

# **Estudio sobre el Comportamiento Lector a Nivel Nacional**

**Informe Final**

**Diciembre, 2011**

**Departamento de Economía**  
Universidad de Chile

Diagonal Paraguay 257, torre 26,  
of. 1601 · Santiago, Chile

© (56-2) 978 34 21

[www.microdatos.cl](http://www.microdatos.cl)

## Índice de Contenidos

---

Presentación.....	4
I. Antecedentes .....	6
I.1 Motivación .....	6
I.2 Descripción del Estudio .....	9
II. Resumen Ejecutivo .....	26
Antecedentes .....	26
Estadística descriptiva Ficha de antecedentes.....	27
Estadística descriptiva Comportamiento Lector .....	30
Percepción e importancia de la lectura .....	31
Estadística descriptiva Prueba de Comprensión Lectora .....	40
Análisis de Comprensión Lectora de los chilenos .....	58
Estudio de Impacto de los Índices de Lectura sobre Productividad y Crecimiento Económico ...	64
III. Estadística Descriptiva Ficha de Antecedentes .....	69
III.1 Presentación.....	69
III.2 Caracterización de la muestra obtenida .....	69
III.3 Descripción de la muestra .....	75
IV. Estadística Descriptiva Comportamiento Lector.....	86
IV. 1 Actividades en el tiempo libre.....	87
IV. 2 Tenencia de Libros en el Hogar .....	91
IV.3 Percepción e importancia de la lectura .....	96
IV. 4 Lectura de Diarios, Revistas, Cómics y Libros en formato impreso. ....	122
IV. 5 Formación del hábito lector.....	169
IV. 6 Autopercepción de la habilidad lectora y sus limitaciones.....	196
IV. 7 Acceso y lugares de lectura.....	206
IV.8 Uso de Internet y lectura en soporte digital .....	225
IV.9 Conclusiones .....	241
IV.10 Referencias.....	247

V.	Estadística Descriptiva Prueba de Comprensión Lectora.....	248
V.1.	Introducción.....	248
V.2.	Marco Teórico .....	250
V.3.	Diseño y especificaciones de la evaluación .....	260
V.4	Resultados test 1.....	267
V.5	Resultados test 2.....	271
V.6	Resultados test 3.....	276
V.7	Análisis rendimiento en Lectura .....	284
V.6	Conclusiones .....	292
V.9	Referencias.....	295
VI.	Análisis de Comprensión Lectora de los chilenos .....	297
VI.1	Introducción .....	297
VI.2	Variables asociadas a la lectura .....	298
VI.3	Muestra Menores de 15 años .....	301
VI.4	Muestra Mayores de 15 años .....	305
VI.5	Conclusiones .....	313
VI.6	Referencias.....	315
VII.	Estudio de Impacto de los Índices de Lectura sobre Productividad y Crecimiento Económico	
	317	
VII.1	Presentación .....	317
VII.2	Antecedentes .....	319
VII.3	Motivación .....	328
VII.4	Transferencia al crecimiento Económico .....	334
VII.5	Datos .....	336
VII.6	Metodología.....	341
VII.7	Resultados.....	345
VII.8	Precisiones y Precauciones .....	351
VII.9	Conclusiones .....	357
VII.10	Referencias.....	358
VIII.	Conclusiones.....	361

## Presentación

---

El presente documento, elaborado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, corresponde al **Informe Final** del Estudio de Comportamiento Lector a Nivel Nacional, solicitado por el Consejo de la Cultura y las Artes en el marco de la licitación Nº1725-318-LP10.

Con el fin de dar cuenta de los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación en terreno de la Encuesta de Comportamiento Lector y la Prueba de Comprensión Lectora diseñados por el Centro de Microdatos de la Universidad Chile para cumplir con los objetivos propuestas y de la ejecución del Estudio de impacto de los índices de lectura sobre productividad y crecimiento económico este informe se ha estructurado en **diez capítulos**. En el primero de ellos se realiza una descripción general del estudio, especificando sus objetivos y las características de los instrumentos elaborados. En la segunda sección se presenta un resumen que incluye los principales resultados obtenidos. En el tercer apartado se caracteriza a los individuos que forman parte de la muestra de este estudio, específicamente en torno a la composición de su hogar, educación e ingresos. El cuarto capítulo detalla la distribución de las respuestas entregadas por los individuos de la muestra al módulo de la Encuesta referido específicamente a Comportamiento Lector. La quinta sección en tanto, está referida a la caracterización de la comprensión Lectora de los individuos de la muestra, información elaborada a partir de la aplicación de las tres versiones de Prueba diseñados. La sección seis está orientada a presentar una caracterización de la población chilena en base a sus hábitos y preferencias en lectura en relación a sus niveles de comprensión lectora. En el séptimo capítulo se exponen los resultados obtenidos en el Estudio Línea Base, los que están enfocados al análisis de la evidencia internacional y nacional existente en torno al tema y de la información recopilada a partir de los dos instrumentos diseñados. El octavo capítulo, está destinado a presentar las principales conclusiones y recomendaciones emanadas de la ejecución del presente estudio. Luego se presentan las referencias bibliográficas que sustentan el estudio realizado. En la parte final se encuentran los anexos, en que se exponen tanto las actas de las reuniones sostenidas entre el equipo del Centro de Microdatos y la contraparte del Consejo



Departamento de Economía

Universidad de Chile

de la Cultura y las Artes, como los procedimientos ejecutados en terreno para aplicar los instrumentos elaborados y adaptados en el marco de este estudio, entre otros documentos.

