

FECHA DE RECEPCIÓN:

24/07/2013

FECHA DE ACEPTACIÓN:

09/10/2013

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora; hábitos lectores; SIMCE

KEYWORDS

Reading comprehension; reading habits; SIMCE

MÓNICA VALDÉS

e-mail: mvaldes@colegioingles.cl

¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora?

Do children who achieve a high level of Reading Comprehension read voluntarily and for recreation?

MÓNICA VALDÉS

Colegio Inglés de Talca (Chile)

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo conocer los hábitos lectores de los alumnos de 4° Básico (4° de Primaria) que alcanzan un nivel de comprensión lectora avanzado, evaluado en la prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile, en 2011. El estudio se realizó con una muestra de 107 alumnos que respondieron una encuesta y que pertenecen a dos colegios de la comuna de Talca, región del Maule. Fueron evaluadas distintas conductas asociadas a la lectura como el hábito lector, definido como las conductas asociadas a cantidad de libros leídos en forma voluntaria, el gusto por la lectura, la frecuencia en el uso de la biblioteca, el lugar que ocupa la lectura dentro del tiempo libre, el tipo de soporte utilizado para leer y el rol de los padres en la motivación por la lectura de sus hijos. Los resultados muestran que el hecho de alcanzar un buen nivel de comprensión lectora no asegura los buenos hábitos lectores, el gusto por la lectura y el leer por placer. Se observó además, la poca utilización que hacen los alumnos de la biblioteca escolar y la escasa motivación hacia la lectura que reciben de sus padres.

ABSTRACT

This study aims at determining the reading habits of 4th Grade students (4th Primary) who reach an advanced level of reading comprehension. They were evaluated in the 2011 SIMCE test, in Chile. A survey about reading behaviors was conducted in a sample of 107 students from two schools in Talca, Maule region. In this study were items were evaluated: various behaviors associated with reading such as reading habits, defined as behaviors linked with the number of books read voluntarily and the taste for reading; frequency of use of the library and the priority of reading within the student's free time; type of support utilized for reading and the role of parents in motivating their children to read. The results show that reaching a good level of reading comprehension does not ensure good reading habits or the enjoyment and pleasure of reading. The study also shows that students rarely use the school library and the low reading motivation they get from their parents.

Valdés, M. (2013) ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, 10, 71-89. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/330>

Introducción

La sociedad moderna, llamada sociedad del conocimiento y la información, requiere ciudadanos informados, críticos y capaces de crear nuevos conocimientos. Esto es posible solo si los individuos adquieren la competencia lectora que dan las prácticas de la lectura y la escritura, siendo esta un requisito cada vez más esencial para alcanzar el éxito en las sociedades actuales (Cerrillo, 2007; Clark & Rumbold, 2006; OECD, 2004). De ahí que la escuela deba preparar a los alumnos para que continúen aprendiendo siendo adultos. Para ello debe formar lectores y escritores autónomos (OECD, 2010a). Por tanto, la formación de ciudadanos lectores debiera ser uno de los objetivos fundamentales de la malla curricular escolar, ya que para esos estudiantes el hábito y la motivación hacia la lectura, representará uno de los aprendizajes de mayor trascendencia y en el largo plazo “modelará el talento cívico y cultural de su persona” (Molina-Villaseñor, 2006, p. 104). En estudios recientes se ha puesto especial énfasis en el rol fundamental que cumple la comprensión lectora dentro de las competencias que debe desarrollar el buen lector (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, & Alexander, 2009; Pearson, 2009), por lo cual este es un aspecto importante que considerar en la evaluación de la calidad de la educación. En la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*, OECD) de Lectura, se define Competencia Lectora como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del que lee, desarrollar sus conocimientos, posibilidades y participar en la sociedad (MINEDUC, 2010; OECD, 2006).

72

SIMCE y comprensión lectora

Teniendo en cuenta estos principios, los países se han preocupado de buscar estrategias para mejorar la calidad de educación a través de la evaluación permanente de sus políticas educativas, la implementación de nuevas mallas curriculares, la capacitación de los profesores y la incorporación de los apoderados en el proceso de aprendizaje, entre otras.

Desde el año 1988 el Estado de Chile ha implementado el Sistema de Medición de la Calidad de Educación (SIMCE) y a partir del año 1997 se suma a esta iniciativa la participación en diversos estudios internacionales organizados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estas evaluaciones han permitido comparar los resultados de los estudiantes, siendo un complemento valioso de los resultados del SIMCE, dado que han permitido ampliar la mirada y contextualizar la realidad chilena en relación a otros países (Bravo, 2011; Valenzuela, 2009).

El SIMCE tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación. Informa sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas del aprendizaje del currículum nacional y relaciona estos

con el contexto escolar y social en que aprenden. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular vigente en diferentes sectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educativo. Se evalúa anualmente el cuarto año de primaria (4° Básico) y se alternan el octavo de primaria (8° Básico), segundo y tercero de secundaria (2° y 3° Medio). En el 2012 se integró segundo de primaria (2° Básico). Con la finalidad de conocer el resultado de los alumnos y alumnas que rinden las pruebas SIMCE, se distinguen tres niveles de logro: inicial, intermedio y avanzado.

Los resultados obtenidos en dicha prueba han permitido identificar el impacto que han tenido diferentes programas e intervenciones curriculares a lo largo de la educación primaria y secundaria, además de proporcionar información para que los establecimientos educativos estén permanentemente elaborando estrategias que les permitan mejorar sus políticas y orientaciones pedagógicas y metodológicas. La prueba SIMCE también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y tutores a través de cuestionarios de contexto. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en dichas pruebas (Bravo, 2011).

