

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Investigación “Nuevos lectores, Nuevas lecturas”

Fundación Ciudad Literaria, 2017



CIUDAD
LITERARIA
fundación

La faena en favor del libro que corresponde cumplir a maestros y padres es la de despertar la apetencia del libro, pasar de allí al placer del mismo y rematar la empresa dejando un simple agrado promovido a pasión. Lo que no se hace pasión en la adolescencia se desmorona hacia la madurez relajada

Gabriela Mistral, 1935

Resumen

La investigación abordará el problema de la motivación por la lectura y su relación con las prácticas lectoras de los estudiantes secundarios en Santiago y Concepción. En particular, se distinguirá entre prácticas lectoras tradicionales (asociadas al libro y la literatura culta) y nuevas prácticas lectoras (asociadas a la lectura en red y la literatura virtual). Se comparará la preeminencia de ambos tipos de lectura y su relación con la motivación, distinguiendo entre intrínseca (por placer) y extrínseca (por interés). Esto permitirá determinar cuáles prácticas lectoras se encuentran relacionadas más estrechamente con la motivación y de qué manera. A partir de dichos resultados será posible elaborar recomendaciones y material gráfico que apoyen la labor de fomento a la lectura en diversas instancias.

Objetivos generales y específicos

Objetivos General:

Describir y comparar las prácticas lectoras prevalentes en los estudiantes de tercero y cuarto medio en Santiago Valparaíso y Concepción, distinguiendo entre formas nuevas y tradicionales de leer, determinando niveles y tipos de motivación asociados a cada una, e identificando factores potenciadores e inhibidores de la motivación en cada caso.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar las prácticas lectoras y la motivación por la lectura de los/as estudiantes en distintas regiones e instituciones, recolectando también información de caracterización.
2. Establecer tipologías de lectores entre los/as estudiantes de acuerdo a su nivel y tipo de prácticas y motivación.
3. Identificar los sentidos que las distintas tipologías asocian a determinados contenidos y situaciones de lectura, así como las diferencias existentes entre regiones y establecimientos.
4. Aislar factores que resulten determinantes para la motivación por la lectura, poniendo especial énfasis en las nuevas y extendidas prácticas lectoras que puedan tener un efecto a este respecto, así como los elementos de las prácticas tradicionales que impactan sobre la motivación en la actualidad.
5. Comparar dichos factores con metódicas nacionales e internacionales de fomento lector, elaborando recomendaciones y estrategias para iniciativas que permitan fomentar la motivación por la lectura y el hábito lector duradero.

Introducción y relevancia

El problema que inspira la siguiente investigación es la motivación por la lectura y las dimensiones que toma en relación a las nuevas prácticas y formas de leer vigentes entre los estudiantes secundarios chilenos. La bibliografía relativa a este tema ha establecido de manera contundente que tanto la motivación por la lectura como el hábito de leer duradero (y en consecuencia la serie de habilidades que de esto se derivan) están determinados por el carácter placentero que el lector le asigna a dicha práctica, también conceptualizado como motivación intrínseca. Dicho en otras palabras, aquellas personas que han integrado la lectura a sus prácticas cotidianas lo hacen en tanto aprenden a extraer placer de ciertas lecturas. Los estudios actuales coinciden en que solamente este tipo de disposición puede generar un hábito sostenido en el tiempo, y por tanto contribuir a desarrollar las habilidades que normalmente se asocian a la lectura sostenida (comprensión, capacidad de redacción, etc).

Debido a lo anterior, la literatura ocupa un lugar preeminente en la elaboración de programas escolares, pues se corrobora que es el tipo de texto que mejor predispone a la lectura por placer. Sin embargo, las investigaciones teóricas y empíricas sobre el tema se han mantenido estrechamente ligadas al ámbito sociológico, y específicamente al concepto de “consumo cultural”. Desde esta perspectiva, el énfasis está puesto en categorías totalmente ajenas a la características de los textos literarios y la relación que los lectores establecen con ellos. Por el contrario, las investigaciones al respecto ponen el acento en las “situaciones de lectura”, es decir en los momentos y formas en que las personas leen, y no en el sentido y contenido de dicha lectura. Lo anterior se vuelve especialmente problemático en un contexto donde las formas y contenidos de las prácticas lectoras se han transformado significativamente, especialmente entre los más jóvenes. Esto se evidencia no solo en la forma en que los jóvenes leen (de un libro o de una pantalla), si no más relevantemente en la relación que establecen con el autor, los otros lectores y el contenido del texto, así como el sentido que le entregan a su lectura.

El proyecto de investigación propuesto pretende contribuir a llenar este vacío, tomando en consideración los estudios ligados al consumo cultural, pero profundizando tanto cualitativa como cuantitativamente en los significados que los sujetos atribuyen a sus lecturas, así como en los efectos que ciertos contenidos o formatos tienen sobre su experiencia de lectura, poniendo especial énfasis en la literatura y su potencial placentero, así como en el concepto de motivación por la lectura y sus aportes específicos para este campo.

El objetivo es profundizar nuestro entendimiento respecto al placer y la motivación que produce la literatura, y las formas actuales que toma entre los jóvenes chilenos, sobre el entendido de que esta es una dimensión esencial del hábito lector en general. Aunque la investigación mantendrá un carácter sociológico, se diferenciará en tanto explorará las disposiciones subjetivas asociadas a ciertas características sociodemográficas e indagará en materias de contenido propias del ámbito literario (temáticas, géneros, etc) y de las investigaciones empíricas sobre lectura en específico, asociadas al concepto de motivación.

Esto permitirá ir más allá de la simple enumeración de características sociológicas o pedagógicas que predisponen a la lectura, abordando de manera pormenorizada la relación que se cimienta entre texto y lector para producir dicho fenómeno, distinguiendo asimismo las características de los sujetos en relación

a su motivación por la lectura (según criterios etarios, socioeconómicos, educacionales, actitudinales, etc). Así, se explorarán no solo frecuencias, situaciones y medios de lectura, sino más bien aquellas formas, contenidos, sentidos y relaciones que propician el disfrute y la motivación por la lectura para grupos específicos.

La relevancia de la investigación radica en que permitirá explorar nuevas posibilidades de fomento lector a partir de sus resultados, además de recurrir a indicadores específicos para lectura entre los estudiantes actuales que permitan comprender las nuevas formas que toma entre ellos y compararla con las formas tradicionales de lectura. El objetivo explícito del estudio es generar datos, categorías, factores y estrategias que permitan a distintas organizaciones, entre ellas la fundación Ciudad Literaria, desarrollar proyectos empíricamente informados e innovadores que fomenten la lectura y el gusto por la literatura, especialmente entre los más jóvenes y vulnerables.

Esta fundación, que avala y supervisa el presente proyecto, realiza intervenciones en ciudades de varias regiones del país, e intenta acercar la literatura a la población —especialmente estudiantes secundarios— conectándola con aquellos elementos de su realidad cotidiana que los predispongan a interesarse por las obras literarias.

Debido a que la fundación utiliza herramientas de evaluación en todas sus actividades, existen una serie de instrumentos probados y validados que la fundación ha desarrollado, y que permitirán desarrollar adecuadamente la presente investigación. Se adjuntan más adelante los resultados de la investigación preliminar realizada en base a estos instrumentos, y que en gran medida informa la elaboración del presente proyecto.

Los resultados del estudio también serán presentados de manera informativa y didáctica en la página web y las redes sociales de la fundación —Web desarrollada con financiamiento otorgado por el fondo del libro para fomentar la lectura y el gusto por la literatura—, mediante infografías elaboradas por el departamento gráfico, además de compartirla mediante las redes de contacto y trabajo que la fundación posee. Esto permitirá a un gran número de personas e instituciones informarse sobre los resultados del estudio y utilizarlos para sus propias iniciativas.

Presentación del problema

La lectura es una práctica a la que se accede de manera distinta y desigual. La promesa de la cultura escrita, donde la lectura es el pilar, sigue sin alcanzar a una parte importante de la población. Todavía son patentes el analfabetismo y el iletrismo en nuestro país. Es por lo mismo que los planes de fomento a la lectura y los libros siguen siendo materia de intervención pública en Latinoamérica y el mundo. Debido al masivo aumento de la escolaridad en décadas recientes puede decirse que se lee más que nunca antes, y por tanto el problema ya no se trata de si se lee o no, si no de lo que se lee, cómo se lee y para qué se lee.

En Chile, un 41,4% de la población leyó al menos un libro en los últimos 12 meses (CNCA, 2011) según se declaraba en 2009, y dentro de este grupo el tramo etario más lector era el de 15 a 29 años. Estas prácticas, además, se muestran fuertemente segmentadas por nivel socioeconómico, el 72,8% del quintil de mayores ingresos había leído al menos un libro, mientras que solo un 15,5% del de menores ingresos lo había hecho.