## I. Antecedentes

---

A continuación se describen en detalle los aspectos que dan origen a este estudio, así como también las características y acciones ejecutadas para llevarlo a cabo.

### I.1 Motivación

Los beneficios que implica la acumulación de capital humano han sido objeto de estudio en diferentes contextos. En general, la sociedad ha reconocido la necesidad de fortalecerla como uno de los medios para lograr altas tasas de empleo, crecimiento económico y progreso social. El aprendizaje permanente y la inversión en capital humano han estado en la esencia de la educación y las políticas del mercado laboral en los últimos años. Esto ha contribuido a un aumento en el nivel de logro educativo de la población nacional, actualmente reflejado por los resultados de la Prueba PISA 2009.

La aplicación de esta medición entre la población de 15 años del país ha permitido identificar el estado de las competencias en Lectura y Matemática a nivel nacional y comparar el rendimiento de los estudiantes chilenos con los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). Los resultados obtenidos, desde la aplicación de PISA 2000+ hasta PISA 2009, dan cuenta de las dificultades de los estudiantes chilenos para relacionarse con exigencias reales de lectura, es decir, para desempeñarse como lectores competentes en distintos contextos de lectura propios de su vida cotidiana. Si bien, desde la primera aplicación de PISA, Chile es el país que más avanzado después de Perú, lo cierto es que nuestra situación comparada con la de los otros países miembros de la OECD<sup>1</sup>, continúa siendo preocupante: en promedio los alumnos chilenos obtienen 0,44 desviación estándar menos de puntaje que el promedio de los alumnos OECD.

---

<sup>1</sup> Países miembros: Australia, Bélgica, Chile, Dinamarca, Alemania, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Canadá, Corea, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, Noruega, Austria, Polonia, Portugal, Suecia, Suiza, República Eslovaca, Eslovenia, España, República Checa, Turquía, Hungría, Reino Unido, Estados Unidos.

En la misma línea, según los resultados PISA 2009, 30% de los estudiantes chilenos no alcanza las competencias mínimas en Lectura para desenvolverse en el mundo actual y futuro de acuerdo a la definición de la Prueba PISA. Este resultado resulta ser llamativo comparado con el equivalente OECD 19%<sup>2</sup>. Además, el 33% de los estudiantes se encuentra en un nivel de competencia justo superior al mínimo. Se podría considerar que este grupo cuenta con habilidades muy básicas para insertarse en la sociedad con eficacia.

El estudio longitudinal Youth in Transition Survey (YITS) monitoreó el progreso en la educación secundaria, universitaria y entrada al mercado laboral cada 2 años durante 10 años de 30,000 estudiantes canadienses que fueron parte de PISA 2000 (OECD 2010)<sup>3</sup>. Se encuentra que altos resultados en PISA Lectura están fuertemente relacionados con el acceso y persistencia en las carreras universitarias. Los estudiantes del grupo más avanzado de competencias lectoras en el año 2000 acceden a la universidad con más frecuencia que aquellos que se encontraban bajo el nivel mínimo de competencias que los facultan para participar eficaz y productivamente en la sociedad. En consecuencia, pobres logros en cuanto a la creación de habilidades lectoras orientadas a “la comprensión, el uso y la reflexión sobre los textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad”<sup>4</sup> podría restringir el acceso a la educación superior, lo cual limitaría la eficacia del principal mecanismo de movilidad social para los alumnos más desfavorecidos (Bourdieu y Passeron, 2003).

Complementariamente a los resultados PISA 2009, es conveniente no perder de vista la precaria situación en la que se encuentra Chile respecto de sus hábitos lectores. En 2004 y 2005 el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) en conjunto con el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) realizaron encuestas de consumo cultural en Chile (en 2004 en la RM y en 2005 en sectores urbanos de la XII regiones). Según este estudio solo el 40% de los encuestados había leído al menos un libro en los doce meses anteriores a la encuesta. Al comparar estos resultados con otros

---

<sup>2</sup> Resumen de Resultados PISA 2009. Unidad de Curriculum y Evaluación. MINEDUC. Chile.

<sup>3</sup> OECD (2010). Pathway to success. How the knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada.

<sup>4</sup> OECD (2009) PISA 2009 Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. (Marco de referencia de la evaluación).

países (Cociña, 2007), Chile resulta ser uno de los que presenta menos población lectora de la región. Al revisar los motivos de los chilenos que declaran no leer libros nunca, la razón más frecuente es la “Falta de interés” (47,3%).

Adicionalmente, el análisis de los resultados de mediciones de competencias lectoras permitiría identificar su vínculo con crecimiento económico. Desde la década de 1960 hasta las teorías actuales que vinculan capital humano con el crecimiento económico (Schultz, 1960; Becker, 1964; y Mincer, 1974, a través de Barro, 1996 y De la Fuente y Domenech, 2000) debaten sobre los efectos de la educación, habilidades lectoras y experiencia en el crecimiento económico.