La prueba SIMCE de Lectura de 4° año de Primaria (4° Básico), a la cual se refiere este estudio, tiene como objetivo ofrecer datos sobre los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes. La prueba SIMCE se concentra principalmente en los procedimientos lectores de reconocer e interpretar y, en menor medida, a diferencia de PISA que evalúa un aspecto más amplio de la competencia lectora, en los de evaluar y relacionar. Los resultados se expresan en una puntuación que ubica a los estudiantes en tres niveles de logro: a) nivel inicial (menos de 241 puntos), que agrupa desde estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves, junto con aquellos que con un poco de ayuda podrían demostrar los aprendizajes del nivel inmediatamente superior; b) nivel intermedio (entre 241 y 280 puntos), que agrupa a los estudiantes que alcanzan una comprensión de los textos leídos que les permiten extraer información explícita fácil de encontrar, realizar inferencias claramente sugeridas, reconocer algunos aspectos de la situación comunicativa y opinar sobre el contenido de textos familiares; y c) nivel avanzado (más de 280 puntos), que son los alumnos que alcanzan una comprensión de los textos leídos que les permite relacionar e integrar diversas informaciones, tanto explícitas como implícitas (inferidas) y opinar sobre el contenido de textos poco familiares (SIMCE, 2008).

Hábitos lectores y gusto por la lectura

Si bien el SIMCE proporciona información sobre el nivel de comprensión lectora que han alcanzado los alumnos, no informa sobre los hábitos lectores de los mismos. PISA define hábitos lectores como el resultado de una com-

binación de actividades que tienen que ver con el compromiso lector, como son el gusto por leer, el tiempo dedicado a la lectura por placer, la lectura realizada en las escuelas y la diversidad de materiales y soportes de lectura utilizados (OECD, 2010a). Si consideramos que los hábitos y la motivación hacia la lectura son aspectos fundamentales en el proceso lector, como lo demuestran los estudios a partir de los resultados de la prueba PISA, donde los alumnos que se muestran más motivados con las actividades de lectura y que tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje, son lectores más eficientes que aquellos que no lo hacen (Clark & Rumbold, 2006; OECD, 2010b), los alumnos con un “compromiso lector” buscarán nuevas situaciones de aprendizaje, utilizarán estrategias innovadoras para aprender y promoverán el auto aprendizaje (Guthrie et al, 1998; Oistein, 2009; Wigfield et al, 2008). En un estudio realizado con universitarios, se define como buen lector o lector habitual aquel estudiante que se interesa por leer, lee variedad de textos, valora positivamente su relación con la lectura y la disfruta y compra libros por una motivación intrínseca a la lectura (Larrañaga y Yubero, 2005).

El hábito lector y la afición por la lectura se ven fuertemente influenciados por factores como son la comunidad educativa, la motivación por parte de profesores, el ambiente social, familiar y cultural en que se desenvuelve la persona, entre otros (Molina-Villaseñor, 2006). A su vez, un estudio de la OECD demostró que el gusto por la lectura es un factor más importante en el logro académico de los niños que el estatus socio económico de sus familias (Kirsch et al., 2002). De esta forma la lectura por placer sería una buena manera de mejorar estándares de educación y exclusión social (Clark & Rumbold, 2006).

Desde otro punto de vista, un estudio (Logan, Medford & Hughes, 2011) que explora cómo los factores cognitivos y motivacionales predicen el desarrollo lector de los niños y si la motivación intrínseca influiría en el desempeño lector de los mismos, concluye que la motivación intrínseca es un factor fundamental para lograr un mejor desempeño en la comprensión lectora, especialmente en los niños con nivel lector pobre. A su vez, los resultados en PISA a nivel internacional indican que más que una relación causal directa entre el compromiso con actividades de lectura, uso de estrategias de comprensión y el progreso lector, hay un complemento y desarrollo acumulativo en el tiempo de estas habilidades las cuales formarán al lector competente. Por lo tanto, las actitudes hacia la lectura y el aprendizaje, la motivación, el compromiso con actividades de lectura y la competencia lectora, se refuerzan mutuamente (OECD, 2010a).

En estudios realizados con niños, se ha demostrado que la lectura por placer está vinculada a beneficios en el desarrollo de aspectos directamente relacionados con la competencia lectora, como son habilidad en escritura, comprensión de textos y gramática, aumento del vocabulario, actitud positiva hacia la lectura asociado a mejores logros en la lectura, auto confianza y mejor percepción de lector y lectura por placer en la vida posterior al periodo escolar

(Clark & Rumbold, 2006). Estas relaciones son posibles de encontrar también en el caso de la adquisición de una segunda lengua. Más aún, hay evidencias de que la lectura por placer no sólo beneficia el desarrollo de las habilidades de competencia lectora, sino que además incrementa el conocimiento general, la mejor comprensión de otras culturas y la participación comunitaria entre otras (Clark & Rumbold, 2006). Cuando los individuos leen por placer con frecuencia experimentan el valor de la lectura como un referente y un proceso estético. Esto les permite leer con un propósito, lo que posteriormente reforzará el desarrollo de sus hábitos lectores (Sanacore, 2002). Del mismo modo, el informe Pisa 2011, concluye que aquellos jóvenes que diariamente leen por placer obtienen mejores rendimientos en la prueba Pisa (OECD, 2011).

Dentro de los estudios referidos a hábitos lectores en Chile se encuentra la última encuesta realizada por la Fundación la Fuente-Adimark en 2010 que revela que el 52,8% de los chilenos se declara “no lector”, cifra que se incrementa lenta pero progresivamente al menos desde 2006; y que parece no estar asociada solamente a factores socioeconómicos o culturales, sino a un declarado desinterés por la lectura. Además, las mujeres suelen leer más que los hombres (Fundación la Fuente, 2011). Un segundo estudio aborda las prácticas lectoras de preadolescentes y adolescentes (11 a 14 años) y sus percepciones acerca de la lectura de libros (Argote y Molina, 2010). Se concluye que la lectura es una actividad poco realizada en el tiempo libre por los preadolescentes y adolescentes, la disposición positiva hacia la lectura disminuye fuertemente a medida que transcurre la edad, sin embargo, a diferencia de los adultos, este grupo de estudio lee frecuentemente debido a las exigencias impuestas en las escuelas; así la lectura se vincula al deber más que al placer. Igual conclusión se obtiene a partir del informe sobre hábitos lectores de los chilenos adultos donde se indica que si bien Chile es uno de los países latinoamericanos que ha aumentado el hábito de leer, también es uno de los que menos lee en forma voluntaria y por placer. En dicho informe se concluye también que en Chile, al igual que otros países latinoamericanos, se utiliza muy poco la biblioteca para el acceso a los libros (CERLAC, 2012).