Las prácticas culturales son un terreno fecundo para constatar las diferentes formas de apropiarse de la cultura y de construirse en tanto sujetos. Dentro de estas, la lectura, por su carácter central en la cultura, es un objeto de estudio que brinda excelentes posibilidades de investigación, en la medida que encontramos una gran variación dentro de las mismas prácticas lectoras. No es lo mismo leer revistas, chats por internet o novelas obligatorias. Los lectores jerarquizan sus lecturas, las recuerda y olvidan atendiendo a la legitimidad de éstas (A. Chartier, 2004) y les dan distintos usos sociales (Mauger y Poliak, 1998).

Por otra parte, las prácticas lectoras, especialmente en sujetos de 15 y 16 años, dan cuenta de una construcción de disposiciones personales atravesadas permanentemente por el origen social. Es necesario, por esto, poner especial atención no sólo en las prácticas personales, sino también en las características familiares, al ser el origen social el factor explicativo más poderoso para las prácticas lectoras (Bourdieu y R. Chartier, 2004), al estudiar sujetos con un nivel de instrucción equivalente.

La relación de la lectura y el sistema escolar es un aspecto relevante considerando que la lectura aparece como una herramienta básica en el sistema educacional, es decir, como plataforma para el conocimiento. En este sentido, preguntarse por las prácticas lectoras implicará reconocer la relación que guarda esta práctica con los requerimientos escolares, para así revisar si categorías como el “leer por placer”, “leer para aprender” o “leer para superarse” (Mauger y Poliak, 1998) son atingentes.

Además, según los diferentes espacios escolares, cabe establecer los vínculos entre las disposiciones a la lectura en general, y a la lectura escolar. Dicho de otro modo, es importante revisar si acaso no hay un rechazo a lecturas legítimas (Dumontier, de Singly y Thélot, 1990), marcando una diferencia generacional, antes que una mera disminución general de la práctica como parecen indicar distintos discursos en la actualidad. Las investigaciones realizadas por la fundación Ciudad Literaria corroboran esta tendencia, donde casi un 70% de los estudiantes investigados dice no disfrutar las lecturas asignadas por su establecimiento educacional

En este sentido es que la cuestión de las “lecturas populares” (Lahire, 1993) también es gravitante en el espacio de las prácticas lectoras, en la medida que los datos que conocemos nos hablan básicamente de

cantidades de lecturas y frecuencia, pero poco nos dicen sobre la profundidad y valoración de éstas. Asimismo, las investigaciones actuales no han indagado con suficiente énfasis en las actuales transformaciones de las prácticas lectoras de los jóvenes, donde el acceso a una cantidad sin precedentes de material de lectura hace mucho más relevante detectar las características determinantes que propician su elección. Nuestros resultados cuantitativos muestran que los estudiantes secundarios prefieren lecturas actuales caracterizadas por elementos virtuales y multimediáticos en términos de formato, y con temáticas juveniles en términos de su contenido.

En concordancia, el problema de investigación consiste en el efecto sobre la motivación por la lectura de las nuevas formas de lectura en estudiantes secundarios chilenos, así como la relación que éstas guardan con las prácticas lectoras tradicionales. Su importancia radica en la posibilidad de analizar y comparar elementos de estas prácticas lectoras que tengan un efecto positivo sobre la motivación, pudiendo ser utilizadas para informar estrategias de fomento lector.

Marco teórico

La lectura como objeto de estudio

La lectura en el presente proyecto es considerada como una práctica cultural. Esto no se limita a verla como una simple actividad u objeto, implica entender que está mediada por un entramado social, donde coexisten distintos agentes que en su conjunto conjugarán sus disposiciones y recursos para dar cuerpo a esta práctica. Pese a ser una práctica que parece eminentemente individual (la imagen del lector suele ser la de un sujeto solitario con su objeto), no es posible comprender esta actividad fuera de su contexto social; es muy importante recordar esta dimensión aparentemente individual de la lectura para relevar, por una parte, el interés que representa la lectura para la sociología y, por otra, el reto que implica la especificación de la lectura como algo social.

Por lo mismo, es necesario comprender que las diferentes dimensiones de la práctica lectora varían en función de factores sociales y que, por lo tanto, estas variaciones en conjunto con las regularidades que la complementan son un objeto relevante de estudio.

En este sentido, hay que tomar en cuenta que pese a todas las similitudes de la lectura con otras prácticas culturales, esta guarda una diferencia singular, que es el hecho que se enseña directamente en el sistema escolar. De tal manera, el espacio escolar es un lugar muy significativo para el estudio de dicha práctica.

Decir que una práctica es cultural implica entender, por un lado, que es una práctica que forma, es decir, que conlleva a la formación de una identidad a la vez personal y social, y por otra parte, que constituye como tal una manifestación, una expresión privilegiada de esta misma identidad. Las prácticas culturales son, así, uno de los terrenos por excelencia de las clasificaciones y de la distinción de individuos y grupos.

Estado actual del conocimiento sobre el tema

Las prácticas lectoras han sido objeto de análisis desde comienzos de siglo XX en países europeos, especialmente en Francia, y en Estados Unidos. En Francia, durante los 60's, ya encontramos la voluntad por poner la sociología de la lectura y sus esfuerzos investigativos a favor de las políticas de democratización cultural que comenzaban en la época (Poulain, 2004: 29). Así se fue desarrollando un enfoque descriptivo y general de la sociología de la lectura que buscaba, a través de instrumentos cuantitativos aplicados a nivel nacional, caracterizar las prácticas lectoras. Este enfoque es principalmente uno preocupado por frecuencia de lectura, cantidad y consumo de libros.

Será precisamente este enfoque el que llegue a Latinoamérica en los 90's, acompañado de la influencia del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).

En Chile, vemos un débil interés por el tema durante la época, lo que irá cambiando gradualmente durante la primera década del siglo XXI. Esfuerzos desde la esfera estatal y privada surgen con la intención de describir las prácticas lectoras de los chilenos, considerando volumen de lectura, consumo de libros y preferencias y modos de acceso a la lectura (CNCA, 2006; CNCA, 2011; Fundación La Fuente, 2006; Fundación La Fuente 2008; Fundación La Fuente, 2010). Además, con la creación de Consejo Nacional de

la Cultura y las Artes (CNCA) el 2003, junto a los intereses provenientes de ámbitos académicos, el consumo cultural y las prácticas culturales toman fuerza como tema relevante de investigación. Matías Cociña (2007) a partir de datos contruidos desde el enfoque del “consumo cultural”, es decir, a través de encuestas, elabora un modelo para explicar las prácticas lectoras, encontrando que los determinantes de la lectura de libros en Chile serían el nivel de instrucción del individuo, el nivel educacional de los padres, y el sexo en menor medida (144). Por lo que, en tanto que “La escuela jugaría, así, un rol central en la formación de lectores, incluso por sobre el trasfondo familiar” (101), los espacios escolares son relevantes para la lectura (de libros, al menos). Cabe destacar que en otros países latinoamericanos, como México (Fernández-Ruiz, 2009), podemos encontrar resultados similares a los indicados para el caso chileno.

La necesidad de abordar con mayor profundidad el fenómeno de la lectura se evidencia en los estudios que aparecen a partir de la segunda mitad de la última década. Pese a ser reducidos en número, sientan las bases para estudios sobre la lectura desde otra perspectiva. La principal dimensión que agregan al enfoque mencionado, es la indagación sobre el uso de las lecturas en distintos sectores de la población.

Claudia Girardoni (2006) buscará describir las prácticas lectoras de estudiantes universitarios. Pese a ciertas irregularidades metodológicas (lo que da cuenta de la falta de experiencia general que existe sobre el tema, antes que de incapacidades personales), las tendencias indicadas por los resultados son relevantes. Alrededor del 33% de los estudiantes universitarios declara no leer libros nunca, así como la lectura de libros aparece como una opción secundaria frente a otras opciones de entretenimiento, a la vez que un 91% declara valorar altamente la lectura.

Por otra parte, hay investigaciones enfocadas en estudiantes de Educación Básica que se preocupan por dimensiones como la “sociabilidad de la lectura” (CISMO, 2009), y otros que tienen como centro de atención la relación entre familia y escuela (Fundación La Fuente, 2010; Fundación La Fuente, 2007). Atendiendo a la importancia de los primeros años de lectura han encontrado que dentro de los factores más importantes para esta se encuentran la disposición hacia la lectura (lecturas más legítimas aparecen atravesadas por la impronta de la obligatoriedad), alejando en algunos casos a los educandos de las prácticas más legítimas, o disminuyendo el alcance de estas lecturas a una funcionalidad rechazada especialmente en espacios vulnerables.

De tal forma, podemos constatar la falta de cobertura de estudios que profundicen en la lectura de estudiantes de educación secundaria, los que constituyen un grupo importante en la medida que aquí encontramos a los que irán o no a cursar una educación terciaria, lo que marca uno de los factores principales que se han constatado como explicativos de la práctica lectora (al menos de libros).

