

# Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile

## Una construcción de sus concepciones sobre la lectura

MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ CRUZ\* | RUKMINI BECERRA\*\*  
PAULA AGUILAR\*\*\* | ANDREA COCIO\*\*\*\* | OMAR DAVISON\*\*\*\*\*  
LILIANA FUENTES\*\*\*\*\*

Los niveles de lectura en los estudiantes de educación básica en Chile y en la Araucanía son aún deficientes. Asimismo, las prácticas docentes de lectura son poco diversas. El objetivo de la investigación fue analizar las concepciones sobre la lectura de profesores de la región de la Araucanía. El diseño fue descriptivo y cualitativo; los participantes fueron 20 docentes de 18 escuelas públicas de las comunas más pobladas, a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas, analizadas desde la fenomenografía. Se identificó que los docentes presentan concepciones predominantemente reproductivas y epistémicas con énfasis en uno de ambos perfiles, y que esta relación es definida por el propósito de lectura. Los docentes con tendencias más reproductivas manifiestan fines pragmáticos y estrategias apegadas al texto, mientras que los más epistémicos vinculan esta actividad con el placer y su identidad y son más inclusivos.

*Reading levels remain deficient among basic education students in Chile and in Araucanía. Likewise, doцент reading practices lacked diversity. The purpose of the study was to analyze how teachers in the Araucanía region conceive of reading. The design was descriptive and qualitative; participants consisted of 20 teachers from 18 public schools located in the most populated communes, to who were applied semi-structured interviews, to which phenomenographic analysis was applied. The study determined that teachers displayed predominantly reproductive and epistemic concepts with emphasis one of either profiles, and that this relationship is defined by the reading's purpose. Teachers with more reproductive tendencies displayed pragmatic and strategic objectives closely bound to the text, while the most epistemic ones link this activity to pleasure and their identity, and were more inclusive.*

### Palabras clave

Comprensión lectora  
Concepciones del profesor  
Formación de lectores  
Perfil del profesor  
Práctica docente  
Práctica lectora  
Lectura

### Keywords

Reading comprehension  
Teacher's concepts  
Reader development  
Professor profile  
Teaching practices  
Reading practices  
Reading

Recepción: 23 de mayo de 2018 | Aceptación: 24 de enero de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>

- \* Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Líneas de investigación: lingüística aplicada; análisis del discurso; comprensión lectora; fomento lector; escritura académica; didáctica de la lengua; formación de profesores y prácticas docentes. CE: cerrazuc@uc.cl
- \*\* Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Líneas de investigación: educación intercultural bilingüe; formación de profesores; infancia y diversidad; lingüística aplicada y revitalización lingüística. CE: rukbecerra@uc.cl
- \*\*\* Profesora de la Universidad San Sebastián (Chile). Líneas de investigación: análisis del discurso; lingüística aplicada; enseñanza de la gramática; escritura académica; formación de profesores. CE: paula.aguilar@uss.cl
- \*\*\*\* Profesora de la Universidad Católica de Temuco. Líneas de investigación: enseñanza del inglés como segunda lengua; lingüística aplicada; fonética inglesa; didáctica de la lengua; formación de profesores. CE: acocio@uct.cl
- \*\*\*\*\* Profesor de la Universidad San Sebastián (Chile). Líneas de investigación: didáctica de la literatura; enseñanza de la literatura; fomento lector; currículum y formación de profesores. CE: omardavisont@gmail.com
- \*\*\*\*\* Profesora de la Universidad de Chile (Chile). Líneas de investigación: escritura académica; comprensión lectora; aprendizaje; lingüística aplicada; formación de profesores. CE: lilyfuentesm@gmail.com

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

De acuerdo con el Artículo 29 de la Ley General de Educación chilena 20.370, uno de los objetivos de la educación básica es “leer comprensivamente diversos tipos de textos adecuados para la edad y escribir y expresarse oralmente en forma correcta en la lengua castellana” (Gobierno de Chile, 2009: 10). Por tanto, una de las prioridades de una educación de calidad es desarrollar esta competencia para comunicarse y aprender en todas las disciplinas (Errázuriz, 2014, 2016; Tolchinsky y Simó, 2001), sobre todo si se toman en cuenta los efectos cognitivos beneficiosos de la lectura en la mente de los niños a temprana edad (Cunningham y Stanovich, 1998).

A pesar de que se reconoce la relevancia de la lectura en educación básica, existen importantes deficiencias, tanto en el estudiantado del sistema escolar como en el de pedagogía, lo que se ha corroborado por distintas vías: de acuerdo con la medición internacional PISA 2012 (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), Chile obtuvo 441 puntos en lectura, lo que señala que estamos por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), que es de 496 puntos (OECD, 2014). Esto se agudiza en la región de la Araucanía, lugar en el que se focaliza esta investigación, ya que si bien el puntaje de esta zona en el Sistema de Medición de la Calidad del Aprendizaje (SIMCE) de Lectura de 4° básico en 2015 (265 puntos), ha subido respecto de los años anteriores, continúa siendo más bajo que el promedio nacional (Fuentes, 2009).

La Prueba PISA también confirma la brecha de género en lectura entre alumnos y alumnas, pues estas últimas superan a los

niños de manera significativa, lo que también es reportado por la evidencia internacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2017a, 2017b; Stutz *et al.*, 2016). Probablemente esto se debe a que esta zona tiene los mayores índices de pobreza del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2014) y una realidad intercultural que no ha sido suficientemente abordada (Becerra-Lubies y Mayo, 2015).

El estudiantado de Pedagogía también presenta grandes carencias en esta área. Por ejemplo, en la prueba de Comunicación Escrita de INICIA 2012, que evalúa a los alumnos que egresan de Pedagogía, 59 por ciento logró un nivel adecuado y 41 por ciento no lo alcanzó. Esta brecha se profundiza en la región de la Araucanía, donde 70 por ciento obtuvo un nivel insuficiente (Ministerio de Educación, 2012). Si bien estos resultados registraron un alza en la última evaluación de 2013, no sabemos si esta tendencia se mantendrá en el tiempo. Del mismo modo, Aguilar *et al.* (2016), Errázuriz (2017) y Errázuriz *et al.* (2015) han corroborado que el desempeño en escritura de estudiantes de Pedagogía básica de la Araucanía y Los Ríos es bajo. En efecto, se ha constatado que la cantidad de cursos de Lenguaje en programas de formación inicial docente es insuficiente en relación con la presencia de esta disciplina en el currículo escolar (Sotomayor *et al.*, 2011); es decir que no sólo las pruebas estandarizadas muestran estas falencias, sino que, como señalan Rodríguez *et al.* (2016), los mismos docentes reconocen que requieren aprender más sobre la enseñanza de la lectura y escritura.

Por último, existen evidencias sobre el efecto que tienen las concepciones y hábitos de lectura del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza y el modelamiento de actitudes

<sup>1</sup> Este proyecto fue financiado por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (código proyecto: FONIDE FX11619 “Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes”) y por CONICYT FONDECYT REGULAR 1170193 titulado “Concepciones sobre la lectura y su fomento de profesores de educación básica en ejercicio y sus estudiantes. ¿Cómo inciden en las prácticas docentes? Análisis de una relación significativa para el desarrollo de lectura en la escuela”. Los autores de este artículo agradecen a los directores y profesorado de las escuelas participantes de la Araucanía, Chile, por su colaboración.

lectoras del alumnado (Benevides y Peterson, 2010; Errázuriz *et al.*, 2018; Morrison *et al.*, 1999; Munita, 2016; Schraw y Bruning, 1999; Villalón *et al.*, 2016), más aún si se considera que las prácticas de enseñanza de la lectura en Chile han demostrado ser poco variadas, más bien reproductivas y de bajo desafío cognitivo (Bustos *et al.*, 2017; Medina *et al.*, 2014), y que los alumnos que muestran actitudes lectoras positivas tienden a ser buenos lectores (Villalón *et al.*, 2016; OECD, 2011, 2014).

