

Agencia de
Calidad de la
Educación

Estudio sobre habilidades lectoras

DIVISIÓN DE ESTUDIOS



Agencia de Calidad
de la Educación

Esta publicación usa criterios de lenguaje inclusivo tales como núcleos femeninos y no solo masculinos, según sentido particular [ej., *madres, padres y apoderados*], integración de género en nomenclaturas específicas [ej., *director(a)*] o empleo del femenino en usos históricamente masculinos [ej., ciudadanía en vez de ciudadanos], entre otros. Sin embargo, para evitar la saturación gráfica y léxica, que dificulta la comprensión y limita la fluidez de lo expresado, y en consonancia con la norma de la Real Academia Española, se usará el masculino sin marcar la oposición de géneros en la mayoría de los nombres y determinantes que el texto provea [ej., *los docentes*], según su formato e intención comunicativa.

Estudio sobre habilidades lectoras

DIVISIÓN DE ESTUDIOS

Agencia de Calidad de la Educación

Morandé 360, piso 9

Santiago

www.agenciaeducacion.cl

2021

Contenidos

1.	Introducción	4
2.	Marco teórico	6
2.1	Tipos de motivación	7
2.2	Motivación lectora y comprensión lectora	8
2.3	Factores asociados a la motivación lectora	9
2.4	Dispositivos tecnológicos y práctica lectora	11
3.	Metodología	12
4.	Resultados	14
4.1	Pruebas estandarizadas	14
4.1.1	Prueba Simce	14
4.1.2	Prueba de Selección Universitaria (PSU, actual PDT)	16
4.1.3	Prueba PISA	21
4.2	Percepciones de actores educativos	23
4.2.1	Estudiantes IV medio	23
4.2.2	Jefes de Departamentos de Lenguaje y profesores de Lenguaje	33
5.	Conclusiones	35
6.	Recomendaciones a la política pública	37
6.1	A nivel de centro educativo	37
6.2	A nivel de los Departamentos de Lenguaje	38
	Referencias	40

1. Introducción

En los últimos años se ha observado una sostenida tendencia a la baja en el promedio de los estudiantes de II medio en las evaluaciones Simce Lectura. Este fenómeno ocurre más marcadamente entre hombres que en mujeres y especialmente en estudiantes de colegios de los grupos socioeconómicos más altos (medio, medio alto y alto). Los datos de Simce son coherentes con lo observado tanto en el estudio PISA¹ como en los Cuestionarios de Calidad y Contexto Educativo que son aplicados por la Agencia en cada proceso Simce, en los cuales, a través de sus propias percepciones, los hombres manifiestan tener una disposición menos favorable hacia la lectura que las mujeres.

A partir de lo anterior, el presente estudio, realizado con el Centro de Investigación Avanzada en Educación, de la Universidad de Chile, se centró en indagar cuáles son las motivaciones de los jóvenes respecto de la lectura y cómo ello se relaciona con sus hábitos lectores. Para esto, se formula un diagnóstico profundo de los resultados en lectura y se explora en las percepciones de actores educativos relevantes respecto a las motivaciones lectoras.

En primer lugar, para tener una perspectiva comparada sobre la tendencia de los resultados en evaluaciones de comprensión lectora, se analizaron los datos de tres pruebas estandarizadas en las que participan los estudiantes de Chile: Simce, Prueba de Selección Universitaria (PSU) y PISA. Si bien estas evaluaciones tienen distintos objetivos, formas de medición y consecuencias, permiten construir un diagnóstico general de la comprensión lectora de los estudiantes en Chile. En una segunda etapa, mediante encuestas, entrevistas y grupos focales, se profundizó en la motivación lectora de los estudiantes y su compromiso con distintas pruebas estandarizadas.

Los resultados PSU indican que hay una baja muy moderada en los puntajes en lectura en los hombres, especialmente en los grupos socioeconómicos más altos. Los resultados de la prueba PISA, en términos agregados, muestran

¹ Programa internacional para la evaluación de estudiantes 2009-2018.

una disminución en los puntajes en lectura desde el año 2009 al 2018, la que se presenta tanto entre hombres como en mujeres. De esta forma, los análisis muestran que la baja sostenida en el desempeño en evaluaciones de lectura, especialmente de los hombres de niveles socioeconómicos altos, se observa solo en los resultados de la prueba Simce.

En términos generales, la medición curricular a través de la lectura de textos, es percibida por los estudiantes participantes en este estudio como muy extensa y poco interesante. No obstante, los resultados en ambas pruebas no coinciden, de acuerdo a las percepciones revisadas, esto estaría relacionado a un bajo compromiso personal con la realización de la prueba Simce, ya que no trae consecuencias directas a los estudiantes. Por su parte, la PSU sí genera consecuencias muy significativas para los jóvenes y sus familias, es por eso que, al enfrentar la realización de esta evaluación, los estudiantes ejercen un mayor esfuerzo para responderla correctamente.

De esta forma, es posible concluir que la baja sostenida en los resultados Simce Lectura, especialmente en hombres de grupos socioeconómicos altos, no representa un deterioro de los aprendizajes en Lenguaje, pues no se observa con la misma magnitud en PSU y PISA, que tienen y no tienen consecuencias para los estudiantes, respectivamente. La percepción de los actores participantes en el estudio, respecto a la prueba Simce, indica que esta tendría más efectos para el colegio que para los estudiantes, lo que provocaría un comportamiento mucho más heterogéneo en relación al compromiso con la misma, especialmente entre los estudiantes varones, como se apreciará en la evidencia presentada en el cuerpo de este estudio. Adicionalmente, la estructura de preguntas muy extensas de esta evaluación, afectaría el interés de los alumnos por responderlas adecuadamente, pues los estudiantes hombres declaran diferencias significativas de concentración en lectura en relación a las mujeres, como se indica en los ejemplos que aparecen en el apartado respectivo.

Por otra parte, de las percepciones de los actores, como se apreciará en los apartados desarrollados sobre este aspecto, se levanta que los estudiantes no están motivados por las actividades de lectura desarrolladas en la escuela. Sin embargo, la motivación y hábitos lectores se presentan entre los jóvenes aun si estos factores no se relacionan con claridad con las actividades del

plan lector, ya que prefieren lecturas más cortas, en temas de su interés y por medios digitales. Las prácticas de lectura de la escuela parecen muy distantes de las prácticas de lectura de los estudiantes. Se observan algunos intentos por acortar esta distancia, como la inclusión de algunas lecturas sugeridas por los estudiantes, entre otros, pero estos son todavía muy tímidos. Finalmente, resulta relevante destacar que la asignatura de Lenguaje ha sido gestionada, en la mayor parte de los colegios, más como una disciplina que como el desarrollo de una habilidad transversal. Los hallazgos de este estudio identifican que lograr su gestión como un elemento transversal al Proyecto Educativo, debería ser el cambio más importante para los años venideros.

Este documento parte con un marco de referencia sobre la motivación lectora y los posibles factores que intervienen en el desarrollo lector. Luego, se explica la metodología utilizada por el estudio. Seguido, se presentan los principales resultados de las percepciones de los estudiantes, jefes de Departamentos de Lenguaje y docentes. Finalmente, se desarrollan las conclusiones que incluyen los principales resultados y recomendaciones para la política pública.

2. Marco teórico

La motivación por la lectura ha sido, al igual que la comprensión lectora, conceptualizada como un fenómeno multidimensional, que involucra las creencias, valores y objetivos que las personas le asignan a la lectura. Al respecto se ha señalado que existirían ciertos conceptos de consenso que definen la motivación a la lectura tales como las metas, creencias y disposiciones personales (Conradi et al., 2014).

Las metas aluden a las orientaciones e intenciones individuales hacia la lectura. Estas pueden ser, a su vez, metas de logro, que refieren a cumplir un logro específico o puntual en relación con otros; o metas de dominio, que refieren al incremento o progreso en un determinado conocimiento (Wigfield et al., 2016).

Por otra parte, las creencias de los individuos influyen en la eficacia de sus prácticas frente a una determinada tarea. En el caso de la lectura, se señala

que existirían creencias en relación a uno mismo y creencias sobre la lectura. En cuanto a las creencias sobre uno mismo, se han asociado los conceptos de **autoeficacia** y **autoconcepto**, además del concepto de **agencia**.

Autoeficacia es el juicio de la propia habilidad para cumplir una tarea específica de lectura, mientras que autoconcepto refiere a la autopercepción general en tanto lector, incluyendo su propia competencia y el rol asignado a la lectura como parte de su identidad personal. Se ha encontrado que cuando los estudiantes creen que ellos son eficaces ante una actividad dada, como por ejemplo la lectura, tienen un mejor desempeño. Por último, agencia es la capacidad percibida por el lector sobre su involucramiento en el proceso lector y en actividades de lectura. (Wigfield et al., 2016).

En cuanto a las creencias respecto de la lectura, aparecen dos conceptos asociados: **expectativas** y **valoración**. Las expectativas se definen como el grado en que el individuo cree que la experiencia de lectura será exitosa o fallida. Y la valoración es entendida como la creencia individual sobre la utilidad de la lectura, su importancia y el disfrute que se obtiene de esta.

Por último, las **disposiciones** o predisposiciones a la lectura se asocian a la actitud y el interés que se tiene previo a la lectura. La actitud es definida como un conjunto de sentimientos acerca de la lectura que consistentemente predisponen a un individuo a comprometerse o bien a evitar la lectura. Por su parte, el interés se define como una orientación positiva hacia la lectura sobre un tópico particular.

2.1 Tipos de motivación

Dada la complejidad de la motivación lectora, algunos autores han propuesto que todas las dimensiones antes mencionadas pueden ordenarse en dos categorías generales denominadas **motivación intrínseca** y **motivación extrínseca** por la lectura (Kurnaz, 2019; Schiefele & Schaffner, 2016.).