A partir de los resultados de estas investigaciones, los resultados de la prueba SIMCE de lenguaje y de la observación del comportamiento lector en las escuelas, surge la inquietud respecto de la relación que habría entre comprensión lectora y hábitos lectores. ¿Es posible que los niños que han logrado desarrollar las competencias lectoras que les permiten tener una buena comprensión de los textos que leen, a diferencia de sus pares, hayan desarrollado un mayor gusto y motivación por la lectura? ¿Los alumnos de los establecimientos educativos que han desarrollado las habilidades de comprensión lectora (resultados arrojados por SIMCE), tienen hábitos de lectura que les permiten utilizar dichas habilidades en su vida diaria, fuera del ámbito puramente escolar? ¿Es suficiente tener un buen nivel de comprensión lectora para ser el lector competente que nuestra sociedad requiere? Si entendemos que las evaluaciones no son un fin, sino un medio que nos

permite analizar los aprendizajes de los alumnos, es muy relevante que los establecimientos educativos que han obtenido buenos resultados en el SIMCE de lenguaje, hagan esta reflexión al planificar sus estrategias de intervención para el mejoramiento de la calidad de educación de sus alumnos, en este caso, para la formación de lectores competentes.

Objetivo del estudio

En el presente estudio se analizaron los hábitos lectores de alumnos de 4° Básico que obtuvieron buenos resultados en la prueba SIMCE de Lectura 2011, es decir, se ubicaron en el nivel de logro avanzado de comprensión lectora, con el objetivo de conocer si estos alumnos que han desarrollado habilidades de comprensión lectora satisfactorias, respecto de lo que el currículum nacional exige, simultáneamente han ido incorporando la lectura voluntaria en su vida diaria. Averiguar si han logrado hacer de esta una actividad placentera, utilizándola tanto como factor de entretenimiento, cuanto como medio para ampliar conocimientos y actividad para el tiempo de ocio, características que posiblemente harán de ellos buenos lectores más allá de su etapa escolar.

Método

Participantes

Para realizar este estudio, se seleccionaron aquellos colegios pertenecientes a la comuna de Talca en Chile, cuyos alumnos de 4° básico hubiesen rendido el SIMCE de Lectura el año 2011 y cuyos resultados ubicaran al menos al 85% de los estudiantes en el nivel avanzado de logro (nivel máximo). Se seleccionó esta muestra dado que el objetivo del estudio es conocer los hábitos lectores de niños con buen nivel de comprensión lectora y, como se indicó anteriormente, este aspecto es el evaluado por la prueba SIMCE.

De los 65 establecimientos educativos de la comuna, solo dos cumplieron con este requisito: el Colegio Inglés de Talca y el colegio Particular María Mazzarello N° 29. El Colegio Inglés (CI) es un establecimiento a un establecimiento particular pagado, de nivel socio económico alto, donde los tutores han declarado tener un promedio de 16 años a más de escolaridad y no existen alumnos en riesgo de vulnerabilidad social. Es un colegio mixto con tres cursos por nivel; 70 alumnos rindieron la prueba SIMCE y 68 contestaron la encuesta para este estudio, ya que 2 se habían trasladado de establecimiento el año siguiente. El promedio SIMCE de Lectura 2011 correspondió a 329 puntos; las puntuaciones obtenidas ubicaron al 94% de los estudiantes en el nivel avanzado, 3% en nivel intermedio y 3% en nivel inicial.

El colegio María Mazzarello es un establecimiento del tipo particular subvencionado, de nivel socio económico medio, donde la mayoría de los tutores han declarado entre 11 y 12 años de escolaridad. Entre el 27,01 y 54% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social. Es un

colegio sólo de niñas con un curso por nivel; de las 43 alumnas que rindieron la prueba SIMCE, 39 contestaron la encuesta. El promedio SIMCE de Lectura 2011 correspondió a 301 puntos. Las puntuaciones obtenidas ubicaron al 86% de las estudiantes en el nivel avanzado, 7% en nivel intermedio y 7% en nivel inicial.

Ambos colegios cuentan con una biblioteca. En el caso del CI, la biblioteca resulta un lugar cómodo, amplio y luminoso pero con un número de títulos escaso y poco variado, orientado principalmente al plan lector obligatorio del colegio. Si bien la biblioteca está abierta a los padres, solo unos pocos la utilizan para acompañar a sus hijos pequeños a solicitar libros en préstamo. No se realizan actividades desde la biblioteca dirigidas a los padres. El plan lector contempla la lectura obligatoria de un libro mensual más otro, también de lectura obligatoria, pero que puede ser escogido dentro de una lista de alternativas entregadas por el profesor. Los alumnos no suelen visitar la biblioteca en forma voluntaria, ni se realizan actividades permanentes asociadas a la lectura (cuentacuentos, teatro, talleres etc.) en el nivel que se estudia.

En el caso del CMM, cuentan con una biblioteca organizada como Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA¹), que es equipada y supervisada por el Ministerio de Educación. Cuenta con un espacio adecuado y con variedad de volúmenes. La biblioteca funciona como lugar de lectura, juegos, audiovisuales, talleres. Semanalmente los cursos la visitan para una actividad organizada por la encargada CRA, dicha actividad puede ser realizada también en la sala de clases. El plan lector contempla un libro de lectura obligatoria mensual. Si bien la biblioteca está abierta a los padres, hay poca participación en las actividades ofrecidas.

Encuestas

Se realizó una encuesta a los alumnos que cursaban 5° Básico (5° de primaria) que hubiesen realizado el SIMCE el 2011. La encuesta se realizó a partir de cuestionarios utilizados en estudios españoles anteriores, adecuándolas a las necesidades de nuestros objetivos (Larrañaga y Yubero, 2005; Latorre, 2007; Yubero y Larrañaga, 2010).

