



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCION DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Práctica lectora y comprensión lectora. Estudio comparativo en dos instituciones escolares que incluyen niños con dificultades específicas del aprendizaje.

**PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCION DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE**

MARÍA JOSÉ PARRA ROJAS

**PROFESOR GUÍA:
MAILI OW**

**CONICYT-PCHA/Magíster Nacional/2013 - 22131085
SANTIAGO DE CHILE
2016**

Práctica lectora y comprensión lectora. Estudio comparativo en dos instituciones escolares que incluyen niños con dificultades específicas del aprendizaje.

Reading practice and reading comprehension. Comparative study between two educational institutions that include children with specific learning disabilities.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo caracterizar las prácticas lectoras de estudiantes de 3°, 4° y 5° básico de dos colegios que alcanzan un nivel de comprensión lectora por sobre la media nacional chilena en la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), además estos establecimientos incluyen niños con dificultades específicas del aprendizaje en sus aulas de manera regular. El estudio se realizó con una muestra de 159 alumnos que respondieron una encuesta, en ella se indagaba en distintas categorías que componen la práctica lectora como gusto lector, frecuencia lectora, fuente de la lectura y percepción del tipo de lector. Los resultados muestran que la práctica lectora desciende a medida que avanza la escolaridad, que existe una relación entre comprensión lectora y práctica lectora, y por último se descubrió mediante la investigación que no se suscitan importantes diferencias porcentuales entre los niños con dificultades específicas del aprendizaje de los que no las tienen, lo que podría llevar a nuevas líneas de investigación.

Abstract

This study has like an objective characterize the reading practices of elementary students from two schools that reaches a comprehensive reading level over national average on SIMCE standardized test (Sistema de medición de calidad de la educación), besides this kind of schools includes in its classrooms kids with specific learning disabilities in a regular manner. The study has realized with a 191 students sample that filled a poll in that were evaluated distinct categories composing the reading practice for example reading taste, reading frequency and perception of the type of reader. Results shows that reading practice descends drops with increasing grades of schooling, existing a relationship between reading comprehension and reading practice. Finally it has been found through research that does not arise significative potential differences between kids with specific learning disabilities compared with those who do not have, which could lead to new investigation lines.

Palabras claves:

Prácticas de lectura, comprensión lectora, SIMCE, dificultades específicas del aprendizaje.

Keywords:

Reading practice, reading comprehension, SIMCE, specific learning disabilities

Introducción

Es una preocupación permanente en Chile la mejora de los niveles de comprensión lectora de sus habitantes, constantemente se están monitoreando los avances del país en esta área mediante pruebas nacionales como SIMCE e internacionales como PISA. A su vez, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011) plantea que existen estudios longitudinales que han encontrado que los altos resultados en PISA Lectura están fuertemente relacionados con el acceso y persistencia en las carreras universitarias, así como también influyen en la futura participación productiva en la sociedad.

Con la intención de explicar los desempeños en comprensión lectora, se ha detectado que existen factores de alta incidencia que no pueden ser controlados por los estudiantes como: estatus socio-económico, género, dependencia de los establecimientos educacionales, la repetencia y la selectividad de los establecimientos (Valenzuela, Gómez y Sotomayor, 2012), otros factores individuales sí son manejables e influyen en la competencia lectora, como los componentes del compromiso lector (motivación con la que abordan los textos, estrategias, tipos de lectura y tiempos destinados a esta actividad) que hacen variar el rendimiento en lectura entre compañeros de un mismo establecimiento. Del mismo modo, el centro de Microdatos de la Universidad de Chile, mediante su estudio de comportamiento lector (2013), encuentra una relación significativa y positiva entre los estudiantes menores de 15 años que leen libros en formato impreso todas las semanas con los resultados del test de comprensión lectora aplicado por el estudio; así también, National Literacy Trust (2013) encontró que los jóvenes que tienen mejores actitudes hacia la lectura y leen con mayor frecuencia obtienen mejores resultados en el nivel de lectura alcanzado, así como Guthrie (2007) menciona “que la motivación predijo el progreso de la comprensión lectora”.

Estas investigaciones reportan la asociación que existe entre las variables comprensión y práctica lectora de sus participantes, denotando que esta última es un factor que incide en la comprensión. Del mismo modo, se enuncia que la motivación para leer también está mediada por el llamado "efecto Mateo" (Stanovich, 1986), que se refiere a la relación circular entre la práctica y el rendimiento, debido a que mejores lectores tienden a leer más ya que son motivados a leer, lo que conduce a un mejor vocabulario y mejores habilidades, lo que conlleva a que la brecha entre buenos y malos lectores crezca con el tiempo (Clark & Rumbold, 2006). Es decir, se puede mencionar que ambas variables se influyen mutuamente, sin embargo, no se encuentran estudios sobre qué sucede con esta relación cuando está influida por otro elemento como una dificultad de aprendizaje, teniendo como premisa que en los estudiantes con dificultades “la comprensión sufre y, de rebote, el sujeto, que no experimenta ninguna satisfacción intrínseca al proceso de lectura, termina perdiendo interés” (Alonso, 2005, p. 80). Según Alonso, la motivación con que leemos es responsable de muchas de las diferencias individuales que aparecen a lo largo del proceso de comprensión.

Las investigaciones señaladas conllevan a plantear que las prácticas lectoras son diferentes en los niños que presentan dificultades específicas del aprendizaje y que estas podrían influir en su comprensión lectora, teniendo presente que Logan, Medford & Hughes (2011) mencionan que la motivación intrínseca es un factor fundamental para lograr un mejor desempeño en la comprensión lectora, especialmente en los niños con nivel lector pobre.

Este estudio procura indagar la posible relación entre la práctica lectora y la comprensión lectora o, más específicamente, si el estudiante por tener dificultades de comprensión, no tiene la práctica de leer o la presenta disminuida en relación a pares que no presentan dificultades específicas de aprendizaje.

Es por lo anterior, que se pretende conocer las prácticas lectoras de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, debido a que no existen estudios con esta población. Además la práctica lectora es un factor que se puede manejar e incide de manera positiva en la competencia lectora, además “una elevada motivación puede llegar a compensar el impacto negativo de variables que tienen incidencia en la lectura, como un ambiente familiar poco estimulante; e

incluso neutraliza la variable de género” (Solé, 2009, p. 56), lo que llevaría a pensar que quizás mejorar la práctica lectora podría compensar el impacto negativo que pueden tener las dificultades de aprendizaje en la lectura.

Marco Teórico

Dificultades específicas del aprendizaje

Actualmente el sistema educativo chileno está incorporando en las aulas niños que presentan algún tipo de necesidad educativa especial. Los establecimientos, ya sea por la vía de proyecto de integración o sin éste, han tratado de responder a este desafío imperante que se suscita en la realidad educativa chilena.

El proyecto de integración (PIE) es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), lo que permite favorecer la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes. (MINEDUC, 2013). Para regular los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales que poseen PIE, desde el año 2009 en Chile se establece un decreto de ley que fija las normas para determinar qué niños con NEE pueden ser beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

Este decreto señala, que los niños que tienen necesidades educativas especiales son estudiantes que “precisan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINEDUC, 2009, p.4), dentro de ellos se encuentran las necesidades educativas especiales permanentes y transitorias, este estudio solo abordará las últimas.

Las necesidades educativas especiales transitorias refieren a cuando “dichos apoyos y recursos adicionales están acotados a un período determinado de la escolaridad” (MINEDUC, 2009, p.4). Dentro de las necesidades educativas especiales transitorias se encuentran subtipos, entre ellos: dificultad específica del aprendizaje, trastorno específico del lenguaje, trastorno de déficit atencional y rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual en el rango límite.

El presente estudio considera solo a los estudiantes que poseen una dificultad específica del aprendizaje (DEA), esto es una “dificultad severa o significativamente mayor a la que presenta la generalidad de los estudiantes de la misma edad para aprender a leer; a leer y escribir y /o aprender matemáticas” (MINEDUC, 2009, p.8). Al utilizar el término dificultades del aprendizaje se está utilizando “una denominación genérica que puede aludir a cualquier obstáculo, retardo o desajuste (que podría ser sólo transitorio) que enfrenta el niño en su aprendizaje -en especial, aunque no exclusivamente académico” (Bermeosolo, 2007, p.70).

Los estudiantes con una dificultad específica del aprendizaje (DEA) requieren diferentes tipos de apoyo, uno de ellos es contar con recursos humanos, es decir contar con otros profesionales, por ejemplo fonoaudiólogo/a, psicólogo/a, profesor/a diferencial, entre otros, quienes entregan claras orientaciones de los apoyos necesarios además de realizar acompañamientos individuales en una sala especializada para ello. Otro apoyo es el pedagógico que tiene relación con el profesor de aula, el cual debiera hacer adecuaciones al currículo, esto significa que pueda adaptar las metodologías que usa en sus clases, o que puede variar la forma de evaluación. También se considera un apoyo los cambios en los recursos materiales y tecnológicos, que permiten que el conocimiento se vuelva más accesible a los estudiantes.

