



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación  
Centro de Estudios  
Ministerio de Educación

## INFORME FINAL

# LITERACIDAD LITERARIA DIGITAL EN LA ESCUELA. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS LECTORAS DE ESTUDIANTES DE 7° A II° MEDIO

Institución principal: Pontificia Universidad Católica de Chile  
En alianza con: Universidad de Tarapacá  
Investigadora principal: Maili Ow González  
Equipo de investigación: Alejandra Meneses, Berta Reyes,  
Paloma de Gálvez  
PROYECTO FONIDE FON181800034

Monto adjudicado: \$41.753.000  
Número de decreto: 0092  
Fecha del decreto: 14 de febrero del 2019  
Incorporación o no de enfoque de género: Sí  
Tipo de metodología empleada: Mixta  
Contraparte técnica: Teresa Chamorro (UCE) y Hadabell Castillo (CEM)

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 los puntos de vista del MINEDUC.

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. CONTEXTUALIZACIÓN/ ANTECEDENTES .....	7
2.1. Contexto nacional.....	7
2.2. Estudios internacionales.....	9
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	11
4. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	12
5. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL .....	13
5.1. La pregunta por la lectura es, hoy, una pregunta por la literacidad .....	13
5.2. De la lectura literaria digital a la literacidad literaria digital.....	14
5.3. Literatura digital .....	15
5.4. Estrategias de literacidad .....	16
5.5. Contextos de literacidad digital .....	17
6. METODOLOGÍA .....	17
6.1. Objeto de estudio.....	17
6.2. Análisis de fuentes secundarias .....	18
6.3. Muestra.....	19
6.4. Técnicas cualitativas .....	20
6.5. Técnicas cuantitativas .....	24
7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
7.1. Oportunidades de aprendizaje de Literacidad Literaria Digital en las herramientas curriculares vigentes.....	32
7.2. Obras literarias digitalizadas en Biblioteca Pública Digital, Biblioteca Escolar Digital y repertorios sugeridos por BBCC y Programas .....	33
7.3. Análisis Plataformas digitales pagadas de acceso a literatura.....	35
7.4. Prácticas de literacidad literaria digital.....	36
7.4.1. Prácticas de literacidad literaria digital según nivel educativo .....	36
7.4.1.1. Autopercepción literaria: perfil lector según curso.....	37
7.4.1.2. Gusto lector según curso .....	37
7.4.1.3. Formato según curso.....	38
7.4.1.4. Consumo digital: dispositivos disponibles para el uso personal según curso .....	38
7.4.2. Prácticas de literacidad literaria digital según sexo .....	39
7.4.2.1. Autopercepción literaria: perfil lector según sexo .....	41
7.4.2.2. Gusto lector según sexo.....	41
7.4.2.3. Formato según sexo .....	42
7.4.2.4. Consumo digital: dispositivos disponibles para el uso personal según sexo.....	42
7.4.3. Prácticas de literacidad literaria digital según región.....	43
7.4.3.1. Autopercepción literaria: perfil lector según región .....	43

7.4.3.2. Gusto lector según región .....	44
7.4.3.3. Formato según región .....	44
7.4.3.4. Consumo digital: dispositivos disponibles para el uso personal según región .....	45
7.4.4. Prácticas de literacidad literaria digital según tipo de currículo .....	46
7.4.5. Autopercepción literaria: perfil lector según tipo de currículo.....	47
7.4.5.1. Lector Gusto según tipo de currículo .....	47
7.4.5.2. Formato según tipo de currículo .....	48
7.4.5.3. Consumo digital: dispositivos disponibles para el uso personal según tipo de currículo.....	48
7.5. Relación entre autopercepción, prácticas no convencionales, contextos de literacidad y tipos de usuario.....	49
7.6. Factores que favorecen o dificultan las prácticas de LLD en escolares .....	52
7.6.1. Acceso para lectura obligatoria y por placer .....	52
7.6.2. Facilitadores para lectura obligatoria y por placer .....	55
7.6.3. Obstaculizadores para lectura obligatoria y por placer .....	58
7.7. Conectividad .....	60
7.8. Prácticas de literacidad reportadas cualitativamente .....	62
7.8.1. La voz de las y los estudiantes .....	62
7.8.2. La voz de las y los docentes.....	70
8. CONCLUSIONES.....	78
8.1. Oportunidades de aprendizaje de lectura literaria .....	78
8.2. Cómo se operacionalizó el concepto de LLD .....	79
8.3. Cómo son las prácticas de LLD de estudiantes chilenos.....	80
8.3.1. Autopercepción lectora y perfiles de usuarios digitales .....	81
8.3.2. Autopercepción y formación lectora .....	82
8.3.3. Autopercepción lectora, obstaculizadores y facilitadores de la lectura.....	83
8.3.4. La falta de acceso a los libros como un obstaculizador de la LLD .....	84
8.3.5. El problema de la conectividad.....	85
8.4. Obstaculizadores y facilitadores de la lectura en el contexto escolar .....	86
8.4.1. El plan lector: ¿facilitador u obstaculizador de la lectura literaria digital? .....	86
8.4.2. La mediación docente: obstaculizadora o facilitadora de la lectura literaria digital .....	86
9. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	87
REFERENCIAS .....	92

## RESUMEN

Este estudio abordó las prácticas de Literacidad Literaria Digital (LLD) de estudiantes de 7° a II° Medio de Técnico Profesional (TP) y Científico Humanista (CH) en dos regiones, Arica-Parinacota y Metropolitana, así como los factores que la favorecen o dificultan, con el fin de fortalecer las políticas de fomento lector en los establecimientos educativos. El estudio fue de carácter exploratorio y utilizó un método no probabilístico. Se realizó un análisis de fuentes secundarias de las Bases Curriculares (BBCC), Programas de estudio y de plataformas que brindan acceso a literatura digital. Se diseñó y validó un instrumento para indagar en las prácticas de LLD a partir del levantamiento de un constructo teórico en torno a 3 dimensiones: sujeto, prácticas convencionales y no convencionales de literacidad y contextos de literacidad digital. El instrumento fue aplicado a una muestra de 894 participantes, distribuidos en 8 establecimientos educativos. Los resultados destacan la relación de las variables género y tipo de currículo (TP-CH) con las prácticas de LLD, la influencia de la autopercepción lectora y la existencia de tres perfiles de usuarios digitales: visitante, residente y productor digital. El estudiantado prefiere leer literatura en papel más que leer en pantalla, aun cuando tiene prácticas de literacidad digital que lo vinculan con los libros, ya sea directamente o a través del cine y las series, la música o los videojuegos. La mayoría tiene un teléfono celular, pero muchos menos tienen acceso a internet en sus hogares y aún menos en los establecimientos educativos.

### Palabras claves

Literacidad Literaria Digital, lector literario, prácticas de literacidad, contextos de literacidad y perfiles de usuarios digitales

## 1. INTRODUCCIÓN

Frente al consenso que genera la necesidad de toda sociedad de formar a sus ciudadanos en competencias para la vida (PISA, 2012) y, particularmente, competencias para vivir en el Siglo XXI (Agenda UNESCO 2030), emerge la lectura como una de aquellas competencias que resulta imperiosa lograr, mejorar y medir en su consecución. La alfabetización es un logro de las sociedades modernas, qué duda cabe, y una marca de desigualdad cuando no se distribuye del modo esperado. Chile no es ajeno a estas disquisiciones. Evalúa sus logros de lectura y ya no solo a nivel escolar. En los últimos años, a las evaluaciones estandarizadas de lectura (SIMCE, PSU, PISA, entre otros), se añaden estudios sobre hábitos y comportamientos lectores (Microdatos, U Chile, 2011; DESUC, UC, 2014; Fundación La Fuente, 2006, 2008, 2010). Los resultados poco alentadores lo son aún más cuando se lee desde una clave social, pues revelan una brecha de desigualdad que la escuela y los esfuerzos de las políticas públicas en el ámbito del libro y la lectura no logran disminuir; brechas vinculadas a la estratificación social, al tipo de establecimientos educativos, pero también a la territorialidad.

Hay una dimensión, o si se quiere un tipo o propósito de lectura, que ha recibido escasa atención de las políticas públicas y que, no obstante, refleja en gran medida la fragmentación y desigualdad de nuestro país. Se trata de aquella lectura que se posiciona en el polo estético y trasciende la sola extracción de lo que el texto comunica (polo eferente) como propone Rosenblatt (1995). Una lectura que se construye sobre un posicionamiento o empoderamiento del lector respecto del carácter de lo que lee. Esta lectura no suele ser parte de las evaluaciones ni estudios a gran escala, aun cuando tiene una presencia relevante en las actuales BBCC que proponen que las y los estudiantes sean lectores habituales, activos, opinantes y críticos, capaces de indagar en fuentes de información diversas, impresas, pero también digitales (MINEDUC, 2016). Este propósito es independiente de la formación diferenciada que escojan las y los estudiantes; no obstante, poco se ha estudiado sobre cómo se concreta a nivel de prácticas de aula y en qué medida podría o no verse perfilado según las particularidades de cada institución educativa; y, en el contexto actual, en qué medida y cómo se ve afectado por las tecnologías digitales.

La lectura como derecho social conlleva el conocimiento de las prácticas lectoras como punto de partida para la construcción de políticas públicas que respondan efectivamente a las realidades nacional y locales. Estudiar las prácticas de lectura de obras literarias que circulan en soporte digital permitirá conocer cómo leen y qué leen las y los estudiantes, para, desde allí, proponer lineamientos que insumen la política pública complementando las iniciativas que se hacen en relación con la lectura y los libros impresos. El presente estudio reconoce la lectura como derecho social, por ende, intenta atender a las dos formaciones diferenciadas que tienen mayor matrícula a nivel nacional: Científico-Humanista (CH) y Técnico Profesional (TP); consideran además dos regiones distantes para dar cuenta, aunque de forma acotada, de la diversidad geográfico-cultural.

Desde una visión moderna de la lectura, esta se centra en el libro como objeto y en la relación que los lectores establecen con este, por ende, las investigaciones indagan en esta vinculación sujeto-objeto; sin embargo, pocos estudios se han hecho cargo de caracterizar las prácticas de lectura asumiendo una visión más amplia en la que los procesos de lectura son también procesos en los que los lectores adquieren un rol de productores, especialmente, cuando la práctica de lectura ya no se ancla a un libro en soporte papel. En este sentido, el

presente estudio se hace eco del objetivo principal del Plan Nacional de la Lectura “Favorecer el ejercicio del derecho a la lectura, en todos los formatos y soportes” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015, pág. 29), avanzando de esta forma a una concepción de la lectura como práctica cultural no limitada al libro como objeto impreso y a una visión del lector en la que este adquiere, muchas veces, un rol de productor de contenido en las plataformas digitales.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN/ ANTECEDENTES

### 2.1. Contexto nacional

Para este estudio, es relevante constatar que en Chile la lectura digital se muestra como un área en que se han producido avances, al tiempo que se verifica una mayor penetración de las tecnologías de información y comunicación, tanto en los establecimientos como en los hogares de los chilenos (PISA, 2012). Respecto de tenencia de dispositivos para leer obras literarias digitalmente y acceder a plataformas a través de la Internet, es relevante considerar que desde el año 2015 la Agenda Digital 2020 incorpora dentro de sus acciones la medida “Me conecto para aprender” que entrega a estudiantes de 7º básico matriculados en la educación pública del país un computador portátil con banda ancha móvil, por un año, con el propósito de acortar la brecha de acceso y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y apoyar los procesos de aprendizaje. Esta medida ha favorecido a más de 270.000 estudiantes hasta 2017, con una inversión equivalente a US\$127.346.970.

En 2017 la Agencia de Calidad de la Educación realizó un estudio sobre percepciones respecto al uso de TIC en estudiantes de II° medio considerando tanto a las y los estudiantes como a sus familias y a las y los docentes, con el propósito de aportar a la “discusión acerca de cómo vincular escuela y tecnología para entregar a las y los estudiantes las herramientas académicas y socioemocionales necesarias para desenvolverse en el mundo de hoy” (2017, pág. 9). Si bien el estudio no tuvo por foco las prácticas de lectura literaria digital, sí es relevante considerar que estas no aparecen dentro de los tipos de uso más comunes de las TIC en jóvenes de II° medio (uso comunicacional, producción de contenido, uso de juegos, búsqueda de información, escuchar música, ver videos o películas). También es relevante como hallazgo exploratorio que el Nivel Socio Económico (NSE) se relaciona con la percepción que tienen los actores educativos respecto del uso de TIC en la escuela, pues “en los establecimientos de nivel socioeconómico más bajo, en cambio, las tecnologías son más problemáticas, sobre todo desde la visión de las y los docentes, quienes plantean que estos dispositivos son una gran distracción para las y los estudiantes (2017, pág. 18).

Los dos últimos estudios de comportamiento lector de los chilenos (2011 y 2014) presentan un panorama de la lectura que considera la lectura digital, no solo la literaria sino también la de medios masivos como diarios y revistas. Dentro de las prácticas asociadas al tiempo libre, la lectura de libros se sitúa en un 5° lugar (2014); sin embargo, el tiempo destinado a la navegación por internet, situado en una tercera posición, podría constituirse en un facilitador de la lectura en soporte digital. En el tramo de 9 a 17 años la práctica de lectura digital se vincula a actividades no relacionadas con la literatura, como chatear, acceder a redes sociales y leer correos electrónicos. No obstante, en estas edades la práctica de lectura digital es más habitual que en los tramos de mayor edad, lo que nuevamente puede resultar en un elemento facilitador.

El Ministerio de Educación desde el año 2011 a través de las Bibliotecas Escolares Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), implementa el programa Mis Lecturas Diarias el cual tiene como propósito mejorar los niveles de lectura de estudiantes de 2° básico a 4° medio. Este programa forma parte del Plan Nacional de fomento a la lectura Lee Chile lee y como una forma de evaluar su impacto durante el año 2014 se genera un estudio que aborda temas en torno a la lectura, la valoración y el uso dado por las y los docentes. El análisis tuvo como resultados que en las prácticas escolares las y los docentes incorporaban la lectura como un recurso para apoyar los contenidos vistos en clases o como una fuente de información para que las y los estudiantes puedan realizar sus trabajos. Asimismo, este primer estudio esclarece que en términos de uso de lectura dos tercios de las y los docentes declaran haber utilizado al menos un libro del programa Mis lecturas diarias en su programa en curso, y al igual que las y los encargados de Bibliotecas Escolares CRA valoran los libros, en cuanto a su materialidad, pero discrepan entre ellos con respecto a su nivel de exigencia. Por otra parte, un poco más de un tercio de las y los estudiantes encuestados, para aquel entonces, leía por placer una vez a la semana, en tanto que para el otro tercio la lectura significaba más bien una ayuda para sus estudios, convirtiéndose en una obligación a medida que van avanzando de grado. En el año 2017, se genera nuevamente un levantamiento de información que incluyó una muestra representativa a nivel nacional de 317 establecimientos educativos de enseñanza media agrupados por macrozonas.

En este estudio se logró obtener un total de 12.316 encuestados que incluyó estudiantes, docentes, jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y coordinadores/encargados de Bibliotecas Escolares CRA. El estudio concluye falta de hábito entre las y los estudiantes (en particular entre los estudiantes varones de establecimientos municipales), así como una percepción instrumental de la lectura. En general, las y los estudiantes consideran que la lectura contribuye a una gran variedad de propósitos (mejorar las notas, formarse una opinión, entre otros), pero asimismo poco aporta a la entretención. En este sentido, finalmente las y los estudiantes leen, pero principalmente para estudiar, ya que consideran que la lectura es fundamentalmente una herramienta para obtener información. Sumado a ello, el estudio declara evidentes diferencias en las prácticas y también en las preferencias lectoras por sexo, por ejemplo, los hombres tienen intereses temáticos más variados que las mujeres porque leen sobre deportes, historia, ciencia, política, y prefieren leer cómics y mangas, mientras que las mujeres prefieren textos sobre amor y drama. No obstante, las mujeres tendrían una mayor frecuencia y valoración de la lectura, y valoran más la lectura como una forma de entretención. Estas condiciones, prácticamente se reproducen en las y los docentes, por un lado, las docentes suelen leer más por placer, y valoran más la lectura como forma de entretención, prefiriendo textos que traten temas como educación, psicología, autoayuda y amor, mientras que las temáticas preferidas de los docentes son la tecnología, la historia y la ciencia. No obstante, la gran diferencia radica en que las y los docentes leen por placer con mayor frecuencia que las mujeres, y que las y los docentes de Humanidades tienen un mayor hábito lector que las y los docentes de Ciencias (en los establecimientos CH).

En 2019, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publican el estudio titulado “Revisión de literatura sobre experiencia comparada internacional de desarrollo y uso de Textos Escolares Digitales”, presentando un panorama general acerca de las experiencias de desarrollo e implementación de Textos Escolares Digitales (TED) a nivel internacional a partir del cual desprender conclusiones y, a la vez, establecer sugerencias para un posible desarrollo de estos recursos en el sistema escolar chileno. Por ejemplo, se destaca que las iniciativas institucionales de desarrollo de TED no forman parte de las políticas educativas de todos los países, y que no en

todos los casos existe una integración curricular de estos recursos a los planes y programas, lo cual ha derivado en problemáticas a la hora de garantizar que los textos cumplan con los estándares de aprendizaje definidos desde los respectivos Ministerios de Educación. Esto último se debe a que efectivamente los TED no se encontrarían extendidos en todo el sistema escolar, inclusive en donde los textos escolares digitales son experiencias exitosas. No obstante, la integración constituye un proceso complejo, que no está exento de críticas, algunas de ellas relevan la falta de involucramiento del gobierno y también las deficiencias en formación docente. Otros argumentan que mientras no se encuentren las condiciones apropiadas en cuanto a infraestructura de soporte, su uso igualmente implicará mayores gastos para las familias de las y los estudiantes, sobre todo de aquellos que cuentan con menos recursos, lo que contribuye a aumentar la brecha digital entre los distintos distritos escolares y entre los mismos estudiantes. Sin embargo, el estudio presenta sugerencias políticas, técnicas y pedagógicas que permiten orientarse no sólo al aprendizaje de conocimientos técnicos sobre TED, sino sobre todo al desarrollo de habilidades de intervención curricular y colaboración para garantizar una coordinación efectiva entre instituciones y comunidad educativa.

## 2.2. Estudios internacionales

En el estudio *La lectura en la era móvil* realizado en 2015 por UNESCO en siete países en desarrollo, se obtienen conclusiones relevantes desde las que parte el proyecto que se presenta. Si bien estas conclusiones emergen de realidades distantes a Chile (el estudio se realizó en países africanos y asiáticos), son aplicables también en la realidad nacional, a saber, que las personas: a) leen más cuando leen en dispositivos móviles; b) disfrutan más de la lectura; c) comparten sus lecturas con niños y niñas; y c) es más probable que los jóvenes y no los adultos tengan una disposición positiva a leer en soportes tecnológicos. En síntesis, “que la lectura móvil representa una vía prometedora, aunque todavía poco utilizada, hacia los textos” (2015, pág. 17), reduciendo de manera importante el problema de acceso a ellos.

D. Kleeman (2016), basado en los datos arrojados por la encuesta de seguimiento trimestral “Tendencias Dubit” que se aplica a familias de Estados Unidos y Reino Unido, señala que, a pesar de que niños, niñas y jóvenes utilizan frecuentemente varias pantallas al mismo tiempo donde tienen diverso contenido disponible, la lectura en texto impreso sigue teniendo un espacio dentro de su programación y preferencias. No obstante, también señala que es importante analizar estas preferencias para poder ofertar en estas plataformas, sobre todo en las digitales, contenido que corresponda al que desean estos usuarios. Los datos demuestran que tiene mucho más sentido identificar los hábitos de los jóvenes alrededor de la narrativa, comenzar con lo probado y verdadero y expandir las lecturas con cautela basándose en la respuesta de la audiencia.

Según los resultados de la *Encuesta de Literatura sobre Hábitos de Lectura y Preferencias de Adolescentes: un estudio de una escuela pública en la India* (F. Loan, 2017), las y los estudiantes prefieren los formatos impresos por sobre los digitales, donde hubo una pequeña diferencia en las preferencias de formato según el género, ya que el 68% de los niños y niñas prefirieron la impresión en comparación con el 75% de las niñas. Además, este estudio arrojó que el lugar preferido para leer es el hogar (64%), seguido por la biblioteca (20%) y el aula (11%), con notables diferencias de género. Cabe señalar que este estudio buscó conocer los hábitos de lectura y literatura, así como las preferencias de las y los estudiantes adolescentes al respecto, además de las tácticas de promoción de autores para atraer a estos estudiantes hacia la lectura.

En Reino Unido, C. Burnett (2014) realizó una investigación basada en la observación de campo de cuatro aulas con uso de tecnologías para la alfabetización digital con el propósito de comprender mejor las barreras y oportunidades asociadas a la integración efectiva de las nuevas tecnologías en los contextos educativos, que, por tanto, son aspectos vinculados al espacio físico/virtual. Para analizar cómo influyen estos aspectos en la integración de nuevas tecnologías, Burnett considera las tres proposiciones que Massey señala en su obra *For Space* (2005): “el espacio es un producto de interrelaciones, siempre en construcción y consiste en trayectorias coexistentes”. Adicionalmente a estas tres proposiciones, Burnett trabaja bajo tres dimensiones: **material**, **textual** y **conectividad**, donde la noción de espacio se complejiza por las actividades en línea. Por último, señala que en vez de buscar los aspectos limitantes que tiene el currículo en función del espacio educativo, reconocido como el aula de trabajo que está empobrecida tecnológicamente, el foco debe ponerse en las posibilidades que existen dentro de estos espacios con la finalidad de cambiar la visión de las aulas, la planificación y organización para el aprendizaje por medio de la integración de las tecnologías móviles, medios virtuales y oportunidades para la participación.

Poniendo el foco desde la docencia, en otro estudio, C. Burnett (2011) enfatiza en buscar la importancia de la identidad de los propios docentes, en debates sobre la alfabetización digital dentro y fuera del aula, considerando la investigación de las prácticas de alfabetización digital que las y los docentes presentan tanto en su vida profesional como personal. Se debe dar más atención a la forma en que las y los docentes experimentan las prácticas de alfabetización digital en diversos ámbitos de su vida. En las conclusiones, señala que las brechas entre los usos de las nuevas tecnologías entre estudiantes y maestros pueden estar reduciéndose, puesto que las y los nuevos docentes poseen experiencias digitales personales significativas, las que deben ser valoradas y legitimadas previo a su *pre servicio*, realzando la importancia que tienen sus prácticas personales digitales dado que en la construcción de su identidad profesional, el docente novel descarta el background relacionado a la alfabetización digital que posee, configurado en gran medida por la experiencia y los conocimientos informales, al considerarse irrelevantes si entran en conflicto con ciertos tipos de identidades docentes. Por tanto, es necesario tomar en cuenta la contingencia para asegurar la continuidad entre las alfabetizaciones digitales dentro y fuera de los entornos educativos y a la vez buscar nuevas formas de integrar la alfabetización digital a este contexto.

Por otra parte, Mackenna et al (2012) contextualiza su investigación en los bajos logros de lectura sucedidos durante mucho tiempo en Estados Unidos, según los datos obtenidos por la Evaluación Nacional del Progreso Educativo señalando que la cuarta parte de las y los estudiantes de secundaria y preparatoria carecen de las habilidades necesarias para tener éxito. Para abordar esta problemática, el estudio indica que un factor importante para lograr mejoras es comprender las múltiples identidades de lectura que tiene un adolescente, las que van más allá de la alfabetización escolar y, por lo tanto, posee muchos matices, como por ejemplo las actitudes positivas de las y los estudiantes frente a la lectura que demuestran cuando los maestros y compañeros valoran sus prácticas de alfabetización fuera de la escuela (vernáculos). El estudio propone que si en las investigaciones en alfabetización digital se considera solamente lo que las encuestas arrojan el panorama es desalentador dado al empeoramiento de las actitudes y la persistencia de la diferencia de géneros; por tanto, se deben buscar factores adicionales que influyan en las actitudes de las y los adolescentes respecto de la lectura,

como son el tipo de alfabetización (escolar o extraescolar) y el medio a través del cual se realizan estas actividades de lectura (impreso o digital).

En relación con el comportamiento lector, el estudio de Kleeman (2016) señala que los niños y niñas de hoy viven en un tsunami de contenido y a pesar de ello no consiguen lo que quieren, por lo que un desafío es trabajar con herramientas de búsqueda deficientes y un contenido abrumador, considerando la idea de que el intercambio más común de información se da entre los pares, es decir, los niños y niñas recomiendan aplicaciones a sus amigos tanto como recomiendan libros. En un mercado saturado pretender el descubrimiento por parte de los niños y niñas es costoso y el desafío a largo plazo es complejo puesto que “cada modelo de ingreso tiene desafíos prácticos y éticos”. La mayoría de los niños y niñas afirman que les gusta leer, que no hay nada mejor que leer, pero no es su forma preferida de pasar el tiempo. Por su parte, un número pequeño pero significativo de niños y niñas leen en celulares y computadores. Los niños y niñas prefieren leer de manera impresa, independiente de su edad, leen diariamente, varias veces por semana, aunque en la adolescencia las cifras decaen porque tienen más actividades. Finalmente, los resultados de la encuesta señalan que la mayoría de los niños y niñas no leen libros digitales y que las y los jóvenes son sociables con sus libros siendo más fácil recomendar y prestar un libro impreso, considerando que gran parte de sus recomendaciones de lectura vienen de sus pares. Este comportamiento se da principalmente en niños y niñas de primaria. Por otra parte, al momento de comprar un libro impreso es probable comprar más de uno, comportamiento que no se sigue con la adquisición de un e-book. Asimismo, la encuesta revela que los libros influyen en la adquisición de productos de otros mercados como los juguetes, video juegos o películas.

### 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué prácticas de lectura de obras literarias digitales tienen las y los alumnos 7° a II° Medio de establecimientos TP y CH, tanto municipales como particulares subvencionados, de las Regiones de Arica y Parinacota y Región Metropolitana realizadas tanto dentro como fuera de la escuela?
- ¿Cómo son estas prácticas? ¿En qué espacios digitales se realizan, tanto dentro como fuera del contexto escolar o extraescolar?
- ¿En qué medida las plataformas de acceso público a literatura Biblioteca Pública Digital (BPD) y Biblioteca Digital Escolar (BDE) dan cobertura a las obras propuestas de las BBCC de 7° a II° Medio?
- ¿Existen diferencias significativas en las prácticas de lectura de obras literarias digitales, tanto dentro como fuera de la escuela, según nivel educativo, modalidad, tipo de dependencia, región, edad y género?
- ¿Qué relaciones existen entre las prácticas de lectura de obras digitales según el contexto, nivel educativo, modalidad, tipo de dependencia, región, edad y género?
- ¿Qué variables (nivel educativo, modalidad, tipo de dependencia y región, edad y género) predicen las diferencias en las prácticas de lectura literaria digital dentro y fuera del contexto escolar?
- ¿Qué factores institucionales, familiares, de acceso y conocimiento de las plataformas digitales obstaculizan las prácticas según nivel educativo, modalidad, tipo de dependencia, región, edad y género?

- ¿Qué factores institucionales, familiares, de acceso y conocimiento de las plataformas digitales favorecen las prácticas según nivel educativo, modalidad, tipo de dependencia, región, edad y género?
- ¿Qué lineamientos para la construcción de políticas públicas, desde los datos levantados, se pueden proponer para el fomento de las prácticas de literacidad literaria digital en las instituciones educativas de Educación Media del país?

## 4. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

### Objetivo general

Analizar las prácticas de literacidad literaria digital de estudiantes de 7° a II° medio, así como los factores que las favorecen o dificultan según nivel educativo, región (Metropolitana y Arica), tipo de establecimiento (TP y CH) y sexo de los participantes con el fin de fortalecer las políticas de fomento lector en las escuelas a lo largo del país.

### Objetivos específicos

1. Identificar y caracterizar las oportunidades de aprendizaje vinculadas con la literacidad literaria digital presentes en las herramientas curriculares vigentes (BBCC y programas) en la asignatura de Lengua y Literatura desde 7° a II° medio.
2. Comparar las obras literarias digitalizadas disponibles en los fondos bibliográficos de la BPD y BDE con los repertorios sugeridos en las BBCC y programas con el fin de determinar la disponibilidad de obras en estos formatos para los planes de lectura escolar.
3. Identificar y caracterizar las prácticas de literacidad literaria digital y las plataformas en las que se realizan, de estudiantes de 7° a II° Medio de establecimientos TP y CH, tanto municipales como particulares subvencionados, de las Regiones de Arica y Parinacota y Región Metropolitana realizadas tanto dentro como fuera de la escuela.
4. Comparar las prácticas de literacidad literaria digital, realizadas dentro y fuera de la escuela, que tienen las y los estudiantes de 7° a II° medio de establecimientos TP y CH, tanto municipales como particulares subvencionados, de las Regiones de Arica y Parinacota y Región Metropolitana.
5. Evaluar las prácticas de literacidad digital de las y los estudiantes de 7° a II° medio de establecimientos TP y CH, tanto municipales como particulares subvencionados, de las Regiones de Arica y Parinacota y Región Metropolitana.
6. Analizar factores obstaculizadores y facilitadores de las prácticas de literacidad literaria digital en la escuela, tales como planes lectores propuestos, mediadores institucionales (profesores) o familiares, conectividad, disponibilidad de dispositivos tecnológicos, conocimiento de plataformas digitales y acceso a títulos de la BPD, entre otros.
7. Proponer lineamientos para la construcción de políticas públicas vinculadas al fomento de prácticas de literacidad literaria digital en la Educación Media a partir de los resultados del estudio.

**Este estudio no consideró la elaboración de hipótesis y se trabajó con preguntas de investigación.**

## 5. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

### 5.1. La pregunta por la lectura es, hoy, una pregunta por la literacidad

La lectura se entiende no solo como un proceso cognitivo desarrollado de forma individual, sino como una práctica que acontece en contextos culturales letrados en los que se integran dimensiones sociales, históricas e institucionales; de esta forma, para Gee (2015), es conveniente avanzar no solo desde un concepto de lectura como habilidad, a uno de literacidad como fenómeno cultural, sino al de literacidades. Lectores y lectoras no leen del mismo modo en los distintos contextos y para diversos propósitos. Por otra parte, los ambientes digitales han permeado las prácticas letradas contribuyendo a hacer menos visible las fronteras entre lectura y escritura, en tanto habilidades que, si bien desde siempre se ha reconocido que están íntimamente interrelacionadas, la escuela ha tendido a separarlas y formarlas, muchas veces, de manera paralela e, incluso, aparte.

