

Estudio

Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e Indicadores de desarrollo personal y social

**Agencia de
Calidad de la
Educación**



Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e Indicadores de desarrollo personal y social

Documento de trabajo para la comunidad escolar

Agencia de Calidad de la Educación

Morandé 360, piso 9

Noviembre, Santiago de Chile

www.agenciaeducacion.cl

Nota: En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Estimada comunidad educativa:

Como Agencia de Calidad de la Educación buscamos promover mejoras en la calidad y equidad de la educación chilena, para lo cual evaluamos, orientamos e informamos a los diferentes actores del sistema escolar. En este contexto, realizamos estudios que permitan orientar el mejoramiento educativo.

En este contexto, el presente documento pretende describir el escenario actual sobre la comprensión lectora de los estudiantes chilenos, tanto en perspectiva nacional como internacional. La comprensión lectora es una de las habilidades más importantes que los estudiantes adquieren durante su proceso de aprendizaje, es base fundante del aprendizaje futuro y se encuentra presente en todos los ámbitos de la vida, siendo además importante en el crecimiento personal y recreativo de cualquier persona.

Además, busca identificar los factores que están detrás de la motivación por la lectura, que ha sido señalada como un gran predictor en los logros de aprendizaje, no solo en el área de Lectura (Lenguaje y Comunicación), sino también en áreas como Matemática o Ciencias y los indicadores de desarrollo personal y social.

Esperamos que este documento sea un aporte a la conversación sobre este tema que es de alta relevancia, no solo para la vida escolar, sino para el ejercicio legítimo de la ciudadanía en la vida cotidiana.

Atentamente,


Carlos Henríquez
Secretario Ejecutivo
Agencia de Calidad de la Educación

Contenido

I. Importancia de la lectura en el proceso de aprendizaje	11
II. Antecedentes: rendimiento lector de estudiantes chilenos	12
III. Relación de la motivación lectora con los resultados de aprendizajes y con los Indicadores de desarrollo personal y social	19
IV. ¿Qué factores influyen en la motivación por la lectura?	21
V. Conclusiones y recomendaciones	26
VI. Referencias	29



Importancia de la lectura en el proceso de aprendizaje

La comprensión lectora es una de las habilidades más importantes que los estudiantes adquieren durante su proceso de aprendizaje, ya que es base fundante del aprendizaje futuro y se encuentra presente en todas las materias, siendo además importante en el crecimiento personal y recreativo de cualquier persona.

Se entenderá la competencia lectora como “la comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2013). La comprensión lectora entonces es un indicador fundamental a la hora de trazar planes de desarrollo educativo desde las políticas públicas. Esta capacidad va más allá de ser un conocimiento que se adquiere en pos del rendimiento en el proceso de aprendizaje, es además, vital para desenvolverse en el mundo de manera autónoma y efectiva.

La literatura ha evidenciado previamente que los logros en competencias lectoras son un prerrequisito para la participación exitosa en la mayoría de las áreas de la vida joven o adulta (Smith et al., 2000; OCDE, 2002; todas presentes en Linnakyla, Pirjo; Malin, Antero; Tauben, Karin, 2004). Tener la capacidad de comprender lo que se está leyendo de manera adecuada, permite no solo el desarrollo del aprendizaje sino que también posibilita el desarrollo de una sociedad más crítica, capaz de cuestionar la información que se le presenta, creativa, participativa y propositiva. De esta manera, en la medida que se aumenta la lectura, mayor es la adquisición de contenidos y conocimiento del mundo y la sociedad en que se vive.

Aparece, entonces, la necesidad de observar el estado de desarrollo de las competencias lectoras de nuestros estudiantes, sobre todo frente a los recientes resultados en la prueba Simce Comprensión de Lectura 2015. Este estudio pretende exponer el escenario actual sobre la comprensión lectora de los estudiantes chilenos, tanto en perspectiva nacional como internacional. Además, busca identificar los factores que están detrás de la motivación por la lectura, identificada como un gran predictor en los logros de aprendizaje, no solo en el área de Lectura (Lenguaje y Comunicación), sino también en áreas como Matemática o Ciencias, o incluso en indicadores psicoeducativos¹. Con todo esto, se espera contribuir en la toma de decisiones y la construcción de políticas educativas, a través de recomendaciones a la comunidad escolar.

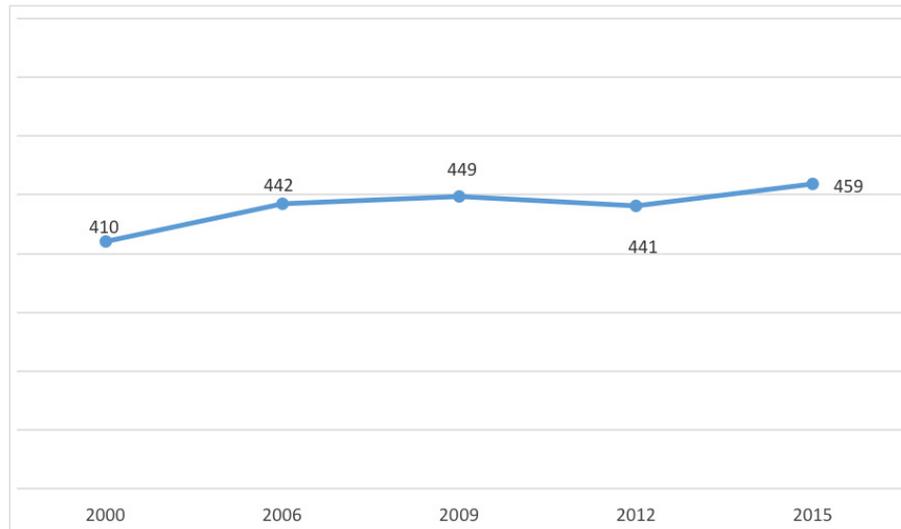
¹ En Chile, evaluados a través de los Indicadores de desarrollo personal y social, los que son medidos a través de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, aplicados junto al Simce.