La motivación intrínseca corresponde a aquella relacionada con los intereses inherentes expresados por los estudiantes (Wigfield et al., 2016). Este aspecto alude al impulso de leer por propósitos internos, tales como obtener placer, lograr metas personales o bien satisfacer la propia curiosidad

(Conradi et. al, 2014). Se ha observado también, que la motivación intrínseca se relaciona con un compromiso de largo plazo en actividades de logro (Wigfield et al., 2016).

En cambio, la motivación extrínseca por la lectura corresponde a aquella que es dependiente de factores externos, tales como recompensas, castigos o reconocimientos relacionados con leer (Kurnaz, 2019; Ryan & Deci, 2000; Schiefele & Schaffner, 2016; Wigfield & Guthrie, 1997; Conradi et al., 2014). La motivación extrínseca estaría relacionada, por ejemplo, con las evaluaciones en la escuela o con pruebas externas estandarizadas, ya sea para evaluar a las instituciones educativas o para promocionar a los estudiantes hacia la educación superior, como es el caso de nuestro país.

Recientemente, la noción de **motivaciones negativas** ha ganado interés en la investigación de la motivación por la lectura (Guthrie et al., 2009; Guthrie et al., 2007; Wigfield et al., 2016). Uno de los constructos relacionados con la motivación negativa es el concepto de evasión (*avoidance*), que se ha definido como la inclinación a evitar comprometerse en actividades de lectura o minimizar el esfuerzo requerido para completar estas tareas, percibidas como difíciles o problemáticas. Algunos ejemplos de evasión serían evitar ayudar a otros estudiantes en tareas de lectura, interactuar con otros alumnos sobre textos o molestar a otros pares acerca de sus opiniones de lectura.

2.2 Motivación lectora y comprensión lectora

De manera paralela, la comprensión lectora requiere del dominio de variadas y complejas habilidades tales como un proceso fluido de decodificación y reconocimiento de palabras, una continua expansión del vocabulario y conocimientos de base, y aprender y usar estrategias cognitivas que permitan elaborar inferencias de los textos.

Para ello, los estudiantes deben comprometer tiempo y esfuerzo, lo que implica que tienen que estar motivados para hacerlo. Por este motivo, diversos estudios han evidenciado el efecto positivo de la motivación intrínseca por la lectura en la comprensión lectora (Hidi & Harackiewicz, 2000; Taboada et

al., 2009; Wigfield & Guthrie, 1997).

En específico, se ha identificado que una mayor motivación intrínseca predeciría un mejor desempeño en pruebas de comprensión lectora y que el aporte de esta motivación a la comprensión es independiente a lo explicado por el conocimiento del contenido del texto y las habilidades cognitivas de los estudiantes (Taboada et al., 2009).

Por el contrario, en general, se ha encontrado una correlación negativa entre la motivación extrínseca por la lectura y el logro en comprensión lectora, aunque los resultados han sido inconclusos respecto a esta relación (Kurnaz, 2019; McGeown et al., 2012).

En el contexto nacional, los resultados de la prueba PISA 2009 indican que la lectura diaria por placer está asociada a un mejor rendimiento en la evaluación de lectura PISA. Asimismo, en un estudio sobre Simce Lectura II medio (Agencia de Calidad de la Educación, 2016), se concluye que la motivación hacia la lectura se relaciona de forma positiva con los logros de aprendizaje en distintas áreas del conocimiento, entre ellas con la comprensión lectora. Esta investigación también encuentra brechas significativas en el gusto por la lectura entre hombres y mujeres, a favor de estas últimas, y que las mujeres realizan una mayor cantidad de actividades de lectura que los hombres, tanto en papel como mediante internet, aunque la brecha es menor en el caso de la lectura digital.

Por otra parte, de acuerdo con los resultados de PISA 2000 y 2009, el compromiso lector, que considera aspectos como el interés, la motivación intrínseca y la motivación negativa, fue uno de los factores más fuertemente relacionados con el desempeño lector, incluso más que el nivel socioeconómico (OECD, 2019).

2.3 Factores asociados a la motivación lectora

Diversos estudios han encontrado que la motivación por la lectura disminuye a lo largo de la escolaridad (Mckenna et al., 1995; Wigfield et al., 2016). En los primeros años de escolaridad, la mayoría de los estudiantes tienen una alta valoración de su propia competencia en los desafíos escolares, así como tam-

bién encuentran interesantes y emocionantes muchas actividades realizadas en la escuela. Sin embargo, esta motivación y valoración positiva disminuye a lo largo de la escolaridad. Los estudiantes reportan que cada año disminuye su gusto por la lectura, evitan involucrarse en tareas de lectura y consideran que los textos que leen para la escuela son aburridos, irrelevantes y difíciles de comprender.

Se indica que esta baja en la motivación puede deberse también a que la capacidad de los estudiantes para evaluar su propio desempeño aumenta con la edad, así como también aumenta la cantidad de información evaluativa que reciben sobre su capacidad lectora. Las prácticas que enfatizan la comparación y fomentan excesivamente la competencia entre estudiantes (por ejemplo, *rankings* o concursos) hacen que los alumnos se focalicen en compararse con otros y puede desmoralizar sus creencias de autoeficacia, en especial de los que tienen un peor desempeño.

Por otro lado, un aspecto muy importante relacionado con el desempeño lector es lograr que los estudiantes lean por sí mismos, es decir, posean una determinación propia para leer (Reeve, 2012). La propia determinación a la lectura depende en gran medida de prácticas que apoyen el compromiso lector. Se ha identificado que, para ello, es fundamental el apoyo de otras personas significativas a lo largo de su vida, tales como familiares, profesores u otros adultos relevantes (OECD, 2019).

Un estudio sobre comportamiento lector en Chile, evidenció diferencias significativas por nivel socioeconómico en torno al rol de los adultos significativos en el estímulo de la lectura variada y ejemplo lector (Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, 2011). En específico, identifica diferencias entre el quintil del nivel socioeconómico más alto y los demás quintiles cuando se les preguntó si sus padres los estimulaban a leer libros que no fueran del colegio y si sus padres acostumbraban a leer en el hogar. De esta forma, se concluye que los estudiantes que fueron estimulados a leer libros fuera de la escuela en su infancia, así como aquellos que crecieron en ambientes familiares que poseían un hábito lector, obtuvieron mucho mejores resultados en comprensión lectora.

En el caso específico de los profesores, numerosos estudios señalan que aquellos docentes que promueven el sentido de autonomía y de agencia en

sus estudiantes, los habilita para convertirse en lectores activos y competentes (OECD, 2019). Por el contrario, aquellos docentes que no realizan tales prácticas impiden el esfuerzo de los estudiantes para convertirse en lectores autónomos, lo que resulta en alumnos que se desafectan y fracasan en sus desempeños como lectores (Guthrie, 2008).

2.4 Dispositivos tecnológicos y práctica lectora

Cuando los estudiantes juzgan la lectura como poco productiva, muy difícil o no valoran el esfuerzo que esta implica porque es periférica a sus intereses y necesidades, se pueden volver no lectores o adolescentes iletrados (Pitcher et al., 2007).

Según estos autores, los jóvenes serían víctimas de una escuela que devalúa las actividades de literacidad en las cuales ellos son competentes, tales como la lectura de textos digitales, el uso de juegos electrónicos, mensajes electrónicos y producciones visuales y sobrevalora textos impresos sobre contenidos propios de la escuela, en los cuales los estudiantes tienen problemas de comprensión. En este caso, las prácticas escolares actúan como un desincentivo, porque la escuela falla al no tomar en cuenta lo que motiva a los adolescentes a leer, incluso más allá del contenido, puesto que el formato del texto aparece como poco motivante, especialmente en el marco de habilidades de lectura digital expuestas a múltiples estímulos.

Lo mismo se ha encontrado en investigaciones recientes en Chile, que muestran que las prácticas de lectura y escritura más frecuentes son prácticas digitales, aún en ambientes con altos índices de vulnerabilidad (Calderón, 2015; Calderón, 2017; Thibaut & Calderón, 2019). Por otra parte, se encuentra que estudiantes que presentan un bajo desempeño en comprensión lectora en formato impreso obtienen mejores resultados en un formato digital (Calderón & Vargas, 2017).

3. Metodología

Objetivo general del estudio

Describir y analizar las percepciones, opiniones y actitudes que estudiantes y docentes tienen sobre los hábitos, actitudes y motivación hacia la lectura de los jóvenes, identificando nudos críticos que permitan comprender los resultados en evaluaciones estandarizadas de comprensión lectora durante la última década.

Objetivos específicos

1. Analizar los resultados en lectura de las pruebas estandarizadas Simce, PSU y PISA, que Chile aplica o participa, desde el 2001 al 2018².
2. Describir los hábitos de lectura de los estudiantes y motivaciones hacia la lectura, identificando facilitadores y obstaculizadores.
3. Evaluar la participación, motivación y seriedad de los estudiantes en la prueba Simce Comprensión Lectora, la percepción de las consecuencias personales asociadas a sus resultados, así como su apreciación y valoración en relación con otras pruebas similares.
4. Analizar la percepción de los docentes respecto a los hábitos lectores y motivación hacia la lectura de los estudiantes.
5. Describir posibles nudos críticos que permitan comprender la tendencia a la baja en los resultados de Simce Comprensión Lectora, determinando su consistencia con los resultados en PSU y PISA.
6. Generar recomendaciones a nivel de establecimiento y política pública, que permitan avanzar en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes.

Debido a los objetivos del estudio, la metodología se compone de dos fases. La primera corresponde a un análisis cuantitativo, en el cual se analizaron las

² Las diferentes pruebas tienen nomenclaturas distintas, por lo que “Lectura” y “Lenguaje” apuntan en este estudio, a lo mismo: el corpus de trabajo que refiere a los resultados de las habilidades lectoras.

bases de datos de los resultados de las principales pruebas estandarizadas: Simce, PSU y PISA, entre el 2000 al 2018, a través de análisis descriptivos de las trayectorias de desempeño por género, disciplina y nivel. Esto, para consolidar un diagnóstico de los resultados en lectura³ en distintas pruebas estandarizadas.