En este estudio se ha decidido investigar qué ocurre con las dos variables de investigación (comprensión lectora y práctica lectora) en estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje comparándolos con estudiantes sin dificultades, debido a que un estudio anterior, se evidencia que “los niños con dificultades para la lectura leen menos y al leer menos no desarrollan la competencia lectora al nivel de los niños sin dificultad, lo que sugiere que

el efecto de las dificultades iniciales se podrán observar en niveles educativos posteriores” (Gómez, 2008, p.3). Por otra parte, se entiende que “un estudiante que es capaz de realizar un auto-monitoreo, releer, y de ese modo encontrar con éxito la idea principal del texto, es probable que lea más intensamente durante períodos de tiempo más largos, que un estudiante que no posee estas estrategias”. (Cox, 2010, p.117). Además, se ha comprobado que “los procesos de lectura poco eficaces, impiden que el sujeto experimente que comprende, hacen que la lectura resulte una actividad poco gratificante e, incluso, que produce aversión, lo que lleva al abandono” (Alonso, 2005, p.64).

En síntesis y a partir de las referencias bibliográficas encontradas, se puede decir que los estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje poseen una barrera que obstaculiza su aprendizaje en lectura, lectura y escritura y/o el aprendizaje de matemática, esta dificultad conlleva a que los niños lean menos, o bien, que la lectura sea una actividad poco gratificante por lo complejo que les resulta el proceso de lectura, por lo tanto sus prácticas lectoras serían más bajas que los estudiantes sin dificultades, lo que impactaría en su comprensión lectora, esto es reafirmado por el centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2013) el cual menciona que en el “desarrollo de las habilidades de comprensión lectora tiene una importancia decisiva la práctica: el lector logrará automatizar las habilidades propias del nivel superficial de la lectura (reconocimiento de palabras y acceso léxico), liberando recursos cognitivos que podrá emplear en el trabajo de construcción del significado en textos de creciente complejidad” (p. 63).

SIMCE y comprensión lectora

La evaluación SIMCE (Sistema de medición de la calidad educacional) se crea el año 1988, teniendo como propósito proveer de información relevante, a los distintos actores del sistema educativo. Esta información permite contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

Con SIMCE se evalúa el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados, tanto en educación básica como media. Específicamente se evalúan las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés y se aplican a estudiantes de 2.º, 4.º, 6.º, 8.º básico, II y III medio. Cabe mencionar, que se informa al establecimiento qué asignaturas serán evaluadas, en ese año. Existe un plan de evaluación a gran escala, de carácter censal, que es aprobado por el Consejo Nacional de Educación.

En específico en el área de lenguaje mediante esta evaluación estandarizada se miden las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes chilenos, y sus resultados se tomaron como referencia para poder establecer el nivel de comprensión lectora de los participantes de la investigación que se reporta. Es importante mencionar que en 6º básico se mide además de la comprensión lectora, el nivel de escritura de los estudiantes.

La prueba de Lectura de 2º y 4º básico a la cual se refiere este estudio, tiene como objetivo ofrecer datos sobre los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes. Las habilidades medidas son tres: a) localizar información: esta habilidad refiere a localizar información explícita en el texto involucrando la extracción de información más o menos visible, b) relacionar e interpretar información: esta habilidad tiene relación con establecer conexiones o relaciones entre los elementos que se encuentran implícitos y c) reflexionar sobre el texto: mediante esta habilidad los estudiantes deben confrontar diferentes aspectos del texto, tanto de forma como de contenido con su experiencia personal, conocimiento de mundo, lecturas anteriores, y otros similares.

Los resultados de estas pruebas se entregan mediante un puntaje promedio y además clasifican a los estudiantes en tres niveles (nivel de aprendizaje adecuado, elemental e insuficiente) según un estándar de aprendizaje, con el fin de complementar la información que entrega el puntaje. Cabe mencionar, que el estándar está asociado al puntaje, por ejemplo, el estudiante se encuentra en nivel adecuado cuando obtiene 284 puntos o más, el nivel elemental se

posiciona entre 241 y 283 puntos y el nivel insuficiente refiere a menos de 241 puntos y además tiene relación con las competencias que logra el estudiante en la evaluación; por lo mismo, se entiende que un alumno en nivel adecuado ha adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para 4° básico: mientras que el nivel elemental se asocia a un logro parcial de las habilidades evaluadas, y el nivel insuficiente da cuenta de un no logro de las habilidades propuestas en el currículum para ese nivel.

Es importante destacar que los resultados de esta prueba son usados en esta investigación como marco de referencia y un criterio de selección de las instituciones educativas que se consideraran, para enunciar que los estudiantes de un determinado colegio poseen un nivel de comprensión lectora adecuado y de este modo poder comparar las prácticas lectoras de los niños que poseen dificultades específicas del aprendizaje con las que no las tienen.

Prácticas lectoras

Se entenderá el concepto de práctica lectora como el acto de leer en el que están involucrados “todos los aspectos de la actitud o la disposición a actuar ante la lectura, el entorno, los ámbitos, la vida, el gusto, el lugar, los temas, los géneros y demás aspectos que caracterizan esta práctica cultural” (CERLALC, 2011, p.11). En este estudio, la práctica lectora considera: el gusto por la lectura, la frecuencia lectora, la fuente de la lectura y la percepción del tipo de lector que tienen los estudiantes de sí mismos. Estos son los aspectos que serán medidos por el instrumento de recolección de información.

Los aspectos antes mencionados se desglosan de la siguiente manera:

-Gusto por la lectura y frecuencia de lectura: A partir de estos dos conceptos se crea el índice de práctica lectora (IPL), el cual asocia estas dos variables con el fin de poder realizar un análisis. Este concepto (IPL) es similar al presentado en la investigación de Mónica Valdés, en donde se asocia el gusto por la lectura con la frecuencia lectora, lo que es apoyado por lo que menciona Larragaña (2010) al afirmar que el gusto por la lectura también se ve reflejado en el motivo que lleva a leer, debido a que los lectores frecuentes leen, básicamente, porque les gusta mientras que los no lectores lo hacen porque los obligan (p.14), es decir, existe una relación entre el gusto y la frecuencia lectora, es por lo mismo que se asocian estos elementos.

-Percepción del tipo de lector: Las prácticas lectoras son realizadas por personas que se perciben a sí mismos de maneras distintas y que a partir de ello se construyen como un tipo de lector determinado. Según el centro de Microdatos de la Universidad de Chile, esta percepción generalmente se relaciona con que los estudiantes identifican en promedio sus habilidades lectoras, y reconocen su perfil lector acorde al rendimiento. Para este estudio se consideraron cuatro diferentes tipos de lectores. El primero de ellos, denominado el *buen lector* quien se reconoce como un lector al que le gusta leer y obtiene buenos resultados en las evaluaciones, es decir, según Solé (2009) es un lector comprometido e implicado, que desea leer y utiliza su conocimiento y estrategias para cumplir propósitos e intenciones que siente como propios. El segundo tipo de lector es el *independiente* a quien le gusta leer sin embargo no obtiene buenos resultados en las evaluaciones, es decir es un lector que tiene una actitud positiva ante la lectura, sin embargo siente que ese gusto por leer no se refleja en sus calificaciones. El tercer tipo es el *lector regular* quien reconoce que no le gusta leer pero obtiene buenos resultados en las evaluaciones, lo que se relaciona con lo encontrado en el estudio de Valdés (2013) en donde los estudiantes obtuvieron buenos resultados en evaluaciones de comprensión lectora pero no necesariamente desarrollaron los hábitos lectores y con ello la lectura voluntaria. El cuarto tipo es el *mal lector*, a quien no le gusta leer y no obtiene buenos resultados en las evaluaciones.

-Fuente de la lectura: Para los fines de esta investigación se entiende como fuente de lectura el lugar de donde se obtienen los libros, la utilización de la biblioteca y el tipo de formato que se utiliza la momento de leer. Según la encuesta de comportamiento lector del año 2014 realizada en nuestro país, se puede aseverar que los niños entre los 9 y 14 años aducen haber adquirido mayoritariamente sus libros mediante el regalo de sus padres (42%), seguido

por los préstamos en la biblioteca del colegio (15%). En cuanto a la utilización de la biblioteca como fuente de lectura se puede mencionar que el 72% de la población entre 9 y 17 años ha asistido a la biblioteca de su colegio.

En cuanto al formato que se menciona para leer, se utiliza mayoritariamente el formato impreso, en cuanto a la lectura en formato digital el 74% menciona no usarlo.