El gran número de variables que afectan el crecimiento y los resultados sociales, las insuficiencias de los datos y las teorías que se han desarrollado para explicar la contribución del capital humano y social para el desarrollo, entre otras razones, hacen que el desenredo de esta compleja relación sea muy difícil. Es más claro que a nivel individual, la alfabetización contribuye al desarrollo personal, a través de una mayor participación en la sociedad y en relación con los resultados del mercado laboral y los ingresos. No obstante, no es simple identificar la relación entre la comprensión lectora y los hábitos de lectura de la población y el desempeño agregado económico y social.

El presente estudio ha sido diseñado y ejecutado con el fin de analizar a fondo el comportamiento y habilidades lectoras de los chilenos y determinar la relación entre estos y el crecimiento económico de Chile, y dar respuesta así a varias interrogantes existentes.

## I.2 Descripción del Estudio

Durante el año 2011 un equipo de trabajo del Centro de Microdatos conformado por profesionales, tanto del área académica y técnica como de desarrollo y operaciones, trabajó en la ejecución de una serie de tareas orientadas a cumplir con los objetivos del Estudio de Comportamiento Lector, encomendado por el Consejo de la Cultura y las Artes. Sus características generales son presentadas en este apartado y sus resultados profundizados en los siguientes.

### I.2.1 Objetivos del Estudio

El presente estudio fue diseñado con el fin de cumplir con **tres objetivos principales**:

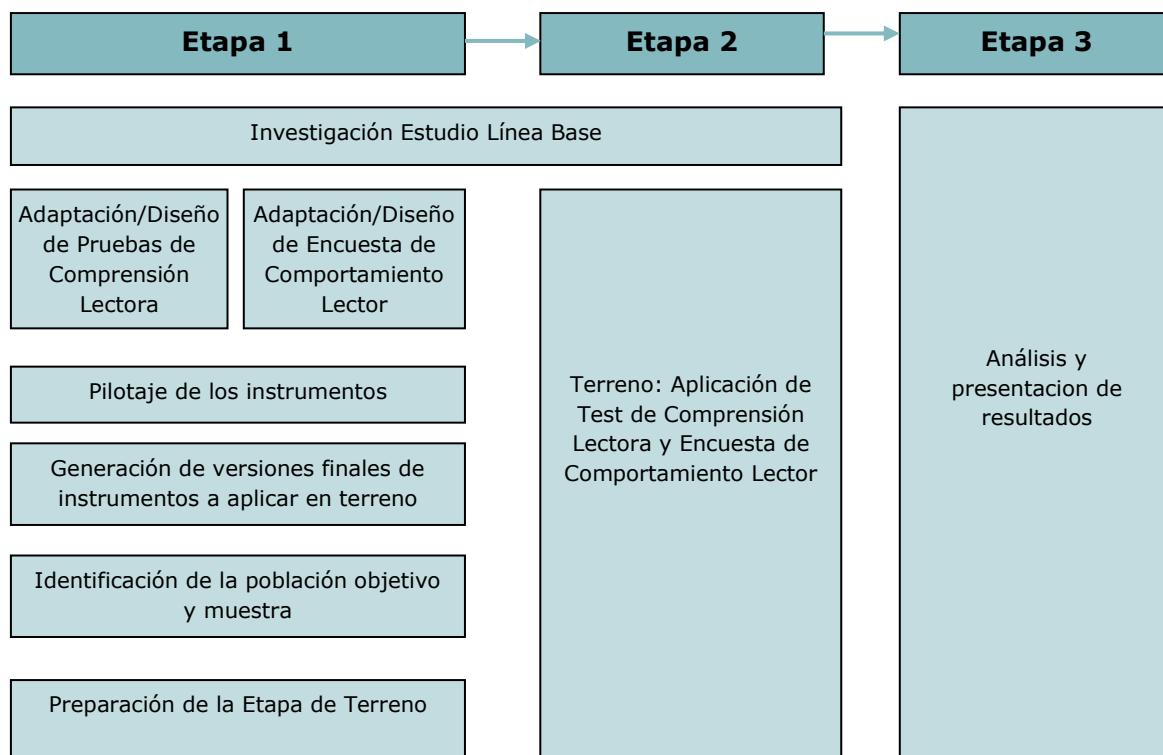
1. Explorar y analizar los comportamientos y hábitos de lectura, las prácticas lectoras y las actitudes hacia la lectura, así como el consumo de libros de los chilenos de 9 a 65 años.
2. Identificar los niveles de comprensión lectora de los chilenos de 9 a 65 años.
3. Investigar y analizar el impacto de los índices de lectoría en Chile y cómo esta influye sobre el desarrollo económico y social del país.

### I.2.2 Metodología

La información necesaria de recopilar para lograr los objetivos propuestos fue obtenida a partir de fuentes secundarias y del diseño y aplicación en terreno de dos tipos de instrumentos de medición: *Encuesta de Comportamiento Lector*, orientada a conocer los hábitos lectores de los chilenos (qué, como, cuando, cuando y para que leen) y *Prueba de Comprensión Lectora*, que busca medir las habilidades de comprensión lectora de la población bajo estudio (tres versiones, una para grupo etario).

