudes de lectura; lectura; comprensión lectora; fomento lector.

ABSTRACT: Reading levels in primary education students are still deficient in Chile, despite the development of reading promoting initiatives. Moreover, teaching practices of reading are present a low cognitive challenge. Therefore, the objective of the research was to evaluate the reading comprehension and attitudes of the 4th, 5th and 6th grade students of public schools. Regarding to the methodology, was descriptive and quantitative, the sample was representative and it was composed by 18 public schools of the Araucanía, whose students (n=1.197 approx.) were given a reading comprehension assessment and a reading attitudes survey. Among the results, it was identified that the performance of the students is low and it decreases along with their reading attitudes as they pass the course. In addition, there is a low magnitude correlation between their performance and their reading attitudes.

KEYWORDS: reading attitudes; reading; reading comprehension; reading promotion.

RESUMO: Os níveis de leitura dos alunos do ensino fundamental ainda são deficientes no Chile, apesar do desenvolvimento de iniciativas de promoção da leitura. Da mesma forma, as práticas de ensino da leitura apresentam um baixo desafio cognitivo. Portanto, o objetivo da pesquisa foi avaliar a compreensão e as atitudes de leitura de alunos de 4ª a 6ª série de escolas públicas. Quanto à metodologia, foi descritiva e quantitativa, a amostra foi representativa e composta por 18 escolas públicas de La Araucanía, cujos alunos (n = 1.197 aprox.) responderam uma avaliação de compreensão de leitura e um inquérito de atitudes de leitura. lendo. Dentre os resultados, identificou-se que o desempenho dos alunos é baixo e diminui junto com as atitudes de leitura à medida que são aprovados no curso. Além disso, há uma correlação de baixa magnitude entre seu desempenho e suas atitudes de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: atitudes de leitura; lendo; compreensão de leitura; promoção do leitor.

1 Introducción

La preocupación por el hábito lector y su fomento está cobrando cada vez más relevancia desde diversas matrices disciplinarias. En efecto, la implementación del Plan Nacional de la Lectura (2015-2020) en Chile (CHILE, 2015a), ratifica el interés de la política pública por posicionar a la lectura como un derecho social en el marco de promover el desarrollo de una sociedad lectora. En ese contexto, cabe indagar en el rol que debe cumplir la escuela y sus docentes frente a los desafíos que supone la formación de alumnos más vinculados con la lectura.

Asimismo, algunos estudios realizados en el país evidencian, por ejemplo, que los adolescentes no manifiestan como actividad primordial la lectura y solo un 19% se autopercibe como lector frecuente, aun cuando la lectura de 15 a 20 minutos en forma diaria tiende a aumentar conforme avanza la edad (CHILE, 2014a). Por su parte, Latorre (2014) concluye que a medida que el estudiantado avanza de grado, la lectura es percibida como menos entretenida y con un fuerte carácter de obligatoriedad. De hecho, con respecto al desempeño, según la medición internacional PISA 2015, Chile obtuvo 459 puntos en lectura, si bien existe un alza respecto de la medición anterior, el país está bajo el promedio de los países de la OCDE que tienen 496 puntos (OCDE, 2014; OECD, 2016). Del mismo modo, el Estudio Internacional de Lectura PIRLS 2016 (CHILE, 2017a, 2017b) señala que el nivel de actitudes de lectura positivas del estudiantado chileno es menor al promedio internacional.

Lo anteriormente señalado se agudiza en la región de La Araucanía, donde se focaliza esta investigación, ya que si bien su puntaje en el Simce (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación) de Lectura de 4° Básico 2016 (266 puntos) ha subido respecto de los años anteriores y continúa siendo más bajo que el promedio nacional (CHILE, 2017c). En efecto, una aplicación del test de comprensión lectora Clip a 2.277 estudiantes de esta región, evidenció niveles de comprensión que no superan el 50% en un nivel superficial y el 20% en niveles de comprensión profunda (FUENTES, 2009). Probablemente, estos resultados se vinculan con el hecho de que esta zona presenta los mayores índices de pobreza del país (CHILE, 2014b) y una realidad intercultural que no ha sido suficientemente abordada (WEBB; CANALES; BECERRA, 2018).

A su vez, como también muestra la Prueba PISA, existe una diferencia de género respecto al desempeño lector de los estudiantes del sistema escolar

chileno, pues las alumnas superan de manera significativa a sus pares de sexo masculino, constatándose así una brecha que también es ratificada por los últimos resultados del Simce de Escritura 2016 y por la evidencia internacional (LOGAN; JOHNSTON, 2010; SCHAFFNER; SCHIEFELE; ULFERTS, 2013; STUTZ; SCHAFFNER; SCHIEFELE, 2016).

Por otra parte, existen estudios que relevan la responsabilidad del profesor como lector frecuente y generador de prácticas lectoras más motivantes con sus estudiantes (FUNDACIÓN LA FUENTE, 2016). En ese sentido, el fomento lector en la escuela, asumido como una intervención sistemática que comprende las prácticas pedagógicas que favorecen la lectura, los momentos para su realización, la creación de un ambiente adecuado y las formas de evaluarla e integrarla a la gestión pedagógica, se presenta como una herramienta clave para desarrollar las actitudes lectoras de los estudiantes y promover una cultura lectora en las comunidades educativas (CHAMBERS, 2007; COLOMER, 2005; LOCKWOOD, 2011; MATA, 2008).

Por último, suscribimos la premisa de que no existe un método fácilmente formalizable para fomentar la lectura, lo que es parte de la complejidad de este desafío. Sin embargo, la proliferación de nuevos formatos y soportes multimodales, junto con los cambios que experimenta el hábito lector gracias a las nuevas tecnologías de la información, configura un escenario que interpela al espacio escolar tanto en lo relacionado con el fomento lector como con el fortalecimiento de los objetivos de la política pública encargada de promocionar la lectura.

En consecuencia, el propósito de este trabajo fue evaluar y analizar la comprensión lectora y las actitudes de lectura del alumnado de 4° a 6° Básico de escuelas públicas de la región de la Araucanía, Chile, con el fin de establecer la posible relación entre ambos factores. De este modo, los resultados de esta investigación podrían ser un insumo relevante para el diseño de planes de fomento lector en la escuela, así como colaborar en la generación de modelos pedagógicos inclusivos y de mediación lectora (CHILE, 2015b). Punto particularmente sensible, considerando que según algunas evidencias (CONTRERAS; PAZ CRUZAT, 2017; OECD, 2014; STUTZ; SCHAFFNER; SCHIEFELE, 2016), los estudiantes que muestran actitudes positivas hacia la lectura tienden a ser buenos lectores y alcanzan un mayor rendimiento académico.

2 Fundamentos Teóricos

A continuación presentamos las evidencias y fundamentos sobre la comprensión lectora y las actitudes de lectura en la educación escolar que consideraremos en esta investigación.

2.1 La lectura comprensiva en la escuela

La comprensión de textos constituye un proceso cognitivo complejo que requiere la intervención de sistemas atencionales y de memoria, procesos de percepción y 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, Rosenblatt (1985) argumentó que la lectura es un proceso de transacción entre el lector y el texto, por lo que se produce una interacción entre ambos, de acuerdo con los objetivos que orienten la lectura, lo que permite construir un significado (BOFARULL, 2001). En efecto, Schraw y Bruning (1996) constataron que los individuos que adherían a un modelo lector transaccional mostraban más compromiso por la lectura y una visión más crítica del texto que aquellos apegados a un modelo lector transmisional. 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, el mundo y sus experiencias. Por ende, la lectura comprensiva es un fenómeno lingüístico, sociocultural, afectivo y cognitivo (CASSANY, 2006), compuesto por tres dimensiones: textual, pragmática y crítica (RIFFO; VÉLIZ, 2011).