De acuerdo con estos antecedentes, el objetivo de la presente investigación es analizar las concepciones de lectura del profesorado en ejercicio de la región de La Araucanía, para construir sus perfiles lectores. Según estimamos, esta información es relevante para avanzar con la observación y contraste de sus prácticas docentes de lectura, como una alternativa que puede contribuir a elevar el nivel de estas competencias en docentes y estudiantes del sistema escolar, y servir de insumo para diseñar futuras propuestas de planes de fomento lector en la escuela a través de modelos inclusivos de mediación lectora (Ministerio de Educación, 2015).

## REFERENTES CONCEPTUALES

### *Concepciones sobre la lectura de estudiantes y docentes*

En el marco de las teorías implícitas, las concepciones son constructos del mundo y de pensamiento social que median el conocimiento, dado que son construcciones epistémicas de representación de la realidad que guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales (Hernández, 2008; Makuc, 2011; Pozo *et al.*, 2006; Rodrigo *et al.*, 1993; Schraw y Bruning, 1999). Estas configuraciones de creencias relativas que un sujeto posee sobre un ámbito de la realidad: 1) son producto de experiencias personales; 2) son más bien inconscientes; 3) influyen en el comportamiento de las personas; y 4) son resistentes al cambio (Pozo *et al.*, 2006).

Respecto de los tipos de concepciones sobre la lectura, existen varias tipologías con distintas terminologías, pero éstas aluden a lo mismo, por ejemplo: de transmisión o transacción (Hernández, 2008; Ruiz, 2009; Schraw y Bruning, 1999) y reproductivas o epistémicas (Lordán *et al.*, 2015). Las predominantemente reproductivas son propias de lectores novatos y se caracterizan por reproducir el conocimiento sin poner en diálogo distintas posturas; se centran en el conocimiento y en la mecánica lectora, y obvian la situación comunicativa, la finalidad, el género y la comunidad. Por su parte, las tipologías ubicadas en la tendencia epistémica son propias de lectores experimentados y activos que se caracterizan por planificar su lectura y construir el conocimiento procesualmente; ponen en diálogo diversas voces, problematizan las posturas investigadas y median su comprensión a través de la escritura, para así construir puntos de vista originales a partir de la lectura. Además, toman en cuenta los distintos factores que intervienen, como el entorno, el propósito, las propiedades del género y la comunidad. Por ende, la conciben como una actividad social (Hernández, 2005) en la cual intervienen mecanismos metacognitivos.

De acuerdo con algunas investigaciones sobre las concepciones sobre lectura y escritura que poseen estudiantes y profesores, Mateos *et al.* (2006) concluyeron que las tareas de lectura y escritura que más se ejecutan en la educación secundaria tienen una baja complejidad, debido a que enfrentan al alumno con una sola voz o postura. Asimismo, Errázuriz (2016; 2017) constató que las teorías implícitas sobre escritura del estudiantado de Pedagogía básica de la Araucanía y Los Ríos son cercanas a las reproductivas, que no están alejadas de aquéllas que sostienen los docentes y formadores, y que inciden en la calidad de la escritura. Makuc (2008), por su parte, descubrió que en un grupo de profesores chilenos predominaban dos tipos de concepciones de lectura: lineales e interactivas; y que éstas no mostraban teorías implícitas transaccionales

o más profundas, por lo que concluyó que los docentes adaptan sus concepciones según el contexto, es decir, si corresponden a la enseñanza o a lecturas personales. Otras investigaciones (Granado, 2014; Munita, 2013, 2014) descubrieron que existen diferencias entre las creencias y los hábitos de los lectores *débiles* y *fuertes*, pues si los primeros se caracterizan por su función informativa y por una estrecha relación con el contexto escolar, los segundos consideran la lectura como una actividad compleja de construcción personal de sentidos y de confirmación de identidad.

En relación con el perfil lector del profesorado, Granado (2014) señala que, en general, son lectores poco frecuentes e inmaduros, que no dan gran valor a los libros, sobreestiman su práctica lectora, acuden poco a las bibliotecas y hacen un uso instrumental de esta actividad. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Daisey (2009), Morrison *et al.* (1999) y Sulentic *et al.* (2006), quienes comprobaron que el profesorado que disfruta de la lectura en su vida puede proyectar y recrear estas experiencias con sus estudiantes en el aula y que la mayoría no invierte tiempo en la lectura personal; además, la relevancia de esta actividad se asocia a la evocación y el disfrute lector (Chartier, 2004), pese a reconocer su importancia para la labor docente.

A partir de lo anterior se concluye que las concepciones median la interacción que los lectores tienen con sus procesos de lectura, de manera que incrementan o limitan los niveles de desempeño y motivación; es por ello que resulta fundamental conocerlas para comprender de qué modo es posible lograr el cambio conceptual (Martín y Cervi, 2006) y, así, elevar estas habilidades en el profesorado y en su estudiantado.

## MÉTODO

### *Selección de los participantes*

Para abordar el propósito de este estudio se realizó una investigación cualitativa (Me-

rriam y Tisdell, 2009) en escuelas públicas de la región de La Araucanía, Chile. Se seleccionaron 20 docentes que presentaban concepciones sobre la lectura predominantemente epistémicas o reproductivas, mismas que fueron identificadas a través de la aplicación previa —en una fase anterior de la investigación— de una adaptación validada del “Cuestionario de creencias de lectura” (Lordán *et al.*, 2015) a docentes de 4° a 6° grado de una muestra representativa de 18 escuelas públicas de las cuatro comunas más pobladas de la Araucanía (Temuco, Villarrica, Angol y Pucón), correspondientes a 50 por ciento del universo (Instituto Nacional de Estadísticas, 2013) y escogidas aleatoriamente. De este modo, se seleccionaron 10 profesores correspondientes a perfiles predominantemente epistémicos y 10 a los más reproductivos. Al momento del estudio los participantes tenían un promedio de 17.8 años de experiencia en el aula; sólo 7 de ellos no contaba con estudios de posgrado y 2 eran miembros de un pueblo originario; 15 eran de género femenino (F) y 5 de género masculino (M). Estos datos se especifican en el Cuadro 1.

### *Instrumento de recolección de datos*

A cada uno de los participantes se le aplicó una entrevista semiestructurada en profundidad formulada a partir del instrumento ya mencionado. Ésta fue calibrada por los cinco investigadores del equipo y validada por tres jueces expertos. Las preguntas que orientaron la entrevista semiestructurada fueron las siguientes: 1) ¿le gusta leer?, ¿por qué?, ¿en qué situaciones? 2) ¿Qué estrategias o métodos utiliza para leer un texto? 3) ¿Para qué cree que sirve la lectura en la vida cotidiana y en la escuela? 4) ¿En qué cursos y/o asignatura(s) desarrolla prácticas de lectura?, ¿por qué? 5) ¿Cómo evalúa las lecturas de sus estudiantes? 6) ¿Qué importancia le asigna a la lectura en su disciplina? 7) ¿Cree que la lectura debe ser fomentada en todas las disciplinas?, ¿por qué?

Las entrevistas se efectuaron en un lugar elegido por los participantes para asegurar su

**Cuadro 1. Características de los docentes predominantemente reproductivos y epistémicos**

Nombre	Género	Experiencia (años de servicio)	Miembro de pueblo originario	Ciudad	Perfil predominante	Título	Posgrado
Nadia	F	9	sí	Temuco	Reproductivo	Pedagogía en educación básica (PEB, primaria)	Sí
Ester	F	5	no	Villarrica	Reproductivo	PEB	No
Renato	M	7	no	Angol	Reproductivo	PEB	Sí
Yéssica	F	N/C (no contestó)	no	Angol	Reproductivo	PEB	No
Juana	F	N/C	no	Angol	Reproductivo	PEB	Sí
Maritza	F	10	no	Temuco	Reproductivo	PEB	Sí
Tania	F	28	no	Angol	Reproductivo	PEB	Sí
Pamela	F	16	no	Villarrica	Reproductivo	Licenciado en Educación	Sí
Alexis	M	N/C	no	Villarrica	Reproductivo	PEB	N/C
Deborah	F	6	no	Temuco	Reproductivo	PEB	Sí
Juan	M	N/C	no	Villarrica	Epistémico	Profesor de Ciencias	Sí
Magdalena	F	25	no	Villarrica	Epistémico	PEB	Sí
Miriam	F	20	no	Villarrica	Epistémico	PEB	No
Joaquín	M	N/C	no	Villarrica	Epistémico	Profesor	No
Isidora	F	24	no	Villarrica	Epistémico	PEB	Sí
Javiera	F	36	no	Villarrica	Epistémico	PEB	Sí
Andrés	M	5	no	Villarrica	Epistémico	Licenciado en Educación	No
Monserrat	F	20	sí	Pucón	Epistémico	PEB	Sí
Mariela	F	36	no	Pucón	Epistémico	PEB	Sí
Josefina	F	20	no	Villarrica	Epistémico	PEB	No

Fuente: elaboración propia.

comodidad y confianza; tuvieron una duración aproximada de una hora; fueron grabadas y luego transcritas. Todos los docentes firmaron voluntariamente un consentimiento informado, aprobado por el Comité de Ética UC, que les aseguró la confidencialidad de sus datos.