Las labores requeridas para ejecutar este estudio fueron divididas en tres etapas consecutivas, las que fueron implementadas durante 8 meses del año 2011<sup>5</sup> (Imagen Nº 1). La primera de ellas, implementada entre los meses de Febrero y Junio, incluyó tanto el diseño y validación de los **dos instrumentos de medición** orientados a recopilar información para cumplir con dos primeros objetivos propuestos como la preparación de la fase de levantamiento de información en terreno (selección y capacitación de encuestadores, generación de materiales de apoyo, entre otras). La segunda etapa incluyó la aplicación de los instrumentos diseñados en los hogares pertenecientes a la muestra seleccionada ( $N=1.200$  personas). En forma paralela a la ejecución de la primera y segunda etapa se trabajó en la elaboración del estudio línea base, a partir de fuentes secundarias de información. La tercera etapa en tanto, estuvo orientada al análisis y revisión de los datos obtenidos a partir del trabajo de aplicación en terreno de los instrumentos, cuya información dio origen al presente informe.

Imagen Nº 1: Etapas del Estudio de Comportamiento Lector a Nivel Nacional



A continuación se describen los principales hitos del Estudio de Comportamiento Lector 2011.

<sup>5</sup> El hito final comprometido consiste en la ejecución de un Seminario para difundir los resultados del estudio, el que será realizado durante el mes de Diciembre del año 2011, es decir, fuera de este período.

## A. Instrumentos de Medición

### **Pruebas de Comprensión Lectora**

Para cumplir con los objetivos de este estudio, considerando las restricciones existentes<sup>6</sup>, se determinó que era necesario diseñar tres instrumentos para medir la comprensión lectora, uno para cada grupo etario: 9 a 11 años, 12 a 14 años y 15 a 65 años. Cada versión de prueba cuenta con un conjunto o set de textos de los que se derivan tanto preguntas cerradas<sup>7</sup> como abiertas (ver Tabla Nº 1).

**Tabla Nº 1: Detalle de instrumentos para medir comprensión lectora y su población objetivo**

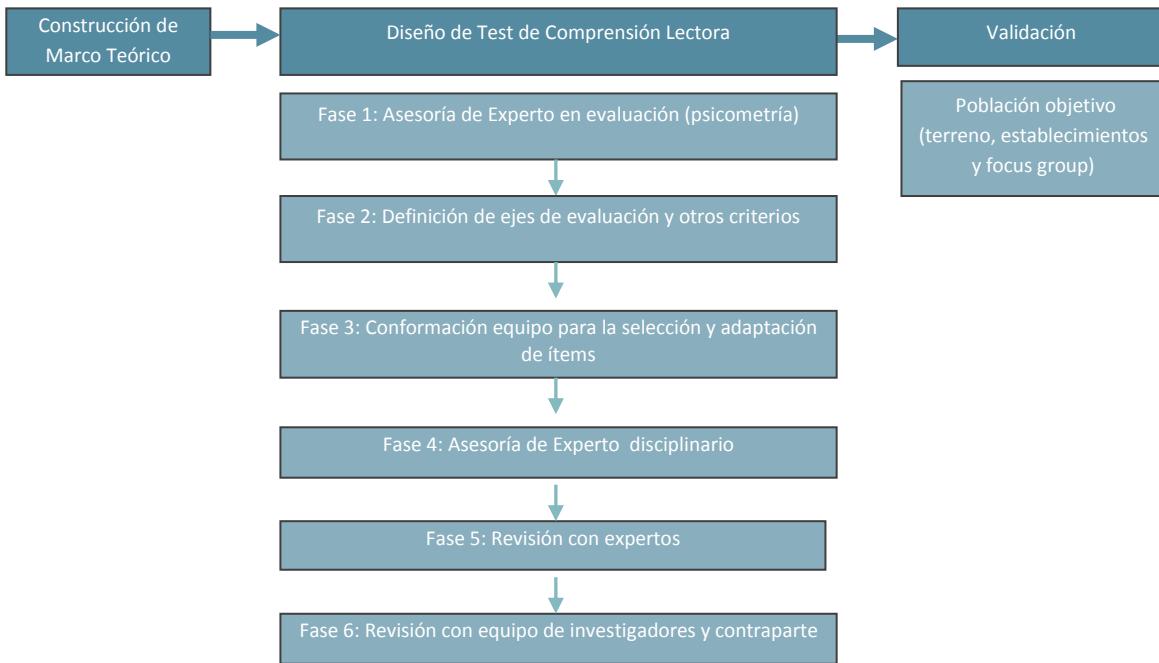
Detalle Instrumento	Población Objetivo	Cantidad de textos	Cantidad total de preguntas	Cantidad de preguntas abiertas
Prueba de Comprensión Lectora Nº 1	9, 10 y 11 años	5	32	7
Prueba de Comprensión Lectora Nº 2	12, 13 y 14 años	6	34	7
Prueba de Comprensión Lectora Nº 3	15 a 65 años	5	34	8

La generación de las Pruebas de Comprensión Lectora requirió de la ejecución de una serie de tareas, las que se muestran en la Imagen Nº 2. En primera instancia, al igual que la Encuesta de Comportamiento Lector, se procedió a la construcción de un marco teórico de referencia y a la revisión de experiencias similares de medición utilizadas tanto en Chile como en el extranjero. A partir de ello fue posible identificar instrumentos de referencia a utilizar y establecer criterios que permitiesen la comparabilidad con ellos, tarea para la que se solicitó el apoyo de un experto en evaluación (psicometría). Luego de ello fue conformado un equipo de profesionales encargados de generar, adaptar y seleccionar los ítems a incluir en cada test. De dicho trabajo surgió una versión preliminar de cada prueba, material que fue revisado por una experta disciplinaria y luego sometida a diversas instancias de validación (jornadas con expertos, focus group, aplicación en terreno y en establecimientos educacionales) para obtener así las versiones finales de instrumentos, que fueron finalmente aplicadas en terreno.