Por otra parte, como la lectura es un proceso estratégico (KINTSCH, 1998), un lector activo debe ser capaz de identificar e interpretar las señales proporcionadas por el texto -antes y durante la lectura- a través de sus conocimientos, estrategias y destrezas (BOFARULL, 2001; CASSANY, 2006; CONDEMARÍN, 2004; SOLÉ, 1996). En este sentido, la formulación de inferencias es una habilidad clave en este proceso (SILVA; CAIN, 2015), pues estas consisten en operaciones mentales que contribuyen a explicitar

lo que está implícito en el texto, mediante el conocimiento de mundo, de los géneros discursivos, de las experiencias de vida y de la referencia compartida. Asimismo, también, a través de las inferencias, se pueden predecir hipótesis, reorganizar la información y deducir presuposiciones sobre lo leído (VIDAL-ABARCA; MARTÍNEZ RICO, 2001).

En relación con la enseñanza de la comprensión lectora, Collins y Smith (1980), Condemarín (2004) y Pearson y Johnson (1978) señalan que durante el modelamiento de la lectura por parte docente es importante la aplicación de estrategias metacognitivas de automonitoreo que permitan establecer un propósito de lectura (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2015) e identificar la fuente de la respuesta a una pregunta, según si la información es literal al texto, requiere de relaciones entre ideas de este, proviene de los conocimientos del lector o exige la creación de una nueva idea. En efecto, respecto del logro de las habilidades previamente señaladas, el método de reciprocidad de enseñanza, la discusión productiva y el lenguaje dialógico (GONZÁLEZ-MORENO, 2017; KUCAN; PALINCSAR, 2013; MENESES *et al.*, 2016; MERCER, 2001), es decir, los diálogos centrados en el texto, han demostrado ser efectivos para mejorar 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; STREET; STREET, 1995), 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 en todas las áreas y porque son prácticas y actividades socioculturales que forman parte de las comunidades (CASSANY, 2006; HERNÁNDEZ ROJAS, 2005; MEDINA, 2006; STREET; STREET, 1995; TOLCHINSKY; SIMÓ, 2001).

A partir de lo previamente señalado -en este estudio- el abordaje de la lectura es considerado como un proceso holístico y un fenómeno complejo, desde diversas perspectivas como la lingüística, la sociocultural, la cognitiva y la afectiva, ya que las investigaciones en Chile han solido centrarse en el rendimiento, desatendiendo los demás aspectos en el contexto de la escuela. Por lo tanto, para el tratamiento de la dimensión actitudinal que incide en la comprensión, también, se estudiaron las actitudes lectoras del estudiantado, cuyo desarrollo se presenta a continuación.

2.2 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 (ALEXANDER; FILLER, 1976; MCKENNA; KEAR; ELLSWORTH, 1995). Es decir, es la imagen que el lector tiene sobre sus interacciones con la lectura. Para Mathewson (1994), la actitud es un factor preponderante mientras se aprende a leer y se compone de cuatro factores centrales: valores, objetivos, autoconcepto y retroalimentación cognitiva y afectiva. Por su parte, el modelo de McKenna, Kear y 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 el desempeño según su deseabilidad, las creencias sobre las expectativas de los demás y la motivación por satisfacerlas y los resultados en incidentes de lectura específicos.

De acuerdo con algunos estudios internacionales como el PISA, los estudiantes que muestran actitudes positivas hacia la lectura tienden a ser buenos lectores (OECD, 2014; VILLALÓN *et al.*, 2016) y tener un mayor rendimiento académico, esto posiblemente se debe a que la lectura es una herramienta de aprendizaje en todas las disciplinas (GUTHRIE *et al.*, 2007). Incluso hay algunas investigaciones que señalan factores de género a favor de las mujeres (SCHAFFNER; SCHIEFELE; ULFERTS, 2013; STUTZ; SCHAFFNER; SCHIEFELE; 2016), quienes, además de obtener mejores puntajes en comprensión lectora que los varones, mantienen actitudes positivas hacia la literacidad, como demuestran los resultados del SIMCE en Chile. Específicamente, se ha señalado en investigaciones recientes que las niñas tienden a demostrar actitudes positivas y una mayor motivación hacia la lectura (LOGAN; JOHNSTON, 2010) que los niños; presentando además diferencias significativas en la frecuencia con que se aproximan a la lectura (COLES; HALL, 2002; DURIK; VIDA; ECCLES, 2006; MULLIS *et al.*, 2007)

Asimismo, las actitudes lectoras de los estudiantes también pueden desarrollarse en la escuela y no solo en la familia (VILLALÓN *et al.*, 2016), pues son influenciadas por los perfiles lectores y prácticas docentes de sus profesores y el ambiente escolar. De hecho, se ha descubierto que los docentes que disfrutaban de la lectura en su vida pueden proyectar y recrear estas experiencias positivas con sus estudiantes (DAISEY,

2009; GRANADO, 2014; MORRISON; JACOBS; SWINYARD, 1999; NATHANSON; PRUSLOW; LEVITT, 2008, SULENTIC-DOWEL; BEAL; CAPRARO, 2006).

En relación con las evidencias sobre las actitudes de lectura del alumnado de educación primaria, McKenna, Kear y Ellsworth (1995) constataron que las actitudes hacia la lectura académica y recreativa de 18.185 niños estadounidenses eran relativamente positivas en primer grado, pero que terminaban en total indiferencia en sexto grado y que no había diferencias según etnia, pero sí de género a favor de las niñas. De este modo, los lectores más débiles, presentaron actitudes más negativas que los mejores lectores, por lo que se comprobó que la actitud afectaba el rendimiento lector y esta relación se acrecentaba con el tiempo.

Asimismo, según otros estudios (GUTHRIE *et al.*, 2007; MARTÍNEZ; ARICAK; JEWELL, 2008; PETSCHER, 2010; WIGFIELD *et al.*, 2008), 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.

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 Chile, de acuerdo con los últimos resultados del PIRLS, un alto porcentaje del estudiantado de 4° Básico reporta actitudes positivas hacia la lectura, aunque por debajo del promedio internacional (CHILE, 2017a). En efecto, según un reporte PISA (OECD, 2011), si bien los niveles de motivación por la lectura de los estudiantes del sistema escolar son cercanos al promedio de la OCDE, existe una disminución de la lectura como pasatiempo entre los años 2000 y 2009. De hecho, un 37% señala no leer nunca por placer, lo que resulta preocupante si se considera que el disfrute de esta práctica se asocia al mayor desempeño lector y a un alza en los aprendizajes en general (CUNNINGHAM; STANOVICH, 1998; VILLALÓN, 2008), por lo que se ahonda la brecha entre lectores y no

lectores. Asimismo, de acuerdo con Valenzuela, Vera y Sotomayor (2015), el compromiso lector de los estudiantes chilenos en PISA es determinante en sus resultados de comprensión lectora, incluso aún más que las estrategias de lectura. En cuanto a los niveles de lectura de las niñas chilenas, también presentan una mayor motivación por esta actividad que sus pares de género masculino. 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 avanzan en su escolaridad (LATORRE, 2014) y se mantiene la brecha de género.

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 sus habilidades lectoras, no tenemos suficiente información sobre sus actitudes.

3 Método

Como la investigación buscó evaluar y analizar la comprensión lectora y las actitudes de lectura del estudiantado de 4° a 6° Básico de escuelas públicas de la Araucanía, Chile, con el fin de establecer la relación entre ambos factores, el método utilizado correspondió a un diseño descriptivo de tipo cuantitativo correlacional.