Antecedentes: rendimiento lector de estudiantes chilenos

Durante los últimos años, los resultados de los estudios internacionales en los que Chile participa, han evidenciado puntajes en aumento en comprensión de lectura. En la figura 2.1, se muestran los resultados de Chile en un lapso de 15 años en la prueba internacional PISA², que evalúa esta habilidad, entre otras, en estudiantes de 15 años.

Figura 2.1 *Tendencia en el promedio de Chile en Lectura PISA*

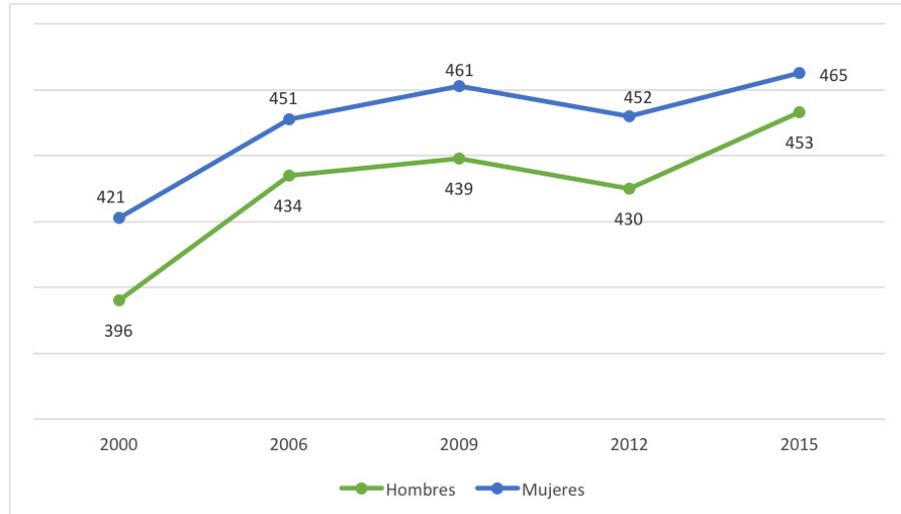


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA OCDE.

Hasta el año 2009, los estudiantes chilenos mejoraron sus resultados en lectura, sin embargo, posteriormente, entre 2009 y 2012, se observó una estabilidad en el puntaje (la diferencia entre 2009 y 2012 no es estadísticamente significativa), para luego volver a mejorar entre 2012 y 2015.

Otro resultado llamativo es la tendencia de resultados en PISA entre hombres y mujeres. Los puntajes muestran una diferencia por género permanente en nuestro país (figura 2.2).

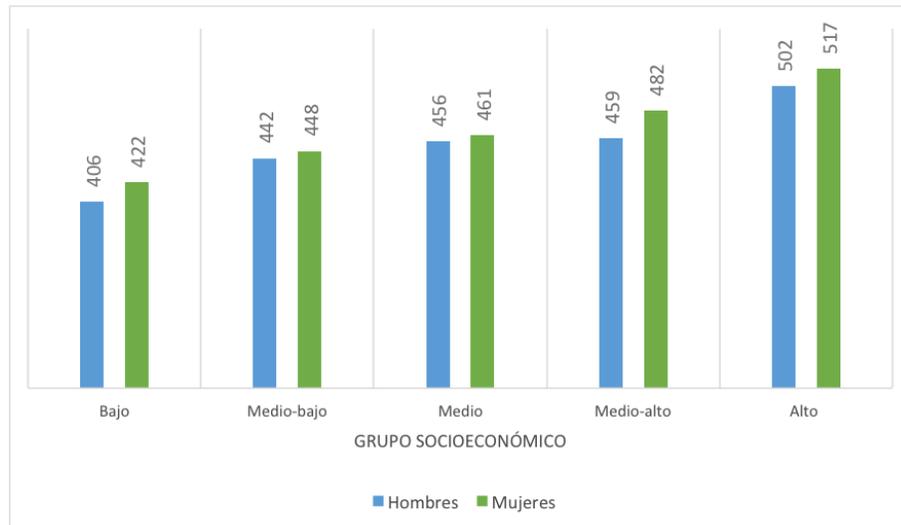
Figura 2.2 Tendencia en el promedio Lectura PISA según género en Chile



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA OCDE.

Al examinar esta situación dentro de cada grupo socioeconómico (GSE), se observa que la mayor brecha por género en PISA 2015 se dio en el GSE medio alto, con 23 puntos de diferencia. Al otro extremo, el grupo con menor brecha de género (y no significativa estadísticamente) es el grupo medio bajo y medio (ver figura 2.3).

Figura 2.3 Promedio Lectura PISA 2015 según género y GSE en Chile



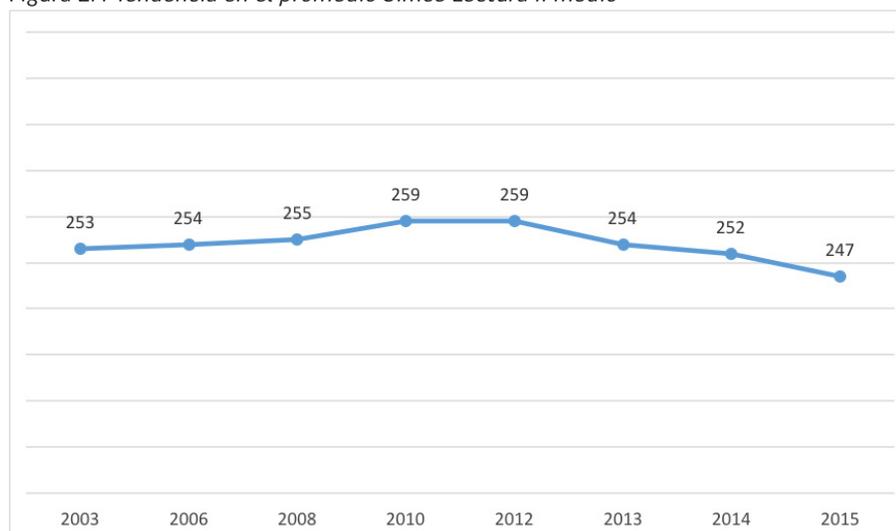
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2015 OCDE.