La encuesta consistía en 21 preguntas, una de tipo abierta y 20 de respuestas cerradas (Anexo). Las preguntas se agruparon en 5 categorías: gusto por la lectura (preguntas 2, 6, 7, 16, 17), frecuencia lectora o tiempo dedicado a la lectura (preguntas 13, 8, 1, 3, 5), fuente de la lectura (preguntas 12, 14, 15, 10, 11), percepción del tipo de lector (pregunta 9), motivación por parte de los padres hacia la lectura (preguntas 18, 19, 20 y 21). Todas las preguntas estaban referidas solo a los libros leídos en forma voluntaria, excluyendo aquellos del plan lector que tienen un carácter obligatorio y son evaluados.

Las preguntas 4 y 5 no fueron consideradas en el análisis. Los resultados de las preguntas se llevaron a una escala numérica del 1 hasta un máximo de 6 en aquellas preguntas que tenían 6 alternativas de respuestas, donde 1 corresponde a la respuesta más prolectura y 6 la menos.

¹ CRA <http://www.bibliotecas-cra.mineduc.cl/>

En el Colegio Inglés la encuesta fue aplicada por la profesora de Lenguaje de cada uno de los 3 cursos. Se aplicó en forma grupal y se fueron leyendo y explicando, en caso necesario, cada una de las preguntas. La encuesta era de carácter anónimo a fin de que los alumnos respondieran lo más honestamente posible descartando completamente la posibilidad de evaluación. En el caso del colegio María Mazzarello, la encuesta fue aplicada por la autora de este trabajo siguiendo el mismo procedimiento.

Las encuestas fueron contestadas por un total de 107 alumnos, 74 niñas (69%) y 33 niños (31%), cuyas edades oscilan entre los 10 y los 11 años de edad y cursan 5° Básico (5° de primaria).

Análisis de los datos

Se analizaron por separado los resultados considerando las categorías evaluadas en este estudio y que inciden en el hábito lector: el gusto por la lectura, motivación por parte de los padres, la fuente de donde obtienen las lecturas y los hábitos lectores según sexo.

Para el análisis de los datos fue necesario agrupar variables en algunas de las categorías. Es así como se obtuvo el Índice Gusto por la Lectura (IGL) a partir de los datos arrojados en las preguntas relacionadas con gusto y motivación por leer (aspectos cualitativos y subjetivos) y datos relacionados con el tiempo dedicado a la lectura voluntaria y número de libros leídos en forma voluntaria durante el tiempo libre (todos datos cuantitativos). Estas respuestas se encuentran en las preguntas 1, 2, 3, 7, 8, 13 y 16; las respuestas de estas preguntas fueron agrupadas en 3 niveles (escala de 1 a 3), donde 1 corresponde a la opción que más refleja el gusto por la lectura y 3 la que menos. El IGL corresponde al promedio de las puntuaciones obtenidos en las siete preguntas. A partir de este índice, se definió al niño con hábito lector como aquel niño que tiene gusto por la lectura y es lector voluntario frecuente, para lo cual se agruparon en tres categorías: a) niño con gusto por la lectura como niño con buen hábito lector (BHL); b) niño medianamente motivado por la lectura como niño con poco hábito lector (PHL); c) niño al que no le gusta leer como niño sin hábito lector (SHL).

Se complementó esta definición con los resultados sobre el lugar que ocupa la lectura como opción para uso del tiempo libre (pregunta 17), la percepción del tipo de lector que tiene cada uno de sí mismo (pregunta 9) y aquellos aspectos que interfieren o dificultan la lectura (pregunta 6). Por otra parte, se analizaron los resultados de las preguntas que tenían relación con actitudes de los padres y actividades que ellos realizaban con sus hijos en sus casas para motivarlos a la lectura. Estas preguntas apuntaban a saber la frecuencia con que los padres les regalan libros, si leen con ellos, les recomiendan libros y comentan libros con ellos (preguntas 18, 19, 20 y 21). Las respuestas de estas preguntas fueron agrupadas en 4 niveles (escala de 1 a 4), donde 1 corresponde a la opción que más refleja una actitud de padre moti-

vador de la lectura y 4 la que menos. Con los resultados de estas preguntas se calculó un índice acerca de Capacidad Motivadora de los Padres (ICMP) hacia la lectura, que es el promedio de las puntuaciones obtenidos en las preguntas 18 al 21. Con los resultados obtenidos del ICMP se ubicaron a los padres en tres categorías: a) padres muy motivadores de la lectura, son aquellos que realizan estas actividades varias veces por mes; b) padres algo motivadores de la lectura, son aquellos que realizan estas actividades varias veces por año; c) padres poco motivadores, son aquellos que casi nunca o nunca realizan este tipo de actividades.

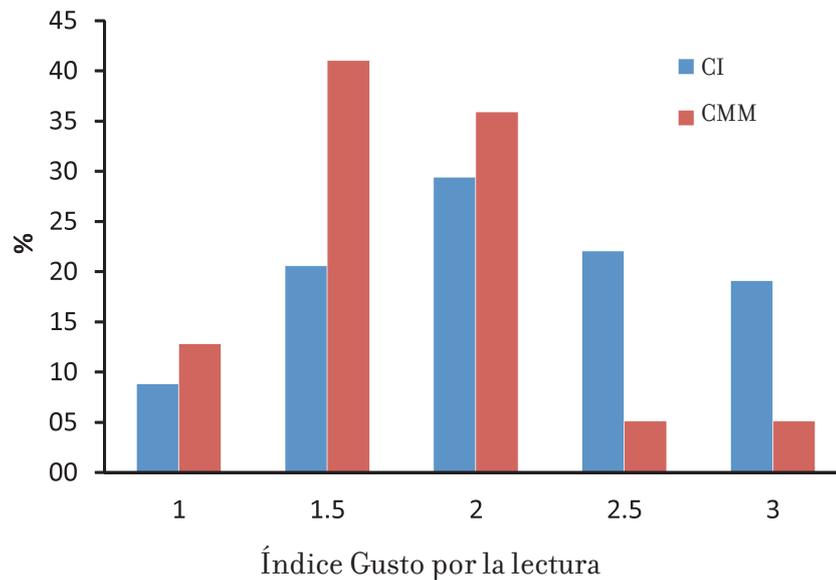
El análisis sobre Fuente de la Lectura (FL) nos informa sobre la utilización de bibliotecas, el uso de internet y otros soportes para la lectura y el libro adquirido como presente o préstamo de pares (preguntas 10, 11, 12, 13, 14, 15).