A nivel nacional como internacional, se han realizado estudios para medir las prácticas lectoras de los habitantes de un determinado lugar. Una investigación realizada por CERLALC-UNESCO (2012) que tenía como fin medir los hábitos de lectura en seis países de Latinoamérica, llegó a la conclusión que tras los argentinos (70%), los chilenos son los que más libros leen en la región: un 51% dice hacerlo con un promedio de 5,4 libros al año y aunque las cifras parecen ser positivas: “a diferencia de los argentinos no leemos por gusto, sino por obligación, principalmente, por razones académicas y laborales” (CERLALC-UNESCO, 2012, p.3).

A su vez se han realizado investigaciones que indagan sobre las prácticas lectoras en niños chilenos. Una de estas investigaciones es la del Consejo de Fomento del Libro y la Lectura (CNCA) y el Centro Microdatos de la Universidad de Chile, este estudio pretendía explorar y analizar el comportamiento lector a nivel nacional en el año 2011, dentro de la muestra de este estudio se encontraban niños, a partir de los 9 años.

En esta investigación se observó que dentro de las actividades que realizan frecuentemente en su tiempo libre los menores de 15 años, se encuentra en sexto lugar la lectura. En relación a la frecuencia de la lectura un 34% de ellos, señaló que lee durante 15 a 20 minutos de forma continua algún material de lectura en cualquier soporte una a tres veces a la semana. Un 28% lo hace todos los días y un 24% lo hace ocasionalmente.

De los datos anteriores, se puede desprender que la lectura no está dentro de las primeras preferencias de actividades de la población chilena, y por lo mismo, su práctica tanto en niños como en adultos es muy baja, lo que se podría considerar como un factor influyente en la comprensión lectora, teniendo como premisa que la práctica lectora permite a las personas no sólo leer más sino leer variados materiales, lo que posibilitará al lector convertirse en un lector más eficiente. De hecho, el estudio realizado por el Centro de Microdatos revela que existe una relación entre práctica lectora y comprensión lectora, pues se ha comprobado que la variable cantidad de horas que se lee a la semana mantiene una correlación positiva con los resultados en comprensión lectora, así como también se observa que la motivación posee una relación significativa con la comprensión lectora.

Un estudio realizado por la National Literacy Trust, en el año 2012 encontró que los jóvenes que disfrutaban de la lectura mucho son casi cinco veces más propensos a leer en el nivel esperado para su edad en comparación con los jóvenes que no disfrutaban de la lectura en absoluto. Por otra parte, los jóvenes que no disfrutaban de la lectura poseen casi diez veces más probabilidades de tener un nivel de lectura bajo para su edad en comparación con los jóvenes que disfrutaban de la lectura muchísimo. En este estudio, se revela que sólo el 8% de los jóvenes que no disfrutaban de la lectura en absoluto, tienen un nivel adecuado para su edad.

A partir de lo anterior se puede denotar una relación positiva desde la práctica a la comprensión lectora, relación que también se puede observar a la inversa, es decir, la comprensión influye en la práctica, debido a que “el hecho de leer y de hacerlo bien –para uno mismo y para los demás– influye en la motivación”. (Solé, 2009, p.56), por lo mismo es que mejores lectores tienden a leer más ya que son motivados a leer, lo que conduce a un mejor vocabulario y mejores habilidades, lo que conlleva a que la brecha entre buenos y malos lectores crezca con el tiempo (Clark & Rumbold, 2006).

A partir de los resultados de estas investigaciones en relación a las prácticas lectoras, se reitera la necesidad de confirmar la relación que existe entre práctica y comprensión lectora, colocando mayor énfasis en los niños que tienen dificultades de aprendizaje, debido a que se puede observar que existen estudios sobre los niños que tienen

buena comprensión como eso impacta en la práctica, pero no encuentran investigaciones que demuestren que ocurre con los niños con dificultades en relación a su práctica lectora.

Objetivo del estudio

En el presente estudio se analizaron las prácticas lectoras de estudiantes de 3°, 4° y 5° Básico de dos establecimientos particulares subvencionados¹ de Santiago de Chile. Ambos establecimientos tienen un promedio de 275 puntos en la prueba de Lenguaje del Sistema Nacional de la Calidad de la Educación (SIMCE) y además los dos colegios cuentan con un equipo interdisciplinario que trabaja con niños con necesidades educativas especiales. Se pretende caracterizar las prácticas lectoras de los estudiantes, es decir, conocer sus gustos lectores, la frecuencia con que leen, los soportes que utilizan para leer, a su vez cómo ellos se perciben en tanto lectores. Finalmente, se busca indagar si existen diferencias entre los niños que tienen necesidades educativas especiales y los que no las tienen, en relación a sus prácticas de lectura.

Método

Participantes

Para realizar este estudio, se decidió tomar como muestra a estudiantes desde 3° a 5° básico, debido a que, se espera que en 3° básico el proceso de adquisición de la lectura esté finalizado y por ende, no sea una barrera para llevar a cabo la práctica lectora. Por otro lado, se utiliza este rango etario, debido a que en investigaciones similares utilizan rangos de edades que se asemejan, como el estudio realizado por Fundación La Fuente “Esto no es un cuento” del año 2013, en donde participaron niños desde 4° a 6° básico; así también en las encuestas de comportamiento lector que se realizan en Chile, participan niños desde 9 años, por lo que es posible luego comparar los hallazgos. Cabe mencionar que se estipuló que fuera hasta 5° básico para ver si se suscitaban cambios a medida que avanzaba la escolaridad.

En relación a la selección de colegios, se estableció que fueran pertenecientes a la región Metropolitana de Chile. Los criterios que sustentan la conformación de la muestra son dos:

- presencia de alumnos con dificultades específicas del aprendizaje en establecimientos educativos que den respuesta a dichas necesidades mediante un equipo multidisciplinario
- resultados en la prueba de lectura SIMCE, al menos el 50% de sus estudiantes, se sitúa, en el nivel ‘adecuado’. Este último criterio intenta asegurar que las dificultades de comprensión lectora, expresadas en niveles deficientes de SIMCE, no sean una característica general del curso, pues se intenta indagar en la relación entre comprensión lectora y práctica de lectura en alumnos con y sin dificultades específicas del aprendizaje.

Cabe mencionar que se realizó una búsqueda de todos los establecimientos que tuvieran proyecto de integración y que cumplieran con los requisitos antes señalados, sin embargo, solo se tuvo acceso a uno de ellos, es por lo mismo que se amplió el criterio de búsqueda a establecimientos que contaran con equipos multidisciplinarios que atendieran a los niños con dificultades de aprendizaje. Es por lo anterior, que el tamaño de la muestra de cada colegio es diferente, debido a que uno de ellos posee dos cursos por nivel.

Niveles educativo	Establecimiento educativo 1 (AE)			Establecimiento educativo 2 (MD)		
	3°	4°	5°	3°	4°	5°
Total de alumnos que participaron del estudio	14	15	11	48	36	35
Alumnos con	4	3	2	12	15	4

¹ En Chile a los colegios que financian parte con las subvenciones y el resto con el copago de los padres se les denomina n colegios subvencionados, a este tipo de colegios en España se denominan colegios concertados.

dificultades específicas del aprendizaje						
Resultados SIMCE Lectura por curso	276	292	269	270	277	279
Resultados SIMCE Lectura a nivel nacional	255	254	264	255	254	264
Año y curso en que se rindió la prueba	2014	2° básico. 2013	2014	2014	2013	2014
Niveles de logro	60,7 % nivel adecuado 35,7 % nivel elemental	76,% nivel adecuado 23,8 % nivel elemental	35,7% nivel adecuado 23,8% nivel elemental	59,3% nivel adecuado 25,9% nivel elemental	58,7% nivel adecuado 33,3% nivel elemental	50% nivel adecuado 25,8% nivel elemental

Tabla 1: Cuadro resumen de los participantes de ambos establecimientos y sus resultados.

En la tabla se puede observar que del establecimiento educativo AE participaron un total de 40 estudiantes y del establecimiento educacional MD participaron 119 estudiantes. A su vez, es importante mencionar que en cada curso muestreado hay presencia de niños con dificultades específicas de aprendizaje que son parte de un grupo que es atendido por un equipo multidisciplinario. En relación a los resultados de la prueba de lectura de SIMCE se puede destacar que los resultados se encuentran sobre la media nacional en cada uno de los cursos muestreados, lo que denota que en la mayoría de los cursos, más de 50% de los estudiantes han logrado lo exigido en el curriculum nacional de manera satisfactoria, es decir se encuentran en el nivel adecuado.