Nota: Las diferencias entre mujer y hombre son estadísticamente significativas en los grupos bajo, medio alto y alto.

En Simce, la evaluación nacional, los resultados muestran una estabilidad en el último tiempo en 8° básico (diferencia entre 2014 y 2015 no es significativa) y una baja en II medio.

Los resultados de II medio muestran una disminución promedio en las últimas aplicaciones, con una baja de 5 puntos entre 2014 y 2015, estadísticamente significativa (figura 2.4). Si se observa la figura siguiente (2.5) que entrega datos por género, se comprende que esta baja está asociada principalmente a una disminución de 8 puntos en los hombres entre tales años.

Figura 2.4 *Tendencia en el promedio Simce Lectura II medio*



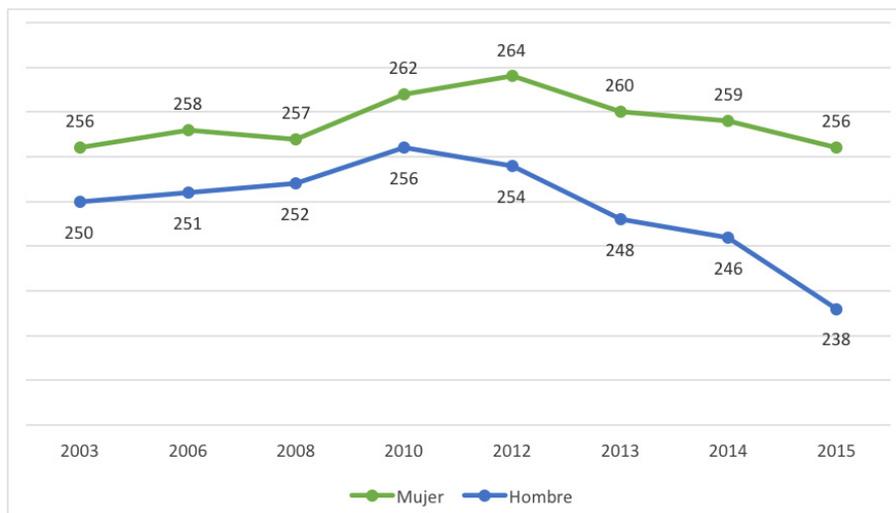
Fuente: Elaboración propia a partir de datos Simce 2015.

Al igual que los resultados de PISA y en correspondencia con investigaciones internacionales, los resultados en comprensión lectora en Simce muestran una brecha a favor de las mujeres. Esta diferencia en Simce delata un aumento en la brecha en los últimos años, alcanzando los 18 puntos en 2015 entre hombres y mujeres (versus 5 puntos en 2010). Esta diferencia se traduce en que el 60% de los hombres en II medio se encuentran en el Estándar de Aprendizaje Insuficiente, en comparación al 46% de las mujeres.

La data muestra además un descenso mucho más pronunciado en los puntajes de los hombres. Desde 2012, estos han disminuido 16 puntos en promedio hacia 2015, en contraste de las mujeres, que presentaron un descenso de 8 puntos desde 2012.

Estas tendencias se relacionan con un fenómeno a nivel internacional. Los resultados de la prueba PISA han mostrado que las mujeres superan a los hombres en lectura en todos los países. Esta diferencia ha aumentado a lo largo de los años debido a importantes mejoras por parte de las mujeres, o bien por grandes descensos de nivel de los hombres (OCDE, 2011).

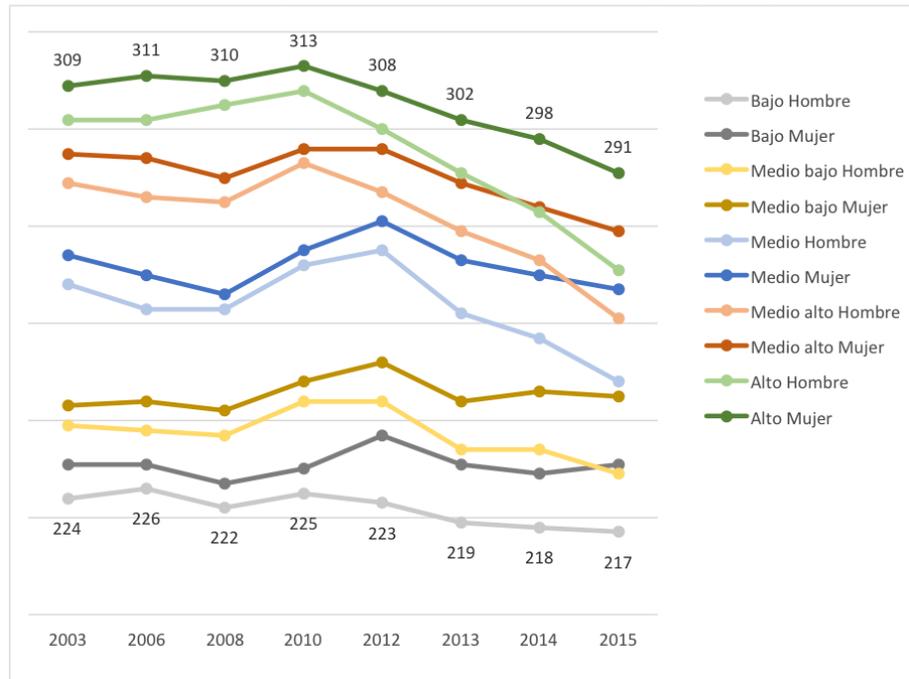
Figura 2.5 *Tendencia en el promedio Simce Lectura II medio según género*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Simce II medio 2015.

Al analizar los datos de manera más detallada, comparando las tendencias entre género y grupo socioeconómico (ver figura 2.6), se observa que en casi todos los GSE los hombres bajaron sus puntajes, siendo las mayores bajas entre los hombres de grupo socioeconómico alto y medio-alto (con 12 puntos de diferencia entre 2014 y 2015). Las mujeres de los grupos medio-bajo y bajo, como también los hombre del grupo bajo, mantuvieron su rendimiento en lectura (no tuvieron cambios estadísticamente significativos).