La segunda fase del estudio incluye un componente cualitativo y uno cuantitativo con el objetivo de profundizar en las percepciones de los actores educativos sobre la problemática. El levantamiento de información se llevó a cabo en 20 establecimientos de la Región Metropolitana. La muestra se distribuyó de acuerdo a la proporción de dependencia de la región (70 % de establecimientos particular subvencionados y particular pagados y 30 % de establecimientos públicos). Asimismo, se propició una muestra de establecimientos con una trayectoria Simce que presentara una baja en los puntajes de lectura; aumento y mantención en puntaje de lectura; y baja en el puntaje de lectura y con brecha de género.

En estos establecimientos se realizaron encuestas para estudiantes, entrevistas a directivos y docentes de Lenguaje grupos focales con estudiantes. Cabe señalar la complejidad de contactar a los establecimientos debido a los efectos de la pandemia COVID-19. Por los mismos motivos, la totalidad de esta fase del estudio se realizó de manera remota por medio de plataforma Zoom.

Tabla 1. Cuadro resumen de actividades

Actor	Técnica	Número
Directivos	Entrevista	19
Docentes de Lenguaje	Entrevista	30
Estudiantes	Grupos focales	34
	Encuestas	170
	Total actividades	253

³ En el estudio se menciona “lectura” y “comprensión lectora” indistintamente, por motivos de fluidez.

Finalmente, es importante indicar que los grupos participantes fueron voluntarios y no representan a sus respectivos establecimientos, ni al promedio de los estudiantes de IV medio de la Región Metropolitana, sino más bien buscan indagar en los temas a partir de la voz de los estudiantes del grado.

4. Resultados

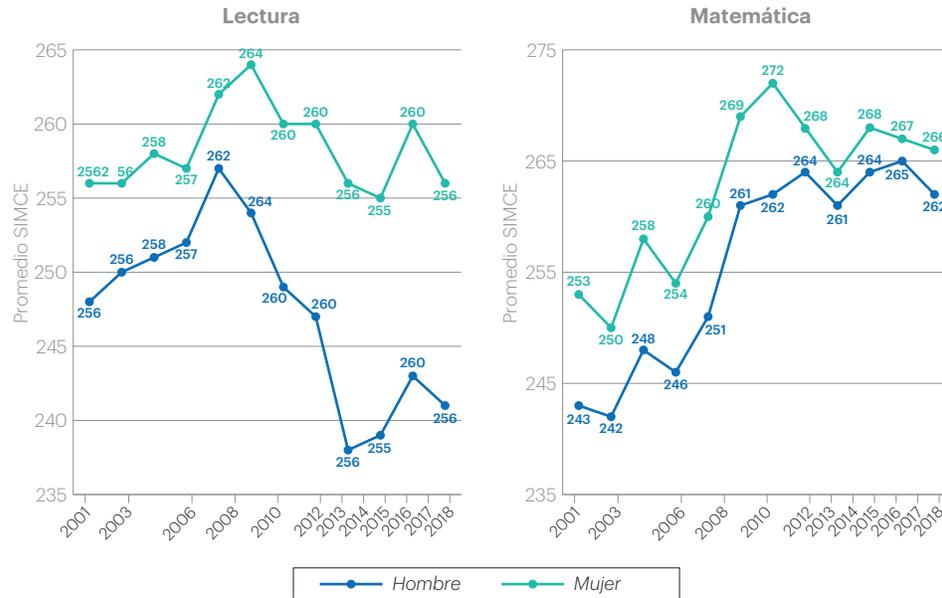
A continuación, se presentan los principales resultados del estudio. Estos se organizan de la siguiente manera: primero, aparecen los resultados de las (1) pruebas estandarizadas, desarrollando las tendencias de (a) Simce, (b) PSU y (c) PISA. Luego, los resultados de las (2) percepciones de los actores educativos, los cuales se subdividen en (a) estudiantes de IV medio y (b) jefes de Departamento de Lenguaje y profesores de Lenguaje.

4.1 Pruebas estandarizadas

4.1.1 Prueba Simce

Los resultados de la prueba Simce de II medio para el periodo 2001 al 2018 (Figura 1), muestran que existe una brecha a favor de las mujeres en la evaluación de Comprensión Lectora y una brecha a favor de los hombres en la de Matemática. Al enfocarse en los resultados de Lectura, se identifica que hasta el año 2010 tanto hombres como mujeres presentan un leve aumento. Posteriormente, desde el año 2013 en adelante ocurre un cambio sustantivo en las trayectorias de desempeño, que ha llevado a que esta prueba haya disminuido aproximadamente en 10 puntos en el año 2018 respecto del 2015. Tal como lo muestra la Figura 1, dentro de esta baja destaca el desempeño de los hombres, quienes redujeron en promedio 16 puntos. En cambio, las mujeres, si bien también presentan una reducción desde el año 2010 en adelante, esta es bastante más moderada, alcanzando casi 6 puntos entre los años 2010 y 2018.

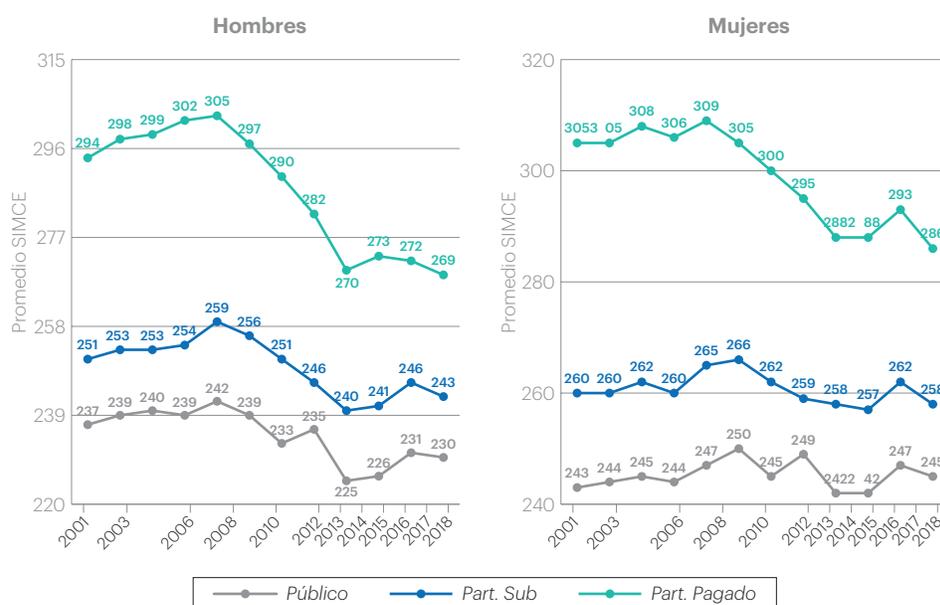
Figura 1. Promedio Simce II medio 2001-2018 Lectura y Matemática, diferenciado por sexo



Fuente: elaboración y datos de la Agencia de Calidad.

Por su parte, de acuerdo a la Figura 2, en los resultados desagregados por sexo y dependencia educativa en Lectura, se encuentra que la baja se focaliza en los estudiantes hombres de establecimientos particulares pagados –establecimientos que agrupan grupos socioeconómicos (GSE) altos–. Es decir, la caída en los puntajes Simce Lectura se concentra principalmente en hombres de GSE altos. Es importante señalar que esta tendencia no ocurre en Matemática, área en la que los resultados del mismo periodo presentan un leve aumento.

Figura 2. Promedio Simce II medio 2001-2018 Lectura, diferenciado por sexo y dependencia

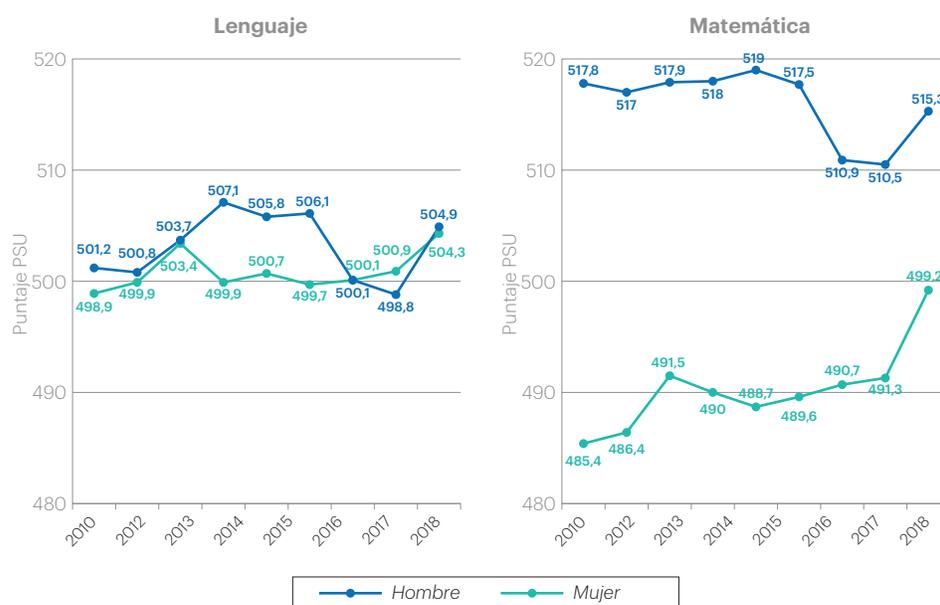


Fuente: Agencia de Calidad de la Educación y CIAE, 2019.

