

Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores?*

Conceptions about reading of teachers of public schools in Araucanía, Chile: How are their reading profiles?

**María Constanza
Errázuriz**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE CHILE
CHILE
cerrazuc@uc.cl

Liliana Fuentes

UNIVERSIDAD DE CHILE
CHILE
lilyfuentesm@gmail.com

Omar Davison

UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN
CHILE
omardavisont@gmail.com

Andrea Cocio

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO
CHILE
acocio@uct.cl

Rukmini Becerra

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE CHILE
CHILE
rubecerra@uc.cl

Paula Aguilar

UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN
CHILE
paula.aguilar@uss.cl

Recibido: 03-IV-2018 / **Aceptado:** 05-VII-2019

DOI: 10.4067/S0718-09342020000200419

Resumen

Los niveles de lectura en los estudiantes de educación básica son aún deficientes en Chile y en la región de la Araucanía. Asimismo, según la evidencia, las prácticas docentes de lectura del profesorado son poco diversas y sus hábitos lectores tienen impacto sobre el fomento lector en el alumnado. Por tanto, el objetivo de la presente investigación fue identificar y analizar las concepciones sobre la lectura de profesores en ejercicio de la región de la Araucanía. Con respecto a la metodología, el diseño fue descriptivo y cuantitativo. La muestra fue representativa y estuvo compuesta por 18 escuelas municipales urbanas de las comunas más pobladas de la Araucanía, a cuyos profesores ($n=338$) se les aplicó un cuestionario de concepciones de lectura, validado, para relevar sus perfiles lectores. Entre los resultados, se identificó que los docentes presentan concepciones reproductivas y epistémicas simultáneamente con predominio de estas últimas. También, se constató que los docentes de perfil epistémico manifiestan más placer por la lectura y se vinculan al área de Lenguaje, mientras que aquellos más reproductivos señalan leer por razones prácticas. Por último, se entregan recomendaciones para el cambio conceptual de las concepciones, con el fin de contribuir a elevar la calidad de las prácticas docentes.

Palabras Clave: Concepciones de lectura, perfiles lectores, lectura, comprensión lectora, fomento lector.

Abstract

Reading levels in primary school students are still deficient in Chile and the Araucanía region. Similarly, there is evidence that teachers' literacy practices are homogenous and their reading habits have an impact on the promotion of student reading. Therefore, the objective of the present investigation is to identify and analyze the conceptions about the reading of teachers in the exercise of the Araucanía region. Regarding the methodology, the design was descriptive and quantitative, the sample was representative and was composed of 18 urban public schools of the most populated cities of the Araucanía, to whose teachers ($n = 338$) of different disciplines were applied a questionnaire of validated reading conceptions to reveal their reading profiles. Among the results, it was identified that teachers present reproductive and epistemic conceptions simultaneously with the predominance of the latter. Likewise, it was found that teachers with an epistemic profile show greater reading pleasure and are linked to the Language subject, while those with higher reproductive profiles read for practical reasons. Finally, recommendations to the conceptual change of the conceptions are provided, to help raise the quality of the teaching practices.

Key Words: Interactive Virtual Tutor (IVT), L2 oral comprehension, help options.

INTRODUCCIÓN

Según el Artículo 28 de la Ley General de Educación chilena (2007), 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” (Ministerio de Educación, 2007: 51). Por tanto, una de las prioridades de una educación de calidad es desarrollar estas competencias para comunicarse y aprender en todas las disciplinas (Tolchinsky & Simó, 2001; Errázuriz & Fuentes, 2012; Errázuriz, 2014, 2016, 2017), especialmente, considerando los efectos cognitivos beneficiosos de la cantidad de lectura en la mente de los niños a temprana edad (Cunningham & Stanovich, 1998). Sin embargo, pese a su relevancia, existen importantes deficiencias en lectura y escritura tanto en el estudiantado del sistema escolar como en el de pedagogía, lo que es corroborado por varias mediciones, como se especificará a continuación.

De acuerdo con la medición internacional PISA 2012, Chile obtuvo 441 puntos en lectura, lo que señala que estamos bajo el promedio de los países de la OECD que obtienen 496 puntos (OECD, 2014). Esto se agudiza en la región de la Araucanía, donde se focaliza esta investigación, ya que si bien su puntaje en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Lectura de 4° Básico 2015 (265 puntos) ha subido respecto de los años anteriores, continúa siendo más bajo que el promedio nacional. De hecho, en una aplicación del test de comprensión lectora Clip a 2.277 a estudiantes de escuelas básicas de la región de la Araucanía, se obtuvieron niveles de comprensión que no superan el 50% en las preguntas de nivel de

comprensión superficial y el 20% en preguntas de nivel de comprensión profunda (Fuentes, 2009). Esto probablemente se puede deber en parte 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 & Mayo, 2015).

Con respecto las diferencias de género en el rendimiento lector, la Prueba PISA 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 reforzado por los últimos resultados del Estudio Internacional de Lectura PIRLS 2016 (Agencia de Calidad de la Educación, 2017) y por la evidencia internacional (Logan & Johnston, 2010; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016).

Por su parte, el estudiantado de pedagogía también parece presentar grandes carencias en esta área. Si bien no se cuenta con resultados sobre su nivel de lectura de manera aislada, sí existen datos sobre su desempeño en escritura y sus habilidades lingüísticas, lo cual puede dar cuenta de su manejo general de la lengua escrita, dado que existe evidencia acerca de la relación entre el desarrollo de la lectura y la escritura (Shanahan, 2006; Llamazares, Alonso-Cortés & Sánchez, 2015). Por ejemplo, en la prueba de Comunicación Escrita de INICIA 2012, cuyo fin es evaluar a los alumnos que egresan de Educación Básica y fue rendida por el 14% de ellos, el 59% logró un nivel adecuado de producción escrita y el 41% no lo alcanzó, brecha que se profundiza en la región de la Araucanía, pues el 70% obtuvo un nivel insuficiente (Ministerio de Educación, 2012). Si bien, estos resultados tuvieron un alza en la última evaluación pública de 2014 (las evaluaciones posteriores fueron anónimas), no sabemos si esta tendencia se ha mantenido en el tiempo.

Del mismo modo, Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos (2016) y Errázuriz (2016, 2017), corroboraron que el desempeño en escritura de una muestra representativa de estudiantes de Pedagogía Básica de la Araucanía y Los Ríos es bajo, pero lo más alarmante es que identificaron que no hubo progreso en el rendimiento de 1º a 4º año de las carreras, es decir, pareciera ser que la formación no ejerció un impacto significativo en la calidad de los textos escritos por sus alumnos. De hecho, un estudio (Larrondo, Figueroa, Lara, Caro, Rojas & Gajardo, 2007) que evaluó las habilidades en Lenguaje y Matemáticas en alumnos egresados de pedagogía, descubrió que la variación entre ingreso y egreso es baja, destacando que los estudiantes que ingresan a la universidad con ciertas dificultades, reflejadas en sus puntajes de selección, egresan con las mismas. 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, Parodi, Coloma, Ibáñez & Cavada, 2011). Incluso, no solo las pruebas estandarizadas muestran estas falencias, sino que los mismos docentes reconocen que requieren aprender más sobre la enseñanza de la

lectura y la escritura (Rodríguez, Mahias, Maira, González, Cabezas & Portigliati, 2016). Estos datos resultan preocupantes al pensar que estos egresados serán los futuros docentes encargados de desarrollar las habilidades de lectura y fomentarla en el sistema escolar, especialmente porque hay investigaciones que han constatado la relevancia que tienen las competencias de lectura del profesorado en el desarrollo de estas en el alumnado y lo gravitante que es el aprendizaje de la lectura inicial para el éxito escolar (Sulentic, Beal & Capraro, 2006; Villalón, 2008).

Por último, existen evidencias internacionales respecto del efecto que tienen las concepciones y hábitos de lectura del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza y de fomento lector en la sala de clases, y sobre el modelamiento de las actitudes y los hábitos lectores del alumnado (Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999; Schraw & Bruning, 1999; Petscher, 2010; Benevides & Peterson, 2010; Villalón, Merisuo-Storm, Izquierdo-Magaldi, Melero & Soininen, 2016). Ciertamente, lo anteriormente señalado adquiere particular relevancia al constatar que las prácticas de enseñanza de la lectura en Chile han demostrado ser poco variadas, más bien reproductivas y de bajo desafío cognitivo (Galdames, Medina, San Martín, Gaete & Valdivia, 2011; Medina, Valdivia & San Martín, 2014).