<sup>6</sup> No es posible aplicar el mismo instrumento de medición de habilidades lectores en todas las edades

<sup>7</sup> Las preguntas cerradas tienen diferente número de alternativas dependiendo de la prueba: en la Prueba 1 y 2 cuentan con tres alternativas mientras en la Prueba 3 poseen entre tres y cuatro alternativas.

**Imagen Nº 2: Metodología de construcción de las Pruebas de Comprensión lectora**



Las tres versiones de Pruebas de Comprensión Lectora fueron impresas en un cuadernillo conformado por una portada (Imagen Nº 3), instrucciones, diferentes textos y un set de preguntas por texto, además de una hoja de respuesta.

**Imagen Nº 3: Portadas de las Pruebas de Comprensión Lectora**

## Prueba de Comprendión Lectora | 9 a 11 años

**Nº 1**

### Datos del Encuestado:

Nombre:

Apellido:

### Datos de la Aplicación:

Nombre Encuestador:

Folio Of.:

## Prueba de Comprendión Lectora | 12 a 14 años

**Nº 2**

### Datos del Encuestado:

Nombre:

Apellido:

### Datos de la Aplicación:

Nombre Encuestador:

Folio Of.:

## Prueba de Comprendión Lectora | 15 a 65 años

**Nº 3**

### Datos del Encuestado:

Nombre:

Apellido:

### Datos de la Aplicación:

Nombre Encuestador:

Folio Of.:

FOLIO Nº:

FOLIO Nº:

FOLIO Nº:

### **Encuesta de Comportamiento Lector**

Para cumplir con los objetivos del estudio fueron diseñadas dos versiones de Encuesta de Comportamiento Lector, diferenciadas por el grupo etario al que se encuentran dirigidas: 9 a 14 años y 15 a 65 años (Tabla Nº 2).

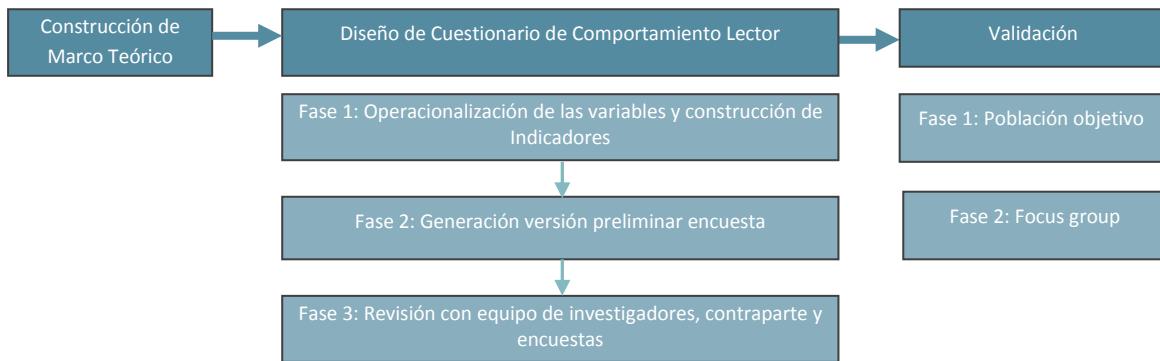
**Tabla Nº 2: Características de los cuestionarios para medir comportamiento lector**

Detalle Instrumento	Población Objetivo	Cantidad de módulos
Encuesta de Comportamiento Lector Nº1	9 a 14 años	5
Encuesta de Comportamiento Lector Nº2	15 a 65 años	7

La generación de dichas versiones requirió en primera instancia de la construcción de un marco teórico de referencia y de la revisión de experiencias similares de medición tanto en Chile como en el extranjero. A partir de ello fueron construidos indicadores y variables a medir, las que se concretizan a través del diseño y selección de preguntas. A partir de ello fue generada una versión preliminar de instrumento, la que fue revisada por la contraparte y por personas con experiencia en la implementación de trabajo en terreno, integrantes del equipo del Centro de Microdatos. En forma posterior a ello y una vez incorporadas todas las observaciones y recomendaciones

emanadas de las etapas antes descritas, ambas versiones fueron sometidas a instancias de validación (focus group y aplicación en terreno), lo que permitió obtener los instrumentos finales.

**Imagen Nº 4: Metodología de construcción del Cuestionario de Comportamiento Lector**



Ambas versiones de instrumentos se encuentran compuestas por dos cuestionarios: Individual y Hogar. El contenido de cada uno de ellos se presenta a continuación.

#### ***Cuestionario Individual.***

El Cuestionario Individual está conformado por tres módulos:

Módulo E: Habilidades Matemáticas

Módulo F: Comportamiento Lector

Módulo G: Niveles de Autonomía y Autoeficacia.