Ambos colegios cuentan con una biblioteca y con un plan lector con un libro mensual. Además los dos colegios poseen un equipo multidisciplinario para atender a los niños con dificultades específicas del aprendizaje, la diferencia radica en que el establecimiento AE posee un proyecto de integración, que está regido por el decreto 170 del Ministerio de Educación y el establecimiento MD cuenta con un equipo de especialistas, sin embargo no tienen proyecto de integración, por lo mismo, no recibe la subvención establecida.

Instrumento

Se realizó una encuesta a los alumnos que cursaban 3°, 4° y 5° Básico. Para escoger la encuesta a utilizar en este estudio se hizo una búsqueda exhaustiva, la cual se sistematizó en un cuadro comparativo (Anexo 1), de los instrumentos disponibles a nivel nacional como internacional que midieran las prácticas lectoras; sin embargo, en la gran mayoría de las investigaciones disponibles mencionaban cuáles eran las categorías a evaluar sin dar a conocer el instrumento de recolección utilizado.

Es por ello que se decidió crear un cuestionario a partir de otros utilizados en estudios españoles anteriores (Larrañaga y Yubero, 2005; Latorre, 2007; Yubero y Larrañaga, 2010), cabe mencionar que los estudios señalados tenían como fin reportar los hábitos lectores, las diferencias radican en el tipo de población que abordan en sus investigaciones. El cuestionario a su vez también fue utilizado por una investigación realizada en Chile que tenía como fin conocer los hábitos lectores de los niños que poseen un buen nivel de comprensión lectora. Ante lo anterior, es importante reconocer que se utiliza este instrumento debido a que estaba disponible para ser utilizado y además porque consideraba las categorías que se medían en la gran mayoría de las investigaciones disponibles sobre esta temática. (Anexo 2).

Finalmente, se ha optado por este cuestionario porque logra medir el constructo práctica lectora de esta investigación, debido a que recoge información sobre cada una de las dimensiones que conforman el concepto, es

decir, recoge elementos sobre gusto por la lectura, frecuencia lectora, fuente de la lectura y percepción del tipo de lector.

La encuesta incluye 12 preguntas cerradas con alternativas para cada una de ellas.

Categoría	Número de la pregunta	Preguntas
Gusto por la lectura	2, 4, 5, 11, 12	<ul style="list-style-type: none"> - Si lees, ¿por qué lees? - ¿A qué se debe que no leas voluntariamente con mayor frecuencia? - ¿Te gusta leer? - ¿Cuántos libros leíste en vacaciones? - Entre las actividades que te proponemos, señala las 3 que más te gusta hacer en tu tiempo libre.
Frecuencia lectora	1, 3, 6	<ul style="list-style-type: none"> - Aparte de los libros para estudiar o que son de lectura obligatoria, ¿cuánto lees, como lectura voluntaria, en tu tiempo libre? - ¿Cuántos libros has leído en el último año, que no sean los que te hayan mandado leer en el colegio? - ¿Cuánto tiempo dedicas a leer en la semana?
Fuente de la lectura	8, 9, 10	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos libros de lectura voluntaria sacaste como préstamo bibliotecario en el año pasado? - ¿De dónde obtienes la mayoría de los libros que lees voluntariamente? - Cuando lees ¿qué soporte utilizas con mayor frecuencia?
Percepción del tipo de lector	7	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de lector crees que eres?

Tabla 2: Categorías y preguntas del cuestionario.

En la tabla se puede observar que las preguntas del cuestionario se agruparon en 5 categorías, que corresponden a las dimensiones del constructo de práctica lectora. Cabe mencionar que todas las preguntas hacían referencia a la lectura voluntaria, por lo mismo no incluía preguntas vinculadas al plan lector que tiene un carácter obligatorio y es evaluado.

En el Colegio AE el cuestionario fue aplicado por la profesora jefe de cada uno de los 3 cursos. Se creó un protocolo de aplicación, el cual daba como instrucción que se aplicara en forma grupal y se fueron leyendo y explicando, en caso de ser necesario, cada una de las preguntas. El cuestionario no era anónimo, sin embargo se les explicó a los estudiantes que la información obtenida sería confidencial y que no tenía relación con el proceso de evaluación escolar. En el colegio MD, el cuestionario fue aplicado por la autora de este trabajo siguiendo el mismo procedimiento.

Análisis de los datos

Para el análisis de los resultados de este estudio, se consideraron las categorías, mencionadas anteriormente, que componen la práctica lectora: el gusto, la frecuencia, la fuente de donde obtienen las lecturas y la percepción del tipo de lector.

Se realizó un diseño no experimental transversal descriptivo, en el cual se pretende recopilar datos sobre la práctica lectora de los niños que tienen dificultades específicas de aprendizaje y lo que no tienen dificultades, para luego describir, analizar e interrelacionar los datos obtenidos.

En primer lugar, para realizar el análisis fue necesario agrupar dos de estas categorías que se relacionaban directamente, ellas son el *gusto por la lectura* y la *frecuencia lectora*, a este promedio se le denominó Índice de Práctica Lectora (IPL). Este índice engloba datos cualitativos, arrojados en las preguntas relacionadas con el *gusto por la lectura*, y datos cuantitativos, relacionados con la categoría denominada *frecuencia lectora* (tiempo dedicado a la lectura voluntaria y la cantidad).

Luego de obtener el IPL, se reescalaron los resultados con el fin de producir una escala de 0 a 1. Este se divide en tres rangos diferentes, entre más cercano al 0, se considera una baja práctica lectora y entre más cercano al 1 se considera una alta práctica lectora. Lo anterior, se desglosa en la siguiente tabla:

Nombre del índice	Rango	Descripción
Baja practica lectora (BPL)	0 al 0,33	Se considera una baja práctica lectora cuando el estudiante presenta un escaso o nulo gusto lector y presenta una frecuencia lectora baja.
Mediana práctica lectora (MPL)	0,34 al 0,67	Se considera una mediana práctica lectora cuando el estudiante presenta una frecuencia y un gusto por la lectura regular o bien una de las dos categorías que construyen el índice (frecuencia y gusto) se presenta alta y la otra media.
Alta práctica lectora (APL)	0,68 al 1	Se considera una alta práctica lectora cuando el estudiante lee de manera frecuente y además le gusta leer.

Tabla 3: Descripción del índice de práctica lectora.

En segundo lugar, se analizaron los resultados de la categoría *percepción del tipo de lector*, en donde los estudiantes se auto reconocieron en función de cuatro opciones: a) buen lector (les gusta la lectura y obtienen buenos resultados en las evaluaciones); b) lector independiente (les gusta la lectura pero no obtienen buenos resultados en las evaluaciones); c) lector regular (no les gusta leer pero obtienen buenos resultados en las evaluaciones); y d) mal lector (no les gusta leer y no obtienen buenos resultados en las evaluaciones). Estos resultados se analizaron por curso y dividiendo la muestra entre los niños que tienen necesidades educativas especiales de los que no.

En tercer lugar, se analizaron las preguntas de la categoría *fuentes de la lectura*: lugar de donde se obtienen las lecturas voluntarias, soporte que utilizan con mayor frecuencia los estudiantes, y frecuencia de uso de la biblioteca del colegio. Con ello, se quiere analizar si existen coincidencias entre los cursos y/o entre los colegios que son parte de la muestra.

Resultados

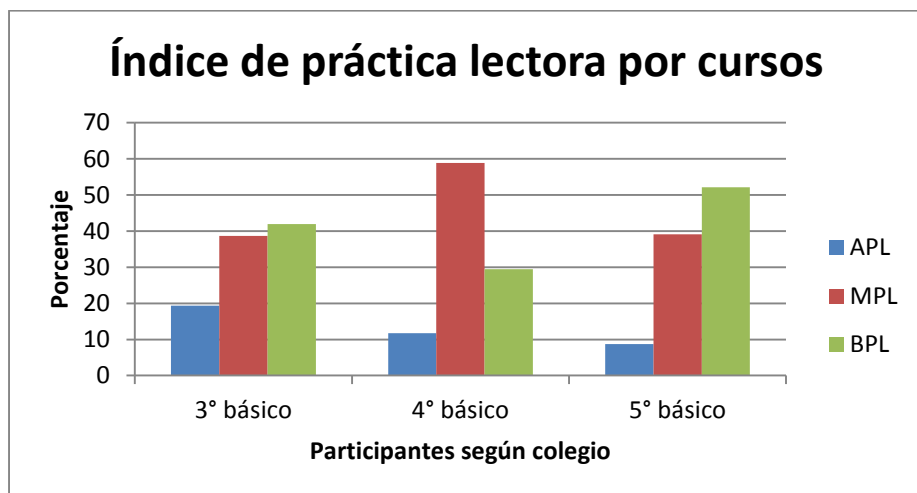
Índice de práctica lectora (IPL)

Los resultados se presentan en primera instancia por curso, luego las diferencias y similitudes por colegio, para finalmente analizar los resultados de los niños con dificultades específicas del aprendizaje.