Es por esto que el objetivo de la presente investigación fue identificar y analizar las concepciones sobre la lectura del profesorado en ejercicio de la región de la Araucanía y su relación con sus perfiles lectores, el que buscó responder a la pregunta de investigación ¿cómo son las concepciones de lectura y perfiles lectores de profesores en ejercicio en escuelas públicas de la Región de la Araucanía, Chile? A partir de este objetivo, surge la proyección de que los resultados de este estudio puedan aportar insumos para diseñar a futuro propuestas de fomento lector y generar modelos pedagógicos inclusivos y de mediación de la lectura (Ministerio de Educación, 2015a) a nivel escolar y de la formación docente y, de este modo, aportar a elevar el nivel de la competencia lectora en estudiantes y maestros.

En relación con la estructura del artículo, en primer lugar, se presentará un marco teórico que revisará investigaciones recientes sobre las concepciones y perfiles lectores de estudiantes y docentes en Chile y en el ámbito internacional; luego, se desplegará el marco metodológico que especificará los participantes del estudio, el instrumento aplicado y los procedimientos de análisis; posteriormente, se seguirá los resultados y, por último, se expondrán las conclusiones.

1. Marco teórico

1.1. Concepciones sobre la lectura de estudiantes y docentes: Diversas perspectivas

Las concepciones, desde el marco de las teorías implícitas, son constructos del mundo y de pensamiento social que median el conocimiento, pues son construcciones

epistémicas de representación de la realidad que guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Schraw & Bruning, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echeverría, 2006; Hernández, 2008; Makuc, 2011). Estas configuraciones de creencias relativas que un sujeto posee sobre un ámbito de la realidad tienen las siguientes características: 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).

Ahora bien, los tipos de concepciones que existen sobre la lectura dependen de las visiones sobre las prácticas letradas, las comunidades discursivas, los géneros, la intertextualidad y la interacción texto, lector, escritor y contexto (Camps, 2003; Hernández, 2005). En este sentido, existen varias tipologías sobre las concepciones de lectura con distintas terminologías, pero que aluden a lo mismo, por ejemplo: transmisional o transaccional (Schraw & Bruning, 1999; Hernández, 2008; Ruiz, 2009) y reproductivas o epistémicas (Lordán, Solé & Beltrán 2015). Las reproductivas son propias de lectores novatos y se caracterizan por solo reproducir el conocimiento sin poner en diálogo distintas posturas y sin cuestionar el contenido del texto, pues se centran en este y en la mecánica lectora, es decir, la decodificación, desatendiendo la situación comunicativa, el fin, el género discursivo y la comunidad discursiva donde circula. Mientras que las creencias epistémicas son propias de lectores experimentados y activos que se caracterizan por planificar su lectura y construir el conocimiento procesualmente, poniendo en diálogo diversas voces, problematizando las posturas investigadas y mediando su comprensión a través de la escritura, para así construir puntos de vista originales en su lectura. Además, toman en cuenta los distintos factores que intervienen en el proceso de lectura como el entorno, el propósito, las propiedades del género y la comunidad. Por ende, conciben la lectura como una actividad social (Fons, 2004; Hernández, 2005), en la cual intervienen mecanismos metacognitivos.

Con respecto a las investigaciones sobre las concepciones de literacidad que poseen estudiantes y profesores, Mateos, Martín y Villalón (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. En la misma línea, Miras, Solé, Castells, Espino y Gràcia (2008) evidenciaron que las actividades de lectura que el estudiantado del sistema escolar en España considera más útiles son aquellas que contribuyen a la preparación de las pruebas, mediante las cuales el profesorado evalúa sus logros de aprendizaje, por lo que es posible constatar que sus teorías implícitas son superficiales, pues se basan en lo que dice el profesor o el texto escolar.

Asimismo, Makuc (2011) y Makuc y Larrañaga (2015) constataron que las teorías implícitas sobre la lectura más frecuentes en algunos estudiantes universitarios

chilenos son la interactiva, que se centra en el diálogo con el texto, sus voces y el entorno; la literaria, que se focaliza solo en el placer de la lectura literaria y la lineal, orientada a la reproducción de contenidos. A su vez descubrieron que el alumnado que adhiere a la teoría interactiva tenía buenos resultados en evaluaciones de lectura comprensiva y aquellos apegados a las teorías literarias tenían bajos resultados en estas evaluaciones. Del mismo modo, Aguilar et al. (2016) y Errázuriz (2017) constataron que las teorías implícitas sobre literacidad del estudiantado de Pedagogía Básica de la Araucanía y Los Ríos son cercanas a las reproductivas y que no están alejadas de aquellas sostenidas por los docentes y formadores. Por su parte, Makuc (2008) también descubrió que un grupo de profesores chilenos presentaba un predominio de dos tipos de concepciones de lectura: lineales e interactivas y no mostraban teorías implícitas transaccionales o más profundas, por lo que comprobó que los docentes adaptan sus concepciones según el contexto, si corresponde a la enseñanza o a lecturas personales. Lo anterior coincide con los hallazgos de Gómez y Guerra (2012), quienes identificaron un predominio de teorías implícitas de aprendizaje interpretativas en una amplia muestra de profesores en ejercicio.

1.2. Perfiles y hábitos lectores de profesores y alumnos

En relación con los perfiles lectores de los docentes, existen investigaciones (Munita, 2013; Granado, 2014) que han logrado identificar diferencias entre las creencias y los hábitos de los lectores que presentan perfiles ‘débiles’ y ‘fuertes’, pues los primeros se caracterizan por su función informativa y por una estrecha relación con el contexto escolar y los segundos consideran la lectura como una actividad compleja de construcción personal de sentidos y de confirmación de identidad.

Asimismo, Granado (2014) señala que los maestros, en general, son lectores poco frecuentes e inmaduros, que no dan gran valor a los libros, sobreestiman su práctica lectora, escasamente acuden a las bibliotecas y hacen un uso instrumental de esta actividad. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Morrison et al. (1999), Sulentic et al. (2006), Nathanson, Pruslow y Levitt (2008) y Daisey (2009), quienes comprobaron que el profesorado que disfruta de la lectura en su vida puede proyectar y recrear estas experiencias positivas con sus estudiantes en el aula escolar (Lim, 2010; Jiménez, Rodríguez, Suárez, O’Shanahan, Villadiego, Uribe, Villalobos & Rodas, 2015), sin embargo, la mayoría no invierte tiempo en la lectura personal, pese a saber su importancia para la labor docente.

Por último, la relevancia de estos resultados radica en evidenciar que las concepciones y perfiles lectores de los maestros pueden afectar su propio desempeño, sus prácticas de enseñanza, el desarrollo lector de sus estudiantes y su motivación (Shell, Colvin & Bruning, 1995; Schraw & Bruning, 1999; Asselin, 2000; Applegate & Applegate, 2004; Sulentic et al., 2006; Ferreyro & Stramiello, 2008; Cremin, Mottram, Collins, Powell & Safford 2009; Tovar, 2009; Benevides & Peterson, 2010; Petscher,

2010; Aguilar et al., 2016; Errázuriz, 2017), pues los alumnos que muestran actitudes lectoras positivas tienden a ser buenos lectores (OECD, 2011, 2014; Villalón et al., 2016).

A partir de lo anterior, se concluye que las concepciones median la interacción que los lectores tienen entre los procesos de lectura, incrementando o limitando los niveles de desempeño y motivación, por lo que conocerlas resulta fundamental para comprender de qué modo es posible lograr el cambio conceptual (Martín & Cervi, 2006) y, así, elevar estas competencias en el profesorado y en su estudiantado.

2. Marco metodológico

De acuerdo con lo señalado previamente, el presente estudio tuvo como objetivos, en primer lugar, caracterizar las concepciones de lectura más predominantes del profesorado participante de escuelas de la Araucanía y, en segundo lugar, establecer la relación entre las concepciones y perfiles de lectura de los docentes. Por tanto, el método utilizado para alcanzar dichos objetivos correspondió a un diseño descriptivo de tipo cuantitativo.

2.1. Participantes

2.1.1. Población

A partir del total de 100 escuelas básicas municipales urbanas existentes en la Región de la Araucanía, Chile, se consideró el universo total de los 36 establecimientos de este tipo (Ministerio de Educación, 2015b, 2016) de las comunas más pobladas (más de 36.000 habitantes) de esta región al año 2015, estas son en orden decreciente: Temuco (330.324 habitantes), Villarrica (62.820 habitantes), Angol (51.282 habitantes) y Pucón (36.803 habitantes) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2013). En efecto, la población de estos territorios abarca el 56% del total de habitantes de la Araucanía, por lo que es significativa y representativa de la realidad urbana de la región. Con respecto a la conformación de la muestra, fue representativa de las comunas seleccionadas y quedó integrada por el 50% de este universo, es decir, 18 escuelas básicas municipales urbanas de estos territorios. El criterio de selección fue aleatorio y la muestra de tipo probabilístico.