Tipologías de lectores

Si lo que se quiere es indagar en las características de las prácticas lectoras de grupos desiguales, es necesario atender a sus respectivas especificidades, así como examinar la relación que establecen entre sí, y con la sociedad chilena en general. Para ello, corresponde precisar con claridad qué es lo que se entenderá como “espacios escolares desiguales”, para, a partir de ello, establecer tentativamente los rasgos que constituyen la unidad de las prácticas lectoras y la disposición a la lectura por placer.

La herramienta conceptual mediante la que se precisan los espacios escolares desiguales es la teoría de Pierre Bourdieu acerca de los campos sociales (Bourdieu, 2007), entendidos estos espacios, en este caso,

como pertenecientes eminentemente al campo cultural. Mientras que por otro lado, las prácticas lectoras se enfocarán desde la teoría del *habitus*. Con la introducción de estas distinciones se cumplirá, de un lado, la función teórica de definir los límites del objeto a estudiar y, de otro, la función metodológica de identificar las dimensiones en las que podrá llevarse a cabo el análisis del fenómeno en cuestión, es decir, la disposición a la lectura por placer.

La evolución de un campo no obedece al desarrollo autónomo de su lógica específica, más bien responde a la acción de diversos agentes cuya posibilidad de éxito depende de su posición objetiva en relación a las restantes posiciones. De hecho, para Bourdieu “en términos analíticos un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu, 1995:64). En efecto, la acción de los sujetos responde a su posición relativa dada por su trayectoria en el espacio social, donde su éxito dependerá más del “efecto campo”, que de sus propiedades particulares. El margen de acción diferencial de los distintos actores responde no solo a su trayectoria individual en el campo específico, sino también al volumen y a la estructura de su capital en lo relativo a los mecanismos que resultan efectivos dentro de un determinado espacio. Es así como las condiciones de socialización de los agentes fuera del campo de disputa adquieren un rol fundamental en la deriva del espacio, interviniendo tanto la disposición de los agentes para enfrentar diversas instancias (*habitus*), tal como la lectura, junto con su historia individual (trayectoria), que incluye su origen social.

El estudio empírico de los distintos campos puede ser organizado a partir de tres niveles principales (Bourdieu, 1995). La división de estos tres niveles es especialmente útil para la presente propuesta ya que representa la composición del “campo social desigual” que se analiza:

1. Análisis del juego y de los límites del campo: comprende determinar el grado de diferenciación del espacio en relación a otros microcosmos sociales. Lo importante es determinar hasta qué punto el objetivo de los participantes del campo es específico de esta zona y no es más bien una conversión de intereses presentes en un espacio más amplio.

A partir de esta dimensión, en cuanto a los objetivos de la presente propuesta, podrá determinarse hasta qué punto la lectura constituye un espacio diferenciado en cuanto a sus objetivos específicos, según cada agente, así como las ganancias asociadas y los medios que permiten su consecución. Lo anterior puede asociarse a la distinción entre motivación extrínseca e intrínseca, mostrando la construcción colectiva de intereses que pueden estar relacionados con el campo escolar o con otros espacios relevantes para el agente.

2. Relación entre las posiciones-agentes del campo: implica indagar en las creencias de los individuos participantes en relación a sus posibilidades de éxito y de generación de vínculos con otros agentes, para, a partir de ello, observar las características que adquieren sus lazos. Importa encontrar las relaciones de subordinación, dominación, cooperación; así como las estrategias de diferenciación de los agentes dentro del espacio social, es decir el sentido subjetivo e identitario que le otorgan a sus prácticas lectoras.

En función de estas especificaciones podrá establecerse el cuadro de relaciones de las prácticas lectoras, para indicar sus modos de diferenciación (requisitos de entrada), antagonismos, jerarquías, alianzas y asociaciones que se muestren entre los distintos sujetos-tipo.

3. Disposiciones y trayectorias de los agentes del campo: En esta dimensión importa el volumen y la estructura del capital de los distintos agentes que componen el campo en cuestión. Ello implica describir

la estructura de disposición (*habitus*) específica de los distintos participantes, indicando los recursos que pueden hacer efectivos dentro del espacio en cuestión, a partir de sus diversas historias de socialización, y de la discutible unicidad del *habitus* (Lahire, 2004), en tanto generador de prácticas culturales en este caso.

Dichas herramientas conceptuales nos permitirán categorizar a los sujetos y generar tipologías que pongan en relación ciertas disposiciones y prácticas lectoras con ciertas características subjetivas y sociodemográficas. En términos de la investigación sobre lectura, el valor que los sujetos le asignan y las disposiciones interiorizadas que permiten disfrutarla se corresponden con los conceptos de motivación intrínseca (lectura por placer) y extrínseca (lectura por interés).

Sin embargo, resulta también necesario establecer conceptos que nos permitan investigar los aspectos relativos a la lectura y su particularidad como práctica y consumo cultural. Así, las disposiciones y valoraciones deben compararse con categorizaciones relativas a los contenidos y prácticas lectoras relevantes para los sujetos estudiados. Aunque la investigación abordará temas específicamente literarios (formatos, temáticas y estructuras narrativas), estas no serán evaluadas según los criterios estéticos presentes en la propia literatura, sino solo en el efecto que tienen sobre determinado tipo de lectores, es decir, se tratarán sociológicamente estas distinciones. Como aclara Bourdieu, “la ciencia del gusto y del consumo cultural comienza por una transgresión que no tiene nada de estética: en efecto, anula la frontera sagrada que hace de la cultura legítima un universo separado para descubrir las relaciones inteligibles que unen “elecciones” en apariencia inconmensurables como las preferencias en materia de música y cocina, de pintura y deporte, de literatura peluquería. Esta reintegración bárbara de los consumos estéticos en el universo de los consumos comunes revoca la oposición, que está a la base de la estética científica desde Kant, entre el “gusto de los sentidos” y el “gusto de la reflexión” (Bourdieu, 2004). En otras palabras, se asociarán las distintas formas de lectura a universos sociales particulares.

El mismo autor ha planteado ciertas distinciones generales para el ámbito literario, que siguen la misma línea: “Todo ocurre como si la “estética popular” (las comillas están para significar que se trata de una estética en sí y no para sí) estuviera fundada sobre la afirmación de la continuidad del arte y la vida, que implica la subordinación de la forma a la función. Esto se ve bien en el caso de la novela, y sobre todo, del teatro, donde el público popular rechaza toda clase de búsqueda formal y todos los efectos (pienso en el distanciamiento brechtiano o en la desarticulación novelesca operada por la nueva novela) que, introduciendo una distancia con las convenciones admitidas (en materia de decorado, de intriga, etc), tienden a poner al espectador a distancia, impidiéndole entrar en el juego e identificarse completamente con los personajes. En oposición con el desapego, con el desinterés, que la teoría estética considera como la única manera de reconocer la obra de arte por lo que es, es decir, autónoma, *selbständig*, la “estética” popular ignora o rechaza el rechazo de la adhesión “fácil” o de los abandonos “vulgares” que subyace, al menos indirectamente, al principio del gusto por las búsquedas formales. Y los juicios populares sobre la pintura o la fotografía encuentran su principio en una “estética” (de hecho se trata de un *ethos*) que es el exacto contrario de la estética kantiana” (Bourdieu, 2004). Con esta referencia a Kant el autor quiere aludir a una estética de élite que pretende distinguir lo que gusta de lo que da placer, es decir poner al disfrute estético como separado de la vida cotidiana. Por el contrario, la estética popular busca la continuidad entre ambos fenómenos, pidiéndole a la literatura una dimensión que conecte con los placeres mundanos. Los propios literatos hacen eco de esta distinción, como por ejemplo el novelista chileno José Donoso, que en un artículo aclara: “leo por placer —no para “entretenerme”, que es un matiz distinto; prefiero mil veces aburrirme leyendo las novelas magistrales de Juan Benet, porque esto me

procura placer, que “entretenerme” leyendo a Agatha Christie, que no me procura ninguno”. Lo anterior resulta especialmente relevante para comprender las nuevas prácticas y contenidos que resultan relevantes para los estudiantes, así como su relación con las prácticas lectores y contenidos más comúnmente impartidos por las instituciones escolares.

Sin embargo, las distinciones propuestas por Bourdieu son muy limitadas para el propósito de este proyecto, en al menos tres sentidos. En primer lugar solo distingue dos posiciones, en segundo contrapone ambos polos, y por último los liga a criterios estrictamente clasistas. Es decir, distingue tajantemente entre estética popular y estética culta, restándole importancia a todos los puntos intermedios de la escala. Por otro lado, percibe esa escala como una gradiente unidimensional, que va de más a menos, en lugar de reconocer posiciones multidimensionales en el campo del gusto por la lectura y pone como factor determinante la posición de clase del lector. Para profundizar en este problema recurriremos al concepto de consumo cultural omnívoro, desarrollado por Goldthorpe (2006) y otros, que busca complejizar y relativizar este análisis del gusto literario. Mostraremos que el factor de clase no es el único elemento decidor, y que los elementos de una lectura cualquiera no pueden asignarse apropiadamente a uno de los dos polos.