### *Procedimientos de análisis*

El proceso de codificación cualitativa se realizó desde el paradigma *fenomenográfico* (González-Ugalde, 2014), mediante la plataforma Dedoose. Se eligió este método debido

a su pertinencia para estudiar las diferentes formas de experimentar un fenómeno por parte de los docentes, especialmente de experiencias de enseñanza y aprendizaje. Además, se caracteriza por un levantamiento riguroso de la información, análisis y presentación de resultados; de hecho, ha sido un método muy utilizado en el análisis de concepciones, creencias y representaciones en educación (González-Ugalde, 2014; Marton y Säljö, 1976). De este modo, luego del análisis de la transcripción de las entrevistas por parte de todos los

investigadores del equipo se llevó a cabo una codificación inicial para consensuar y validar los primeros códigos. Posteriormente, tras un segundo análisis por parte del equipo investigador, se efectuó una codificación central para definir los códigos definitivos, con el objetivo de pasar a la fase de interpretación de los datos

y codificación final. Además, durante los diferentes procesos de codificación se escribieron memos analíticos que fueron considerados en la interpretación de resultados. A partir de la primera fase del análisis se fijaron los códigos y subcódigos que se presentan en el Cuadro 2.

*Cuadro 2. Códigos y subcódigos del proceso de codificación cualitativa*

Códigos	Subcódigos
Gusto por la lectura	Placer por la lectura / situaciones / frecuencia de lectura / autoconcepto
Estrategias de lectura	Estrategias activas / mediación de la escritura en la lectura
Beneficios en la escuela	
Beneficios en la cotidianidad	
Asignatura	Transversalidad / herramienta de aprendizaje en las disciplinas
Estrategias de enseñanza de la lectura	Prácticas generales / prácticas institucionales / mediación
Importancia de la lectura	Transversalidad con otras disciplinas / herramienta de aprendizaje / beneficios de la lectura / razones para fomentar la lectura en las disciplinas

*Fuente:* elaboración propia.

Después del segundo análisis de codificación cualitativa, se relacionaron y fusionaron algunos códigos y, finalmente, los definitivos se agruparon y asociaron en los apartados que se presentan a continuación, en los resultados.

## RESULTADOS

### *El profesor como lector*

#### El gusto y placer por la lectura

En relación con los códigos gusto por la lectura y placer por la lectura, todos los profesores entrevistados indican que tienen inclinaciones lectoras y que cuentan con espacios de lectura. No obstante, al profundizar en esta idea describen situaciones lectoras de diversas características que podrían agruparse en tres tendencias que, si bien no se invalidan entre sí, probablemente están determinadas por las condiciones materiales, contextuales e institucionales de los docentes (Rockwell, 1992). En primer lugar están aquellas ligadas a una

visión utilitaria de la lectura, es decir, a una lectura profesional, en términos de Chartier (2004), en la medida que declaran leer, fundamentalmente, por la necesidad de preparar clases. Esto conecta el proceso lector con la profesión docente, como ilustran los siguientes fragmentos discursivos:<sup>2</sup>

Leo por el trabajo también, tengo que estar informada, tengo que prepararme para mis clases. En todos esos contextos yo tengo que estar leyendo. De hecho, yo creo que lo hago todo el día, y de todos los elementos que yo tenga incluyendo el teléfono (Montserrat, escuela 15, Pucón, 2017).

Eh... no sé, ponte tú las clases, busco información sobre... en Internet para preparar clases. Todo lo relacionado con mi trabajo, no hay ninguna lectura que sea por una necesidad personal, así como retroalimentación (Pamela, escuela 8, Villarrica, 2017).

<sup>2</sup> Los nombres de los participantes entrevistados y sus escuelas corresponden a pseudónimos, para mantener sus identidades en el anonimato.

En segundo término, se observan algunos casos en los que la lectura es concebida como un recurso cuyo hábito permitiría mejorar la ortografía, incrementar el vocabulario y mantenerse informado:

Me gusta leer porque considero que el cerebro es quien ordena las ideas y uno enriquece vocabulario (Nadia, escuela 1, Temuco, 2017).

Leo por un tema de desarrollo, insisto, informativo o sea todas las áreas. El área de salud, en el área de conocimiento, en el área filosofía, teoría, las artísticas (Joaquín, escuela 14, Villarrica, 2017).

Por último, la tercera tendencia evidencia la idea de percibir la lectura como un hábito que otorga bienestar y placer en sí mismo:

Si es lectura por placer, bueno, a mí me encanta la ciencia ficción, por ejemplo. Entonces, los libros de ciencia ficción, es como que uno se inserta y ya uno vuela (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017).

Sí, me gusta muchísimo leer, me gusta leer por entretenimiento, por placer primero, así empecé (Mariela, escuela 15, Pucón, 2017).

Por otra parte, del total de entrevistados, seis declaran disfrutar cada día de la lectura del periódico; según señalan, esto les permite estar informados y preparados para sus clases. Destaca aquí el hecho de que cuatro de estos docentes poseen un perfil lector predominantemente epistémico, y dos de ellos una inclinación reproductiva:

Sí, me gusta leer en la mañana cuando me levanto y tomo el desayuno, ahí me gusta leer las noticias, me gusta leer algún texto, o un libro, o una novela (Mariela, escuela 15, Pucón, 2017).

También me gusta mucho leer noticias... leer alguna información sobre algunos asuntos universales también, o sea no me encasillo como en un solo tema (Isidora, escuela 14, Villarrica, 2017).

Me gusta leer mucho en la noche. Y en la mañana igual, pero en la mañana me gusta más textos informativos, leo mucho las noticias (Deborah, escuela 9, Temuco, 2017).

Como se dijo anteriormente, todos los docentes mencionan de forma explícita que tienen gusto por la lectura; sin embargo, a lo largo de la entrevista tres profesores expresaron una escasa inclinación por ella, percepciones que son consecuentes con su perfil lector de tendencia reproductiva:

Sí... así mucho como leer no (Alexis, escuela 8, Villarrica, 2017).

...entonces por ende la lectura para, para mí es como un reto súper importante, pero no es mi fascinación (Pamela, escuela 8, Villarrica, 2017).

Pero no me encanta (Nadia, escuela 1, Temuco, 2017).

### Autoconcepto como lector

Sobre el autoconcepto que los profesores declaran tener como lectores, un grupo de ellos estima que, como resultado de sus lecturas, pueden considerarse participantes activos de situaciones comunicativas coloquiales, pues gracias a lo leído aportan información y datos en las conversaciones, además de estar informados de nuevos tópicos. Estos antecedentes permiten constatar que la lectura es considerada como una herramienta que promueve situaciones de interacción social y que, a su vez, es parte de sus rutinas diarias:

Un espacio de repente de, de conversar de un libro. Todo en la vida de uno, por lo menos la mía, está como en esa, en esa dimensión con la lectura (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017).

En todos esos contextos yo tengo que estar leyendo. De hecho, yo creo que lo hago todo el día, y de todos los elementos que yo tenga, incluyendo el teléfono (Montserrat, escuela 15, Pucón, 2017).

En algunos casos, se autodefinen como lectores desde pequeños, por tradiciones e influencias familiares:

Claro, porque... bueno para mí desde pequeño, no es ahora, ¿eh? El gusto de la lectura nace desde pequeño, ¿cierto? Siempre amante de los libros y porque abre un mundo de conocimiento (Andrés, escuela 2, Villarrica, 2017).