2.1.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 338 profesores de 4° a 6° de enseñanza básica de las escuelas seleccionadas aleatoriamente. De ellos, un 78,4% correspondió a sujetos de género femenino y 21% a sujetos de género masculino (2 sujetos no registraron su género), un 10,7% de ellos declaró ser mapuche y el promedio de años experiencia en el aula del total de participantes fue de 15,9 años. Asimismo, del total

de docentes, un 62,2% señaló tener especialización en alguna área y un 53,8% declaró tener estudios completos de diplomado o postgrado.

A partir de los resultados de la muestra anterior, se seleccionaron los docentes con los perfiles lectores más predominantes, según sus concepciones de lectura más reproductivas o epistémicas, relevadas mediante la aplicación del Cuestionario sobre Creencias de Lectura, descrito en el próximo apartado. Esta última muestra estuvo conformada por 54 docentes, 27 de cada perfil, cuya selección se realizó a través del siguiente procedimiento para cada perfil lector:

a) Perfil predominantemente epistémico: la identificación de los participantes que presentaran las medias más altas en la escala epistémica y las medias más bajas en la escala reproductiva del Cuestionario sobre Creencias de Lectura.

b) Perfil predominantemente reproductivo: la identificación de los participantes que presentaran las medias más altas en la escala reproductiva y las medias más bajas en la escala epistémica del Cuestionario sobre Creencias de Lectura.

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado fue el Cuestionario sobre Creencias de Lectura, que contiene 31 ítems o afirmaciones y una escala Likert con los siguientes 6 niveles: totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, algo en desacuerdo, algo de acuerdo y bastante de acuerdo. El cuestionario fue aplicado el año 2015 en España con buenos resultados de validación (Lordán et al., 2015). Presenta las siguientes dos escalas:

a) Reproductiva: contiene las dimensiones centrada en el texto (por ejemplo: ‘Si un texto está correctamente escrito, lo comprenderá todo el mundo’) y centrada en la mecánica lectora (por ejemplo: ‘Se aprende a leer en la niñez y ese aprendizaje es suficiente para abordar textos y situaciones de lectura diferentes a lo largo de la vida’).

b) Epistémica: presenta las dimensiones lectura activa (por ejemplo: ‘Predecir qué va a suceder en un texto a medida que se va leyendo ayuda a comprenderlo mejor’), su planificación (por ejemplo: ‘Cuando leo, suelo pensar en lo que quiero conseguir con la lectura del texto’), su proceso constructivo (por ejemplo: ‘Discutir el contenido de un texto con otras personas ayuda a comprenderlo mejor’) y mediación de la escritura en la lectura (por ejemplo: ‘Tomar notas mientras se lee ayuda a comprender y organizar la información del texto’).

Cabe destacar que se realizó una adaptación lingüística y cultural del cuestionario al contexto chileno, considerando el léxico y los usos lingüísticos más frecuentes y claros en el país. En este sentido, se modificaron 8 ítems en cuanto a su selección léxica, giros lingüísticos, fórmulas de tratamiento y reformulación de las ideas para su claridad. Por ejemplo: el ítem ‘Tomar notas con tus propias palabras acerca de los

conceptos importantes es una de las mejores estrategias para comprender un texto’ se cambió a ‘Tomar notas con sus propias palabras sobre los conceptos importantes, es una excelente estrategia para comprender un texto’, dado que el instrumento original fue aplicado a estudiantes universitarios y se consideró que los docentes requerían de una fórmula de tratamiento más formal como ‘usted’. Por su parte, el ítem ‘Si intentas relacionar las ideas nuevas de un libro con lo que tú ya sabes sobre el tema, lo único que conseguirás es liarte’ se modificó a ‘Si intenta relacionar las ideas nuevas de un texto con lo que usted ya sabe sobre el tema, lo único que conseguirá es confundirse’, debido a que además de adaptar la fórmula de tratamiento, era necesario usar un término formal y comprensible en Chile como ‘confundirse’ en lugar de ‘liarse’. Por último, en el caso del ítem ‘Uno de los aspectos que más influyen en que la lectura resulte fácil es saber qué se busca’ se adaptó a ‘Uno de los aspectos que más influye en que la lectura resulte fácil es saber qué se busca o qué propósito se tiene’, para aclarar mediante información adicional a qué apunta exactamente el enunciado.

También, con el fin de explorar la posible asociación de las concepciones con los perfiles lectores, se añadieron al instrumento las siguientes preguntas iniciales de selección múltiple y desarrollo: 1) Aparte de sus lecturas para estudiar o trabajar, ¿cuánto tiempo le dedica a la lectura voluntaria?; 2) Si lee, ¿por qué lo hace?; 3) ¿Cuántos libros o textos completos ha leído en el último año?; 4) ¿Qué tipo de libro o texto suele leer más frecuentemente?; 5) ¿Está leyendo algún libro o texto en este momento?; 6) ¿Le gusta leer actualmente? y 7) ¿Cuál cree que es su nivel lector? Por último, el cuestionario fue validado previamente al presente estudio por tres jueces expertos y también contó con una validación estadística de contenido, constructo y confiabilidad, mediante análisis factorial y del Alfa de Cronbach, según los cuales se obtuvo una adecuada confiabilidad de ,800 en la escala reproductiva y de ,815 en la escala epistémica, además, se confirmaron los dos factores del instrumento.

2.3. Procedimientos

En primer lugar, los directores de las escuelas y los profesores participantes firmaron una carta de autorización y un consentimiento informado respectivamente, en los cuales se les informaba sobre el estudio y se les aseguraba la confidencialidad de sus datos.

En segundo lugar, se efectuó una validación del cuestionario, previa al presente estudio, mediante la evaluación de tres jueces expertos y una validación estadística de contenido, constructo y confiabilidad, mediante análisis factorial y del Alfa de Cronbach.

En tercer lugar, una vez recogida la información, se efectuaron los siguientes análisis estadísticos y correlacionales de los datos arrojados por la aplicación del cuestionario a los docentes participantes:

a) Análisis descriptivos generales y por cada una de las dimensiones del instrumento.

b) Comparaciones en base a las distintas variables asociadas a los profesores participantes y consideradas en el estudio, para establecer si estas afectan las creencias de lectura. Las variables comparadas fueron: nivel de estudios, género, hábitos lectores y gusto por a lectura, ciudad, escuela, pertenencia a un pueblo originario y asignaturas que enseña. Con este fin, se aplicaron tests estadísticos, según correspondió en cada caso, como ANOVA, T de Student, Chi-Cuadrado y tamaños del efecto mediante d de Cohen (Cohen, 1988) y V de Cramer.

3. Resultados y discusión

En primer lugar, en relación con las puntuaciones asociadas a las escalas Reproductiva y Epistémica del instrumento y -según lo observado en las Tablas 1 y 2- es posible señalar que ambas distribuyen adecuadamente los puntajes dentro de la escala. Luego de ser realizada la prueba de Kolmogorov-Smirnov para las escalas, no se rechaza la hipótesis de normalidad para ambas ($Z = .969$, $p = .304$). Por tanto, dado el tamaño de la muestra, la distribución de los puntajes, el tratamiento de los datos en estudios similares (Villalón & Mateos, 2009) y con la intención de fomentar la comprensión de los fenómenos, los análisis fueron efectuados a través de procedimientos de análisis paramétrico (Creswell & Creswell, 2005).

Se presentan a continuación los principales análisis descriptivos correspondientes a cada una de las seis dimensiones declaradas en el instrumento. Para estos fines y dadas las características del cuestionario, la puntuación asociada a cada dimensión corresponde a la sumatoria de las puntuaciones individuales de los ítems que las componen, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Descriptivos dimensiones Cuestionario de Creencias sobre la Lectura.

Dimensión	Nº sujetos*	Nº ítems	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Centrado en la mecánica	322	5	2,80	3,60	4,40	1,00	5,80	3,53	0,99
Centrado en el texto	318	7	2,71	3,29	3,71	1,00	5,14	3,21	0,80
Mediación de escritura	330	4	4,69	5,25	5,75	1,00	6,00	5,06	0,79
Proceso constructivo	318	5	4,20	4,80	5,20	1,00	6,00	4,66	0,83
Planificación de la Lectura	328	5	4,00	4,40	4,80	1,60	6,00	4,40	0,74
Lectura activa	327	5	4,20	4,80	5,20	1,40	6,00	4,64	0,77

Asimismo, también se presenta la Tabla 2 que ilustra los resultados de cada escala del instrumento: Reproductiva y Epistémica.