En el mismo sentido, el desarrollo de un gusto por la lectura no será tratado simplemente como un epifenómeno de la pertenencia a una determinada clase social, sino como la sedimentación de una relación específica con la lectura, dependiente de una serie de factores subjetivos, escolares, familiares y generacionales. Para indagar en dicho fenómeno, debemos establecer las características y relevancia de esta particular disposición cultural.

Concepto y relevancia de la lectura por placer

Una revisión bibliográfica relativa al hábito y motivación por la lectura permite mostrar, en primer lugar, que la lectura individual y privada es un fenómeno histórico de reciente data (Chartier). Las diversas formas de leer presentes en los registros históricos atestiguan que la lectura pública y colectiva ha sido un fenómeno recurrente, eclipsado por las transformaciones materiales y culturales asociadas a la modernidad. Las situaciones de lectura modernas, basadas en amplia disponibilidad y elección por gusto o necesidad, configuran un nuevo panorama que tiene como ejemplo ilustrativo el leer en el baño (Mayol). Dicha transformación ha permitido la proliferación de un alfabetismo funcional por un lado, y la constitución de una élite cultural que se distingue por su amor a la lectura —considerada una práctica cultural distinguida— por el otro. Esto también se relaciona con la forma de comprender el texto, en tanto objeto individual, autónomo y autosuficiente. La lectura moderna propone su propia hermenéutica (Bourdieu la llama lectura estructural), que desliga al texto de su contexto, permitiéndole una mayor comprensión a aquel que ha interiorizado las distinciones pertinentes para su análisis abstracto. (Construcción histórica y social de la lectura)

Las investigaciones actuales muestran que la lectura por necesidad está asociada a ciertas habilidades básicas de comprensión y no permite desarrollar un hábito sostenido. La lectura por placer tendría las características opuestas, asociada a una alfabetización más profunda y comprensiva. Sin embargo, inculcar el gusto por la lectura es un trabajo difícil por tratarse de una práctica individual y atomizada, que no puede pensarse como una mera habilidad, ni se ajusta a la inculcación vertical de contenidos privilegiada por el sistema escolar. Por el contrario, la motivación por la lectura puede entenderse como

una práctica social exclusiva que depende en gran medida del entorno familiar y social. Lo anterior también puede plantearse para las posibilidades de comprensión lectora, pues en la medida en que el lector se encuentre a solas con el texto, su análisis solamente puede apoyarse en las distinciones y conocimientos que ha interiorizado. Al aumentar la comprensión del texto, la disposición a explorarlo también aumenta, creando un círculo reproductivo. Chile tiene un bajo desempeño en comprensión lectora tanto a nivel regional como OCDE -Estando cerca de 4 desviaciones estándar por bajo de la media (CMD, 2011). Según lo reportado por el centro de Microdatos de la Universidad de Chile (CMD, 2011), el 37% de la población señala que prefiere ver televisión en sus tiempos libres, seguido por el 16% de escuchar radio o música, el 9% practicar algún deporte, el 8% hacer algo en la casa y 6% navegar por internet. En contraste, solo el 4,8% de las personas eligió leer libros como actividad favorita, 1,2% leer diarios y el 0,71% leer revistas, en suma, sólo el 6,7% de la población prefiere hacer alguna actividad asociada a la lectura.

Aquellos que leen más y lo hacen de manera regular desarrollan mejores prácticas lectoras, y obtienen mejores resultados en ciertas materias, asociados a las habilidades desarrolladas por dicha práctica. Entre los factores que influyen sobre las prácticas y el hábito lector, fuera del origen social, el más relevante es una disposición a la lectura por gusto. La bibliografía especializada muestra que la condición para la lectura por gusto es la motivación autónoma.

Por tal razón, el actual consenso resalta la importancia tanto teórica como empírica de fomentar el interés libre y autónomo por la lectura, como condición necesaria para el desarrollo satisfactorio de prácticas lectoras. En otras palabras, destaca que resulta infructífero obligar a los estudiantes a leer, sino que debe alentárselos a leer por placer (motivación autónoma). Dicha teoría es en parte la que informa la encuesta chilena sobre prácticas lectoras y la OCDE desde el 2009 (Reading engagement). La presente investigación utilizará los hallazgos y el instrumento más desarrollado a este respecto, elaborado por Wigfield y Guthrie de la universidad de Maryland, complementado con otros instrumentos que permiten investigar las prácticas lectoras de los estudiantes, así como otras características socio-demográficas.

La relevancia práctica de poner atención en el desarrollo de la motivación por la lectura es la estrecha relación entre esta y la comprensión lectora, fundamental para el buen desempeño y la generación de capital humano en la “sociedad del conocimiento”, estando ligada al crecimiento económico (Barro, 1996). Chile tiene un bajo desempeño en comprensión lectora tanto a nivel regional como OCDE -estando cerca de 4 divisiones estándar por bajo de su media (CMD, 2011). La motivación, como fuerza que activa, dirige e instala conductas (Woolfolk, 2006 en Castro Porcayo, 2014) es el principal factor en explicar las actitudes -favorables o desfavorables- hacia a la lectura. Quienes declaran nunca leer un libro, lo hacen mayoritariamente por “falta de interés” (47,3%) (CMD, 2011). Por tal razón la lectura por placer se instala, en un sentido tanto teórico como práctico, en un nudo cardinal que permite explicar y comparar las distintas prácticas lectoras y sus efectos.

La motivación como fenómeno resulta particularmente relevante para el análisis de los estudiantes secundarios, en tanto este es el periodo donde sus opciones autónomas cobran particular importancia en términos de su desarrollo. Específicamente, las investigaciones internacionales han mostrado que en esta etapa los jóvenes en general desarrollan una preferencia por las actividades ligadas al grupo de pares o los intereses propios, así como un cierto desdén por las instituciones oficiales y académicas. Por ejemplo, las investigaciones internacionales —al igual que los estudios independientes realizados por Ciudad Literaria— han demostrado que en esta etapa los estudiantes muestran un rechazo a las lecturas oficiales

asignadas por el establecimiento, aun tratándose de los estudiantes con un hábito lector más desarrollado (Colomer, 2005).

Así, en esta etapa los jóvenes comienzan a abandonar las prácticas lectoras antes fomentadas por sus padres y el sistema educacional, en el movimiento general de desarrollo de motivaciones autónomas. Un estudio en particular (Clemente, 2004) comparó dos grupos etarios, uno de 8 años de edad y el otro de 16, encontrando que mientras entre los primeros la lectura aparecía como la primera actividad de uso del tiempo libre, entre los adolescentes ésta era ampliamente superada por el uso de internet, videojuegos, televisión u otras actividades. El mismo investigador puntualiza que este problema es agravado por el hecho de que la enseñanza secundaria mantiene la misma estrategia, basada en obligaciones impuestas unilateralmente, que rinde efectos en la educación básica. Los estudiantes comienzan a leer extrínsecamente motivados (“para cumplir”), afectando negativamente las posibilidades de desarrollo del hábito lector duradero que podría haber comenzado a formarse en la infancia. Los jóvenes comienzan a asociar la lectura al ramo de Lenguaje y comunicación, y la descartan como algo infantil o adulto, transformando para ellos su sentido (Colomer, 2005). Debido a lo anterior, resulta especialmente relevante entender las motivaciones variantes de los estudiantes en esta etapa, así como el papel que la institución escolar juega en ello.

Investigación empírica sobre motivación por la lectura

Los estudios cuantitativos, cualitativos y experimentales realizados en el último tiempo por diversos especialistas establecen ciertas características asociadas a la lectura motivada o comprometida. Las características que definen a los lectores comprometidos son: poseer motivación para leer, ser estratégicos en su aproximación a la lectura, capaces de construir sentido a partir de los textos, e interactivos socialmente mientras leen.

Muchas veces engagement (compromiso) y motivación son usados de manera equivalente por los investigadores, pero los desarrolladores de la escala MRQ (Wigfield y Guthrie, 1997) consideran que el engagement (compromiso) debe tratarse como un meta-constructo que considera factores cognitivos, de comportamiento y afectivos. En cambio, la motivación debe considerarse como aquello que alimenta y dirige la conducta, siendo comúnmente asociada con valores, creencias y objetivos.

Además la motivación toma formas específicas en distintos ámbitos, mientras que el compromiso presenta una estructura general. La motivación por la lectura se define como las metas personales, valores y creencias respecto a los temas, procesos, y resultados de la lectura.

Para medir este tipo de disposiciones y motivaciones, diferentes expertos han desarrollado instrumentos que pretenden operacionalizar este constructo teórico. El cuestionario de motivación por la lectura, o MRQ por sus siglas en inglés (Motivation for Reading Questionnaire), es el con mayor trayectoria y desarrollo en este ámbito. Fue desarrollado por Allan Wigfield y John Guthrie, investigadores de la universidad de Maryland, en 1995, produciendo una versión actualizada en 2004. Las preguntas arrojan once dimensiones de la motivación por la lectura, agrupadas en cuatro constructos, que a su vez se agrupan en motivación intrínseca y extrínseca.