4.1.2 Prueba de Selección Universitaria (PSU, actual PDT)

A diferencia de Simce, la Figura 3 muestra que en el periodo 2010-2018 la tendencia de los resultados PSU Lenguaje no presenta una brecha clara a favor de las mujeres. Por su parte, en Matemática se muestra una clara brecha a favor de los hombres. Pese a ello, al igual que Simce, se ha identificado que estas brechas de los resultados PSU han disminuido a lo largo del tiempo, debido a una baja en los resultados de los hombres.

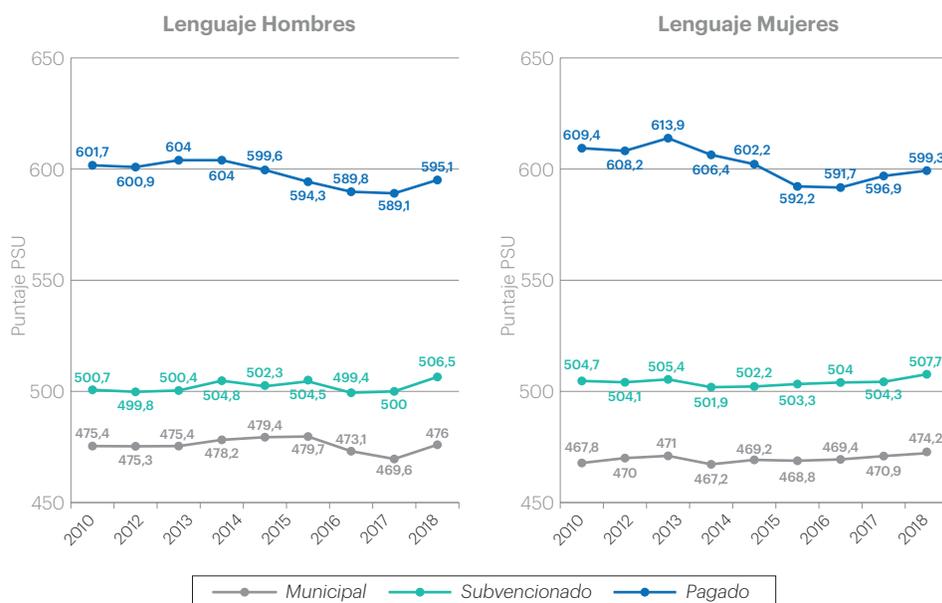
Figura 3. Evolución puntajes PSU de hombres y mujeres en Lenguaje y Matemática 2010-2018



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y CIAE, 2019.

No obstante, según la Figura 4, se observa que no existe evidencia que respalde un correlato entre las tendencias Simce y PSU. En primer lugar, si bien en los resultados PSU los estudiantes hombres de colegios particulares pagados son quienes han reducido en mayor grado sus puntajes en las pruebas de Lenguaje, esta reducción es más que moderada, en sintonía con lo ocurrido en los puntajes del Simce durante la década. Asimismo, la reducción en los puntajes Simce Lectura también ocurrió para las mujeres provenientes de colegios particulares pagados, siendo, por consiguiente, un fenómeno más representativo de este tipo de colegios que del conjunto de hombres.

Figura 4. Evolución puntajes PSU de hombres y mujeres en Lenguaje y Matemática, según dependencia 2010-2018



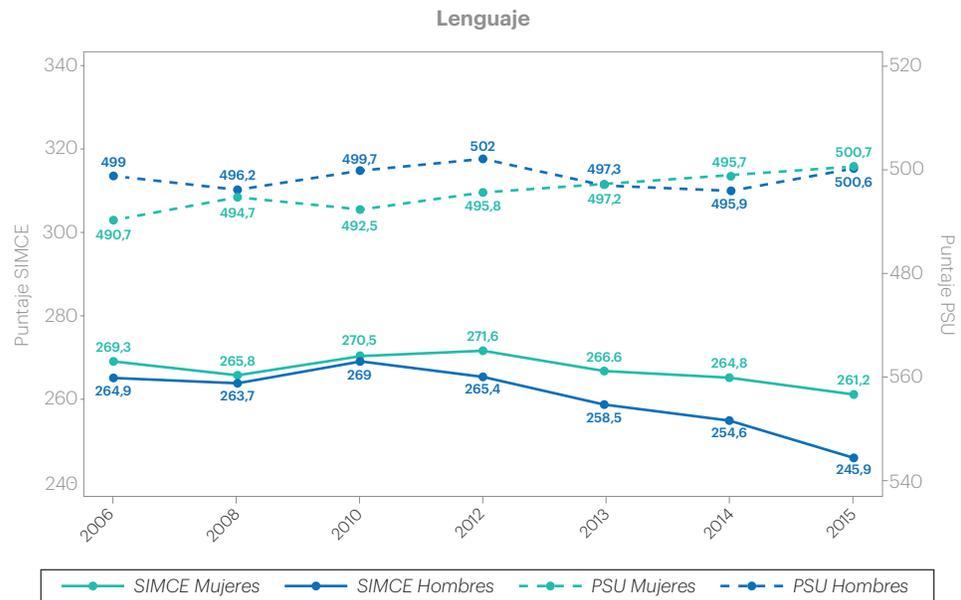
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y CIAE, 2019.

Para verificar estos datos, se analizaron también las trayectorias Simce y PSU sobre una misma base de individuos, observando a la misma cohorte de estudiantes, con datos válidos, en las dos etapas: en el medio y en el proceso de admisión universitaria de tres años después. Estas cohortes corresponden a los estudiantes que rindieron la prueba Simce entre 2006 y 2015, y la PSU el 2009 y 2018, respectivamente⁴.

⁴ Es importante notar que esta muestra no incluye a todos los estudiantes que rinden Simce ni PSU, por lo que estos resultados no representan necesariamente a toda la población de estudiantes involucrados en estos procesos.

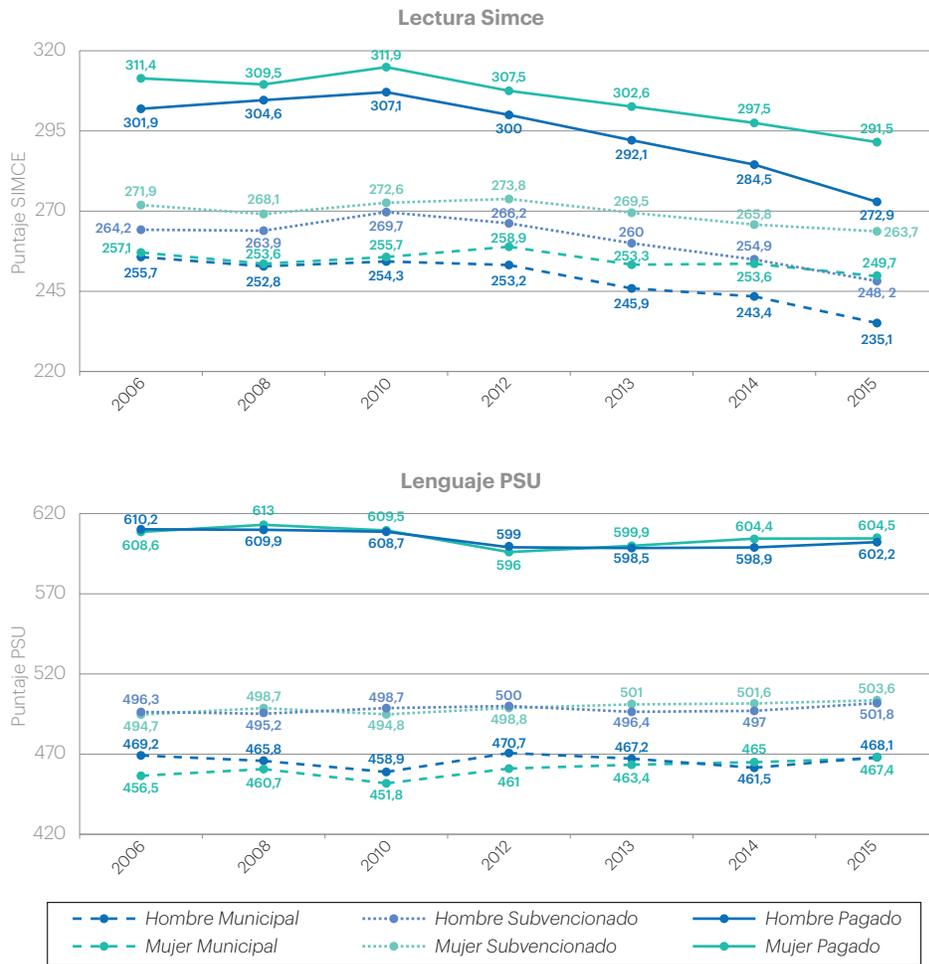
De acuerdo con la Figura 5, al examinar los resultados desagregados por sexo en las pruebas de Simce Lectura y PSU Lenguaje, se destaca que, si bien hay un mejoramiento de las mujeres respecto a los hombres en la PSU en los últimos años, este no parece reflejar la magnitud de lo ocurrido en la prueba Simce dos años antes. Así, mientras que la posición de los hombres respecto a las mujeres ha empeorado considerablemente en la prueba de II medio, esta no ha variado de forma significativa en los resultados de la PSU al considerar a los mismos estudiantes en ambas pruebas.

Figura 5. Evolución puntajes en ambas pruebas de hombres y mujeres en Lenguaje para las cohortes que rindieron Simce entre 2006 y 2015 y PSU dos años después



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y CIAE, 2019.

Figura 6. Evolución puntajes en ambas pruebas de hombres y mujeres en Lenguaje, según dependencia para las cohortes que rindieron Simce entre 2006 y 2015 y PSU dos años después



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y CIAE, 2019.