Me gusta leer en todo tipo de situaciones. Si estoy nerviosa trato de leer, si estoy relajada trato de leer, pero es más bien un hábito heredado de mis papás (Juana, escuela 4, Angol, 2017).

Descubrí la lectura siendo muy niña (Miriam, escuela 14, Villarrica, 2017).

La gran mayoría usa Internet como una herramienta para buscar lecturas. Algunos de ellos, por ejemplo, son lectores que siguen con atención los libros que se publican, aun cuando también releen aquéllos que les han parecido interesantes: “hay libros que yo he leído muchas veces porque cada vez encuentro algo distinto” (Montserrat, escuela 15, Pucón, 2017). Dos de ellos se definen como “lectores a la antigua”, pues prefieren leer en papel:

Yo que soy profesora antigua, yo hacía el dictado, hacía la caligrafía cuadriculada, hacía la redacción al desarrollo y esas cosas se perdieron, eso, eso es lo peor que encuentro yo que se ha perdido (Tania, escuela 7, Angol, 2017).

Yo prefiero leer, por ejemplo, y a mí me gusta leer el papel. No me gusta leer del computador, me gusta el papel, yo soy a la antigua (Miriam, escuela 14, Villarrica, 2017).

Incluso, hay algunos docentes de concepciones más epistémicas que identifican la lectura como una actividad inherente a ellos mismos de un modo ontológico, pues es parte de su ser. Es decir, la lectura constituye parte de su identidad como lectores y docentes, pero también como individuos: “no puedo dejar de hacerlo porque es parte de mi ser. Entonces no, no me imagino otra forma” (Montserrat, escuela 15, Pucón, 2017). Por el contrario, hay otro grupo de docentes de tendencia reproductiva que se reconoce como lectores menos eficaces y, en ciertos casos, atribuyen dicha carencia a problemas de aprendizaje en la infancia:

Yo creo que... tuve problemas de aprendizaje cuando chica. Entonces eso para mí, eh... no sé *poh*, leer la falta de ortografía, mi falta de ortografía... me ayuda a mejorarla (Ester, escuela 2, Villarrica, 2017).

Yo soy profesora de matemáticas entonces, por ende, la lectura, para mí, es como un reto súper importante, pero no es mi fascinación, yo leo por el hecho de que sé que necesito leer. Es más, el año pasado... frente a una evaluación que tenemos los colegios municipales, la evaluación docente, eh... sentí que mi falta de lectura constante (Pamela, escuela 8, Villarrica, 2017).

### *El profesor y su práctica en la escuela*

#### Transversalidad de la lectura

En general existe la percepción de los docentes de que la lectura constituye una base fundamental en cualquier ámbito del conocimiento y que, por lo tanto, debe ser trabajada de manera transversal, es decir, consideran que su práctica no está circunscrita a la asignatura de

Lengua, así como tampoco al desarrollo de habilidades propias del ámbito lingüístico, sino que se entiende que es una herramienta basal para acceder al conocimiento de cualquier área disciplinar: “como lo dije al comienzo, la lectura es la base de todo. Si yo no leo, ni entiendo lo que leo, a algún alumno le va a ir mal en todo. En todo, en todo porque la lectura es transversal” (Magdalena, escuela 10, Villarrica, 2017). Además, se reconoce que el desarrollo de otras habilidades, inclusive algunas asociadas a otras asignaturas, implica haber logrado primero el desarrollo de la habilidad lectora:

La lectura la necesitas para comprender un problema matemático, para hacer un experimento en ciencias, para hacer una línea de tiempo en historia, o sea es, es la base de todo. Es leer y no leer como papagayo, sino leer comprendiendo lo que se lee (Magdalena, escuela 10, Villarrica, 2017).

En concordancia con lo anterior, se plantea que el desarrollo y promoción de la lectura comprensiva es una labor que concierne a todo el profesorado. En efecto, resulta interesante constatar que los docentes de áreas distintas a Lenguaje asumen la transversalidad de la lectura mediante la incorporación de prácticas de lectura que, por lo general, están asociadas a las clases de Lengua:

En séptimo un niño me dijo: “tía, pero usted escogió un libro de policía, que, que había que investigar, que el policía investigaba”. “Obvio que sí”, le dije yo. “Tú con ese libro si tú lo lees estás desarrollando tu pensamiento lógico, y eso a mí me sirve, y a ti te sirve para las matemáticas”. Y queda como [expresando perplejidad] (Isidora, escuela 14, Villarrica, 2017).

Nos parece interesante destacar que el profesorado que declara prácticas predominantemente epistémicas considera que la lectura es transversal a todas las asignaturas; no ocurre lo mismo con aquéllos de inclinación

más reproductiva, puesto que identificamos algunos que la consideran transversal, y otros que no. En ese sentido, si para los sujetos de este último perfil es difícil ilustrar sus prácticas de lectura con algunos ejemplos, para los más epistémicos esta situación no es un problema. Al respecto, Andrés comentó:

Por ejemplo, si un niño está leyendo un mapa y lee Luxemburgo y le llama la atención que hay un punto tan chico en Europa llamado Luxemburgo, ya de ahí nace la base del conocimiento. “¿Quiere saber lo que es Luxemburgo?, yo no se lo voy a decir. Vaya busque un libro y léela, lea, métase a Internet y usted me cuenta qué es Luxemburgo” (Andrés, escuela 2, Villarrica, 2017).

En suma, observamos que, en general, los profesores entrevistados consideran la lectura como una práctica transversal que debiese ser promovida por los docentes de todas las disciplinas; sin embargo, parece significativo que los dos profesores que no consideran que la práctica de la lectura sea transversal presentan concepciones predominantemente reproductivas.

### Prácticas de enseñanza de la lectura

En relación con las prácticas de enseñanza de la lectura declaradas por el profesorado entrevistado, es posible reconocer tres tendencias: la primera de ellas se refiere a los docentes que señalan no aplicar prácticas o estrategias de enseñanza de la lectura por no contar con el tiempo suficiente para ello:

La verdad, no. La verdad, no, no. El tiempo es muy acotado, o sea hay cursos en que tengo 45 minutos de clases. Y bueno... hay cursos en que tengo una hora y media. La mayoría de las veces no. Casi nunca practico, mira no lo había pensado [sonido negación]. Lo que más es conocer los sonidos, o sea... (Joaquín, escuela 14, Villarrica, 2017).

Los docentes de este grupo se caracterizan por privilegiar la enseñanza del contenido de sus disciplinas, por lo que afirman que no cuentan con tiempo para desarrollar la lectura. Resulta interesante que hay docentes con inclinación epistémica en esta tendencia; aunque esto podría parecer contradictorio, no lo es, pues ellos mantienen y manifiestan esta concepción en sus propias prácticas de lectura, pero no las transfieren a sus prácticas docentes. En efecto, en este grupo de profesores persiste la creencia de que la lectura es una habilidad que debe enseñarse únicamente en el área de Lengua.

La segunda tendencia privilegia la enseñanza de estrategias específicas de lectura en el aula, para así favorecer la comprensión lectora y el rendimiento. En específico, entre las estrategias que estos docentes declaran aplicar destacan las siguientes: subrayar, tomar notas al margen, cuestionar el texto y al autor, identificar la idea central, reconocer la secuencia de acciones, inferir el vocabulario por contexto, formular preguntas explícitas e implícitas, elaborar organizadores gráficos y observar la silueta y los títulos del texto, como comenta Juana:

Ahora en cuanto a la estrategia, aplicamos de todo, desde subrayado, notas al margen, cuestionar el texto, ¿de quién se habla?, ¿qué se dice?, ¿cuál es la idea principal?, ¿cuáles son las ideas secundarias? Eh... o tomar un solo párrafo y trabajar en base a ese párrafo. Vocabulario en contextos, vocabulario... organigramas... jerarquización de acciones. Hemos hecho... hacemos como varias cosas (Juana, escuela 4, Angol, 2017).

Dentro de estas estrategias es posible identificar algunas más comunes y cercanas a las reproductivas, como: subrayar, identificar la idea central, reconocer la secuencia de acciones, inferir el vocabulario por contexto y formular preguntas explícitas; y otras que son más complejas y de transformación del conocimiento

como: cuestionar el texto y al autor, formular preguntas implícitas, elaborar organizadores gráficos y observar la silueta textual.