Tabla 2. Descriptivos de las escalas del Cuestionario de Creencias sobre la Lectura respondido por los docentes.

	Escala	
	Reproductiva	Epistémica
N Válidos	304	304
N perdidos	34	34
Media	3,34	4,68
Asimetría	-0,209	-1,284
Curtosis	-0,143	4,161
Desviación Estándar	0,76	0,62
Mínimo	1,00	1,26
Máximo	5,25	6,00
Percentil 10	2,38	3,95
Percentil 20	2,67	4,21
Percentil 30	3,00	4,37
Percentil 40	3,17	4,58
Percentil 50	3,33	4,79
Percentil 60	3,58	4,89
Percentil 70	3,83	5,00
Percentil 80	4,00	5,21
Percentil 90	4,25	5,37

Según lo observado en las tablas anteriores y los niveles de la escala Likert del instrumento, es posible corroborar que las concepciones sobre la lectura del profesorado, mostraron bajo acuerdo con la escala Reproductiva del instrumento (media de 3,34) y mayor acuerdo con la escala Epistémica (media de 4,68). Por tanto, los sujetos se manifiestan epistémicos en sus concepciones y prácticas sobre la lectura, pero simultáneamente también se muestran levemente reproductivos.

Asimismo, es posible constatar que los profesores de la muestra también presentan concepciones más epistémicas en las dimensiones Mediación de la escritura, Proceso constructivo, Planificación de la lectura y Lectura activa. No obstante, simultáneamente también se manifiestan levemente reproductivos en la dimensión Centrado en la mecánica.

3.1. Comparaciones según categorías

3.1.1. Comparaciones según estudios de postgrado

La Tabla 3 presenta los resultados de las pruebas T de Student para las diferencias de puntuaciones según se clasifique a los sujetos de estudio como ‘Sin estudios de postgrado’ y ‘Con estudios de postgrado’. Para tales efectos, se considera que el sujeto presenta estudios de postgrado si señala haber cursado exitosamente un diplomado, postítulo o postgrado.

Tabla 3. Prueba T de Student según los estudios de postgrado de los docentes.

Escala	Dimensión	Estudios de postgrado	N	Media	t	Sig.	d
Reproductiva		Sin estudios	135	3,31	-	0,456	0,09
		Con estudios	158	3,38			
	Centrado en la mecánica	Sin estudios	141	3,47	-	0,246	0,13
		Con estudios	170	3,59			
	Centrado en el texto	Sin estudios	137	3,22	0,012	0,990	0,00
		Con estudios	169	3,21			
Epistémica		Sin estudios	125	4,74	1,242	0,215	0,15
		Con estudios	167	4,65			
	Mediación de la escritura	Sin estudios	139	5,13	0,994	0,321	0,11
		Con estudios	179	5,04			
	Proceso constructivo	Sin estudios	131	4,73	1,081	0,281	0,12
		Con estudios	175	4,64			
	Planificación de la Lectura	Sin estudios	140	4,49	1,592	0,112	0,18
		Con estudios	176	4,35			
	Lectura activa	Sin estudios	137	4,66	0,418	0,676	0,05
		Con estudios	178	4,62			

Según lo observado en la Tabla 3, y si bien existe una leve tendencia a obtener mayores puntuaciones por parte del grupo ‘Sin estudios de postgrados’, no puede afirmarse que existe una diferencia significativa entre la puntuación obtenida en las diferentes escalas y dimensiones entre sujetos que declaran poseer diplomado o postgrados y aquellos que no.

3.1.2. Comparaciones según género

La Tabla 4 presenta los resultados de la comparación de puntuaciones de las diferentes dimensiones y escalas que componen el cuestionario, de acuerdo al género.

Tabla 4. Diferencia de medias según el género de los docentes.

Escala	Dimensión	Género	N	Media	Diferencia	t	sig.	d
Reproductiva		Femenino	239	3,30	-0,18	-1,689	0,092	0,24
		Masculino	64	3,48				
	Centrado en la mecánica	Femenino	254	3,53	0,03	0,253	0,800	0,03
		Masculino	67	3,50				
	Centrado en el texto	Femenino	249	3,14	-0,32	-2,956	0,003	0,41
		Masculino	67	3,46				
Epistémica		Femenino	238	4,69	0,05	0,554	0,580	0,08
		Masculino	64	4,64				
	Mediación de la escritura	Femenino	259	5,11	0,21	1,982	0,048	0,27
		Masculino	69	4,90				
	Proceso constructivo	Femenino	250	4,66	0,01	0,069	0,945	0,01
		Masculino	66	4,65				
	Planificación de la Lectura	Femenino	257	4,38	-0,07	-0,735	0,463	0,10
		Masculino	69	4,46				
	Lectura activa	Femenino	256	4,64	0,04	0,406	0,685	0,06
		Masculino	69	4,60				

De acuerdo con la Tabla 4, se revela la existencia de diferencias significativas de baja magnitud ($p < 0,05$) entre sujetos de género femenino y masculino solamente para las dimensiones Centrado en el texto ($t = -2,956$; $p = 0,003$; $d = 0,41$) y Mediación de la escritura ($t = -1,982$; $p = 0,048$; $d = 0,27$). Para el caso de la dimensión Centrado en el texto, esta diferencia es favorable hacia los sujetos de género masculino, mientras que en la dimensión Mediación de la escritura son los sujetos de género femenino quienes obtienen mayores puntuaciones. Por lo tanto, los profesores tenderían a ser más reproductivos y las profesoras a ser más epistémicas en sus concepciones de lectura. No obstante, es necesario considerar la diferencia en el número de participantes para cada género, ya que un 78,4% de la muestra total correspondió a maestras y un 21%, a maestros, por lo que idealmente habría que realizar el análisis con muestras similares para los sujetos de cada género, para así obtener tamaños del efecto más fidedignos.

3.1.3. Comparaciones según perfil lector

Los siguientes análisis buscaron conocer la relación existente entre el perfil lector y las concepciones sobre la lectura de los profesores estudiados.

a) Tiempo dedicado a la lectura

Para indagar acerca de diferencias en las puntuaciones medias entre las respuestas a la pregunta ‘¿cuánto tiempo dedican a la lectura voluntaria?’, según las escalas y dimensiones del cuestionario, se realizó un análisis de la varianza ANOVA. Los resultados generales del análisis se presentan en la Tabla 5, destacándose que salvo para la dimensión Centrado en el texto, existen diferencias significativas ($p < 0,05$) entre las puntuaciones medias obtenidas en escalas y dimensiones según la frecuencia de la lectura voluntaria declarada. Es decir, los sujetos que son más epistémicos en sus concepciones de lectura declaran leer más frecuentemente que los sujetos más reproductivos.

Tabla 5. ANOVA de puntuaciones del Test según frecuencia de lectura.

Escala	Dimensión	F	Sig.	η^2
Reproductiva		3,521	0,008	0,05
	Centrado en la mecánica	3,494	0,008	0,05
	Centrado en el texto	2,062	0,086	0,03
Epistémica		2,959	0,020	0,04
	Mediación de la escritura	1,606	0,173	0,02
	Proceso constructivo	2,414	0,049	0,03
	Planificación de la Lectura	2,254	0,064	0,03
	Lectura activa	2,257	0,063	0,03

De acuerdo con los resultados expuestos, se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos en la escala Reproductiva ($F = 3,521$; $p = 0,008$; $\eta^2 = 0,05$) y su dimensión Centrado en la Mecánica para quienes afirman leer menos frecuentemente ($F = 3,494$; $p = 0,008$; $\eta^2 = 0,05$) y en la escala Epistémica ($F = 2,959$; $p = 0,020$; $\eta^2 = 0,04$) y su dimensión Proceso constructivo ($F = 2,414$; $p = 0,049$; $\eta^2 = 0,03$) favorable hacia el grupo que declara leer frecuentemente. No obstante, si bien p es en general significativo, los valores son pequeños, esto podría indicar que la potencia de la prueba no es tan alta debido al tamaño muestral, por tanto, la potencia de la prueba podría incrementarse con una muestra más amplia.

b) Gusto por la lectura

Para realizar un análisis de la varianza ANOVA (Tabla 6), se categorizaron las respuestas a la pregunta ‘¿Te gusta leer actualmente?’ en las categorías Bajo (agrupando las respuestas ‘poco’ y ‘regular’) y Alto (agrupando las respuestas ‘bastante’ y ‘mucho’). Los resultados de la comparación de medias se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6. Diferencia de medias según el gusto por la lectura de los docentes.