Índice de práctica lectora por cursos

En relación a los resultados de 3° básico, se puede mencionar, que sólo el 20% posee una *práctica lectora alta*, seguido por un 33% que logra una *mediana práctica lectora* y un 47% una *baja práctica lectora*. En relación a los resultados de 4° básico, se puede observar que más de la mitad de la muestra (59%) posee una *mediana práctica lectora*, seguido por un 29% que presenta una *baja práctica lectora* y solo el 13% alcanza una *alta práctica lectora*. En cambio en 5° básico, se puede constatar que los resultados del IPL son polares, ya que el 43% alcanza una *mediana práctica lectora* y el 46% obtiene una *baja práctica lectora*; solo el 9% obtiene una *alta práctica lectora*.

En síntesis, se puede mencionar que la alta práctica lectora es la que alcanza los porcentajes más bajos independientemente el curso y que además este índice va disminuyendo a medida que avanza la escolaridad y con ello aumentando la cantidad de niños que poseen una baja práctica lectora.

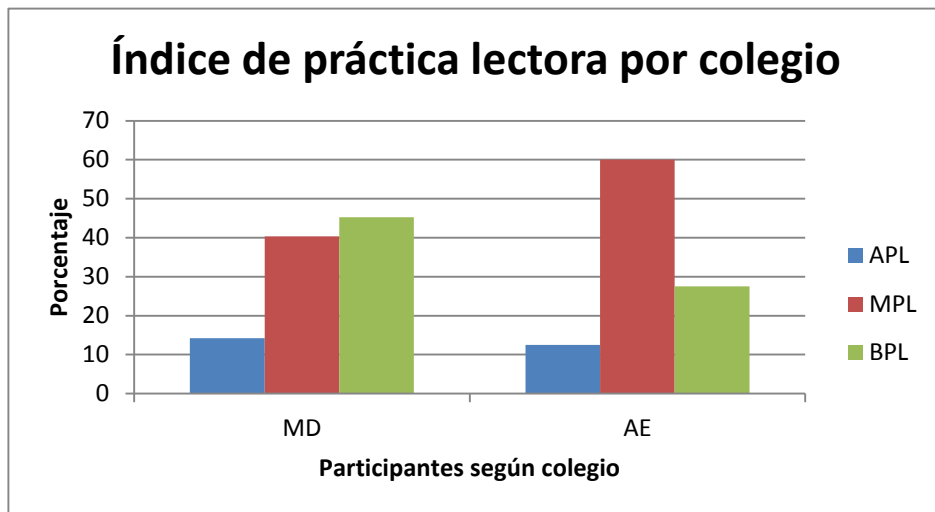


Gráfica 2: Distribución de frecuencia (en %) del índice de práctica lectora por cursos.

Índice de práctica lectora por colegio.

En relación al índice de práctica lectora de los colegios, se puede mencionar que ambos colegios presentan porcentajes similares en la *alta práctica lectora*, alcanzando específicamente el colegio MD un 14% y el colegio AE un 13%. Las diferencias radican en la *mediana y baja práctica lectora*, en donde se demuestra que el colegio MD posee casi la mitad de su población con una *baja frecuencia lectora* (45%), a diferencia del colegio AE en donde la gran mayoría de los estudiantes se encuentran en una *mediana práctica lectora* (60%).

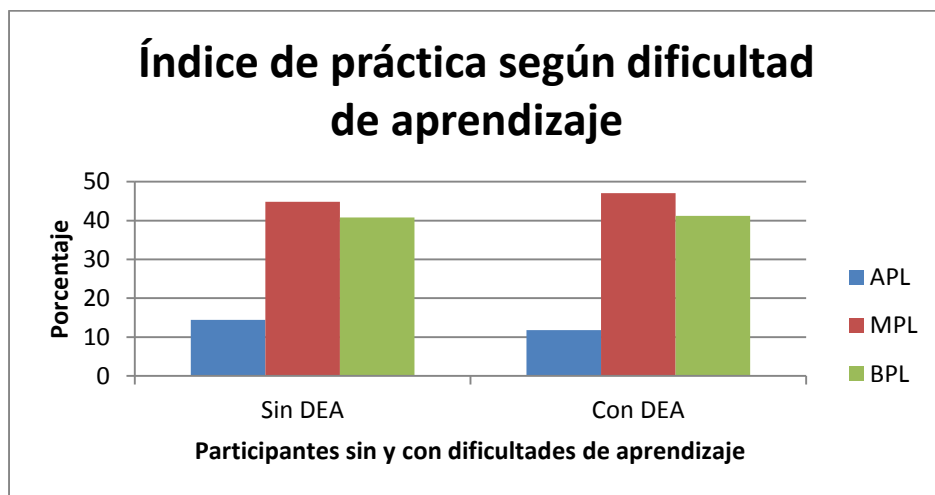
En síntesis, al observar la globalidad del resultado, se puede aseverar que el colegio AE presenta mejores prácticas lectoras que el colegio MD.



Gráfica 3: Distribución de frecuencia (en %) del índice de práctica lectora por colegio.

Índice de práctica lectora según estudiantes sin y con dificultades de aprendizaje.

En relación al índice de práctica lectora de los niños que presentan alguna dificultad específica del aprendizaje con los que no la poseen, se puede aseverar que las prácticas lectoras en ambos grupos son similares, debido a que la diferencia porcentual no alcanza al 3% en los diferentes rangos de la práctica lectora, predominando en ambos grupos la mediana práctica lectora, seguido por la baja práctica lectora.



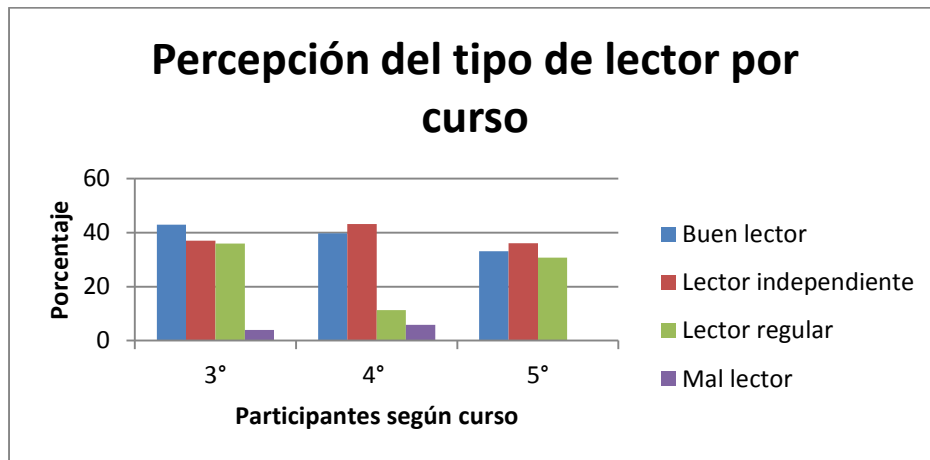
Gráfica 4: Distribución de frecuencia (en %) del índice de práctica lectora según dificultad de aprendizaje.

Percepción del tipo de lector

Los resultados se presentan en primera instancia por curso, luego las diferencias y similitudes por colegio, para finalmente analizar los resultados de los niños con dificultades específicas del aprendizaje.

Percepción del tipo de lector por cursos

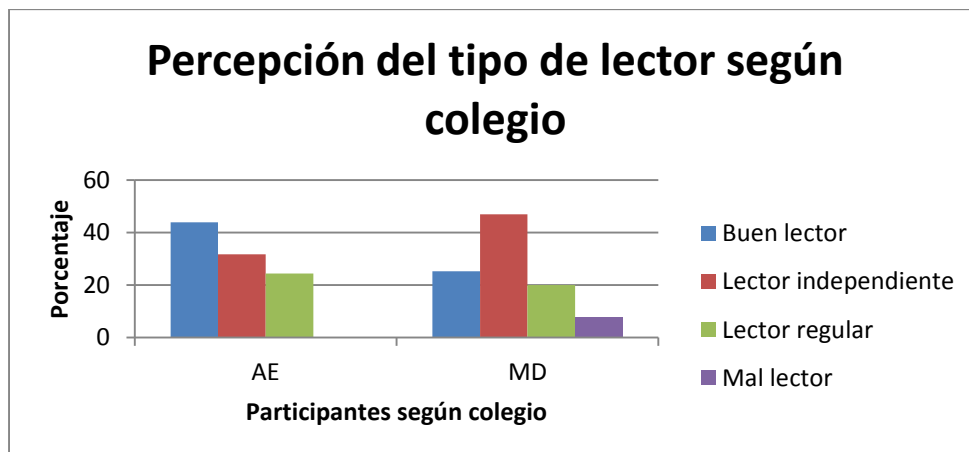
Al observar el gráfico se puede desprender que la percepción del buen lector va disminuyendo desde 43%, al 40%, llegando al 33% en 5° básico. A su vez, es importante mencionar que en todos los cursos predomina el porcentaje de estudiantes que les gusta la lectura, que son los que se perciben como buenos lectores y lectores independientes, sin embargo, también se aprecia en 3° y 5° básico un porcentaje importante de estudiantes que no les gusta leer pero que obtienen buenos resultados en las evaluaciones (lector regular), lo que asciende a un 36% y 30% respectivamente. Por último, se puede mencionar que el porcentaje de estudiantes que se perciben como malos lectores es muy bajo, llegando solo al 5% en 4° básico y ausencia de casos en 5° básico.