El acceso de las nuevas generaciones a las herramientas digitales no implica solo un cambio de soporte –del papel a la pantalla líquida- sino una resignificación de lo que se entiende por lectura. Pero, además, el cambio no solo opera a nivel del medio o soporte, sino también refiere a la incorporación y uso de recursos comunicativos que exceden la palabra, tales como imágenes, sonidos, movimientos, entre otros. En este sentido, Chartier plantea un cuestionamiento urgente a los educadores “¿Cómo concebir un proyecto educativo basado en la lectura que no mire el pasado, sino que se halle afinado en el presente y el porvenir? En las circunstancias actuales, ¿podemos seguir creyendo en las virtudes redentoras de los libros y de la lectura de la misma forma que en los tiempos en que no existían ni la televisión, ni los ordenadores, ni Internet?” (2009, pág. 28). Es necesario problematizar cómo las nuevas herramientas digitales están transformando la práctica de lectura al potenciar nuevas formas de construir significados que incorporan materialidad, textualidad y conectividad (Burnett).

Según Mills y Unsworth (2017) la comunicación requiere atender a diferentes tipos de significado ya sea de las palabras habladas o escritas, imágenes visuales, gestos, postura, movimiento, sonido o silencio; por tanto, las prácticas de lenguaje y de lectura son inherentemente prácticas multimodales. Además, los medios de comunicación digitales impulsados por los usuarios han generado un aumento en la circulación de textos multimodales que provienen de los mismos usuarios que se transforman, de este modo, en productores de contenidos digitales multimodales, de tal forma que ya no solo se trata de prácticas de lectura sino también de producción. Esta producción de textos ha logrado convertirse en una parte muy importante de la vida cotidiana de niños, niñas y adultos, dada la actual asequibilidad, disponibilidad, y facilidad de producción y distribución digital que existe a través de internet y de las diferentes tecnologías móviles.

En el siglo XXI con la facilidad de producción textual que existe en la web y la mayor accesibilidad que entregan los dispositivos móviles y tabletas, las y los estudiantes se convierten en productores de material que comparten en red como nunca lo hicieron las generaciones predecesoras. Un ejemplo de esto son las plataformas y redes en las que es posible generar y compartir textos escritos, audiovisuales, hipervínculos, emoticonos, imágenes fijas, gifs, memes, vídeos, entre otros. En este sentido, los cambios en el panorama semiótico y la predisposición humana hacia la creación de significado multimodal requieren entender la lectura y la escritura no como

procesos separados y distintivos, sino como un continuum en el que las y los estudiantes como lectores son a la vez productores. En suma, es necesario reconocer que la lectura y la escritura rara vez se practican como habilidades discretas.

## 5.2. De la lectura literaria digital a la literacidad literaria digital

La lectura literaria digital constituye una práctica que involucra un contexto social, donde la red en sí es un espacio sociocultural que impacta a su vez los contextos sociales no virtuales. Al desdibujar los límites entre consumo y producción de contenidos, los espacios digitales promueven prácticas vinculadas a los textos que exceden la sola lectura, de allí que las teorías actuales avancen hacia el concepto de literacidad, concepto que logra dar cuenta de la complejidad de los procesos que se realizan en los ambientes digitales. Barton y Hamilton (2007) muestra la literacidad como una práctica social, en torno a los textos, tanto escritos como orales, puesto que considera comportamientos, valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales, la conciencia de la misma literacidad. Asimismo, señala que, dependiendo del dominio, no todas las 'literacidades' tienen el mismo poder y extensión sociocultural. La literacidad como práctica está situada históricamente y se vincula con reglas sociales que norman el uso y circulación de los textos, prescribiendo qué se puede y qué no hacer con ellos. Se presenta en la relación entre las personas, más que desde una mirada individual, dentro de grupos o comunidades dado que, como práctica social, es el resultado de los eventos que son mediados por los textos. Los eventos de literacidad son actividades donde hay textos involucrados y esta cumple un rol. Estos eventos pueden ser singulares, actividades repetitivas, que son el punto de partida para investigar las literacidades formando parte de rutinas y a su vez, estas ser parte de procedimientos estructurados, teniendo como resultado que los eventos se transforman en prácticas.

Las diferentes literacidades se asocian con diferentes dominios de la vida, como la casa, la escuela o el trabajo, dominios que presentan fronteras permeables, puesto que son estructurados, presentan patrones en contextos con los cuales la literacidad es usada y aprendida. Las instituciones socialmente poderosas, como la escuela, tienden a dar más valor a las "prácticas de literacidad dominante" que pueden ser vistas como parte de un todo en la formación del discurso, en las configuraciones institucionalizadas de poder y en el conocimiento, el cual está absorto en las relaciones sociales (Barton y Hamilton, 2007, pp. 11-12).

Las investigaciones señalan que cuando realmente existe un trabajo de literacidad digital el lector digital se involucra también como un creador o investigador que va más allá del texto y puede generar un diálogo en comunidad con otros usuarios en red. Aparecen entonces el fan fiction, páginas de autor, interacciones entre la ficción y el usuario, que es un usuario activo; un lector digital de literatura que no solo está alfabetizado digitalmente, están en el plano de la literacidad que involucra las habilidades de leer y escribir en un contexto digital creado para tal propósito. Al respecto, Buckingham (2015) señala que las prácticas de literacidad digital abarcan no solo las competencias tecnológicas y de alfabetización, sino que involucra prácticas socioculturales que conllevan a experiencias propias del hacer de las y los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar.

Según Buckingham (2015) las habilidades que niños, niñas y jóvenes necesitan en relación con los medios digitales no se limitan a las de recuperación de información. Al igual que con la impresión, también deben poder evaluar y utilizar la información de forma crítica si desean transformarla en conocimiento. Esto significa hacer

preguntas sobre las fuentes de esa información, los intereses de sus productores y las formas en que representa al mundo; y comprender cómo estos desarrollos tecnológicos están relacionados con fuerzas sociales, políticas y económicas más amplias. Es decir, se debe distinguir la 'educación sobre los medios' de 'educación con o a través de los medios' entregando herramientas para comprender y criticar los medios como espacios no neutrales.

Buckingham propone cuatro aspectos para la media literacy que sugiere extender a la digital:

- Representación. Como todos los medios, los medios digitales representan el mundo, en lugar de reflejarlo simplemente. Ofrecen interpretaciones y selecciones particulares de la realidad, que inevitablemente encarnan valores e ideologías implícitas.
- Idioma. Un individuo realmente alfabetizado es capaz no solo de usar el lenguaje, sino también de entender cómo funciona. Esto es, en parte, una cuestión de entender la «gramática» de formas particulares de comunicación; pero también implica una conciencia de los códigos y convenciones más amplios de géneros particulares.
- Producción. La alfabetización también implica comprender quién se comunica con quién y por qué. En el contexto de los medios digitales, las y los jóvenes deben ser conscientes de la creciente importancia de las influencias comerciales, especialmente porque a menudo son invisibles para el usuario.
- Audiencia. Finalmente, la alfabetización también implica una conciencia de la propia posición como público (lector o usuario). Esto significa comprender cómo los medios de comunicación están dirigidos a las audiencias, y cómo las diferentes audiencias los utilizan y responden a ellos.

La función de la literacidad digital es proporcionar a las y los estudiantes medios para comprender las tecnologías como formas culturales que ofrecen nuevas formas de mediar y representar el mundo y de comunicarse, usando la internet, los juegos de computadora, los videos digitales, los teléfonos móviles y otras tecnologías. Estas formas culturales se desarrollan, la mayoría de las veces, al margen de la escuela, que las desconoce o sanciona negativamente. La tarea del educador que utiliza estos medios en la escuela debe centrarse en cuidar estas experiencias previas y propender a la literacidad digital (Buckingham, 2015).

En síntesis, en este estudio se entrecruzan tres ámbitos-campos de investigación: la literatura, la literacidad y los ambientes digitales, confluyendo en un objeto de investigación: la Literacidad Literaria Digital.

### 5.3. Literatura digital

Una consecuencia de la era digital es la resignificación del modo en que se concreta la clásica relación autor-texto-lector, que ha difuminado los límites y la forma en que estos se vinculan. Para Unsworth (2006), esta nueva forma de relacionarse se expresa de diverso modo, ampliando el circuito literario a márgenes o límites cada vez más difusos. Por ejemplo, fenómenos como la liberación de capítulos desechados (contexto de composición); la lectura de extractos por parte de los autores (contexto de invitación); la realización de *Booktube* (contexto de apreciación); la elaboración de guías de lectura o las discusiones en foros con el autor (contexto de interpretación); o la creación de *fanfiction* (contexto de composición adjunta), permiten dar cuenta de cómo la relación autor-texto-lector se ha ido estrechando para desdibujar los límites y volverlos más cercanos. Internet y las TIC han modificado lo que se entiende por literatura contribuyendo a ampliar las formas de producción,

acceso, soportes, interpretación, mediación, comercialización y difusión de esta. Es a partir de lo anterior que se hace necesario precisar qué se entiende por literatura en el contexto digital y si es factible o no señalar la existencia de una literatura propiamente digital o, de lo contrario, es solo la digitalización de una literatura que ya existe y que transita del soporte impreso al soporte digital.

El término literatura digitalizada refiere específicamente al paso de un soporte a otro, es decir, cuando se genera un símil del libro en papel en un formato (por ejemplo, pdf) que permite la lectura en dispositivos como tablet, e-reader, celular, computador portátil, etc. Sin embargo, en este caso solo se estaría ante un libro “escaneado” (Koss, 2014; Sanz & García, 2014), que cambia el papel por la pantalla. La producción de la literatura digitalizada no es reciente, pero se ha masificado con el mayor acceso a los dispositivos que permiten su uso. Además, la digitalización hoy no es solo una posibilidad para el mundo editorial o las grandes productoras, los mismos lectores y lectoras digitalizan sus producciones y contribuyen a la dinamización del campo literario a través de contenidos de composición adjunta o adyacente (Unsworth, 2006) como son los fanart o los fanfiction, es decir, producciones en papel que fotografían o escanean y suben a la web.

La literatura digital, en cambio, involucra un marco de mayor amplitud, puesto que la transformación del libro no solo implica el cambio de soporte en el que se realizará la lectura, sino también la incorporación de características propias del mundo digital: sonidos, videos, animaciones, etc. En palabras de Albaladejo (2009) es una literatura creada con medios digitales, es decir, con instrumentos propios de la tecnología digital o informática. Con la incorporación de los elementos digitales mencionados previamente surgen los denominados libros app. Estos toman las palabras e imágenes estáticas de los libros tradicionales y las transforman para que mediante el golpeteo con los dedos el lector sea capaz de acceder a videos, sonidos, juegos, actividades, entre otros, rompiendo con la experiencia clásica de la lectura, de paso de páginas en papel, para transformarla en una experiencia interactiva (Koss, 2014) en la que lectoras y lectores manipulan de diverso modo el dispositivo: tocar, mover, soplar, agitar, etc. Pero, además, la experiencia de lectura cambia en otro sentido, pues para obtener este determinado tipo de literatura se requiere acceder a plataformas de acceso, compra y descarga. De esta forma, el circuito también se ha resignificado surgiendo repositorios y bibliotecas digitales públicas y privadas para acceder a los libros, librerías y tiendas virtuales para comprarlos.

#### 5.4. Estrategias de literacidad

Las prácticas de literacidad sean estas convencionales o digitales, escolares o vernaculares, se afianzan y complejizan no solo por las demandas que la comunicación misma plantea, sino también por las oportunidades que las y los jóvenes tienen tanto dentro como fuera la comunidad educativa. Desde una perspectiva que entiende la lectura como proceso, la escuela ha diferenciado estrategias que responden a los distintos momentos: antes de leer, durante la lectura y después de la lectura. Estas estrategias, al situarlas en el contexto de la literacidad literaria digital, se especifican de manera particular con aspectos vinculados al soporte de lectura (papel o digital), el acceso, el uso de internet para distintos propósitos, entre otros; es decir, las estrategias no se limitan a la relación de las y los lectores con los textos, sino que se sitúan en contextos sociales, culturales e institucionales. De este modo, es diferente una estrategia anterior a la lectura si es desarrollada en el soporte impreso que, en el digital, como puede ser la formulación de hipótesis o anticipaciones frente a un texto del cual sabemos cuántas páginas tiene, frente a otro que al ser digital no siempre tiene sus páginas numeradas.

## 5.5. Contextos de literacidad digital

Las prácticas de literacidad al situarse en los ambientes digitales además de ser altamente híbridas en términos de conjugar distintas dosis de comprensión y producción o, si quiere, de lectura y escritura, lo son en cuanto al contexto específico al que refieren, es decir, al campo de producción cultural objeto de estas, por ejemplo, la música, el cine o la literatura. En su libro *Learning through web contexts of bookbased literary narratives* (2006), Unsworth propone una serie de contextos en los que la juventud actual interactúa con diversas producciones culturales que pueden servir de puente o puerta de entrada a la literatura. La web ha creado espacios inusuales que permiten la apreciación, participación y producción de las y los internautas, tales como plataformas audiovisuales para conocer obras y comentarios de otros jóvenes, páginas de autores y productores en las que se puede interpelar a las y los creadores, blogs de fanáticos que discuten y recrean las obras, entre otras. En este estudio se abordan cuatro contextos de literacidad digital: música, cine y TV, videojuegos y libros. Conocer las maneras de involucrarse con la cultura resulta clave para formar lectores y lectoras que las viven cotidianamente.

## 6. METODOLOGÍA

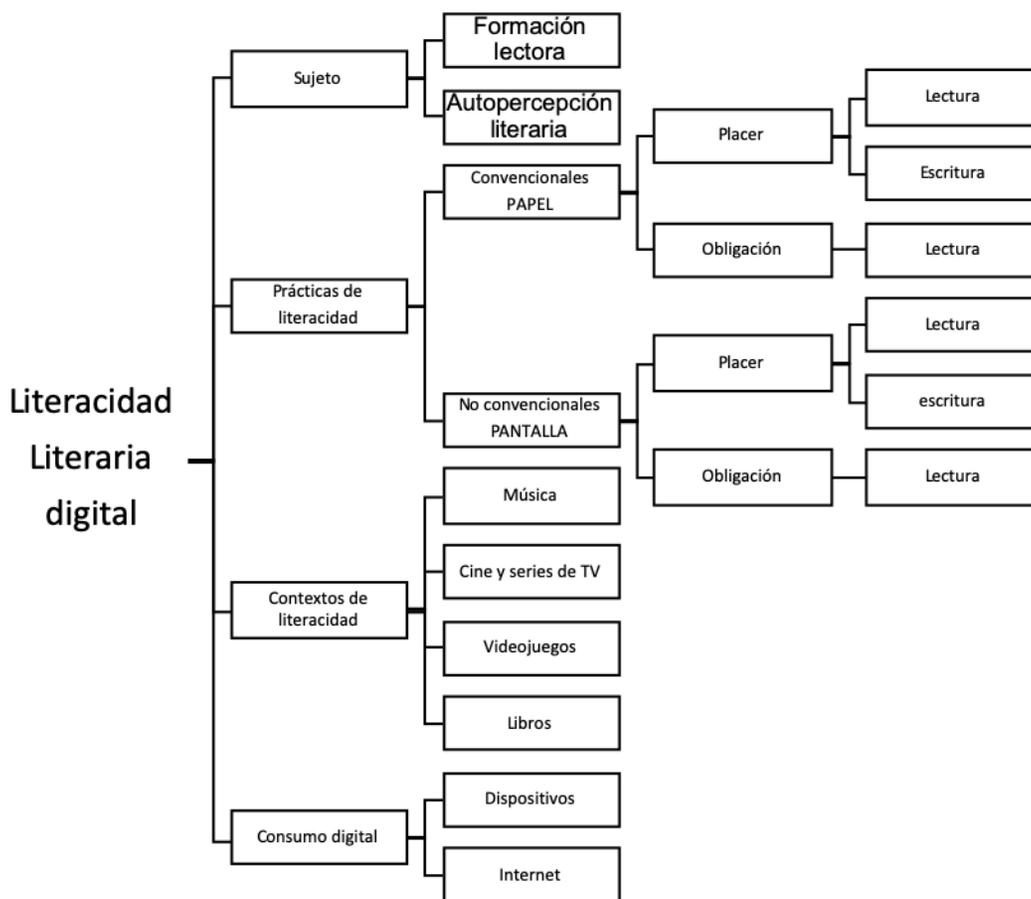
### 6.1. Objeto de estudio

El objeto de estudio que se aborda en esta investigación es la “literacidad literaria digital” cuyo análisis pondrá foco principalmente en las prácticas escolares y vernaculares (extraescolares) desarrolladas por lo estudiantes.

Las dimensiones que se abordaron para el análisis del objeto de estudio inicialmente fueron: (a) Lector literario (b) Prácticas de Literacidad (c) Contextos de Literacidad y (d) Consumo Digital (Ver esquema 1).

Para caracterizar estas prácticas de las y los estudiantes, se indagó en variables como el nivel educativo, región, tipo de establecimiento (modalidad y dependencia) y sexo de las y los estudiantes. Además, se buscó identificar los facilitadores y obstaculizadores de estas prácticas literarias digitales.

Esquema 1. Dimensiones de la literacidad literaria digital



Para abordar el objeto de estudio antes especificado, se han analizado fuentes secundarias y se ha levantado información primaria a través de dos componentes metodológicos, cualitativo y cuantitativo. A continuación, se presenta la metodología del estudio y el estado de avance en el trabajo de campo.

## 6.2. Análisis de fuentes secundarias

Dentro del análisis de fuentes secundarias, se ha indagado en la presencia de lectura digital en los Objetivos de Aprendizaje (OA) y en las obras propuestas para cada uno de los niveles en las BBCC y programas de estudio de los niveles considerados. El análisis de esta información pretende indagar en algunas variables intervinientes, por lo que se exploran las oportunidades que poseen las y los estudiantes de desarrollar las prácticas literarias digitales, las que están mediadas por los requerimientos definidos en las BBCC y programas de estudio. Otra variable que se ha explorado mediante el recurso a fuentes secundarias es el acceso, por lo que se analizó exploratoriamente el repertorio de obras de la BPD y la BDE<sup>1</sup>, ambas plataformas son públicas y están a disposición de las y los estudiantes considerados. El cruce entre esta información, programas y BBCC y la

<sup>1</sup> Las bases fueron gestionadas a través de reuniones sostenidas con los responsables de ambos sitios, en las instituciones públicas correspondientes (DIBAM y MINEDUC), tal como se describe en el punto 6.3.

disponibilidad de dichas obras, es interesante pues da cuenta de las reales oportunidades que desde la política educativa se promueven para el desarrollo de prácticas literarias digitales.

Las dimensiones que se han considerado para efectuar el análisis de los sitios que ponen a disposición de la población literatura digital son las siguientes: a) análisis de propósitos explícitos disponibles para los sitios identificados; b) caracterización de la oferta de títulos (géneros, origen, temáticas, entre otros); c) caracterización de los sitios (forma de operar de la plataforma, necesidades de conectividad a la web asociadas); d) análisis de correspondencia de los títulos disponibles con los sugeridos por el currículo nacional. A la fecha se han analizado preliminarmente las bases de títulos disponibles en la BPD y BDE.

### 6.3. Muestra

El trabajo de campo desarrolló en las dos regiones originalmente señaladas, y consideran en total 8 establecimientos educativos, y los niveles escolares 7°, 8°, 1° y II° medio, correspondientes a la Educación Media regular. Por cada establecimiento se seleccionó un curso por nivel.

Los criterios de selección de los establecimientos fueron:

- Dependencia (Municipal y Particular Subvencionado)
- Tipo de enseñanza (Científico-Humanista y Técnico-Profesional)
- Ubicación de los establecimientos (Región Metropolitana y Región de Arica y Parinacota).

A continuación, se describe el diseño muestral del estudio en las dos regiones consideradas. En los establecimientos que componen la muestra se aplicaron tanto los cuestionarios cuantitativos, como los instrumentos del componente cualitativo del estudio (entrevistas y focus groups).

- a) **Región de Arica y Parinacota.** En la región de Arica y Parinacota, se seleccionaron 4 establecimientos educativos, cuyas principales características son las siguientes:

**Tabla 1. Características Centros Educativos Arica y Parinacota**

Centro educativo	Comuna	RBD	Dependencia	Formación Educativa	Matrícula
ARICA 1	Arica	5	Municipal	Científico Humanista	553
ARICA 2	Arica	32	Municipal	Técnico Profesional	608
ARICA 3	Arica	12630	Particular Subvencionado	Técnico Profesional	684
ARICA 4	Arica	12587	Particular Subvencionado	Científico Humanista	909

b) **Región Metropolitana.** En la Región Metropolitana, la muestra quedó conformada por los siguientes establecimientos:

**Tabla 2. Características Centros Educativos Región Metropolitana**

Centro educativo	Comuna	RBD	Dependencia	Formación Educativa	Matrícula
SANTIAGO 1	Colina	25855-5	Municipal	Científico Humanista	950
SANTIAGO 2	Peñalolén	9105-7	Municipal	Técnico Profesional	671
SANTIAGO 3	Estación Central	9940-6	Particular Subvencionado	Científico Humanista	1274
SANTIAGO 4	Conchalí	25396-0	Particular Subvencionado	Técnico Profesional	1619

#### 6.4. Técnicas cualitativas

El desafío de análisis de la Literacidad Literaria Digital ha hecho necesario reforzar la propuesta del componente cualitativo de la investigación respecto de lo originalmente planteado en la propuesta. Esta decisión se basó en que dado lo innovador de este concepto, no resultó ser pertinente abordarlo únicamente mediante instrumentos cuantitativos. Por otro lado, el análisis de las BBCC y la disponibilidad de textos en bibliotecas digitales de uso público, y que obedecen a un esfuerzo de la política para fomentar prácticas de lectura en la población, necesita ser contrastado con las dimensiones de análisis vinculadas a las experiencias y percepciones de la población de estudiantes al enfrentarse a las oportunidades que les brinda el medio en el que se desarrollan, como son la disponibilidad de títulos en ambientes digitales, objetivos de aprendizajes definidos en las BBCC, rol mediador de los docentes de los establecimiento a los que pertenecen y los facilitadores y obstaculizadores de las prácticas de lectura literaria digital que se buscan caracterizar.

El componente cualitativo, por lo tanto, entrega elementos que enriquecen la exploración y análisis de una práctica innovadora como la lectura literaria digital, por lo que se reforzó dicho componente en términos de diseño y cobertura de los instrumentos cualitativos. La mayor relevancia que adquirió este componente implicó el rediseño de los instrumentos y la aplicación efectiva de entrevistas exploratorias a estudiantes, focus groups a estudiantes y entrevistas a docentes de lenguaje de los establecimientos considerados en la muestra.

A partir del análisis de la información cualitativa se pretende dar cuenta de discursos que permitan dotar de contenido los resultados de la encuesta y, por otro, aporten información para levantar lineamientos u orientaciones para la construcción de políticas públicas vinculadas al fomento de la lectura literaria digital en la educación media. A continuación, se presenta cada uno de los instrumentos diseñados en el componente cualitativo.

### a) Entrevistas exploratorias

En lo que respecta a la propuesta metodológica cualitativa, las entrevistas exploratorias fueron la primera aproximación al objeto de estudio, y permitieron avanzar en las propuestas de pauta de focus groups a estudiantes, entrevistas a docentes, además de proporcionar elementos claves para el desarrollo del instrumento cuantitativo que sería aplicado a cientos de niños y niñas. Debido a la relevancia de este primer instrumento, se incorporó una etapa cero, que consistió en el pretest de la pauta de entrevista en estudiantes de ambas regiones en función de los siguientes objetivos<sup>2</sup>:

- Evaluar el nivel de correspondencia entre el vocabulario de estudiantes y los marcos conceptuales de la investigación, identificando aquellas palabras de uso común en esta población que podrían reemplazar en los instrumentos algunos términos más académicos o técnicos, a fin de facilitar su aplicación.
- Identificar aquellos léxicos que -de no ser reemplazados- requerirían de una definición sencilla para que los profesionales aplicadores contaran con ella. Por último, se espera detectar posibles diferencias de lenguaje en las y los estudiantes de las dos regiones consideradas, que permitan garantizar su adecuación a ambos contextos.
- Determinar la estructura temática de los instrumentos que facilite el ritmo de los diálogos en los focus groups y la fluidez de las respuestas en las aplicaciones de los cuestionarios escritos.
- Identificar temas emergentes que no hayan sido identificados en su diseño, pero que abren posibilidades de análisis o de mejor comprensión del fenómeno de estudio.
- Proponer una nueva pauta de entrevista (ajustada) que permita recabar información cualitativa de carácter individual para analizar el objeto de estudio y que complemente los análisis derivados de los otros instrumentos de recolección de información.

El análisis de estas entrevistas preliminares permitió validar el uso de conceptos sobre los que no había certeza acerca de su pertinencia, e identificar aquellos que requerían de una definición breve por parte de los aplicadores al momento de la entrevista. Además, en la versión corregida, se incluyeron preguntas sobre los medios que usan las y los estudiantes (digitales y no digitales) en términos distintos a los originalmente planteados, incluyendo ejercicios de comparación entre soportes y el análisis en relación con ventajas y desventajas percibidas de su uso.

Por otro lado, se decidió abordar desde una lógica de 'estrategia' las acciones que las y los estudiantes desarrollan al enfrentarse a la lectura de un texto literario en el contexto escolar, así como a la resolución de dificultades de conectividad en el acceso a la internet. Por último, se modificó el orden y estructura de las preguntas, estos cambios permitieron avanzar a una pauta de entrevista cuya aplicación resultó más fluida y menos reiterativa en la emergencia de temas. Las 10 entrevistas exploratorias comprometidas, se realizaron

---

<sup>2</sup> El instrumento que fue aplicado se encuentra en el anexo n°2 (pauta de entrevista exploratoria 1). Este consta de dos formas, con algunas diferencias en el orden de las preguntas que permitió sondear el funcionamiento de ambas propuestas en la lógica de detectar el orden que facilitará la fluidez de la aplicación. Estas entrevistas preliminares no fueron transcritas, sino audio grabadas a fin de recoger las observaciones y sugerencias de las investigadoras al analizar los resultados de la aplicación cuyo objetivo fue avanzar a una versión definitiva y ajustada del instrumento. Estas observaciones y las notas de campo fueron puestas en común y analizadas en reuniones de trabajo con el equipo de investigación.

aplicando la pauta corregida en virtud de los hallazgos de la aplicación pretest. Dicha pauta se presenta en el anexo N°1 (Pauta de entrevista exploratoria 2).

**Reporte de trabajo de campo: Entrevistas exploratorias en Arica y Parinacota.** La aplicación exploratoria de la entrevista para estudiantes de 7° a 11° medio, se aplicó en los establecimientos educativos: ARICA 2 y ARICA 4. A continuación, se entrega una síntesis de las principales características de los entrevistados/as y la fecha de realización de las entrevistas:

**Tabla 3. Datos de Estudiantes Entrevistas Exploratorias a Estudiantes de Arica y Parinacota**

Estudiante	Fecha	Edad	Curso	Género	Centro Educativo	Dependencia	Formación Educativa
ARICA ALUMNO 1	06.05	13 años	8º básico B	Femenino	ARICA 4	Particular Subvencionado	Científico Humanista
ARICA ALUMNO 2	06.05	12 años	7º básico A	Masculino	ARICA 4	Particular Subvencionado	Científico Humanista
ARICA ALUMNO 3	06.05	12 años	7º básico A	Masculino	ARICA 4	Particular Subvencionado	Científico Humanista
ARICA ALUMNO 4	06.05	13 años	8º básico B	Masculino	ARICA 4	Particular Subvencionado	Científico Humanista
ARICA ALUMNO 5	10.05	13 años	1º medio A	Masculino	ARICA 2	Municipal	Técnico Profesional
ARICA ALUMNO 6	10.05	14 años	2º medio A	Femenino	ARICA 2	Municipal	Técnico Profesional

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 25 minutos. En el caso del establecimiento ARICA 4, se realizaron de manera simultánea en una sala habilitada para reuniones y en el ARICA 2 se aplicaron en la Biblioteca Escolar CRA del establecimiento educacional. En todos los casos, las y los estudiantes se mostraron interesados, participativos y responsables en el proceso, porque respondieron todas las preguntas realizadas y entregaron las cartas de consentimiento solicitadas.

**Reporte de trabajo de campo: Entrevistas exploratorias en Región Metropolitana.** En total fueron entrevistados 4 estudiantes, un representante de cada uno de los cursos contemplados en la investigación. Los detalles y datos de las y los estudiantes entrevistados se muestran a continuación:

**Tabla 4. Datos de Estudiantes Entrevistas Exploratorias a Estudiantes de Región Metropolitana**

Estudiante	Fecha	Edad	Curso	Género	Centro Educativo	Dependencia	Formación Educativa
SANTIAGO ALUMNO 1	27.05	12 años	7º básico C	Masculino	SANTIAGO 3	Particular Subvencionado	Científico Humanista
SANTIAGO ALUMNO 2	27.05	13 años	8º básico B	Femenino	SANTIAGO 3	Particular Subvencionado	Científico Humanista
SANTIAGO ALUMNO 3	27.05	15 años	2º medio A	Masculino	SANTIAGO 3	Particular Subvencionado	Científico Humanista
SANTIAGO ALUMNO 4	03.06	15 años	1º medio C	Femenino	SANTIAGO 4	Particular Subvencionado	Técnico Profesional

Las entrevistas fueron concertadas previamente por los jefes de UTP de ambos establecimientos, y tuvieron una duración promedio de 32 minutos, realizándose de manera individual en salas habilitadas para reuniones en los establecimientos educativos. Las y los estudiantes fueron invitados y su participación fue voluntaria. En todo momento se mostraron receptivos y espontáneos en términos de entablar una conversación fluida, lo cual fue un facilitador del proceso, asimismo fueron responsables en traer los respectivos consentimientos informados de parte de su familia.

#### b) Entrevistas a docentes

Se realizaron entrevistas a docentes para indagar en los procesos de mediación de la lectura literaria escolar y su relación con la literatura digital, de acuerdo con la pauta de entrevista presentada en el Anexo 2. Las y los docentes entrevistados son docentes del área de Lengua y Literatura que imparten clases en los cursos seleccionados.

**Reporte de trabajo de campo: Entrevistas a Docentes de Arica Parinacota.** La aplicación de entrevistas a docentes en cada establecimiento educativo fue coordinada en conjunto con el resto de las actividades que se realizaron. Los entrevistados fueron docentes que impartían clases de Lengua y Literatura en los cursos evaluados y que tuvieron la disponibilidad de participar en el estudio.

Cabe agregar, que todos los docentes participantes tuvieron una disposición favorable al estudio, que se verificó durante todo el proceso. A continuación, se presentan las características sociodemográficas de los participantes:

**Tabla 5. Datos de Docentes Entrevistas Arica y Parinacota**

Fecha	Docente	Cursos en los que enseña	Centro Educativo	Lugar	Duración
06.09	ARICAPROF 1	7° y 8°	ARICA 1	Sala de Enlaces	26 min 16 seg
12.08	ARICAPROF 2	I° a IV°	ARICA 2	Sala de Clases I°	30 min 09 seg
02.09	ARICAPROF 3	7° y 8°	ARICA 3	Sala de profesores	22 min 57 seg
03.09	ARICAPROF 4	7° a III°	ARICA 4	Oficina UTP	25 min 30 seg

En promedio las entrevistas tuvieron una duración de 30 minutos. Los profesores y la profesora entrevistada se mostraron participativos, interesados y dispuestos. Todas las entrevistas se realizaron en los mismos establecimientos y en horarios disponibles sin que se presentaran inconvenientes al respecto.