Resultados

Gusto por la lectura

El 29% de los alumnos del Colegio Inglés se ubicó en el rango de presentar gusto por la lectura y buenos hábitos lectores (IGL: 1 – 1,5), pero llama la atención que un alto porcentaje, 19% de los alumnos, estaba en el rango de no gustarle leer y presentar nulo hábito lector (IGL: 2,6 – 3). En el Colegio María Mazzarello, el 54% de las alumnas se ubicó en el rango de presentar gusto por la lectura y buenos hábitos lectores y sólo el 5% de las alumnas se ubicó en el rango de no gustarle leer y presentar nulo hábito lector (Gráfica 1).

Gráfica 1: Distribución de frecuencia (en %) del Índice Gusto por la Lectura.



Al contrastar estos resultados con la percepción del tipo de lector que cada uno tiene, se observa una estrecha relación entre los alumnos con buenos hábitos lectores y su percepción como muy buenos o bastante buenos

lectores. Del mismo modo, aquellos alumnos con hábitos lectores regulares, se perciben como lectores regulares o malos lectores y aquellos alumnos sin hábitos lectores claramente se perciben como malos lectores. Esta relación se desperfila levemente en el Colegio Inglés, ya que hay una mayor cantidad de niños que se consideran malos lectores a pesar de alcanzar hábitos lectores medianamente satisfactorios (Cuadro 1)¹.

Cuadro 1. Relación entre el Índice del Gusto por la Lectura y la Percepción de Lector.

Percepción del lector	Índice Gusto por la Lectura					
	BHL	%	PHL	%	SHL	%
CI						
Muy bueno	7	35	0	0	2	15,4
Bastante bueno	7	35	1	2,9	0	0,0
Regular	6	30	23	65,7	2	15,4
Malo	0	0	11	31,4	9	69,2
Total	20	29%	35	51%	13	19%
CMM						
Muy bueno	7	33,3	0	0	0	0
Bastante bueno	8	38,1	2	12,5	0	0
Regular	6	28,6	13	81,3	1	50
Malo	0	0	1	6,3	1	50
Total	21	54%	16	41%	2	5,1%

Si se contrastan los hábitos lectores a través del índice de gusto por la lectura entre sexos, no se observa diferencia entre ambos (niñas: $2,0 \pm 0,53$ y niños: $1,9 \pm 0,66$).

Al analizar la posición que ocupa la lectura dentro de diferentes actividades propuestas que realizan los alumnos en su tiempo libre (hacer deporte, ir al cine, estar en casa, leer, ver TV, escuchar música, salir con amigos, hacer nada, navegar en internet y jugar con consolas), en el CI sólo el 0,8 % de los alumnos ubica a la lectura dentro de sus tres primeras opciones. El hacer deportes, salir con los amigos y navegar por internet son mencionadas como las tres primeras preferencias. En el CMM, si bien el resultado es algo superior, sigue siendo la lectura una actividad poco realizada en el tiempo libre; sólo el 16,2% la ubica dentro de las tres primeras opciones. En este colegio se ubican entre las tres primeras preferencias ver TV, navegar por internet y salir con los amigos.

Al preguntar a los alumnos qué factores son los que inciden o dificultan el leer con más frecuencia, los resultados indican que un factor importante en ambos colegios es el hecho de que no encuentran libros de su gusto, un 30% de alumnos del CI y un 38% del CMM. Por otro lado, un 37% de los alumnos del CI que declara no leer más porque no les gusta leer, sólo un 12% de las alumnas del CMM declara esta razón. Todos los alumnos encuestados consi-

¹ CI: Colegio Inglés, CMM: Colegio María Mazzarello. BHL (alumno con buen hábito lector), PHL (alumno con poco hábito lector), SHL (alumno sin hábito lector).

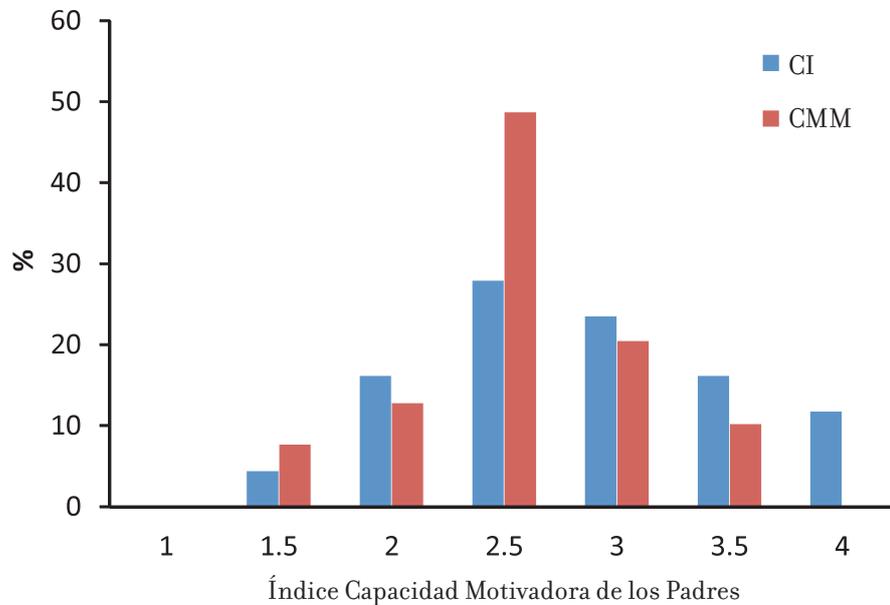
deran que tienen acceso a libros y que el factor tiempo no sería tan relevante en la frecuencia lectora.

81

Motivación por parte de los padres

La evaluación de la frecuencia con que los padres realizan actividades tendientes a motivar a la lectura a sus hijos (ICMP), se encuentra que en el CI el 50% de los padres se ubica en el rango de padres poco motivadores de la lectura. En el CMM el 60% se ubica en el rango de padres medianamente motivadores. Sólo el 5% y el 8% del CI y CMM, respectivamente, se ubican en el rango de padres motivadores de la lectura (Gráfica 2)².