Siguiendo con la Figura 6, al comparar por dependencia administrativa y sexo, se constata nuevamente una discrepancia entre ambas mediciones. Mientras que los estudiantes hombres de colegios particulares pagados reflejan una fuerte caída en Simce, esto no se observa en PSU. Por otra parte, la evolución de los resultados Simce da cuenta de una baja sostenida en

Lectura para los alumnos de las otras dependencias escolares, lo que tampoco se aprecia al analizar la evolución de sus resultados en PSU Lenguaje.

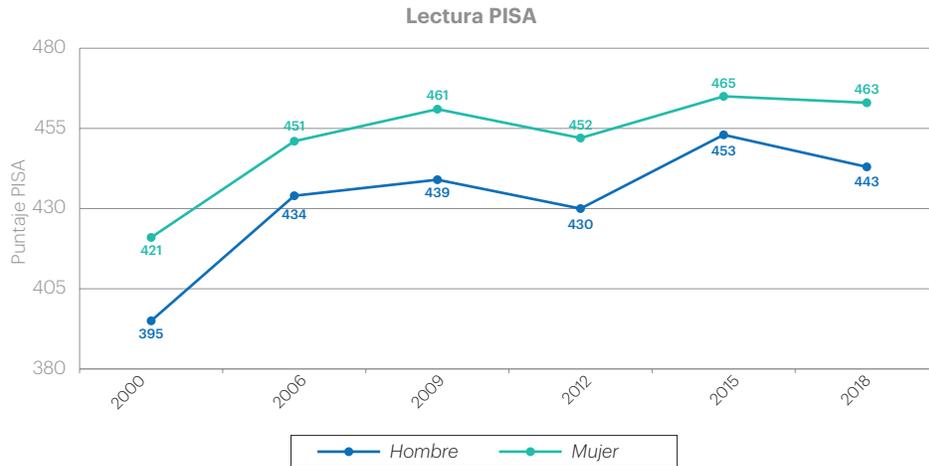
Así, los resultados indican que la baja experimentada por los hombres de GSE altos en el Simce Lectura II medio, sería un hecho particular, lo cual podría deberse a una postura específica de este grupo hacia la participación en esta prueba, más que a un cambio en sus actitudes, prácticas y motivaciones respecto a esta materia. Adicionalmente, esta caída también se aprecia entre los estudiantes hombres que asisten a colegios particulares subvencionados y municipales, así como de otros grupos socioeconómicos, hecho que no se aprecia en la prueba de Matemática ni tampoco en la trayectoria PSU de estos grupos de estudiantes. Esto lleva a formular la hipótesis de que la baja en Simce Lectura se vincula a una actitud generalizada entre los hombres con esta prueba y no específicamente entre los hombres de alto GSE.

4.1.3 Prueba PISA

PISA es una prueba muestral y representativa de los jóvenes de 15 años de cada país participante. La prueba evalúa la capacidad de estos alumnos para utilizar información en situaciones de la vida real, buscando indagar cuán preparados se encuentran para integrarse a la sociedad. En PISA, la comprensión de lectura se define como la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento, sus capacidades, y participar en la sociedad.

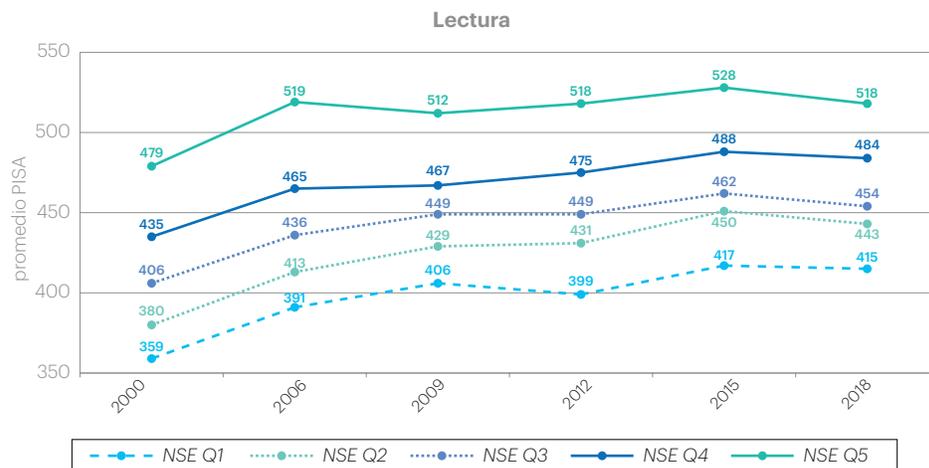
La Figura 7 muestra los resultados PISA en Chile diferenciando por sexo. Estos dan cuenta que en lectura no se aprecia variabilidad por género en la trayectoria de 2009-2018. Esto significa que no se muestra una tendencia a la baja de los hombres como la arrojada por el análisis de los resultados Simce.

Figura 7. Promedio PISA 2000-2018 Lectura, diferenciado por sexo



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y CIAE, 2019.

Figura 8. Promedio PISA 2000-2018 Lectura, diferenciado por quintil ESCS



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación y CIAE, 2019.

Según la Figura 8, los resultados PISA 2009-2018 Lectura dan cuenta que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico⁵ tienen un desempeño similar al promedio OCDE, incluso habrían mejorado en términos generales. En esta línea, los resultados muestran que, si bien en términos agregados se ve una caída en los puntajes PISA Lectura desde el año 2009 al 2018, esta se presenta tanto en hombres como en mujeres, y no fue una caída constante desde el año 2009. Por el contrario, hasta el año 2015 los resultados PISA habían mostrado una nueva mejoría. Así, se identifica que los resultados PISA de lectura no presentan el mismo patrón observado en el Simce Lectura en la última década.

4.2 Percepciones de actores educativos

Debido a los resultados de las pruebas estandarizadas, es que se indagó en las percepciones de los estudiantes, jefes de Departamentos de Lenguaje y docentes de Lenguaje. Para ello, se aplicaron cuestionarios y grupos focales a estudiantes de IV medio, de modo de profundizar en los resultados obtenidos. Ambos instrumentos examinaron los hábitos lectores, tiempos de lectura por entretenimiento, medios de lectura, mecanismo de lectura en papel, virtual y en línea, así como su nivel de compromiso con las pruebas estandarizadas. Por su parte, se aplicaron entrevistas a jefes de departamento y docentes, profundizando en las motivaciones y hábitos lectores.

4.2.1 Estudiantes IV medio

Tipos de lectura y motivación lectora

Al analizar las actividades que los estudiantes realizan asociadas a la lectura, se pudo identificar que los tipos de lectura son variados. A partir de las opiniones vertidas en grupos focales se identificó que la lectura se encuentra

⁵ En vez de dependencia, se utiliza el índice de Nivel Socioeconómico construido por PISA.

siempre presente, sin embargo, las motivaciones para leer son distintas.

En primer lugar, se menciona la lectura académica como una de las actividades más relevantes de su último año de escolaridad, la cual alude a la lectura complementaria y las tareas; al realizar la separación por género, no se identifican diferencias, ya que tanto hombres como mujeres consideran que la lectura está incluida en la cotidianidad escolar. Luego, también se menciona la lectura para informarse del acontecer, donde se privilegian medios digitales. En tercer lugar, aparece la lectura por placer u ocio, donde todas son menciones de las mujeres; esta es definida principalmente como textos de interés personal, que en algunos casos están recomendados en redes sociales, como en:

“Por ejemplo yo en Facebook vi una recomendación de *El teorema de Katherine*, y ahora estoy así de querer encontrarlo o que me lo presten, porque me interesó el resumen que hacía una niña ahí” (Estudiante mujer, colegio particular subvencionado).

En relación a la motivación de los estudiantes, la Tabla 2 –construida a partir de encuestas– da cuenta que en general, estos presentan una disposición positiva. Así, los resultados indican que el 77,5 % declara sentirse feliz si alguien le regala un libro, al 68,5 % le gusta ir a la biblioteca o a la librería, el 79,9 % indica que le gusta dar su opinión sobre libros, mientras que a la mitad le gusta intercambiarlos. Para muchos de los jóvenes, la lectura está entre sus hábitos favoritos, declarado por el 52,1 % de los participantes.

Siguiendo la Tabla 2, al considerar estas disposiciones y hábitos positivos hacia la lectura según género, surgen importantes diferencias. En cinco de las seis afirmaciones analizadas, las mujeres presentan en mayor proporción una disposición más positiva que los hombres. Sin embargo, las disposiciones o hábitos asociados negativamente a la lectura, están menos diferenciados por género.

En esta línea, los y las estudiantes reportan hábitos lectores, pero es mucho más frecuente en las mujeres tener entre sus hábitos favoritos la lectura y ciertas actividades asociadas a ella. Por otra parte, los hombres declaran mayores dificultades de concentración para las prácticas lectoras y un tercio de ellos indica que solo lee por obligación.

Tabla 2. Disposiciones y hábitos lectores según sexo

	Total (%)	Mujer (%)	Hombre (%)
Positivos			
Leer es uno de mis hábitos favoritos	52,1	62,5	35,4
Me gusta hablar de libros	63,9	76,0	44,6
Me siento feliz si alguien me regala un libro	77,5	86,4	63,1
Me gusta ir a la biblioteca/librería	68,5	80,8	47,7
Me gusta dar mi opinión sobre libros	79,9	82,7	75,4
Me gusta intercambiar libros	50,9	66,4	26,2
Por razones prácticas			
Leo para obtener información	34,3	20,2	56,9
Negativos			
Solo leo si tengo que hacerlo	26,0	21,2	33,9
Me cuesta terminar un libro	37,3	30,8	47,7
Leer es una pérdida de tiempo	1,2	1,4	0,0
No me puedo sentar a leer más de 30 minutos	18,3	11,5	29,2

Fuente: elaboración y datos de la Agencia de Calidad.