Figura 2.6 Tendencia en el promedio Simce Lectura II medio, según género y GSE



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Simce II medio 2015.

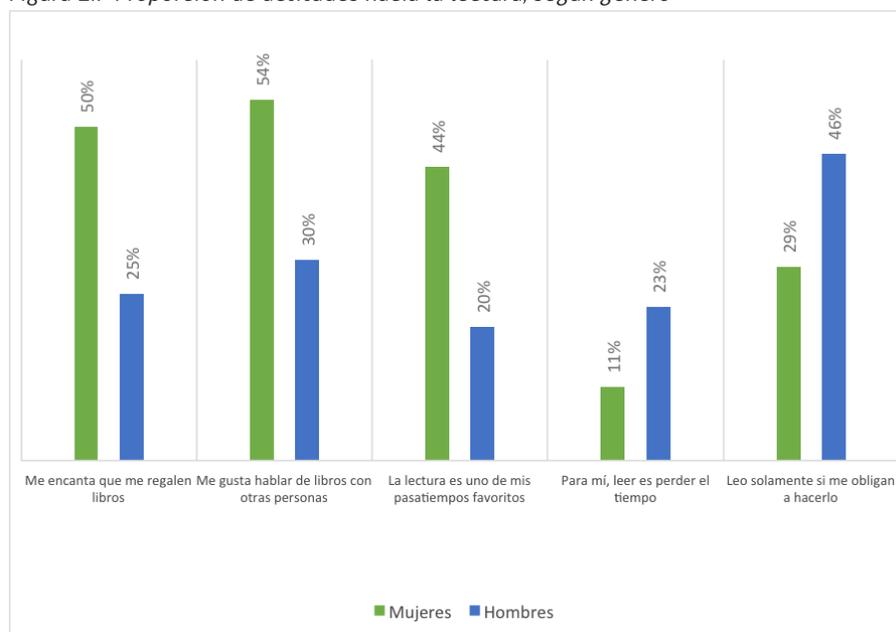
Si bien PISA y Simce son constructos distintos, donde la lectura se mide en base a distintos enfoques, en ambos casos se puede observar un mayor rendimiento de las mujeres por sobre los hombres. En la evaluación nacional, llama la atención el pronunciado descenso de los hombres de grupos socioeconómicos más aventajados, fenómeno que no se replica en el grupo más bajo.

Los resultados de los Cuestionarios de calidad y contexto, que se aplican junto al Simce, detallan también una diferencia por género en la actitud que los estudiantes tienen frente a la lectura, que se muestra más positiva en las mujeres (ver figura 2.7). Por su parte, los datos de los cuestionarios que se aplican con PISA informan que leer por placer diariamente está asociado a un mejor rendimiento en PISA. Entre los países OCDE, aproximadamente dos terceras partes de los estudiantes informaron que leen diariamente por placer. Sin embargo, el leer por placer está mayormente asociado a las mujeres (coincidente con datos Simce) y a estudiantes aventajados socioeconómicamente. Esto se traduce en que, en promedio, los alumnos que leen diariamente por placer tienen una puntuación superior a un año y medio de escolarización a los que no lo hacen. Además, los datos muestran que los estudiantes de 15 años en 2009 tendieron a ser menos entusiastas respecto a la lectura que los estudiantes en el año 2000², especialmente entre los hombres; Chile es uno de los países que tiene esa tendencia a la baja (OCDE, 2011).

² Se analizaron estos dos años ya que la prueba PISA enfatiza un área de estudio en la aplicación, y tanto en 2000 como en 2009, se focalizó en lectura (la próxima aplicación PISA con ese énfasis será en 2018).

En Chile, los resultados muestran brechas significativas entre hombres y mujeres en aspectos asociados al gusto por la lectura como “me encanta que me regalen libros”, donde 50% de las mujeres se sienten representadas, frente al 25% de los hombres; o en la creencia que “leer es perder el tiempo”, noción que cree prácticamente el doble de hombres que de mujeres.

Figura 2.7 *Proporción de actitudes hacia la lectura, según género*



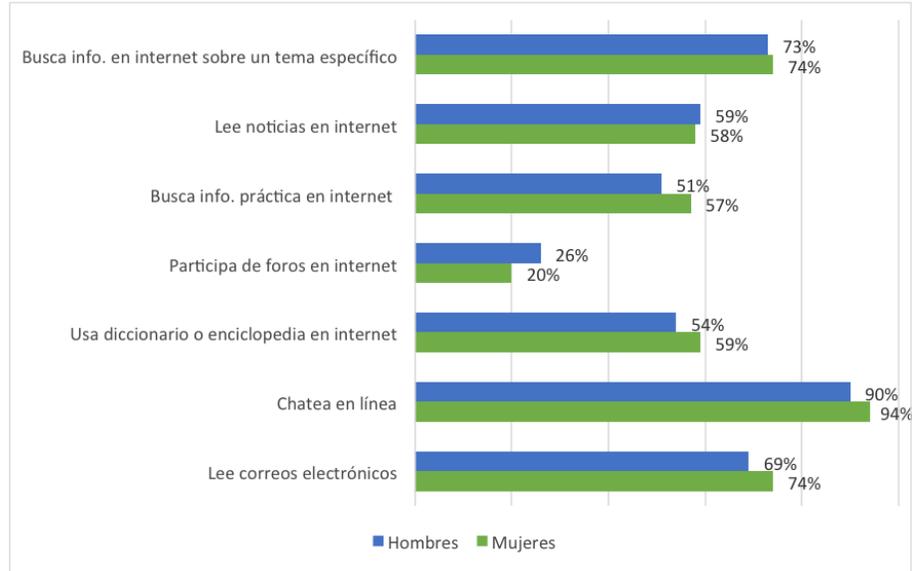
Fuente: Elaboración propia a partir de datos Simce II medio 2015.