Dichos módulos deben ser respondidos en su totalidad por los encuestados de 15 a 65 años, mientras que la población menor de 15 años sólo debe responder el módulo de Comportamiento Lector.

El módulo de Habilidades Matemáticas consta de cuatro preguntas sobre esta materia: lógica, cálculo mental y memoria. Dichas preguntas sólo deben ser contestadas en caso de que el encuestado tenga entre 15 y 65 años.

El módulo sobre Nivel de Autonomía, Autoeficacia y Locus Control tiene ítems de autopercepción en escala Likert que indagan sobre estos tres conceptos. Las preguntas de este módulo se encuentran intercaladas en el cuestionario con el fin de obtener una mejor distribución de las respuestas y solo deben ser respondidas por los encuestados de 15 años o más, al igual que el de Habilidades Matemáticas.

Por último, el Módulo de Comportamiento Lector está compuesto por diferentes preguntas agrupadas de acuerdo a los diferentes objetivos que guían esta encuesta y que apuntan a evaluar las prácticas lectoras de los chilenos. Dicho cuestionario debe ser respondido por todos los encuestados (9 a 65 años). Es importante considerar que hay dos versiones de este módulo según la edad del encuestado: hay una versión para la población entre 9 y 14 años y otra para aquellos con 15 años o más. En el caso de la población menor de 15 años cambia específicamente la manera de formular las preguntas; en vez de consultar por Ud. se tutea al encuestado y además, disminuye el número de preguntas de este módulo, consultando sólo por aquellas que son pertinentes a la edad del encuestado.

#### ***Cuestionario Hogar.***

El Cuestionario Hogar debe ser respondido por el jefe de hogar o tutor del encuestado en los casos en que el encuestado es menor de 18 años (entre 9 y 17 años). Aquellos entrevistados entre 15 y 18 años que deben contestar la información correspondiente a su situación laboral y de ingresos. La información del resto del hogar debe ser contestada por el jefe de hogar o tutor.

En el caso de que el encuestado tenga 18 años o más, es él quien responde este cuestionario.

Dicho cuestionario está compuesto por cuatro módulos: Hogar, Educación, Ocupación e Ingresos

#### **Módulo A: Hogar**

El módulo de Hogar refiere a preguntas sobre las personas que componen el hogar y a la existencia de núcleos dentro de éste, así como la relación de parentesco con el jefe de hogar de los individuos, sexo y edad de éstos.

### Módulo B: Educación

El módulo de Educación indaga sobre el nivel de escolaridad de los miembros de hogar y el último curso aprobado, así como la dependencia administrativa del establecimiento educacional del último curso aprobado.

### Módulo C: Ocupación

El módulo de Ocupación, indaga sobre si los miembros del hogar trabajan y por la ocupación principal del encuestado, la actividad en la que se desempeña, el número de personas que conforman su lugar de trabajo, las horas que dedica a dicha labor. Además se pregunta por si está afiliado a algún seguro de cesantía, a algún sistema de pensiones y si cotiza en éste.

### Módulo D: Ingresos

Por último, el Módulo Ingresos busca conocer el ingreso del hogar del encuestado.

## B. Población Objetivo y Criterio de selección de la Muestra

### *Población Objetivo*

La población objetivo de este estudio son las personas entre 9 y 65 años de edad<sup>8</sup>, residentes en viviendas particulares de las 15 regiones del país, en áreas urbanas y rurales.

La distribución de la población objetivo, según las proyecciones oficiales de población al 30 de Junio de 2010, se detalla en el Cuadro 2, por Región y Área Urbana – Rural.

**Tabla Nº 3 Distribución de la Población Objetivo según Región y Área U/R**

Región	Urbana	Rural	Total	
De Tarapacá	233,607	1.7%	17,163	0.1%
De Antofagasta	445,351	3.3%	12,521	0.1%
De Atacama	199,636	1.5%	20,380	0.2%
De Coquimbo	452,966	3.4%	106,275	0.8%
De Valparaíso	1,251,888	9.3%	117,130	0.9%
Del Libertador B. O'Higgins	495,538	3.7%	202,055	1.5%
Del Maule	534,783	4.0%	259,433	1.9%
Del Biobío	1,347,464	10.0%	259,430	1.9%
De La Araucanía	518,231	3.9%	234,841	1.7%
De Los Lagos	465,485	3.5%	190,963	1.4%
De Aysén del Gral. C. Ibáñez del C.	69,802	0.5%	13,069	0.1%
De Magallanes y Antártida Chilena	116,569	0.9%	9,795	0.1%
Metropolitana de Santiago	5,241,385	39.0%	182,157	1.4%
De Los Ríos	204,593	1.5%	91,737	0.7%
De Arica y Parinacota	128,366	1.0%	14,625	0.1%
Total	11,705,664	87.1%	1,731,574	12.9%
			13,437,238	100.0%

Fuente: Proyecciones y Estimaciones de Población por Sexo y Edad 1990 -2020, Base Censo 2002, INE 2009.

### *Marco Muestral<sup>9</sup>*

<sup>8</sup> Debido a que el estudio está centrado en analizar la relación de los índices de lectoría con el crecimiento económico, medido a través del ingreso, educación y ocupación, el universo muestral fue limitado al público que se encuentra potencialmente trabajando por lo que se excluyen a todos aquellos que estén en edad de jubilar (mayores de 65 años). Adicionalmente se considera que la edad mínima de aplicación es 9 años.