**Reporte de trabajo de campo: Entrevistas a Docentes de Región Metropolitana.** Las posibilidades de entrevistar a uno de los docentes de cada establecimiento educativo, fue prevista dentro de la organización de todas las actividades del proyecto, fueron convocados docentes que impartieran clases de la asignatura de lenguaje y literatura en los cursos que fueron evaluados y que tuvieran disposición de participar voluntariamente en esta instancia.

**Tabla 6. Datos de Docentes Entrevistas Región Metropolitana**

Fecha	Docente	Cursos en los que enseña	Nombre Establecimiento Educativo	Lugar	Duración
29.08	SANTIAGOPROF 1	7° y 8°	SANTIAGO 1	Patio del Establecimiento educativo	33 min.
11.10	SANTIAGOPROF 2	7° a II°	SANTIAGO 2	Sala de profesores y Biblioteca Escolar CRA	40 min.
26.08	SANTIAGOPROF 3	7° y 8°	SANTIAGO 3	Sala Reuniones	31 min.
02.09	SANTIAGOPROF 4	I° a IV°	SANTIAGO 4	Sala de Reuniones	41 min.

Se entrevistaron 4 docentes en total, uno de cada establecimiento educativo. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 35 minutos, y todos los docentes se mostraron muy receptivos e interesados en todos los temas abordados durante la entrevista.

Las entrevistas se realizaron en los mismos centros educativos, en horarios que tenían disponibles para planificación o actividades no lectivas, en la mayoría de los casos, a excepción de la profesora del establecimiento educativo SANTIAGO 1, que fue entrevistada paralelamente a la aplicación del cuestionario al curso, siendo también la única que se realizó en espacios abiertos como lo fue el patio, sin embargo, al ser horario de clase, no hubo problemas de ruido o interferencias ambientales.

**c) Focus group o entrevistas grupales a estudiantes (7° a II° medio)**

Tal como estaba consignado en la propuesta, se realizaron dos focus group en cada uno de los establecimientos de la muestra. A raíz de las entrevistas preliminares y los contactos con los establecimientos educacionales, se conformó la muestra considerando la necesaria distinción de grupos por niveles (básica y media). Los criterios de selección de las y los estudiantes que participaron en los focus group estuvieron orientados a garantizar la heterogeneidad del grupo en términos de género.

En las propuestas de pautas para los focus groups se privilegió el levantamiento de información asociada a la dimensión 'lector', así como a la de 'actividad' vinculadas fundamentalmente al ámbito de la literacidad (Ver anexo 3: Pauta de Focus Groups). A la fecha del informe aún no se contaba con el análisis de los focus groups realizados.

**6.5. Técnicas cuantitativas**

El estudio en su dimensión cuantitativa comprometió la validación de un cuestionario a partir de un pre-piloto y un piloto. Los análisis de este último permitirán reportar los resultados en cuanto al estudio de la Literacidad Literaria Digital, describiendo y analizando las prácticas que de ella tiene nuestra población (estudiantes entre 7° y IV° de establecimientos de la región Metropolitana y de la región de Arica y Parinacota). Además, los análisis de confiabilidad y validez de sus escalas permitirán contar con una versión final, confiable y validada estadísticamente.

Las fases del proceso de construcción y validación del instrumento cuantitativo del estudio fueron las siguientes:

- **Fase 1:** Diseño. Elaboración del constructo, dimensiones e ítems. Esta fase fue desarrollada entre los meses de abril y mayo.
- **Fase 2:** Pre-pilotaje. Aplicación de cuestionario a 250 estudiantes, cuyo objetivo fue rediseñar el cuestionario a partir de un primer análisis de las variables consideradas y avanzar a la elaboración de escalas para el análisis de nuestro objeto de estudio.
- **Fase 3:** Análisis de confiabilidad y validez del cuestionario inicial (pre-piloto).
- **Fase 4:** Diseño y aplicación de cuestionario versión piloto. Esta aplicación fue en dos formatos digitales: web y app para tablet.
- **Fase 5:** Análisis validación final del cuestionario y reporte de resultados del estudio FONIDE.

A continuación, se describe cada una de las fases antes señaladas, y el estado de avance de cada una de ellas.

#### Fase 1. Elaboración del constructo, dimensiones e ítems: Diseño del cuestionario.

La propuesta de ámbitos y dimensiones que se consideraron en el diseño del cuestionario pre piloto se puede apreciar en la siguiente tabla, en la que se da cuenta de:

- los ámbitos del objeto de estudio de la Literacidad Literaria Digital se abordan en el instrumento cuantitativo
- las dimensiones que serán abordadas en los análisis de cada ámbito.
- el propósito de las prácticas de las y los estudiantes, asociadas a la lectura y producción literaria.
- la actividad y/o habilidad que se despliega en el desarrollo dicha práctica
- el diferenciador, que alude a subdimensiones que diferencian el análisis de las prácticas que se exploran a partir de este instrumento.

**Tabla 7. Tabla de Especificaciones del Instrumento Cuantitativo**

Ámbito	Dimensión	Propósito	Actividad /Habilidad	Diferenciador
Sujeto	formación lectora			
Sujeto	autopercepción literaria			
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	placer	lectura	Acceso
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	placer	lectura	Géneros
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	placer	lectura	Estrategias
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	placer	lectura	Obstaculizadores
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	placer	lectura	Facilitadores
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	placer	escritura	Acceso
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	placer	escritura	Géneros
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	placer	escritura	Estrategias
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	placer	escritura	Obstaculizadores
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	placer	escritura	Facilitadores
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	obligación	lectura	Acceso

Ámbito	Dimensión	Propósito	Actividad /Habilidad	Diferenciador
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	obligación	lectura	Géneros
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	obligación	lectura	Estrategias
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	obligación	lectura	Obstaculizadores
Prácticas de literacidad	convencionales-papel	obligación	lectura	Facilitadores
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	placer	lectura	Acceso
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	placer	lectura	Géneros
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	placer	lectura	Estrategias
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	placer	lectura	Obstaculizadores
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	placer	lectura	Facilitadores
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	placer	escritura	Acceso
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	placer	escritura	Géneros
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	placer	escritura	Estrategias
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	placer	escritura	Obstaculizadores
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	placer	escritura	Facilitadores
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	obligación	lectura	Acceso
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	obligación	lectura	Géneros
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	obligación	lectura	Estrategias
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	obligación	lectura	Obstaculizadores
Prácticas de literacidad	no convencionales-pantalla	obligación	lectura	Facilitadores
Contextos de literacidad	música	apreciación		
Contextos de literacidad	música	participación		
Contextos de literacidad	música	producción		
Contextos de literacidad	cine TV	apreciación		
Contextos de literacidad	cine TV	participación		
Contextos de literacidad	cine TV	producción		
Contextos de literacidad	videojuegos	apreciación		
Contextos de literacidad	videojuegos	participación		
Contextos de literacidad	videojuegos	producción		
Contextos de literacidad	libros	apreciación		
Contextos de literacidad	libros	participación		
Contextos de literacidad	libros	producción		
Consumo digital	dispositivos			
Consumo digital	internet			

**Fase 2:** Pre-pilotaje del cuestionario. El pre-pilotaje consideró la aplicación guiada a dos grupos de estudiantes por región, lo que permitió identificar espacios de mejora en el diseño del cuestionario, fundamentalmente asociados a pertinencia de los conceptos, claridad de los enunciados, fluidez del ejercicio de respuesta, además de la ponderación los tiempos necesarios para la gestión de las instancias de aplicación del pilotaje. Además, en

este pre-pilotaje, se ejercitó un primer análisis estadístico de la confiabilidad y validez preliminar de las escalas propuestas.

El pre-pilotaje consideró una cantidad mayor de preguntas que las que se consideraban incluir en el diseño del cuestionario definitivo (piloto), lo anterior para permitir la selección de aquellas con mejores resultados a partir del análisis estadístico del cuestionario pre-piloto.

#### a) Resultados del terreno de la fase pre-piloto

**Región Arica y Parinacota.** La selección del establecimiento educacional donde se realizó la aplicación del pre piloto del cuestionario estuvo sujeto al visto bueno y a la disposición horaria del establecimiento educacional durante el primer semestre. En este sentido, se seleccionó al Centro educativo ARICA 4 porque fue el primer establecimiento en confirmar su participación y porque tenía plena disposición y capacidad de organización para la aplicación del pre-piloto. Se agendó la aplicación con el Jefe de Unidad Técnica para los días 17 y 18 de junio, en horarios de la asignatura de Lengua y Literatura.

**Tabla 8. Número de Estudiantes Participantes Pre-Piloto Región de Arica y Parinacota**

Curso	Cantidad de estudiantes totales del curso	Cantidad de estudiantes que participan
7° básico B	42 estudiantes	37 estudiantes
8° básico A	42 estudiantes	36 estudiantes
1° Medio B	42 estudiantes	37 estudiantes
2° Medio A	41 estudiantes	41 estudiantes

La muestra que conformaba la aplicación del pre-piloto del cuestionario consideraba un total de 167 estudiantes, de los cuales participaron 151. La diferencia de 16 estudiantes corresponde a 14 estudiantes que no asistieron a clases el día de la aplicación por motivos personales, y 2 estudiantes que habían sido retirados del establecimiento educacional.

La aplicación del cuestionario se realizó en el Laboratorio de Enlaces con computadores cableados a internet y en la Sala de Tecnología la cual contaba con computador portátil también conectados a internet mediante cable.

En todas las aplicaciones las y los estudiantes se tardaron aproximadamente 50 minutos. En términos generales, la participación de las y los estudiantes demostró una amplia disposición a completar el cuestionario, aunque hubo estudiantes que manifestaron que la encuesta era demasiado extensa.

Uno de los principales obstaculizadores del proceso fue el bajo compromiso de traer el consentimiento informado firmados por los padres o apoderados, generando que estos fueran reenviados en sucesivas ocasiones a cada uno de las y los estudiantes pendientes.

**Región Metropolitana.** La coordinación y selección del establecimiento en que se realizaría la aplicación del pre-piloto del cuestionario seleccionó un establecimiento con una mayor matrícula y diversidad de cursos en los

niveles que se evaluarían, de modo que no se repitieran en la aplicación del cuestionario definitiva (piloto). Por el motivo antes especificado, se seleccionó el establecimiento educacional SANTIAGO 4 debido a que era el Liceo que contaba con más cursos por niveles en relación con los demás y mostró una favorable disposición en términos de acceso a la muestra para ambas instancias.

Se agendó la fase de aplicación pre-piloto con el jefe de UTP del establecimiento educativo para el jueves 6 de mayo, y se enviaron los consentimientos con una semana de antelación a los padres y apoderados.

**Tabla 9. Número de Estudiantes Participantes Pre-Piloto Región Metropolitana**

Curso	Cantidad de estudiantes totales del curso	Cantidad de estudiantes que participan
7° básico B	45 estudiantes	40 estudiantes
8° básico B	45 estudiantes	25 estudiantes
1° medio E	39 estudiantes	28 estudiantes
2° medio D	47 estudiantes	32 estudiantes

La muestra que conformó la aplicación pre-piloto del cuestionario estuvo compuesta en total por 125 estudiantes en total (4 cursos evaluados). Las discrepancias entre la matrícula total de estudiantes y los que participan efectivamente del estudio (125 de 176 posibles estudiantes), se explican a causa de estudiantes ausentes en esa jornada (25 estudiantes); estudiantes que prefieren no participar en el estudio (18 estudiantes) y casos de retiro del establecimiento educativo (8 estudiantes).

La aplicación del cuestionario se realizó en la sala de clases habitual de las y los estudiantes, empleando tablet en todos los cursos, las aplicaciones tuvieron una duración promedio de 45 minutos. Se contó con la presencia del evaluador del proyecto y con la presencia del profesor correspondiente a ese bloque de clases, quien acompañó y colaboró con el monitoreo conductual de las y los estudiantes. En general, las y los estudiantes tuvieron disposición para responder, sin embargo, en varios casos manifestaron que la encuesta era muy extensa.

Uno de los principales obstaculizadores del proceso en este sentido, dice relación con la recepción de consentimiento informado de los padres y apoderados, puesto que, si bien fueron enviados con una semana de antelación a la aplicación, varios estudiantes señalaron contar con la autorización pero que olvidaron traerla, lo que dificultó la oportunidad en la aplicación.

**Fase 3: Análisis de confiabilidad y validez del cuestionario inicial.**

Esta fase implicó el análisis de validez y confiabilidad de las preguntas que respondieron las y los estudiantes en la aplicación pre-piloto en relación con dimensiones del objeto de estudio, la selección de preguntas, reorganización del instrumento, homologación del tipo de preguntas a solo dos posibilidades: escala de 4 opciones y respuestas tipo cuestionario con solo una opción elegible.

**Fase 4:** Diseño y aplicación de cuestionario en versión piloto. Esta fase consideró el diseño (a partir de los resultados del análisis del pre-piloto) y la posterior aplicación del cuestionario en la totalidad de la muestra: 8 establecimientos educativos, 32 cursos, con una matrícula promedio de 30 estudiantes por curso, lo que implicaba una muestra estimada de 960 estudiantes.

La aplicación del cuestionario se realizó en el mes de agosto. La muestra estuvo constituida por 894 estudiantes. La siguiente tabla da cuenta de las propiedades psicométricas del instrumento considerando las 4 dimensiones del objeto de estudio.

Según se aprecia, todas las dimensiones tienen una alta confiabilidad, exceptuando las preguntas referidas a los dispositivos digitales que alcanzan un 0,53.

**Tabla 10. Propiedades Psicométricas de las Escalas del Cuestionario**

Dimensión	Subdimensión	N muestra	# ítems	Promedio	DE	Confiabilidad Alpha de Cronbach
<b>Sujeto</b>	Autopercepción literaria	894	22	2,26	0,55	0,90
<b>Prácticas de literacidad</b>	No convencionales - placer	894	5	2,29	0,76	0,85
<b>Usuario digital</b>	Visitante digital	894	11	2,86	0,54	0,81
	Productor digital	894	10	1,68	0,57	0,79
	Residente digital	884	7	2,08	0,57	0,62
<b>Contextos de literacidad</b>	Música	894	10	2,09	0,77	0,92
	Cines y series TV	894	7	1,70	0,62	0,85
	Videojuegos	894	10	1,80	0,83	0,95
	Libros	894	9	1,52	0,64	0,92

**Reporte de terreno: Región de Arica y Parinacota.** Con respecto a la aplicación de cuestionarios en su versión piloto, la entrega y recopilación de cartas de asentimiento y consentimiento se realizó antes de la aplicación del cuestionario, proceso que se coordinó con los jefes de UTP. Las cartas de consentimiento se entregaron en encuentros de apoderados como fue el caso de los Centros educativos ARICA 3 y ARICA 4, y en el caso de los establecimientos educativos restantes se les entregaron a los propios estudiantes. En cuanto al retiro de las cartas de consentimiento pendientes, se fueron recolectando la semana previa a la aplicación, en el caso de las y los estudiantes que extraviaron el documento se les enviaba una nueva copia.

Asimismo, la aplicación en todos los establecimientos se realizó durante los horarios estipulados por cada establecimiento educativo. En los centros educativos ARICA 3 y ARICA 4 se continuó utilizando los horarios de lenguaje, en el establecimiento educativo ARICA 1 se llevaron a cabo durante las horas de religión, en el caso de los centros educativos ARICA 1 y ARICA 2, los profesores de la asignatura tuvieron confusiones puesto que desde UTP no se les había comunicado del proyecto.

Para poder realizar un proceso más expedito al momento de aplicarse el instrumento, se visitaron los establecimientos al menos 4 veces antes. Dos de esas visitas fueron para conocer los espacios de la sala de Enlaces. Esto permitió constatar las condiciones de WiFi, internet, capacidad de computadores, software, etc. A partir de aquello, se pudo constatar que los centros educativos ARICA 3 y ARICA 4 contaban con dos salones de Enlaces y con internet cableado lo cual significó una ventaja al momento de aplicar. No obstante, en los establecimientos educativos municipales se pudo diagnosticar que los computadores no tenían la capacidad necesaria para que trabajaran de forma individual todo el estudiantado y por tanto se debió conformar grupos de 20 a 25 estudiantes por curso, para poder aplicar el instrumento en la muestra considerada.

**Tabla 11. Número de Estudiantes Participantes Región de Arica y Parinacota**

Centro educativo	Curso evaluado	Fecha	Cantidad de estudiantes	Soporte Digital	Lugar de Evaluación
ARICA 1	7°B	27.08.2019	22 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 1	8°B	27.08.2019	19 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 1	1°B	30.08.2019	19 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 1	2°B	29.08.2019	9 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 2	7°A	29.08.2019	25 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 2	8°A	27 y 30.08.2019	23 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 2	1°B	7.09.2019	24 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 2	2°A	29 y 30.08.2019	31 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 3	7° B	19.08.2019	23 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 3	8°A	20.08.2019	21 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 3	1°B	20.08.2019	28 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 3	2°B	19.08.2019	21 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 4	7°A	20.08.2019	33 estudiantes	Computador portátil	Sala de Tecnología
ARICA 4	8°B	20.08.2019	35 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 4	1°A	23.08.2019	37 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
ARICA 4	2°B	23.08.2019	30 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de Enlaces
<b>Total</b>			<b>400 estudiantes</b>		

En total, participaron 400 estudiantes de los 4 establecimientos educacionales y de los 4 cursos seleccionados en la muestra. Al respecto, las y los estudiantes que participaron del proceso respondieron el cuestionario de manera virtual ingresando a la página diseñada y que con anterioridad se había instalado en cada computador. En cuanto al tiempo de duración de la encuesta, esta tuvo un rango entre los 45 y 60 minutos. En los casos que se extendió el tiempo, fue por dificultades de conectividad a la red. Si bien se concretó la aplicación del cuestionario piloto, se identificaron los siguientes obstaculizadores:

- La capacidad de computadores en los establecimientos educativos municipales ARICA 1 y ARICA 2, en donde no habían más de 20 o 25 computadores disponibles y conectados a WiFi. En ambos establecimientos las encargadas de aplicar compartieron internet desde sus celulares para finalizar el proceso.
- Recolección de consentimientos de padres y apoderados en los establecimientos educacionales ARICA 1, ARICA 2 y ARICA 3, ya que a pesar de que las y los estudiantes se comprometen a entregar el

consentimiento y/o afirman tenerlo, se les debe reenviar en más de tres oportunidades. En el caso del establecimiento educacional ARICA 4 la recepción de documentos fue mucho más expedita.

**Reporte de terreno: Región Metropolitana.** Para la preparación de la aplicación de cuestionarios, en cada caso se desarrollaron estrategias de obtención de los consentimientos informados. En algunos casos se recogieron con alrededor de un mes de antelación en reunión de apoderados, como es el caso del establecimiento educacional SANTIAGO 3, debiendo explicar el proyecto e implicancias de la participación a los padres y apoderados en dichas instancias; de la misma manera se procedió a recoger consentimientos en reunión de apoderados en el centro educativo SANTIAGO 4, aunque la tasa de asistencia de los padres y apoderados fue bastante menor. Los consentimientos pendientes se continuaron recolectando -a través de las y los estudiantes- la semana previa a la aplicación.

En el caso de los dos centros restantes, los consentimientos fueron enviados vía agenda una semana antes de la aplicación, mediante gestión de los jefes de UTP y delegando la responsabilidad de recolección a los profesores jefes de cada curso.

Por decisión y facilidades logísticas, tres establecimientos piden expresamente intentar coordinar las aplicaciones en una misma jornada, de modo de gestionar reserva de sala de computación y coordinar con los diferentes cursos en el mismo día. El caso discrepante, del establecimiento educacional SANTIAGO 3, señalan más conveniente poder evaluar a los cursos en horarios de Religión o Tecnología por lo cual, es necesario visitar el establecimiento en 3 días consecutivos para ajustarse a sus solicitudes y, de esta forma, poder realizar la aplicación en los horarios de dichas asignaturas.

**Tabla 12. Número de Estudiantes Participantes Región de Metropolitana**

Centro Educativo	Fecha	Curso Evaluado	Cantidad de Encuestados	Soporte Digital	Lugar de Evaluación
SANTIAGO 2	13.08	7° A	10 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
		8° A	25 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
		1° A	21 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
		2° A	16 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
SANTIAGO 3	22.08	7° A	39 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
		8° A	30 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
	20.08	1° A	29 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
		21.08	2° A	42 estudiantes	Computador de escritorio
SANTIAGO 4	21.08	7° A	35 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
		8° A	31 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
		1° B	32 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
		2° B	35 estudiantes	Computador de escritorio	Sala de enlaces
SANTIAGO 1	29.08	7° A	40 estudiantes	Tablet	Sala de clases
		8° A	38 estudiantes	Tablet	Sala de clases
		1° A	40 estudiantes	Tablet	Sala de clases
		2° A	42 estudiantes	Tablet	Sala de clases
<b>Total</b>			<b>505 estudiantes</b>		

En total participaron 505 estudiantes de los 4 centros educativos y de los 4 cursos seleccionados en la muestra. En la mayoría de los casos, las y los estudiantes respondieron el cuestionario de manera virtual utilizando los computadores de sus propios centros educativos, en los que fue cargado previamente el cuestionario en línea. El único caso en que fue necesario responder mediante tablet es el centro educativo SANTIAGO 1, ya que no contaban con la cantidad de equipos portátiles o computadores suficientes para que todo el curso pudiera responder de manera conjunta. El tiempo de duración de la encuesta fue de alrededor de 45 minutos. Las principales dudas surgidas desde el estudiantado dicen relación a temas de vocabulario, como por ejemplo la palabra “Kindle”. Por otra parte, se reportan al menos 7 casos en que las y los estudiantes no terminan en su totalidad la encuesta, así como otros que señalaron que la encuesta se reinició y debieron comenzar a contestar nuevamente, estos sucesos se reportaron en algunos cursos de los centros educativos SANTIAGO 2 y SANTIAGO 3. Una de las principales dificultades fue la recolección de los consentimientos de padres y apoderados en el establecimiento educacional SANTIAGO 2 y SANTIAGO 4, ya que a pesar de que las y los estudiantes se comprometen a traer el consentimiento y/o afirmaron tenerlo, aun así, fue necesario reenviarlos en diferentes ocasiones. En el caso de los otros dos centros educativos, se contó oportunamente con la totalidad de consentimientos informados de todos las y los estudiantes que respondieron la encuesta.

## 7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 7.1. Oportunidades de aprendizaje de Literacidad Literaria Digital en las herramientas curriculares vigentes

Una de las bases de datos construidas recoge todos los Objetivos de Aprendizaje determinados para cada uno de los cursos en el eje de Lectura en la Asignatura de Lengua y Literatura de manera textual. Dicha base se compone de alrededor de 100 Objetivos de Aprendizaje en su totalidad (mayor detalle consultar Anexo 4: Base de datos OA). Posteriormente se somete a cada uno de estos Objetivos de Aprendizaje a una segmentación respecto a la habilidad y componente/contenido que conlleva la consecución de la totalidad del OA, de manera que se puedan establecer relaciones comparativas entre los mismos y un análisis más efectivo y eficiente. Este análisis está en curso a la fecha de entrega de este informe.

Se realizó, además, un análisis de los programas de estudio de Lengua y Literatura poniendo el foco en otros elementos distintos a los OA, para ello se realizó un primer de análisis que permitiera identificar los aspectos comparables; de esta forma, se focalizó la indagación en las unidades de aprendizaje de los 4 programas. La siguiente tabla da cuenta de los componentes de las unidades y su presencia o no en cada uno de los cursos:

Tabla 13. Componentes de las Unidades de los Programas de Estudio

Elementos de las unidades	7°	8°	I°	II°
Propósito	1	1	1	1
Conocimientos previos	0	0	1	1
Palabras clave	0	0	1	1
Conocimientos	0	0	1	1
Habilidades	0	0	1	1
Actitudes	1	1	1	1
Lecturas sugeridas	1	1	0	0
Indicadores de evaluación	1	1	1	1
Orientaciones didácticas para la unidad	1	1	1	1
Actividades	1	1	1	1
Observaciones al docente	1	1	1	1
Ejemplos de evaluación sugerencias	1	1	1	1

Se analizaron los componentes que estaban presentes en todos los programas, es decir, indicadores de evaluación, orientaciones didácticas, actividades, observaciones al docente y ejemplos de evaluación. Los resultados de esta indagación permiten afirmar respecto de las oportunidades explícitas que se ofrecen referidas a la LLD:

- a) No se observan referencias explícitas a libros o lectura digitales. Vale destacar que la iniciativa de la BDE impulsada por las Bibliotecas Escolares CRA es posterior a la elaboración de los programas revisados.
- b) Se refiere en escasas ocasiones al uso de Internet y, cuando se lo hace, se limita a la búsqueda de más información como complemento en ejemplos de actividades.
- c) En cuanto a escritura o creación de contenidos, se propone el uso de plataformas como blogs.

## 7.2. Obras literarias digitalizadas en Biblioteca Pública Digital, Biblioteca Escolar Digital y repertorios sugeridos por BBCC y Programas

La presente sección da cuenta de los resultados obtenidos en la indagación de la presencia de lectura digital, los OA y las obras propuestas para cada uno de los niveles en las BBCC y programas de estudio de los niveles considerados. El propósito de estos análisis es explorar la disponibilidad y existencia de literatura BDE, así como en sitios privados que proveen a los establecimientos educacionales -considerados en la muestra- de acceso a literatura digital y que pueden además ofrecer servicios de fomento lector y/o comprensión lectora, algunos de los cuales que se financian a través de fondos de la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Las dimensiones que se han considerado para efectuar el análisis de los sitios que ponen a disposición de la población literatura digital son las siguientes: a) análisis de propósitos explícitos disponibles para los sitios identificados; b) caracterización de la oferta de títulos (géneros, origen, temáticas, entre otros); c) caracterización de los sitios (forma de operar de la plataforma, necesidades de conectividad a la web asociadas); d) análisis de correspondencia de los títulos disponibles con los sugeridos por el currículo nacional.

Para poder desarrollar los análisis comprometidos con las BBCC de los niveles comprendidos entre 7° y II° medio, se construyen dos bases de datos diferentes pero complementarias en el análisis posterior. El propósito de estos análisis es determinar la presencia del objeto de estudio en las propuestas curriculares oficiales.

Se construyó una base de datos como dispositivo de análisis que recoge todos los títulos de obras, libros o lecturas que sugieren las BBCC en el eje de lectura en la asignatura de Lengua y Literatura en los cursos de 7° y II° medio. En dicha base se han establecido diferencias entre: curso, título de la obra, el autor, el tema y género en que lo circunscribe las BBCC, se distingue igualmente si es un apartado específico de la obra la recomendada o completa, si hay especificación de una determinada versión, recopilación o traducción (mayor detalle consultar anexo n°5).

Respecto al análisis de los sitios de bibliotecas digitales que pueden ser empleadas por las y los estudiantes que cursan desde 7° y II° medio, se encuentra la Biblioteca Pública Digital y la Biblioteca Digital Escolar que se ha estrenado recientemente – noviembre de 2018- para establecimientos educativos municipales y particulares subvencionados. Debido a que ambas bibliotecas, son iniciativas desarrolladas con fondos públicos y facilitan materiales de lectura para la población de interés del proyecto de manera gratuita, se desarrollan diferentes estrategias para obtener más información de ambas iniciativas.

El primer paso del análisis de ambas bibliotecas comienza con una revisión exploratoria, pero exhaustiva de los sitios web, con el foco puesto en encontrar los corpus de títulos que tienen disponible cada uno de los sitios, sus objetivos, protocolo de registro de usuarios, método de préstamo, entre otros aspectos.

En este sentido, en el caso de la BPD, se descubre que solo es necesario contar con un número de RUT para poder registrarse en el sitio y solicitar préstamos, debido a que no se obtiene mucha información respecto a los otros aspectos, se establece contacto por correo electrónico con la coordinadora y encargado de estudios de la BPD con la intención de solicitar una entrevista para obtener acceso a las bases de datos de los registros de los préstamos en el rango etario de interés del proyecto y el corpus de títulos disponibles, además de antecedentes relevantes como objetivos y proyecciones.

La entrevista se logra concretar el 3 de abril (mayores detalles ver anexo n°6: transcripción entrevista), y nos explican que no es posible diferenciar los datos de solicitudes por rango etario, ya que el único dato que piden es el RUT y tampoco tienen permitido compartir esa base de datos, de todos modos no se puede monitorear los registros de solicitudes o préstamos, sino que lo único que pueden obtener es un informe de títulos más solicitados, además de poder conversar respecto a proyecciones como incorporar estrategias más inclusivas en lectura como lector de texto a voz, entre otros elementos. Asimismo, se obtiene acceso al catálogo completo de títulos disponibles de la BPD y el ranking de préstamos del año 2018 para someter a análisis (ver anexos 7 y 8). Estos análisis permiten establecer relaciones comparativas entre las obras, en el aumento de complejidad en el nivel educativo superior y el tipo de género o temas más recurrentes para cada nivel, entre otros aspectos.

Este cruce tiene como resultado que de un total de 345 obras recomendadas en las BBCC para los niveles 7° a II° medio y 160 obras presentes en el corpus de la BDE, solo encontramos una coincidencia de 9 títulos

correspondiente a un 5,6% de coincidencia, de los cuales según las BBCC cuatro pertenecen a los niveles I° y II° medio y cinco a 7° y 8° básico, de ellas siete pertenecen al género novela, una al cantar de gesta y la última es una obra dramática, corresponden a e-book según su formato.

**Tabla 14. Títulos Coincidentes BBCC y BDE**

Título	Curso BDE	Curso BBCC
Balzac y la joven costurera china	I°-II°	II°
El baile	I°-II°	I°
El color de la piel	I°	8°
El curioso incidente del perro a medianoche	I°	I°
El fantasma de Canterville	7°	7°
El fugitivo	I°	8°
El niño con el pijama de rayas	I°	7°
Macbeth	7°	II°
Poema de Mío Cid	7°	8°

### 7.3. Análisis Plataformas digitales pagadas de acceso a literatura

Para efectos de este análisis fueron consideradas dos plataformas de pago que son usadas en dos de los establecimientos educacionales que participaron de esta investigación, en este caso PLATAFORMA 1 y PLATAFORMA 2.

Se creó una base de datos con todos los títulos presentes en estas plataformas. Para cada texto se incorporó: título, autor, asignatura a la que se asocia el recurso, nivel y unidad al que corresponde; también se consignó si el recurso es digital o un material digitalizado, y si se presenta un material de apoyo a la lectura (guía para padres, ficha literaria, evaluación).