La tercera tendencia se refiere a actividades más amplias que se aplican en la sala de clases y fuera de ella, y que de cierto modo trascienden las estrategias específicas. Algunas de ellas tienen como fin el desarrollo de la comprensión lectora, del lenguaje y el aprendizaje en la disciplina dentro del aula:

Bueno... en historia hacemos tantas cosas. En historia los chicos leen, resumen, hacen Power [Power Point], lo presentan, investigan. La materia una vez que ha sido entendida, la presentan en maquetas. Yo vinculo el teatro directamente con historia. Si estamos pasando la colonia, se dramatiza; si... (Magdalena, escuela 10, Villarrica, 2017).

En este grupo también podemos observar que las actividades expresadas se realizan en distintas disciplinas y no sólo en el área de Lengua, como manifiesta Juan:

Eh... artículos de algunos, de algunos científicos, digamos, precursores. Que lean, que lean, un par de preguntas abajo y yo siempre les pido: "¿cuál es la idea central del texto?". Básicamente que tengan la capacidad de sintetizar, de poder resumir de decir: "el autor quiso expresar esto" (Juan, escuela 10, Villarrica, 2017).

En esta tendencia resulta interesante constatar que algunas de las actividades declaradas también tienen como propósito incrementar las actitudes positivas hacia la lectura e, incluso, fomentar esta actividad. En ese sentido, son prácticas que desarrollan la motivación, la mediación lectora y el seguimiento del proceso lector, bajo un eje que tiende a la construcción de sujetos lectores. Al respecto, Andrés señala:

En un principio les tiene que entrar la lectura, según yo, en algo que a ellos les impacte, que les

llame la atención. Si les hablo quizás de la caída de las torres gemelas, un libro, a los chicos no les va a llamar la atención. Pero si les hablo de cíclopes y si les hablo de pegasos; si les hablo de dioses que existieron alguna vez, a ellos les va a interesar. Entonces yo tengo que leer lo que a ellos les puede interesar para... y hoy en día... a mí ¿qué es lo que me ha hecho? Lo he leído 3, 4, 5, 6, 7 veces, la *Iliada*... 8 veces, 9, no sé cuántas. Pero cada vez que... encuentro algo nuevo (Andrés, escuela 2, Villarrica, 2017).

Propiciar vínculos con la biblioteca, coordinarse entre departamentos, indagar las preferencias lectoras del estudiantado e incluir a sus familias, son alternativas que los profesores entrevistados evalúan como necesarias para compartir lineamientos comunes y, de ese modo, movilizar a toda la escuela en el objetivo de configurar una comunidad de lectores.

Siento que hay personas, estudiantes, que a veces uno, no sé, a veces uno los ve muy desmotivados y llega justo el libro para él. Y como que dice: “¿sabe qué?, ¿habrá otro que a lo mejor tenga éste?”, y va buscando. O sea yo siento que para todos los... las personas hay un libro especial. Y yo ya en el transcurso ya... de 20 años de experiencia, siento que cada persona cuando descubre la verdad, su historia dentro de un texto, ya como que ha empezado a ver la realidad de otra manera (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017).

Así lo confirma Monserrat:

Porque yo creo que podría ser la lectura como una enfermedad, que se pudiera ir contagiando, yo creo en eso, yo he cambiado a muchas personas leyendo. He sacado niños de la tristeza recomendándoles libros alegres, no sé... hay tanto que hacer ahí, por eso me gusta (escuela 15, Pucón, 2017).

Incluso, hay algunos docentes que aseveran que ellos deben ser modelos de lectura para crear hábitos en el alumnado:

En la escuela, yo pienso que nosotros como profesores somos modelos, entonces, si los niños ven que uno lee o les comenta, porque yo hago clases de Lenguaje. Entonces yo les comento lo que yo estoy leyendo, o leí en tal libro... Yo pienso que uno va transmitiendo, aunque sin quererlo muchas veces, va transmitiendo y va a la vez modelando para que los niños también, desarrollarles el gusto por la lectura a ellos. Yo por eso pienso que es importante que lean en la escuela, yo pienso que el niño debiera formarse hábitos de estudio. Nosotros los estamos haciendo buenos o malos lectores (Javiera, escuela 2, Villarrica, 2017).

En este grupo de docentes es interesante el caso de Josefina, cuyo perfil es más epistémico, dado que, si bien concuerda con los puntos anteriormente señalados, se autodescribe como una mediadora de la lectura: “pero en la escuela yo ahí ya me convierto en mediadora, en cómo acercar a los niños a los libros” (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017). En efecto, en su trabajo como docente Josefina promueve el fomento de la lectura, pero a diferencia de otros entrevistados, ella asume que la mediación lectora es una actividad que puede desplegarse más allá del aula, pues, según señala, en todo momento es posible recomendar o comentar un libro:

Mis niños ya en séptimo por ejemplo ya saben que... tenemos las horas en la tarde, después de... la una y media entonces es un espacio donde ellos esperan que yo llegue recomendando un libro de biblioteca de aula, o yo llevo un texto de acá. Y ellos esperan eso, es como sistemático (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017).

En este sentido, es posible advertir que Josefina presenta un perfil lector específico y de enseñanza más profundo que concuerda con lo señalado anteriormente.

Uno de los factores clave que ha impactado el trabajo de Josefina es el compromiso de este establecimiento escolar, a través de un proyecto de fomento lector liderado por una fundación. De hecho, ella afirma que es necesario socializar la lectura afuera y adentro de la sala de clases; dar espacios para discutir, reflexionar y comentar las lecturas. El docente debe involucrarse en el fomento lector y los procesos de lectura debido a que hay libros complejos, que necesitan más acompañamiento. Asimismo, el nivel de compromiso de esta profesora con la lectura es tan elevado que asegura que el maestro debe ser muy disciplinado para fomentar la lectura sistemáticamente y buscar textos para su estudiantado adecuados a cada contexto, además de abrir espacios para la mediación lectora: “Hay que ser muy disciplinado en este trabajo de poder estar siempre estimulando a los niños con la lectura” (Josefina, escuela 14, Villarrica, 2017).

En resumen, de acuerdo con las declaraciones recabadas, se identificaron docentes cuyas prácticas de enseñanza de la lectura son bastante limitadas, otros que aplican estrategias específicas y, por último, un grupo que lleva a cabo actividades más amplias. Este último grupo es particularmente interesante, debido a que se caracteriza por su compromiso con el desarrollo de la lectura y su disfrute en todas las disciplinas, en espacios que no se reducen al aula. Además, se presentan como lectores que llevan a cabo esta actividad por placer y aprendizaje, y que también pueden transferirla y modelarla. De este modo, se reconocen como lectores con un perfil predominantemente epistémico y, en general, son apoyados por la gestión de su institución a través de planes de fomento lector.

## *La institución: un marco para la práctica* Prácticas de lectura institucionales

Con respecto a las prácticas institucionales de enseñanza de la lectura, se presentan dos tendencias: la primera se refiere a prácticas más tradicionales y comunes asociadas al desempeño, a las clases de Lengua y desarticuladas de las otras disciplinas y de la biblioteca:

Les daba lista a los apoderados de algunos libritos, y ellos ahí a veces estaban en el colegio, ellos se preocupaban de ir a buscarlo, de fotocopiarlo y... el que podía lo compraba. Entonces... y ahí después preparábamos una prueba para esos libritos (Yessica, escuela 3, Angol, 2017).

Estos docentes se caracterizan porque sus evaluaciones tienen un marcado énfasis en encontrar los errores que cometen los estudiantes, corregir y repetir. Además, en sus respuestas no se manifiestan menciones a la comprensión lectora. Tania señala al respecto: “ponte... ya me escribieron bien, listo. No lo escribieron bien, borrémoslo, hagámoslo de nuevo. Pero yo me daba el trabajo” (Tania, escuela 7, Angol, 2017). En la misma línea, Renato indica que para él es importante corregir la equivocación en el momento (Renato, escuela 3, Angol, 2017).