Gráfica 2. Distribución de frecuencia (en %) del Índice de Capacidad Motivadora de los Padres (ICMP).



Al hacer la correlación entre el ICMP y IGL se encontró una correlación débil aunque significativa ($r = 0,28; p < 0,05$).

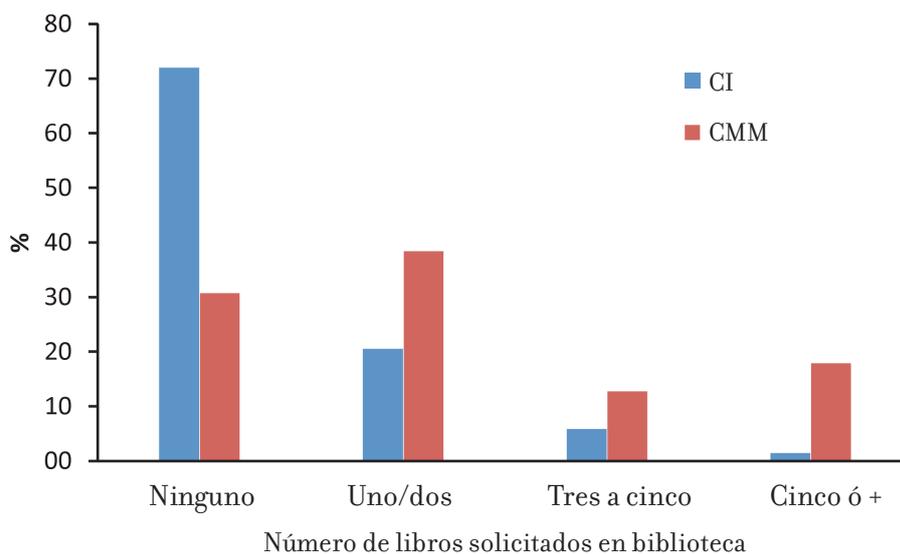
² (CI): Colegio Inglés, (CMM): Colegio María Mazzarello. Valores entre 1-1,5 indican padres muy motivadores de la lectura; entre 1,6-2,5 corresponde a padres algo motivadores de la lectura; entre 2,6-3,5 son padres poco motivadores de la lectura y entre 3,6-4 son padres no motivadores de la lectura.

³ (CI) Colegio Inglés, (CMM) Colegio María Mazzarello

Fuentes de lectura

Los resultados que arrojan las preguntas referidas al lugar o fuente de donde obtienen los libros o las lecturas los alumnos, se observa que sólo el 6% de los alumnos del CI utiliza la biblioteca escolar, en cambio en el CMM lo hace el 20% de las alumnas encuestadas. No deja de sorprender que el 70% de los niños del CI, no ha sacado ningún libro de biblioteca voluntariamente en el último año (solo han pedido en préstamo aquellos que les exige el plan lector y son de lectura obligatoria). En el CMM el 30% de las alumnas ha pedido en préstamo libros de lectura voluntaria a la biblioteca en el último año (Gráfica 3)³.

Gráfica 3. Distribución de frecuencia (en %) del número de libros que los alumnos solicitan en la biblioteca escolar como lectura voluntaria.



El 38% de los alumnos del CI tiene los libros que lee en su casa, en el caso del CMM, igual porcentaje de alumnas los compra. El préstamo entre amigos es la opción menos escogida en el CMM, y en el CI es una modalidad tan poco usada como el uso de la biblioteca escolar.

Con respecto a la frecuencia con que los alumnos utilizaban internet, se observó una diferencia significativa entre ambos colegios. En el CI el 50% de los alumnos lo utilizaba diariamente, en cambio en el CMM las alumnas lo utilizan mayoritariamente una vez por semana. Sin embargo, se observó que a pesar de utilizar con mucha frecuencia internet, los alumnos del CI no lo utilizan para leer. Sólo el 9% de los alumnos señala la lectura en internet dentro de las tres prioridades dentro de las seis propuestas, y un 63% la ubica en la última prioridad. En el CMM, el 20% de las alumnas ubica el uso de internet como fuente de lectura entre las tres primeras prioridades y el 28% la ubica en la última prioridad.

Si bien los porcentajes antes mencionados apuntan a leer directamente en internet, hay que considerar el porcentaje de alumnos que utiliza la web para buscar información dentro de las tres primeras opciones, lo cual también implica lectura, aunque no sea lectura por placer o voluntaria. Es el caso del 33% de los alumnos del CI y el 55% de las alumnas del CMM. En ambos colegios se utiliza la web principalmente para chatear y jugar.

Con respecto al tipo de soporte que utilizan los alumnos para leer, entre el 60 y el 70% de los niños de ambos colegios utiliza los libros con mayor frecuencia. El computador es el segundo tipo de soporte utilizado, considerando que a pesar de que las alumnas del CMM utilizan con menos frecuencia el internet que los alumnos del CI, lo utilizan más como medio para leer que los alumnos del CI. Muy pocos alumnos usan *tablet* o *ebook* y aquellos que los

utilizan pertenecen al CI, colegio con mayor ingreso económico. En el caso del uso del celular o teléfono móvil para leer, lo utilizan con mayor frecuencia las alumnas del CMM, pero sigue siendo un porcentaje muy bajo (<10 %).

83 **Discusión**

En el marco teórico de este estudio se plantea la importancia que tiene la formación de lectores competentes en la sociedad actual y aquellos aspectos que inciden para lograrlo (Cerrillo, 2007; OECD, 2004; Molina-Villaseñor, 2006; OECD, 2010; Clark & Rumbold, 2006).

Dentro de estos aspectos la comprensión lectora ha sido considerada en Chile el factor primordial y es la competencia utilizada en la prueba SIMCE de Lectura para evaluar la calidad de la educación en este ámbito. Sin embargo, esta prueba no considera los hábitos lectores o gusto por la lectura de los alumnos a pesar de que en pruebas internacionales sí se consideran y de que los estudios recientes sobre hábitos lectores en Chile, nos muestran las grandes falencias observadas en este aspecto. Por esta razón en este estudio se busca la relación entre el nivel de comprensión lectora y el hábito lector, definido como el gusto por la lectura y la frecuencia lectora, a fin de averiguar si es suficiente sólo evaluar la comprensión lectora para identificar a los buenos lectores.