El cuestionario ha sido utilizado y probado en distintos contextos, tanto por sus creadores como por otros investigadores en varios países e idiomas, mostrando su pertinencia y utilidad hasta la actualidad.

Wigfield y Guthrie lo utilizaron principalmente para medir la efectividad de las intervenciones educacionales diseñadas y aplicadas por su centro de investigación en Maryland (iniciativa que responde a la sigla de CORI en inglés). Por esta razón ha sido adoptado para medir la efectividad de sus propias intervenciones, pero también para extraer conclusiones más generales sobre las prácticas lectoras en escolares chilenos. El proceso de adaptación del cuestionario MRQ se basó en la propuesta elaborada por Hitomi Kambara en su disertación doctoral para la Universidad de Oklahoma (Kambara, 2016). En ella la autora detalla el proceso mediante el cual logró adaptar y validar la escala para un contexto e idioma totalmente diferente al original, desde Estados Unidos a Japón. En el mismo sentido, Kit-ling Lau adaptó y validó el cuestionario para los estudiantes de China (Kit-ling Lau, 2004). Fue necesario recurrir a estos referentes más lejanos, en términos culturales y lingüísticos, en tanto no existen a la fecha artículos académicos que presenten traducciones de este cuestionario al español. Sin embargo, existe una tesis de grado del año 2009, en la Pontificia Universidad Católica del Perú (Cano y Claux, 2009), que se acomete a traducir y validar esta escala, siendo su trabajo una de las bases de la traducción y adaptación para el contexto chileno. En cualquier caso, el hecho de que este cuestionario haya sido adaptado a múltiples contextos internacionales atestigua la estabilidad de los puntajes que el instrumento entrega, su confiabilidad y validez de constructo.

Una última guía en el trabajo de validación de este cuestionario fue el trabajo de un grupo de académicas de la Universidad de los Andes, que tradujeron para el contexto chileno una escala similar (Navarro, Orellana y Baldwin, 2018). Siguiendo los mecanismos ya trazados por dichos autores, el cuestionario

Participantes del estudio de validación

Los participantes fueron 819 estudiantes de 2°, 3° y 4° año medio pertenecientes a cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Chile. La muestra corresponde a una selección no probabilística por conveniencia, aunque se resguardó la participación de establecimientos de todas las dependencias administrativas (municipal, subvencionada y particular pagada), de diversos estratos socioeconómicos (medidos a través del índice de vulnerabilidad escolar), de un número similar de estudiantes de sexo femenino y masculino y de números similares de participantes de cada curso. Del total de estudiantes, X% son de 2° (n= X), X% son de 3° (n= X) y X% son de 4° (n= X). En cuanto a la distribución por sexo, X% son hombres (n= X) y X% son mujeres (n=X). Según el tipo de dependencia administrativa, X% de los estudiantes pertenecen a establecimientos de tipo particular pagado (n= X), (n= X) Y X% a escuelas municipales (n=X).

Por su parte las prácticas lectoras, el otro elemento fundamental en este estudio y que constituye la otra sección del cuestionario completo, son captadas mediante su propia batería de preguntas. El primer elemento del que se compone, y que pretende captar las formas de lectura actualmente prevalentes entre los estudiantes secundarios, corresponde a la escala de “lectura fuera del aula” (Reading Outside of School) de la prueba PIRLS. Se eligió dicha batería, además de su confiabilidad y validez, porque evalúa situaciones de lectura fuera del contexto educativo, lo que la hace complementaria con el MRQ

que mide principalmente situaciones al interior del espacio escolar. “El estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, PIRLS (por su sigla en inglés), es una iniciativa de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) (...) El objetivo de PIRLS es proveer a los sistemas educativos de información comparada y de calidad que permita implementar mejoras en las formas de enseñanza de la lectura y de las habilidades de comprensión lectora (...)Este estudio internacional se aplica cada cinco años, desde 2001. En la versión 2016 participaron 50 países de los cinco continentes. Chile participó por primera vez en esta última versión, siendo el único país latinoamericano” (http://archivos.agenciaeducacion.cl/PIRLS_V02_27MAR.pdf)

una pregunta sobre las lecturas obligatorias y una pregunta abierta respecto a lecturas o autores favoritos. El objetivo subyacente es encontrar relaciones entre la motivación a la lectura y las nuevas formas de lectura presentes en Chile y el Mundo, tanto en términos de forma como contenido.

El cuestionario elaborado por Ciudad Literaria ha sido aplicado en distintas instituciones escolares de la ciudad de Santiago y validado metodológicamente. Actualmente está siendo aplicado para evaluar la efectividad de intervenciones pedagógicas realizadas por la fundación en Antofagasta, Valparaíso y Concepción, gracias al apoyo del Fondo del Libro del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Los procesamientos preliminares a partir de estos datos (850 casos) validan la escala RMQ para su uso en territorio nacional, y entrega resultados preliminares al respecto.

Los principales objetivos del cuestionario son: permitir detectar diversas y nuevas formas de lectura, distinguir entre motivación extrínseca e intrínseca (asociados respectivamente al alfabetismo funcional y sustantivo), y también evaluar intervenciones educacionales en base a investigación empírica y experimental actual.

La aplicación y validación de este cuestionario en el contexto chile permite informar el presenta proyecto, además de entregar una herramienta para medir la motivación por la lectura dentro del estudio. Los resultados del mismo se encuentran anexados al proyecto postulado.

Operacionalización

Prácticas lectoras

El primer paso para establecer una metodología que aborde satisfactoriamente la investigación propuesta es operacionalizar el concepto clave de prácticas lectoras. El siguiente cuadro presenta sistemáticamente las dimensiones y subdimensiones consideradas pertinentes para comprender este concepto en su complejidad:

CONCEPTO	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
Prácticas Lectoras	Socialización de la Lectura	Participación en instituciones grupales de lectura
		Regularidad de participación en instancias grupales de lectura
	Relaciones inter-prácticas culturales	Relación de la lectura con otras prácticas culturales
		Relación de la lectura con otras formas de uso del tiempo libre
	Gustos y preferencias lectoras	Lecturas preferidas
		Formación y justificación del gusto por determinadas lecturas
	Incidencia del Entorno social	Familiar
		Escolar
		Otras redes de apoyo
	Reflexión respecto a las propias prácticas	Valoración personal de la lectura
		Lugar de la lectura en sus prácticas cotidianas
		Normatividad de la lectura
		Expectativas en torno a la práctica de leer
	Modalidades de lectura	Espacios de lectura
		Acceso
		Soportes de lectura
Frecuencia de lectura		

Socialización de la lectura: Esta dimensión apunta a medir qué tanto logran los jóvenes integrarse en ámbitos institucionales donde se promuevan instancias sociales en las que se puedan establecer vínculos entre lectores. Por ello se estudia: 1) si es que se tiene acceso a participar de esta clase de instancias, describiendo el tipo de participación experimentada; y 2) qué tan seguido suelen realizarse actividades en estos contextos, tanto dentro como fuera del establecimiento escolar.

Relaciones inter-prácticas culturales: Las prácticas lectoras se sitúan en un universo de prácticas culturales más complejo, donde existen relaciones jerárquicas y marcas de legitimidad. De tal forma, escuchar música puede ser un proceso cotidiano, casi natural, mientras que la lectura de libros aparezca como un ritual con la impronta del espacio escolar. A la vez, la asistencia a determinadas artes escénicas puede implicar un hito relevante en la vida, mientras sea practicado pocas veces al año, y se relacione con los intereses por la lectura de los estudiantes. Además, con esta dimensión se busca indagar en la importancia que los estudiantes le atribuyen a distintas prácticas culturales, con tal de poder establecer cuáles les parecen más legítimas (desde el entorno), así como cuáles privilegian personalmente. Más allá de las prácticas, también interesa ver cómo insertan sus prácticas culturales dentro de su tiempo libre en general. Atendiendo, por ejemplo, a qué parte del tiempo le dedican a estas.

Gustos y preferencias lectoras: La cristalización del gusto literario es un proceso heterogéneo que puede corresponder distintos factores, según trayectorias, posiciones sociales y aspectos subjetivos. A la vez, las preferencias lectoras en general, por ejemplo según tipo de soporte o género de lectura, dan cuenta de aspectos fundamentales a la hora de caracterizar las prácticas lectoras. Se busca, entonces, conocer tanto preferencias y gustos por la lectura, en general, así como el proceso por el que se ha formado el gusto.

Incidencia del entorno social: La vida de los sujetos está permanentemente atada a un contexto social determinado. Lo que somos depende en gran medida de lo que hemos aprehendido, observado y vivido en un determinado espacio físico y temporal. En este sentido, es que se hace relevante observar cómo la familia, el colegio u otras organizaciones sociales que rodean a los estudiantes pueden estar influyendo o no en sus prácticas lectoras.