Escala	Dimensión	Gusto por la lectura	N	Media	t	Sig.	d
Reproductiva		Alto	171	3,26	-2,044	0,042	0,24
		Bajo	129	3,44			
	Centrado en la mecánica	Alto	182	3,47	-1,051	0,294	0,12
		Bajo	136	3,59			
	Centrado en el texto	Alto	179	3,11	-2,479	0,014	0,28
		Bajo	135	3,33			
Epistémica		Alto	175	4,72	1,519	0,130	0,18
		Bajo	125	4,62			
	Mediación de la escritura	Alto	187	5,14	1,871	0,062	0,21
		Bajo	139	4,98			
	Proceso constructivo	Alto	183	4,78	3,088	0,002	0,35
		Bajo	131	4,49			
	Planificación de la Lectura	Alto	183	4,38	-0,611	0,541	0,07
		Bajo	141	4,43			
	Lectura activa	Alto	186	4,66	0,612	0,541	0,07
		Bajo	137	4,61			

A partir de estos resultados, se observa que existen diferencias significativas en algunas escalas y dimensiones según el grado de gusto actual por la lectura. Así, en el caso de las escalas se observan diferencias significativas solo para la escala Reproductiva ($t = -2,044$; $p = 0,042$; $d = 0,24$), mientras que para el caso de las dimensiones, las diferencias significativas se observan en las dimensiones Centrado en el texto ($t = -2,479$; $p = 0,014$, $d = 0,28$) y Proceso Constructivo ($t = 3,088$; $p = 0,002$; $d = 0,35$). Es decir, los sujetos más apegados a la escala Reproductiva y a la dimensión Centrado en el texto demuestran menos gusto por la lectura, mientras que aquellos más inclinados a la dimensión Epistémica Proceso constructivo declaran tener más gusto.

3.2. Selección de perfiles de lectura reproductivos y epistémicos

A continuación, se procedió a seleccionar dos grupos con concepciones epistémicas y reproductivas más puras, debido a que la mayoría de la muestra presentaba ambos tipos de concepciones simultáneamente. Así, se seleccionaron 27 profesores con un perfil lector predominantemente epistémico y 27 con un perfil predominantemente reproductivo y sí se encontraron algunas diferencias en sus puntajes de cada escala y sus dimensiones. El primer grupo estaba conformado por un 77,77% de mujeres y 22,22% de hombres y el segundo grupo por un 88,89 de mujeres y 11,11% de hombres, por lo que si bien ambos grupos tienen una presencia mayoritaria del género femenino debido a que la muestra general tenía un 78,4% de mujeres, el grupo epistémico presenta un mayor porcentaje del género masculino.

A partir de este punto y con la finalidad de favorecer la comprensión de los fenómenos, los análisis fueron realizados a través de procedimientos de análisis paramétrico.

Tabla 7. Prueba T de Student según el perfil lector de los docentes.

Escala	Dimensión	Perfil	N	Media	t	Sig.	d																																																																								
Reproductiva		Reproductivo	27	4,20	8,998	0,000	2,55																																																																								
		Epistémico	27	2,97					Centrado en la mecánica	Reproductivo	27	4,55	6,509	0,000	1,79	Epistémico	27	3,25		Centrado en el texto	Reproductivo	27	3,92	6,274	0,000	1,78	Epistémico	27	2,77	Epistémica		Reproductivo	27	5,26	-0,978	0,334	0,27	Epistémico	27	5,32		Mediación de la escritura	Reproductivo	27	5,66	-1,261	0,213	0,34	Epistémico	27	5,76		Proceso constructivo	Reproductivo	27	5,32	0,436	0,665	0,12	Epistémico	27	5,25		Planificación de la lectura	Reproductivo	27	4,90	-0,898	0,373	0,24	Epistémico	27	5,05		Lectura activa	Reproductivo	27	5,23	-0,742
	Centrado en la mecánica	Reproductivo	27	4,55	6,509	0,000	1,79																																																																								
		Epistémico	27	3,25					Centrado en el texto	Reproductivo	27	3,92	6,274	0,000	1,78	Epistémico	27	2,77	Epistémica		Reproductivo	27	5,26	-0,978	0,334	0,27	Epistémico	27	5,32		Mediación de la escritura	Reproductivo	27	5,66	-1,261	0,213	0,34	Epistémico	27	5,76		Proceso constructivo	Reproductivo	27	5,32	0,436	0,665	0,12	Epistémico	27	5,25		Planificación de la lectura	Reproductivo	27	4,90	-0,898	0,373	0,24	Epistémico	27	5,05		Lectura activa	Reproductivo	27	5,23	-0,742	0,462	0,20	Epistémico	27	5,32						
	Centrado en el texto	Reproductivo	27	3,92	6,274	0,000	1,78																																																																								
		Epistémico	27	2,77				Epistémica		Reproductivo	27	5,26	-0,978	0,334	0,27	Epistémico	27	5,32		Mediación de la escritura	Reproductivo	27	5,66	-1,261	0,213	0,34	Epistémico	27	5,76		Proceso constructivo	Reproductivo	27	5,32	0,436	0,665	0,12	Epistémico	27	5,25		Planificación de la lectura	Reproductivo	27	4,90	-0,898	0,373	0,24	Epistémico	27	5,05		Lectura activa	Reproductivo	27	5,23	-0,742	0,462	0,20	Epistémico	27	5,32																	
Epistémica		Reproductivo	27	5,26	-0,978	0,334	0,27																																																																								
		Epistémico	27	5,32					Mediación de la escritura	Reproductivo	27	5,66	-1,261	0,213	0,34	Epistémico	27	5,76		Proceso constructivo	Reproductivo	27	5,32	0,436	0,665	0,12	Epistémico	27	5,25		Planificación de la lectura	Reproductivo	27	4,90	-0,898	0,373	0,24	Epistémico	27	5,05		Lectura activa	Reproductivo	27	5,23	-0,742	0,462	0,20	Epistémico	27	5,32																												
	Mediación de la escritura	Reproductivo	27	5,66	-1,261	0,213	0,34																																																																								
		Epistémico	27	5,76					Proceso constructivo	Reproductivo	27	5,32	0,436	0,665	0,12	Epistémico	27	5,25		Planificación de la lectura	Reproductivo	27	4,90	-0,898	0,373	0,24	Epistémico	27	5,05		Lectura activa	Reproductivo	27	5,23	-0,742	0,462	0,20	Epistémico	27	5,32																																							
	Proceso constructivo	Reproductivo	27	5,32	0,436	0,665	0,12																																																																								
		Epistémico	27	5,25					Planificación de la lectura	Reproductivo	27	4,90	-0,898	0,373	0,24	Epistémico	27	5,05		Lectura activa	Reproductivo	27	5,23	-0,742	0,462	0,20	Epistémico	27	5,32																																																		
	Planificación de la lectura	Reproductivo	27	4,90	-0,898	0,373	0,24																																																																								
		Epistémico	27	5,05					Lectura activa	Reproductivo	27	5,23	-0,742	0,462	0,20	Epistémico	27	5,32																																																													
	Lectura activa	Reproductivo	27	5,23	-0,742	0,462	0,20																																																																								
		Epistémico	27	5,32																																																																											

La Tabla 7 presenta los resultados de la prueba T de Student para las escalas y dimensiones del instrumento cuando se compara entre los sujetos con más altos perfiles epistémicos y reproductivos, respectivamente. Como podría esperarse, los sujetos con un perfil reproductivo obtienen más altas puntuaciones para la escala reproductiva y sus dimensiones subyacentes ($p < 0,05$) que los sujetos con perfiles epistémicos. Sin embargo, al analizar las diferencias para la Escala Epistémica y sus dimensiones subyacentes, la magnitud de las diferencias entre los grupos se acorta de forma tal que los resultados de la prueba T no resultan significativos tanto para la escala como para cada una de sus dimensiones.