Entre los resultados obtenidos, y el más importante para este estudio, se observa que a pesar de que los alumnos seleccionados obtuvieron altos niveles de comprensión lectora en la prueba SIMCE (85 y 93% de los alumnos del CMM y CI, respectivamente), no necesariamente han desarrollado buenos hábitos lectores (54 y 29% de los alumnos del CMM y CI, respectivamente), es decir no son alumnos a los cuales les gusta mucho leer ni leen voluntariamente en forma frecuente, tampoco utilizan la lectura como recreación en su tiempo libre. Estos resultados coinciden con los observados en un estudio con niños de 4° grado de primaria, que muestran la correlación entre motivación y comprensión lectora, donde la motivación predijo el progreso de la comprensión lectora, pero la comprensión de lectura no predijo un crecimiento en la motivación (Guthrie et al., 2007). Sin embargo, es importante dejar en claro que los alumnos del actual estudio sí leen, ya que tienen un plan lector obligatorio en el colegio bastante exigente. Dicho plan lector se refiere a una lectura obligatoria y evaluada que no necesariamente fomenta el gusto por la lectura ni la motivación por leer voluntariamente, como se demuestra en el estudio.

Un segundo aspecto encontrado es que en general la percepción del tipo de lector que tienen los alumnos es congruente con su conducta lectora. Este resultado es diferente al obtenido en el estudio realizado con universitarios españoles donde habría un grupo de estudiantes clasificados como “falsos lectores”, ya que se perciben como mejores lectores que lo que su conducta lectora refleja. En ese estudio dicha conducta se relacionaría con una imagen social positiva del lector en la cual ellos no calzan pero desearían hacerlo (Larrañaga y Yubero, 2005). Es posible que los niños de 11 años, que es la edad

promedio en este estudio, aún no estén preocupados por la imagen social que quieren reflejar con respecto al valor que la sociedad da a la lectura.

Como tercer punto, fue posible constatar también que en general los alumnos, independientemente del tipo de lectores que sean, no utilizan mayoritariamente la biblioteca como fuente de lectura y declaran no encontrar libros de su gusto a su alcance, razón por la cual no leen con mayor frecuencia. Ahora bien, a pesar del poco uso de la biblioteca, se observa que hay un significativo mayor uso en el colegio en el cual la biblioteca está considerada como un CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje), donde hay mayor variedad de volúmenes, variedad de actividades ofrecidas y visitas periódicas para realizar actividades coordinadas con el profesor dentro de ella. Tanto en la biblioteca como en el hogar, el soporte más utilizado para sus lecturas sigue siendo el libro al que sigue el computador, pero más bien como instrumento de búsqueda de información en la web para uso escolar que como lectura recreativa.

Por último, se encontró que la mayoría de estos alumnos no tiene padres particularmente motivadores de la lectura y tienen escasa influencia en los hábitos lectores de sus hijos.

Podemos concluir entonces, que si bien la comprensión lectora es un factor fundamental para el desarrollo de los hábitos lectores, la motivación y el gusto por leer juegan también un rol muy importante en el proceso de adquisición de dichos hábitos. No es suficiente alcanzar un nivel de comprensión lectora avanzado para asegurar el gusto por la lectura. Por lo tanto, aquellos establecimientos educativos que logran buenos resultados en SIMCE de Lectura, no necesariamente están asegurando la formación de “buenos lectores”, entendiendo por esto a lectores motivados y competentes que utilizarán la lectura fuera del ámbito puramente escolar. Si este es el tipo de lector que como sociedad queremos formar, debemos asegurar el fomento de los hábitos y gusto por la lectura desde temprana edad. Debemos facilitar y fomentar el uso de las bibliotecas escolares, a través de una concepción de biblioteca activa y motivante que incluya variedad de títulos y actividades. La mayoría de las escuelas municipales y particulares subvencionadas de Chile cuentan con este tipo de bibliotecas, bibliotecas CRA, sin embargo no siempre se utilizan siguiendo la metodología propuesta y/o no cuentan con mediadores capacitados para potenciar al máximo su uso. Sería importante que la comunidad escolar integrara a los padres en las actividades propuestas desde la biblioteca, como también involucrarlos en el proceso de motivación (como mediadores) de la lectura de sus hijos (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2007; Villiger, Niggli, Wandeler & Kutzelmann, 2012). Es imperante también la búsqueda de estrategias y metodologías en el aula tendientes a desarrollar tanto el gusto y la motivación por la lectura, como aquellas habilidades relacionadas con el aspecto cognitivo de la lectura como son la decodificación y la comprensión lectora. Un ejemplo es el modelo de instrucción CORI (*Concept Oriented Reading Instruction*), cuyo objetivo es optimizar el “compromiso lector” (*Reading engagement*) que permitirá a los alumnos comprender mejor,

ser más eficientes en el uso de las estrategias lectoras y desarrollar la motivación interna por leer (Guthrie et al., 2004; Wigfield et al., 2008; revisar para mayor detalles sobre CORI). Habría que cuestionarse y tal vez replantearse, el cómo y cuánto evaluar en lectura a fin de no desmotivar el placer por leer. Debemos lograr modificar las cifras que muestran los estudios nacionales en cuanto a que los jóvenes y adultos chilenos han aumentado su nivel de lectura, pero sigue siendo una lectura por deber, estudio o trabajo, más que por placer y medio de desarrollo personal.

A partir de este estudio se sugiere realizar una investigación sobre los hábitos lectores de alumnos que hayan obtenido altos niveles de comprensión lectora en el SIMCE considerando un mayor número de escuelas y en distintas regiones del país. Sería interesante, a su vez, estudiar las características de los establecimientos educativos que logran en sus alumnos tanto buen nivel de comprensión lectora como buenos hábitos lectores.