<sup>9</sup> Por razones de factibilidad operativa se excluyeron del marco muestral comunas de difícil acceso tales como: Ollagüe, Isla de Pascua y Juan Fernández, Chaitén, Futaleufú, Palena, Lago Verde, Guaitecas, Chile Chico, O'Higgins, Tortel, Torres del Paine, Río Verde, Laguna Blanca, San Gregorio, Primavera, Timaukel, Cabo de Hornos y Antártica.

El marco muestral a partir del cual se seleccionó la muestra probabilística y representativa de la población objetivo de este estudio, fue el último Censo de Población y Viviendas levantado por el INE en Abril de 2002<sup>10</sup>.

Este marco muestral permite el diseño de muestras de viviendas, hogares y personas, a través de la selección en etapas de comunas, manzanas y viviendas particulares y proporciona información a nivel de manzana censal, en el área urbana, y entidad poblada, en el área rural, respecto al total de población, hogares particulares y viviendas contabilizadas en cada una de ellas por el Censo de Abril de 2002.

#### *Diseño Muestral*

La muestra seleccionada se puede definir como probabilística, representativa de la población entre 9 y 65 años de edad, estratificada geográficamente, multietápica y de conglomerados.

La muestra debe ser probabilística porque se requiere realizar inferencia a la población objetivo, manteniendo acotado el error muestral a 3% a nivel total y a 9% para sub-poblaciones menores, con un 95% de confianza.

La estratificación se hace necesaria para que la muestra permita realizar estimaciones confiables para las distintas sub-poblaciones definidas por las variables de segmentación, Agrupación de Regiones, Área Urbana – Rural y Estrato Socioeconómico.

Se definieron cuatro estratos, Región Metropolitana Urbana, Región Metropolitana Rural, Resto Regiones Urbano y Resto Regiones Rural. La población por estrato se detalla en la Tabla Nº 4.

---

<sup>10</sup> Como han transcurrido ocho años desde la aplicación de este último Censo, y la información contenida en este marco presenta problemas de obsolescencia, por lo que fue necesario realizar un empadronamiento previo de las unidades censales seleccionadas, lo que permitió actualizar el número de viviendas a nivel de manzana censal, y contar además con un listado de direcciones de viviendas por manzanas, a partir del cual se pudo seleccionar las unidades muestrales de las etapas siguientes (viviendas y persona dentro de cada vivienda).

**Tabla Nº 4 Distribución de la Población Objetivo según Agrupación Regional y Área U/R**

Región	Urbana	Rural	Total
Metropolitana de Santiago	5,241,385	39.0%	182,157
Resto de Regiones	6,464,279	48.1%	1,549,417
Total	11,705,664	87.1%	1,731,574

Fuente: Proyecciones y Estimaciones de Población por Sexo y Edad 1990 -2020, Base Censo 2002, INE 2009.

#### *Características de la Muestra propuesta*

La muestra propuesta para cumplir con los objetivos del estudio tiene un tamaño de 1.200 personas, distribuidas en forma lo más proporcional posible a la distribución de la población en los cuatro estratos, distribución que permite a su vez contar con un número mínimo de encuestas en el estrato más restrictivo (rural), para mantener acotado su error muestral a 7%.

En la Tabla Nº 5 se detalla la distribución de la muestra por estrato.

**Tabla Nº 5 Distribución de la Muestra según Agrupación Regional y Área U/R**

Región	Urbana	Rural	Total
Metropolitana de Santiago	450	37.5%	50
Resto de Regiones	550	45.8%	150
Total	1,000	83.3%	200

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la muestra fue multietápica y de conglomerados, porque en Chile no existe un marco muestral detallado, a partir del cual se pueda seleccionar directamente personas de 9 hasta 65 años de edad.

Para la selección de personas fue preciso definir previamente las siguientes unidades muestrales<sup>11</sup>:

- Unidad Primaria de Muestreo (UPM): La comuna dentro de cada uno de los cuatro estratos definidos anteriormente.
- Unidad Secundaria de Muestreo (USM): La manzana censal dentro de la comuna seleccionada en primera etapa.
- Unidad Terciaria de Muestreo (UTM): El conglomerado o segmento compacto de 5 viviendas dentro de una manzana censal.
- Unidad Última de Muestreo: Individuo seleccionado al interior de la vivienda.

#### *Otras consideraciones para la selección de la muestra*

Dado que no es posible aplicar una Prueba de Comprensión Lectora única a toda la población objetivo del estudio, es necesario controlar la selección de la unidad de última etapa (la persona dentro de la vivienda) por tramo de edad, para tener individuos suficientes a quien aplicar la prueba en cada tramo etario definido.

Para medir el nivel de comprensión de lectura, se determinó la necesidad de aplicar tres instrumentos diferentes según la edad del entrevistado.

- i) Test 1: Comprensión de Lectura en Población de 9, 10 y 11 años
- ii) Test 2: Comprensión de Lectura en Población de 12, 13 y 14 años
- iii) Test 3: Comprensión de Lectura en Población de 15 hasta 65 años

Al utilizar la Encuesta Casen 2009 para estimar la distribución de la muestra según Región, Área U/R y Edad, se puede que la población objetivo de este estudio, una vez descontada la población analfabeta, se distribuya según se indica en la Tabla Nº 6.