3.1 Participantes

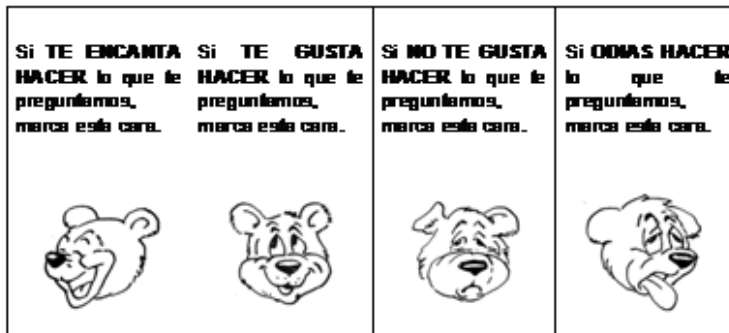
Población: A partir del total de 100 escuelas básicas públicas urbanas de la Región de La Araucanía, se consideró el universo total de los 36 establecimientos de este tipo (CHILE, 2015c, 2016) que existen en las comunas más pobladas de esta región al año 2015, estas son, en orden decreciente: Temuco, Villarrica, Angol y Pucón (CHILE, 2013). La población de estos territorios abarca el 56% del total de habitantes de la Araucanía, por lo que es significativa y representativa de la realidad urbana del territorio. Con respecto a la conformación de la muestra, fue representativa de las comunas seleccionadas y quedó integrada por el 50% de este universo, es decir, 18 escuelas básicas municipales urbanas de estos territorios. El criterio de selección fue aleatorio y la muestra de tipo probabilístico.

Muestra: La muestra estuvo conformada por 1.197 estudiantes de 4° a 6° Básico de las escuelas seleccionadas, 585 de ellos correspondieron a sujetos de género femenino y 612, al género masculino.

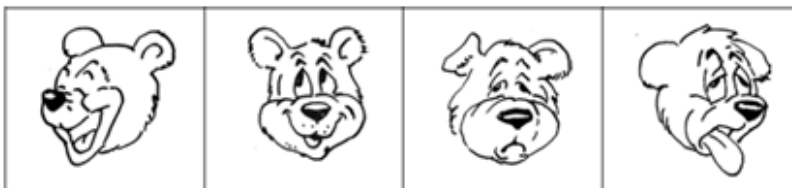
3.2 Instrumentos

Encuesta de Actitudes hacia la Lectura y Escritura: es un instrumento diseñado para niños de 2° a 6° grado y fue creado por Merisuo-Storm y Soininen (2012), basándose en otros anteriores (MCKENNA; KEAR, 1990). Presenta 28 preguntas acerca de las prácticas de lectura y una escala de tipo Likert pictórica de 4 puntos, cuyos niveles muestran imágenes de osos con los siguientes estados de ánimo: muy contento, contento, aburrido y muy aburrido. Respecto de sus dimensiones, ostenta dos: la primera, el gusto por leer alude a la motivación por esta tarea (ítems 1 al 21) y, la segunda, la facilidad de lectura (ítems 22 al 28) se refiere al autoconcepto y autoeficacia que se tiene como lector. A continuación se presenta un fragmento del instrumento (FIGURA 1).

FIGURA 1 – Fragmento del instrumento Encuesta de actitudes hacia la lectura



¿Te gusta leer cómics y/o historietas?



Fuente: Merisuo-Storm; Soininen (2012)

Esta encuesta fue aplicada en Finlandia y España con buenos resultados de validación (VILLALÓN *et al.*, 2016). Cabe destacar que se realizó una adaptación lingüística y cultural del instrumento al contexto chileno, considerando el léxico y los usos lingüísticos más frecuentes y comprensibles para el país y la edad de los participantes.

Prueba ACL para la evaluación de la comprensión lectora: estos instrumentos están dirigidos a evaluar la comprensión lectora de un modo amplio, a partir de textos de géneros diversos (narrativos, expositivos, multimodales y poéticos) y con contenidos que se refieren a las diferentes disciplinas del currículo (CATALÁ *et al.*, 2001). 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. Las evaluaciones ACL de 4º, 5º y 6º Básico tienen las siguientes características: la ACL-4 contiene 8 textos y 28 ítems, la ACL-5 presenta 10 textos y 35 ítems y la ACL-6 se compone de 10 textos y 36 ítems. A continuación se presentan los niveles de desempeño de estas pruebas (TABLA 1).

TABLA 1–Decatipos de los niveles de Desempeño de ACL

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

Con respecto a la validez de los dos instrumentos descritos, ambos fueron validados previamente por tres jueces expertos y también contaron con una validación estadística de contenido, constructo y confiabilidad en 352 alumnos de 4º a 6º Básico de la Araucanía, mediante análisis factorial

y del Alfa de Cronbach. Según lo anterior, la evaluación de comprensión lectora obtuvo una adecuada confiabilidad (GEORGE; MALLERY, 2003) de $\alpha = 0,818$ para 4° Básico, $\alpha = 0,859$ para 5° Básico y $\alpha = 0,787$ en 6° Básico y la Encuesta de Actitudes de Lectura obtuvo una confiabilidad aceptable de $\alpha = 0,882$ en la escala Gusto por leer y de $\alpha = 0,715$ en la escala Facilidad de Lectura, además, se confirmaron los 2 factores del instrumento (FUENTE *et al.*, 2019).

3.2.1 Procedimientos

En primer lugar, los directores, los estudiantes participantes y sus apoderados firmaron una carta de autorización, un asentimiento informado y una autorización respectivamente, cuyo contenido les informaba sobre el estudio y les aseguraba la confidencialidad de sus datos.

Asimismo, se efectuó un análisis estadístico y correlacional de los datos arrojados por los instrumentos y se realizaron comparaciones de acuerdo con las características de los sujetos como género, curso y comuna, a través de pruebas estadísticas según correspondió en cada caso, como ANOVA y T de Student. Por último, se exploró la posible correlación entre las actitudes y la comprensión lectora, mediante tests estadísticos como Pearson y Chi-Cuadrado.

Por último, dado el tamaño de la muestra, la distribución de los puntajes, el tratamiento de los datos sobre actitudes lectoras de estudiantes en estudios similares (VILLALÓN *et al.*, 2016) y con la intención de fomentar la comprensión de los fenómenos, los análisis fueron efectuados a través de procedimientos de análisis paramétrico (CRESWELL; CRESWELL, 2005).

4 Resultados

A continuación presentamos los resultados de comprensión lectora y actitudes de lectura de los estudiantes y la relación entre estos factores.

4.1 Resultados de comprensión lectora de estudiantes de 4° a 6° Básico

Considerando que las diferentes pruebas ACL poseen extensiones disímiles y a pesar de que no es posible la comparación entre ellas, pues poseen distintas 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.

4.1.1 Evaluación ACL 4

La Tabla 2 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 2 – Descriptivos de la 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 3 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 los tipos de texto que componen el test. Para 4º 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 comparación con las preguntas de nivel literal.

TABLA 3 – ANOVA ACL4 según las dimensiones de 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		

*Se han agrupado en texto multimodal los textos de interpretación de infografía y de gráficos.

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 ($p = .000$), Multimodal-Narrativo ($p = .000$) y Narrativo-Poético ($p = .000$). Es decir, el estudiantado manifestó mayor desempeño en los textos narrativos, luego le siguieron los expositivos, los textos multimodales y, por último, los poéticos.

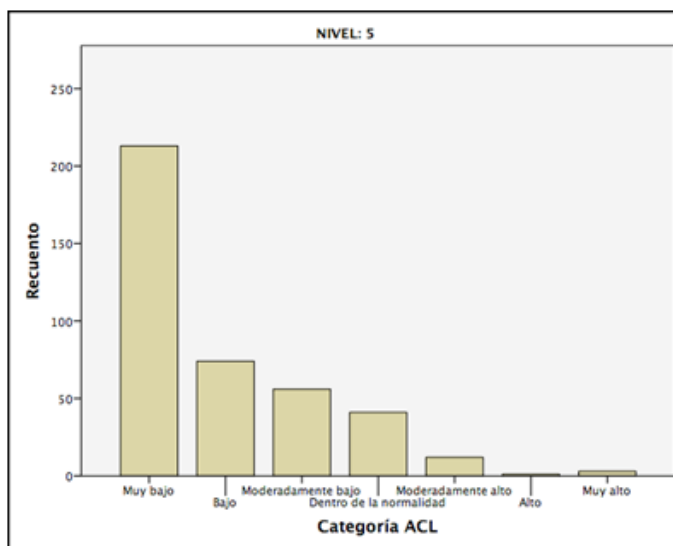
La agrupación en niveles de desempeño, a partir de los Decatipos presentada en la Tabla 4, permite una valoración cualitativa de los logros de los estudiantes según los baremos de pruebas ACL para el nivel. Un 66,7% de las puntuaciones da cuenta de un bajo desempeño (muy bajo, bajo y moderadamente bajo), correspondiendo un 40,1% a estudiantes con muy bajo desempeño en la evaluación. Asimismo, un 27,7% se ubicaría en el nivel normal y esperable y solo un 5,6% estaría en un nivel alto.