Gráfica 5: Distribución de frecuencia (en %) del índice de percepción del tipo de lector según curso.

Percepción del tipo de lector por colegios

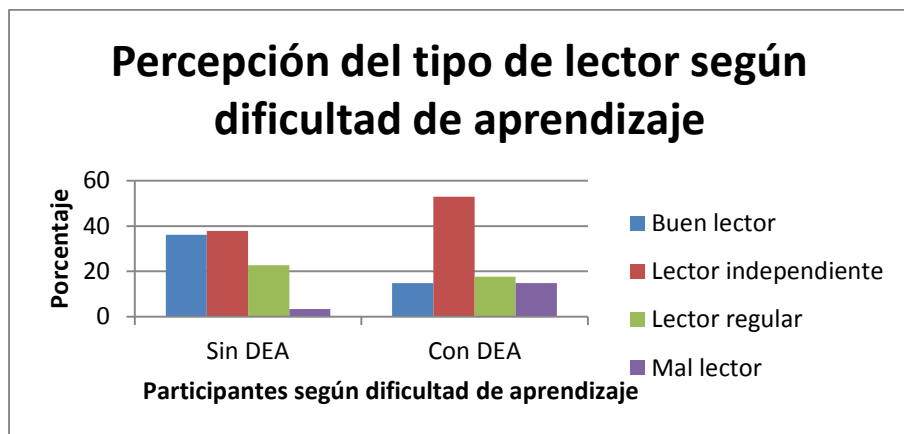
En relación a la percepción que tienen los estudiantes en los dos colegios podemos observar que predomina en el colegio AE la percepción de buen lector (44%) y en colegio MD la percepción de lector independiente (50%). Se presenta en un porcentaje similar a ambos colegios la percepción de lector regular, el 21% y 25% respectivamente. Cabe mencionar que solo el colegio MD tiene un porcentaje de estudiantes que se considera mal lector (8%)



Gráfica 6: Distribución de frecuencia (en %) del índice de percepción del tipo de lector según colegio.

Percepción del tipo de lector según estudiantes sin y con dificultades de aprendizaje

En relación a las diferencias que se suscitan entre los estudiantes sin dificultades de los que sí las tienen, se puede observar que los niños sin dificultades predomina su percepción de lector como buen lector (36%) y como lector independiente (38%), a diferencia de los niños con dificultades que el 53% se reconoce como lector independiente, es decir les gusta la lectura pero no obtienen buenos resultados en las evaluaciones. Por otro lado, se presentan dos grupos opuestos con el mismo porcentaje (14%) los estudiantes que se reconocen como buenos lectores y malos lectores. Cabe mencionar que la percepción de buen lector, así como la práctica lectora también va descendiendo a medida que avanza la escolaridad en este grupo de niños, sin embargo se mantiene el gusto, ya que la categoría lector independiente siempre obtiene el mayor porcentaje independiente del curso.

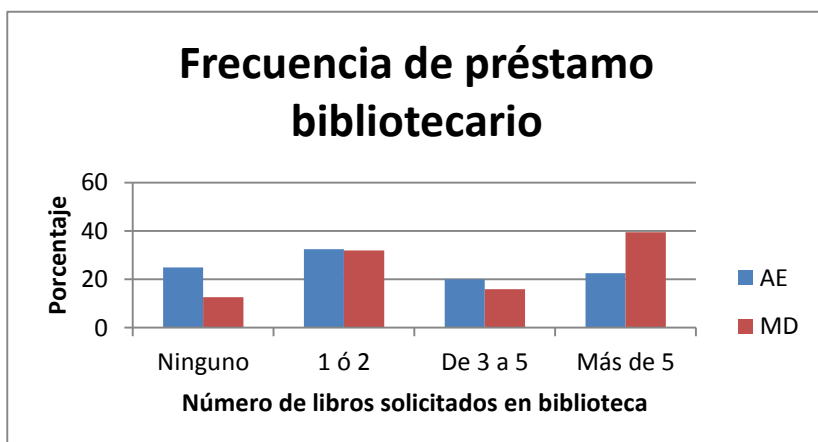


Gráfica 7: Distribución de frecuencia (en %) del índice de percepción del tipo de lector según dificultad de aprendizaje.

Fuente de la lectura

En esta categoría se comparan los resultados de los niños con y sin dificultades de aprendizaje, así como los de ambos colegios, ya que las diferencias por curso no superan el 5%.

En la pregunta referida a la cantidad de libros solicitados en la biblioteca escolar, se constata que un 39% de las estudiantes del colegio MD solicita más de 5 libros como préstamo bibliotecario; este porcentaje se reduce al 22% en el colegio AE. Cabe mencionar, que este último colegio posee un 22% de estudiantes que no han sacado ningún libro como préstamo bibliotecario, a diferencia del colegio MD que asciende solo al 12%.



Gráfica 8 : Distribución de frecuencia (en %) de la frecuencia de préstamo literario.

En cuanto al lugar de donde se obtienen los libros de la lectura voluntaria, un 34% de los estudiante del colegio MD, los obtiene de la biblioteca escolar y un 30% del hogar. En cambio, en el colegio AE, el 49% de los estudiantes obtiene los libros de su hogar, seguido por un 12% que los compran. La realidad no es muy distinta en relación al lugar se donde obtienen los libros los niños con dificultades de aprendizaje, debido a que un un 38% los obtiene desde su casa y el 35% los compra, seguido por el 20% que utiliza la biblioteca.

En relación al soporte utilizado para la lectura, el seleccionado por los estudiantes con gran primacía es el libro en soporte papel, en ambos colegios (alrededor del 70%). El porcentaje señalado aumenta en el caso de los niños con dificultades específicas de aprendizaje ya que asciende al 82% los estudiantes que optan por el libro en soporte papel.

Discusión

Un primer hallazgo se relaciona con la asociación que se suscita entre la comprensión lectora y la práctica lectora y en este estudio se encuentra que a pesar de que los alumnos de la muestra obtuvieron resultados en comprensión lectora, en la prueba SIMCE, por sobre la media nacional no necesariamente han desarrollado *altas prácticas lectoras*, es decir son estudiantes que no les gusta mucho leer y no lo hacen frecuentemente. Lo anterior se comprueba en que solo el 15% y el 13% de los estudiantes alcanza esta alta práctica lectora en los colegios MD y AE respectivamente. Estos resultados son concordantes con los encontrados en un estudio con niños de 4° básico en la ciudad de Talca en Chile, que muestran que “aunque los estudiantes hayan alcanzado altos niveles de comprensión lectora en la prueba SIMCE, no poseen buenos hábitos lectores” (Valdés, 2013).

De lo anterior, es importante relevar que los resultados de los estudiantes de Talca son más altos en la prueba de comprensión lectora SIMCE, y a su vez, son más altas sus prácticas lectoras. A partir de estos resultados podría presumirse que a mayor práctica lectora más alta va a hacer la comprensión lectora, afirmación que se refuerza con los resultados de PISA sobre motivación por la lectura, pues en esta prueba se constató que en todos los países de la muestra 2009, los estudiantes que disfrutan de la lectura tienen un rendimiento más alto que aquellos que no. (OECD, 2010d). Además un estudio realizado por Valenzuela et al. (2012) menciona que las actitudes hacia la lectura que tengan los estudiantes pueden marcar una diferencia en el rendimiento lector, incluso más que otros factores, tales como la organización del currículum o la dependencia del establecimiento. Es por lo mismo, que podría establecerse que a mayor práctica lectora mayor comprensión lectora, sin embargo esta relación pareciera no darse de manera bidireccional ya que se comprueba que no porque los estudiantes tengan mejor comprensión lectora tendrán altas prácticas lectoras.