Nota: Porcentajes son recalculados a partir de suma (“muy de acuerdo + acuerdo” y “muy en desacuerdo + en desacuerdo”). Solo se incluyen respuestas válidamente contestadas.

La misma disposición se replica al observar las actividades de lectura de los estudiantes en internet (ver figura 2.8). Estas actividades tienden a ser realizadas en mayor medida por las mujeres aunque con una brecha menor a la de la lectura impresa. Existe una excepción en el caso de la ‘Participación en discusiones de grupos o foros en internet’, donde 26% de los hombres declaran hacerlo casi todos los días, en contraste con el 20% de las mujeres.

Según los resultados PISA 2009, en promedio, el rendimiento de los alumnos en lectura digital está estrechamente relacionado con el rendimiento en lectura impresa. En lectura digital se observan algunas diferencias entre habilidades de mujeres y hombres, sin embargo, esta brecha de género es menor a la que se observa en lectura impresa (coincidente con datos de Cuestionarios que se aplican junto a Simce). Además, en promedio, el aumento en el porcentaje de estudiantes con mejores resultados en lectura digital en comparación con la lectura impresa es siempre mayor entre los hombres que entre las mujeres (OCDE, 2012).

Figura 2.8 Proporción de actividades de lectura en internet, según género



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Simce II medio 2015.

Nota: Porcentajes de quienes realizan casi todos los días las actividades (porcentajes a partir de suma: "todos los días" y "varias veces a la semana").



Relación de la motivación lectora con los resultados de aprendizajes y con los Indicadores de desarrollo personal y social

Como se dijo anteriormente, la literatura ha recalcado la importancia de desarrollar habilidades y competencias lectoras para desenvolverse positivamente en diferentes áreas de la vida, tanto académicas como sociales. Los resultados 2015 por establecimiento en la prueba Simce y en los Indicadores de desarrollo personal y social, evidencian tal fenómeno.

El acercamiento que tienen los estudiantes a la lectura es clave en el rendimiento académico y en los resultados de indicadores escolares que miden aspectos no académicos, como la autovaloración académica, la participación en asuntos escolares, los hábitos de autocuidado o el ambiente de respeto que se vive en un establecimiento.

Las tablas presentadas a continuación muestran que efectivamente la motivación hacia la lectura se relaciona en forma positiva con logros de aprendizaje en distintas áreas del conocimiento, así como también con los indicadores escolares no académicos.

La motivación por la lectura es entendida como **el interés del estudiante por la lectura, el disfrute de los espacios destinados a ella (no visto como una actividad obligatoria) y la valoración positiva del debate en torno a las lecturas y los libros.**

La tabla 3.1 expone la comparación entre establecimientos que en promedio tiene un alto nivel de motivación por la lectura y otros que tienen un bajo nivel³. Allí se observan diferencias de hasta 7 puntos en 8° básico en el indicador Hábitos de vida saludable, indicador que contempla las dimensiones de hábitos alimentarios, hábitos de vida activa y hábitos de autocuidado; y hasta 5 puntos de diferencia en II medio en la dimensión Clima de convivencia escolar (que contiene las dimensiones de ambiente de respeto, ambiente organizado y ambiente seguro). Estas diferencias se enmarcan en la escala de reporte de los Indicadores de Desarrollo personal y social, comprendida entre 1 y 100 puntos.

Tabla 3.1 *Diferencias en Indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) entre colegios con alto-bajo índice de motivación lectora*

Grado	IDPS: puntos de diferencia			
	Autoestima académica y motivación escolar	Clima de convivencia escolar	Participación y formación ciudadana	Hábitos de vida saludable
8° básico	6,3	6,5	6,6	6,9
II medio	4,4	5,4	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Simce 2015, controlando por grupo socioeconómico.

Nota: - las diferencias no son estadísticamente significativas.

³ Promedio según el autoreporte de sus estudiantes.

La tabla 3.2 muestra las diferencias en áreas evaluadas de la prueba Simce entre establecimientos con alto y bajo índice de motivación lectora. Estas diferencias alcanzan hasta 35 puntos en Comprensión de Lectura y Matemática en II medio, y hasta 26 puntos en Lectura en 8° básico.

Tabla 3.2 *Diferencias resultados Simce entre establecimientos con alto/bajo índice de motivación lectora*

Grado	Áreas Simce: puntos de diferencia		
	Comprensión de Lectura	Matemática	Ciencias Naturales (8° básico) / Historia, Geografía y Ciencias sociales (II medio)
8° básico	26,2	16,2	18,6
II medio	35,2	35,3	25,9

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Simce 2015, controlando por grupo socioeconómico.

Los estudiantes que disfrutan con la lectura que ellos mismos seleccionan y dedican tiempo personal en ella, son estudiantes que logran mejores resultados. Varios estudios han demostrado que la **motivación lectora** de los niños está significativamente relacionada con sus habilidades lectoras (Baker & Wigfield 1999; Wang & Guthrie, 2004, todas presentes en McGeown, Sarah; Norgate, Roger; Warhurst, Amy, 2012). Esta motivación refiere a la denominada motivación intrínseca (en contraparte a la extrínseca).

La motivación intrínseca es la que nace por el propio interés de la persona, la cual no está incitada por una fuerza externa. En el caso de la lectura, se relaciona con la experiencia positiva en sí misma que significa leer, el considerar los libros como un recurso de disfrute y el desarrollar interés por temas y tópicos cubiertos por algunas lecturas. Por el contrario, la motivación extrínseca por la lectura, está relacionada directamente con obtener reconocimiento, recompensas o incentivos externos, por ejemplo, obtener atención de profesores o de los padres, obtener buenas calificaciones o evitar un castigo (Becker, Michael; McElvany, Nele; Kortenbruck, Marthe, 2010).