TABLA 4 – 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

El Gráfico 1 permite visualizar esta situación.

GRÁFICO 1 – Niveles de desempeño de ACL4



En relación con las diferencias de género en el rendimiento lector de los estudiantes, según la Tabla 5, al analizar la diferencia en las puntuaciones obtenidas en la prueba ACL4 entre sujetos de sexo masculino y femenino, se observa que las mujeres obtuvieron puntuaciones medias mayores a los hombres equivalentes a una diferencia porcentual de 4,67% ($p = .018$).

TABLA 5 – Diferencia de 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		

Por último, en cuando a posibles diferencias en el desempeño lector del alumnado según la ubicación de la escuela, los análisis de la varianza ANOVA presentados en la Tabla 6 indican 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 a las demás.

TABLA 6 –Diferencia de 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		

4.1.2 Evaluación ACL 5

La Tabla 7 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 7 – Descriptivos de 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 8 presenta los análisis de la varianza ANOVA para los resultados de los estudiantes en la prueba ACL5 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.

TABLA 8 – ANOVA ACL5 según las dimensiones 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		

Para el caso de la tipología textual, los 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 siguieron los multimodales, los expositivos y, por último, los poéticos.

La agrupación en niveles de desempeño a partir de los Decatipos, presentada en la Tabla 9, permite una valoración cualitativa de los logros de los estudiantes según el baremo de la prueba ACL5. Un 85,8% de las puntuaciones da cuenta de un bajo desempeño (muy bajo, bajo,

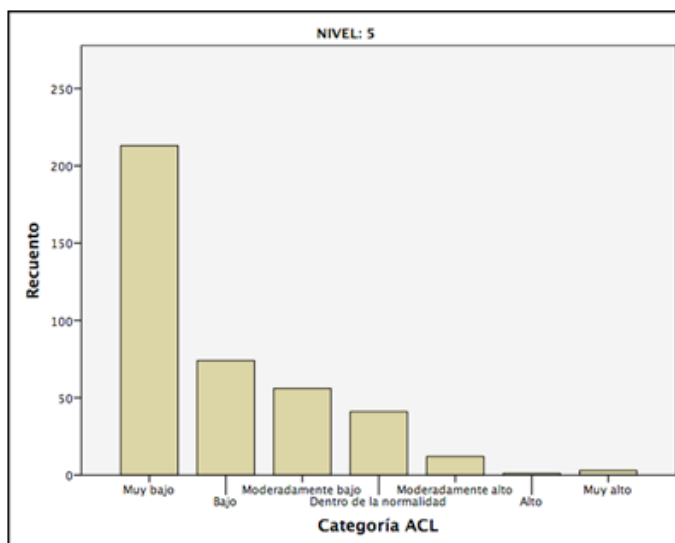
moderadamente bajo), correspondiendo un 53,3% a estudiantes con muy bajo rendimiento en la evaluación. Así, un 96,6% de los sujetos obtienen resultados dentro de la normalidad o más bajos. Asimismo, un 10,3% se ubicaría en el nivel normal y esperable y solo un 4.1% estaría en un nivel alto.

TABLA 9 – 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	100,0

El Gráfico 2 permite apreciar estos resultados.

GRÁFICO 2 – Niveles de desempeño de ACL5



Con respecto a las posibles diferencias de género en el desempeño lector de los estudiantes, de acuerdo con la Tabla 10, 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 10 – 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		

Asimismo, en cuando a diferencias en el desempeño lector del alumnado según la ubicación de la escuela, el análisis de la varianza ANOVA presentado en la Tabla 11 indica la existencia de diferencias significativas entre algunas comunas en relación con las puntuaciones medias obtenidas en la prueba. La realización de pruebas *post hoc* indican 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 ende, las comunas con menores desempeños en este caso fueron Angol y Temuco.

TABLA 11 – Diferencia de 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		

4.1.3 Evaluación ACL 6

La Tabla 12 presenta las principales medidas asociadas a los resultados obtenidos por los estudiantes en la medición ACL6. En general, se 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 consiguiente, el rendimiento en este caso nuevamente es bajo.

TABLA 12 – Descriptivos de la 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%

Por su parte, la Tabla 13 presenta los análisis de la varianza ANOVA para los resultados de los estudiantes en ACL6 de acuerdo con las dimensiones de comprensión lectora y tipo de texto. En 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.

TABLA 13 – ANOVA ACL6 según las dimensiones 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		

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. No obstante, también es necesario considerar que ya en 6º Básico, según el currículo nacional, el estudiantado ha tenido una mayor exposición a los textos poéticos, por lo que probablemente esté más familiarizado con ellos

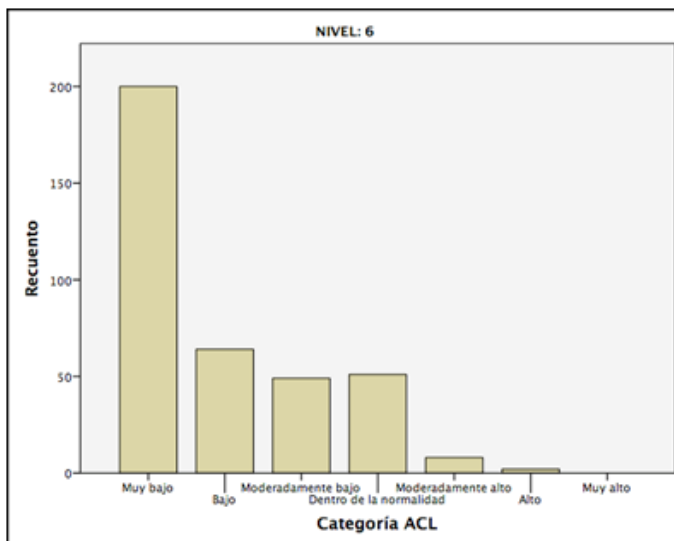
y los maneje más que en los cursos inferiores. Con respecto al logro de los demás tipos de textos, le siguieron los narrativos, los expositivos y, por último, los multimodales.

Con respecto a la agrupación en niveles de desempeño a partir de los Decatipos, la Tabla 14 permite una valoración cualitativa de los logros de los estudiantes según los baremos de las pruebas ACL6. Así, un 85,8% de las puntuaciones ostenta un bajo desempeño (muy bajo, bajo, moderadamente bajo), correspondiendo un 53,3% a estudiantes con muy bajo rendimiento. Un 96,6% de los sujetos obtiene 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.

TABLA 14 – 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	0,0	100,0
	Total		374	100,0

El Gráfico 3 permite visualizar lo descrito.



En relación con las diferencias de género en el rendimiento lector de los estudiantes, según la Tabla 15, al analizar la diferencia en las puntuaciones obtenidas en la prueba ACL6 entre sujetos de género masculino y femenino, se observa que las mujeres nuevamente obtienen puntuaciones medias mayores a los hombres equivalentes a una diferencia porcentual de 4,84% ($p = .001$).

TABLA 15 – 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		

Por último, respecto de posibles diferencias en el desempeño lector del alumnado según la ubicación de la escuela, de acuerdo con los resultados del análisis de la varianza ANOVA presentados en la Tabla 16 ($F = 1,439$; $p = .231$), no existe diferencia significativa en las puntuaciones medias obtenidas por las diferentes comunas en la prueba ACL6.