Un segundo hallazgo fue que la práctica lectora, es decir, el gusto y la frecuencia, disminuyen a medida que avanza la escolaridad, ya que los índices de alta práctica lectora van descendiendo en porcentaje desde 3° básico hasta 5° básico de un 20% a un 13% y llegando a un 9% respectivamente. Lo anterior es coincidente con el estudio realizado por Fundación la Fuente (2013) el cual arrojó que en 4° básico los niños leen por gusto y en 6° básico dicen leer principalmente por obligatoriedad, mencionando que una de las posibles causas es que los estudianttes de 6° asocian los libros con un deber y dejan de considerar la lectura como una actividad recreativa. Algo similar plantea Larragaña (2005) quien afirma que “podemos encontrar niños que saben leer, pero no tienen voluntad de ser lectores, en el sentido de que no deciden libremente leer, esta puede ser la explicación [...] de que la tasa de abandono de la actividad lectora sea muy elevada”. (p. 53)

Un tercer resultado de esta investigación tiene relación con los niños con dificultades específicas del aprendizaje en estudios anteriores se encontró que “los niños con dificultades para la lectura leen menos y al leer menos no desarrollan la competencia lectora al nivel de los niños sin dificultad” (Gómez, 2008, p.3.) sin embargo, en este estudio se encontró que no poseen menores prácticas lectoras que el resto de la muestra, de hecho las diferencias

entre los niños de los dos grupos (sin y con dificultades) no supera el 3%, es decir, se suscita un porcentaje similar de estudiantes que posee alta, mediana y baja práctica lectora. Una excepción a lo antes señalado, es el panorama de los resultados de 5° básico ya que en ambos establecimientos el 100% de los estudiantes de este nivel mostraron una baja práctica lectora, es decir, enuncian que no les gusta leer y que no lo hacen frecuentemente, lo que a su vez es congruente con la baja práctica de todos los alumnos de este nivel. De las indagaciones realizadas en estudios anteriores, no es posible argumentar la razón que explique por qué los niños con dificultades específicas del aprendizaje sí pueden tener una alta práctica lectora. Esta es una línea de indagación que requiere estudios posteriores.

Un cuarto hallazgo tiene relación con la percepción del tipo de lector, es decir, cómo se autoconciben en tanto lectores los alumnos que participaron del estudio. Según esto, el gusto por la lectura va descendiendo a medida que avanza la escolaridad, siendo mayor el porcentaje que se declara como lector independiente (le gusta leer pero no obtiene buenos resultados en las evaluaciones). A su vez, se puede observar que se suscitan diferencias por establecimiento en donde existe un mayor porcentaje de estudiantes en el colegio AE que se considera como buen lector, lo que se podría relacionar con que este colegio, también posee mejores prácticas lectoras que el colegio MD, es decir concuerda la percepción que se posee con la práctica lectora realizada. Si esto se relaciona con estudios anteriores, se puede observar que la percepción del tipo de lector influye en la comprensión lectora, ya que según los hallazgos del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011) “en relación a percepciones se aprecia que quienes se declaran lectores más frecuentes presentan en promedio mejores resultados que aquellos declarados como no lector”.

En cuanto a los niños con dificultades específicas del aprendizaje, se puede observar que más de la mitad de la muestra se considera como lector independiente, lo que se puede relacionar directamente con las dificultades que ellos presentan en la lectura, no obstante y a pesar de esto, les gusta leer. Lo que puede ser comprensible desde una mirada sociocultural de la lectura, en donde el énfasis se coloca en dimensiones como las creencias, la personalidad o las influencias sociales y no en las habilidades lingüísticas y cognitivas requeridas como lo plantea la perspectiva lingüística y psicocognitiva, en donde se asume que un ‘lector con dificultad’ es el que no ha desarrollado aun las habilidades requeridas. (Aliagas, 2008). Si se evaluara a los niños con dificultades específicas del aprendizaje bajo este último prisma se podría enunciar que las dificultades de la lectura les impedirían poseer un gusto por ella: sin embargo, desde una mirada sociocultural se puede comprender que es posible que aunque estos estudiantes perciban que no tienen buenos resultados en las evaluaciones, sí es posible que tengan prácticas lectoras similares a la muestra en general.

Un quinto hallazgo se relaciona con la categoría fuente de la lectura, en donde se observan diferencias entre los colegios en cuanto al uso de la biblioteca y con ello, el préstamo bibliotecario. A partir de los resultados se observa que el colegio MD utiliza con mayor frecuencia la biblioteca que el colegio AE; sin embargo no existen mayores antecedentes para explicar la causal de este fenómeno. Lo que es coincidente en ambos colegios es el soporte, en donde el libro en soporte papel es el más usado por los estudiantes de ambos establecimientos, lo que a su vez concuerda con los hallazgos realizados en la encuesta de comportamiento lector a nivel nacional del año 2014.

A partir de este estudio se sugiere realizar una investigación sobre las prácticas lectoras de alumnos que hayan obtenido altos niveles de comprensión lectora en el SIMCE considerando un mayor número de establecimientos. Sería interesante, a su vez, poder comparar establecimientos que tienen más bajos resultados SIMCE para poder conocer qué ocurre con las prácticas lectoras de esos estudiantes. Por otro lado, es fundamental ampliar la investigación de manera cualitativa con los niños con dificultades específicas del aprendizaje para saber qué ocurre a medida que avanza la escolaridad, además de conocer por qué sus prácticas no se traducen necesariamente en mejores resultados en comprensión lectora.

Conclusiones

A partir de la investigación realizada se ha podido concluir en varios hallazgos relevantes para entender la relación comprensión lectora-práctica lectora. El primero de ellos dice relación con la caracterización de las prácticas lectoras de los estudiantes de 3°, 4° y 5° básico, en donde se ha encontrado que las prácticas lectoras van descendiendo a medida que avanza la escolaridad lo que es concordante con investigaciones similares sobre prácticas de lectura, teniendo presente que este estudio considera solo la lectura voluntaria. Por lo mismo es imperante poder crear políticas públicas que tengan relación con el desarrollo del disfrute de la lectura en niveles superiores, en donde está comprobado que el gusto y la frecuencia lectora decrecen, es por ello que los esfuerzos deben ser mayores en estos niveles de escolaridad. Pero a su vez es fundamental revisar las prácticas escolares que se desarrollan en torno a la lectura, ya que si bien la decisión de leer es personal, existen presiones externas que merman la lectura por placer como la obligatoriedad impuesta por el sistema escolar y la consiguiente evaluación de lo leído.

La relación entre comprensión lectora y práctica lectora es un segundo ámbito de conclusión, en donde mediante la revisión bibliográfica y los hallazgos de esta investigación se ha podido constatar que existe una relación directa entre práctica lectora y comprensión lectora, ya que como se menciona durante este artículo, son múltiples las investigaciones que lo detectan tanto a nivel nacional como internacional. Sin embargo, aún no se ha podido verificar de manera confiable que esta relación sea bidireccional, ya que se encontraron menos estudios de campo que establezcan la relación inversa, es decir, que a mayor comprensión más alta será la práctica lectora, de hecho en el estudio realizado por Valdés (2013) se constata que no existe una relación directa entre comprensión y práctica lectora, ya que se encontró que los estudiantes pueden comprender muy bien lo que leen, pero no presentar gusto ni frecuencia lectora acorde a esa comprensión.

Un tercer ámbito de conclusión y que se relaciona con el anterior, se asocia con los niños con dificultades específicas del aprendizaje, en donde se establece como hallazgo que si bien estos niños tienen dificultades para la lectura, en su gran mayoría, presentan prácticas similares al resto de la muestra (niños sin DEA); por lo mismo, y retomando el punto anterior, no podría aducirse que por tener dificultades en la lectura los niños leerán menos. No obstante, es importante seguir indagando en este ámbito ya que puede ser fuente de cambio en las intervenciones que realizan los especialistas con los niños con dificultades específicas del aprendizaje, tomando sus prácticas lectoras como punto de partida para mejorar de manera ostensible su comprensión lectora. Por otro lado, es relevante seguir indagando de manera cualitativa en cuáles son las prácticas de lectura de estos estudiantes para conocer sus características en relación a los géneros que leen, la variabilidad y complejidad de los mismos.

Un cuarto ámbito de conclusión, tiene relación con la fuente de donde se obtienen las lecturas, ámbito en el que la gran mayoría de los estudiantes, independientemente del establecimiento, mencionan que optan por el libro en soporte papel, lo que deja como interrogante si no asocian la literatura con soportes digitales como las tabletas o los teléfonos celulares, en donde tendrán accesos a ebooks y diversas aplicaciones vinculadas a la literatura, donde pueden interactuar activamente con estos.

Por último y retomando los objetivos de este estudio, es importante recalcar que es fundamental seguir investigando en estas dos variables, ya que está demostrado que las prácticas lectoras tienen un impacto en la comprensión lectora, pero aún queda pendiente demostrar la relación entre comprensión lectora y práctica lectora, con el fin de lograr corroborar si existe una influencia entre estas dos variables en estudio. Lo anterior podría ser posible ampliando la muestra y utilizando otras técnicas cuantitativas más complejas.