Respecto a la presencia de literatura digital, de las 187 existencias en ambas plataformas (40 PLATAFORMA 1 y 147 PLATAFORMA 2) es posible comprobar que:

- Solo hay presencia de recursos digitalizados y no digitales.
- En ambos casos, los recursos se encuentran agrupados por nivel y son exclusivos del nivel al que pertenecen.
- A diferencia de PLATAFORMA 1, en PLATAFORMA 2 los recursos se corresponden con las unidades establecidas por el programa de asignatura del MINEDUC, por lo tanto, no se trata de una biblioteca digital, sino de un repositorio de documentos (lecturas recomendadas en los programas de asignatura) que son utilizados el profesorado y el alumnado en el desarrollo de las clases.
- PLATAFORMA 1 presenta una biblioteca digital asociada a un Plan de Lectura Domiciliaria (aunque corresponde a libros digitalizados o versiones PDF) propuesto a las instituciones educativas.
- Solo PLATAFORMA 1 incluye materiales de apoyo a la lectura: ficha literaria, guía para padres y evaluación, aunque cabe mencionar que la guía para padres es la misma que se aplica a todos los libros.

## 7.4. Prácticas de literacidad literaria digital

Para responder a las preguntas de investigación, se reportan los resultados de las escalas del instrumento según las variables de nivel educativo, sexo, región y tipo de currículo.

### 7.4.1. Prácticas de literacidad literaria digital según nivel educativo

En la tabla 15, se presentan los resultados para las escalas *autopercepción literaria*, *prácticas de literacidad no convencional por placer*, *contextos de literacidad* y *consumo digital* según nivel educativo.

**Tabla 15. Promedio, Desviación Estándar y Estadísticos para la Comparación entre Niveles Educativos Digital (rango de escala 1 a 4)**

Dimensión	Subdimensión	7°		8°		I°		II°		F (3,890)	p
		M	(DE)	M	(DE)	M	(DE)	M	(DE)		
Sujeto	Autopercepción lectora	2,29	(0,58)	2,29	(0,54)	2,24	(0,54)	2,21	(0,53)	1,28	0,28
Prácticas literacidad	No convencionales	2,26	(0,79)	2,28	(0,76)	2,35	(0,73)	2,25	(0,76)	0,86	0,46
Usuario digital	Visitante digital	2,71	(0,57)	2,92	(0,55)	2,87	(0,53)	2,95	(0,49)	9,21	0,00
	Productor digital	1,70	(0,62)	1,70	(0,55)	1,69	(0,60)	1,64	(0,48)	0,66	0,58
	Residente digital	2,12	(0,59)	2,11	(0,63)	2,09	(0,56)	2,01	(0,51)	1,58	0,19
Contextos de literacidad	Libros	1,61	(0,74)	1,55	(0,62)	1,50	(0,62)	1,44	(0,54)	3,09	0,03
	Música	2,05	(0,79)	2,14	(0,77)	2,16	(0,81)	1,99	(0,71)	2,28	0,08
	Cine y Series TV	1,77	(0,66)	1,72	(0,66)	1,71	(0,62)	1,61	(0,55)	2,62	0,05
	Videojuegos	1,94	(0,87)	1,85	(0,84)	1,73	(0,86)	1,66	(0,72)	5,02	0,00

Como se observa en la tabla 15, la *autopercepción literaria* de las y los estudiantes es relativamente baja pues el promedio es menor a 2,5 en un rango de escala que va entre 1 y 4. No se encontraron diferencias significativas entre cursos. Esto indica que en esta muestra la *autopercepción literaria* es independiente del nivel educativo. Sobre las preferencias, las y los estudiantes escogen entre “me es indiferente” y “me gusta”.

En cuanto a las *prácticas de literacidad no convencionales por placer*, es decir, referidas a la lectura digital, tampoco se observan diferencias significativas entre niveles educativos y se puede destacar que las y los estudiantes reportan no estar totalmente habituados a la lectura en este tipo de soporte.

Sobre los *tipos de usuario digital*, solo se encontraron diferencias significativas entre cursos para el visitante digital según lo reportado por las y los estudiantes ( $F(3, 890) = 9,21$ ,  $p = ,000$ ). Se observa que estudiantes de cursos superiores utilizan, entonces, más internet para informarse, aprender y comunicarse. No se encontraron diferencias significativas entre los otros tipos de usuario entre cursos. Cabe destacar que las y los estudiantes son menos productores en comparación con residente y visitante digitales.

En cuanto a los *contextos de literacidad*, se observan diferencias significativas entre cursos (cine y series de TV  $F(3, 890) = 2,62$ ,  $p = ,05$ ; videojuegos  $F(3, 890) = 5,02$ ,  $p = ,00$ ; libros  $F(3, 890) = 3,02$ ,  $p = ,03$ ). Sin embargo, a medida que avanzan en escolaridad se involucran menos en estos espacios lo que pone en tensión una percepción generalizada de que las y los estudiantes leen menos porque dedican tiempo a videojuegos, música o series de TV.

#### 7.4.1.1. Autopercepción literaria: perfil lector según curso

Para profundizar en la autopercepción literaria de las y los estudiantes según la variable nivel educativo, se realizó un análisis específico de la pregunta en la que se les pregunta explícitamente a las y los estudiantes sobre cómo se consideran a sí mismos como lectores literarios. En la tabla 16, se presentan los porcentajes de respuestas para cada opción según curso; asimismo, se presentan el chi cuadrado y el valor p para detectar diferencias significativas.

**Tabla 16. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Cursos según Perfil Lector**

Tipo de lector	7°	8°	1°	11°	$\chi^2$	p
	%	%	%	%		
No soy lector literario	7,27	4,70	9,38	10,31	5,56	0,135
Soy mal lector literario	15,81	12,21	15,63	18,39	3,19	0,363
Soy lector literario regular	46,15	46,48	46,43	39,91	2,81	0,422
Soy buen lector literario	30,77	36,62	28,57	31,39	3,49	0,322

Como se observa en la tabla 16, no existen diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de participantes en función de su perfil lector. Por lo tanto, hay un patrón similar de respuestas entre cursos: la mayoría de las y los estudiantes se consideran “lector literario regular” o “buen lector”. Por lo tanto, su autopercepción en esta pregunta declarativa es más alta que el promedio obtenido en las preguntas que conforman la escala de autopercepción y que apuntan a levantar información sobre acciones específicas que den cuenta de su autopercepción literaria (elección de lectura literaria en tiempo libre, preferencia según distintos géneros literarios, frecuencia de producción literaria, entre otros).

#### 7.4.1.2. Gusto lector según curso

Con el propósito de comprender más a fondo las prácticas literarias digitales por placer, se realizó un análisis de una pregunta que apunta a cuánto disfrutaban las y los estudiantes la lectura de ficción o literatura en soporte digital. En la tabla 17, se presentan los resultados por cada opción y según grado educativo. Además, se presenta el test de chi-cuadrado y valor p para identificar diferencias significativas entre cursos.

**Tabla 17. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Cursos según Gusto Lector**

Gusto	7°	8°	1°	II°	$\chi^2$	p
	%	%	%	%		
Nada	18,4	16,9	13,4	15,7	2,24	0,5241
Poco	33,3	30,5	37,1	34,1	2,12	0,5485
Bastante	29,1	32,4	33,0	34,1	1,49	0,6841
Mucho	19,2	20,2	16,5	16,1	1,78	0,6184

Como se observa en la tabla 17, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el porcentaje de participantes en función de la preferencia hacia la lectura literaria digital por placer por nivel educativo. Se identificó un patrón similar de respuestas entre cursos con un porcentaje mayor de participantes que optaron por “poco” y “bastante”. Por lo tanto, se podría asumir que existen a lo menos dos grupos de estudiantes: estudiantes que están habituados a la lectura literaria en soporte digital por placer y estudiantes que leen muy poco este tipo de literatura en formato digital.

#### 7.4.1.3. Formato según curso

Se realizó también un análisis en mayor profundidad para la misma dimensión de prácticas de literacidad por placer tomada del cuestionario que apunta a los formatos que las y los estudiantes eligen (“¿En qué tipo de formatos has leído estos textos literarios por placer o entretenimiento?” Elige la alternativa que más te represente: formato papel, formato digital”). En la tabla 18, se muestran los porcentajes de respuesta, así como los valores de chi-cuadrado y los valores p para la identificación de las diferencias significativas entre cursos.

**Tabla 18. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Cursos según Formatos para la Lectura por Placer**

Formato	7°	8°	1°	II°	$\chi^2$	p
	%	%	%	%		
Formato papel	62,0	62,0	57,6	52,5	5,64	0,131
Formato digital	38,0	38,0	42,4	47,5	5,64	0,131

En la tabla 18, se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre cursos para el porcentaje de participantes en función de los formatos preferidos para la lectura literaria, considerando los distintos niveles educativos. Sin embargo, la mayoría de las y los estudiantes prefieren la lectura en formato papel. Ahora bien, las y los estudiantes de 7° y 8° básico tienen una tendencia a preferir más el formato papel en comparación a las y los estudiantes de 1° y II° medio; pero esas diferencias no son estadísticamente significativas.

#### 7.4.1.4. Consumo digital: dispositivos disponibles para el uso personal según curso

En la tabla 19, se presentan los resultados detallados sobre disponibilidad de diferentes tipos de dispositivos por parte de las y los estudiantes según cursos.

Tabla 19. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Cursos según Dispositivos de Uso Personal

Dispositivo	7°	8°	I°	II°	$\chi^2$	p
	%	%	%	%		
Celular	88,9	95,8	94,2	97,3	16,27	0,001
Tablet	47,9	39,4	37,1	35,0	9,21	0,027
Computador de escritorio	44,4	44,6	41,5	33,2	7,95	0,047
Computador portátil	69,2	72,8	78,6	75,8	5,74	0,125
Smart TV	74,4	78,4	70,5	74,0	3,55	0,314
Consola	62,0	62,0	58,5	56,1	2,32	0,508
E-Reader	13,3	11,3	10,3	5,4	8,37	0,039

Como se observa en la tabla 19, la mayoría de las y los estudiantes señala disponer de un celular para su uso personal. Además, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el porcentaje de participantes entre cursos ( $\chi^2$  16,27,  $p = 0,001$ ). Por lo tanto, el porcentaje de estudiantes de 7º básico (88,9%) que declaran tener un celular para uso personal es significativamente menor que el porcentaje de estudiantes de IIº medio (97,3%). Además, el segundo dispositivo digital indicado como más usado para fines personales es el Smart TV con un porcentaje de participantes de 74,33%; no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre cursos. El tercer dispositivo más escogido por los participantes es el computador portátil (74,1%) para el cual no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre cursos. La consola es elegida por un porcentaje mayor al 50% de participantes (59,65%) y tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre cursos. Por otra parte, el dispositivo que fue menos mencionado por los participantes para el uso personal es el e-Reader. Sin embargo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre cursos: a medida que avanzan en escolaridad, un porcentaje mayor de estudiantes declara usar menos este dispositivo para su uso personal. En estudios posteriores habría que explorar si las y los estudiantes comprenden bien lo que significa un e-Reader para comprobar cuánto la representación de este aparato puede estar afectando sus respuestas. Asimismo, el Tablet y computador de escritorio son los dispositivos que también tienen menor porcentaje de estudiantes que los indican para su uso personal. Para la elección de estos dispositivos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre cursos que muestran que un porcentaje mayor de estudiantes de los cursos inferiores indican usar estos aparatos con fines personales en comparación con los cursos mayores, lo que podría estar indicando también que están comprendiendo de distinta manera la finalidad de “uso personal” (posibilidad de usar un dispositivo para actividades específicas vs posesión de un dispositivo).

#### 7.4.2. Prácticas de literacidad literaria digital según sexo

En la tabla 20, se presentan los resultados para las escalas *autopercepción literaria*, *prácticas de literacidad no convencional por placer*, *contextos de literacidad* y *consumo digital* según sexo reportado por las y los estudiantes.

Tabla 20. Promedio, Desviación Estándar y Estadísticos para la Comparación entre Sexos (rango de escala 1 a 4)

		Femenino		Masculino					
Dimensión	Subdimensión	M	(DE)	M	(DE)	t	gl	p	d de Cohen
Sujeto	Autopercepción lectora	2,40	(0,52)	2,10	(0,53)	8,45	864	0,00	0,57
Prácticas literacidad	Prácticas no convencionales	2,41	(0,80)	2,14	(0,70)	5,37	877	0,00	0,36
Usuario digital	Visitante digital	2,93	(0,51)	2,79	(0,56)	3,82	846	0,00	0,26
	Productor digital	1,68	(0,51)	1,67	(0,61)	0,17	815	0,87	0,01
	Residente digital	2,00	(0,54)	2,17	(0,58)	-4,70	854	0,00	0,32
Contextos de literacidad	Libros	1,55	(0,63)	1,48	(0,64)	1,78	867	0,08	0,12
	Música	2,22	(0,76)	1,92	(0,74)	5,93	874	0,00	0,40
	Cine y Series TV	1,69	(0,60)	1,70	(0,63)	-0,33	861	0,74	0,02
	Videojuegos	1,43	(0,63)	2,19	(0,83)	-15,11	778	0,00	1,03

En la tabla 20, para la escala de *autopercepción literaria*, se observan diferencias significativas entre sexos. Las mujeres se perciben más lectoras en comparación con los hombres ( $t(864) = 8,45$ ,  $p = ,00$ ); además, el tamaño de efecto para esta diferencia es mediano ( $d = 0,57$ ) lo que equivale aproximadamente a media desviación estándar entre grupos.

Las comparaciones de las puntuaciones para la escala de *prácticas de literacidad no convencionales* arrojaron también diferencias significativas entre sexos. También las mujeres reportan ser más activas en el uso de formatos digitales para las lecturas literarias por placer en comparación con los hombres ( $t(877) = 5,37$ ,  $p = ,00$ ) con un tamaño de efecto tendiente a moderado ( $d = 0,36$ ).

En cuanto a los *usuarios digitales*, se encontraron diferencias significativas para visitante digital ( $t(846) = 3,82$ ,  $p = ,00$ ) y para residente digital ( $t(854) = -4,70$ ,  $p = ,00$ ). Esto quiere decir que las mujeres se declaran significativamente más activas en actividades en internet para informarse, aprender y comunicarse, mientras que los hombres indican realizar más actividades vinculadas al uso de tablets, Smart TV, instalación de aplicaciones entre otros con un tamaño de efecto pequeño para ambos tipos de usuarios.

En los *contextos de literacidad*, se encontraron diferencias significativas en música ( $t(874) = 5,93$ ,  $p = ,000$ ) y en videojuegos ( $t(778) = -15,11$ ,  $p = ,000$ ), donde se identifica un patrón similar al observado para el usuario digital. Las mujeres señalan preferir significativamente la música con un tamaño cercano al mediano ( $d = 0,4$ ); en cambio, los hombres eligen acciones vinculadas significativamente a los videojuegos con un tamaño de efecto grande ( $d = 1,03$ ).

#### 7.4.2.1. Autopercepción literaria: perfil lector según sexo

En la tabla 21, se presentan los resultados específicos para la pregunta donde se explora de manera explícita cómo las y los estudiantes se consideran como lectores literarios según el sexo de los participantes.

Tabla 21. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Sexos según Perfil Lector

Tipo de lector	Femenino	Masculino	$\chi^2$	p
	%	%		
No soy lector literario	5,20	10,77	8,67	0,003
Soy mal lector literario	11,47	19,62	10,59	0,001
Soy lector literario regular	41,99	48,33	3,31	0,069
Soy buen lector literario	41,34	21,29	39,75	0,000

Como se observa en la tabla 21, un mayor porcentaje de estudiantes se consideran sobre todo lectores literarios regulares sin diferencias estadísticamente significativas entre sexos, aunque existe una tendencia mayor a considerarse en este perfil lector por parte de los hombres. Sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo para el porcentaje de participantes que optaron por el perfil “no lector literario”. Esto quiere decir que un porcentaje significativamente mayor de hombres se consideran no lector en comparación con las mujeres ( $\chi^2 = 8,67$ ,  $p = 0,003$ ). El mismo patrón se identificó para el perfil “mal lector literario” ( $\chi^2 = 10,59$ ,  $p = 0,001$ ) y para “buen lector literario” ( $\chi^2 = 39,75$ ;  $p = 0,000$ ). Por lo tanto, un porcentaje mayor de mujeres tiene una autopercepción lectora más favorable que los hombres.

#### 7.4.2.2. Gusto lector según sexo

Para profundizar en las prácticas literarias digitales por placer, en la tabla 22, se presentan los resultados para la pregunta que levanta información sobre cuánto disfrutaban las y los estudiantes la lectura de ficción o literaria en soporte digital según el sexo.

Tabla 22. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Sexos según Gusto Lector

Gusto	Femenino	Masculino	$\chi^2$	p
	%	%		
Nada	13,4	19,4	5,29	0,021
Poco	31,0	36,1	2,41	0,121
Bastante	31,0	33,7	0,65	0,419
Mucho	24,7	10,8	27,75	0,000

En la tabla 22, se observa que un porcentaje significativamente mayor de estudiantes del sexo masculino señalan que no disfrutaban “nada” la lectura literaria en soporte digital en comparación al porcentaje de participantes del sexo femenino ( $\chi^2 = 5,29$ ;  $p = 0,021$ ). En cambio, un porcentaje significativamente mayor de mujeres elige la opción de disfrutar “mucho” la lectura literaria en soporte digital en comparación a los hombres que eligieron dicha respuesta ( $\chi^2 = 27,75$ ;  $p = 0,000$ ). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo para los participantes que optaron por disfrutar “poco” y “bastante” la literatura literaria en soporte digital.

### 7.4.2.3. Formato según sexo

En la tabla 23, se presentan el porcentaje de participantes según sexo que especificaron el tipo de formato en el que prefieren realizar sus lecturas literarias por placer (prácticas de literacidad).

Tabla 23. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Sexos según Formatos para la Lectura por Placer

	Femenino	Masculino	$\chi^2$	p
Formato	%	%		
Formato papel	55,8	62,4	3,68	0,055
Formato digital	44,2	37,6	3,68	0,055

Como se observa en la tabla, un porcentaje mayor de participantes de ambos sexos prefieren más la lectura en formato en papel para la literatura por placer. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje de participantes en función del sexo según tipo de formato.

### 7.4.2.4. Consumo digital: dispositivos disponibles para el uso personal según sexo

En la tabla 24, se presentan los porcentajes de estudiantes que indican que disponen de dispositivos digitales para uso personal en función del sexo.

Tabla 24. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Sexos según Dispositivos de Uso Personal

	Femenino	Masculino	$\chi^2$	p
Dispositivo	%	%		
Celular	93,9	94,0	0,00	1,000
Tablet	39,8	40,0	0,00	1,000
Computador de escritorio	38,1	44,0	2,95	0,086
Computador portátil	72,7	75,1	0,53	0,466
Smart TV	73,2	75,4	0,45	0,505
Consola	45,5	74,9	77,60	0,000
E-Reader	8,9	11,2	1,12	0,290

Como se observa en la tabla 24, la mayoría de las y los participantes indican disponer de un celular para uso personal sin haberse encontrado diferencias estadísticamente significativas según sexo. Los otros dispositivos con un porcentaje alto de estudiantes fueron el computador portátil y el Smart TV. En cambio, los dispositivos menos escogidos para los cuales tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo fueron tablet, computador de escritorio y e-Reader. Solo para la elección del dispositivo consola se identificaron diferencias estadísticamente significativas según sexo ( $\chi^2 = 77,60$ ;  $p = 0,000$ ). Esto indica que los participantes hombres prefirieron significativamente más que las mujeres la consola para el uso personal.

### 7.4.3. Prácticas de literacidad literaria digital según región

En la tabla 25, se presentan los resultados para las escalas *autopercepción literaria*, *prácticas de literacidad no convencional por placer*, *contextos de literacidad* y *consumo digital* según región.

Tabla 25. Promedio, Desviación Estándar y Estadísticos para la Comparación entre Regiones (rango 1 a 4)

		Región Arica y Parinacota		Región Metropolitana					
Dimensión	Subdimensión	M	(DE)	M	(DE)	t	gl	p	d de Cohen
Sujeto	Autopercepción lectora	2,28	(0,57)	2,23	(0,53)	1,33	835	0,18	0,09
Prácticas literacidad	Prácticas no convencionales	2,31	(0,77)	2,27	(0,76)	0,75	853	0,45	0,05
Usuario digital	Visitante digital	2,84	(0,56)	2,88	(0,52)	-1,08	833	0,28	0,07
	Productor digital	1,69	(0,59)	1,67	(0,54)	0,53	825	0,60	0,04
	Residente digital	2,09	(0,60)	2,08	(0,55)	0,29	832	0,77	0,02
Contextos de literacidad	Libros	1,57	(0,67)	1,49	(0,62)	1,77	831	0,08	0,12
	Música	2,06	(0,79)	2,11	(0,76)	-0,83	844	0,41	0,06
	Cine y Series TV	1,73	(0,64)	1,68	(0,61)	1,25	838	0,21	0,09
	Videojuegos	1,83	(0,86)	1,76	(0,81)	1,29	834	0,20	0,09

Se observa en la tabla 25 que para todas las escalas *autopercepción literaria*, *prácticas de literacidad no convencional por placer*, *contextos de literacidad* y *consumo digital* no se encontraron diferencias significativas. En término de la *autopercepción literaria*, no existen diferencias significativas en el modo en que las y los estudiantes se perciben a ellos mismos como lectores. El mismo patrón se identificó para las *prácticas de literacidad digital por placer*: las y los estudiantes de la Región de Arica y Parinacota y de la Región Metropolitana son lectores que no están habituados a la lectura literaria digital. En relación con los *usuarios digitales*, tampoco se identificaron diferencias significativas entre regiones. En cuanto a los *contextos de literacidad*, las y los estudiantes tienen participación en estos de manera bastante similar entre regiones, con mayor preferencia por la música y menor elección por los libros.

#### 7.4.3.1. Autopercepción literaria: perfil lector según región

En la tabla 26, se presentan los resultados específicos para la pregunta donde se explora de manera explícita cómo las y los estudiantes se consideran como lectores literarios en función de la región.

Tabla 26. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Regiones según Perfil Lector

Tipo de lector	Región Arica y Parinacota	Región Metropolitana		
	%	%	$\chi^2$	p
No soy lector literario	8,93	7,13	0,75	0,385
Soy mal lector literario	14,89	16,09	0,16	0,689
Soy lector literario regular	47,64	42,36	2,29	0,130
Soy buen lector literario	28,54	34,42	3,27	0,071

En la tabla 26, se observa que existe un porcentaje similar de participantes que escoge los distintos perfiles lectores según región. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas según región. El mayor porcentaje de participantes se auto perciben como “lectores literarios regulares” seguido de “buenos lectores literarios”. Los perfiles menos escogidos fueron “no lector” y “mal lector”. Por lo tanto, independiente de la región, las y los estudiantes entre 7° y II° medio tiene una percepción positiva de ellos mismos como lectores y lectoras.

#### 7.4.3.2. Gusto lector según región

Para profundizar en las prácticas literarias digitales por placer, en la tabla 27 se presentan los resultados para la pregunta que levanta información sobre cuánto disfrutaban las y los estudiantes la lectura de ficción o literaria en soporte digital en función de la región.

Tabla 27. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Regiones según Gusto Lector

Gusto	Región Arica y Parinacota	Región Metropolitana		
	%	%	$\chi^2$	p
Nada	16,1	16,1	0,00	1,000
Poco	35,7	32,2	1,10	0,295
Bastante	29,3	34,4	2,45	0,117
Mucho	18,9	17,3	0,26	0,609

En la tabla 27, se observa que las y los estudiantes tienen un porcentaje similar de respuestas, puesto que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según región. Un grupo importante de estudiantes indica disfrutar poco la lectura literaria digital mientras que otro grupo señala disfrutar bastante ese tipo de práctica. Por lo tanto, se repite el mismo patrón de otros análisis que indica que existiría grupos de estudiantes definidos por su gusto por la lectura literaria en este tipo de formato.

#### 7.4.3.3. Formato según región

En la tabla 28 se presentan los porcentajes de participantes según región que especificaron el tipo de formato en el que prefieren realizar sus lecturas literarias por placer.

Tabla 28. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Regiones según Formatos para la Lectura por Placer

	Región Arica y Parinacota	Región Metropolitana		
Formato	%	%	$\chi^2$	p
Formato papel	58,8	58,3	0,01	0,920
Formato digital	41,2	41,8	0,01	0,920

Como se observa en la tabla 28, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las y los estudiantes que optaron por formato papel o formato digital según región. Se puede observar, que hay una tendencia en que las y los participantes prefieren más el formato papel para la lectura literaria placer que el formato digital.

#### 7.4.3.4. Consumo digital: dispositivos disponibles para el uso personal según región

En la tabla 29, se presentan los porcentajes de estudiantes que indican que disponen de dispositivos digitales para uso personal en función de la región.

Tabla 29. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Regiones según Dispositivos de uso Personal

	Región Arica y Parinacota	Región Metropolitana		
Dispositivo	%	%	$\chi^2$	p
Celular	92,8	94,9	1,38	0,241
Tablet	38,7	40,9	0,37	0,543
Computador de escritorio	45,2	37,5	5,10	0,024
Computador portátil	72,2	75,6	1,13	0,289
Smart TV	70,7	77,2	4,52	0,034
Consola	54,8	63,5	6,61	0,010
E-Reader	12,4	8,1	3,98	0,046

En la tabla 29, se puede observar que la mayoría de los participantes eligen para uso personal: el celular, el computador portátil y el Smart TV. Mientras que el porcentaje de participantes que escogieron el celular y computador portátil no difiere significativamente en función de la región, el Smart TV es escogido significativamente más por los participantes de la Región Metropolitana. En relación con los dispositivos menos escogidos por las y los participantes se encuentran la consola, computador de escritorio, Tablet y e-Reader. Se encontraron diferencias significativas para el porcentaje de participantes que declararon usar para fines personales en función de la región para computador de escritorio, consola y e-Reader. Las y los estudiantes de la Región Metropolitana escogen más la consola en comparación con las y los estudiantes de la Región de Arica y Parinacota ( $\chi^2 = 6,61$ ;  $p = 0,01$ ). En cambio, estos últimos estudiantes escogen significativamente más para su uso personal el computador de escritorio ( $\chi^2 = 5,10$ ;  $p = 0,02$ ) y el e-Reader ( $\chi^2 = 3,98$ ;  $p = 0,046$ ).

#### 7.4.4. Prácticas de literacidad literaria digital según tipo de currículo

En la tabla 30, se presentan los resultados para las escalas *autopercepción literaria*, *prácticas de literacidad no convencional por placer*, *contextos de literacidad* y *consumo digital* según tipo de currículo.

Tabla 30. Promedio, Desviación Estándar y Estadísticos para la Comparación entre Tipos de Currículo (rango de escala 1 a 4)

Dimensión	Subdimensión	Humanista-Científica		Técnico-Profesional		t	gl	p	d de Cohen
		M	(DE)	M	(DE)				
Sujeto	Autopercepción lectora	2,30	(0,55)	2,21	(0,54)	2,37	850	0,02	0,16
Prácticas literacidad	Prácticas no convencionales	2,30	(0,79)	2,27	(0,72)	0,73	876	0,47	0,05
Usuario digital	Visitante digital	2,93	(0,49)	2,77	(0,59)	4,48	764	0,00	0,31
	Productor digital	1,67	(0,54)	1,69	(0,60)	-0,45	804	0,65	0,03
	Residente digital	2,13	(0,53)	2,03	(0,61)	2,68	788	0,01	0,18
Contextos de literacidad	Libros	1,50	(0,62)	1,56	(0,67)	-1,49	813	0,14	0,10
	Música	2,11	(0,78)	2,06	(0,75)	0,86	860	0,39	0,06
	Cine y Series TV	1,68	(0,61)	1,74	(0,64)	-1,32	830	0,19	0,09
	Videojuegos	1,73	(0,82)	1,88	(0,84)	-2,69	839	0,01	0,18

Como se observa en la tabla 30, se encontraron diferencias significativas en la *autopercepción literaria* según el tipo de currículo ( $t(850) = 2,37$ ,  $p = ,02$ ) con un tamaño de efecto pequeño ( $d = 0,16$ ). Las y los estudiantes que cursan un currículo científico-humanista se conciben como lectores más habituados que las y los estudiantes del currículo técnico profesional. Sin embargo, esa diferencia corresponde solo a un 15% de la desviación estándar. En la escala *usuario digital*, se encontraron diferencias significativas para visitante y residente digitales. Esto indica que las y los estudiantes de establecimientos educativos con currículo humanista-científico declaran significativamente realizar más actividades vinculadas a la comunicación, aprendizaje e información en internet (visitante digital  $t(764) = 4,48$ ,  $p = ,000$  con un tamaño de efecto pequeño  $d = 0,31$ ), así como al uso de tablets, Smart TV y descargas de aplicaciones (residente digital  $t(788) = 2,68$ ,  $p = ,01$  con un tamaño de efecto pequeño  $d = 0,18$ ).

En cuanto a las *prácticas de literacidad literaria digital por placer*, así como en los *contextos de literacidad* no se encontraron diferencias significativas vinculados a *música*, *cine* y *libros* por tipo de currículo. Solo se detectaron diferencias significativas para videojuegos, ya que se encontró que las y los estudiantes de los establecimientos educativos técnicos profesionales prefieren más actividades vinculadas a este contexto de literacidad en comparación con las y los estudiantes de los establecimientos educativos humanista-científicos ( $t(839) = -2,69$ ,  $p = ,01$  con un tamaño de efecto pequeño  $d = 0,18$ ).

#### 7.4.5. Autopercepción literaria: perfil lector según tipo de currículo

En la tabla 31, se presentan los resultados específicos para la pregunta donde se explora de manera explícita cómo las y los estudiantes se consideran como lectores literarios según el tipo de currículo.

Tabla 31. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Tipo de Currículo según Perfil Lector

Tipo de lector	Humanista-Científica	Técnico-Profesional	$\chi^2$	p
	%	%		
No soy lector literario	7,83	8,08	0,00	0,990
Soy mal lector literario	14,66	16,67	0,53	0,465
Soy lector literario regular	40,56	50,00	7,57	0,006
Soy buen lector literario	36,95	25,25	13,39	0,000

En la tabla 31, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas según el porcentaje de participantes en función del currículo para los perfiles lectores de “lector literario regular” y “buen lector literario”. Mientras un porcentaje significativamente mayor que estudia en un establecimiento técnico profesional se autopercebe como lector literario regular, un porcentaje significativamente mayor de estudiantes que asiste a un establecimiento que imparte una educación humanista científica se autopercebe como un buen lector literario.

##### 7.4.5.1. Lector Gusto según tipo de currículo

Para profundizar en las prácticas literarias digitales por placer, en la tabla 32 se presentan los resultados para la pregunta que levanta información sobre cuánto disfrutaban las y los estudiantes la lectura de ficción o literaria en soporte digital según el tipo de currículo.

Tabla 32. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Tipo de Currículo según Gusto Lector

Gusto	Humanista-Científica	Técnico-Profesional	$\chi^2$	p
	%	%		
Nada	16,1	16,2	0,00	1,000
Poco	31,1	37,1	3,28	0,070
Bastante	32,7	31,3	0,14	0,705
Mucho	20,1	15,4	2,96	0,085

Como se puede observar en la tabla 32, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el porcentaje de participantes que escoge cada una de las alternativas que describen el gusto por la lectura literaria digital según tipo de currículo. La mayoría de los estudiantes escoge o bien disfrutar poco este tipo de lectura o bien bastante, por lo que se mantiene la hipótesis de dos grupos de lectores.