Asimismo, como es posible corroborar, el grupo de docentes más reproductivo muestra un mayor nivel de concepciones de este tipo en la dimensión Centrada en el texto que en la Centrada en la mecánica y presenta un menor nivel de creencias Epistémicas en la dimensión Planificación de la lectura y una mayor puntuación en Mediación de la escritura. En el caso de los profesores más epistémicos, es posible observar que en la dimensión Reproductiva Centrada en la mecánica presentan menores niveles que en la Centrada en el texto y que la dimensión Epistémica con mayor predominio es Mediación de la escritura, seguida por Lectura activa, Proceso constructivo y, por último, Planificación de la lectura.

3.2.1. Pruebas de independencia

A continuación, se corroboró si los dos grupos de profesores con los 27 más altos perfiles reproductivos y epistémicos respectivamente comparten o no las características de género, edad, formación, etc. con el resto del grupo de estudio. Si bien existen diferentes procedimientos para lo anterior, iniciamos el análisis mediante el análisis del estadístico Chi-Cuadrado, como se observa en la Tabla 8.

Tabla 8. Pruebas de independencia entre las variables de los docentes.

Par	Chi-Cuadrado	Sig.	V
Perfil-Miembro de pueblo Originario	4,234	0,375	0,08
Perfil-Escuela	41,216	0,184	0,25
Perfil-Ciudad	8,796	0,185	0,11
Perfil-Mención o postgrado	2,535	0,638	0,08
Perfil-Tiempo dedicado a la lectura voluntaria	10,600	0,389	0,13
Perfil-Libros Leídos	7,495	0,678	0,11
Perfil-¿Estás Leyendo Actualmente?	3,803	0,149	0,11
Perfil-¿Te gusta leer actualmente?	30,094	0,000	0,21
Perfil-¿Cuál crees que es tu nivel lector	18,475	0,018	0,17
Perfil-Rango experiencia docente	20,084	0,216	0,21

Tras realizar las pruebas de independencia, se observa que en 8 de las 10 pruebas no existe relación entre la asignación de los sujetos a los grupos de perfiles dominantes con otras variables como escuela, ciudad, mención o postgrado, escuela, pertenencia a un pueblo originario, tiempo dedicado a la lectura voluntaria, cantidad de libros leídos y experiencia docente. En los dos únicos pares en que se observa que la asignación con los más altos niveles de perfiles reproductivos y epistémicos es significativa, es en el caso del gusto actual por la lectura ($\chi^2 = 30,094$; $t = 0,000$; $v = 0,21$) y percepción del nivel lector ($\chi^2 = 18,475$; $p = 0,018$; $v = 0,17$).

3.2.2. Comparaciones según categorías

3.2.2.1. Comparaciones según género

La Tabla 9 presenta los resultados de la comparación de puntuaciones de las diferentes dimensiones y escalas que componen el cuestionario, según género.

Tabla 9. Diferencia de medias según el género de los docentes seleccionados.

Escala	Dimensión	Género	N	Media	Diferencia	t	sig.	d
Reproductiva		Femenino	39	3,52	-0,23	-0,844	0,403	0,30
		Masculino	10	3,76				
	Centrado en la mecánica	Femenino	43	3,88	-0,14	-0,395	0,695	0,14
		Masculino	10	4,02				
Epistémica	Centrado en el texto	Femenino	40	3,26	-0,31	-1,014	0,316	0,36
		Masculino	10	3,57				
		Femenino	43	5,26	-0,18	-2,176	0,034	0,76
		Masculino	10	5,43				
Epistémica	Mediación de la escritura	Femenino	44	5,70	-0,02	-0,194	0,847	0,07
		Masculino	10	5,73				
	Proceso constructivo	Femenino	43	5,31	0,13	0,696	0,489	0,24
		Masculino	10	5,18				
	Planificación de la Lectura	Femenino	44	4,86	-0,62	-3,141	0,003	1,10
		Masculino	10	5,48				
Lectura activa	Femenino	44	5,25	-0,15	-0,900	0,372	0,32	
	Masculino	10	5,40					

De acuerdo con los datos de la Tabla 9, se revela la existencia de diferencias significativas ($p < 0,05$) entre sujetos de género femenino y masculino solamente para la escala Epistémica ($t = -2,176$; $p = 0,034$, $d = 0,76$) y, al interior de ella, para la dimensión Planificación de la Lectura ($t = -3,141$; $p = 0,003$, $d = 1,10$). En ambos casos los puntajes obtenidos son menores para las mujeres, es decir, las profesoras presentan concepciones sobre la lectura y su planificación menos epistémicas. Por el contrario, los docentes varones se muestran más epistémicos.

3.2.2.2. Comparaciones según el perfil lector

Los siguientes análisis buscaron conocer la relación existente entre perfil lector y las concepciones sobre la lectura para la muestra de los dos grupos seleccionados.

a) Razones para leer

A partir del análisis de las respuestas a la pregunta ‘Si lees, ¿por qué lees?’ (Respuesta múltiple), en la que era posible seleccionar más de una opción, se observa que en el grupo de 54 docentes seleccionados, 25 de ellos (46,3%) declara que una de las razones para leer es aprender. Le siguen a la anterior, con magnitudes similares, las razones ‘Me gusta’ (44,4%) y ‘Me informo’ (40,7%). En tanto, las razones menos declaradas que motivan la lectura, de menor a mayor, son: ‘Me evado’ (5,6%), ‘Estoy al día’ (22,2%) y ‘Me divierte’ (24,1%).

Dado que cada participante podía seleccionar (o no) desde una a seis razones para leer, se realizaron comparaciones de medias para las escalas y dimensiones del instrumento, según si los participantes declararan que las opciones propuestas fueran o no razones consideradas por ellos para leer. La diferencia de medias (Sí – No) para

cada una de las escalas del instrumento, según la razón individual señalada para leer, se presenta en la Tabla 10.

Tabla 10. Diferencia de medias según las razones para leer declaradas por los docentes.

Escala	Dimensión	Me divierte	Me gusta	Me evado	Me informo	Aprendo	Estoy al día
Reproductiva							0,56(d=0,74)
	Centrado en la mecánica						0,69(d=0,73)
	Centrado en el texto						
Epistémica							
	Mediación de la escritura						
	Proceso constructivo		0,35 (d = 0,69)			-0,41 (d = 0,81)	
	Planificación de la lectura						
	Lectura activa						

De acuerdo con la Tabla anterior, se observa que no existen diferencias significativas en las puntuaciones medias para las escalas y dimensiones del cuestionario entre los sujetos que seleccionan la opción ‘Me divierte’ y aquellos que no lo hacen. La misma situación se aprecia cuando se analizan estas diferencias según los sujetos que seleccionan (o no) las opciones ‘Me evado’ o ‘Me informo’. Para el caso de aquellos que seleccionaron (o no) la opción ‘Me gusta’, se aprecia una diferencia significativa ($p < 0,05$) = 0,35; $d = 0,69$ solo para la dimensión proceso constructivo favorable hacia los sujetos que seleccionaron la afirmación como una de las razones para leer. En el caso de ‘Aprendo’, se observa una diferencia significativa ($p < 0,05$) de medias = -0,41; $d = 0,81$, esto es favorable hacia los docentes que no declaran que aprender sea una de sus motivaciones para leer. Finalmente, los sujetos que indican que estar al día es una de las razones para leer obtienen puntuaciones medias significativamente superiores ($p < 0,05$) que aquellos que no para la escala Reproductiva ($m_1 - m_2 = 0,56$; $d = 0,74$) como para la dimensión Centrado en la mecánica ($m_1 - m_2 = 0,69$; $d = 0,73$), por lo que esta razón estaría más bien vinculada a una visión reproductiva.

b) Gusto por la lectura

Se realizó una comparación de medias para las escalas y dimensiones del cuestionario entre los grupos según su respuesta a la pregunta ‘¿Te gusta leer actualmente?’, considerándose las categorías: Bajo (agrupando las respuestas ‘poco’ y ‘regular’) y Alto (agrupando las respuestas ‘bastante’ y ‘mucho’). Los resultados se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11. Diferencia de medias según el gusto por la lectura de los docentes.