No obstante, algunos docentes de ambas tendencias reconocen que parte de estas prácticas, como la lectura silenciosa sostenida, no ha sido efectiva, como asevera Magdalena:

Sí, porque estábamos viendo que los niños de repente de 4° a 5° es muy grande el cambio. Llegan muchas veces sin leer, entonces hay que tomarlos firme... antes era como una lectura silenciosa, y esa lectura silenciosa no funcionó. Porque no todos leen... (Magdalena, escuela 10, Villarrica, 2017).

En relación con la segunda tendencia, corresponde a las prácticas que visualizan el fomento lector como uno de sus principales objetivos, y no sólo el desempeño, por lo que trascienden el área de Lengua y el espacio de las clases y se coordinan con la biblioteca. Estas alineaciones institucionales ponen el foco en el placer por la lectura, en la indagación de las preferencias lectoras de los estudiantes, en la calidad de los libros de literatura infantil y juvenil y en que la evaluación de las lecturas sea más significativa y motivante:

Se han hecho cuentacuentos con los profesores vestidos. Especialmente para los chiquititos y se han hecho, eh... olimpiadas, olimpiadas literarias... de comprensión lectora. Entonces ahí participan los niños por grupos, se les hacen preguntas y ahí están felices (Mariela, escuela 15, Pucón, 2017).

De esta forma, gran parte de estos docentes coincide en la necesidad de introducir cambios en el sistema institucional de evaluación de la lectura que perciben como “limitante” y “agobiante”. En efecto, si por una parte cuestionan las formas más tradicionales de evaluar la lectura —como las pruebas escritas u orales—, por la otra señalan con tono positivo “que hay mil formas de evaluar” y que “todo es posible”. Las siguientes citas ilustran parte importante de sus críticas:

El método de antes era: “lee un libro”, o “ándate a la pieza y lee tu libro”. No, ahora es al revés y yo creo que nos ha resultado bastante bien, porque los métodos fueron modificados, específicamente los métodos de evaluación o los métodos de proceso, los deja... Lo dejamos menos asfixiantes y ahí provocamos que al estudiante le guste y no se vea sentenciado a leer (Montserrat, escuela 15, Pucón, 2017).

A partir de estas declaraciones es posible constatar que las prácticas declaradas enfocadas en el fomento lector se llevan a cabo en

escuelas que tienen proyectos de mejoramiento escolar donde la lectura es uno de los focos relevantes. En consecuencia, la mayoría de los docentes de todas las áreas está involucrada, pues algunos de ellos han sido capacitados y efectúan actividades a nivel de todo el establecimiento para elevar el placer por la lectura, y no sólo el rendimiento. Podemos constatar que el fomento de la lectura no es tanto el producto de la labor del profesorado en su clase, sino también de la gestión y el proyecto a nivel de escuela.

## CONCLUSIONES

Según las declaraciones del profesorado entrevistado, si bien todos valoran la relevancia de la lectura, sólo en algunos de ellos el placer lector se presenta ligado al propósito; por ejemplo, quienes señalan leer por estudios, trabajo o razones funcionales, en general, expresan no disfrutar especialmente de la lectura: “entonces, por ende, la lectura para mí es como un reto súper importante, pero no es mi fascinación” (Pamela, escuela 8, Villarrica, 2017); “pero no me encanta” (Nadia, escuela 1, Temuco, 2017). De hecho, los resultados del “Cuestionario de creencias de lectura”, aplicado a una muestra más amplia de docentes ( $n=338$ ), apoyan estas afirmaciones. Los resultados de la aplicación del cuestionario a los participantes de la presente investigación confirman correlacionalmente que quienes presentan concepciones predominantemente reproductivas muestran menos gusto por la lectura que sus pares con tendencias de lectura más epistémica (Errázuriz *et al.*, 2018). Lo anterior se relaciona con el autoconcepto que los profesores construyen de sí mismos en su discurso como lectores, pues éste se conforma a partir de la función que cada uno le asigna a la lectura y de sus experiencias fundacionales, por ejemplo, para tener más conocimiento del mundo y compartirlo; y se cristaliza a partir de las experiencias y prácticas familiares y escolares.

No obstante, también se presenta un auto-concepto más particular que identifica la lectura con el propio ser de los individuos, pues ésta formaría parte de su identidad como personas y se vincularía con el goce por la lectura durante toda la vida. Es este autoconcepto lector que manifiestan algunos docentes, la fuente cuya motivación los estimula a modelar la lectura de su estudiantado (Bandura, 1997; Vetter, 2010) y, de esta manera, según sus declaraciones, mediar el proceso lector y fomentarlo; es por ello que la identidad lectora podría ser la base para la construcción de la identidad del mediador.

Una de las regularidades encontradas en las distintas categorías y perfiles lectores, que guía la manera de concebir la lectura en la vida personal y en la escuela, en los discursos de los participantes, es el propósito: quienes consideran la lectura como una práctica funcional señalan no disfrutarla y reconocen beneficios más acotados e instrumentales en la enseñanza; mientras que quienes representan discursivamente la lectura como una práctica ligada al placer y a variados ámbitos de la vida, la disfrutan e identifican múltiples beneficios ligados a la identidad, a las interacciones y prácticas sociales, a la vida, al aprendizaje y al pensamiento. Incluso consideran que tiene cualidades terapéuticas. Lo anterior es coherente con los hallazgos de Granado (2014) y Munita (2013; 2014) respecto de los profesores que son lectores predominantemente débiles, los cuales se caracterizan por la función informativa de sus prácticas lectoras con trayectorias discontinuas, sus precarios intertextos y su estrecha relación con el contexto escolar, mientras que aquéllos predominantemente fuertes consideran la lectura como una tarea compleja de construcción personal de significados y de reforzamiento de identidad.

En efecto, de acuerdo con las aseveraciones de los docentes, las prácticas de enseñanza y de evaluación también se ven impactadas por el propósito de lectura, debido a que quienes la conciben como parte de una asignatura

o de habilidades específicas que sirven para ciertos fines, no la trabajan en su asignatura o simplemente aplican estrategias concretas con objetivos instrumentales. En contraste, aquellos que la consideran parte inherente de ellos mismos, de sus vidas, de su labor docente y del disfrute, no sólo expresan aplicar actividades más amplias ligadas al aprendizaje, la comprensión lectora y el desarrollo de la lengua, sino que también la integran a iniciativas de fomento lector e, incluso, de mediación lectora. Además, estos docentes se identifican como modelos de lectura para los estudiantes y son responsables de su desempeño, motivación y trayectorias lectoras, como lo constataron también Daisey (2009), Granado (2014), Morrison *et al.* (1999) y Sulentic *et al.* (2006), pues —según sus estudios— los maestros que disfrutan de la lectura en su vida pueden proyectar y desplegar estas experiencias con sus estudiantes. Asimismo, como las prácticas de lectura de los estudiantes en la escuela se construyen en comunidad, es idealmente el profesor quien, como lector experto, transfiere progresivamente su experiencia y el control al lector en formación (Bustos *et al.*, 2017) y, por ello, es quien media los textos y crea un espacio de referencias compartidas (Chartier y Hébrard, 2000). Sin embargo, según Rockwell (2001), en ocasiones hay prácticas de lectura escolar que distancian a los alumnos del mundo escrito y que, incluso, lo excluyen, al no vincular estas actividades con su experiencia y no conferirles sentido para ellos; esto pasa especialmente en contextos desfavorecidos, pues

...existe una distribución inequitativa de nuevos profesores en el sistema escolar [en Chile], en la medida en que quienes supuestamente son mejores profesores por haber sido formados en instituciones más selectivas, no enseñan en los establecimientos escolares que más necesitarían de ellos (Ávalos, 2014: 12).