#### 7.4.5.2. Formato según tipo de currículum

En la tabla 33, se presentan el porcentaje de participantes según tipo de currículum que especificaron el tipo de formato en el que prefieren realizar sus lecturas literarias por placer.

Tabla 33. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Tipo de Currículum según Formatos para la Lectura por Placer

	Humanista-Científica	Técnico-Profesional		
Formato	%	%	$\chi^2$	p
Formato papel	59,0	57,8	0,09	0,767
Formato digital	41,0	42,2	0,09	0,767

En la tabla 33, se observa que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el porcentaje de participantes que optan por los tipos de formatos en función del tipo de currículum. La mayoría de las y los estudiantes prefiere la lectura literaria por placer en formato papel.

#### 7.4.5.3. Consumo digital: dispositivos disponibles para el uso personal según tipo de currículum

En la tabla 34, se presentan los porcentajes de estudiantes que indican que disponen de dispositivos digitales para uso personal en función del tipo de currículum.

Tabla 34. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p para la Comparación entre Tipo de Currículum según Formatos para la Lectura por Placer

	Humanista-Científica	Técnico-Profesional		
Dispositivo	%	%	$\chi^2$	p
Celular	96,6	90,7	12,64	0,000
Tablet	40,2	39,7	0,01	0,931
Computador de escritorio	41,0	40,9	0,00	1,000
Computador portátil	79,5	67,2	16,86	0,000
Smart TV	79,9	67,2	18,10	0,000
Consola	62,5	56,1	3,48	0,062
E-Reader	10,0	10,1	0,00	1,000

Como se puede observar en la tabla 34, los dispositivos escogidos por un mayor porcentaje de participantes son el celular, el computador portátil y Smart TV. Estos tres artefactos digitales son escogidos por un porcentaje significativamente mayor de estudiantes que asisten a establecimientos educativos que implementan un currículum humanista-científico en comparación con establecimientos técnico-profesional. En cambio, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de currículum para los dispositivos menos escogidos: consola, tablet, computador de escritorio y e-Reader.

## 7.5. Relación entre autopercepción, prácticas no convencionales, contextos de literacidad y tipos de usuario

Para contestar las preguntas sobre las relaciones entre las escalas de *autopercepción literaria*, *prácticas de literacidad no convencional por placer*, *contextos de literacidad y consumo digital*, se presentan en la tabla 35 los resultados de las correlaciones.

Tabla 35. Correlaciones entre las Escalas

	AL	PNC	VD	PD	RD	L	M	C
Autopercepción lectora (AL)								
Prácticas no convencionales (PNC)	0,53							
Visitante digital (VD)	0,13	0,20						
Productor digital (PD)	0,12	0,17	0,39					
Residente digital (RD)	-0,03	0,09	0,38	0,46				
Libros (L)	0,41	0,31	0,15	0,45	0,23			
Música (M)	0,27	0,28	0,35	0,47	0,25	0,47		
Cine y Series TV (C)	0,27	0,24	0,30	0,55	0,33	0,64	0,56	
Videojuegos (V)	-0,06	0,04	0,16	0,38	0,35	0,34	0,21	0,46
<i>Todas las correlaciones son significativas con <math>p &lt; 0,05</math></i>								

En la tabla 35, se observa que la *autopercepción lectora* tiene una correlación alta con las *prácticas no convencionales* y moderada con el *contexto de literacidad libros*, lo que indica que las y los buenos lectores tienen más probabilidad de usar prácticas no convencionales y que, en general, son más proclives a hacerlo en relación con los libros.

Además, se observa que hay una correlación positiva baja (menor a 0,5) entre las tres escalas para *usuario digital* (*visitante digital*, *productor digital* y *residente digital*) lo que indica que son constructos relacionados, pero distintos entre sí. Cabe destacar que la escala *visitante digital* tiene una correlación moderada con los contextos de literacidad de *música*, así como con el de *cine y series de TV*. Por su parte, el *productor digital* posee una correlación positiva alta con el contexto de literacidad de *cine y series de TV* y una correlación moderada (entre 0,3 y 0,5) con los contextos de literacidad de *libros*, *música* y *videojuegos*, lo que indica que las y los productores digitales declaran acceder con frecuencia a estos diversos contextos.

En el caso de los *contextos de literacidad* (*libros*, *música*, *cines y series TV*, *videojuegos*), la correlación entre ellos es positiva para todos, lo que indica que son constructos relacionados entre sí. El contexto *videojuego* presenta una correlación positiva pequeña con el contexto de *música*, lo que indica que las y los estudiantes que prefieren los videojuegos son menos proclives a elegir actividades vinculadas a la música. En cambio, el contexto de *cine y series de TV* posee una correlación positiva alta con el contexto *libros* y *música*, lo que revela que las y los estudiantes que están interesados en cines y series de TV también se interesan en libros y la música, tal vez asociados a sus películas o series de televisión. Este último resultado es interesante porque indica que tal vez es

posible promover la lectura literaria en aquellos estudiantes interesados en cine o series de TV, partiendo de sus prácticas vinculados con lo ficcional construidas en este contexto para luego desplazarse a la ficción literaria.

Para profundizar en las relaciones entre las escalas, se realiza un análisis para contestar las preguntas de investigación vinculadas a la predicción considerando las *prácticas no convencionales*, los *contextos de literacidad* y los *tipos de usuarios digitales*. En la tabla 36 se presentan los resultados de la regresión lineal para contestar la pregunta cuánto la *autopercepción lectora* y los *contextos de literacidad* predicen a las *prácticas no convencionales*, controlando por *sexo* y *tipo de currículum*.

**Tabla 36. Coeficientes beta para la Regresión Lineal de Prácticas No Convencionales en Función de la Autopercepción Lectora y Contextos de Literacidad, Controlando por Género y Tipo de Currículo**

Coeficientes beta								
	Intercepto	Autopercepción lectora	Género	Currículo	Libros	Música	Cine y Series TV	Videojuegos
Prácticas no convencionales	0,40*	0,47*	-0,07*	0,02	0,05*	0,12*	0,00	0,05*

\*: significativo al valor  $p < 0,05$

El ajuste de la regresión fue significativo ( $F(8,872) = 56,40$ ;  $p < 0,000$ ;  $R^2 = 0,31$ ) y la varianza explicada alcanzó a un 31%. En la tabla 36, se observa que la *autopercepción lectora* es la variable con mayor valor predictivo con un coeficiente beta de 0,47, seguido por el *contexto de literacidad música* con un coeficiente beta de 0,12. El *sexo* tiene una incidencia pequeña y negativa, pero significativa. Las únicas variables que no poseen un coeficiente significativamente distinto de cero son *tipo de currículum escolar* y el contexto de literacidad cine y series TV. Estos resultados confirman los resultados anteriores que muestran que para que las y los estudiantes manifiesten prácticas de literacidad no convencionales, el poseer una autopercepción lectora es relevante: las y los buenos lectores son buenos lectores independientemente del formato usado y son más proclives a usar prácticas literarias no convencionales.

En la tabla 37, se presentan los resultados de las regresiones para responder a la pregunta sobre cuánto la *autopercepción lectora* predice cada uno de los *contextos de literacidad*, controlando por *sexo* y *tipo de currículum*.

**Tabla 37. Coeficientes Beta y Estadístico para las Regresiones Lineales con las Variables de Contexto de Literacidad en Función de la Autopercepción Lectora, Controlando por Género y Tipo de Currículo**

Coeficientes beta					Estadísticos		
	Intercepto	Autopercepción lectora	Género	Currículo	F (4,876)	p	R <sup>2</sup>
Libros	0,29*	0,44*	0,06*	0,10*	66,24	0,000	0,18
Música	1,43*	0,23*	-0,21*	0,02	28,12	0,000	0,08
Cine y Series TV	0,84*	0,30*	0,11*	0,07*	27,39	0,000	0,08
Videojuegos	1,17*	0,07*	0,78*	0,04*	80,15	0,000	0,21

\*: significativo al valor  $p < 0,05$ . Las variables discretas género y currículum usan género Femenino y currículum Humanista-científico como categorías basales, respectivamente.

En la tabla 37, se observa que las cuatro regresiones significativamente ajustan a los datos, aunque la varianza explicada para los *contextos de literacidad* de música, así como de *cine y series de TV* es de solo un 8%, mientras que para *libros* y *videojuegos* alcanzan a un 18% y un 21%, respectivamente. En las cuatro regresiones, la *autopercepción lectora* predice significativamente cada contexto, con un valor más alto asociado, como es esperable, a *libros* (0,44). El sexo también predice los cuatro contextos, pero su valor más alto corresponde a *videojuegos* -contexto en que la autopercepción lectora posee su valor predictivo más bajo- y el más bajo corresponde a *música*, donde es incluso negativo. El *tipo de currículo escolar* no es significativo en *música* y su valor mayor lo alcanza en *libros*, aunque, en general, con valores pequeños menores a 0,1. De estos resultados se desprende que las variables que más predicen los *contextos de literacidad* son *autopercepción lectora* y *sexo*.

La tabla 38 muestra los coeficientes beta para las regresiones lineales de tipos de *usuario digital* en función de la *autopercepción lectora* y *contextos de literacidad*, controlando por género y tipo de currículo, mientras que la tabla 39 muestra los estadísticos para estas regresiones, diseñadas para responder a la pregunta cuánto la *autopercepción lectora* y los *contextos de literacidad* predicen a cada tipo de usuario, controlando por *sexo* y *tipo de currículo*.

**Tabla 38. Coeficientes Beta para las Regresiones Lineales de Tipos de Usuario en Función de la Autopercepción Lectora y Contextos de Literacidad, Controlando por Género y Tipo de Currículo**

Coeficientes beta								
	Intercepto	Autopercepción lectora	Género	Currículo	Libros	Música	Cine y Series TV	Video juegos
Visitante digital	2,29*	0,04*	-0,13*	-0,15*	-0,15*	0,24*	0,21*	0,13*
Productor digital	0,73*	-0,07*	-0,06*	-0,01	0,11*	0,22*	0,29*	0,18*
Residente digital	1,60*	-0,10*	0,10*	-0,16*	0,04*	0,14*	0,15*	0,19*

\*: significativo al valor  $p < 0,05$ . Las variables discretas género y currículo usan género Femenino y currículo Humanista-científico como categorías basales, respectivamente.

**Tabla 39. Estadísticos para las Regresiones Lineales de Tipos de Usuario en Función de la Autopercepción Lectora**

Estadísticos					
	gl modelo	gl residuales	F (8,872)	p	R <sup>2</sup>
Visitante digital	8	872	28,66	0,000	0,18
Productor digital	8	872	69,94	0,000	0,35
Residente digital	8	872	28,27	0,000	0,18

Como se observa de la tabla 39, las tres regresiones ajustan significativamente los datos con una varianza explicada mayor para productor digital (35%) y menor para visitante digital y residente digital (18% para ambas). En estas regresiones, los coeficientes para la *autopercepción lectora*, *sexo* y *tipo de currículo* son mucho menores que en las regresiones anteriores (tablas 36 y 37), alcanzando incluso a tener valores negativos en algunos de los casos. Por otro lado, cabe destacar que los coeficientes para los *contextos de literacidad* son mayores que

para la pregunta anterior vinculada a las prácticas literarias no convencionales, lo que indica que los *contextos de literacidad* están asociados a los *tipos de usuario digitales*. En efecto, al analizar los valores de los coeficientes para los *contextos*, podemos afirmar que los visitantes digitales participan más de los contextos de *música y cine y series de TV*, mientras que los *residentes digitales*, aunque tienen una mayor participación en *videojuegos*, también participan de *música y cines y series de TV*. El *productor digital* es el tipo mayormente explicado por las variables independientes y posee una participación alta en los cuatro contextos de literacidad, con un predominio en *cine y series de TV*. Este resultado es relevante porque indica cómo los tipos de *usuarios digitales* y los *contextos de literacidad* pueden ser considerados por la escuela para promover desde los intereses y las prácticas que estos estudiantes realizan en estos espacios no escolares para movilizarlos hacia prácticas literarias digitales por placer.

## 7.6. Factores que favorecen o dificultan las prácticas de LLD en escolares

Para contestar las preguntas vinculadas a los factores que obstaculizan y favorecen las prácticas literarias digitales se presentan los resultados del análisis al comparar la frecuencia en cada grupo de estudiantes que declara un obstaculizador o un facilitador (tabla de contingencia para dos categorías).

### 7.6.1. Acceso para lectura obligatoria y por placer

En esta sección, se compara la frecuencia con que las y los estudiantes declaran usar *prácticas de literacidad convencional y no convencional* para acceder las lecturas *obligatorias* y por *placer* con el fin de determinar si alguna de las prácticas se ve favorecida por el tipo de lectura.

La tabla 40 muestra la tabla de contingencia para los ítems 26 y 51, en que se relaciona las *prácticas de literacidad convencionales* (papel) con las *no convencionales* (digital) para *lectura obligatoria*.

Tabla 40. Porcentaje de Estudiantes que Declaran Usar Prácticas de Literacidad Convencionales y No Convencionales para Lectura Obligatoria (ítems 26 y 51)

51. ¿Cómo accedes a los textos literarios que te piden leer en el colegio?						
	Descargo los libros gratis de internet	Los leo online	Lo bajo de la Biblioteca Pública Digital	Lo bajo de la Biblioteca Escolar Digital	No uso libros digitales para el colegio	Otra
26. ¿Cómo accedes a los textos literarios en papel que te piden leer en el colegio?						
Compro los libros en librerías.	8,8	3,1	1,9	1,5	19,9	2,2
Compro los libros usados.	6,7	2,6	1,1	1,0	8,6	1,1
Intercambio libros	0,4	0,3	0,3	0,3	1,0	0,0
Saco los libros de la biblioteca pública.	0,6	0,4	0,2	0,3	1,3	0,2
Fotocopio.	4,1	0,9	0,3	0,2	5,6	0,3
Lo pido en la biblioteca de mi colegio.	1,9	1,2	0,1	0,8	3,5	0,6
Lo saco de la biblioteca de mi casa.	0,7	0,6	0,0	0,1	1,1	0,0
Lo pido prestado a un amigo.	1,3	0,3	0,0	0,1	1,9	0,2
Otra	2,0	1,8	0,2	0,3	3,8	1,7

La relación entre las frecuencias de respuesta en ambas preguntas es estadísticamente significativa (test de independencia  $\chi^2(40) = 72,49$ ;  $p < 0,001$ ). Por ejemplo, las y los estudiantes que declaran no usar libros digitales (46,8% del total) y aquellos que declaran usarlos (46,9%) usan principalmente las mismas formas de acceso: los compran nuevos o usados, los fotocopian o los piden en la Biblioteca CRA del establecimiento educativo. El total de acceso a la biblioteca escolar es bajo (8,1%), pero son aún más bajo los accesos a la Biblioteca Escolar Digital (4,7%), Biblioteca Pública Digital (4,3%) y a las bibliotecas públicas (3,1%).

La tabla 41 muestra la tabla de contingencia para los ítems 25 y 50, relacionando las *prácticas de literacidad convencionales y no convencionales para lectura por placer*.

Tabla 41. Porcentaje de Estudiantes que Declaran Usar Prácticas de Literacidad Convencionales y No Convencionales para Lectura por Placer (ítems 25 y 50)

50. ¿Cómo accedes a los libros digitales que lees?										
	Descarga de libros gratis de internet	Compra por internet en formato digital	Lectura online (no es posible descarga)	Biblioteca Pública Digital	Biblioteca Escolar Digital	Plataforma del colegio	Escaneo los libros	Audiolibro	No uso libros digitales	Otra
25. ¿Cómo accedes a los textos literarios que lees por gusto?										
Compra de libros de papel en librerías.	12,1	2,1	5,0	1,2	0,6	0,1	0,2	1,7	6,9	3,9
Compra de libros usados.	7,3	0,3	2,9	1,0	0,6	0,2	0,0	1,1	3,4	0,4
Intercambios de libros	1,3	0,0	0,8	0,1	0,2	0,0	0,0	0,1	0,4	0,1
Préstamos de bibliotecas públicas	1,0	0,1	0,7	0,2	0,3	0,6	0,0	0,2	0,4	0,3
Fotocopias.	2,7	0,4	1,1	0,3	0,2	0,3	0,1	0,6	1,0	0,7
Biblioteca escolar.	2,7	0,1	2,0	0,4	0,7	0,1	0,3	0,3	1,3	0,6
Biblioteca personal/ familiar.	1,8	0,1	1,0	0,1	0,1	0,4	0,0	0,3	1,2	0,2
Préstamos de amigos.	2,5	0,0	0,9	0,1	0,2	0,3	0,2	0,7	1,1	0,7
Otra	4,6	0,3	2,0	0,4	0,2	0,1	0,6	1,1	1,8	2,5

La relación entre las frecuencias de respuesta en ambas preguntas es estadísticamente significativa (test de independencia  $\chi^2(72) = 127,88$ ;  $p < 0,000$ ). En este caso, las y los estudiantes que declaran no usar libros digitales (17,7% del total) y aquellos que declaran usarlos (72,9%) usan las mismas formas de acceso que en la tabla anterior: los compran nuevos o usados, los fotocopian o los piden en la Biblioteca CRA del establecimiento educativo. El total de acceso a las bibliotecas es similar a la tabla anterior: Biblioteca escolar (8,6%), Biblioteca Escolar Digital (3,1%), Biblioteca Pública Digital (4,0%) y bibliotecas públicas (3,9%).

Al comparar las tablas 40 y 41, se observa que las prácticas literarias, tanto convencionales como no convencionales, difieren si la lectura es obligatoria o por placer. En el caso de la tabla para *acceso a prácticas no convencionales* (digitales) para *lectura obligatoria*, hay una cantidad similar de estudiantes que declaran usar libros digitales y no usarlos; mientras que, para el caso de *lectura por placer*, es mayor la cantidad que declara usar libros digitales. Por otro lado, los tipos de *acceso a prácticas convencionales* (papel) en ambos casos -por *obligación* y *por placer*- son similares, con un porcentaje levemente mayor de aquellos que los compran nuevos o usados o bien los fotocopian para la *lectura obligatoria* (70,1%) en relación con la *lectura por placer* (58,6%).

### 7.6.2. Facilitadores para lectura obligatoria y por placer

En esta sección, se compara la *autopercepción lectora* de las y los estudiantes según los *facilitadores* que declaran para usar *prácticas de literacidad convencional* (papel) y *no convencional* (digital) *por placer* con el fin de determinar si la autopercepción se relaciona con algún tipo de facilitador.

Los ítems 27 y 55 preguntan sobre los facilitadores para lectura por placer en prácticas convencionales y no convencionales, respectivamente. La tabla 42 muestra los promedios de la autopercepción lectora para los grupos de estudiantes que declaran los mismos facilitadores en las preguntas 27 y 55.

Tabla 42. Promedio y Desviación Estándar de la Autopercepción Lectora para los Grupos de Estudiantes que Declaran los mismos Facilitadores para las Prácticas de Literacidad Convencional y No Convencional (ítems 27 y 55)

27. Yo leería más literatura si...	Autopercepción lectora		55. ¿Cuáles son las dificultades que hacen (o harían) que no leas más literatura en soportes digitales?	Autopercepción lectora	
	M	DE		M	DE
tuviera más tiempo.	2,30	0,63	No sé dónde encontrar libros digitales.	2,13	0,57
los libros fueran más baratos.	2,59	0,45	Mis padres prefieren que lea en papel porque desconfían de que esté leyendo.	2,27	0,54
fueran sobre temas de mi interés.	2,25	0,49	No encuentro todo lo que me gusta leer en formato digital	2,32	0,53
los libros fueran más entretenidos.	1,98	0,46	Otras	2,27	0,53
los libros tuviesen más imágenes.	2,30	0,57			
las historias fueran más cortas.	1,94	0,50			
hubiese bibliotecas más cerca de mi casa.	2,54	0,37			
en el colegio me motivaran más a leer.	2,27	0,40			
tuviera mejor vista.	2,27	0,63			
no hubiera prueba sobre los libros que leo.	2,16	0,50			
pudiera escoger lo que leer.	2,32	0,54			
pudiera ver la película sobre los libros.	1,97	0,56			
Otra	2,05	0,55			

Al realizar un ANOVA para determinar diferencias en la *autopercepción lectora* de grupos de estudiantes que declaran el mismo tipo de facilitadores se encontró que para ambas prácticas -convencionales y no convencionales- había diferencias significativas ( $F(12,881) = 8,01, p = 0,000$ ;  $F(3,890) = 4,89, p = 0,002$ , respectivamente).

En el caso de la *práctica convencional* (papel), las y los estudiantes que declaran facilitadores al precio de los libros, mayor tiempo para la lectura, posibilidad de elección de sus lecturas y una biblioteca cercana tienen una autopercepción significativamente mayor que aquellos que declaran facilitadores que los libros sean más entretenidos, las historias más cortas y acceder a películas en vez del libro. En el caso de las *prácticas no convencionales* (digital), los que declaran no encontrar libros de sus gustos y que sus padres prefieren que lean en papel tiene una autopercepción lectora significativamente mayor que los que declaran que no saben dónde encontrar libros digitales. Estos resultados indican que las y los estudiantes con *autopercepción lectora alta* tienden a declarar como facilitadores a agentes externos no directamente vinculados con la actividad de leer (precio, tiempo, obligación, biblioteca, acceso a libros de sus intereses o presión paterna) mientras que aquellos que poseen una *autopercepción lectora baja* tienden a declarar como facilitadores las características de los libros (libros entretenidos, cortos, películas sobre los libros y no presencia de libros), lo que deja entrever dificultades por parte de las y los lectores para llevar a cabo la actividad de leer.

Las preguntas 28 y 53 también preguntan sobre los facilitadores para *lectura por placer* en *prácticas convencionales* (papel) y *no convencionales* (digital), respectivamente. Al realizar un ANOVA para determinar diferencias en la autopercepción de grupos de estudiantes que declaran el mismo tipo de facilitadores se encontró que para ambas prácticas *-convencionales y no convencionales-* había diferencias significativas ( $F(5,888) = 4,10, p=0,001$ ;  $F(8,885) = 4,15, p=0,000$ , respectivamente). La tabla 43 muestra los promedios de la autopercepción lectora para los grupos de estudiantes que declaran los mismos facilitadores en las preguntas 28 y 53.

Tabla 43. Promedio y Desviación Estándar de la Auto percepción Lectora para los Grupos de Estudiantes que Declaran los mismos Facilitadores para las Prácticas de Literacidad Convencional y No Convencional (ítems 28 y 53)

28. Si prefieres leer literatura en papel, ¿cuáles son las razones de tu elección?	Auto percepción lectora		53 ¿Cuál es la principal razón por la que eliges (o elegirías) leer en soporte digital?	Auto percepción lectora	
	M	DE		M	DE
El papel es más confiable que lo que circula en internet.	2,15	0,58	Es más ecológico.	2,18	0,61
El papel me permite saber cuántas páginas tiene el libro y cuánto he leído.	2,20	0,49	Me permite buscar contenidos asociados al texto con rapidez.	2,26	0,51
El papel no se descarga, un aparato tecnológico puede quedarse sin batería.	2,36	0,53	Puedo buscar en el mismo dispositivo el significado de palabras de inmediato.	2,31	0,55
Creo que el libro en papel es más portable que un dispositivo tecnológico.	2,27	0,49	Nadie sabe que estoy leyendo porque no se ve el título (es más privado).	2,51	0,56
El libro permite que los demás sepan que estoy leyendo y no perdiendo el tiempo.	2,35	0,58	Es más barato que comprar un libro.	2,38	0,48
Otra razón	2,25	0,53	Me parece más moderno.	2,19	0,48
			Es más liviano cuando los libros tienen muchas páginas.	2,19	0,47
			Es más cómodo de transportar.	2,11	0,55
			Otra razón.	2,22	0,56

En el caso de *prácticas convencionales* (ítem 28), las y los estudiantes que declaran que el papel no se descarga y que les permite que los demás sepan que están leyendo posee una auto percepción significativamente mayor que aquellos que declaran que el papel es más confiable. En el caso de *prácticas no convencionales*, las y los estudiantes que prefieren el soporte digital por la mayor privacidad (“nadie sabe lo que estoy leyendo”) y por el menor costo (“es más barato”) poseen una auto percepción lectora significativamente mayor que los que eligen el soporte digital porque es más ecológico, más moderno o es más cómodo de transportar. En estos resultados, es interesante observar que las y los estudiantes que se perciben a sí mismo como buenos lectores prefieren la lectura en papel porque proyectan una imagen de lectores según expectativas de otros (17,6% “el libro permite que los demás sepan que estoy leyendo y no perdiendo el tiempo”); en cambio, las y los estudiantes que se perciben a sí mismo como buenos lectores que prefieren la lectura digital, optan por esta más bien por su privacidad (7%); por lo tanto, para ellos la lectura se configura como un espacio más íntimo. Solo un 2% de estos estudiantes, coinciden; entonces, se puede afirmar que corresponde a grupos de estudiantes diferentes. Por otro lado, aquellos que se consideran lectores débiles atribuyen su elección a propiedades del soporte (el papel como más confiable; en cambio, el soporte digital más ecológico, moderno o barato). Esto puede indicar que para las y los lectores débiles el soporte es relevante en sí, mientras que, para las y los buenos lectores, son relevantes las creencias y motivaciones por la lectura.

### 7.6.3. Obstaculizadores para lectura obligatoria y por placer

En esta sección, se comparará la autopercepción lectora de las y los estudiantes según los obstaculizadores que declaran en relación con *prácticas de literacidad convencional* (papel) y *no convencional* (digital) de *lectura obligatoria* y *por placer* con el fin de determinar si la *autopercepción lectora* se relaciona con algún tipo de obstaculizador.

Los ítems 31 y 32 preguntan sobre los obstaculizadores para *lectura obligatoria* y *por placer* en *prácticas convencionales*, respectivamente. Al realizar un ANOVA para determinar diferencias en la autopercepción de grupos de estudiantes que declaran el mismo tipo de obstaculizadores, se encontró que para ambos tipos de lectura -por placer y obligatoria- había diferencias significativas ( $F(8,885) = 9,17, p=0.000$ ;  $F(5,888) = 17,68, p=0,000$ , respectivamente). La tabla 44 muestra los promedios de la autopercepción lectora para los grupos de estudiantes que declaran los mismos obstaculizadores en las preguntas 31 y 32.

**Tabla 44. Promedio y Desviación Estándar de la Autopercepción Lectora para los Grupos de Estudiantes que Declaran los mismos Obstaculizadores para las Prácticas de Literacidad Convencional en Lectura por Placer y Obligatoria (ítems 31 y 32)**

31. ¿Tienes algunas de las siguientes limitaciones para leer?	Autopercepción lectora		32. Cuando estás leyendo las obras literarias que te dan a leer en la escuela, ¿qué dificulta tu lectura?	Autopercepción lectora	
	M	DE		M	DE
Leo muy lento.	2,07	0,60	Que sea muy largo el libro (extensión).	1,97	0,51
No comprendo muy bien lo que leo.	2,11	0,49	Que el lenguaje del libro sea complejo.	2,27	0,55
No me concentro mucho para leer.	2,14	0,47	No entender quién habla en la obra.	2,29	0,47
Me cuesta leer porque no tengo buena vista.	2,41	0,56	Perderme en la secuencia de la historia.	2,24	0,46
No tengo limitaciones.	2,47	0,54	No conocer el tema, problemática o lugar en el que se desarrolla la historia.	2,14	0,58
Otra limitación	2,29	0,58	Sentirme obligado.	2,33	0,54
			Que no me guste el tema que aborda.	2,37	0,51
			Nada dificulta mi lectura.	2,47	0,60
			Otra razón	2,18	0,55

En el caso de *lectura por placer* (ítem 31), las y los estudiantes que declaran que no tienen limitaciones o bien que les cuesta leer porque no tienen buena vista poseen una autopercepción lectora significativamente mayor que aquellos que declaran que leen muy lento, no comprenden bien o que no se concentran mucho. En el caso de *lectura obligatoria* (ítem 32), las y los estudiantes que declaran que su dificultad al leer obras literarias es la extensión del libro poseen una autopercepción lectora menor que todos los otros grupos, que no poseen

diferencias significativas entre ellos. En ambos casos, las y los estudiantes que declaran que no tienen dificultades poseen la autopercepción lectora más alta; sin embargo, ambos grupos de estudiantes son distintos como se puede observar en la tabla 45.

**Tabla 45. Porcentaje de Estudiantes que Declaran Obstaculizadores en Prácticas de Literacidad Convencionales para Lectura por Placer y Obligación (ítems 31 y 32)**

	32. Cuando estás leyendo las obras literarias que te dan a leer en la escuela, ¿qué dificulta tu lectura?								
	Que sea muy largo el libro (extensión)	Que el lenguaje del libro sea complejo.	No entender quién habla en la obra.	Perderme en la secuencia de la historia.	No conocer el tema, problemática o lugar en el que se desarrolla la historia.	Sentirme obligado	Que no me guste el tema que aborda.	Nada dificulta mi lectura.	Otra razón
<b>31. ¿Tienes algunas de las siguientes limitaciones para leer?</b>									
Leo muy lento.	3,7	1,1	0,1	0,2	0,1	1,3	0,9	0,4	0,4
No comprendo muy bien lo que leo.	4,5	3,5	2,3	1,7	0,9	3,0	2,1	1,1	0,6
No me concentro mucho para leer.	5,4	4,0	1,7	3,2	0,3	5,5	6,5	0,6	0,8
Me cuesta leer porque no tengo buena vista.	0,7	0,6	0,3	0,6	0,4	0,9	1,1	1,1	0,4
No tengo limitaciones.	2,0	3,7	1,2	1,6	0,9	7,0	7,8	5,5	1,2
Otra limitación	1,1	0,2	0,2	0,3	0,0	2,0	1,0	0,7	1,2

En la tabla 45 también se puede observar que los obstaculizadores que declaran en *lecturas obligatorias* no coinciden con los que declaran en *lecturas por placer*, aunque hay alguna dependencia entre ambos tipos de obstaculizadores declarados (test de independencia  $\chi^2(40) = 195,56$ ,  $p < 0,000$ ). En particular, se puede observar en la tabla 45 que aquellos estudiantes que declaran no tener limitaciones para leer (un 31% del total), solamente un 5,5% declara no tener dificultades en las lecturas obligatorias. Por lo tanto, hay estudiantes que declaran no tener limitaciones en la lectura por placer indican una diversidad de obstáculos en la lectura realizada en la escuela, entre los que se destacan las temáticas de los libros dados, la obligatoriedad, la complejidad del lenguaje y la extensión de los libros.

## 7.7. Conectividad

Dada la contingencia nacional a propósito de la pandemia generada por el COVID-19, los establecimientos educativos de Chile se encuentran trabajando a distancia y gran parte de las limitaciones que se han detectado para trabajar en ambientes digitales han surgido por el limitado acceso a equipos para el uso personal y por la reducida conectividad a internet. En esta sección analizamos las preguntas del cuestionario que están relacionadas al uso personal de dispositivos y las características de la conexión a internet que poseen las y los estudiantes para detectar si algún grupo se ve en desventaja ante esta situación.