Escala	Dimensión	Gusto por la lectura	N	Media	t	Sig.	d
Reproductiva		Alto	39	3,49	-1,447	0,155	0,54
		Bajo	9	3,91			
	Centrado en la mecánica	Alto	43	3,75	-2,553	0,014	0,94
		Bajo	9	4,62			
	Centrado en el texto	Alto	40	3,31	-0,275	0,785	0,10
		Bajo	9	3,40			
Epistémica		Alto	43	5,27	-0,286	0,776	0,10
		Bajo	9	5,30			
	Mediación de la escritura	Alto	44	5,69	-0,824	0,414	0,30
		Bajo	9	5,78			
	Proceso constructivo	Alto	43	5,34	2,186	0,034	0,80
		Bajo	9	4,93			
	Planificación de la lectura	Alto	44	4,91	-1,441	0,156	0,53
		Bajo	9	5,22			
	Lectura activa	Alto	44	5,25	-0,575	0,568	0,21
		Bajo	9	5,36			

A partir de estos resultados, se observa que existen diferencias significativas entre los grupos para las dimensiones Centrado en la Mecánica ($t = -2,553$; $p = 0,014$; $d = 0,94$) y Proceso Constructivo ($t = 2,186$; $p = 0,034$; $d = 0,80$). En el primero de los casos, el grupo con alto gusto por la lectura obtiene una puntuación media inferior en esta escala reproductiva a la del grupo con bajo gusto por la lectura. Esta situación se invierte al analizar la dimensión Proceso constructivo, pues en este caso los participantes que tienen un alto gusto presentan un puntaje superior en la escala epistémica. Por lo tanto, el profesorado con alto perfil epistémico en la dimensión Proceso constructivo presenta más alto gusto por la lectura y aquellos con más alto perfil reproductivo en la dimensión Centrado en la mecánica exhiben menos gusto por ella.

c) Docencia en el área de Lenguaje

Con el propósito de comprender si realizar docencia en la asignatura de Lenguaje se asocia a una forma diferente de concebir la lectura, se separó a los sujetos en dos grupos según si declaraban realizar o no clases en esta área. Luego, se compararon las medias para escalas y dimensiones entre los docentes que realizan clases en la asignatura con aquellos que no. Los resultados de las pruebas T de Student se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12. Diferencia de medias según la realización de docencia en la asignatura de Lenguaje.

Escala	Dimensión	¿Realiza clases en Lenguaje?	N	Media	t	Sig.	d
Reproductiva		Sí	14	3,18	-2,124	0,039	0,68
		No	33	3,70			
	Centrado en la mecánica	Sí	16	3,36	-2,858	0,006	0,86
		No	35	4,15			
	Centrado en el texto	Sí	15	3,03	-1,394	0,170	0,43
		No	33	3,40			
Epistémica		Sí	16	5,27	-0,534	0,596	0,16
		No	35	5,31			
	Mediación de la escritura	Sí	17	5,71	-0,265	0,792	0,08
		No	35	5,73			
	Proceso constructivo	Sí	16	5,28	0,004	0,997	0,00
		No	35	5,27			
	Planificación de la lectura	Sí	17	4,93	-0,447	0,657	0,13
		No	35	5,01			
	Lectura activa	Sí	17	5,28	-0,064	0,949	0,02
		No	35	5,29			

El análisis de estos resultados indicó, en primer lugar, que la razón de docentes que dictaban clases en la asignatura versus los que no es de 1:2. Posteriormente, tras la codificación y la comparación de medias, se observó que cuando se compara a los sujetos según si efectúan o no clases en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, solamente existen diferencias significativas para la escala Reproductiva ($t = -2,124$; $p = 0,039$; $d = 0,68$) y la dimensión Centrado en la mecánica ($t = -2,858$; $p = 0,006$; $d = 0,86$). En ambos casos, los sujetos que declararon realizar clases en la asignatura obtuvieron puntuaciones menores en esta escala y en esta dimensión reproductiva que aquellos que no realizaban clases en este sector de aprendizaje. Por ende, el profesorado que efectuaba docencia de Lenguaje manifestó tener un menor nivel de concepciones reproductivas en comparación con los docentes de otras disciplinas.

CONCLUSIONES

A partir del análisis general de estos resultados, es posible inferir que la mayoría de los sujetos presenta ambas concepciones simultáneamente con un predominio de aquellas epistémicas, pues según Schraw y Bruning (1999), White y Bruning (2005) y Villalón y Mateos (2009), debido a su carácter implícito, es esperable que los participantes muestren inconsistencias en sus respuestas y que mantengan ambos tipos de concepciones.

Asimismo, resulta particularmente interesante que esta muestra de docentes manifieste un predominio de concepciones epistémicas, dado que -según la investigación en Chile- el profesorado presenta predominantemente prácticas de

enseñanza de la lectura más bien centradas en la reproducción del conocimiento con escaso desafío cognitivo (Medina et al., 2014), por lo que sería esperable que sus concepciones fuesen cercanas a esta perspectiva. Sin embargo, es necesario considerar que los cuestionarios y encuestas tienen limitaciones, debido a que los sujetos pueden responder por deseabilidad social, especialmente el profesorado, un gremio permanentemente cuestionado, cuyo trabajo se desarrolla en condiciones no siempre satisfactorias y que es poco valorado por la sociedad (Vaillant, 2010; Bellei & Valenzuela, 2010).

En efecto, también parece desconcertante corroborar que no existen diferencias según los años de experiencia y el nivel de formación del profesorado participante, pues sería esperable que la formación de postgrado incrementara los niveles de creencias de lectura epistémicas o que la mayor experiencia o inserción reciente en la carrera docente incidiera en estas concepciones. Esto es coherente con el hecho de que las concepciones son resistentes al cambio, por ser inconscientes y producto de experiencias personales y prácticas habituales.

Por tanto, se hace imperativo elaborar intervenciones, planes de formación inicial y continua (Moliner, Castellón & Loren, 2010), acompañamientos y contextos escolares que estén diseñados con el fin de producir el cambio conceptual necesario para transformar las prácticas docentes, así como también formar a los formadores de profesores (Vaillant, 2002). En este sentido, una estrategia efectiva, según Phipps y Borg (2009), consiste en el fomento de la exploración colaborativa y dialógica de estudiantes, docentes y formadores de sus prácticas y creencias, para que identifiquen las tensiones que detentan, reflexionen y tomen consciencia sobre estas (Martín & Cervi, 2006). Ciertamente, como lo señala el criterio D de Responsabilidades Profesionales del actual *Marco para la Buena Enseñanza* (Ministerio de Educación, 2008), es imperativo ofrecer las condiciones idóneas para potenciar la reflexión sobre las prácticas docentes entre los pares. En tal sentido, estudios realizados sobre procesos de mejoramiento escolar, destacan que este tipo de reflexiones entre pares permite fortalecer las comunidades docentes, así como una mejor gestión institucional del currículo y la pedagogía (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

Por otra parte, tampoco se detectaron diferencias significativas en las concepciones de lectura del profesorado según la ciudad en donde viven o su pertenencia a un pueblo originario. Por consiguiente, tal parece que factores como el lugar geográfico o la etnia no influyen en sus conceptualizaciones acerca de la lectura. En este sentido, es importante recordar que por la composición de la muestra los participantes pertenecen a escuelas urbanas, pero es probable que estos factores pudiesen afectar los resultados en escuelas de contextos rurales.

No obstante lo anterior, sí fue posible identificar un grupo de docentes que presenta concepciones epistémicas predominantes y se manifiesta más motivado hacia

la lectura y con una alta autoimagen lectora, en comparación con el grupo menos epistémico. En efecto, estos sujetos demuestran tener un alto gusto por esta actividad, pues declaran leer frecuente y principalmente por placer, descartando así motivaciones de orden más práctico. Por el contrario, los sujetos de perfiles más reproductivos o menos epistémicos señalan que leen para estar al día y aprender. En consecuencia, se observa una vinculación entre el placer por la lectura y las concepciones epistémicas sobre ella, punto de especial relevancia si se consideran las últimas encuestas de comportamiento lector (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011, 2014) que indican que Chile figura como el país de Latinoamérica que más lee por trabajo y estudios y que menos lo hace por placer. De este modo, si el placer por la lectura es la manifestación de una actitud positiva ante la lectura en general (Cunningham & Stanovich, 1998; Lockwood, 2011), se podría aseverar que una de las claves para fortalecer las trayectorias lectoras es que el placer por la lectura no esté solo asociado a actividades concretas o fines funcionales. Es decir, más que leer por motivos laborales, de estudio o distracción, se trata de una práctica habitual que es percibida como placentera en diversas situaciones, independientemente de que los objetivos y contextos sean distintos.