Reflexión Respeto de las propias prácticas lectoras: Ésta se concibe como una dimensión subjetiva del estudio, donde lo relevante no es cómo se lleva a cabo la lectura ni los hábitos asociados, sino que está enfocada en torno a lo que el acto de leer implica para los estudiantes. Es decir, qué utilidades o beneficios observan en torno a ésta práctica; si hay o no un sello que marca a quienes leen; la mirada que los estudiantes puedan percibir de los otros respecto a la importancia (baja o alta) que tiene la lectura en el desarrollo de sus vidas; así como el lugar que ocupa la lectura en su cotidianidad.

Modalidades de lectura: Esta dimensión busca explorar cómo los jóvenes logran acercarse a la lectura y cómo incorporan ésta a sus prácticas cotidianas. Aquí interesan cuestiones tales las formas en que acceden a sus lecturas (bibliotecas, internet, préstamos de cercanos, etc.), en qué clase de formatos tienden a leer, qué espacios físicos les parecen propicios para la lectura y qué tan seguido esta es realizada.

Motivación por la lectura

Se presentan a continuación las 11 dimensiones asociadas a la motivación por la lectura, que provienen de la escala likert de 42 ítems desarrollada por Fundación Ciudad Literaria en base al MRQ. A su vez estas dimensiones son agrupadas en 4 constructos, como se observa en el siguiente cuadro:

Áreas	Escalas	Definición
Autoeficacia	Eficacia lectora	La creencia en la posibilidad de realizar adecuadamente la lectura
	Reto de la lectura	La satisfacción por dominar o poder asimilar ideas complejas de un texto
Razones para realizar la lectura (Metas de aprendizaje)	Curiosidad lectora	El deseo de aprender sobre un tema de interés particular del lector
	Compromiso lector	La experiencia de disfrutar los diferentes tipos de textos literarios o informativos
	Importancia dada a la lectura	La valoración subjetiva que los individuos le dan a la lectura
	Evasión del trabajo relacionado con la lectura	Trabajo en metas de evitación (o cambio por otro tipo de trabajo) del trabajo lector
Razones para realizar la lectura (Metas de rendimiento)	Reconocimiento social	La gratificación experimentada por recibir un reconocimiento visible por realizar bien la lectura
	Notas	El deseo de ser evaluado positivamente en actividades de lectura por los profesores
	Competencia entre pares	El deseo de ser mejor que otros en la lectura
Razones sociales para la lectura	Entorno social	El proceso de compartir lo ganado por la lectura con los amigos y/o la familia
	Cumplimiento de metas	La lectura realizada por una meta o requerimiento externo

Fuente: Cano y Claux, 2009.

Luego estos 4 constructos son reducidos a 2:

- a) **Motivación intrínseca** (agregación de las dimensiones Autoeficacia y metas de aprendizaje)
- b) **Motivación extrínseca** (agregación de metas de rendimiento y razones sociales para la lectura)

En el anexo “informe de resultados sobre motivación por la lectura en estudiantes secundarios de Santiago” se puede obtener mayor información sobre estas dimensiones y cómo pueden resultar útiles para la investigación empírica sobre lectura.

Resumen de diseño muestral y metodológico

Como ya hemos establecido, la bibliografía pertinente establece que tanto la motivación como el hábito de las prácticas culturales legítimas (le lectura de obras literarias entre ellas), depende fuertemente del espacio escolar formal. Incluso, la simple cantidad de años de escolaridad es un indicador revelador de la disposición a dichas prácticas. El espacio escolar se constituye entonces como un punto clave para el estudio del fenómeno planteado. Por esta razón, la metodología considerará la realización de encuestas, grupos de discusión y entrevistas en distintos colegios del país. Los estudiantes serán clasificados con una pequeña encuesta inicial, para luego conformar grupos según las prácticas y motivaciones por lectura de los participantes. Los resultados de esta primera etapa orientarán la construcción del cuestionario para la etapa cuantitativa, que también será aplicado a los estudiantes secundarios de dichos colegios. La fundación Ciudad Literaria cuenta con el apoyo de distintas instituciones que permitirán coordinar esta etapa de producción de datos primarios.

Se plantea una investigación de carácter cualitativo y cuantitativo que tiene como unidad de análisis a los sujetos de 2do 3ero y 4to medio que asistan a establecimientos educacionales en Santiago, Valparaíso y Concepción. La unidad de información serán los estudiantes. El universo corresponde a los estudiantes de 3ero y 4to medio de establecimientos educacionales en ambas ciudades. Se han escogido estas tres urbes en tanto son las más populosas del país y permiten considerar a las regiones de Chile, en lugar de concentrarse en la capital.

Fase preliminar: mapeo y grupos de discusión

Siendo el objetivo de esta investigación la comparación de las prácticas lectoras en grupos de estudiantes en relación a su motivación por la lectura, es necesario, en primer lugar, recabar información para la construcción de los instrumentos a aplicar. Para ello, la primera etapa contempla una fase de observación del terreno para dar cuenta de la infraestructura y disposiciones de los actores en el establecimiento. Se les entregará un pequeño cuestionario (que se adjunta a este documento) que permitirá clasificar a los estudiantes según ciertas prácticas y motivaciones lectoras. Así, se seleccionarán según dichos criterios y se dará paso a la realización de grupos de discusión que permitan dar luces, desde el habla grupal de los estudiantes, sobre las categorías relevantes para el planteamiento de entrevistas en profundidad que alimentarán el análisis en una fase posterior. Se distinguen, de esta manera:

- a) hiper-lectores y no-lectores** (con niveles intermedios)
- b) Nuevos lectores y lectores tradicionales** (según tipo y formato de lectura)
- c) Intrínsecamente y extrínsecamente motivados** a leer

Se considerarán también otros criterios de distinción según curso, edad, origen familiar, dependencia del establecimiento escolar, etc. Asimismo, se utilizará el índice de vulnerabilidad del establecimiento. El índice de vulnerabilidad escolar es calculado anualmente (sobre la base de las características sociales, económicas y la calidad de vida de las familias de la escuela) por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para asignar las raciones alimenticias a cada escuela. El índice es un porcentaje de

alumnos que se estima viven en condiciones de “vulnerabilidad” social (por lo tanto, varía entre 0 y 100). Ver Bellei; Pérez, Raczynski; y Muñoz (2004: 37).

Se conformarán, de esta manera, seis grupos de discusión por espacio escolar, con un número de entre 5 y 7 participantes en cada grupo. Durante estas jornadas se dispondrán alimentos y bebestibles que permitan generar una situación de discusión cómoda, apropiada y efectiva. Con el mismo objetivo, y según las recomendaciones de la bibliografía metodológica pertinente (Patton, 1990), se entregará a los participantes un libro, que corresponderá a una obra literaria atractiva para los estudiantes escolares. Estas obras serán adquiridas en la editorial Fondo de cultura económica. Dicho regalo tiene el triple propósito de predisponer al sujeto a un intercambio fructífero, reflejar el tema de la discusión en la que participará, y permitirles un primer acercamiento al tipo de prácticas que en parte el proyecto pretende ayudar a incentivar.

Construcción de instrumentos

Con la información recabada del análisis de terreno, de los grupos de discusión mencionados más arriba y de la bibliografía revisada, se procederá a ajustar la operacionalización y a la construcción de las pautas de entrevista, orientadas hacia los diversos perfiles de lectores encontrados. Estos perfiles serán construidos en base a la rica información cualitativa producida en los grupos de discusión.

Aplicación Entrevistas

Las entrevistas en profundidad a realizar tienen como población objetivo a los estudiantes de tercero y cuarto medio seleccionados en la etapa anterior. Estas buscan aproximarse a las orientaciones de sentido de ciertos agentes cuya situación en el campo muestren ser clave para una comprensión de las prácticas lectoras y las diferentes disposiciones a la lectura. Las personas entrevistadas serán elegidas según criterios pertinentes que surjan en los grupos de discusión, vale decir, en casos en que el fenómeno se muestre en su riqueza, aquello que Patton (1990) denomina muestreo de intensidad. Se espera realizar 20 entrevistas y que cada conversación tenga una duración aproximada de una hora.

Estos primeros resultados serán analizados sirviéndose del programa Atlas.ti con el objetivo de detectar las distinciones relevantes para la elaboración de los instrumentos de investigación subsecuentes, además de informar el análisis final de los resultados considerando ambas fuentes de información.