El ítem 60 se les pide a las y los estudiantes elegir el dispositivo que exclusivamente usan de manera personal (“¿Tienes alguno de los siguientes dispositivos para tu uso personal, que solo tú uses la mayor parte del tiempo?”) en contraste con los ítems 64 a la 70 que apuntan a dispositivos disponibles en el hogar (“En tu casa, para tu uso personal, ¿tienes ...?”). La tabla 46 muestra la proporción de estudiantes que poseen acceso algún tipo de dispositivo de uso personal exclusivo en función del nivel escolar, la región de Chile y el tipo de currículo.

**Tabla 46. Porcentaje,  $\chi^2$  y valor p de Dispositivos de Uso Personal según Nivel Escolar, Región y Tipo de Currículo**

	Teléfono celular	Tablet	Computador de escritorio	Computador portátil	Smart TV	Consola de juegos	Otro
	%	%	%	%	%	%	%
<b>Nivel escolar</b>							
7°	57,7	8,5	5,6	11,1	3,0	9,8	4,3
8°	72,8	5,2	1,9	6,6	0,9	8,5	4,2
I°	73,7	3,6	3,1	6,3	1,8	7,1	4,5
II°	83,9	3,1	1,8	4,5	0,9	3,6	2,2
$\chi^2$	39,5	8,52	6,95	8,29	3,99	7,2	2
p	0,000	0,036	0,074	0,040	0,262	0,066	0,573
<b>Región</b>							
Región Arica y Parinacota	69,0	5,5	4,2	8,2	1,5	7,2	4,5
Región Metropolitana	74,1	4,9	2,2	6,3	1,8	7,3	3,3
$\chi^2$	2,65	0,05	2,24	0,91	0,02	0,00	0,58
p	0,103	0,816	0,135	0,341	0,891	1,000	0,445
<b>Tipo de currículo</b>							
Humanista-Científica	73,3	4,0	3,4	7,2	1,4	6,6	4,0
Técnico-Profesional	70,0	6,6	2,8	7,1	2,0	8,1	3,5
$\chi^2$	1,06	2,44	0,12	0,00	0,20	0,49	0,04
p	0,303	0,118	0,727	1,000	0,654	0,844	0,844

De la tabla 46 se desprende que no todo el estudiantado posee un dispositivo de uso personal exclusivo, ya que los valores presentados son muchos menores que aquellos declarados en las tablas 19, 29 y 34 que apuntan a los dispositivos disponibles en el hogar. Además, se observa que el acceso a un dispositivo para uso personal exclusivo es muy distinto por nivel educativo, donde todas las comparaciones son significativas a diferencia de lo obtenido por región o por tipo de currículo. Por lo tanto, se puede inferir que las y los estudiantes de cursos inferiores tienen menos acceso a dispositivos en relación con las y los estudiantes de niveles superiores. Ahora bien, si se considera el tipo de dispositivo al cual tienen acceso, se observa que la mayoría posee celulares (aproximadamente un 72%) y solo un pequeño porcentaje posee un tablet, computador de escritorio o computadores portátiles (aproximadamente un 15%) para su uso personal exclusivo.

Para determinar la conectividad de las y los estudiantes, se analizaron los ítems 77 y 78 que indagan sobre el acceso a internet en el hogar y en los lugares públicos. La tabla 47 muestra la frecuencia de estudiantes para cada tipo de conexión.

**Tabla 47. Porcentaje de Estudiantes para cada tipo de Conectividad en Casa y sus Tipos de Acceso a Internet**

<b>78. ¿Dónde utilizas con mayor frecuencia internet?</b>									
	Tengo internet en el celular	En mi casa	En la escuela	En casa de familiares y/o amigos	En espacios públicos y zonas con Wifi liberada	En bibliotecas	En el transporte público	En otros sitios de consumo	Otro lugar
<b>77. ¿Cómo se accede a internet en tu casa?</b>									
No hay internet en mi casa.	4,3	2,3	2,5	1,2	0,1	0,1	0,0	0,1	0,6
Está contratada sola o en paquete de TV cable, telefonía e internet inalámbrica (Wifi).	16,8	29,0	0,8	1,5	0,3	0,2	0,0	0,1	0,4
Desde servicio prepago.	4,7	3,0	0,7	0,7	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1
Es una red inalámbrica (Wifi) cercana que podemos conectarnos porque está liberada.	4,5	12,2	0,8	0,4	0,3	0,2	0,2	0,4	0,4
No sé cómo se accede a internet en mi casa.	1,2	2,7	0,3	0,4	0,2	0,1	0,0	0,1	0,0
Otra razón	1,2	2,3	0,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8

En la tabla 47, se observa que del 49,2% de estudiantes que declara tener internet contratada, 16,8% accede a esta a través de su celular y 29% a través de la red de su casa. Del 11,5% que no posee internet en su casa, 4,3% declara tener acceso a esta a través de su celular, el 3,7% accede en la escuela y en casa de amigos; y el resto, 3,6%, en lugares públicos. De los que señalan acceder a una red wifi-liberada (19,7%), 4,5% lo hace desde cualquier lugar y un 12,2% desde la casa. Si se consideran las actuales restricciones para acceder a los centros educativos y a lugares públicos en el contexto de la pandemia, es relevante preguntarse por el porcentaje de estudiantes que no tiene acceso a internet desde sus hogares. En la tabla 47, se observa que según lo declarado por las y los estudiantes un 23,3% de estudiantes no tiene conectividad a la red desde sus casas.

## 7.8. Prácticas de literacidad reportadas cualitativamente

En este apartado se presentan los resultados del análisis de la información de carácter cualitativo de esta investigación, particularmente, los hallazgos de los focus group a las y los estudiantes y las entrevistas a los docentes.

### 7.8.1. La voz de las y los estudiantes

A continuación, se presenta el análisis de la información organizada según las dimensiones de la LLD: sujeto, prácticas de literacidad convencionales y no convencionales, contextos de literacidad y consumo digital. En estos análisis se privilegia la información que profundiza y complementa los hallazgos de la aplicación del cuestionario, obviando la que replica sin mayores diferencias los resultados cuantitativos.

#### Dimensión Sujeto

De los dos aspectos considerados en esta dimensión, autopercepción lectora y experiencias de formación como lector, se reporta solo esta última, ya que en la información respecto de la autopercepción como lector literario no presenta diferencias en relación con los resultados del análisis cuantitativo. De esta forma, se recogen en los relatos de las y los estudiantes experiencias de formación lectora que dan cuenta de aspectos relevantes vinculados tanto al contexto escolar como al familiar.

**Experiencias de formación lectora en el contexto escolar.** Las experiencias relatadas por las y los estudiantes de los distintos niveles y establecimientos educativos dan cuenta de episodios de **prácticas de lectura escolar que tienen una valoración negativa**, estas tienen una mayor presencia que las experiencias positivas, que las hay, pero son menos recurrentes. Por ejemplo:

- *“No, a mí me costó mucho aprender a leer, mucho, mucho, me acuerdo que me costó mucho, mucho, mucho, me ponía hasta llorar porque no aprendí a leer, de verdad” (I-II Medio, Establecimiento Municipal, TP, Región Metropolitana).*

Algunas de las experiencias que los marcaron de forma negativa se vinculan, según las y los estudiantes, con problemas específicos que se pueden situar dentro de las **dificultades de desarrollo y adquisición de la lengua** que repercuten en el aprendizaje de la lectura, por ejemplo:

- *“Me costaba pronunciar la L” (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, Politécnico, Región Metropolitana).*
- *“Es que no podía pronunciar la “r” ... Por ejemplo, cuando estábamos en el paradero con mi mamá. Siempre cuando veía una micro decía, ahí viene la micro. No podía decir micro” (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*
- *“Cambiaba la t por la c, pero eso fue lo que más me costó mientras aprendí a leer” (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*
- *“Me ayudaba mi mamá siempre, donde estuviéramos abríamos el librito y empezamos a repasar cualquier cosa, y la letra que me costó mucho era la t, no podía pronunciar la t, entonces en vez de decir taza decía casa” (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

También se detectaron algunas experiencias con mediaciones o prácticas docentes poco propicias para el fomento de la lectura, como el **castigo o las comparaciones**, que se presentan tanto en el contexto escolar como familiar.

- *“A mi grupo, no sé si estabai tú todavía, pero nos castigaron por un año y venir a la biblioteca todo el tercer recreo” (I° y II° Medio, Establecimiento Particular Subvencionado, Politécnico, Región Metropolitana).*
- *“Porque hubieron distintos profes de lenguaje, una fue muy pesada con nosotros y los libros eran fomes, nosotros no sabíamos leer, de primero a tercero” (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*
- *E: A mí me enseñaron, pero eh me avergonzaba mucho al frente  
E: Teni que pararte mirar al frente y leer  
E: Me hacían mirar a la pared para hablar, pero no podía  
(7° y 8°, Establecimiento Municipal, CH, Arica y Parinacota).*
- *“Lo único que me acuerdo es que me costaba mucho leer, no podía pronunciar como semáforo, carabinero, refrigerador, helicóptero... Y me costaba un montón, y me daba mucha pena porque siempre había tenido a mi primo cerca, la persona que esta acá.... Y lo malo es que mis tíos me comparaban con él, que él leía mucho más fluido que yo, y me sentía súper mal con eso... y quería aprender a leer bien, así que empecé, me costaba mucho porque mi mamá no estaba, mi papá trabajaba mucho, entonces me ayudaron los profesores, y así” (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

En el grupo de estudiantes que participaron en estas instancias de entrevistas colectivas, también se identificaron casos de estudiantes que participaron de las **actividades de integración de los equipos PIE**, reforzando el hallazgo de que la dimensión sujeto tiene un componente de **memoria afectiva** que se expresa en los relatos:

- *“Yo iba más o menos en tercero porque yo me deprimía mucho porque no me concentraba mucho porque no podía, entonces me metieron a un grupo y aprendí a leer mejor que todos estos que están aquí” (7° y 8°, Establecimiento Municipal, CH, Arica y Parinacota).*

- *E: Una profesora de acá que no recuerdo cómo se llamaba*  
*E: La que más me ayudo fue la tía de integración*  
*E: A mí igual me ayudaron mucho las tías de integración*  
*(7° y 8°, Establecimiento Municipal, CH, Arica y Parinacota).*

**Experiencias de formación lectora en el contexto familiar.** Las y los estudiantes relatan variadas experiencias de formación lectora en el contexto del hogar, donde la **figura materna suele ser la más presente y asociada, generalmente, a una valoración positiva.**

- *“Eh, mi mamá me enseñó a leer a los cuatro años antes de entrar a primero, y me interesé un poquito más en la lectura gracias a mi papá, a sus recomendaciones, porque él me recomendaba literatura que venía de Grecia por ejemplo, La Odisea, más y textos que me interesaran, y de ahí me empezó a gustar la fantasía, con las películas también iba aprendiendo un poquito a leer, y conecté un poco con el Inglés gracias a los subtítulos, entonces fue como una mezcla ahí, pero las más importante fue mi mamá porque ella me enseñó a leer”* *(I° y II°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

No obstante, se constata un **posicionamiento crítico cuando no se tuvo a la madre** como apoyo al aprender a leer.

- *AR: ¿a todos les leían cuentos cuando eran niños?*  
*E: No (responden varios a la vez)*  
*E: Nunca me leyeron cuentos*  
*E: No a mí no pero después cuando cumplí los 8 años mi mamá ya se aburría*  
*E: No me leían cuentos porque mi mamá trabajaba*  
*E: Mi mamá ni tenía tiempo*  
*(I° y II° medio, Establecimiento Municipal, CH, Arica y Parinacota).*
- *SA: ¿En tu caso no, no fue la mamá?*  
*E: Fue cualquier persona menos mi mamá, nunca tenía tiempo.*  
*E: Fue la tía que saca la correa.*  
*(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

### **Dimensión práctica de literacidad**

**Acceso a la lectura digital y en papel.** Frente al planteamiento sobre cómo acceden a libros en los espacios digitales, los estudiantes plantean no conocer plataformas de acceso a literatura en soporte digital; particularmente, se aprecia un desconocimiento de la Biblioteca Digital Escolar y de la Pública Digital. Las estrategias que usan para leer literatura en soporte digital son a través del acceso a buscadores masivos (Google), bajar libros en PDF, leer en línea en plataformas como Scribd, bajar o escuchar audiolibros.

- *“Que a veces no encontrái’ el libro que quieres porque no se esto me pasa a mí, que no sé dónde buscar el libro y cuando encuentro una página donde encontrar el libro hay una parte solamente”* *(I° y II°, Establecimiento Particular Subvencionado, TP, Región Arica y Parinacota).*
- *Y conocen alguna plataforma eh digital para descargar libros, en digitales, por ejemplo*

*E: No, pero yo busco en Wikipedia*  
*E: Yo lo busco por Google y me pongo a leer*  
*E: O lo busco en YouTube, pero no, solamente lo escucho*  
*(7° y 8°, Establecimiento Municipal, CH, Arica y Parinacota).*

También se detecta en los distintos grupos entrevistados un escaso conocimiento y uso de bibliotecas públicas, incluida la de sus propios establecimientos educativos. No se observa que haya un uso sistemático de la Biblioteca CRA.

- *Y cuando les toca pedir un libro ¿Dónde lo consiguen?*  
*E: En el agro (responden varios a la vez)*  
*E: Fotocopia*  
*E: lo leo digital*  
*E: donde estén*  
*(1° y 11°, Establecimiento Particular Subvencionado, TP, Región Arica y Parinacota).*
- *Donde esté el libro, pero si de repente no lo encuentran en ninguna parte y acá está, ¿se acercan a buscarlo en el CRA?*  
*E: No*  
*AR: ¿Van al CRA chiquillos?*  
*E: No (responden todos)*  
*E: el otro día fui y me quedé dormido*  
*(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*
- *No, es que a mí me es más difícil en soporte digital porque no conozco ninguna página para buscar libros. (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

**Estrategias de lectura.** A partir de los análisis de los focus, se puede afirmar que las y los estudiantes son capaces de mencionar más estrategias de lectura digital cuando se refieren a la lectura por placer que a la obligatoria, aun cuando para esta sí mencionan el uso de audiolibros y las ya mencionadas estrategias para buscar libros en soporte digital.

- *E: Pero cuando es libros que me gustan yo busco reseñas, me gusto el libro porque trata de esto.*
- *E: Por ejemplo, cuando yo era chico en sexto antes de llegar a este colegio, siempre me hacían esta pregunta que era como, ¿Qué premio gano el autor de la prueba?, leía la biografía, ah ya.*
- *E: Ah, ganó un Oscar,*
- *E: Claro, yo decía 'ah ya',*  
*(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

Con todo, las estrategias están asociadas a iniciativas personales y no institucionales, pues relatan ser ellos y no el establecimiento educativo los que prefieren reemplazar la lectura de libros por observación de películas, realizar búsquedas de información sobre los libros que el establecimiento solicita a través del autor y la portada, u observar videos para informarse más sobre los libros.

No se observan propuestas de mediación de la lectura literaria digital: acceso, tratamiento, evaluación.

## Obstaculizadores y facilitadores de la lectura

**Plan lector y controles de lectura.** Las y los estudiantes reportan en los focus group experiencias y valoraciones negativas vinculadas a los planes lectores y, particularmente, a los controles de lectura. Tres aspectos destacan en esta valoración: plan lector con lecturas obligatorias, selección de textos que no son de interés para ellos, controles de lectura que los desincentivan a leer.

- *“Cuando llegué al colegio y me di cuenta de que acá no hacían leer libros, fue así como bacán porque sentí que no me iban a obligar a leer algo que no me gustaba, pero siento que es súper importante leer algo, aunque sea mensualmente, porque como dijo la Ángela se pierde la costumbre y, por ejemplo, a mí me cuesta mucho hacer las actividades de lenguaje” (I° y II°, Establecimiento Municipal, CH, Región Metropolitana).*
- *“Si yo igual, yo creo que debería, no sé, por ejemplo, hay personas que yo he hablado por el mismo tema de la lectura y dicen ‘que no les gusta, por la relación que tengan que obligarlos’, entonces yo creo que por ejemplo en básica, ya, ¿Qué tema te interesa leer?, lee libros de ese tema, si poh, eso lo que tú dijiste, entonces que lean libros de ese tema para que les empiece a interesar la lectura, porque no todos tenemos los mismos gustos le lectura” (I° y II°, Establecimiento Municipal, CH, Región Metropolitana).*
- *“Y que no, y que no nos hagan tanta prueba así con ese libro, porque la idea es que igual compartamos todos ideas del libro, no una prueba necesariamente” (I° y II°, Establecimiento Municipal, TP, Región Metropolitana).*

**Tiempos para leer.** También se señala como un obstáculo para leer más, tanto las lecturas que proponen los profesores como lecturas propias, la **falta de tiempo** al tener una jornada escolar extensa:

- *Yo creo que también es un problema de tiempo por los libros, no nos dan en el colegio, porque nosotros igual salimos a las cuatro y cuarto, hacemos las tareas, si teni que hacer trabajos, entonces el tiempo igual es súper limitado porque uno hace sus cosas también, entonces nunca te da el tiempo para leerte un libro tranquilo.*
- *Yo encuentro igual que tienen razón, porque como salimos tan tarde y como tenemos tan poco tiempo de ocio, no de ocio, si de ocio, en la semana tenemos poco tiempo de ocio, eh, a uno como que no le nace leer, como que ya está chato, entonces quiere hacer otra cosa, quiere ver tele, quiere jugar Play, entonces antes yo cachó que había más tiempo, y como no había tanta tecnología igual había más lectura por eso, pero yo creo que lo haría si tuviera más tiempo. (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

**Usos del celular en la sala de clases.** También se señala como un obstaculizador para potenciar la lectura digital en la sala de clases, las dificultades que tienen para usar sus dispositivos, particularmente los **celulares**. Se aprecian diversas valoraciones en las y los estudiantes y reportan variadas prácticas de los docentes:

- *E: Por ejemplo, a principio de año los quitaban, pero ahora a fin de año no,  
E: Los ponían en una caja todos los celulares juntos, cuando terminaba la clase ya  
E: Depende del profesor,*

- E: El de historia nos hacía eso, pero ya no,*
- E: El de matemáticas igual,*
- E: Pero eso a principio de año, ahora ya no,*
- *¿Eso qué les parece a ustedes?*
- E: Que esta malo*
- E: Tiene su lado positivo y negativo poh,*
- E: Que uno presta más atención y aprende,*
- E: Que uno se aburre,*
- (1° y 11°, Establecimiento Municipal, TP, Región Metropolitana).*

**Soporte papel y visión romántica del libro.** Se detecta en algunos estudiantes una visión romántica del libro asociada al papel y con una valoración social más positiva, especialmente de parte de adultos. La lectura en papel se situaría en un extremo o polo opuesto al libro en soporte digital, lo que puede constituirse en un obstáculo para introducir la lectura en pantalla.

- *“Qué les genera a ustedes leer en papel ¿qué pasa cuando leen en papel? ¿Cómo se sienten cuando leen un libro y leen en la cama o leen en el jardín?*
- E: Se siente más natural*
- E: Es como qué siento que estoy leyendo*
- E: Uno se va inspirando a través de la lectura*
- (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Arica y Parinacota).*
- *E: Si y otra cosa que me pasa con el papel es que si leo en el teléfono mis papás piensan que estoy haciendo otra cosa, que estoy jugando, que estoy metida en el chat, en cambio con el papel como que confirmo que estoy leyendo.*
- (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Arica y Parinacota).*
- *“Papel, no sé, es que en el celular es cómo lo mismo, porque estai todo el rato pegado, y el libro no sé, es como una sensación distinta, el olor, para mí es como desconectarme de todo, cuando tengo problemas, estoy chata del celular, me paso hace un poco que tenía Instagram, todas las redes sociales y las elimine, me lleno, entonces el libro para mí es como un refugio, y estar en el celular es como que me quita todo lo que tengo de un libro” (1° y 11°, Establecimiento Municipal, CH, Región Metropolitana).*

**Qué podría facilitar la lectura literaria. Sugerencias de las y los estudiantes.** Todos los focus group al finalizar dejaron un espacio de sugerencias para que las y los participantes pudieran hacer recomendaciones o sugerencias que fomentaran la lectura entre los jóvenes. Algunas de estas son: acceso a wifi en el colegio, variar los tipos de evaluaciones, dar mediación docente a las lecturas literarias, poder elegir lo que se lee, vincular con las redes sociales la lectura, mejorar la organización de las bibliotecas y de las lecturas en torno a géneros, por ejemplo, terror, romance; hacer más actividades de lectura y menos invitaciones; destinar una de las horas a leer lo que se quiera leer, que las y los docentes recomienden más libros a sus estudiantes, y libros distintos, partir con libros más cortos.

- *“Que nos muestren una película antes de ver el libro, y si nos llama la atención la película, nos va a llamar la atención el libro yo cachó” (1° y 11°, Establecimiento Municipal, TP, Región Metropolitana).*

*“Podrían hacer encuestas y preguntar los gustos del curso y hacer una lista pa’ pa que el curso, y no dos cursos lean lo mismo” (I° y II°, Establecimiento Municipal, TP, Región Arica y Parinacota).*

- *“Si yo fuera profesora haría, si yo considerando que también para evaluar tengo que leer el libro, yo daría cuatro opciones, cuatro temas distintos, uno de misterio, el otro romántico, el otro temas juveniles, qué sé yo, entonces que cada uno vea esos cuatro temas, y que cada uno pueda elegir el tema con el que se sienta más identificado, y yo me leí los cuatro, y cada uno lee el que quiera, y después se preguntara , ya tú cual leíste, y así vayas viendo para que persona teni que hacerle cada evaluación” (I° y II° medio, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

- *E: Cuando leamos los libros, como dice la profe, ya tenemos que leer el libro para evaluar, en vez de hacer eso, podríamos comentar sobre la temática del libro en vez de comentar sobre el libro.*

*E: Sí.*

*E: Pero comentar sobre la temática, porque es más general.*

*E: Pero esos que se puede evaluar sería solo para la media, yo sigo pensando que no hay que evaluar a los niños chicos, porque yo siento que igual lo estas atando a muchas cosas.*

*E: De ahí parte el deseo de leer.*

*E: Lo atas a obligación, a un montón de cosas y al final las notas de básica no le importa a nadie, o sea, uno se da cuenta cuando llega a la media y te dai cuenta que ahí realmente importan las cosas.*

*Entonces yo si fuera profesora, yo en la básica los fomentaría que hagan las cosas porque quieren, no porque deben.*

*E: Tener una clase de lectura quizás, así como ya.*

*E: En la básica se forman y en la media ya teni que estar listo.*

*E: Sí, eso.*

*E: Esa es la idea que los fomenten en la básica, para que ya en la media no los obliguen.*

*E: Que no los obliguen, que los fomenten.*

*(I° y II° medio, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

## **Dimensión Contextos de literacidad**

Se observan algunas diferencias en preferencias de redes sociales según género, en particular, redes que permiten la escritura creativa, esta suele ser más valorada por estudiantes de género femenino.

**Contexto cine y series de TV.** Se observa una relación entre cine y literatura, no solo como posibilidad de acceso al contenido de los libros, sino también como puerta de entrada a ellos, por ejemplo:

- *E: Me acuerdo que leí a Todos los Chicos que me Enamoré, y después vi la película después de leérmelo y fue como no, muy raro, no hago nunca más eso.*
- *E: Antes cuando a mi mamá le regalaron el libro de Stephen King el de It y ella apenas leía dos páginas.*

*SA: Ahora está la película, la 2 ¿no?*

*E: Sí, yo ya la vi, no sé cómo mi tío me la trajo igual.*

*SA: ¿Sí?*

*E: Me la trajo y ya la vi, eh.*

*SA: Sin spoiler, sin spoiler, porque la quiere ver el compañero acá.*

*E: Y mi mamá no tenía tiempo para leerlo, y yo leí la página y después empecé a leer como más y al final terminé leyéndolo todo.*

*(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, TP, Región Metropolitana).*

- *E: Es que me gusta leer los libros cuando hay películas como Correr o Morir y hay libro de ese, entonces yo lo leo*

*AR: Ah ya algo que tenga que estar relacionado con una película*

*E: No, no nos gusta leer, por ejemplo, cuando leímos los juegos del hambre allí me gusto*

*E: Era buena*

*E: Sí, era buena*

*(1° y 11°, Establecimiento Municipal, CH, Región Arica y Parinacota).*

- *E: Sí, una vez, pero porque vi la serie en Netflix,*

*SA: ¿Qué libro era?*

*E: Era Cazadores de Sombras,*

*(1° y 11°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

**Contexto de literacidad: Libros.** Si bien no es una práctica generalizada, sí se detectan en los focus group estudiantes que tienen prácticas de literacidad digital vinculadas a los libros, como buscar información, seguir a otros lectores, ser asiduos de ciertos géneros literarios habituales en los espacios digitales, como son los mangas (historietas japonesas).

- *“Historietas, algo así porque son [de mi agrado], son como [chinos], eso no sé si lo tomo como [libros]”*  
*(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

- *“Yo sigo a una abogada en Instagram, o sea, está estudiando, y ella tiene como tres libros, y yo he leído todos sus libros, o cosas como de misterio me gustan.*

*E: Yo igual, en Instagram gente que dice ‘leí este libro, se trata de esto y esto’, y si me gusta lo busco y veo donde lo puedo comprar, cosas así”*

*(1° y 11° medio, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

**Algunas prácticas de música y literacidad digital.** En los relatos de las y los estudiantes no se detectan muchas prácticas de literacidad vinculadas a la música, salvo la producción de videos con bailes y el seguir a grupos de K-pop, en ambos casos más vinculadas a las estudiantes de género femenino.

- *¿Suben, que suben principalmente?*

*E: Fotos.*

*E: Nuestras fotos.*

*E: Bailes.*

*E: Yo fotos y bailes.*

*(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

**Contexto de literacidad: videojuegos.** Así como la música pareciera ser un contexto más propicio para las prácticas de literacidad en estudiantes de género femenino, los videojuegos son más señalados por estudiantes de género masculino en los distintos focus group.

### **Dimensión Consumo Digital**

Según la información recogida en los focus group, no todo el estudiantado tiene plan de datos para acceder a internet; sin embargo, plantean distintas estrategias de acceso: conseguir clave wifi del colegio de manera no oficial, ya que los establecimientos educativos no dan acceso a estudiantes; solicitar a compañeros que les den acceso; visitar espacios públicos que tienen acceso (red de metro, plazas, restaurantes).

- *Ah y ¿pueden acceder al Wifi de acá?*  
*E: Si*  
*E: No*  
*E: No, no, no*  
*E: No se puede*  
*E: Hay algunos que sabe*  
*E: Cállate no lo exhibas*
- *¿Cómo descubren la contraseña?*  
*E: Las personas que se saben la contraseña*  
*E: La misma clave es como de hace seis años*  
*(I° y II° medio, Establecimiento Municipal, CH, Región Arica y Parinacota).*

A su vez, no todo el estudiantado tiene un computador, el celular es el dispositivo que la mayoría tiene para acceder a internet. No se aprecia una presencia masiva del computador entregado en 7° básico, solo algunos lo tienen y usan. Sin embargo, aparece en algunos establecimientos.

### **7.8.2. La voz de las y los docentes**

#### **Diagnóstico respecto a lectura en los niños/as y adolescentes**

En general los docentes comparten el diagnóstico respecto de que las y los estudiantes no leen por placer, ni tienen hábitos de lectura. Algunos lo atribuyen a un tema país y otros a los contextos de vulnerabilidad de las familias y el bajo capital cultural que poseen.

- *“Sabemos que los chiquillos cada día leen menos, el tema de lo digital, este de los celulares ha sido una herramienta, pero los chiquillos no lo usan como corresponde, por tanto, eh, ha sido nuestra “piedra en el zapato”, porque no leen y si leen, leen muy poco y eso implica, claro que todo lo que leen ellos, empiezan leyendo no lo entienden y obviamente lo que no se entiende es fome y ahí queda el libro botado” (Profesor, establecimiento Particular Subvencionado, CH).*
- *“Hay chicos que son lectores, que vienen de una cultura de lectura de la familia, si se nota mucho, y los que no leen nada es muy notorio”(Profesor, establecimiento Particular Subvencionado, CH).*
- *“Hay alumnos que leen de forma paralela, los libros que eligen ellos, y leen un libro al mes o algo más, son pocos eso sí” (Profesor, establecimiento Particular Subvencionado, CH)*

- *“Me parece que es un tema nacional, me parece que es algo general, como ese desánimo, como el poco encanto que tienen los jóvenes con la lectura (...) para ellos es más importante divertirse, el celular, las redes sociales, y eso nos cuesta mucho, competir con eso.” (Profesor, colegio particular subvencionado, TP).*
- *“Cuesta mucho la lectura en los niños, sobre todo porque ellos no tienen el hábito en su hogar. Lo que pasa es que nosotros tenemos mucho analfabetismo en los padres y apoderados” (Profesor, Colegio Municipal, TP).*

### **Planificación de la enseñanza**

En relación con la planificación de la enseñanza del lenguaje las y los docentes planifican, la mitad de los establecimientos cuentan con apoyo de alguna plataforma. En general se trabaja con criterios de flexibilidad para la planificación, en consideración a las características e intereses de las y los estudiantes, la disponibilidad de los textos también es relevante, de hecho, algunos docentes asumen la tarea de distribuir libros en versión digital a sus estudiantes por las barreras de acceso que describen.

- *“Se modifican (las planificaciones en una plataforma denominada Lirmi) porque las actividades son unas cosas que son, eh, no son apropiadas al contexto que se da en el colegio, es una planificación estándar, tanto cada colegio como cada realidad son diferentes, por lo tanto, todas las actividades las hace uno, siguiendo la cantidad de alumnos, según las características de cada curso, los cursos no son todos iguales” (profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*
- *“Uno realiza la planificación, está el currículum que te entrega el ministerio y uno lo va adecuando, adaptando ciertas habilidades, ciertos objetivos transversales, lo que uno pretende en base al contexto que tiene acá en el colegio.” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*
- *“Trabajamos con un sistema de planificación, de plataforma, la planificación está dada (...) (Alexia classroom), vamos viendo el programa y de acuerdo con el objetivo que está en el programa si encajan con la planificación lo trabajamos textual, y si no vamos modificando” (Profesora, establecimiento municipal, TP).*

### **Plan Lector**

En general en los establecimientos educativos hay un plan lector, sólo uno de los declara que no lo tiene, en ese caso existe una alta destinación de tiempo a la preparación de pruebas estandarizadas, por lo que los espacios de lectura son de fragmentos y en horas de clases. En otro centro educativo en que el docente describe ampliamente las limitantes contextuales y las condiciones de privación de las familias, existe un plan lector, que en la práctica no se lleva a cabo, porque no se cumple, los estudiantes, en especial de los grupos de edad considerados en él, por lo que se lee efectivamente, el 20% de los libros contemplados en el plan lector.