En este sentido, los docentes con un dominio epistémico que reconocen leer por

placer y tener prácticas de fomento lector, critican el *statu quo* y desean transformar la realidad de la escuela (“porque además me trajeron aquí para que yo modificara esto y lo transformara”), y se involucran personalmente en las iniciativas de fomento lector. Asimismo, a partir de sus prácticas docentes declaradas se infiere que contribuyen, de manera más o menos consciente, a conformar comunidades lectoras en sus escuelas, debido a que, según sus discursos, movilizan a gran parte de los integrantes del establecimiento en distintos espacios que trascienden la sala de clases con el fin de desarrollar la lectura. Estas comunidades, según los docentes, comparten ciertas prácticas, interacciones, discursos, perspectivas, corpus e interpretaciones que se distribuyen en distintos cursos, disciplinas y estamentos de la institución (Cremin *et al.*, 2009). Así lo señala Wenger (1998) con el concepto de “comunidades de práctica”, pues los novatos intentan adquirir las prácticas socio-culturales y discursos de la comunidad. Esta última, por lo tanto, puede ser vista como la fuente para la construcción de la identidad del alumnado, mediante la guía y las interacciones con otros miembros, en especial los docentes; ellos son quienes pueden facilitar la entrada a estas prácticas de literacidad a través de interacciones espontáneas (Vetter, 2010), sobre todo en contextos diversos y multiculturales (Ball y Ellis, 2008).

Otra de las funciones que los sujetos predominantemente epistémicos destacan en la lectura es su dimensión social de interacción con los demás, con otras culturas y con el mundo. Sin embargo, uno de los aspectos que se remarca especialmente es la lectura como medio para el desarrollo social y la equidad de una nación, en la medida en que impulsa la realización del potencial de las personas en libertad, es decir, se trata de un derecho social, como también propone el actual Plan Nacional de la Lectura chileno (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015). Estos docentes que propugnan la enseñanza de la lectura por

placer y desarrollo personal avizoran que a través de la mediación pueden ser agentes de cambio social y, así, ofrecer nuevas oportunidades de desarrollo humano y ascenso social a su estudiantado.

En relación con el punto anterior, es posible observar que, de forma implícita, ciertas acciones descritas por los docentes, en relación al desarrollo de la lectura en espacios escolares, proponen nociones de prácticas educativas que podrían ser consideradas como inclusivas (Ministerio de Educación, 2015; San Martín *et al.*, 2017). Concretamente, en los discursos de los profesores se reconocen ciertas iniciativas en relación con el fomento lector planteadas desde un paradigma inclusivo, como, por ejemplo: apasionar a los niños con la lectura a través de temas desconocidos y asombrosos y del relato motivante; trabajar problemas personales del estudiantado, dimensiones emocionales y valores a través de las lecturas; considerar la relación entre el lector y el libro e indagar en las preferencias lectoras del alumnado. La integración de preferencias lectoras trae implícita una valoración de las diferencias culturales presentes en el alumnado, visiones de mundo diferentes que motivan el análisis de ciertos temas sobre otros, y el reconocimiento de entornos sociales que motivarían predilecciones lectoras particulares.

De este modo, se identifica en el profesorado una tendencia hacia la inclusión que presenta como propósito el incremento de las actitudes de lectura positivas y el fomento lector: “y les digo, a ver, tenemos todos estos libros para la edad de ustedes, ¿cuál les gustaría leer?, ¿cuál les llama la atención? Y ahí comenzamos” (Javiera, escuela 2, Villarrica, 2017). Algunos profesores afirman utilizar prácticas que se centran en la motivación por la lectura, en la mediación lectora, en el seguimiento del proceso lector y en la construcción de sujetos lectores conectados con la cultura por medio de sus lecturas: “la lectura es fundamental porque es la forma en que los niños pueden aprender y aprehender el mundo” (Juan,

escuela 10, Villarrica, 2017). Todo esto trae como consecuencia que los docentes declaren emplear la lectura como un puente, dado que les permite incluir en sus prácticas educativas los mundos sociales y culturales de sus estudiantes. No obstante, pareciera ser que ellos no son conscientes de que sus prácticas de fomento lector son inclusivas, por lo que habría que destacar e impulsar esta dimensión en las iniciativas de las escuelas.

Por último, una lectura relacional del código asociado a las prácticas institucionales permite desprender una interesante constatación: la enseñanza de la lectura y el fomento lector configuran prácticas declaradas que no necesariamente se desarrollan con el mismo nivel de intensidad y compromiso por parte de los docentes entrevistados. Cabe admitir que la enseñanza de la lectura se presenta, a diferencia del fomento lector, como una labor pedagógica preponderante y frente a la cual existe un amplio consenso respecto de su importancia; en consecuencia, si la enseñanza de la lectura parece estar más consolidada, el fomento lector estaría en una clara fase de formación al interior de las escuelas. Cabe apuntar, por tanto, la necesidad de que el currículo chileno elabore orientaciones más precisas, tanto para delimitar la noción de fomento y mediación lectora, como para establecer formas de vinculación con la biblioteca a través de todas las asignaturas.

En efecto, según nuestro análisis, las escuelas más proclives a fomentar la lectura, según los discursos de los profesores, asumen un compromiso de orden institucional, de manera que destinan para ello tiempos y

espacios para leer dentro de la jornada escolar e implementan planes lectores que vinculan a la biblioteca central con las bibliotecas de aula. Lo anterior indicaría que el fomento lector no se puede adjudicar únicamente a la labor del profesorado en su clase, sino que más bien es el resultado de una gestión y un proyecto de toda la escuela (Ferreyro y Stramiello, 2008) y, consecuentemente, a razones también materiales e institucionales (Rockwell, 2001; 1992); todo ello resulta particularmente sensible para los docentes, cuyo gremio ha sido permanentemente cuestionado, pese a que su trabajo se desarrolla en condiciones no siempre satisfactorias y que suelen ser poco valorados por la sociedad (Bellei y Valenzuela, 2010).

Finalmente, dadas las limitaciones de relevar las prácticas docentes a través de sus discursos y de entrevistas, y la posible influencia de la valoración social de la lectura en las declaraciones de los sujetos (Chartier, 2004), consideramos necesario seguir indagando sobre el fenómeno de la lectura y sus conceptualizaciones por parte del profesorado bajo métodos más etnográficos, empíricos o ecológicos, a modo de relevar estos constructos desde otras perspectivas y de manera más profunda, y poder estudiar así las causas de estos resultados. En efecto, considerando la influencia que pueden tener las concepciones en las prácticas docentes y en el desempeño de los estudiantes, se impone como proyección futura de esta investigación la observación y análisis de las prácticas de enseñanza de estos profesores para constatar cómo se relacionan con sus concepciones y con las actitudes lectoras de sus estudiantes.

## REFERENCIAS

AGUILAR, Paula, Paulina Albarrán, María Constanza Errázuriz y Cecilia Lagos (2016), "Teorías implícitas sobre la escritura: relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos", *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 7-26,

en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art01.pdf> (consulta: 20 de junio de 2018).

ÁVALOS, Beatrice (2014), "La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. especial, pp. 11-28.