Elaboración y aplicación de cuestionario estadístico

Se aplicará a los estudiantes de segundo, tercero y cuarto medio de los distintos establecimientos, y permitirá analizar estadísticamente la pertinencia de las tipologías creadas para comprender las prácticas y disposiciones lectoras. El estudio será transversal con muestreo de tipo probabilístico de colegios y alumnos que se encuentran en las ciudades de Santiago y Concepción. En consideración a las características del objeto de estudio, se aplicará un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados bi-etápico con población cautiva, donde los cursos permitirán estratificar la muestra.

a) Probabilístico. Esto significa que las unidades de selección tiene una probabilidad conocida y distinta de cero de ingresar en la muestra para cada curso de la población, lo cual permite conocer la precisión de los resultados muestrales.

b) Estratificado. Esto significa que las unidades de selección son agrupadas por características geográficas –regiones-.

c) Por conglomerados. Porque previamente se conforman conjuntos de unidades de los cuales se obtiene la muestra correspondiente a los tipos de establecimientos educacionales y niveles de los cursos.

d) Bi-etápico. Porque la unidad de selección es obtenida después de varias etapas.

El marco muestral corresponde al directorio de matrículas del Ministerio de Educación más actualizado a la fecha de realización del estudio. Dicho directorio será depurado para responder a los requerimientos del diseño muestral ya descrito, considerando las ciudades pertinentes. El diseño muestral y la aplicación de la encuesta estará a cargo de **Metalógica**, una empresa con reconocida trayectoria en este ámbito. Se encuentra a cargo del Sociólogo (U. de Chile) y Magister en Educación y Ciencias Sociales (U. Autónoma de Barcelona) Juan Carlos Oyanedel, que ha desarrollado diversas investigaciones recurriendo a estadísticas sociales, demografía y encuestas de hogares (<http://www.metalogica.cl/web/>).

La base generada de esta manera será utilizada por los investigadores mediante el programa de procesamiento estadístico SPSS.

Análisis

Una vez aplicados los instrumentos cualitativos se procederá al análisis de cada una de las entrevistas, así como de los grupos de discusión realizados. Esto se realizará con técnicas de análisis social como el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) y el análisis de discurso (Van Dijk, 1983). Luego se utilizarán distintos procedimientos estadísticos de análisis, sirviéndose del programa SPSS. Ambos insumos en conjunto permitirán generar tipologías y conclusiones útiles. En particular, se pretende captar la relación entre motivación por la lectura (intrínseca y extrínseca) y distintas prácticas lectoras, destacando la distinción entre prácticas nuevas y tradicionales. Los resultados de este análisis permitirán detectar aquellas prácticas que guardan una relación más fuerte con la motivación por la lectura, y que por tanto resultan relevantes para el desarrollo de un hábito lector duradero.

Informe Final

A partir de esto, se sistematizarán los datos en el cuerpo de un resumen ejecutivo con los principales resultados de la investigación que consigne clara y sintéticamente la experiencia de investigación que los produjo. Además, con la sistematización de estos datos se producirá un artículo académico que sea publicable, infografías disponibles en la página web de la fundación Ciudad Literaria (www.ciudadliteraria.cl) y también insumos que informen las iniciativas de fomento lector desarrolladas por la fundación.

Bibliografía

- Anderson, B.: (1991) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Capitalism*. Londres:Verso.
- Barro, R.: (2001) "Education and economic growth". En Helliwell, J.F. ed., *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*, OECD 14-41.
- Bellei, C., L.M. Pérez, D. Raczynski y G. Muñoz. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: UNICEF.
- Bertram, D. (SF) Likert Scales. <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, Pierre; y Löic Wacquant. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Madrid: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre; y Roger Chartier. (2004). "La lectura: una práctica social". En: Bourdieu, Pierre *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Cano, Gonzalo y Claux, Mary (2009). *Cuestionario sobre motivación por la lectura en una experiencia del plan lector*. Tesis para optar al título de licenciado en psicología con mención en psicología de la educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Castro Porcayo, D.: (2014) *Motivaciones, Actitudes y Prácticas Lectoras de los Alumnos Mexicanos y el Nivel de Desempeño en Lectura de la prueba PISA 2009*. Tendencias Pedagógicas 23.
- Chartier, Anne-Marie. (2004). "La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores". En: *Sociología de la Lectura*. Bernard Lahire (ed.). Barcelona: Gedisa. pp. 109-137.
- Centro de Microdatos (CMD) Universidad de Chile: (2011) *Estudio sobre el Comportamiento Lector a Nivel Nacional*. Informe Final. Santiago: FEN Universidad de Chile.
- CISMO (Centro de Investigación Social Multidisciplinario). (2009). *El hábito lector como estrategia sagrada*. Valparaíso: CISMO.
- Clemente, María (2004). *Lectura y cultura escrita*. Editorial Morata, Madrid.
- CNCA (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes). (2011). *Reporte estadístico nº 2: Libros y lectura*. Santiago de Chile: Sección Estudios CNCA.
- CNCA (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes) e INE (Instituto Nacional de Estadísticas). (2006). *Encuesta Nacional de Consumo Cultural y Uso del Tiempo Libre*. Santiago de Chile: CNCA.
- Cociña, Matías. (2007). *Determinantes de la lectura en Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, Mexico.

- Dumontier, Françoise; François de Singly; y Claude Thélot. (1990). "La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans". En: *Economie et statistique*, N°233, Junio. pp. 63-80.
- Fernández-Ruiz, Jorge. (2009). "Lectura de libros y características socioeconómicas y demográficas. México a principios del siglo XXI". En: *Papeles de Población*. Vol. 15, N° 60. pp. 245-273. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- García Canclini, N.: (1997) *Culturas Híbridas y Estrategias Comunicacionales*. Seminario Fronteras Culturales: identidad y comunicación en América Latina. Stirling: Universidad de Stirling
- Garretón, M. A.: (2003) *Memoria y Proyecto de País*. Revista de Ciencia Política 233 (2) 215-230.
- Girardoni, Claudia. (2006). *Universitarios y lectura: análisis cualicuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros*. Revista calidad de la educación, nº25, diciembre. Santiago.
- Goldthorpe, John y Wing Chan, Tak (2006). *Social Stratification of Cultural Consumption Across Three Domains: Music, Theatre, Dance and Cinema, and the Visual Arts*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Fundación La Fuente. (2010). *Chile y los libros*. Santiago de Chile: Fundación la Fuente.
- Fundación La Fuente. (2010). *Familia y escuela: su influencia en la formación de lectores para el mañana*. Santiago de Chile: Fundación la Fuente.
- Fundación La Fuente (2007). *Los niños y los libros*. Santiago de Chile: Fundación la Fuente.
- Kambara, Hitomi. (2016) *A Comparative Study of Motivation to Read Between American and Japanese Fourth Grade Students*. A dissertation approved for the department of instructional leadership and academic curriculum, University of Oklahoma.
- Kit-ling Lau (2004) *Construction and Initial Validation of the Chinese Reading Motivation Questionnaire*, Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology
- Krippendorff, Klaus. (1990) *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lahire, Bernard. (2004). *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Lahire, Bernard. (1993). "Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes". En: *Revue française de pédagogie*. Vol. 104. pp. 17-26.
- Likert, R.: (1932) *A Technique for the Measurement of Attitudes*. Archives of Psychology 22, 5-55.
- Mauger, Gérard; y Claude Poliak. (1998). "Les usages sociaux de la lectura". En: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 123, junio. pp. 3-24.
- Navarro, M., Orellana, P., & Baldwin, P. (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica. *Psyche*, 27(1).
- OCDE (2009). PISA 2009. Assessment Framework, key Competencies in Reading, Mathematics and Science. OECD Publishing
- Patton, Michael (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park: SAGE.

Poulain, Martine. (2004). *Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX*. En: *Sociología de la Lectura*. Bernard Lahire (ed.). Barcelona: Gedisa. pp. 11-45.

Van Dijk, Teun. (1983) *Estructuras y Funciones del Discurso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading*. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Anéxo I: Proceso de aplicación de cuestionario y resultados de validación

Colegio	comuna	Dependencia	Fecha aplicación	Curso	Total alumnos	Alumnos encuestados
Instituto tecnológico San Mateo	Pudahuel	Particular Subvencionado	18-04-17	3A (contabilidad)	45	40
				3G (Turismo)	45	40
				3E (Telecomunicaciones)	45	33
				4D (Telecomunicaciones)	45	31
				2A	45	45
				4F (Turismo)	43	36
				2B	47	38
Liceo Jorge Huneeus Zegers	La Pintana	Particular subvencionado	21-04-17	4A (Contabilidad)	43	33
				2B	45	30
				2E	45	22
				2C	45	29
				2D	45	24
Liceo José Victorino Lastarria	Providencia	Municipal-Corporación	25-04-17	2A	45	25
				2D	45	41
				2C	45	39
				2G	45	35
				2J	40	40
				2E	43	40
	2F	39	32			

Los procesamientos preliminares a partir de estos datos (815 casos) parecen validar la escala MRQ para su uso en territorio nacional, como se muestra en la siguiente tabla (realizada a través del Módulo HOMALS del programa SPSS):