Al analizar las disposiciones y hábitos lectores según la trayectoria del establecimiento en el promedio de Simce Lectura II medio en la última década, no se observa una tendencia diferenciada entre los colegios que presentan una baja en lectura en hombres y mujeres, aquellos cuya baja es solo en hombres y aquellos que no presentan una baja en lectura. Incluso es posible identificar promedios algo mejores en varios de los atributos positivos en los colegios que presentan una baja en esta prueba, tanto en hombres como mujeres, que en los otros dos grupos de establecimientos identificados con antelación; así como en una menor frecuencia de hábitos negativos o solo prácticos frente a la lectura.

Tabla 3. Disposiciones y hábitos lectores según trayectoria en Simce Lectura en la última década

	Total (%)	Colegios con baja en Lectura en hombres y mujeres (%)	Colegios con baja en Lectura solo en hombres (%)	Colegios sin baja en Lectura (%)
Positivos				
Leer es uno de mis hábitos favoritos	52,1	56,1	44,3	58,8
Me gusta hablar de libros	63,9	68,1	54,1	76,5
Me siento feliz si alguien me regala un libro	77,5	82,4	73,8	64,7
Me gusta ir a la biblioteca/librería	68,5	70,2	67,2	64,7
Me gusta dar mi opinión sobre libros	79,9	82,4	77,1	76,5
Me gusta intercambiar libros	50,9	53,9	49,2	41,2
Por razones prácticas				
Leo para obtener información	34,3	21,9	47,6	53,0
Negativos				
Solo leo si tengo que hacerlo	26,0	19,8	36,1	23,5
Me cuesta terminar un libro	37,3	35,2	34,4	58,8
Leer es una pérdida de tiempo	1,2	0,0	3,3	0,0
No me puedo sentar a leer más de 30 minutos	18,3	14,3	23,0	23,5

Fuente: elaboración y datos de la Agencia de Calidad.

Los resultados apuntan a que la lectura se encuentra presente en la cotidianidad de los estudiantes y a que existen disposiciones y hábitos positivos hacia ella. Al desagregar por sexo, se identifica que, si bien no hay

diferencias en las disposiciones y hábitos negativos, en cuanto a los positivos son las mujeres quienes los presentan en mayor proporción. Por su parte, al analizar los establecimientos que tienen una baja en los resultados Simce, no se identifican diferencias con los que no tienen este rasgo.

Lectura por entretenimiento

Debido a los resultados reportados en la sección anterior, se profundizó en analizar el tiempo destinado a la lectura por entretenimiento y de este modo, indagar en las disposiciones y hábitos positivos. En base a las encuestas, se evidencia que solo uno de cada seis estudiantes indica no leer por entretenimiento, mientras que la mayoría destina libremente algún tiempo a este hábito. Al igual que lo que pasa respecto a la motivación lectora, del trabajo con los grupos focales se desprende que hay diferencias marcadas por género. Tal como indica la Tabla 4, las mujeres son en mayor medida las que dedican tiempo a la lectura por entretenimiento.

Tabla 4. *Tiempo diario destinado en promedio a la lectura por entretenimiento, según sexo*

	Porcentaje total	Porcentaje mujer	Porcentaje hombre
No leo para entretenerme	17,8	14,4	23,1
<30 minutos al día	33,1	29,8	38,5
30-60 minutos	25,4	26,0	24,6
1-2 horas	13,6	15,4	10,8
>2 horas	10,1	14,4	3,1

Nota: Chi2: 0,079: la diferencia en distribución por género es estadísticamente significativa.

Fuente: elaboración y datos de la Agencia de Calidad.

Al analizar según trayectoria Simce de los establecimientos, en la Tabla 5 se observa que el mayor interés por la lectura como hábito voluntario aparece entre los alumnos de los establecimientos con baja en los puntajes de Simce Lectura durante la última década, tanto entre hombres como mujeres. Por el contrario, aquellos que pertenecen a colegios sin baja en lectura, representan la mitad del grupo anterior. Los datos indican que los establecimientos con estudiantes que leen más por entretención, no están necesariamente mejorando sus puntajes.

Tabla 5. *Tiempo diario destinado en promedio a la lectura por entretención, según trayectoria en el desempeño de Simce Lectura*

	Porcentaje total	Porcentaje de colegios con baja en Lectura en hombres y mujeres	Porcentaje de colegios con baja en Lectura solo en hombres	Porcentaje de colegios sin baja en Lectura
No leo para entretenerme	17,8	14,3	23,0	17,7
<30 minutos al día	33,1	30,8	36,1	35,3
30-60 minutos	25,4	23,1	27,9	29,4
1-2 horas	13,6	18,7	6,6	11,8
>2 horas	10,1	13,2	6,6	5,9

Nota: Chi2: 0,41: la diferencia en distribución por trayectoria del colegio no es estadísticamente significativa.

Fuente: elaboración y datos de la Agencia de Calidad.

En este sentido, los resultados dan cuenta que hombres y mujeres dedican tiempo a la lectura por entretención. Sin embargo, a partir de las percepciones de los estudiantes, es posible identificar que estos hacen una distinción entre los tipos de lectura: la lectura casual y la lectura formal asociada a actividades escolares. La lectura casual es la que realizan en redes sociales o a partir de información sobre un tema que les interesa (chat, WhatsApp, correo electrónico, diarios digitales, entre otros), y le dedican más tiempo dentro del día. Estas actividades no son consideradas por los jóvenes como

lectura propiamente tal, sino más bien como una actividad que es transversal en sus rutinas diarias, que no requiere mayor concentración, y que es vista como “lecturas simples”:

“Opino lo mismo que (mi compañera), que un lector es como... por ejemplo, yo no me consideraría lectora por lo mismo, porque yo leo cosas que solamente a mí me gustan. Yo siento que un lector lee, podría leer de todo” (Estudiante mujer, colegio particular subvencionado).

Al discutir sobre las diferencias de género, los hombres declaran con mayor frecuencia que son las mujeres las que suelen ser más lectoras. En cambio, las mujeres opinan que no es una cuestión de género, sino de interés o de personalidad, es decir, que a sus pares les interesan otras cosas. Esta idea es coincidente con lo que opinan los y las docentes cuando hablan de las diferencias de personalidad y grados de madurez que motivan a las mujeres a la lectura y a los hombres a actividades más interactivas. En segundo lugar, las mujeres se mencionan a sí mismas como más lectoras, al hacer referencia a sus grupos de pares o a actividades de lectura compartida, donde participan principalmente mujeres.

En esta línea, de los grupos focales también se levanta que es muy fuerte la percepción de que lo que se lee para la escuela no tiene relación con lo que ellos leen por interés. La lectura del colegio es vista como obligatoria, mucho más compleja y también lejana a lo que a ellos les gusta leer. Los estudiantes prefieren lecturas sobre temas de su interés y, sobre todo, que no requieran tanta concentración, es decir, que puedan tomarlas y dejarlas cuando quieran. Esta apreciación aparece claramente más entre los hombres que en las mujeres.

Por lo tanto, resalta que los estudiantes utilizan la lectura en otras modalidades y formatos que no tienen que ver con la lectura escolar. Por el contrario, los y las estudiantes leen de manera itinerante y no continua, para buscar información sobre temas de interés o sobre la contingencia y, en general, lo hacen en formatos como blogs, plataformas digitales o también novelas juveniles, especialmente de terror o ciencia ficción. Por ello, surge la autopercepción de “no lectores”, porque la lectura sería propia de los

que perciben como “estudiosos” e “intelectuales”. Bajo esta concepción de la lectura, los estudiantes, especialmente hombres, no se perciben como lectores porque ellos leen textos más simples. Algunas mujeres de colegios particular pagados se perciben a sí mismas como lectoras porque leen por placer y no solo para el colegio, pero esto aparece como algo un tanto excepcional.

Compromiso con las pruebas estandarizadas

Otro tema incorporado en el estudio es el nivel de compromiso de los estudiantes con las pruebas estandarizadas. Este es un componente crítico puesto que puede dar luces sobre la baja en Simce Lectura en los jóvenes. Así, los resultados de la Tabla 6 muestran que hay un mayor nivel de compromiso con la prueba PDT (Prueba de Transición Universitaria, ex PSU).

Este resultado es coherente con actitudes diferenciadas hacia las pruebas que tienen mayores efectos sobre situaciones relevantes para los estudiantes –tema mencionado más arriba en este estudio–, pues los resultados en la PDT llevan a diferentes oportunidades para el acceso a carreras y centros de educación superior. Mientras que Simce solo tiene efectos para el sistema educativo y, a nivel micro, para los establecimientos, pero no para los alumno en particular.

Tabla 6. Promedio de nivel de compromiso (1-10) con desempeño en pruebas estandarizadas en estudiantes de IV medio, total y por género

	Total	Mujer	Hombre
Simce Lectura	7,75	8,00 ^a	7,36
Simce Matemática	6,77	6,79	6,74
PDT Lectura	8,69	9,01 ^b	8,20
PDT Matemática	7,82	7,91	7,67

Notas: ^a Diferencias de género estadísticamente significativas a <0,05.

^b Diferencias significativas a <0,01.

Seguendo la Tabla 6, también se levanta que el compromiso es mayor en las pruebas de Lectura que en las de Matemática. Por su parte, el compromiso es mayor entre las estudiantes mujeres, considerando que solo en Lectura es estadísticamente significativo.

Ahora, al describir el nivel de compromiso de los estudiantes de IV medio según la trayectoria del colegio en Simce Lectura II medio en la última década, se observa que hay un mayor compromiso con las pruebas estandarizadas por parte de aquellos que provienen de establecimientos con una baja en el puntaje Simce Lectura (Tabla7).