En particular, la motivación intrínseca por la lectura ha sido ampliamente relacionada con la competencia lectora. Es más, Guthrie et al., 1999⁴, encontraron que la motivación lectora explica una gran cantidad de la varianza en la comprensión de textos en estudiantes de 10° grado (alrededor de II medio para nuestro sistema escolar), incluso controlando por variables como logros académicos anteriores, cantidad de lectura, eficacia lectora y grupo socioeconómico. Entonces, ¿qué podría explicar la motivación lectora de los estudiantes de II medio en nuestro país? ¿Cuáles son los aspectos clave para desarrollar motivación e interés por la lectura en los jóvenes chilenos?

⁴ Presente en Becker et al. (2010).



IV.

¿Qué factores influyen en la motivación por la lectura?

Varias investigaciones han identificado factores que influyen en los logros en comprensión lectora, entre los que se encuentran el género, la autoestima, la **motivación**, el interés y actividades relacionadas con la lectura, así como también la educación de los padres, los recursos económicos y culturales en el hogar, la etnia y el conocimiento lector previo (Linnakyla et al., 2004). Se ha evidenciado también que el desarrollo de habilidades lectoras hacia la lectura, están influenciadas por las interacciones alrededor de la alfabetización en la **escuela** y en el **hogar** (Backer & Scher, 2002; Burgess, 2002; Weigel et al., 2005, todas presentes en Katzir, Tami; Lesaux, Nonie; Kim, Young-Suk, 2008). Estos resultados se condicen con los de Chile, donde a las mujeres del GSE más alto, con altas expectativas futuras de los padres y que presentan **motivación hacia la lectura**, entre otras variables, obtienen mejores resultados en Comprensión de Lectura en II medio (ver tabla 4.1).

Tabla 4.1 *Regresión multinivel, variable dependiente: Puntaje Simce Lectura II medio*

VARIABLES	Coeficiente	Significancia
Nivel estudiante		
Mujer	13,70	***
Etnia	1,22	***
Educación parental	0,49	***
Expectativa parental < media	-15,71	***
Expectativa parental CFT	-11,19	***
Expectativa parental posgrado	14,17	***
Ingreso per cápita	-0,00	
Nivel establecimiento		
Rural	4,93	**
GSE bajo	-5,16	***
GSE medio bajo	-3,38	**
GSE medio alto	3,83	***
GSE alto	4,27	
P. subvencionado	-4,26	
P. pagado	-2,23	
Masculino	5,66	
Femenino	-7,25	
Tamaño establecimiento (matrícula)	0,01	***
Humanista-Científico	3,58	***
Técnico-Profesional	1,57	
Polivalente		
Factores Asociados		
Liderazgo directivo	3,57	***
Relación directivo-docentes	-0,37	
Prácticas evaluación	0,14	
Colaboración entre docentes	-0,35	
Motivación lectora		
Trato respetuoso en el establecimiento	5,52	***
Selección de ingreso	4,81	***
Hábito lector del apoderado	0,51	
Buen trato (invertido)	-3,14	***
Retroalimentación	2,67	***
Promoción de la participación	1,87	***
Trabajo colaborativo entre docentes y directivos	-0,88	
Constante	220,52	***

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Simce 2015.

Notas: *** p-val<0.01

** p-val <0.05

* p-val <0.1

Si se observa la tabla 4.2, en Chile, a nivel individual, las variables que se relacionan positivamente con la **motivación lectora** en los estudiantes de II medio son: género *femenino*, ya que las mujeres obtienen 0,6 puntos más en la escala de motivación lectora que los hombres; asimismo, cuando las *expectativas* de padres/madres son que su hijo logrará obtener grado de posgrado y grado universitario (versus graduarse de 4° medio), esos estudiantes también obtienen mayor motivación lectora.

Que los alumnos realicen *lectura en internet*, por ejemplo leer correos electrónicos, usar una enciclopedia en la web para buscar información, leer noticias o chatear, también está positivamente relacionado con la motivación lectora.

Por último, los *hábitos lectores del apoderado*, entendidos como el gusto del padre/madre por la lectura en general, el uso de textos escritos y la lectura por diversión; y la *cantidad de libros* que se poseen en el hogar, también están asociados positivamente con la variable dependiente motivación lectora.

Se observa por tanto que los factores ligados a la realidad del hogar del estudiante, "factor familia", son predominantes en el acercamiento y gusto por la lectura. Otras investigaciones lo corroboran, al describir que padres que identifican la lectura como un placer, predicen la motivación de sus hijos por la lectura (Baker & Scher, 2002), así como también que el nivel de alfabetización de los padres, el material de lectura en el hogar (Burgess, 2002; Rashid et al., 2005; Saracho, 1997; Senechal et al., 1996; todas presentes en Katzir et al., 2008) se asocia con la motivación lectora de los hijos y los logros de aprendizajes en esta materia.

Tabla 4.2 *Regresión multinivel, variable dependiente: Motivación lectora estudiante II medio (índice con tramo -3 a 3)*

VARIABLES	Coeficiente	EE	Significancia
Contexto estudiante			
Mujer	0,64	0,01	***
Expectativa parental CFT e IP	0,03	0,01	
Expect. parental universidad	0,21	0,01	***
Expectativa parental posgrado	0,36	0,02	***
Nivel educacional parental	0,00	0,00	
Lectura en internet	0,15	0,00	***
Cantidad de libros en el hogar	0,10		***
Hábito lector del apoderado	0,15	0,00	***
Contexto escolar			
GSE medio bajo	0,07	0,01	***
GSE medio	0,11	0,02	***
GSE medio alto	0,14	0,02	***
GSE alto	0,04	0,04	
Técnico-Profesional	-0,05	0,01	***
Polivante	-0,06	0,01	***
P. pagado	-0,08	0,04	
P. subvencionado	-0,02	0,01	
Factores Asociados			
Retroalimentación en clases de Lenguaje	0,02	0,01	***
Motivación de profesores a estudiantes	0,02	0,01	***
Constante	-0,88	0,02	***

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Simce 2015.