Observed variable	Latent construct	Std.B	B	SE
v2	curiosity	0.55	1.00	0.00
v21	curiosity	0.38	0.70	0.10
v18	curiosity	0.80	1.46	0.13
v10	curiosity	0.68	1.23	0.11
v16	involvement	0.72	1.00	0.00
v8	involvement	0.74	1.02	0.07
v26	involvement	0.80	1.11	0.08
v4	involvement	0.76	1.05	0.06
v25	involvement	0.70	0.96	0.06
v13	importance	0.83	1.00	0.00
v19	importance	0.85	1.03	0.04
v28	recognition	0.72	1.00	0.00
v20	recognition	0.67	0.93	0.06
v36	recognition	0.78	1.08	0.06
v14	recognition	0.65	0.90	0.06
v39	grades	0.78	1.00	0.00
v29	grades	0.65	0.83	0.07
v1	grades	0.44	0.56	0.08
v42	grades	0.39	0.50	0.08
v38	competition	0.58	1.00	0.00
v41	competition	0.64	1.11	0.10
v32	competition	0.74	1.27	0.11
v7	social	0.54	1.00	0.00
v33	social	0.53	0.97	0.14
v23	social	0.59	1.07	0.14
v34	social	0.75	1.38	0.17
v30	social	0.70	1.28	0.15
v37	social	0.74	1.35	0.17
v40	compliance	0.61	1.00	0.00
v27	compliance	0.75	1.23	0.09
v35	compliance	0.79	1.29	0.09

Cuadro 1: WLSMV estimation. Standardized coefficients. Obs. 411. χ^2 902.03; df(406); CFI 0.979; RMSEA 0.055

Anexo II: cuestionario completo



Cuestionario sobre lectura

Nombre: _____

Fecha de nacimiento: Día Mes Año

Mail: _____

¿Cuál es tu género?

Masculino

Femenino

Gracias por participar en este estudio en el que estamos interesados en tus prácticas de lectura. No existen preguntas correctas o incorrectas, solo queremos saber lo que sientes sobre la lectura.

¿Te gusta leer los libros que te dan en el colegio?

Sí

No

¿Cuáles son tus dos textos o autores favoritos?

(Puedes incluir todo tipo de lecturas, no solo las que te dan en el colegio)

1: _____

2: _____

A continuación, vas a encontrar algunas frases sobre cómo algunos estudiantes se sienten en relación a la lectura. Por favor, lee cada frase y decide si corresponde a una persona parecida o diferente a ti.

Me gusta el helado

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

Si la frase es **muy diferente a ti** encierra en un círculo el número 1

Si la frase es **un poco diferente a ti** encierra en un círculo el número 2

Si la frase es **un poco parecida a ti** encierra en un círculo el número 3

Si la frase es **muy parecida a ti** encierra en un círculo el número 4

1. Leo para mejorar mis notas

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

2. Si el profesor/a habla de algo interesante, puede que lea más sobre eso

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

3. Me gustan los libros difíciles y desafiantes

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

4. Disfruto de un libro de ficción o historias largas y envolventes

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

5. Sé que me va a ir bien en los controles de lectura el próximo año

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

6. Si un libro es interesante, no me importa que sea difícil de leer

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

7. Visito regularmente la biblioteca con mi familia

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

8. Formo imágenes en mí mente cuando leo

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

9. No me gusta leer cuando las palabras son muy complicadas

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

10. Disfruto leer libros sobre personas de otros países

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

11. Soy un buen lector

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

12. Habitualmente aprendo cosas difíciles al leer

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

13. Es muy importante para mí ser un buen lector

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

14. Mis papás suelen felicitar me por lo bueno que soy leyendo

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

15. Al leer aprendo más que la mayoría de los estudiantes en el curso

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

16. Leo historias sobre fantasía y de ficción

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

17. No me gustan las preguntas de vocabulario

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

18. Me gusta leer sobre cosas nuevas

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

19. En relación a otras actividades que hago, para mí es muy importante ser un buen lector

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

20. Me gusta cuando el profesor/a dice que leo bien

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

21. Leo sobre mis hobbies (pasatiempos) para aprender más acerca de ellos

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

22. Me gustan las historias de misterio

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

23. Nos gusta intercambiar cosas para leer con mis amigos

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

24. Las historias complicadas no son entretenidas para leer

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

25. Leo muchas historias de aventuras

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

26. Siento que me hago amigo de los personajes en libros buenos

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

27. Para mí es muy importante terminar todas las lecturas que me asignan

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

28. Mis amigos a veces me dicen que soy un buen lector

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

29. Las notas son una buena forma de saber que tan bien te está yendo en lectura

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

30. Me gusta ayudar a mis amigos en las tareas de lectura

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

31. No me gusta cuando hay demasiados personajes en una historia

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

32. Estoy dispuesto a esforzarme para leer mejor que mis amigos

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

33. A veces le leo a mis papás

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

34. Le hablo a mis amigos sobre lo que estoy leyendo

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

35. Siempre intento terminar mis lecturas a tiempo

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

36. Me alegro cuando alguien me reconoce por leer

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

37. Me gusta hablarle a mi familia sobre lo que estoy leyendo

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

38. Me gusta ser el único que se sabe la respuesta de algo que hemos leído

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

39. Espero con ganas saber mi nota en los controles de lectura

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

40. Siempre hago mis tareas de lectura exactamente como el profesor/a quiere

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

41. Me gusta terminar mis lecturas antes que otros alumnos

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

42. Mis papás me preguntan por mis notas en Lenguaje y Comunicación

Muy diferente a mí 1	Un poco diferente a mí 2	Un poco parecido a mí 3	Muy parecido a mí 4
-------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------

¿Qué tan seguido haces las siguientes cosas fuera del liceo?

1. Leo para entretenerme

Todos los días o casi todos los días 1	Una o dos veces a la semana 2	Una o dos veces al mes 3	Nunca o casi nunca 4
---	----------------------------------	-----------------------------	-------------------------

2. Leo cosas que yo elijo

Todos los días o casi todos los días 1	Una o dos veces a la semana 2	Una o dos veces al mes 3	Nunca o casi nunca 4
---	----------------------------------	-----------------------------	-------------------------

3. Leo para averiguar cosas que quiero aprender

Todos los días o casi todos los días 1	Una o dos veces a la semana 2	Una o dos veces al mes 3	Nunca o casi nunca 4
---	----------------------------------	-----------------------------	-------------------------

4. Leo cuentos o novelas

Todos los días o casi todos los días 1	Una o dos veces a la semana 2	Una o dos veces al mes 3	Nunca o casi nunca 4
---	----------------------------------	-----------------------------	-------------------------

5. Leo libros que explican cosas (Por ejemplo, leer sobre tu deportista favorito, sobre animales que te gustan o sobre lugares que has visitado)

Todos los días o casi todos los días 1	Una o dos veces a la semana 2	Una o dos veces al mes 3	Nunca o casi nunca 4
---	----------------------------------	-----------------------------	-------------------------

6. Leo revistas

Todos los días o casi todos los días 1	Una o dos veces a la semana 2	Una o dos veces al mes 3	Nunca o casi nunca 4
---	----------------------------------	-----------------------------	-------------------------

7. Leo cómics, historietas o *mangas*

Todos los días o casi todos los días 1	Una o dos veces a la semana 2	Una o dos veces al mes 3	Nunca o casi nunca 4
---	----------------------------------	-----------------------------	-------------------------

8. Leo blogs o páginas de internet

Todos los días o casi todos los días 1	Una o dos veces a la semana 2	Una o dos veces al mes 3	Nunca o casi nunca 4
---	----------------------------------	-----------------------------	-------------------------

¿Cuánto tiempo dedicas a leer fuera de del colegio en un día normal?

Menos de 30 minutos

Entre 30 minutos y 1 hora

Entre 1 y 2 horas

Más de 2 horas

¿En qué rango estuvo tu promedio de notas el año pasado?

	Menos de 4.0	Entre 4.0 y 4.9	Entre 5.0 y 5.9	Entre 6.0 y 7.0
1. Promedio general				
2. Promedio en lenguaje y comunicación				

¿Has repetido de curso alguna vez?

Sí

No

¿Cuál es el nivel de educación más alto que alcanzó tu **papá**?

Por ejemplo, si tu papá tiene un título de técnico superior, marca solo "Enseñanza técnica o universitaria completa"

No terminó la enseñanza básica

Enseñanza básica completa

Enseñanza media incompleta

Enseñanza media completa

Enseñanza técnica o universitaria incompleta

Enseñanza técnica o universitaria completa

¿Cuál es el nivel de educación más alto que alcanzó tu **mamá**?

- No terminó la enseñanza básica
- Enseñanza básica completa
- Enseñanza media incompleta
- Enseñanza media completa
- Enseñanza técnica o universitaria incompleta
- Enseñanza técnica o universitaria completa

¿Con quién vives actualmente?

Marca todos con los que vivas durante la mayor parte de la semana

- Papá
- Mamá
- Abuelo
- Abuela
- Hermanos
- Otras personas

¿Cuántos hermanos viven contigo?

Si no tienes hermanos, escribe "0"

¿En qué comuna vives?

Si vives en distintas comunas, escribe la comuna donde vives la mayor parte del tiempo