Tabla 7. Promedio de nivel de compromiso (1-10) con desempeño en pruebas estandarizadas en estudiantes de IV medio por trayectoria del colegio en prueba Simce Lectura en la última década

	Total	Colegios con baja en Lectura en hombres y mujeres	Colegios con baja en Lectura solo en hombres	Colegios sin baja en Lectura
Simce Lectura	7,75	7,86	7,71	7,35
Simce Matemática	6,77	6,75	6,94	6,29
PDT Lectura	8,69	8,97	8,42	8,24
PDT Matemática	7,82	7,96	7,74	7,35

Al profundizar en las percepciones de los estudiantes, se identifica que estos no tienen un gran compromiso con Simce, considerando que es más bien un proceso para el establecimiento que para ellos, y que no evalúa lo que los estudiantes saben. Por lo tanto, declaran no dedicar el mayor esfuerzo en responder. Si bien, en general, todos los jóvenes reconocen responder la prueba, señalan que “hacen lo que pueden y sin presión”.

Esta actitud aparece más destacada entre los hombres que en las mujeres. Estas últimas sienten una mayor responsabilidad por su colegio o sus profesores, lo que ocurre en menor medida con los hombres. De hecho, algunos estudiantes hombres reconocen que les gusta rendir esta evaluación, porque pueden salir más temprano y tratan de hacerlo rápido.

Solo en algunos casos, los estudiantes indican que han desarrollado ciertas estrategias para oponerse a Simce, tales como responder al azar, en blanco o no ausentarse, pero son casos excepcionales.

Al profundizar en el caso de los hombres, estos indican que respondieron la prueba de Lectura por completo, poniendo su mayor esfuerzo, pero también se menciona que cuando llegan a un punto de estrés o cansancio, se responde de forma rápida o al azar, pero es un último recurso. Asimismo, mencionan la idea de que la prueba Simce no es difícil, pero cuando se trata de textos extensos, pierden el interés:

“Había preguntas que, de lo que me acuerdo yo, no eran tan complicadas. El tema era el texto no más que uno tenía que leerlos y se aburría leyéndolo, entonces como que le perdía el interés” (Estudiante hombre, colegio particular subvencionado).

Lo anterior se vincula, nuevamente, con la percepción de que la prueba es más importante para el establecimiento educacional que para los estudiantes. Esto se fundamenta en dos aristas, primero, porque no tiene un impacto o incentivo (no tiene nota), lo cual les hace desprenderse de su responsabilidad. También ven que su entorno más cercano no percibe con seriedad la evaluación, pues mencionan que muchos de sus compañeros no la responden, dejando la prueba en blanco o respondiendo al azar.

En cambio, si bien la PDT se percibe como una prueba estandarizada y obligatoria al igual que el Simce, es considerada mucho más importante, porque define su futuro profesional. En este sentido, la PDT en la actualidad es un hito que marca su trayectoria educativa y frente a la cual se encuentran en pleno proceso de preparación. Tanto hombres como mujeres saben que la PDT es la llave de acceso a la educación superior; aunque algunos tratan de bajar la presión, ellos sienten que tienen que preparar una buena prueba, tanto en las estrategias para poder rendir, como en relación a los contenidos que serán evaluados.

4.2.2 Jefes de Departamentos de Lenguaje y profesores de Lenguaje

Para indagar más profundamente en la motivación lectora también se analizaron las percepciones de los jefes de Departamentos de Lenguaje y profesores de Lenguaje. Lo primero que destacan los jefes de departamento es la poca motivación que muestran los estudiantes de educación media por la lectura. Por su parte, los docentes no identifican la motivación de sus alumnos en términos de extremos opuestos, sino que más bien, la catalogan como heterogénea, es decir, encuentran distintos grados de motivación en los estudiantes. Sin embargo, cuando se les consulta de manera más general su percepción acerca de la actitud de los estudiantes hacia la lectura en la escuela, la respuesta es claramente negativa, tanto en relación a los libros que estos deben leer, como a tareas que involucra la lectura.

Al profundizar en estas motivaciones heterogéneas y percepción de actitudes negativas, ambos actores las vinculan principalmente al plan lector. Según los docentes, el plan lector es una actividad resistida por los estudiantes. Como se sabe, esta es una actividad obligatoria cuyos textos son sugeridos por los programas de estudio, pero los estudiantes leen “por fuera” otros textos que a ellos les gustan, como aquellos de las redes sociales o plataformas virtuales. En relación a este punto, los jóvenes perciben que la escuela no reconoce estas actividades de literacidad en las que son competentes y, en cambio, sobrevalora textos impresos con contenidos escolares cuya comprensión les es difícil.

Por esta razón, los docentes ponen en el centro de la discusión los libros propuestos en el plan lector y la búsqueda de otras referencias más cercanas a los intereses y experiencias de los alumnos. Pese a lo anterior, reconocen que estos textos pueden ser menos desafiantes y de menor calidad.

En base a esto, los jefes de departamento y docentes indican que existe un pequeño porcentaje de alumnos y alumnas que se motivan y tienen actitud positiva por la lectura, mayoritariamente mujeres. Según los jefes de departamento, esto se explicaría porque estas son más perseverantes y estarían dispuestas a gastar tiempo y energía en la lectura, a diferencia de los hombres que se esforzarían menos en leer y tendrían otros intereses

(por ejemplo, más lúdicos). Por su parte, los docentes lo atribuyen a que las mujeres serían más maduras y reflexivas, mientras que los hombres prefieren actividades deportivas o de videojuegos. También, algunos esgrimen argumentos relacionados con estereotipos culturales: las mujeres traen libros al colegio porque les gusta leer, mientras que los hombres solo leen para las pruebas. Por otro lado, los jefes de departamento también destacan que las mujeres son capaces de equilibrar mejor las actividades de lectura con otras actividades recreativas.

Pese a lo anterior, menos de un tercio de los entrevistados señalan que la falta de motivación no se asocia a razones de género, sino más bien a las características de los textos, tales como los tipos textuales, sus temáticas, complejidad o extensión.

Respecto a las percepciones sobre los estudiantes con mayores niveles de motivación lectora, los jefes de departamento señalan que estos leen por placer y no por obligación, y suelen leer obras distintas que las prescritas por el plan lector. Por su parte, los docentes indican que estos se caracterizan por ser lectores autónomos; que se implican personalmente; que leen más allá de lo que se les pide en el colegio; y tienen modelos cercanos de lectura en el hogar. Asimismo, tanto los jefes de departamento como docentes establecen relaciones entre motivación lectora y perfiles de alumnos, indicando que aquellos con mejor rendimiento y mayor interés académico son los más motivados por leer.

En coherencia con lo recién mencionado, tanto los jefes de departamento como docentes coinciden en que los estudiantes tienen un hábito lector poco desarrollado, ya que en general leen por obligación y para las pruebas, y no por placer. Incluso muchas veces no leen los libros completos, sino que resúmenes que encuentran en internet. Los docentes señalan que la excepción la constituyen algunos alumnos, mayoritariamente mujeres, que leen por placer y no por obligación.

Finalmente, los docentes también indican que el desempeño lector es considerado medio o bajo. Es decir, señalan que las habilidades inferenciales, de análisis o de interpretación son bajas y por esta razón, la comprensión lectora también lo es. Las principales razones argüidas son un bajo nivel de vocabulario y el poco uso de estrategias de comprensión, por ejemplo, subrayar o destacar, o la capacidad de elaborar síntesis.

5. Conclusiones

Un análisis en profundidad da cuenta que la baja en el desempeño en la década del 2010 en la prueba Simce Lectura II medio, especialmente entre los hombres de establecimientos de nivel socioeconómico medio alto y alto, no es un reflejo de un deterioro en los aprendizajes de lectura de los estudiantes chilenos pues esto no se presenta en otras pruebas estandarizadas para los mismos estudiantes y disciplinas, tanto cuando el tipo de prueba no implica efectos individuales para los estudiantes participantes (PISA), como cuando sí los tiene (PSU). Tampoco es correcto concluir que los estudiantes hombres de niveles socioeconómicos altos han presentado una baja en los aprendizajes de la disciplina, ya que esto no se observa ni en PISA ni en PSU para el mismo grupo de alumnos. Por ello es indispensable buscar las explicaciones de este resultado de Simce Lectura en la interacción entre esos estudiantes puntuales y las particularidades de la prueba.

La metodología prospectiva de estudios de casos múltiples utilizada en esta investigación, aunque no permite identificar causalidad en las hipótesis alternativas para explicar la situación, nos entrega valiosos argumentos para comprenderla. La primera explicación está en la relación que describen los estudiantes de IV medio con Simce. Se trata de una prueba de mayor relevancia para el colegio que para el estudiante, por lo cual manifiestan que presentan actitudes heterogéneas frente a la prueba. Algunos sienten responsabilidad hacia ella, pues comprenden que afecta el prestigio del colegio, así como la obtención de beneficios económicos relevantes para la comunidad escolar; pero otros muestran indiferencia, lo cual es más frecuente entre los estudiantes hombres que entre las estudiantes mujeres. Esta situación que se presenta con mayor frecuencia entre los hombres, se condice con niveles altamente diferenciados de compromiso hacia el colegio y hacia las evaluaciones estandarizadas en hombres y mujeres, donde el estudio da cuenta que es aún mayor en el caso de Lectura por sobre Matemática.

Complementariamente, para el caso particular del componente de lectura de Simce, la estructura de preguntas muy extensas afectaría el interés de

los alumnos por responderlas adecuadamente. El estudio encuentra una gran diferencia en cuanto a la dificultad de concentración que indican los estudiantes hombres respecto de la de las mujeres: un 29,2 % de los hombres por sobre un 11,5 % de las mujeres –casi tres veces más–, declara que no se pueden sentar a leer más de 30 minutos seguidos, por lo que textos extensos y poco atractivos generarían una actitud diferenciada según géneros.