Referencias

- Argote, P. y Molina, M. (2010). *Familia y escuela: su influencia en la formación de lectores para el mañana. Aproximación a la lectura de pre-adolescentes y adolescentes*. Fundación La Fuente. Recuperado de <http://www.fundacionlafuente.cl/documentos/estudios/>
- Bravo, J. (2011). SIMCE: pasado, presente y futuro del Sistema Nacional de Educación. *Estudios Públicos*, 123, 189-210.
- CERLAC (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura*. Subdirección de estudios y formación. Recuperado de http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/fcbclb_ComportamientoLector_Final.pdf
- Cerrillo, P. (2007). Educar para leer y educar para escribir. En *La formación para mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 123-134). Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI)/SM.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2007). Libros, lectores y mediadores. En *La formación para mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 277-279). Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI)/SM.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.
- Fundación La Fuente/Adimark GFK. (2011). *Chile y los libros 2010*. Fundación Educativa y Cultural La Fuente. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.fundacionlafuente.cl/documentos/estudios/>
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G., Alao, S., Anderson, E. & Mccann, A. (1998). Does concept-oriental reading instruction increase use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 261-278.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. & Tonkset, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403 -423.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282–313.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., Mcqueen, J. & Mendelovits, J. (2002). *Reading for change performance and engagement across countries results from Pisa 2000*. Paris: OECD
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43 - 60. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/168>
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos*, 3, 55-76. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/175>
- Logan, S., Medford, E. & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124–128.
- MINEDUC (2010). Informe Nacional de Resultados de PISA 2009. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Molina-Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 103-120. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/224>
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764.
- OECD (2004). *The PISA 2003 Assessment Framework Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/the-pisa-2003-assessment-framework_9789264101739-en
- OECD (2006). *PISA 2006 Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. España: Santillana Educación S. L.
- OECD (2010a). Effective Learners, Proficient Readers. En *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Students Engagement, Strategies and Practices (Volume III)* (pp. 25-52). Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- OECD (2010b). The Reading and Learning Habits of 15- Years- Olds. En *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Students Engagement, Strategies and Practices*

- (Volume III) (pp. 59-79). Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- OECD (2011). PISA: Do students today read for pleasure? *PISA in focus*, 8, 1- 4.
- Oistein, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. En S.E. Israel y G. G. Duffy (eds.), *Handbook of research on reading Comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- SIMCE (2008). *Niveles de Logro 4° Básico para Lectura*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Sanacore, J. (2002). Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology*, 23, 67-86.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., Osses, A. y Sevilla, A. (2009). *Causas que explican los mejoramientos en los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001*. Aprendizajes y Políticas. Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. & Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91.
- 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.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/188>

Anexo. Encuesta realizada a los alumnos en este estudio

Cuestionario de hábitos lectores

Sexo: Niño Niña Edad:

Colegio: Curso:

Escucha las preguntas con atención. Marca la respuesta con una X dentro del cuadrado. No hay respuestas correctas o erróneas, solo debes marcar la que mejor indique lo que tú piensas o haces. Es importante que digas lo que haces de verdad.

1. Aparte de los libros para estudiar o que son de lectura obligatoria, ¿cuánto lees, como *lectura voluntaria*, en tu tiempo libre?

- Todos o casi todos los días Casi nunca
 Una o dos veces por semana Nunca
 Alguna vez al mes

2. Si lees, ¿por qué lees? (señala dos opciones)

- Hago tareas Me informo Me obligan
 Aprendo Me gusta Me divierto

3. ¿Cuántos libros has leído en el último año, que no sean los que te hayan mandado leer en el colegio?

- Ninguno 2 4
 1 3 5 o más

4. Señala los títulos y autores de los dos últimos libros que hayas *leído voluntariamente*.

5. ¿Estás leyendo algún libro en este momento?

- Sí No

¿Cuál?

6. ¿A qué se debe que no lees *voluntariamente* con mayor frecuencia?

- Falta de tiempo No encuentro libros que me gusten
 No tengo acceso a libros Me aburre, no me gusta leer

7. ¿Te gusta leer?

- Nada Poco Bastante

8. ¿Cuánto tiempo dedicas a leer en la semana?

- 1 hora 3 horas Más de 5 horas
 2 horas 4-5 horas No leo habitualmente

9. ¿Qué tipo de lector crees que eres?

- Malo Regular Normal
 Bastante bueno Muy bueno

10. ¿Cuántos libros de *lectura voluntaria* te han regalado este último año?

- Ninguno De 3 a 5
 1 o 2 Más de 5

11. ¿Cuántos libros de *lectura voluntaria* has sacado como préstamo bibliotecario en el último año?

- Ninguno De 3 a 5
 1 o 2 Más de 5

12. ¿De dónde obtienes la mayoría de los libros que lees *voluntariamente*?

- De tu casa De la biblioteca del colegio
 Préstamo de un amigo Te los regalan Los compras

13. ¿Con qué frecuencia utilizas internet?

- Diariamente Casi todos los días Alguna vez al mes
 Alguna vez a la semana Nunca o casi nunca

14. ¿Para qué utilizas internet? (marcar de 1 al 6 según frecuencia, siendo 1 el de mayor frecuencia y el 6 el de menor)

- Jugar Chatear Buscar información
 Leer Hacer tareas Pasar el rato

15. Cuando lees, ¿qué soporte utilizas con mayor frecuencia?

- Libros Computador Libro electrónico
 iPad o Tablet Celular

16. ¿Cuántos libros lees en vacaciones?

- Ninguno 1 ó 2 3 ó 4 5 ó más

17. Entre las actividades que te proponemos, señala las tres que más te gusta hacer en tu tiempo libre:

- Practicar algún deporte 1.....
- Ir al cine 2.....
- Estar en casa con mi familia 3.....
- Leer
- Ver la televisión
- Escuchar música
- Salir con mis amigos/as
- No hacer nada
- Navegar por Internet
- Jugar con la PlayStation/Game Boy/Nintendo

Tus padres:

18. ¿Con qué frecuencia te regalan libros?

- Nunca Casi nunca
 Varias veces en el año Varias veces en el mes

19. ¿Con que frecuencia te recomiendan libros para leer?

- Nunca Casi nunca
 Varias veces en el año Varias veces en el mes

20. ¿Con qué frecuencia leen juntos algún libro?

- Nunca Casi nunca
 Varias veces en el año Varias veces en el mes

21. ¿Comentan libros de lectura?

- Nunca Casi nunca
 Varias veces en el año Varias veces en el mes