- *“Acá no hay lecturas complementarias, trato de leer mucho en clase, el trabajo es siempre en clase, no llevar mucho trabajo para la casa porque también eh, son horas, hartas horas presenciales acá, (...) siempre una lectura para cada curso, preguntas, análisis e interpretación, localizar información, interpretar información con ellos a partir de textos leídos” (Profesora, establecimiento municipal, CH).*
- *“Para mí no ha sido necesario (el plan lector) porque de alguna forma yo los hago leer igual, en las clases, yo me busco la estrategia como sea para ellos, para que ellos lean” (Profesora, establecimiento municipal, CH).*

- *“Mira el tema de la lectura aquí cuesta mucho, la lectura que se trabaja es la que está en los textos, porque aquí, por ejemplo, cuesta mucho con este tipo de curso trabajar lo que es la lectura domiciliaria, no compran los libros, no se los consiguen, no los leen, y simplemente no les interesa” (Profesora establecimiento municipal TP).*

### **Criterios considerados en la elaboración del plan lector de cada establecimiento educativo**

En relación con los criterios u orientaciones consideradas en la elaboración del plan lector, en general se consideran las sugerencias del Ministerio de Educación y las de las plataformas contratadas para la planificación, se realiza una evaluación de las experiencias de años anteriores, en algunos casos se sondan intereses de las y los estudiantes y se considera en la mayoría de los establecimientos educativos, la posibilidad de elección libre de al menos un título al año. Se destaca la experiencia de un docente que considera la interrelación con otras asignaturas a fin de mejorar el rendimiento, esto luego de diagnosticar que uno de los factores que incidía en los bajos rendimientos de matemáticas era que no manejaran vocabulario propio de la disciplina.

En dos establecimientos se menciona explícitamente la relevancia para la elaboración del plan lector, el acceso a los títulos, preocupándose, por ejemplo, de que exista disponibilidad de suficientes copias en la Biblioteca CRA. Un profesor facilita copias en PDF a apoderados y/o estudiantes y otro se preocupa que al menos el 80% de los títulos considerados tengan disponibles copias digitales en la WEB. Es en la dimensión del acceso donde las y los docentes relevan el valor de la lectura digitalizada.

- *“En el departamento de lenguaje se hace una retroalimentación a fin de año, y se ven los libros que funcionaron muy bien, porque hay libros que nos han funcionado muy bien, y los chiquillos profe que excelente ese libro, nos gustó y todo” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*
- *“Uno de los requisitos es el acceso a las obras, es decir, que el CRA tenga los libros necesarios para repartir a todos los cursos que van a leer, y dos la contingencia de la obra, Hay obras clásicas que obviamente van en toda época” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*
- *“Traté de encontrar libros que estuvieran interconectados con otras asignaturas, que no fueran Historia (...) traía puzzles y traía terminología, bueno que ellos tuvieron que hacerse un vocabulario matemático para comprender el libro (...).” (Profesor, establecimiento municipal CH)*
- *“Ahí está la disyuntiva que tenemos los profesores de lenguaje, y lo hemos hablado muchas veces, como hacer encantarse con literatura que es literatura clásica, que no les gusta con literatura que a ellos también le llame la atención, entonces hay que llegar allí a un equilibrio, donde hemos llegado a tomar la decisión, de “Ya lean lo que ustedes quieran, pero lean algo”” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*
- *“Me parece que nosotros debemos dar un poquito el brazo a torcer, dejar que ellos lean lo que ellos quieran y mediante que vayan leyendo lo que ellos quieran, de a poquito nosotros podemos ir instalando algunos libros que nosotros queremos que ellos si sepan al final de cuarto medio” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*

### **Como se evalúa el plan lector**

En todos los establecimientos se evidencia el esfuerzo por innovar en los últimos años en la forma de evaluar el plan lector, considerándose como factores importantes el impacto en la motivación de una evaluación distinta a las pruebas normales y la consideración de la necesidad de que las y los estudiantes puedan poner en ejercicio sus habilidades diversas en estas instancias de evaluación. Los obstaculizadores a esta diversidad son los tiempos disponibles, tanto para la planificación de estas instancias, como para su desarrollo.

- *La prueba se divide o creo en 30% de lectura textual, 30% inferencial y 40% de interpretativo, que ellos den su opinión respecto de, no se poh, la postura que tenía Antígona para defender a su hermano” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*
- *“Desde el año pasado hemos cambiado mucho el tema de las lecturas complementarias, no solamente preguntas en papel y chao, hemos tenido comentarios literarios, que ha sido bien productivo, hemos trabajado también por ejemplo hacer un afiche, trabajos grupales, trabajos en dupla” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*
- *“A veces les hacemos que hagan un tríptico, que hagan una obra de teatro, que la adapten perdón, que presenten un Lapbook, entonces las evaluaciones son diversas, no nos quedamos solamente con las pruebas” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*
- *No solamente la prueba escrita, también hay exposiciones, trabajos con Lapbook, Kamishibai, fotonovelas (...) trato de diversificar la evaluación, una también para hacerle porque todos los niños tienen habilidades distintas” (Profesora establecimiento municipal TP).*
- *“Podría, me encantaría hacer una prueba diferente a cada curso, pero en qué tiempo, en qué momento” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*

### **Mediación de la lectura**

Las y los docentes, en general, desarrollan esfuerzos de mediación de la lectura, la mayoría considera una clase introductora o de contextualización que tiene por propósito fundamental motivarlos a iniciar la lectura, a través de la conexión con sus propias experiencias o con una realidad histórica compartida.

- *“Primero hacemos una contextualización, y les hago un pequeño tráiler o les cuento cuáles son los problemas y los dejo entre colillas “Cachudos” y los dejo ahí como “oye y que pasó” y Claro y si sale la pregunta “profe y que pasa después” ah no sé lean ustedes” (Profesor, establecimiento municipal CH).*
- *“Nosotros les dimos un libro, “La ciudad es triste, de Ramón Eterovic, que estaba contextualizado con la dictadura, entonces les presentamos un Power Point de las imágenes, el centro de tortura, y porque algunos de los personajes de nuestra historia se fueron exiliados, entonces contextualizando el libro enganchan” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*

### **Motivación**

Los factores que se identifican como claves para la motivación a la lectura son fundamentalmente factores contextuales o de base (señalados en el diagnóstico) que dicen relación con la falta de hábitos lectores o de capital cultural de las familias, con lo que se lee, es decir de poder considerar en el plan lector títulos con temáticas de interés de niños, niñas y adolescentes y por último con las estrategias de mediación lectora que son capaces de desplegar las y los docentes, que asocian fundamentalmente con la capacidad de conectar con las experiencias de las y los estudiantes.

También se identifican algunos temas que dificultan propuestas de fomento lector asociadas a la falta de tiempo personal de trabajo y de recursos.

- *“El tema de la motivación a la lectura, depende del tema que los pongas a leer, hemos tenido libros que son un fiasco, por ejemplo, el jardín secreto que a mí en lo personal me gustó a ellos no les gustó (...) pero hay otros que han sido súper acertados, nada que decir, en tres días está leído el libro” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*

- *“Yo creo que una motivación es en base a las experiencias previas que tienen los chicos, motiva mucho y engancha (...) tiene que ver con eso, con como yo conecto con la experiencia de los chicos” (Profesora, establecimiento municipal, CH).*
- *“Hacer cosas así, motivadoras, que pueda ser, no sé, yo les decía la otra vez, traerles para acá algún escritor de libros, traer un cuentacuentos, cosas así, ir motivándolos de a poco, pero todo, va asociado a recursos” (Profesora, establecimiento municipal, TP).*

### **Incorporación de la tecnología en el trabajo de aula**

La mayoría del profesorado en los últimos años ha incorporado el uso de tecnologías en la sala de clase, en especial el uso del celular para consultar el diccionario y hacer investigación en clase. Además, han incorporado la literatura digitalizada porque las y los estudiantes recurren a ella, y ha sido una manera de facilitar el acceso a los títulos del plan lector.

Se aprecia que existe una contradicción permanente entre la incorporación de la tecnología como una herramienta pedagógica y la prohibición o limitación del uso por los riesgos asociados, y que han derivado en muchos casos, en normativas que prohíben el uso de los teléfonos y tablet, las que en la práctica se han ido flexibilizando por la necesidad de mayor cobertura (los laboratorios siempre son insuficientes) y la comodidad para docentes y estudiantes.

Dos profesores también han destacado que la tecnología les ha dado a las y los estudiantes acceso a otros formatos de lectura, como el audiolibro.

- *“Además como profesor, me ahorro el tiempo de ir a la biblioteca, buscar los diccionarios, y traérmelos a la sala, entonces, les digo chiquillos para los que no tienen internet, les comparto mi wifi, ahí está busquen las palabras que están ahí subrayadas” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*
- *“Que batallamos con los celulares, batallamos, pero como dicen, sino puedes contra ellos úneteles, únete a la fuerza, o sea si puedo usar el teléfono y el computador y que vaya en beneficio del aprendizaje de ellos fantástico, ahora tendríamos que tener capacitación, y todo eso” (Profesora establecimiento municipal, TP).*
- *“No tienen (los estudiantes) internalizado el uso del celular como una herramienta pedagógica, entonces a menos que uno los guíe para utilizarlo como una (...) no hay conciencia de que “ah tengo un celular, voy a buscar información, tengo el celular puedo usarlo como diccionario, puedo usarlo como calculadora...”” (Profesor, establecimiento municipal, TP).*
- *“De ellos emergió, como que de ellos ha emergido el tema de como no lo quiero ir a comprar, o no lo quiero ir a buscar a la biblioteca, voy a ver si está en pdf.” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*
- *“Igual de la selección de los libros, yo igual trato de que la mayoría por lo menos tenga un soporte digital, para poder entregárselos también a los chicos (...) o sea yo les planteo la opción, les digo que tengo el libro en digital, si alguien que tenga el pendrive me entrega el pendrive y yo se lo entrego” (Profesor establecimiento municipal, TP).*
- *“Es que hay cosas buenas y malas, por ejemplo, está leyendo la pantalla, (...) y puede buscar información pertinente al libro, es decir “voy a buscar esta palabra, voy a Google y la entendí” u oye ¿qué pasó justo en esta fecha porque la mencionan? y tatata y una vez más” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*

- *“Si bien es cierto, que los niños tienen todo el acceso a la parte digital, igual les cuesta entonces, algunos han optado por el audiolibro.” (Profesora, establecimiento particular subvencionado, CH).*

### **Lectura en formatos Digitales, Obstaculizadores a su incorporación**

- El profesorado no conoce la experiencia de lectura literaria digital por placer

En general las y los docentes no tienen (salvo una profesora) prácticas de lectura literaria digital. En su mayoría valoran la experiencia de lectura en papel, por el valor simbólico y por la posibilidad de tomar notas y de trabajar de mejor manera con los textos. Sin embargo, todos hacen lectura digital de contenidos no literarios, fundamentalmente con propósitos profesionales (investigación) y para informarse. Tampoco conocen la BPD, ni la BDE (solo una de ocho), y en general (salvo una docente) no reconocen la diferencia entre literatura digitalizada y digital.

- *“Prefiero todavía la lectura en papel, ahí puedo subrayar, puedo marcar todo lo que quiero, porque cuando uno tiene que hacer una prueba tiene que ir marcando, tomando apuntes” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*
- *“Lo digital les gusta mucho más a los chicos porque es la novedad, que a uno que está más viejo y más romántico, les gusta más esto del olor a libro. Ellos no, ellos están fascinados, porque pueden escuchar música, leer el libro y chatear a la vez” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*

- Riesgos de la tecnología

Existe una elevada conciencia de los riesgos del uso de los dispositivos digitales en procesos de enseñanza aprendizaje, los principales que señalan son riesgos para la salud visual, asociado al uso prolongado de pantallas brillantes, la dificultad de mantener la concentración por los variados estímulos del teléfono (redes, chat, juegos), la incapacidad de hacer análisis de confiabilidad de las fuentes, los riesgos de la violación a la privacidad y la posibilidad latente de acceso a sitios inapropiados. Además, una profesora menciona como un problema el acceso a la literatura digitalizada, que no considera los derechos de propiedad intelectual de los escritores.

- *“Yo no estoy de acuerdo con la literatura digital, pero por un tema de salud, un tema de salud visual (...) no como los ebook que tienen como la luz adecuada para poder leerlos (...) si cumple las regulaciones médicas para la vista, si, se las recomendaría absolutamente, y ahí, por ejemplo, yo les podría comentar otras cosas, el tema ecológico. De las hojas, de los árboles, etc.” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).*
- *“El tema que se pueden ir a redes sociales, y perder un poco el foco en la lectura digital, yo creo que, en ese aspecto, si fuese netamente descargar esta información de nosotros y de cuál es nuestro foco de lectura, creo que no habría problema.” (Profesora, establecimiento Municipal, CH).*
- *“Más allá de que alguna persona, niño o niña ingrese a una página no debida, busquen algún contenido que no es propio de los niños, el otro riesgo es creo que la inmediatez, se meten, no sé, a Wikipedia, buscan información de algo, pero como son partes que se van creando entre muchas personas, uno no puede estar 100% seguro de que esa información sea correcta” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*
- *“Por ejemplo, que los chicos al tener su celular...Sobre todo los más chicos, incluso también los grandes, también ven videos inapropiados cuando ellos tienen acceso a su internet personal o se graba entre ellos, mmm o te graban a ti como profe o graban ciertas situaciones, eso es como el riesgo que se corre.” (Profesora, establecimiento particular subvencionado, CH).*

- *“Es casi inevitable, como el mercado negro de las fotocopias, Como profesoras de lenguaje nosotras tratamos de ser cuidadosas con el tema, tenemos la conciencia del derecho de autor, y nosotras les decimos a los niños, pero es inevitable que en los colegios ocurra” (Profesora, establecimiento particular subvencionado, CH).*

### **Variables relevantes para su incorporación**

- Capacitación docente, habilidades digitales

La mayoría de las y los docentes señalan que requieren de una capacitación que les permita incorporar la tecnología en sus propuestas pedagógicas, dentro de las que cabe la LLD. Reconocen que hay brechas en habilidades digitales entre ellos y sus estudiantes, además de temas culturales asociados al distinto valor asignado al uso de la tecnología para fines de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, reconocen que no pueden obviar la relevancia de su incorporación para la población de estudiantes con las que trabajan, en especial, dados los elevados niveles de acceso que existen a estos dispositivos.

- *“Eso nos falta a nosotros, no nos hemos capacitado acá en el tema en el colegio, para eh, bajo este punto, no hemos hecho ninguna capacitación, que obviamente es necesaria, entonces lo que yo hago lo hago por mi cuenta, a lo mejor, alguna forma de lo que hice no fue la más correcta, porque no tengo el conocimiento ni la habilidad de hacer esto, pero como digo no está integrado en el colegio...estamos en la era digital, , todo es virtual, entonces no podemos dejar de lado eso” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*
- *“Estamos en unos tiempos donde es necesario todo lo digital, pero también de repente hay que adaptarse a los que se dispone, a lo que hay como recursos, pero claro, si uno quisiera buscaría, otras estrategias de cómo llegar a lo digital, a lo mejor me falta como buscar esa estrategia” (Profesora, establecimiento municipal, CH).*
- *“Pasa mucho, que, por ejemplo, cuando se implementaron las pizarras interactivas, era como ok, la pizarra está aquí, pero no sabíamos cómo utilizarla, entonces de qué sirve el recurso sino sabemos aplicarlo” (Profesora, establecimiento municipal, CH).*
- *“(me gustaría que me enseñaran) ... A lo mejor como descargar app, poder enseñarles como conectarse, aplicar o descargar una aplicación, ese tipo de cosas, que te entreguen las herramientas para uno poder trabajar la biblioteca de aula digital” (Profesora establecimiento municipal TP).*

- Comunidad de aprendizaje

Entre el profesorado, el rol de los pares para la innovación pedagógica parece ser fundamental, así se ejemplifica en el caso de la diversificación de las propuestas de evaluación de los planes lectores.

- *“Uno va aprendiendo de cada profesor, yo también eh, no sé, hay un acompañamiento en sala también (...) o ir a ver una clase y sacar estrategias que trabaja, ver si son efectivas” - (Profesora, establecimiento municipal, CH).*
- *“Cuando trabajas con un equipo (...) te permite hacer como esa retroalimentación, ese feedback, o sea esa conversación diaria ¿sabes qué? Me funcionó súper bien esto” (Profesora, establecimiento municipal, CH).*
- *“En otro colegio yo hacía pruebas, pero yo lo aprendí de una profesora que había acá, ya no está, jubiló, ella me enseñó que no era necesario hacer pruebas porque siempre hacer pruebas era aburrido,*

*entonces yo generalmente trabajo, eh, yo hago un diario de vida, hacemos periódicos, creamos noticias, creamos revistas...” (Profesora, establecimiento municipal, TP).*

- Recursos asociados

Otro de los factores necesarios para avanzar en temas de fomento lector es la falta de mayores recursos. En cuanto a la literatura digital, la profesora que conocía la BDE valoró la plataforma, no solo por el acceso, sino también por la forma de gestión de la plataforma.

- *“Pienso que en las clases se podría trabajar un poco más literatura digital, pero, eh, también hay que tener los medios para, por lo tanto, un siempre recurre a lo anterior, al libro, al texto, al papel” (Profesora, establecimiento municipal, CH).*
- *“Eso que no soy una lectora digital, para nada, me gustó mucho (Biblioteca escolar digital) porque además sigue la metodología de una biblioteca, entonces los niños igual de una u otra manera se enteran de cómo funciona una biblioteca, el compromiso de adquirir un libro, de devolverlo en cierta fecha...” (Profesora, establecimiento particular subvencionado, CH).*

- Normas flexibles

La contradicción entre el resguardo ante la tecnología y el valor que posee como herramienta pedagógica, no está resuelto, y en varios establecimientos educativos existen normas explícitas, en reglamentos, que prohíben su uso al menos en la sala de clase. Estas normas se han ido flexibilizando en la práctica debido a la incorporación sostenida del celular en actividades formativas.

- *“No está en el reglamento, pero, se ha comentado que lo menos posible el celular en la sala de clases, a no ser que sea necesario, que yo lo determine en una actividad X, que se pueda hacer, por ejemplo, yo los dejo leer con música, que se concentren, que lean con música, resulta que en cierto grado eso ha sido positivo” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*
- *“Obviamente todos los colegios tienen sus normativas, una de las normativas es no usar el celular (...) por un tema de que se van a otras cosas, por lo tanto, no se puede el uso el celular, descartado” (Profesora, establecimiento municipal, CH).*
- *“Pero el uso del celular por ejemplo está prohibido en la sala, uno a veces se toma ciertas licencias cuando necesitas buscar algo rápido, dices “ya chiquillos, métanse a Wordreference”” (Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*
- *“El uso dentro del reglamento está regulado, pero cuando la situación amerita que se use, estamos autorizados para...” (Profesora, establecimiento particular subvencionado, CH).*

## 8. Conclusiones

Este estudio ha investigado las prácticas de literacidad literaria digital (LLD) de estudiantes chilenos de Educación Media según nivel educativo, género, región y tipo de currículo. La investigación se desarrolló en dos fases: (1) análisis de oportunidades de aprendizaje de LLD en el currículo escolar chileno y corpus disponibles en la Biblioteca Digital Escolar y plataformas privadas, (2) análisis de prácticas de LLD a partir de los datos cuantitativos a partir de la aplicación de un instrumento y de datos cualitativos levantados con entrevistas a docentes y con grupos focales a estudiantes.

Las conclusiones que se entregan a continuación dan cuenta de cómo se presenta la LLD en las BBCC y los Programas de Lengua y Literatura de 7° a II Medio, cómo se operacionalizó el concepto de LLD, cómo son las prácticas de LLD del estudiantado de 8 establecimientos educativos de dos regiones del país y cuáles son los factores que la favorecen o dificultan, tanto según las y los estudiantes como las y los docentes.

### 8.1. Oportunidades de aprendizaje de lectura literaria

La lectura literaria tiene una alta presencia en el currículo escolar de 7° a II Medio; se proponen variados Objetivos de Aprendizaje (99 OA) en torno a la lectura literaria, así como lecturas de obras diversas (345); no obstante, el acceso a estas obras no está asegurado en soporte digital. Por lo tanto, si bien el currículo escolar no propone explícitamente la lectura y la escritura digitales, en la implementación del currículo se puede potenciar el uso de los soportes digitales, ya que los objetivos de aprendizaje apuntan más bien a la lectura literaria sin especificar el medio o soporte para llevar a cabo estas actividades.

En cuanto a las prácticas propuestas por las herramientas curriculares, se concentran en la búsqueda de información en internet, participación o creación de blogs; sin embargo, si bien existe diversidad en las prácticas digitales, los estudiantes chilenos que participaron en este estudio llevan a cabo prácticas vernáculas más complejas.

Del análisis de los corpus de obras literarias disponibles el primer semestre de 2019 en la Biblioteca Digital Escolar comparando con las lecturas propuestas por el currículo escolar, dio cuenta de una cobertura mínima de 5,6 % del total de obras sugeridas en los programas de Lengua y Literatura de 7° a II° Medio. Para este estudio, se revisaron además dos plataformas privadas que dan servicios tecnológicos a las instituciones educativas. Estas dan acceso a obras digitalizadas que son sugeridas por los Programas de Estudio (20,6%), además de proveer de material pedagógico asociado a ellas. Por lo tanto, para avanzar en políticas de equidad y calidad educativas, sería relevante que la Biblioteca Digital Escolar pueda tener a disposición al menos las obras sugeridas por los Programas de Estudio, ya que actualmente las plataformas privadas han encontrado un nicho para dar servicios tecnológicos a las instituciones educativas con el fin de responder a lo planteado por el currículo escolar.

## 8.2. Cómo se operacionalizó el concepto de LLD

El concepto de LLD no existe en la literatura actual ni en investigaciones en curso, si bien es posible encontrar constructos cercanos, como el de literacidad digital o competencia mediática. Inicialmente, se configuró y operacionalizó el concepto de LLD en torno a 4 dimensiones, con sus respectivas subdimensiones. No obstante, la aplicación de los cuestionarios, tanto en su fase pre-piloto como piloto permitió llegar a un concepto más parsimonioso que se describe a continuación.

El constructo de LLD está configurado por distintas dimensiones que permiten profundizar en el *sujeto lector*, las *prácticas de lectura y escritura literarias* considerando los formatos papel y digital, *tipos de usuarios digitales* y los *contextos de literacidad*. Este constructo está a la base del diseño y validación, con una muestra de 894 estudiantes, de un instrumento compuesto por escalas y por cuestionario para levantar información sobre las prácticas de literacidad digital.

Las prácticas de literacidad se sustentan en una trayectoria o formación que el estudiantado ha tenido tanto en el espacio escolar como en el familiar. Tal formación lectora permite comprender la literacidad como el resultado de procesos de adquisición y aprendizaje en contexto, sin duda afectados por historias de satisfacción o frustración ante el acceso al mundo letrado. Junto con esta formación lectora, la autopercepción como lector literario, es decir, la representación que cada lector o lectora tiene de sí mismo en cuanto a su relación con los textos literarios, conforman la primera dimensión de la LLD que se ha denominado dimensión ***sujeto***.

Con el propósito de comprender la literacidad literaria digital del estudiantado de Educación Media, el constructo considera no solo las prácticas de literacidad digitales, sino también las convencionales, es decir, las que se vinculan con el soporte papel. Del mismo modo, se estudian las prácticas propuestas por la institución escolar (obligatorias) y las vernáculas, esto es, las que los sujetos realizan por interés personal y fuera de la escuela. De esta forma, las ***prácticas de literacidad convencionales y no convencionales*** dan cuenta de la segunda dimensión de la LLD.

Por otra parte, dado que la LLD está mediada por la tecnología y la mayoría de las veces, por el acceso a la World Wide Web, la tercera dimensión refiere a los ***tipos de usuarios digitales*** según los tipos de actividades que realizan en los ambientes digitales. De esta manera, se distinguen tres usuarios: visitante, productor y residente digitales.

Finalmente, la investigación propone que la LLD implica dar cuenta de las prácticas de comprensión y de producción de textos literarios en ambientes digitales, en los que el 'producto' literario comparte muchos rasgos con otros productos culturales, como la música, el cine o los videojuegos, particularmente, cuando los sujetos son adolescentes. Todos estos constituyen lo que se denomina ***contextos de literacidad digital***. Estos contextos de literacidad conforman la tercera dimensión del constructo.

### 8.3. Cómo son las prácticas de LLD de estudiantes chilenos

Para comprender las prácticas de LLD del estudiantado, se consideraron 4 variables: nivel educativo (7°, 8°, I y II Medio), género (masculino y femenino), región (Arica y Parinacota, y Metropolitana) y tipo de currículo (Científico-Humanista y Técnico-Profesional).

En la tabla 48, se presenta la síntesis de los análisis y se destacan las diferencias significativas en las distintas variables consideradas en el estudio.

**Tabla 48. Síntesis de Diferencias Significativas en Prácticas de LLD según Nivel Educativo, Género, Región y Currículo**

Dimensiones	Subdimensiones	Variables			
		Nivel educativo	Género	Región	Currículo
Sujeto	Autopercepción como lector literario		***		**
Prácticas de literacidad	Prácticas no convencionales		***		
Tipos de usuario digital	Visitante digital	***	***		***
	Productor digital				
	Residente digital		***		**
Contextos de literacidad digital	Libros	*			
	Música		***		
	Cine y Series TV	*			
	Videojuegos	***	***		**

Nota. Se presenta del siguiente modo las diferencias significativas: \*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,01$ , \*\*\*  $p < ,001$

Por lo tanto, las variables que presentan un mayor número de diferencias significativas en este estudio son el género del estudiantado y el tipo de currículo del establecimiento educativo.

Si bien la autopercepción como lector literario en términos generales es baja, las mujeres tienen una autopercepción significativamente más alta (2,4 en una escala de 4) que los hombres (2,1). También las mujeres reportan ser más activas en el uso de formatos digitales para las lecturas literarias por placer en comparación con los hombres (2,41 y 2,14, respectivamente).

Se observan diferencias significativas en los contextos de literacidad y en el uso de dispositivos digitales según género, siendo lo más relevante que las mujeres señalan preferir significativamente la música con un tamaño de efecto cercano al mediano ( $d = 0,4$ ); en cambio, los hombres eligen acciones vinculadas significativamente a los videojuegos con un tamaño de efecto grande ( $d = 1,03$ ).

En relación con los dispositivos digitales, solo para la elección del dispositivo consola se identificaron diferencias estadísticamente significativas según sexo ( $\chi^2 = 77,60$ ;  $p = 0,000$ ). Esto indica que los participantes hombres prefirieron más que las mujeres la consola para el uso personal.

Al considerar el tipo de currículo de los establecimientos educativos, se encontraron diferencias significativas en la *autopercepción como lector literario* ( $t(850) = 2,37$ ,  $p = ,02$ ) con un tamaño de efecto pequeño ( $d = 0,16$ ). Las y los estudiantes que cursan un currículo científico-humanista se conciben como lectores más habituados que las y los estudiantes del currículo técnico profesional. Sin embargo, esa diferencia corresponde solo a un 15% de la desviación estándar.

Por otra parte, los dispositivos escogidos por un mayor porcentaje de participantes son el celular, el computador portátil y Smart TV. Estos tres artefactos digitales son escogidos por un porcentaje significativamente mayor de estudiantes que asisten a establecimientos educativos que implementan un currículo humanista-científico en comparación con establecimientos técnico-profesionales. Los menos escogidos son los E-Reader, computadores de escritorio y consolas.

La variable nivel educativo presenta diferencias significativas en entre cursos para el visitante digital según lo reportado por los estudiantes ( $F(3, 890) = 9,21$ ,  $p = ,000$ ). Se observa que los estudiantes de cursos superiores utilizan, entonces, más internet para informarse, aprender y comunicarse. En cuanto a la dimensión de contextos de literacidad, se observan diferencias significativas entre cursos de niveles inferiores y superiores respecto al consumo de cine y series de TV ( $F(3, 890) = 2,62$ ,  $p = ,05$ ), videojuegos ( $F(3, 890) = 5,02$ ,  $p = ,00$ ) y libros ( $F(3, 890) = 3,02$ ,  $p = ,03$ ). A medida que avanzan en escolaridad se involucran menos en estos espacios lo que pone en tensión una percepción generalizada de que las y los estudiantes leen menos porque dedican tiempo a videojuegos, música o series de TV.

Finalmente, en la variable región no se encontraron diferencias significativas en lo reportado por los estudiantes en la escala. Solo se encontraron diferencias significativas para el porcentaje de participantes que declararon usar para fines personales computador de escritorio, consola y e-Reader. Las y los estudiantes de la Región Metropolitana escogen más la consola en comparación con las y los estudiantes de la Región de Arica y Parinacota ( $\chi^2 = 6,61$ ;  $p = 0,01$ ). En cambio, estos últimos estudiantes escogen significativamente más para su uso personal el computador de escritorio ( $\chi^2 = 5,10$ ;  $p = 0,02$ ) y el e-Reader ( $\chi^2 = 3,98$ ;  $p = 0,046$ ).

### **8.3.1. Autopercepción lectora y perfiles de usuarios digitales**

Dos dimensiones presentan especial relevancia en este estudio: la autopercepción lectora y los perfiles de usuarios digitales, no solo por las diferencias significativas encontradas sino también por la relación con el constructo de LLD con el fin de entender prácticas que los estudiantes realizan en espacios digitales no escolares y que podrían ser potenciados por la escuela para promover las prácticas de LLD.

Del análisis de correlaciones y regresiones se desprenden dos conclusiones relevantes sobre la autopercepción lectora: (1) esta tiene una correlación alta con las *prácticas no convencionales* y moderada con el *contexto de literacidad libros*, lo que indica que las y los buenos lectores tienen más probabilidad de desarrollar prácticas no

convencionales y que, en general, son más proclives a hacerlo en relación con los libros. (2) Es la subdimensión con mayor valor predictivo para las prácticas no convencionales de literacidad. Estos resultados confirman los hallazgos anteriores que muestran que para que las y los estudiantes manifiesten prácticas de literacidad no convencionales, el poseer una autopercepción lectora es relevante: las y los buenos lectores son buenos lectores independientemente del formato usado y son más proclives a usar prácticas literarias no convencionales.

A partir del análisis de los resultados de los contextos de literacidad digital y las prácticas allí desarrolladas, se construyeron perfiles de usuarios digitales que dan cuenta de cómo las y los estudiantes hacen un uso diversificado de estos espacios de literacidad. De esta forma, emergieron tres perfiles en contextos de literacidad digital: visitante digital, residente digital y productor digital.

Para los perfiles de usuarios digitales, por su parte, se concluye que (1) los visitantes digitales participan más de los contextos de *música*, y *cine y series de TV*, mientras que los *residentes digitales*, aunque tienen una mayor participación en *videojuegos*, también participan de *música*, y *cines y series de TV*. El *productor digital* es el tipo de usuario digital mayormente explicado por las variables independientes y posee una participación alta en los cuatro contextos de literacidad, con un predominio en *cine y series de TV*. (2) El contexto de *cine y series de TV* posee una correlación positiva alta con el contexto *libros y música*, lo que revela que las y los estudiantes que están interesados en cines y series de TV también se interesan en libros y la música, tal vez asociados a sus películas o series de televisión.