Notas: *** p-val<0.01

** p-val <0.05

* p-val <0.1

El "contexto escolar" también posee factores relacionados a la motivación lectora del estudiante. La tabla 4.2 exhibe que los establecimientos de grupo socioeconómico *medio bajo, medio y medio alto* (versus GSE bajo) están relacionados positivamente con el índice de motivación lectora.

Los establecimientos *técnicos-profesionales y polivalentes* se relacionan negativamente con el índice de motivación lectora, es decir, poseen en promedio 0,05 puntos menos en el índice que los establecimientos científicos humanistas.

En un ámbito más pedagógico, se observa que la *retroalimentación* constante en las clases de Lenguaje y Comunicación y la *motivación* que entregan los docentes a sus estudiantes, están relacionadas positivamente con la motivación lectora.

La variable *retroalimentación en clases de Lenguaje*, refiere a prácticas del docente como por ejemplo, revisar las tareas enviadas a casa, explicar una materia si algún estudiante lo pide o hasta que todos lo entiendan y preocuparse de corregir los trabajos o ejercicios en clases de modo de explicitar los contenidos a aprender. Por su parte, la *motivación de profesores a estudiantes* refiere a cuando los profesores felicitan a los estudiantes que tienen buena conducta e incentivan a sus estudiantes a seguir estudiando y a esforzarse. Estos factores escolares, que suceden dentro de las salas de clases, tienen una relación positiva con la motivación lectora, y además pueden ser promovidos por los docentes y el equipo directivo.

Los resultados de estos modelos explicativos evidencian la importancia del factor familia y factores escolares. Se hace significativo que los estudiantes se involucren más en la lectura en su tiempo libre, que se doten de las oportunidades de aprendizaje autogeneradas, ya que, como se observó con los datos Simce, la participación activa sobre la lectura puede mejorar el rendimiento académico y el de los Indicadores de desarrollo personal y social. Estudios han comprobado que alumnos más involucrados en la lectura pueden incluso compensar los ingresos familiares bajos y la mala formación académica previa en la búsqueda de mejores competencias lectoras (Guthrie & Wigfield, 2000, en Linnakyla et al., 2004).



Conclusiones y recomendaciones

Hoy se sabe que desarrollar buenos lectores necesita tanto de apoyo afectivo como cognitivo, esto se puede lograr fomentando la curiosidad o el deseo de los estudiantes por aprender sobre ciertos temas, relacionando los temas de lectura con el “mundo real”, y exponiendo textos interesantes y emocionantes, donde además el estudiante tenga poder de elección personal sobre este material de lectura. Esto sumado a espacios de colaboración con sus pares, puede entregar experiencias significativas con la literatura (Poplin & Weeres, 1993; Gambrell & Morrow, 1996; Guthrie et al., 1996; Guthrie et al., 2000; todas presentes en Linnakyla et al., 2004), y con ello promover un mayor deseo de los estudiantes por la lectura.

Los resultados han demostrado el importante rol que juega la **familia al promover hábitos de lectura en los niños**. Si bien las condiciones socioeconómicas y estructurales de las familias no se pueden modificar en el corto plazo, lo que sí se puede generar es un cambio de conducta en los padres, al por ejemplo, presentarse más involucrados en las tareas y actividades escolares de sus hijos. Varios estudios han mostrado que lo que los padres dicen y hacen es más importante en el fomento de la motivación positiva que el nivel de ingresos económicos (DeBaryshe, 1995; Greaney & Hegarty, 1987; Neuman, 1986; todas presentes en Baker et al., 2002).

Una forma importante de lograrlo es, por ejemplo, generar un ambiente de comunicación cultural en el hogar, en el cual se traten temas recurrentes e interesantes para el estudiante en torno a sus lecturas. Conversar sobre lo que han leído, les da nuevas temas sobre los textos, les abre nuevas perspectivas y promueve en ellos la reflexión y el pensamiento crítico (Langer, 1995, en Linnakyla et al., 2004).

Por otra parte, se ha visto que padres que invierten tiempo en leer y contar historias a sus hijos desde que estos son pequeños, además de hablar con sus ellos sobre asuntos sociales y políticos, puede ser crucial para moldear su conocimiento de las estrategias útiles para el aprendizaje (OCDE, 2013).

El uso de internet ha sido ampliamente debatido respecto a su verdadera contribución a los aprendizajes. Los datos expuestos en este documento muestran que la realización de actividades en internet está asociada positivamente a mayor motivación hacia la lectura escrita. Otras investigaciones han demostrado esta relación al observar que el hecho de enviar correos electrónicos y estar inmerso en la distribución de información por internet, ya sea para tareas escolares o por entretenimiento, contribuye a una mejor comprensión lectora (ver Leino, Linnakyla & Malin, en Linnakyla et al., 2004). Una forma de acercarse productivamente a la información que provee internet es, por ejemplo, que los estudiantes averigüen y discernan sobre la confiabilidad y validez de una información y con ello desarrollar sus habilidades reflexivas y críticas.

Los datos de este estudio exponen que, en cuanto a lectura en internet, la brecha entre hombres y mujeres es menor que en la lectura impresa. Este fenómeno se puede utilizar a favor de disminuir las diferencias entre hombres y mujeres. Las recomendaciones de la OCDE a raíz de PISA 2009, el cual tuvo foco en lectura, son aprovechar el interés y las habilidades que los hombres presentan en lectura digital, de modo de iniciar un “círculo virtuoso” a través del cual una lectura más frecuente de textos digitales se traduzca en mejores resultados en evaluaciones del área, lo que a su vez daría lugar a un mayor disfrute de la lectura y también a mejores resultados en la comprensión de la lectura impresa (OCDE, 2012). Es decir, aprovechar los medios digitales a favor del aprendizaje.