TABLA 16– Diferencia de 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		

4.1.4 Comparaciones entre las evaluaciones ACL según nivel educativo

De manera referencial, pues no es posible la comparación entre diferentes instrumentos evaluativos, se realizó la comparación entre los niveles del puntaje relativo (porcentaje de logro) obtenidos en las pruebas ACL, según el curso (Tabla 17).

TABLA 17– Diferencias del puntaje relativo de ACL según nivel

Escala	Nivel educativo	N	Media (%)	F	Sig.
Puntaje relativo ACL	4° Básico	411	40,99	45,797	.000
	5° Básico	400	31,75		
	6° 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 una diferencia significativa ($p = .000$) en las puntuaciones relativas medias entre 4° Básico y 5° Básico equivalente a 9,24% favorables hacia 4° Básico y una diferencia significativa ($p = .000$) entre 4° Básico y 6° Básico equivalente a 10,59% favorable hacia 4° Básico. En efecto, es posible observar que el bajo desempeño en comprensión lectora se acrecienta a medida que los niños y niñas pasan a un curso superior.

4.2 Resultados de las actitudes de lectura de estudiantes de 4° a 6° Básico

La Tabla 18 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 partir de la discusión en el tratamiento estadístico de este tipo de escalas e intentando facilitar la comunicación y comprensión de los resultados que emanan (CRESWELL; CRESWELL, 2005), se ha decidido utilizar la media y la desviación estándar como medida de tendencia central y dispersión de la

distribución. De este modo, 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, según indican los respectivos percentiles.

TABLA 18 – Descriptivos de escalas Gusto por leer y Facilidad 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

De acuerdo con la Tabla 19, al analizar la diferencia en las puntuaciones obtenidas en las escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura entre sujetos de género masculino y femenino, se observa que en ambas escalas las mujeres obtienen puntuaciones medias superiores a las obtenidas por los hombres. En el caso de la dimensión 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 a la Facilidad de lectura la diferencia es de 0,10 puntos ($p = .001$) favorable también hacia las mujeres.

TABLA 19 – 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		

TABLA 20 – Diferencia en escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura según nivel educativo

Escala	Nivel educativo	N	Media	F	Sig.
Gusto por leer	4° Básico	410	3,23	25,501	.000
	5° Básico	409	3,02		
	6° Básico	378	3,01		
Facilidad de lectura	4° Básico	409	3,29	4,12	.016
	5° Básico	404	3,20		
	6° 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 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 4° Básico / 5° Básico y 4° Básico / 6° Básico, favorables en ambos casos hacia 4° Básico. Para el caso de la escala Facilidad de lectura, existe diferencia significativa ($p < .05$) entre 4° Básico y 5° Básico.

En relación con posibles diferencias en las actitudes lectoras de los estudiantes según la ubicación de su escuela, de acuerdo con los resultados del análisis de la varianza ANOVA presentes en la Tabla 21, se observa que el valor F = 14,192 y su coeficiente de significación estadística asociada $p = .000$ evidencian diferencias solo 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. En tanto, para el caso de la escala Facilidad de Lectura, no se detectan diferencias entre comunas.

TABLA 21 – 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		

Con respecto al análisis de correlación entre las escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura, presentado en la Tabla 22, esta última da cuenta de la existencia de correlación positiva significativa ($r = .417$, $p = .000$) entre ambas variables.

TABLA 22 – Correlación entre Gusto por leer y Facilidad de lectura

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

Finalmente, se investigó la existencia y fuerza de la correlación entre las dimensiones Gusto por la lectura y Facilidad de la lectura dentro de cada nivel educativo. La Tabla 23 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 4° Básico.

TABLA 23 – Correlación entre Gusto por leer y Facilidad de lectura

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

4.3 Relación entre los resultados de ACL y la Encuesta de Actitudes hacia la Lectura

La Tabla 24 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 24 – 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 24 presenta los coeficientes de correlación r de Pearson para los dos pares que se forman al correlacionar las pruebas ACL con la Encuesta 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.

Luego, se exploraron las relaciones entre el logro en las pruebas ACL, el Gusto por leer y la Facilidad de lectura en el grupo de más alto desempeño en las pruebas ACL. Para lo anterior, se definió como grupo superior a todos los sujetos que se ubicaron 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 Tabla 25 presenta la tabla de contingencia según la calificación en los grupos de Alto Gusto por leer y Alta Facilidad de lectura.

TABLA 25 – 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 que estos 123 sujetos de más alto logro se ubicaron también y mayoritariamente en los niveles altos de las escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura. En el caso de Gusto por leer, 105 sujetos (85,37%) demostraron tener un alto gusto por leer, mientras que para la escala Facilidad de lectura, un 89,43% de los 123 sujetos se clasificó en la categoría Alto. Asimismo, un 78,01% de los casos (96 sujetos) clasificó en los niveles Alto de ambas escalas, mientras que 4 sujetos, equivalente a un 3,25%, clasificaron en los niveles Bajo de ambas escalas. Por último, luego de ser efectuada la prueba de independencia de Chi-Cuadrado, se pudo apreciar 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.

5 Discusión y conclusiones

Respecto del desempeño lector del estudiantado, se ha constatado que existe un bajo rendimiento en general y que a medida que los niños 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 conforme el alumnado pasa a cursos superiores, como lo señalan las investigaciones (LATORRE, 2014; MARTÍNEZ; ARICAK; JEWELL, 2008; MCKENNA; KEAR; ELLSWORTH, 1995; PETSCHER, 2010, VILLALÓN *et al.*, 2016). De hecho, los resultados de la Encuesta de Actitudes hacia la Lectura confirman lo anterior, pues las actitudes manifestadas por el estudiantado decaen de 4° a 6° Básico.

Por otra parte, se ha podido advertir que tanto en 4° como en 5° Básico los textos expositivos, multimodales y poéticos tuvieron menores resultados en relación con los narrativos, esto se debe probablemente a la menor frecuencia de estas estructuras textuales y géneros discursivos en el ámbito escolar, en oposición a la alta frecuencia del género narrativo (DE MIER; AMADO; BENÍTEZ, 2015; RUIZ *et al.*, 2016). Además, los textos expositivos y multimodales presentan una mayor complejidad por su nivel de abstracción, su lenguaje técnico, su mayor despliegue de conocimientos de mundo y sus elementos semióticos e, incluso, matemáticos y multimodales, en el caso de los gráficos. De hecho, según Barbosa *et al.* (2016), las actividades pedagógicas realizadas por docentes brasileños en

el contexto escolar indicaron que los elementos lingüísticos continúan teniendo preeminencia frente a recursos no lingüísticos, en la lectura de textos con alta riqueza multisemiótica. Por su parte, la poesía presenta una mayor complejidad dado que uno de sus rasgos es precisamente favorecer un tratamiento más connotativo del lenguaje. En efecto, de acuerdo con Nascimento (2019), a partir del análisis del Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico y los Parámetros del Currículo Nacional en Brasil, no se consideran las especificidades de la lectura literaria y la formación del lector literario, lo que es coherente con lo señalado por Munita (2016), respecto de que los docentes que trabajan en escuelas exitosas en la promoción lectora en Chile, manifiestan una relación entre su perfil lector personal, sus creencias sobre la educación literaria y sus prácticas didácticas. Por tanto, es necesario incrementar la presencia y el tratamiento adecuado de este tipo de textos y del lenguaje académico en la sala de clases (DE MIER; AMADO; BENÍTEZ, 2015; RUIZ *et al.*, 2016).

En relación con las diferencias de género en el rendimiento y el gusto lector de los participantes, se reafirman las evidencias nacionales e internacionales que han constatado que las niñas presentan más altos puntajes que los varones en comprensión lectora y mantienen actitudes más positivas hacia la lectura (CHILE, 2017a; STUTZ; SCHAFFNER; SCHIEFELE, 2016; DURIK; VIDA; ECCLES, 2006), ya que tanto en 4º como en 5º y 6º Básico se presenta una brecha de género a favor de las niñas.