Por otra parte, de las percepciones de los actores se levanta claramente que los estudiantes no están motivados por las actividades de lectura desarrolladas en la escuela. Sin embargo, esto no significa que no lean – como algunos docentes reportan y como explican los propios alumnos entrevistados–. En efecto, los estudiantes leen de modo cotidiano otro tipo de textos y en otros formatos como plataformas digitales, redes sociales, blogs, etc. También leen de un modo distinto al acostumbrado en la escuela: de manera intermitente, “casual” como ellos llaman, van y vienen, se detienen cuando quieren y de un modo que no requiera mucha concentración.

Las razones por las cuales no están interesados en la lectura trabajada en las escuelas radica principalmente en que los textos propuestos por el plan lector son muy lejanos a sus intereses. Por lo general, se trata de textos literarios clásicos o propios del canon. Este tipo de texto resulta difícil de comprender para los jóvenes, porque tienen un vocabulario que desconocen o sus temáticas son muy lejanas a sus vidas. Además, la forma en que se evalúa el plan lector, el control de lectura, es poco interesante y no ayuda a la comprensión lectora. En cambio, los jóvenes sí están interesados por temas de la contingencia o por novelas juveniles que tratan otros tópicos, por ejemplo, de terror o de ciencia ficción.

En síntesis, las prácticas de lectura de la escuela parecen muy distantes de las prácticas de lectura de los estudiantes. Se observan algunos intentos por acortar esta distancia, pero estos son todavía muy tímidos. Los docentes parecieran estar entrampados en un tipo de estrategia que no motiva a los alumnos como la lectura obligatoria que impulsa el plan lector, y además, tensionados por las pruebas estandarizadas, las cuales ven como un obstáculo a sus innovaciones.

De esta forma, la conclusión más importante es que Lenguaje ha sido considerado en la mayor parte de los colegios más como una disciplina

que como el desarrollo de una habilidad transversal. Los hallazgos de este estudio identifican que este es el cambio más importante a realizar en los años venideros, reforzando a su vez los esfuerzos incipientes que están desarrollando varios colegios en este sentido, esfuerzos que son más bien intuitivos que definidos al interior de las comunidades escolares.

6. Recomendaciones a la política pública

6.1 A nivel de centro educativo

Es imprescindible una reflexión profunda acerca de cómo acercar las prácticas personales de lectura de los jóvenes a las prácticas lectoras de la escuela. Por lo visto en los análisis presentados, los estudiantes leen cotidianamente textos distintos a los relacionados a la escuela y esta lectura no es necesariamente menos relevante. Un elemento muy cuestionado es el plan lector, tanto por su carácter obligatorio, como por los tipos de textos que promueve. Al respecto, es muy importante considerar las estrategias de acompañamiento y contextualización que señalan los docentes de Lenguaje como más efectivas para que los alumnos se motiven por la lectura.

Por otra parte, se podría flexibilizar el plan lector permitiendo que los y las estudiantes incorporen más textos de su preferencia. Pero también que los propios departamentos de Lenguaje incorporen otros tipos de textos, por ejemplo, textos informativos, temáticos o periodísticos. Es decir, ofrecer un plan mucho más diverso, que contemple lecturas literarias canónicas cuyo objetivo sea el conocimiento de la cultura universal, pero también literatura emergente y textos temáticos o de contingencia, que despiertan el interés de los jóvenes.

Otro elemento fundamental es que el plan no sea obligatorio, sino que puedan darse alternativas que los estudiantes escojan. Esto implica también cambiar las formas de evaluación, permitiendo modalidades más participativas

como, por ejemplo, los comentarios, reseñas, recomendaciones del texto leído y otras, que evitan que los docentes tengan que formular una prueba única de control de lectura.

Los centros educativos pueden avanzar hacia la definición de estrategias que permitan desarrollar las competencias lectoras como habilidades transversales (por ejemplo, escritura, oralidad, comprensión profunda de lo leído), y superar la sola identificación de estas con la asignatura de Lenguaje. Para ello, el trabajo de articulación entre disciplinas, las estrategias de aprendizaje basado en proyectos, entre otras, son herramientas indispensables para avanzar en este enorme desafío. No obstante, esta debiera ser una tarea de la dirección técnica de la escuela la cual tendría que entregar condiciones –por ejemplo, de tiempo, capacitación, trabajo colectivo– y orientar al conjunto de docentes en esta dirección.

De igual forma, los centros escolares debiesen acotar la evaluación de estas competencias mediante pruebas de alternativas y propiciar una evaluación formativa y gradual en el tiempo, que permita expresiones diferenciadas de su comprensión lectora a través de discusión y debate, comentarios y reseñas de textos, teatro, canciones, entre otras. Este tipo de evaluaciones permitiría, además, una retroalimentación individual y colectiva para el desarrollo de estas competencias y capacidades.

6.2 A nivel de los Departamentos de Lenguaje

Un rol particular cabe en este aspecto a los Departamentos de Lenguaje de los colegios o liceos. El Departamento de Lenguaje es una instancia técnica muy relevante para reflexionar y liderar estos cambios de manera concreta. Está en manos de estos departamentos la confección de pruebas, la selección de textos de lectura para sus estudiantes, la planificación de las estrategias prioritarias. En este sentido, esta instancia tendría la autoridad y legitimidad para producir innovaciones. Dos tareas serían fundamentales para estos equipos docentes: en primer lugar, acercar las prácticas personales de lectura de los estudiantes a las prácticas escolares, de modo de favorecer su motivación por la lectura y generar en ellos un hábito lector y una lectura

por placer. En otras palabras, avanzar hacia una motivación intrínseca por la lectura que, como se ha indicado en la revisión de la literatura, es un predictor de la comprensión lectora.

En segundo término, lograr de manera progresiva que la lectura sea una habilidad transversal a todas las disciplinas escolares y no solo restringida a la asignatura de Lenguaje. Para ello el Departamento de Lenguaje debiera entregar a sus pares de otras asignaturas algunos conocimientos básicos sobre estrategias para desarrollar y evaluar la comprensión lectora. Lo anterior permitiría, además, que los estudiantes accedan con más frecuencia y así, de manera natural, a otros tipos textuales escritos tales como textos temáticos, periodísticos, científicos, etc. Al mismo tiempo, estos departamentos podrían impulsar proyectos interdisciplinarios en los que se ponga foco en la comprensión lectora, dada la relevancia que esta tiene para el logro de todos los aprendizajes escolares.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estudio: Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e indicadores de desarrollo personal y social*. Santiago de Chile. http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Factores_que_influyen_en_motivacion_lectora.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación y CIAE. (2019). Percepciones, actitudes y motivaciones de estudiantes de enseñanza media hacia la lectura [Estudio interno. Información en OIRS ACE].

Calderón, M. (2015). Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y Lingüística*, 32, 259-282.

Calderón, M. (2017). Self-generated Literacy Practices in Disadvantaged Environments in Chile. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5 (1), 29-41.

Calderón, M. & Vargas, P. (2017). La lectura en entornos virtuales: Estudio preliminar sobre el impacto del formato en la comprensión lectora. En *Educación y Tecnología: Una mirada desde la investigación e innovación*. Educe. Pp. 718-720.

Centro de Microdatos (2011). *Diagnóstico del estado de la lectura en Chile. Encuesta de comportamiento lector a nivel nacional*. Departamento de Economía, Universidad de Chile.

Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Reviews in Psychology*, 53, 109-132.

Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A.M, Ávila, N., & Calderón, M. (2016). *Informe final proyecto FONIDE F911437 para Ministerio de Educación de Chile*.

Guthrie, J. T. (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school: Appraisal and intervention. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (p. 1-16). Corwin Press.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (p. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., 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(3), 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>

Guthrie, J., Klauda, S., Morrison, D., & Coddington, C. (2009). *Exploring the literacy practices, motivations, and daily activities of adolescents through conversational interviews*. Report material from the research project "Identification, Prediction, and Intervention in Adolescent Reading" by Guthrie, J. & Wigfield, A. University of Maryland.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179. <https://doi.org/10.3102/00346543070002151>

Kurnaz, H. (2019). Intrinsic Reading Motivation Scale: Validity and Reliability. *Journal of Kirsehir Education Faculty*. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.008>

Linnakyla, P., Malin, A., & Taube, K. (2004) Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 231-249. DOI: 10.1080/00313830410001695718

McGeown, S. P., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309-322. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.710089>

Mckenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.

MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° año medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.

OECD. (2011). *¿Leen actualmente los estudiantes por placer?* PISA in Focus (Vol. 8). Retrieved from <papers3://publication/uuid/15DE6D8F-40BF-4D98-91B9-1235C1F923B2>

OECD. (2019). "PISA 2018 Questionnaire Framework", in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/850d0ef8-en>

Pitcher, S., Albright, L., DeLaney, C., Walker, N., Seunariningsingh, K., Mogge, S., Headley, K., Ridgeway, V., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *International Reading Association*, 50(5), 378-396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>

Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement in S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer: New York. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 221–237. <https://doi.org/10.1002/rrq.134>

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*(1), 85–106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>

Thibaut, P. & Calderón, M. (aceptado Educación e Pesquisa). (2019). *Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: Aproximaciones desde la ruralidad*. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>

Van Steensel, R., Oostda, R. & Van Gelderen, A. (2019). Affirming and undermining motivations for Reading and associations with Reading comprehension, age and gender. *Journal of Research in Reading, 1-17*, ISSN 0141-0423, 2019.

West, M. & Chew, H. E. (2015). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. París/México DF: UNESCO.

Wigfield, A., Eccles, J., Fredricks, J., Simpkins, S., Roeser, R., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. Lamb & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th. Vol., pp. 657–700). John Wiley & Sons.

Wigfield, A., Gladstone, J., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives, 10*(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>

Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children`s motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 430–432.

Estudio sobre habilidades lectoras

DIVISIÓN DE ESTUDIOS



-  twitter.com/agenciaeduca
-  facebook.com/Agenciaeducacion
-  instagram.com/agenciaeducacion

agenciaeducacion.cl