Las dos conclusiones anteriores dan cuenta de una relación entre tipos de usuarios digitales y diversos contextos de literacidad, dando luces respecto de prácticas específicas que desarrolla el estudiantado y que podrían ser potenciadas por los espacios escolares para promover la lectura y escritura digitales literarias.

La información recogida en los focus group, por su parte, confirma las conclusiones referidas a los contextos de literacidad. El estudiantado reporta prácticas que vinculan el cine y la literatura como dos contextos que perciben muy relacionados, no solo en la medida que una versión cinematográfica puede reemplazar un libro, sino que puede ser la puerta de entrada a este o, incluso, prácticas en las que se prefiere el libro a la serie o película. También se relatan prácticas de literacidad digital en relación con los libros, tales como seguir a lectores en las redes y seleccionar libros según sus recomendaciones, participar en espacios de creación digital de obras ficcionales o leer obras que a las que difícilmente se puede acceder en formato papel, como son los *magas* (historietas japonesas).

*“Yo igual, en Instagram gente que dice ‘leí este libro, se trata de esto y esto’, y si me gusta lo busco y veo donde lo puedo comprar, cosas así”* (I° y II° medio, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).

### **8.3.2. Autopercepción y formación lectora**

La LLD considera en su dimensión sujeto la formación lectora del estudiantado, esto es, las experiencias que han configurado su trayectoria como lector o lectora literarios. Esta formación da cuenta de cómo la autopercepción

se ha ido construyendo y, por lo tanto, que no es una representación estática que se tiene de sí mismo en cuanto lector, al contrario, es dinámica, histórica y situada.

Las y los estudiantes reportan en los focus group experiencias y valoraciones en torno a su propia formación como lectores, destacando cuatro aspectos clave:

- a) Dificultades en el aprendizaje de la lectura inicial y participación en actividades de educación especial o integración para aprender a leer.
- b) Valoración negativa de experiencias de aprendizaje de la lectura inicial, principalmente, situadas en los contextos escolares.
- c) Valoración positiva, en términos generales, del apoyo de la madre y otras figuras de apego.
- d) Experiencias de prácticas docentes e institucionales asociadas a la lectura que afectaron negativamente su formación, por ejemplo, proponer la lectura como castigo o comparar a los alumnos en sus desempeños lectores.

*“Lo único que me acuerdo es que me costaba mucho leer, no podía pronunciar como semáforo, carabinero, refrigerador, helicóptero... Y me costaba un montón, y me daba mucha pena porque siempre había tenido a mi primo cerca, la persona que está acá... Y lo malo es que mis tíos me comparaban con él, que él leía mucho más fluido que yo, y me sentía súper mal con eso... y quería aprender a leer bien, así que empecé, me costaba mucho porque mi mamá no estaba, mi papá trabajaba mucho, entonces me ayudaron los profesores, y así” (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).*

### **8.3.3. Autopercepción lectora, obstaculizadores y facilitadores de la lectura**

Los resultados muestran que la autopercepción lectora que tiene el estudiantado se relaciona tanto con la diferencia entre lecturas obligatorias y lecturas por placer, como con la distinción entre lectura convencional (papel) y lectura no convencional (soporte digital).

En el caso de *lectura por placer*, las y los estudiantes que declaran no tener limitaciones para leer o bien que les cuesta leer porque no tienen buena vista, poseen una autopercepción lectora significativamente mayor que aquellos que declaran que leen muy lento, no comprenden bien o que no se concentran mucho. Por su parte, en la *lectura obligatoria*, las y los estudiantes que declaran que su dificultad al leer obras literarias es la extensión del libro, poseen una autopercepción lectora menor que todos los otros grupos, que no poseen diferencias significativas entre ellos. En ambos casos (lectura por placer y lectura obligatoria), las y los estudiantes que declaran que no tienen dificultades poseen la autopercepción lectora más alta.

Por otra parte, los obstaculizadores que el estudiantado declara para realizar las *lecturas obligatorias* no coinciden con los que declara en las *lecturas por placer*, aunque hay alguna dependencia entre ambos tipos de obstaculizadores declarados (test de independencia  $\chi^2(40) = 195,56$ ,  $p < 0,000$ ). En particular, se concluye que aquellos estudiantes que declaran no tener limitaciones para leer (un 31% del total), solamente un 5,5% de ellos declara no tener dificultades en las lecturas obligatorias. Por lo tanto, hay estudiantes que declaran no tener limitaciones en la lectura por placer, pero sí tienen una diversidad de obstáculos en la lectura realizada en la

escuela, entre los que se destacan las temáticas de los libros dados, la obligatoriedad, la complejidad del lenguaje y la extensión de los libros.

Las y los estudiantes con *autopercepción lectora alta* tienden a declarar facilitadores de la lectura a agentes externos no directamente vinculados con la actividad de leer (precio, tiempo, obligación, biblioteca, acceso a libros de sus intereses) mientras que aquellos que poseen una *autopercepción lectora baja* tienden a declarar facilitadores las características de los libros (libros entretenidos, cortos, películas sobre los libros y presencia de libros).

Por otra parte, las y los estudiantes que se perciben a sí mismos como buenos lectores prefieren la lectura en papel porque proyectan una imagen de lectores según expectativas de otros (17,6% *“el libro permite que los demás sepan que estoy leyendo y no perdiendo el tiempo”*); a su vez, las y los estudiantes que se perciben a sí mismos como buenos lectores que prefieren la lectura digital, optan por esta más bien por su privacidad (7%). Por el contrario, aquellos que se consideran lectores débiles atribuyen su elección a propiedades del soporte (el papel como más confiable; en cambio, el soporte digital más ecológico, moderno o barato). Esto puede indicar que para las y los lectores débiles el soporte es relevante en sí, mientras que para las y los buenos lectores, son relevantes las creencias y motivaciones por la lectura.

Las diferencias en los obstáculos que presenta el estudiantado en relación con las lecturas por placer y lecturas por obligación se ven reforzadas por la información recopilada en los grupos focales. En efecto, las y los estudiantes reportan más estrategias para enfrentar las dificultades de la lectura cuando leen por placer que cuando leen por obligación. Señalan, además, la falta de tiempo como un obstáculo que impide que lean más, así como una escasa valoración del dispositivo celular para leer. En este sentido, pareciera presentarse una disyuntiva que hace competir el libro en soporte papel (visión romántica) con el libro en soporte digital, que cuenta con menos valoración de parte de la institucionalidad escolar e, incluso, de las propias familias: *“Si y otra cosa que me pasa con el papel es que si leo en el teléfono mis papás piensan que estoy haciendo otra cosa, que estoy jugando, que estoy metida en el chat, en cambio con el papel como que confirmo que estoy leyendo”* (7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Arica y Parinacota).

Los docentes, a su vez, reportan en sus entrevistas la falta de normativa frente al uso de celular en la sala de clases y la limitación de su potencial al uso de diccionarios on-line y búsqueda de información. No reportan la lectura literaria como una práctica que habitualmente desarrollen en dispositivos digitales.

#### **8.3.4. La falta de acceso a los libros como un obstaculizador de la LLD**

Frente a la pregunta sobre cómo acceden las y los estudiantes a los libros, tanto para la lectura obligatoria como la lectura por placer, no se presentan diferencias significativas en el uso de libros digitales y libros en soporte papel. En términos generales, las formas de acceso que declaran los estudiantes son la compra de libros nuevos o usados, la fotocopia y la solicitud en la Biblioteca CRA.

En el caso de la *lectura obligatoria*, hay una cantidad similar de estudiantes que declaran usar libros digitales y no usarlos; mientras que, para el caso de *lectura por placer*, es mayor la cantidad que declara usar libros digitales.

Este mayor uso de textos digitales se explica por los otros tipos de acceso a literatura en soporte digital, como son la descarga de libros (12,1%) o la lectura en línea (5%). Esto reafirma conclusiones anteriores referidas a que la lectura por placer se ve menos afectada por la falta de acceso a los libros en soporte digital que la lectura por obligación, en la que el estudiantado presenta menos acceso a la descarga de libros (8,8%) y a la lectura en línea (3,1%).

El análisis de los focus group confirma los resultados anteriores cuando el estudiantado refiere las formas en que accede a los textos que lee, ya sea por obligación o por placer. Por ejemplo, las y los estudiantes reportan no usar ni conocer la Biblioteca Escolar Digital y acceder a los textos en soporte digital a través de buscadores web: *“Que a veces no encontraré el libro que quiero porque no se esto me pasa a mí, que no sé dónde buscar el libro y cuando encuentro una página donde encontrar el libro hay una parte solamente”* (I° y II°, Establecimiento Particular Subvencionado, TP, Región Arica y Parinacota).

En este contexto, el audiolibro surge como opción que apoya la lectura en varias instituciones educativas, reportada tanto por el estudiantado como por las y los docentes. Paradójicamente, una estrategia para dar acceso, por parte de los docentes es enviar libros digitalizados a las y los estudiantes para que los lean y no sugerirles que los busquen en las bibliotecas digitales.

### **8.3.5. El problema de la conectividad**

Dada la contingencia nacional a propósito de la pandemia generada por el COVID-19, los establecimientos educativos de Chile se encuentran trabajando a distancia y gran parte de las limitaciones que se han detectado para trabajar en ambientes digitales han surgido por el limitado acceso a equipos para el uso personal y por la reducida conectividad a internet.

A partir de los resultados de la aplicación del cuestionario que incluía preguntas sobre conectividad, se observa que del 49,2% de estudiantes que declara tener internet contratada, 16,8% accede a esta a través de su celular y 29% a través de la red de su casa. Del 11,5% que no posee internet en su casa, 4,3% declara tener acceso a esta a través de su celular, el 3,7% accede en la escuela y en casa de amigos; y el resto, 3,6%, en lugares públicos.

Si se consideran las actuales restricciones para acceder a los centros educativos y a lugares públicos en el contexto de la pandemia, es relevante preguntarse por el porcentaje de estudiantes que no tiene acceso a internet desde sus hogares. Los resultados de este estudio permiten afirmar que, en esta muestra, un 23,3% de estudiantes no tiene conectividad a la red desde sus casas.

Los resultados señalados se confirman en los relatos que hace el estudiantado en los distintos focus group. Tanto en establecimientos de la región de Arica y Parinacota, como de la Región Metropolitana, se refieren una serie de estrategias que se utilizan para acceder a internet, entre ellas, el conocer las claves secretas de las redes del colegio.

La dificultad para acceder a internet también es reportada por los docentes, constituyéndose en un obstáculo más para integrar la lectura literaria digital en las prácticas de enseñanza.

## 8.4. Obstaculizadores y facilitadores de la lectura en el contexto escolar

La lectura literaria digital no solo se ve facilitada u obstaculizada por aspectos propios del sujeto lector, como su autopercepción o sus habilidades de lectura. Sin duda, hay una serie de elementos contextuales que pueden contribuir, o no, a que el estudiantado lea. A partir de los grupos focales y las entrevistas, se levantan conclusiones respecto a los obstáculos y facilitadores de la lectura en el contexto escolar.

### 8.4.1. El plan lector: ¿facilitador u obstaculizador de la lectura literaria digital?

Las y los estudiantes reportan en los grupos focales experiencias y valoraciones negativas vinculadas a los planes lectores y, particularmente, a los controles de lectura. Tres aspectos destacan en esta valoración: plan lector con lecturas obligatorias, selección de textos que no son de interés para ellos, controles de lectura que los desincentivan a leer.

Las y los docentes, por su parte, reconocen la relevancia de abrir espacios de elección de obras en los planes lectores, reportando que la mayoría de los establecimientos que participan del estudio se da la posibilidad de elección libre de al menos un título al año. No obstante, se declara la dificultad de llevarlo adelante, asegurando que todos puedan tener acceso a las obras. Por ejemplo, en dos establecimientos se menciona explícitamente la relevancia para la elaboración del plan lector, el acceso a los títulos, preocupándose, por ejemplo, de que exista disponibilidad de suficientes copias en la Biblioteca CRA. Un profesor facilita copias en PDF a apoderados y/o estudiantes y otro se preocupa que al menos el 80% de los títulos considerados tengan disponibles copias digitales en la WEB. Es en la dimensión del acceso donde las y los docentes relevan el valor de la lectura digitalizada.

En todos los establecimientos se evidencia el esfuerzo por innovar en los últimos años en la forma de evaluar el plan lector, considerándose como factores importantes el impacto en la motivación de una evaluación distinta a las pruebas normales y la consideración de la necesidad de que las y los estudiantes puedan poner en ejercicio sus habilidades diversas en estas instancias de evaluación. Los obstaculizadores a esta diversidad son los tiempos disponibles, tanto para la planificación de estas instancias, como para su desarrollo.

### 8.4.2. La mediación docente: obstaculizadora o facilitadora de la lectura literaria digital

En general las y los docentes no tienen (salvo una profesora) prácticas de lectura literaria digital. En su mayoría valoran la experiencia de lectura en papel, por el valor simbólico y por la posibilidad de tomar notas y de trabajar de mejor manera con los textos. Sin embargo, todos hacen lectura digital de contenidos no literarios, fundamentalmente con propósitos propios de la profesión docente (investigación) y para informarse. Tampoco conocen la BPD, ni la BDE (solo una de ocho), y en general (salvo una docente) no reconocen la diferencia entre literatura digitalizada y digital.

Además, se aprecia que existe una contradicción permanente entre la incorporación de la tecnología como una herramienta pedagógica y la prohibición o limitación del uso por los riesgos asociados; esta situación conlleva, en muchos casos, normativas que prohíben el uso de los teléfonos y Tablet, y que, en la práctica, se han ido

flexibilizando por la necesidad de mayor cobertura (los laboratorios siempre son insuficientes) y comodidad para docentes y estudiantes.

Finalmente, la mayoría de las y los docentes señalan que requieren de una capacitación que les permita incorporar la tecnología en sus propuestas pedagógicas, dentro de las que cabe la LLD.

Reconocen que hay brechas en habilidades digitales entre ellos y sus estudiantes, además de temas culturales asociados al distinto valor asignado al uso de la tecnología para fines de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, reconocen que no pueden obviar la relevancia de su incorporación para la población de estudiantes con las que trabajan, en especial, dados los elevados niveles de acceso que existen a estos dispositivos.

## 9. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

Atendiendo a los propósitos que tanto las políticas de fomento lector como los objetivos de aprendizaje del currículo escolar proponen para formar lectores, sus gustos y hábitos en la Educación Media, el presente estudio sugiere:

Resignificar conceptos clave:

- a) **El concepto “lectura”. De la lectura a la literacidad.** La LLD reconoce que la lectura y la escritura son procesos interrelacionados y situados en contextos socioculturales específicos, con recursos y convenciones particulares, que dan pie al uso de estrategias diversas y que cuentan con distintos niveles de valoración social e, incluso, poder simbólico. Los resultados de la investigación han puesto en evidencia cómo las y los estudiantes desarrollan prácticas letradas en los contextos digitales vernaculares, estas son prácticas que comparten rasgos con los procesos de lectura literaria escolar, pero que, sin embargo, son desconocidas o no valoradas por la escuela. La recomendación es, precisamente, incorporar en el contexto escolar el concepto de LLD actualizando el modo en que se propone y potencia la lectura literaria de las y los estudiantes.
- b) **El concepto “libro”.** La LLD incorpora una comprensión más compleja del objeto libro, que no descansa en un solo tipo de materialidad o soporte, el papel. Esta investigación ha permitido visualizar cómo aún permanece entre el estudiantado y las y los docentes una visión romántica del libro, que entra en tensión con el libro en soporte digital, transformándose más en un obstáculo que en un facilitador de la lectura. A su vez, esta visión del libro que lo reduce al soporte papel se evidencia en un escaso uso de los dispositivos digitales para desarrollar la lectura literaria.
- c) **Lectura en papel y lectura en pantalla.** Esta investigación ha demostrado que el estudiantado prefiere la lectura convencional, en soporte papel, y que al momento de buscar tanto los libros que le propone su establecimiento educativo, dispone de más estrategias para acceder al libro convencional que al digital. Una resignificación y revaloración de la lectura en pantalla puede contribuir no solo a dar más acceso al material literario que hoy dispone el sistema escolar u otros que circulan en la internet, sino también acercar las prácticas vernaculares de las y los estudiantes a las aulas, posicionando la literacidad digital como una forma de comunicación válida por la escuela.

Considerar de forma prioritaria las variables asociadas al lector:

- a) **Género.** Esta es una de las variables que muestra mayores diferencias significativas en los resultados obtenidos, por ejemplo, en la autopercepción como lector literario y en el gusto que se obtiene de esta lectura, lo que la convierte en un criterio relevante para proponer lineamientos de fomento lector que pueden impactar, por ejemplo, en aspectos vinculados a los corpus literarios, al tipo de prácticas lectoras y de mediación. Los resultados recomiendan avanzar hacia un trabajo sistemático con la LLD de estudiantes de género masculino y femenino en el contexto escolar, para permitir que estas prácticas se vean menos afectadas por el género del estudiantado.
- b) **Edad de las y los estudiantes.** Los resultados de la investigación han demostrado a menor edad las y los estudiantes tienen un uso más habitual de variados dispositivos y los de niveles superior tienen un uso más acotado a los teléfonos inteligentes. Pero, por otra parte, se constató que, a mayor nivel escolar, mejor autopercepción como lector. Estos resultados han de ser considerados en la construcción de políticas pertinentes al fomento lector, por ejemplo, en la creación de aplicaciones y en la entrega de dispositivos que sean cada vez más portables y de uso personal.

Situar las iniciativas según las variables contextuales más relevantes:

- a) **Modalidad educativa: TP-CH.** El estudio consideró las dos modalidades más presentes en el sistema escolar chileno y si bien comparten el mismo currículo hasta II° medio, se observaron diferencias en los resultados referidos a la autopercepción como lectores. Por ello, se recomienda fortalecer las prácticas de LLD en los establecimientos educativos Técnico Profesionales, entregando las mismas oportunidades que tiene el estudiantado que cursa un currículo Científico Humanista, promoviendo especialmente la autopercepción como lectores literarios de esta población escolar, dada la relevancia que tiene esta en el gusto y hábito lectores. Es esperable que la identidad que construye el estudiantado TP incluya y no excluya la literacidad digital como una práctica que lo caracteriza, incluyendo la literaria.
- b) **Disponibilidad digital: acceso y conectividad en los establecimientos educativos.** Los resultados de la investigación han demostrado que, pese a los avances en la dotación tecnológica de los establecimientos educativos, no todos los estudiantes tienen acceso a los contenidos de la Internet, aun cuando la tenencia de dispositivos digitales por parte de las y los estudiantes es mayoritaria. En este contexto y dado el aporte que constituye el tener acceso a la web, se recomienda asegurar la conectividad a internet gratuita para todos los estudiantes en sus establecimientos educativos, avanzando hacia una mayor equidad al respecto. Pero, al mismo tiempo, incentivar a las comunidades a levantar iniciativas institucionales para favorecer y asegurar un uso adecuado de la internet en los espacios escolares.

*Reconocer y potenciar la diversidad de los lectores: perfiles de lector literario y perfiles de usuario digital:*

- a) **Diversidad de lectores literarios.** Los resultados de esta investigación han demostrado la alta incidencia de la autopercepción lectora en el desarrollo de las prácticas de literacidad literaria digital. Si bien esta autopercepción es baja (2,4 en una escala de 4), no se distribuye de forma homogénea y es factible encontrar diferencias significativas por género y tipo de curriculum. Los hallazgos también han puesto en evidencia que el estudiantado tiene prácticas de literacidad diversificadas según perfiles digitales. Si la escuela pretende formar el gusto y hábito lector, es conveniente promover el conocimiento de los

perfiles lectores y perfiles digitales del estudiantado en los establecimientos educativos con el propósito de que las comunidades escolares diseñen oportunidades y trayectos formativos que respondan a las especificidades de las nuevas generaciones de lectoras y lectores. El reconocimiento de la diversidad de lectores y lectoras es un punto de partida ineludible para formarlos.

- b) **La experiencia de aprender a leer.** La investigación que se ha desarrollado permitió recabar experiencias de formación lectora, especialmente de aprendizaje inicial de la lectura, de estudiantes de 8 establecimientos educativos a través de focus group. Los relatos dan cuenta de cómo las experiencias lectoras iniciales han sido, en muchos casos, insatisfactorias y con cuotas importantes de afectividad negativa (tristeza, frustración). Dada la relevancia de este hallazgo que no pudo ser profundizado en la investigación, se recomienda promover el desarrollo de investigaciones sobre el impacto de las experiencias de aprendizaje de la lectura y escritura iniciales tienen en la formación del gusto y hábito lector en el futuro del estudiantado.

Fomentar las prácticas de literacidad digital desde el curriculum escolar:

- a) **Contextos de literacidad y perfiles digitales.** Los hallazgos de la investigación permiten recomendar la incorporación en las actualizaciones o nuevos programas de estudio, los contextos de literacidad digital que han demostrado tener una mayor incidencia en las prácticas de literacidad del estudiantado. Particularmente, los contextos de Cine y series de TV, Música y Videojuegos. Los resultados indican que los tipos de *usuarios digitales* y los *contextos de literacidad* pueden ser considerados por la escuela para promover desde los intereses y las prácticas que estos estudiantes realizan en estos espacios no escolares para movilizarlos hacia prácticas literarias digitales por placer. Por ejemplo, es posible promover la lectura literaria en aquellos estudiantes interesados en cine o series de TV, partiendo de sus prácticas vinculadas con lo ficcional construidas en este contexto, para luego desplazarse a la ficción literaria.
- b) **Lectura por placer.** La investigación ha confirmado que tanto la autopercepción lectora como el gusto por la lectura literaria se ven afectadas por variables como género y tipo de currículo escolar; a su vez, las y los docentes relatan en sus entrevistas que la lectura por placer en la escuela se ve tensionada por la necesidad de evaluarla y por la presión de las pruebas estandarizadas; y las y los estudiantes reportan, en general, una valoración negativa de la lectura literaria que les propone la escuela, pero sin embargo, manifiestan que frente a la lectura por placer, autoseleccionada, no escolar, son capaces de activar estrategias que la escuela desconoce. Si bien la lectura por placer no ha sido el objeto de esta investigación y se sugiere potenciar investigaciones al respecto, sí es factible recomendar que en las BBCC a futuro se asegure una mayor presencia de la lectura por placer, autoseleccionada, no obligatoria y no evaluada con controles de lectura; se propone ampliar la línea de Objetivos de Aprendizaje que hoy da cuenta de este propósito.

Fortalecer la implementación curricular y la igualdad de oportunidades

- a) **Acceso a literatura en soporte digital.** La investigación ha puesto en evidencia la necesidad de fortalecer y ampliar la cobertura que la BED ofrece de las lecturas sugeridas por los Programas de Lengua y Literatura. Esta ampliación del corpus permitiría avanzar, por una parte, hacia una mayor articulación de iniciativas proveniente del Estado (currículum escolar y su implementación a través de las bibliotecas escolares); y por otra, hacia una mayor equidad en las oportunidades de aprendizaje del estudiantado, especialmente en aquellos y aquellas estudiantes que no pueden adquirir los libros o no los tienen a disposición en las bibliotecas de sus establecimientos educativos.
- b) **Difusión y capacitación para el uso de la BED.** Los hallazgos de esta investigación han puesto de manifiesto un escaso conocimiento de la BED, tanto entre las y los estudiantes como entre sus profesores; por ello, se recomienda desarrollar o fortalecer las iniciativas de difusión de la BED, así como la entrega de lineamientos y estrategias de uso entre los estudiantes y los docentes; por ejemplo, promoviendo su incorporación explícita en los planes lectores y las lecturas complementarias o domiciliarias.
- c) **Dispositivos portátiles para aprender.** Los resultados demuestran que el dispositivo más usado por las y los estudiantes es el celular y que a medida que avanzan en escolaridad utilizan menos otros aparatos tecnológicos, como el notebook, el computador de escritorio o la consola. Para potenciar la LLD la tenencia de un dispositivo digital es ineludible, por ello se recomienda estudiar la factibilidad de dar un seguimiento más estrecho al programa de entrega de computadores portátiles a escolares de 7° básico, ya sea para revisar si es el dispositivo más idóneo para entregar a esta edad, ya para extender la entrega de acceso gratuito a internet, o ya para renovar el dispositivo después de ciertos años de uso.

Desarrollar competencias digitales entre las y los docentes:

**Brechas y necesidades formativas.** Este estudio accedió a las experiencias, valoraciones y prácticas docentes a partir de entrevistas. Los resultados del análisis de estas producciones discursivas permiten recomendar iniciativas de perfeccionamiento docente que permitan:

- a) Desarrollar habilidades digitales en el cuerpo docente que les permitan no solo enfrentar su labor pedagógica desde una dimensión administrativa, sino también diseñar y proponer oportunidades de lectura literaria digital, como conocer más obras y autores, saber dónde y cómo buscar los textos literarios, participar en espacios colectivos como los clubes de lectura o comunidades de lectores.
- b) Promover el conocimiento y uso informado de las prácticas que desarrolla el estudiantado en los distintos contextos de literacidad, pero especialmente, las que se desarrollan en relación con los libros. Este conocimiento permitiría mediar desde ellas, y también con ellas, el desarrollo del gusto y hábito lector. En este sentido, conocer y usar los espacios de lectura y escritura digital o en línea a los que habitualmente acceden las y los estudiantes, puede contribuir a acercar las prácticas vernaculares a las escolares.
- c) Diseñar programas formativos que apunten al fortalecimiento de las habilidades de lectura digital con propósito estético, por placer, de modo de revitalizar los perfiles lectores de los principales mediadores de la lectura en el contexto escolar. Las y los docentes como lectoras y lectores literarios puede

contribuir a formar nuevas generaciones que vean en la lectura un espacio de recreación, pero también de aprendizaje.

- d) Diseñar o fortalecer propuestas formativas que entreguen herramientas de mediación de la lectura literaria, particularmente cuando esta circula en ambientes digitales.
- e) Diseñar o fortalecer propuestas formativas que permitan a los docentes construir, mediar y evaluar planes lectores y planes de lectura complementaria o domiciliaria más acordes a las nuevas generaciones de lectoras y lectores.

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Percepciones acerca del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y de los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media*. Santiago de Chile : Agencia de Calidad de la Educación.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2007). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic, *Situated Literacies. Reading and writing in context*. (pp. 1 - 15). London and New York: Routledge.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 21 - 34.
- Burnett, C. (2011). Pre-service teachers' digital literacy practices: exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts. *Language and Education*, 25(5), 433 - 449.
- Burnett, C. (2014). Investigating pupils' interactions around digital texts: a spatial perspective on the "classroom-nees" of digital literacy practices in schools. *Educational Review*, 66(2), 192 - 209.
- Centro de Microdatos Universidad de Chile. (2011). *Estudio sobre el Comportamiento Lector a Nivel Nacional*. Santiago de Chile: Departamento de Economía Universidad de Chile .
- CNCA. (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015 -2020*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Consejo Nacional del Libro y la Lectura.
- DESUC UC. (2014). *Encuesta de Comportamiento Lector ECL 2014*. Santiago de Chile: Dirección de Estudios Sociales UC.
- Fundación la Fuente. (2006). *Chile y los libros: índices de lectura y compra de libros*. Santiago de Chile: Fundación la Fuente.
- Fundación la Fuente. (2008). *Chile y los libros: índices de lectura y compra de libros*. Santiago de Chile: Fundación la Fuente.
- Fundación la Fuente. (2010). *Chile y los libros* . Santiago de Chile: Fundación la Fuente.
- Kleeman, D. (2016). Books and reading are powerful whit kids, but Content Discovery is Challenging. *Springer Science & Business Media.*, 32, 38 - 43.
- Loan, F., & Shah, R. (2014). Survey of the Literature Reading Habits and Preferences of Adolescents: A Study of a Public School in India. *LIBRES: Library & Information Science Research Electronic Journal* , 27 (2), 80- 96.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London: Sage Publications.
- McKenna, M., Conradi, K., Lawrence, C., Gee, B., & Meyer, P. (2012). Reading attitudes of middle school students: results of a U.S. Survey. *Reading Research Quaterly*, 47(3), 283 - 306.
- Mills, K., & Unsworth, L. (2018). Multimodal Literacy. In *Currículum and Pedagogy, Technology and Education, Languages and Literacies*. . Oxford: Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration. 5th edition*. . New York: The modern language assosiation. Of America. .
- Unesco . (2017). *E2030: Educación y Habilidades para el Siglo XXI*. Santiago de Chile : UNESCO-OREALC .
- Unesco. (2015). *La Lectura en la era movil: un estudio sobre la lectura movil en los paises en desarrollo*. México: Unesco.
- Unsworth, L. (2006). *E-Literature for Children. Enhancing digital literacy learning*. . New York & Canada: Routledge.

## ÍNDICE DE ANEXOS

### ANEXOS COMPONENTE CUALITATIVO

Anexo 1	Pauta entrevista exploratoria a estudiantes
Anexo 2	Pauta de entrevista a Profesores
Anexo 3	Pauta de Focus groups a estudiantes
Anexo 4	Transcripción de entrevistas a responsables de BED y BPD
Anexo 5	<ul style="list-style-type: none"><li>• 5.1 Transcripciones de focus groups</li><li>• 5.2 Transcripciones de entrevistas a docentes</li><li>• 5.3 transcripciones y tabla con detalle de audios (referencia de ubicación en drive)</li></ul>
Anexo 6	Tabla de dimensiones y variables. Análisis cualitativo

### ANEXOS COMPONENTE CUANTITATIVO

Anexo 7	<ul style="list-style-type: none"><li>• 7.1 Cuestionario Pre-pilotaje</li><li>• 7.2 Cuestionario Pilotaje</li></ul>
Anexo 8	<ul style="list-style-type: none"><li>• 8.1 Base de Datos BBCC OA</li><li>• 8.2 Ranking de Préstamos BPD</li><li>• 8.3 Catálogo completo BPD</li><li>• 8.4 Base de Datos Corpus BBCC</li><li>• 8.5 Base de Datos Cuestionario Pre-piloto</li><li>• 8.6 Base de Datos Cuestionario Piloto</li><li>• 8.7 Validación y guía de análisis Cuestionario Pre piloto</li><li>• 8.8 Validación y guía de análisis Cuestionario Piloto</li></ul>
Anexo 9	Dimensiones y variables cuestionario

### OTROS ANEXOS: DIFUSIÓN

Anexo 10	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ponencias y seminarios</li><li>• 10.1 Abstract Digital Literary literacy</li><li>• 10.2 Abstract que leer como leer</li><li>• 10.3 Invitación y Aceptación seminario Montreal</li><li>• 10.4 Ponencia Seminario Nacional (suspendido por contingencia nacional)</li><li>• 10.5 Presentación WEI Montreal</li></ul>
Anexo 11	<ul style="list-style-type: none"><li>• 11.1 Afiches</li><li>• 11.2 Cartas enviadas a colegios para talleres (suspendidos, salvo 1)</li><li>• 11.3 Presentación Arica</li></ul>

#### Links anexos

[https://www.dropbox.com/sh/zx0gno2h0i4vypp/AAB1TGM\\_LqbFMidOu1t9Gsf0a?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/zx0gno2h0i4vypp/AAB1TGM_LqbFMidOu1t9Gsf0a?dl=0)