A su vez, cabe apuntar una observación inicial acerca de la relación del placer por la lectura del profesorado encuestado con su disciplina de formación y desempeño. Al respecto, los resultados evidencian que aquellos que realizan clases en la asignatura de Lenguaje obtienen más bajos niveles en la escala reproductiva que quienes no efectúan clases en esta área de aprendizaje. Por ende, los individuos que realizan docencia de Lenguaje manifiestan tener un perfil menos reproductivo en comparación con aquellos de otras disciplinas, lo que probablemente se puede deber a que presentan una mayor sensibilidad hacia la lectura por su formación, sus prácticas habituales y su experiencia. Esta situación también indica que posiblemente en los contextos escolares continúa prevaleciendo el paradigma de desarrollo de la lectura solo en el área de Lengua y no a través de currículo y las disciplinas, como recomienda la literatura sobre el tema y el movimiento *Writing Across the Curriculum* (Tolchinsky & Simó, 2001; Lea & Street, 2006; Parodi, 2010; Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null, Rogers & Stansell, 2012; Carlino, 2013; Parodi & Burdiles, 2015; Errázuriz, 2016).

Con respecto al factor de género, si bien en la muestra total las profesoras se manifiestan más epistémicas en las dimensiones Mediación de la escritura en la lectura y Centrado en el texto, la mayor presencia de hombres en la selección del grupo epistémico de profesores y que estos manifiesten un perfil más epistémico que sus pares de género femenino, constituye un hallazgo inesperado, pues según las evidencias se señala que las mujeres son más lectoras y tienen actitudes más positivas hacia la lectura (Schaffner et al., 2013; Lordán et al., 2015; Stutz et al., 2016). Por tanto, sería pertinente profundizar en esta variable con otros métodos, para indagar a qué se podría deber esta diferencia.

Finalmente, sería necesario continuar explorando el fenómeno de la lectura y sus conceptualizaciones por parte del profesorado participante bajo métodos más cualitativos como entrevistas, a modo de relevar estos constructos desde otras perspectivas y de manera más profunda, para así estudiar 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, una interesante proyección de esta investigación bien podría ser observar y analizar las prácticas de enseñanza de estos profesores y constatar si se relacionan con sus concepciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio Internacional de Lectura PIRLS 2016: Presentación Nacional de Resultados* [en línea]. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/1-4-estudiantes-chile-logran-los-mejores-resultados-estudio-internacional-lectura/>
- Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M. C. & Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre la escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos* 42(3), 7-26 [en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art01.pdf>
- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Asselin, M. (2000). Confronting assumptions: Preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, 21(1), 31-55.
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S. Rogers, P. & Stansell, A. (Eds.). (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures. Perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Becerra, R. & Mayo, S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56-67.
- Bellei, C. & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile. *Fin de ciclo*, 257-284.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Lom.
- Benevides, T. & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: Puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En J. Ramos (Coord.), *Enseñar a escribir sin prisa... pero con sentido* (pp. 86-103). Sevilla: MCEP.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-38.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral Sciences*. Nueva York: Routledge Academic.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011). *Informe Final Estudio sobre el Comportamiento Lector a nivel nacional 2011* [en línea]. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/12/informe-lectura.zip>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2014). *Encuesta de comportamiento lector* [en línea]. Disponible en: <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/Presentacionde-ResultadosECL2014.pdf>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. (2009). Teachers as readers: Building communities of readers. *Literacy*, 43, 11-19.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas. En R. A. Swanson & E. F. Holton (Eds), *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry* (pp. 315-326). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-17.
- Daisey, P. (2009). The reading experiences and beliefs of secondary pre-service teachers. *Reading Horizons*, 49(2), 167-190.
- Errázuriz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: Los marcadores discursivos. *Onomazein*, 30(2), 217-236. DOI: 10.7764/onomazein.30.
- Errázuriz, M. C. (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*, 23(3), 27-43.
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50.
- Errázuriz, M. C. & Fuentes, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en Alfabetización Académica en primer año de Pedagogía General Básica en la Sede Villarrica de la UC. *Onomazein*, 25(1), 287-313 [en línea]. Disponible en: http://www.onomazein.net/Articulos/25/14_Errazuriz.pdf

- Ferreyro, J. & Stramiello, C. (2008). El docente: El desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-7.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, 31(125), 23-37 [en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a3.pdf>
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. & Valdivia, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago: MIDE UC.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: A study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: Estudio de los hábitos lectores de futuros docente. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.
- Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 25-43.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Revista Perfiles Educativos*, XXVII(107), 85-117.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mejicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.
- Instituto Nacional de Estadísticas, Dirección Regional de La Araucanía (2013). *Compendio estadístico regional la Araucanía Informe Anual 2013*. Santiago: Chile.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Suárez, N., O'Shanahan, I., Villadiego, Y., Uribe, C., Villalobos, J. A. & Rodas, P. (2015). Teachers' implicit theories of learning to read: A cross-cultural study in Ibero-American countries. *Reading and Writing*, 28(9), 1355-1379.
- Larrondo, T., Figueroa, C., Lara, M., Caro, A., Rojas, M. & Gajardo, C. (2007). *Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y Matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo. Informe Final Investigación*. Valparaíso: PUCV.
- Lea, M. & Street, B. (2006) The Academic Literacies model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377.

- Lim, C. (2010). Understanding Singaporean preschool teachers' beliefs about literacy development: Four different perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 215-224.
- Llamazares, T., Alonso-Cortés, M. & Sánchez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: Tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 67-82.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la educación primaria*. España: Morata.
- Logan, S. & Johnston, R. S. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62, 175-187.
- Lordán, E., Solé, I. & Beltran, F. S. (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*, 40(1), 37-56.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 41(68), 403-422.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre la comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 237-254.
- Makuc, M. & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 48(87), 29-53 [en línea]. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- Martín, E. & Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Del Puy Pérez, M. De la Cruz, E. Martín & M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Mateos, M., Martín, E. & Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Del Puy Pérez, M. De la Cruz, E. Martín & M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 231-242). Barcelona: Graó.
- Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psyke*, 23(2), 1-13.

- Ministerio de Desarrollo Social (2014). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional Casen 2013* [en línea]. Disponible en: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>
- Ministerio de Educación (2007). *Ley General de la Educación*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza* [en línea]. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación (2012). *Informe sobre los resultados de la Prueba INICIA 2012* [en línea]. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Informe%20Resultados%20Prueba%20INICIA%202012.pdf>
- Ministerio de Educación (2015a). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015*. Santiago, Chile: División de Educación General Unidad Educación Especial.
- Ministerio de Educación (2015b). *Esquema de registro bases Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) 2014-2015*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2016). *Estadísticas de la Educación 2015*. Santiago, Chile.
- Miras, M., Solé, I., Castells, N., Espino, S. & Gràcia, M. (2008). La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender: El punto de vista de los alumnos. En A. Camps & M. Milian (Eds.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 91-102). Barcelona: Graó.
- Moliner, L., Castellón, J. & Loren, C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 45-63.
- Morrison, T. G., Jacobs, J. & Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended practices in their classroom? *Reading Research and Instruction*, 38, 81-100.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-88.
- Nathanson, S., Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.

- OECD (Ed.). (2011). PISA: Do students today read for pleasure? *PISA in focus*, 8, 1-4. OECD Publishing.
- 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 línea]. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel.
- Parodi, G. & Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*. Santiago: Ariel.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33, 335-355.
- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Del Puy Pérez, M. De la Cruz, E. Martín & M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. B., Mahias, P., Maira, M. P., González, M. C., Cabezas, H. & Portigliati, C. (2016). La mirada de los profesores: Debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas. *Midevidencias*, 1-6.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, 369-385.
- Schraw, G. & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and Reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-183). Nueva York: The Guilford Press.

- Shell, D., Colvin, C. & Bruning, R. (1995). Developmental and ability differences in self-efficacy, causal attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. & Cavada, P. (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*, 48(1), 28-41.
- Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
- Sulentic, M., Beal, G. & Capraro, R. (2006). How do Literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? *Reading Psychology*, 27, 235-255.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Tovar, R. M. (2009). La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 44, 109-116.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina N° 25*. Santiago: PREAL.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades educativas*, 234, 4-11.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones UC.
- Villalón, R. & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Villalón, R., Merisuo-Storm, T., Izquierdo-Magaldi, B., Melero, A. & Soininen, M. (2016). *Reading attitudes and text comprehension of Finnish and Spanish pupils: A comparative study*. Ponencia presentada en Conference of the EARLI SIG 2 Comprehension of Text and Graphics, Ginebra, Suiza.
- White, M. J. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189.

* AGRADECIMIENTOS

Este proyecto fue financiado por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Código Proyecto: FONIDE FX11619, año 2016, titulado *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.*

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la opinión del MINEDUC.

También, Omar Davison agradece al Programa Conicyt Doctorado Nacional, Folio: 21130086.

Por último, agradecemos a los Directores y el profesorado de las escuelas públicas participantes de la Región de la Araucanía, Chile, por su colaboración.