La brecha de **género** que se presenta en los resultados de aprendizaje, es un tema muy relevante a abordar ya que esta tendencia se replica a nivel internacional. Diversos estudios han mostrado que las niñas demuestran consistentemente mayor motivación hacia la lectura que los niños (Baker & Wigfield, 1999; Eccles et al. 1993; Wigfield et al. 1997; todas presentes en McGeown et al. 2012), y sabiendo, a raíz de este estudio y de la literatura, que la motivación de los niños, la actitud al leer y el nivel de interés en los textos está estrechamente relacionado con sus habilidades lectoras (Coddington & Guthrie 2009; Logan & Johnston 2011; Logan & Medford 2011; Oakhill & Petrides 2007; en McGeown et al. 2012) es que se hace necesario realizar un cambio de concepción respecto a las aptitudes de niños y niñas hacia las diversas áreas del conocimiento.

Hace falta un cambio cultural para que la disposición a la lectura no sea vista como algo femenino. En algunos países y ciudades donde se consiguen los mejores resultados de aprendizajes en PISA (Hong Kong-China y Taiwán-China), las mujeres lo hacen igual de bien que los hombres en Matemática e incluso alcanzan mejores resultados en esta área que los hombres de la mayoría del resto de los países participantes. Por su parte, mientras que en la mayoría de los países a los hombres les va por debajo de las mujeres en lectura, en Hong Kong y Taiwán los hombres lo hacen mejor en esta que las mujeres del resto de los países. Por lo tanto, con esto se demuestra que las brechas de género en rendimiento académico no se encuentran determinadas por diferencias innatas de capacidad (OCDE, 2015), sino que podría estar determinada por creencias culturales, es decir, por disposiciones hacia la lectura que son distintas entre hombres y mujeres.

Se hace importante por lo tanto generar espacios de fomento que nivelen a mujeres y hombres en todas las áreas del conocimiento. Por ejemplo en los ámbitos que fueron encontrados como claves en este estudio: la **motivación entregada por los docentes a los estudiantes y las prácticas de retroalimentación** en las salas de clases. Formas de realizar esto son felicitar a los estudiantes que tienen buena conducta, incentivar a alumnos y alumnas a seguir estudiando, reforzar la idea de que todos son capaces de aprender y estimular el esfuerzo a pesar de obtener malos resultados. También que los docentes revisen las tareas enviadas a casa, expliquen una materia si algún estudiante lo pide o hasta que todos la entiendan y se preocupen de corregir los trabajos o ejercicios en clases, retroalimentando lo realizado, de modo de explicitar los contenidos a aprender⁵.

A modo de política educativa también hay formas de fomentar la cercanía a la lectura y su disfrute por parte de los estudiantes. Uno de los ejemplos más exitosos en los últimos tiempos en promover la lectura y mejorar el rendimiento de los estudiantes es Taiwán. Su sistema educativo pasó al lugar n.º 7 del *ranking* de países en el área de lectura el año 2012 (luego de estar en el puesto n.º 23 el año 2009). Este gran salto se debió principalmente a una iniciativa impulsada por el Gobierno el año 2008, llamada *Happy Reading 101*. Este plan consistió en impulsar la lectura centrándola en el "corazón" de la enseñanza, lo que incluyó enseñarla de manera variada, crítica y más atractiva; alentar a los padres a pasar más tiempo dedicados a leer; y en última instancia, ayudar a los estudiantes a desarrollar un amor por la lectura y una apreciación crítica a diferentes tipos de textos (CIEB, 2014).

Este plan de lectura se realizó mediante la inversión de recursos monetarios adicionales para incrementar la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza de la lectura en las escuelas, para aumentar las herramientas para la planificación de clases y para el desarrollo de un plan profesional docente enfocado en ella. Al mismo tiempo, se desarrolló una modernización y

⁵ Más recursos en: <http://www.evaluacionformativa.cl/evaluacion-formativa/>

expansión del material de lectura en las bibliotecas de escuelas primarias y secundarias. Se promovió la participación de los padres y apoderados, dando a las escuelas orientación sobre cómo incorporar en las actividades de lectura a la familia; y por último, se inició una campaña para instar a los miembros de diferentes sectores, como museos, bibliotecas públicas y empresas, a unirse a las escuelas en su promoción (CIEB, 2014).

Estrategias sincronizadas, tanto a nivel del hogar, como de los establecimientos y de políticas públicas, pueden generar un cambio en la percepción y disfrute que se tiene hacia la lectura y también una mejora en las competencias lectoras. Y con ello, generar en los estudiantes las habilidades necesarias no solo en las áreas de aprendizaje, sino también para desarrollarse como ciudadanos integrales en la sociedad del futuro.



Referencias

- Baker, Linda & Scher, Deborah. (2002). Beginning reader's motivation in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23:4, 239-269.
- Becker, Michael; McElvany, Nele; Kortenbruck, Marthe. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictor of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 102, No. 4: 773-785.
- Center on International Education Benchmarking (CIEB). (2014). National center on education and the economy (NCEE). Tomado de <http://www.ncee.org/2014/10/global-perspectives-explaining-taiwans-dramatic-improvement-in-pisa-reading/>. [Julio, 2016]
- Katzir, Tami; Lesaux, Nonie; Kim, Young-Suk. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Read Writ* 22: 261-276.
- Linnakyla, Pirjo; Malin, Antero; Tauben, Karin. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 48, No.3.
- McGeown, Sarah; Norgate, Roger; Warhurst, Amy. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, Vol. 54, No. 3, 309-322.
- OCDE. (2011). *PISA IN FOCUS: ¿Leen actualmente los estudiantes por placer?* Septiembre, 2011.: 08. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>. [Julio, 2016]
- OCDE. (2012). *PISA IN FOCUS: ¿Están preparados los chicos y las chicas para la era digital?* Enero, 2012: 01. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%20n%C2%B012%20ESP_Final.pdf. [Julio, 2016]
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf. [Julio, 2016]
- OCDE. (2013). *PISA IN FOCUS: ¿Las estrategias de aprendizaje pueden reducir la brecha en el rendimiento entre los estudiantes favorecidos y desfavorecidos?* Julio, 2013: 07. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-30-esp.pdf>. [Julio, 2016]
- OCDE. (2015). *PISA IN FOCUS: ¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación?* Marzo, 2015: 03. Disponible en: [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(esp\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(esp).pdf). [Julio, 2016].