También, es interesante observar que, si 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 (Centro de Recursos de Aprendizaje) (ERRÁZURIZ *et al.*, 2019). En definitiva, cabe precisar que el desarrollo de la lectura y su fomento parecen responder a un proyecto institucional más que solo 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 en Chile, 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 presentar estos últimos menores resultados (CHILE, 2017a).

Acercas de si existe relación entre el desempeño lector y las actitudes de lectura del estudiantado, se estableció que las variables Gusto por leer y Facilidad de la lectura están correlacionadas en una baja magnitud con el rendimiento en ACL. No obstante, el resultado más destacable al respecto, fue constatar que cerca del 90% de los estudiantes con mayor desempeño lector en la evaluación ACL presentó altos niveles de actitudes de lectura en las dimensiones Gusto por leer y Facilidad de lectura. Por tanto, estos resultados pueden indicar que a medida que el alumnado se siente competente en esta actividad, siente más placer al llevarla a cabo y la practica más, lo que redundas en un mayor compromiso por la tarea y un mayor 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, factores que finalmente influyen en su futuro rendimiento y en la construcción de su identidad como lectores (CASTELLÓ, 2007; ERRÁZURIZ, 2017; GUTHRIE *et al.*, 2007; SCHRAW; BRUNING, 1996; SCHUNK; ZIMMERMAN, 2007; SHELL; COLVIN; BRUNING, 1995; VETTER, 2010; WIGFIELD *et al.*, 2008). De este modo, un bajo autoconcepto como lector puede relacionarse con un bajo desempeño por una menor exposición a la tarea y manifestarse 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 (CUNNINGHAM; STANOVICH, 1998).

En suma, podemos observar que se confirman en algún grado las evidencias que aseveran la influencia que pueden ejercer las actitudes de lectura en el nivel de comprensión lectora del estudiantado del sistema escolar (GUTHRIE *et al.*, 2007; MARTÍNEZ; ARICAK; JEWELL, 2008; OECD, 2014; PETSCHER, 2010; VILLALÓN *et al.*, 2016; WIGFIELD *et al.*, 2008). Del mismo modo, también se constató que efectivamente el gusto por la lectura decae a medida que los estudiantes pasan de curso, como sugiere la literatura (MARTÍNEZ; ARICAK; JEWELL, 2008; MCKENNA; KEAR; ELLSWORTH, 1995; PETSCHER, 2010), esto probablemente se puede deber en parte a que las prácticas de enseñanza de la lectura en

Chile y otros países latinoamericanos han demostrado ser poco variadas, más bien reproductivas, con poca retroalimentación y de bajo desafío cognitivo (BUSTOS *et al.*, 2017; GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2015; MEDINA; VALDIVIA; SAN MARTÍN, 2014). En efecto, Angelo y Menegassi (2014) han constatado que los docentes brasileños requieren de apoyo teórico y metodológico sobre los procesos de lectura y orientación para la preparación de sus prácticas de enseñanza de la lectura. Asimismo, Oliveira y Arriel (2018) señalan que las prácticas de enseñanza de la literacidad siguen siendo tradicionales y poco sensibles a la comunidad y a la agencia de los estudiantes, lo que provoca su desmotivación y falta de sentido hacia el aprendizaje de la cultura escrita. Por ende, es imperativo poder profundizar en los factores a los que se puede atribuir este debilitamiento de la lectura y su fomento en la escuela, para así revertir la situación.

No obstante, se recomienda tomar con cautela estos resultados, debido a que se requiere profundizar el estudio, en función de realizar un seguimiento a los estudiantes participantes para corroborar su situación. También, se aspira a ampliar la muestra a otras regiones del país, pues la de esta investigación es representativa del universo de las zonas consideradas, pero no de todo Chile, ya que –como se señaló previamente– estos territorios tienen los mayores niveles de pobreza del país (CHILE, 2014b). De esta manera, se podrán validar más sólidamente los instrumentos. Asimismo, también es recomendable contrastar estos resultados con otros métodos más cualitativos, pues los cuestionarios en ocasiones no son totalmente fidedignos, debido a que los sujetos pueden responder por deseabilidad social.

Finalmente, como proyección de esta investigación, sería necesario indagar acerca de las conceptualizaciones de literacidad por parte del profesorado chileno y sus prácticas de enseñanza, con el fin de analizar si existe relación entre las concepciones y los hábitos lectores de los docentes y sus prácticas de enseñanza, el desempeño y las actitudes lectoras de sus estudiantes, pues -como señala la literatura- las concepciones sobre la literacidad y los hábitos de lectura del profesorado pueden tener efecto sobre sus prácticas de enseñanza y sobre el modelamiento de actitudes y hábitos de lectura y escritura del alumnado (AGUILAR PEÑA *et al.*, 2016; BENEVIDES; PETERSON, 2010; ERRÁZURIZ *et al.*, 2019; ERRÁZURIZ *et al.*, 2018; MORRISON; JACOBS; SWINYARD, 1999; PETSCHER, 2010; SCHRAW; BRUNING, 1999; VILLALÓN *et al.*, 2016).

Así como también es preciso estudiar los proyectos educativos de escuelas que implementan planes de fomento lector y de mediación de la lectura y corroborar su impacto en la motivación lectora y el rendimiento de sus estudiantes, con la finalidad de formalizar canales de divulgación para apoyar la implementación de sus buenas prácticas en otros contextos escolares.

Cada uno de los autores del artículo (María Constanza Errázuriz, Liliana Fuentes, Andrea Cocío, Omar Davison, Rukmini Becerra y Paula Aguilar) son coinvestigadores de los proyectos: Mineduc FONIDE FX11619 *Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: Perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes* y CONICYT FONDECYT REGULAR 1170193 *Concepciones sobre la lectura y su fomento de profesores de Educación Básica en ejercicio y sus estudiantes ¿Cómo inciden en las prácticas docentes?: Análisis de una relación significativa para el desarrollo de lectura en la escuela*, cuyos resultados se plasmaron en parte en el manuscrito enviado. Por tanto, la totalidad de los autores participaron en la recolección de los datos y su análisis y se involucraron en la escritura y revisión del documento. Específicamente, Liliana Fuentes, Andrea Cocío y Paula Aguilar aportaron en el marco teórico y resultados sobre comprensión lectora; María Constanza Errázuriz, Omar Davison y Rukmini Becerra contribuyeron a la literatura y resultados sobre actitudes de lectura. Además, Andrea Cocío, Liliana Fuentes y María Constanza Errázuriz realizaron, revisaron y contrastaron los análisis estadísticos. Por último, las conclusiones fueron construidas por todo el equipo y lideradas por María Constanza Errázuriz.

Agradecimientos

Este proyecto fue financiado por el 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 por CONICYT FONDECYT REGULAR N° 1170193 titulado *Concepciones sobre la lectura y su fomento de profesores de Educación Básica en ejercicio y sus estudiantes ¿Cómo inciden en las prácticas docentes?: Análisis de una relación significativa para el desarrollo de lectura en la escuela*.

Asimismo, agradecemos a los Directores y al profesorado de las escuelas públicas participantes de la Región de la Araucanía, Chile, por su colaboración.