- BALL, Arnetha y Pamela Ellis (2008), "Identity and the Writing of Culturally and Linguistically Diverse Students", en Charles Bazerman (ed.), *Handbook of Research on Writing: History, society, school, individual, text*, Nueva York, Lawrence Erlbaum, pp. 499-513.
- BANDURA, Albert (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Nueva York, W. H. Freeman.
- BECERRA-Lubies, Rukmini y Simona Mayo González (2015), "Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe", *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 3, pp. 56-67. DOI: <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-IS-SUE3-FULLTEXT-606>.
- BELLEI, Cristián y Juan Pablo Valenzuela (2010), "¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?", en Sergio Martinic y Gregory Elacqua (eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, Santiago, OREALC/Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 257-284.
- BENEVIDES, Tina y Shelley Stag Peterson (2010), "Literacy Attitudes, Habits and Achievements of Future Teachers", *Journal of Education for Teaching*, vol. 36, núm. 3, pp. 291-302.
- BUSTOS, Andrea, Cintia Montenegro, Alejandra Tapia y Karon Calfual (2017), "Leer para aprender: cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 16, núm. 1, pp. 89-106.
- CHARTIER, Anne-Marie (2004), "La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores", en Bernard Lahire (comp.), *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa, pp. 109-137.
- CHARTIER, Anne-Marie y Jean Hébrard (2000), "Saber leer y escribir: unas 'herramientas mentales' que tienen su historia", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 23, núm. 89, pp. 11-24.
- CREMIN, Teresa, Marilyn Mottram, Fiona Collins, Sacha Powell y Kimberly Safford (2009), "Teachers as Readers: Building communities of readers", *Literacy*, vol. 43, núm. 1, pp. 11-19.
- CUNNINGHAM, Anne E. y Keith E. Stanovich (1998), "What Reading does for the Mind", *Journal of Direct Instruction*, vol. 1, núm. 22, pp. 137-149.
- DAISEY, Peggy (2009), "The Reading Experiences and Beliefs of Secondary Pre-service Teachers", *Reading Horizons*, vol. 49, núm. 2, pp. 167-190.
- ERRÁZURIZ, María Constanza (2014), "El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos", *Onomazein*, vol. 30, pp. 217-236. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13> (consulta: 20 de junio de 2018).
- ERRÁZURIZ, María Constanza (2016), "The Academic Writing Development in the Initial Teacher Training: Tutoring in a writing centre as a strategy for the modelling of students", *The International Journal of Literacies*, vol. 23, núm. 3, pp. 27-34.
- ERRÁZURIZ, María Constanza (2017), "Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito?", *Signo y Pensamiento*, vol. 36, núm. 71, pp. 34-50.
- ERRÁZURIZ, María Constanza, Lucía Arriagada, Maritza Contreras y Carla López (2015), "Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 150, pp. 76-90, en: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2015-150-76-90](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-150-76-90) (consulta: 20 de junio de 2018).
- ERRÁZURIZ, María Constanza, Rukmini Becerra, Andrea Cocio, Omar Davison y Liliana Fuentes (2018), "Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes. Informe final FONIDE N°FX11619", Santiago, Ministerio de Educación.
- FERREYRO, Juana y Clara Inés Stramiello (2008), "El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, núm. 45, pp. 1-7.
- FUENTES, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
- Gobierno de Chile-Agencia de Calidad de la Educación (2017a), "Estudio internacional de lectura PIRLS 2016: presentación nacional de resultados" [presentación PP], en: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/1-4-estudiantes-chile-logran-los-mejores-resultados-estudio-internacional-lectura> (consulta: 20 de junio de 2017).
- Gobierno de Chile-Agencia de Calidad de la Educación (2017b), "Resultados de aprendizaje escritura 6° básico" [presentación PP], en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados\\_nacionales\\_escritura\\_2016.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf) (consulta: 20 de junio de 2017).
- Gobierno de Chile-Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015), *Plan nacional de la lectura 2015-2020*, Santiago, CNCA.
- Gobierno de Chile-Instituto Nacional de Estadísticas-Dirección Regional de La Araucanía (2013), *Compendio estadístico regional La Araucanía. Informe anual 2013*, Santiago, INE.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social (2014), *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional CASEN 2013*, en: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion\\_Resultados\\_Encuesta\\_Casen\\_2013.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion_Resultados_Encuesta_Casen_2013.pdf) (consulta: 20 de junio de 2018).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2009), *Ley General de la Educación 20.370*, Santiago, MINEDUC.

- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2012), *Informe sobre los resultados de la prueba INICIA 2012*, en: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Informe%20Resultados%20Prueba%20INICIA%202012.pdf> (consulta: 20 de junio de 2017).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2015), *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015*, Santiago, División de Educación General-Unidad Educación Especial.
- GRANADO, Cristina (2014), "El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes", *Cultura y Educación*, vol. 1, núm. 26, pp. 44-70. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- GONZÁLEZ-Ugalde, Carlos (2014), "Investigación fenomenográfica", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 141-158.
- HERNÁNDEZ, Gerardo (2005), "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107, pp. 85-117.
- HERNÁNDEZ, Gerardo (2008), "Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 737-771.
- LORDÁN, Eva, Isabel Solé y Francesc Beltran (2015), "Development and Initial Validation of a Questionnaire to Assess the Reading Beliefs of Undergraduate Students: The 'Cuestionario de creencias sobre la lectura'", *Journal of Research in Reading*, vol. 40, núm. 1, pp. 37-56.
- MAKUC, Margarita (2008), "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos", *Revista Signos*, vol. 41, núm. 68, pp. 403-422, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf> (consulta: 20 de junio de 2018).
- MAKUC, Margarita (2011), "Teorías implícitas sobre la comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes", *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, pp. 237-254, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art09.pdf> (consulta: 20 de junio de 2018).
- MARTÍN, Elena y Jimena Cervi (2006), "Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores", en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de La Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, pp. 419-434.
- MARTON, Ference y R. Säljö (1976), "On Qualitative Differences in Learning II. Outcomes as a function of the learner's conception of the task", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, núm. 2, pp. 115-127.
- MATEOS, Mar, Elena Martín y Ruth Villalón (2006), "La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender", en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de La Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, pp. 231-242.
- MEDINA, Lorena, Andrea Valdivia y Ernesto San Martín (2014), "Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena", *Psyche*, vol. 23, núm. 2, pp. 1-13.
- MERRIAM, Sharan B. y Elizabeth J. Tisdell (2009), *Qualitative Research: A guide to design and implementation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MORRISON, Timothy, James Jacobs y William Swinyard (1999), "Do Teachers who Read Personally use Recommended Practices in their Classroom?", *Reading Research and Instruction*, vol. 38, núm. 2, pp. 81-100.
- MUNITA, Felipe (2013), "Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 9, pp. 69-88.
- MUNITA, Felipe (2014), "Reading Habits of Pre-service Teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación", *Cultura y Educación*, vol. 26, núm. 3, pp. 448-475.
- MUNITA, Felipe (2016), "Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora", *Ocnos*, vol. 15, núm. 2, pp. 77-97.
- OECD (2011) (ed.), "PISA: Do students today read for pleasure?", *PISA in Focus*, núm. 8, OECD Publishing, pp. 1-4.
- OECD (2014), "Resultados PISA 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben", en: [https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf) (consulta: 20 de junio de 2017).
- Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, Mar Mateos y María del Puy Pérez Echeverría (2006), "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza", en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de La Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, pp. 95-134.
- ROCKWELL, Elsie (1992), "Los usos magisteriales de la lengua escrita", *Nueva Antropología*, vol. 12, núm. 42, pp. 43-55.
- ROCKWELL, Elsie (2001), "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, pp. 11-26.
- RODRIGO, María José, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993), *Las teorías implícitas: una*

*aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.

- RODRÍGUEZ, Beatriz, Patricia Mahias, María Paz Maira, Mary Carla González, Héctor Cabezas y Carlos Portigliati (2016), “La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas”, *Midevidencias*, núm. 5, pp. 1-6.
- RUIZ, Maite (2009), *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Graó.
- SAN MARTÍN, Constanza, Cristóbal Villalobos, Carla Muñoz e Ignacio Wyman (2017), “Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva”, *Calidad en la Educación*, núm. 46, pp. 20-52.
- SCHRAW, Gregory y Roger Bruning (1999), “How Implicit Models of Reading Affect Motivation to Read and Reading Engagement”, *Scientific Studies of Reading*, vol. 3, núm. 3, pp. 281-302.
- SOTOMAYOR, Carmen, Giovanni Parodi, Carmen Coloma, Romualdo Ibáñez y Paula Cavada (2011), “La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile: ¿qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?”, *Pensamiento Educativo*, vol. 48, núm. 1, pp. 28-41.
- STUTZ, Franziska, Ellen Schaffner y Ulrich Schiefele (2016), “Relations among Reading Motivation, Reading Amount, and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades”, *Learning and Individual Differences*, núm. 45, pp. 101-113.
- SULENTIC-Dowell, Margaret-Mary, Gloria D. Beal y Robert M. Capraro (2006), “How do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-Service Teachers?”, *Reading Psychology*, vol. 27, núm. 2-3, pp. 235-255.
- TOLCHINSKY, Liliana y Rosa Simó (2001), *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, ICE-Horsori.
- VETTER, Amy (2010), “Positioning Students as Readers and Writers through Talk in a High School English Classroom”, *English Education*, vol. 43, núm. 1, pp. 33-64.
- VILLALÓN, Ruth, Tuula Merisuo-Storm, Belén Izquierdo-Magaldi, Ángeles Melero y Marjaana Soinen (2016), “Reading Attitudes and Text Comprehension of Finnish and Spanish Pupils: A comparative study”, ponencia presentada en la “Conference of the EARLI SIG 2 Comprehension of Text and Graphics”, Ginebra, abril de 2016.
- WENGER, Etienne (1998), *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, University Press.