A su vez, se hace imperante ampliar las investigaciones de campo con estudiantes con DEA, ya que los estudios en este ámbitos son más escasos y se basan más en las limitaciones de estos estudiantes que en sus posibilidades.

Bibliografía

- Agencia de calidad de la educación. (2013). PISA Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/PISA-Programa-Internacional-de-Evaluaci%C3%B3n-de-Estudiantes.pdf>
- Aliagas, C. (2008). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. En D. Cassany (Presidencia). *Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones*. Congreso llevado a cabo en Barcelona.
- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, 63-93. Disponible en http://www.oei.es/fomentolectura/claves_ensenanza_comprension_lectora_alonso_tapia.pdf
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Bermeosolo, J. (2007). Dificultades Específicas del Aprendizaje: Una revisión conceptual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 67-84. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/art6.pdf>
- Canet-Juric, L. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de psicología*, 29 (3), 996-1005. doi: 10.6018/analesps.29.3.138221
- Chile, Ministerio de educación, Agencia de calidad de la educación. (2013). Síntesis de resultados 4° educación básica. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/06/SR_4%C2%BAbasico_2012_web.pdf
- Chile, Ministerio de educación. (2009, 13 de abril). Decreto 170.
- Chile. Centro de Microdatos de la Universidad de Chile. (2013). Competencias Básicas de la Población Adulta. Recuperado de http://www.microdatos.cl/areas_4.php?id_s=2&id_ss=5
- Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Departamento de planificación y estudios. (2007). Encuesta de consumo cultural. Recuperado de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/Segunda-Encuesta-Nacional-de-Participaci%C3%B3n-y-Consumo-Cultural.pdf>
- Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y la Dirección de Estudios Sociales (Desuc) (2014). Estudio de comportamiento lector 2014. Recuperado de <http://plandelectura.gob.cl/recursos/encuesta-de-comportamiento-lector-2014/>
- Chile. Fundación La Fuente. (2013). Esto no es cuento, datos lectores. Recuperado de <http://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2014/04/Estudio-Esto-no-es-un-cuento.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación. (sf). Plan nacional de fomento de la lectura, Lee Chile Lee. Recuperado de <http://www.leechilelee.cl/wp-content/uploads/2012/09/PNFLextensoweb-baja.pdf>
- Clark, C. (2011). Mapping the interrelationships of Reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment. Recuperado de National Literacy Trust: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/0025/Attainment_attitudes_behaviour_enjoyment-Final.pdf
- Clark, C & Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure. Recuperado de National Literacy Trust: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf

- Colombia. Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe. (2011). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. Recuperado de http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/03/Methodologia_Comportamiento_Lector.pdf
- Cox, K. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131. doi: 10.1006/ceps.1999.1044
- Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII, (3-4), 95-126. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440005>
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282–313.
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores. *Revista OCNOS*, (1), 43-70. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259120382004.pdf>
- Manresa, M. (2009). Los buenos lectores como minoría: una falsa élite. En *The International Board on Books for Young People*. Recuperado de <http://www.ibby.org/1123.0.html>
- Salazar, S. (1999). Hábitos de lectura. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (2). doi: 1562-4730.
- Santiuste, V. & López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4 (1), 13-22. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740102>
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Revista Aula.De innovación educativa*, 179, 56-59. Recuperado de <file:///C:/Users/mjparraojas/Documents/Del%20escritorio/Magister/Cuarto%20Semestre/Tesis/Lectura/Pr%C3%A1cticas%20lectoras/Motivaci%C3%AD%C3%B3n%20y%20lectura%20Sol%C3%A9.pdf>
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Revista OCNOS*, 10, 71-89. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/330>
- Valenzuela, J., Gómez, G. & Sotomayor, C. (2012). The role of reading engagement in PISA 2001 - 2009 reading achievement improvement in Chile. Recuperado del sitio de Internet de la Universidad de Chile, Centro de investigación avanzada en educación: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_publicacion&id_publicaciones=257
- Venezuela. Ministerio del poder popular para la cultura, Instituto Autónomo Centro Nacional del libro. (2013). Estudio del comportamiento lector, acceso al libro y a la lectura en Venezuela. Recuperado de <http://www.cenal.gob.ve/images/docs/ESTUDIO.pdf>
- Yubero, S. & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Revista OCNOS*, (6), 7-20. Disponible en <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/188/168>

Anexo 1. Cruce de datos sobre práctica lectora

Encuesta	Datos lectores fundación La Fuente	Encuesta 2006 México	Microdatos	The National Literacy Trust	Categories, Dimensions, and Items Included in the Motivation for Reading Questionnaire	Reading on digital era	Cuestionario lectura escolar 2009 Documento investigación UC	CENAL	Revista OCNOS El valor de la lectura
Disposición ¿Te gusta leer? Mucho, poco, bastante	X			x		x	x		x
Lugares de lectura (Dormitorio, plaza, etc)	x		x					X	
Momentos de lectura (Mañana, fin de semana, etc)	x							X	
Preferencia de tipo de libros (Aventura, terror) o materiales de lectura.	x	x	x	x	x		x	X	
Situaciones hipotéticas de lectura (¿Te gustaría que te regalaran un libro?)	X								x
Frases en relación a la lectura La lectura es genial. No encuentro nada que me interese para leer				x					x
¿Qué hacen con la lectura? Comparten, dibujan		x					x		
¿Para qué te leen libros? Tareas, placer		x							
Frecuencia de lectura			x	x		x	x	X	x

¿Cuánto leen?									
Frecuencia de la lectura ¿Por cuánto tiempo leen? 10 min, 20 min, 1 hora				x				x	X
Autopercepción de la lectura Buen lector			x	x	x			x	
Soportes de lectura Impresa-digital			x	x					
Por qué leo			x		x	x		x	X
Tenencia de libros			x						
Razones de la elección de un libro									x
Razones que dificultan la lectura									x

Anexo 2. Encuesta realizada a los alumnos en este estudio

Cuestionario de hábitos lectores

Sexo: Niño Niña

Nombre y apellido: _____

Edad: _____ Colegio: _____ Curso: _____

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

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

- | | | | |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | Todos o casi todos los días | <input type="checkbox"/> | Casi nunca |
| <input type="checkbox"/> | Una o dos veces por semana | <input type="checkbox"/> | Nunca |
| <input type="checkbox"/> | Alguna vez al mes | | |

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

- | | | | | | |
|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | Hago tareas | <input type="checkbox"/> | Me informo | <input type="checkbox"/> | Me gusta |
| <input type="checkbox"/> | Aprendo | <input type="checkbox"/> | Me divierto | <input type="checkbox"/> | Me obligan |

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

- | | | | | | |
|--------------------------|---------|--------------------------|---|--------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> | Ninguno | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 4 |
| <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 5 o más |

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

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Falta de tiempo | <input type="checkbox"/> | No encuentro libros que me gusten |
| <input type="checkbox"/> | No tengo acceso a libros | <input type="checkbox"/> | Me aburre, no me gusta leer. |

5. ¿Te gusta leer?

- | | | | | | |
|--------------------------|------|--------------------------|------|--------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> | Nada | <input type="checkbox"/> | Poco | <input type="checkbox"/> | Bastante |
|--------------------------|------|--------------------------|------|--------------------------|----------|

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

- | | | | | | |
|--------------------------|---------|--------------------------|------------|--------------------------|----------------------|
| <input type="checkbox"/> | 1 hora | <input type="checkbox"/> | 3 horas | <input type="checkbox"/> | Más de 5 horas |
| <input type="checkbox"/> | 2 horas | <input type="checkbox"/> | 4- 5 horas | <input type="checkbox"/> | No leo habitualmente |

7. ¿Qué tipo de lector crees que eres?

- Buen lector (Me gusta leer y obtengo buenos resultados en las evaluaciones de lectura)
- Lector independiente (Me gusta leer pero no obtengo buenos resultados en las evaluaciones de lectura)
- Lector regular (No me gusta leer pero si obtengo buenos resultados en las evaluaciones de lectura)
- Mal lector (No me gusta leer y obtengo malos resultados en las evaluaciones de lectura)

8. ¿Cuántos libros de lectura voluntaria sacaste como préstamo bibliotecario en el año pasado?

- Ninguno De 3 a 5
- 1 o 2 Más de 5

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

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

10. Cuando lees ¿qué soporte utilizas con mayor frecuencia?

- Libros Computador
- iPad o Tablet Celular

11. ¿Cuántos libros leíste en vacaciones?

- Ninguno 1 ó 2 3 ó 4 5 ó más

12. Entre las actividades que te proponemos, señala las 3 que más te gusta hacer en tu tiempo libre:

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