Contribución de los autores

Cada uno de los autores del artículo (María Constanza Errázuriz, Liliana Fuentes, Andrea Cocio, Omar Davison, Rukmini Becerra y Paula Aguilar) son coinvestigadores de los proyectos: Mineduc FONIDE FX11619 Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: Perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes y CONICYT FONDECYT REGULAR 1170193 Concepciones sobre la lectura y su fomento de profesores de Educación Básica en ejercicio y sus estudiantes ¿Cómo inciden en las prácticas docentes?: Análisis de una relación significativa para el desarrollo de lectura en la escuela, cuyos resultados se plasmaron en parte en el manuscrito enviado. Por tanto, la totalidad de los autores participaron en la recolección de los datos y su análisis y se involucraron en la escritura y revisión del documento. Específicamente, Liliana Fuentes, Andrea Cocio y Paula Aguilar aportaron en el marco teórico y resultados sobre comprensión lectora; María Constanza Errázuriz, Omar Davison y Rukmini Becerra contribuyeron a la literatura y resultados sobre actitudes de lectura. Además, Andrea Cocio, Liliana Fuentes y María Constanza Errázuriz realizaron, revisaron y contrastaron los análisis estadísticos. Por último, las conclusiones fueron construidas por todo el equipo y lideradas por María Constanza Errázuriz.

Referencias

- AGUILAR PEÑA, P. *et al.* Teorías implícitas sobre la escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 42, n. 3, p. 7-26, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>. Disponible en: <https://bit.ly/30IYHSo>. Acceso en: 20 jun. 2018.
- ALEXANDER, J. E.; FILLER, R. C. *Attitudes and Reading*. Newark: International Reading Association, 1976.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000015>. Disponible en: <https://bit.ly/3kgZRGW>. Acceso en: 20 jun. 2018.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

- BARBOSA, V. S. *et al.* Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169909>
- BENEVIDES, T.; PETERSON, S. S. Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, Abingdon, v. 36, n. 3, p. 291-302, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375>
- BOFARULL, M. T. (Ed.). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó, 2001
- BRITTON, B.; GRAESSER, A. *Models of Understanding Text*. New York: Psychology Press, 1996.
- BUSTOS, A. *et al.* Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, Ciudad Real, v. 16, n. 1, p. 89-106, 2017. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- CASSANY, D. *Tras las líneas*. Madrid: Anagrama, 2006.
- CASTELLÓ, M. Los efectos de los afectos. In: CASTELLÓ, M. (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó, 2007. p. 137-159.
- CATALÁ, G. *et al.* *Pruebas ACL para la evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Graó, 2001.
- COLES, M.; HALL, C. Gendered Readings: Learning from Children's Reading Choices. *Journal of Research in Reading*, Hoboken, v. 25, p. 96-108, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00161>
- COLOMER, T. *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- COLLINS, A.; SMITH, E. E. Teaching the Process of Reading Comprehension. *Center for the Study of Reading Technical Report*, Urbana, p. 1-46, 1980. (Technical Report, n. 182)
- CONDEMARÍN, M. *Lectura correctiva y remedial*. Santiago: Andrés Bello, 2004.
- CONTRERAS, D.; PAZ CRUZAT, D. Programa de Alfabetización Primero LEE: evidencia de una evaluación cuasi-experimental en Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Santiago, v. 55, n. 2, p. 1-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.5>

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. Mixed Methods Research: Developments, Debates, and Dilemmas. In: SWANSON, R. A.; HOLTON, F. (ed.). *Research in Organizations: Foundations and Methods of Inquiry*. San Francisco: Berrett-Koehler, 2005. p. 315-326.

CUNNINGHAM, A.; STANOVICH, K. What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, Eugene, v. 1, n. 22, p. 137-149, 1998.

CHAMBERS, A. *El ambiente de la lectura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CHILE. Agencia de Calidad de la Educación. *Estudio Internacional de Lectura PIRLS 2016: presentación nacional de resultados*. Santiago: ACE, 2017a. Disponible en: <https://bit.ly/2D80cem>. Acceso en: 20 jun. 2018.

CHILE. Agencia de Calidad de la Educación. *Resultados de aprendizaje escritura 6º Básico*. Santiago: ACE, 2017b. Disponible en: <https://bit.ly/2PgMuYS>. Acceso en: 20 jun. 2018.

CHILE. Agencia de Calidad de la Educación. *Resultados Educativos 2016: IX región de la Araucanía*. Santiago: ACE, 2017c. Disponible en <https://bit.ly/39RYERr>. Acceso en: 20 jun. 2018.

CHILE. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. *Encuesta de comportamiento lector: ECL 2014*. Santiago: CNCA, 2014a. Disponible en: <https://bit.ly/3gpLMoa>. Acceso en: 20 jun. 2018.

CHILE. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. *Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020*. Santiago: CNCA, 2015a.

CHILE. Instituto Nacional de Estadísticas. *Compendio estadístico regional la Araucanía: informe anual 2013*. Santiago: INE, 2013.

CHILE. Ministerio de Desarrollo Social. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional: Casen 2013*. Santiago: Mideso, 2014b. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion_Resultados_Encuesta_Casen_2013.pdf/. Acceso en: 20 jun. 2018.

CHILE. Ministerio de Educación. *Diversificación de la enseñanza*. Decreto n° 83/2015. Santiago: Mineduc, 2015b.

CHILE. Ministerio de Educación. *Esquema de registro bases Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) 2014-2015*. Santiago: Mineduc, 2015c. Disponible en: <http://datos.mineduc.cl/dataviews/235871/vista-sned-2014-2015/>. Acceso: 20 jun. 2020

CHILE. Ministerio de Educación. *Estadísticas de la Educación 2015*. Santiago: Mineduc, 2016.

DAISEY, P. The Reading Experiences and Beliefs of Secondary Pre-Service Teachers. *Reading Horizons*, Kalamazoo, v. 49, n. 2, p. 167-190, 2009.

DE MIER, M. V.; AMADO, B.; BENÍTEZ, M. E. Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhé*, Santiago, v. 24, n. 2, p. 1-13, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708>

DURIK, A. M.; VIDA, M.; ECCLES, J. S. Task Values and Ability Beliefs as Predictors of High School Literacy Choices: A Developmental Analysis. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 98, p. 382-393, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>

ERRÁZURIZ, M. C. *et al.* *Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes: informe final Fonide n° FX11619*. Santiago: Ministerio de Educación, 2018.

ERRÁZURIZ, M. C. *et al.* Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, v. 41, n. 164, p. 28-46, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58856>. Disponible en: <https://bit.ly/39SjY9r>. Acceso: 6 mayo 2019.

ERRÁZURIZ, M. C. Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, Bogotá, v. 36, n. 71, p. 34-50, 2017.

FUENTES, L. Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, México, DF, v. 3, n. 125, p. 23-37, 2009.

FUENTES, L. *et al.* Validación de una encuesta de actitudes de lectura en estudiantes de educación básica. *Literatura y Lingüística*, Santiago, n. 39, p. 225-250, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29344/0717621X.39.2012>

FUNDACIÓN LA FUENTE. *No es un cuento: lo que los apoderados y profesores piensan sobre la lectura infantil*. Santiago: Fundación La Fuente, 2016. v. 2.

GEORGE, F.; MALLERY, P. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference: 11.0 update*. 4 ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

GERHARDT, A. F. L. M.; BOTELHO, P. F.; AMANTES, A. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 180-208, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820155747>

GONZÁLEZ-MORENO, C. Uso del lenguaje dialógico en la lectura compartida de literatura infantil y en la creación de historias conjuntas: aportes de la psicología educativa histórico-cultural al desarrollo de la conciencia narrativa infantil. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Santiago, v. 55, n. 2, p. 1-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.9>

GRANADO, C. 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*, Madrid, v. 26, n. 1, p. 44-70, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>

GUTHRIE, J. T. *et al.* Reading Motivation and Reading Comprehension Growth in the Later Elementary Years. *Contemporary Educational Psychology*, Amsterdam, v. 32, n. 3, p. 282-313, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>

HERNÁNDEZ ROJAS, G. La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Perfiles Educativos*, México, DF, v. 27, n. 107, p. 85-117, 2005.

KINTSCH, W. *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KUCAN, L.; PALINCSAR, A. *Comprehension Instruction Through Text-Based Discussion*. Newark: International Reading Association. 2013.

LATORRE, M. *Estudio mis lecturas diarias y valoración de la lectura 5° a 8° básico*. Santiago: Mineduc, 2014.

LOCKWOOD, M. *Promover el placer de leer en la educación primaria*. Madrid: Morata, 2001.

LOGAN, S.; JOHNSTON, R. S. Investigating Gender Differences in Reading. *Educational Review*, Abingdon, v. 62, n. 2, p. 175-187, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911003637006>

MARTÍNEZ, R. S.; ARICAK, O. T.; JEWELL, J. Influence of Reading Attitude on Reading Achievement: A Test of the Temporal-Interaction Model. *Psychology in the Schools*, Hoboken, v. 45, n. 10, p. 1010-1023, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20348>

MATA, J. *Diez ideas clave: animación a la lectura*. Barcelona: Graó, 2008.

MATHEWSON, G. C. Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. B. (ed.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 4. ed. Newark: International Reading Association, 1994. p. 841-859.

MCKENNA, M. C.; KEAR, D. J. Measuring Attitude Toward Read: A New Tool for Teachers. *The Reading Teacher*, Newark, v. 43, p. 626-639, 1990. Doi: <https://doi.org/10.1598/RT.43.8.3>

MCKENNA, M. C.; KEAR, D. J.; ELLSWORTH, R. A. Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, Newark, v. 30, n. 4, p. 934-956, 1995. Doi: <https://doi.org/10.2307/748205>

MEDINA, A. Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykebe*, Santiago, v. 15, n. 2, p. 45-55, 2006. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000200005>

MEDINA, L.; VALDIVIA, A.; SAN MARTÍN, E. Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykebe*, Santiago, v. 23, n. 2, p. 1-13, 2014. DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>

MENESES, A. *et al.* Discusión productiva para la comprensión de textos: Habilidades y conocimientos específicos en la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 42, n. 4, p. 87-106, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500006>. Disponible en: <https://bit.ly/3fpJkN1>. Acceso en: 20 jun. 2018.

MERCER, N. *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Madrid: Planeta, 2001.

MERISUO-STORM, T.; SOININEN, M. Young boys' opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION*, 5., 2012, Madrid. *Proceedings* [...]. Madrid: Iated, 2012. p. 4.109-4.118.

MORRISON, T. G.; JACOBS, J.; SWINYARD, W. R. Do Teachers Who Read Personally Use Recommended Practices in Their Classroom? *Reading Research and Instruction*, Abingdon, v. 38, p. 81-100, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/19388079909558280>

MULLIS, I. V. S. *et al.* *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chestnut Hill: Boston College, 2007.

MUNITA, F. Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, Ciudad Real, v. 15, n. 2, p. 77-97, 2016. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

NASCIMENTO, D. V. K. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201912582>

NATHANSON, S.; PRUSLOW, J.; LEVITT, R. The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers Results of a Questionnaire Survey. *Journal of Teacher Education*, Thousand Oaks, v. 59, n. 4, p. 313-321, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487108321685>

OCDE. *Resultados Pisa 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. México, DF: OCDE, 2014. Disponible en: <https://bit.ly/3fmeGEh>. Acceso en: 20 jun. 2018.

OECD. *PISA 2015: Results, Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing, 2016. v. 1.

OECD. *Pisa: Do Students Today Read for Pleasure? PISA in Focus*, Paris, v. 8, p. 1-4, 2011.

OLIVEIRA, H. F.; ARRIEL, T. D. Ensino/aprendizagem de língua portuguesa na escola: explorando letramentos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 451-477, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812701>

PARODI, G.; PERONARD, M; IBÁÑEZ, R. *Saber leer*. Buenos Aires: Aguilar, 2010.

PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

PETSCHER, Y. A Meta-Analysis of the Relationship Between Student Attitudes Towards Reading and Achievement in Reading. *Journal of Research in Reading*, Hoboken, v. 33, p. 335-355, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>

RIFFO, B.; VÉLIZ, M. Modelo de evaluación de la comprensión lectora. *Informe de Avance Proyecto Fondef D08I1179*, Santiago, 2011.

ROSENBLATT, L. M. Viewpoints: transaction versus interaction: a terminological rescue operation. *Research in the Teaching of English*, Urbana, p. 96-107, 1985.

RUIZ, M. *et al.* Oportunidades para aprender ciencias en el currículo chileno: contenidos y habilidades en educación primaria. *Perfiles Educativos*, México, DF, v. 38, n. 153, p. 16-33, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2016.153.57633>

- RUIZ, M. *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó, 2009.
- SCHAFFNER, E.; SCHIEFELE, U.; ULFERTS, H. Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, Hoboken, v. 48, p. 369-385, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.52>
- SCHRAW, G.; BRUNING, R. How Implicit Models of Reading Affect Motivation to Read and Reading Engagement. *Scientific Studies of Reading*, Abingdon, v. 3, n. 3, p. 281-302, 1996. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_5
- SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading and Writing Quarterly*, Abingdon, v. 23, p. 7-25, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- SHELL, D.; COLVIN, C.; BRUNING, R. Developmental and Ability Differences in Self-Efficacy, Causal Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 87, p. 386-398, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386>
- SILVA, M.; CAIN, K. The Relations Between Lower and Higher Level Comprehension Skills and Their Role in Prediction of Early Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 107, n. 2, p. 321-331, 2015. DOI : <https://doi.org/10.1037/a0037769>
- SOLE, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1996.
- STREET, J. C.; STREET, B. V. The Schooling of Literacy. In: MURPHY, P. et al. (ed.). *Subject Learning in the Primary Curriculum: Issues in English, Science and Mathematics*. London: Routledge, 1995. p. 72-86.
- STUTZ, F.; SCHAFFNER, E.; SCHIEFELE, U. Relations Among Reading Motivation, Reading Amount, and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades. *Learning and Individual Differences*, Amsterdam, v. 45, p. 101-113, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>
- SULENTIC-DOWEL, M.-M.; BEAL, G.; CAPRARO, R. How Do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-Service Teachers? *Reading Psychology*, Abingdon, v. 27, p. 235-255, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702710600642509>
- TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori, 2001.

- VALENZUELA, J. P.; VERA, G. G.; SOTOMAYOR, C. The Role of Reading Engagement in Improving National Achievement: An Analysis of Chile's 2000-2009 PISA Results. *International Journal of Educational Development*, Amsterdam, v. 40, p. 28-39, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.011>
- VETTER, A. Positioning Students as Readers and Writers Through Talk in a High School English Classroom. *English Education*, Urbana, v. 43, n. 1, p. 33-64, 2010.
- VIDAL-ABARCA, E.; MAÑÁ, A.; GIL, L. Individual Differences for Self-Regulating Task-Oriented Reading Activities. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 102, n. 4, p. 817-826, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0020062>
- VIDAL-ABARCA, E.; MARTÍNEZ RICO, G. ¿Por qué los textos son tan difíciles de comprender?: Las inferencias son la respuesta. In: BOFARULL, M. T. (ed.). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó, 2001. p. 143-158.
- VILLALÓN, M. *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones UC, 2008.
- VILLALÓN, R. et al. *Reading Attitudes and Text Comprehension of Finnish and Spanish Pupils: A Comparative Study*. In: CONFERENCE OF THE EARLI SIG, 2., 2016, Geneva. *Proceeding* [...]. Geneva: Earli SIG, 2016. p. 2-4, 2016
- WEBB, A.; CANALES, A.; BECERRA, R. Denying Systemic Inequality in Segregated Chilean Schools: Race-Neutral Discourses Among Administrative and Teaching Staff. *Race Ethnicity and Education*, Abingdon, v. 21, n. 5, p. 701-719, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417254>
- WIGFIELD, A. et al. Role of Reading Engagement in Mediating Effects of Reading Comprehension Instruction on Reading Outcomes. *Psychology in the Schools*, Hoboken, v. 45, n. 5, p. 432-445, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20307>

Data de submissão: 08/05/2019. Data de aprovação: 26/05/2020.