**Tabla Nº 6 Distribución de la Población Objetivo según Agrupación Regional, Área U/R y Edad**

Estrato	Tramos de edad	Total
---------	----------------	-------

<sup>11</sup> El muestreo a aplicar en este estudio es probabilístico, por lo que tiene asociado una probabilidad de selección en cada una de sus etapas. Para más detalles ver anexos.

		9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	
R. Metropolitana	Urbano	296,188	302,652	4,589,969	5,188,809
	Rural	12,377	10,473	137,187	160,037
	Total	308,565	313,125	4,727,156	5,348,846
Resto Regiones	Urbano	394,011	416,824	5,540,559	6,351,394
	Rural	93,597	96,804	1,328,559	1,518,960
	Total	487,608	513,628	6,869,118	7,870,354
Total	Urbano	690,199	719,476	10,130,528	11,540,203
	Rural	105,974	107,277	1,465,746	1,678,997
	Total	796,173	826,753	11,596,274	13,219,200

Fuente: Estimación basada en Encuesta Casen 2009.

Según la tabla anterior para una muestra de 1.200 hogares, seleccionando aleatoriamente una persona por hogar, es decir con igual probabilidad, se obtiene la siguiente distribución:

**Tabla N° 7 Distribución esperada de una Muestra de Tamaño 1.200 con probabilidad desigual según Agrupación Regional, Área U/R y Edad**

Estrato		Tramos de edad			Total
		9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	
R. Metropolitana	Urbano	26	26	398	450
	Rural	4	3	43	50
	Total	30	30	441	500
Resto Regiones	Urbano	34	36	480	550
	Rural	9	10	131	150
	Total	43	46	611	700
Total	Urbano	60	62	878	1,000
	Rural	13	13	174	200
	Total	73	75	1,052	1,200

Fuente: Estimación basada en Encuesta Casen 2009.

De la Tabla N° 7 se aprecia que se obtendrían sólo 73 menores de 9 a 11 años y 75 menores de 12 a 14 años, tamaño muestral insuficiente para obtener estimaciones confiables en el test de comprensión de lectura en estas sub-poblaciones de menores. Esto significa que es necesario sobre-representar estas sub-poblaciones para hacer crecer su tamaño muestral.

Para lograr la sobre-representación se duplicó la probabilidad de selección de la población entre 9 y 14 años, con lo cual se espera obtener una nueva distribución de la muestra, como se detalla en la Tabla Nº 8.

**Tabla Nº 8 Distribución esperada de una Muestra de Tamaño 1.200 con probabilidad desigual según Agrupación Regional, Área U/R y Edad**

Estrato		Tramos de edad			Total
		9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	
R. Metropolitana	Urbano	46	47	357	450
	Rural	7	6	38	50
	Total	53	53	394	500
Resto Regiones	Urbano	61	64	425	550
	Rural	16	17	117	150
	Total	77	81	542	700
Total	Urbano	107	111	782	1,000
	Rural	23	23	154	200
	Total	130	134	936	1,200

Fuente: Estimación basada en Encuesta Casen 2009.

El error muestral estimado según Agrupación Regional, Área U/R y Edad se detalla a continuación la Tabla Nº 9.

**Tabla Nº 9 Errores Muestrales según Agrupación Regional, Área U/R y Edad**

Estrato		Tramos de edad			Total
		9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	
R. Metropolitana	Urbano	14.4%	14.3%	5.2%	4.6%
	Rural	37.7%	41.0%	16.0%	13.9%
	Total	13.5%	13.5%	4.9%	4.4%
Resto Regiones	Urbano	12.6%	12.2%	4.8%	4.2%
	Rural	24.2%	23.8%	9.1%	8.0%
	Total	11.2%	10.9%	4.2%	3.7%
Total	Urbano	9.5%	9.3%	3.5%	3.1%
	Rural	20.3%	20.6%	7.9%	6.9%
	Total	8.6%	8.5%	3.2%	2.8%

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, la muestra propuesta para este estudio tiene un tamaño de 1.200 personas cuyos hogares se encuentran distribuidos a nivel nacional y en los distintos grupos etarios. Esto determina que se deba visitar 1.200 hogares y proceder a la aplicación tanto de la Encuesta de Comportamiento Lector como de la Prueba de Comprensión Lectora, en la versión correspondiente a la edad del encuestado seleccionado.

Finalmente durante los meses de Junio, Julio y Agosto del año 2011 fueron aplicadas 1.230 Pruebas de Comprensión Lectora y 1.217 Encuestas de Comportamiento Lector.

### C. Levantamiento en Terreno<sup>12</sup>

Desde el **30 de Junio al 30 de Agosto** del presente año un equipo conformado por **55 encuestadores**, dos coordinadores de grupo y un coordinador general trabajaron en terreno en la aplicación de los dos instrumentos diseñados en los hogares pertenecientes a la muestra. En dicho período fueron aplicadas 1.217 Encuestas de Comportamiento Lector, 940 de las cuales corresponden a la versión dirigida a la población de 15 años o más (Tabla Nº 10). En forma paralela fueron aplicadas 1.230 Pruebas de Comprensión Lectora, 948 de las cuales corresponden a la versión destinada a la población de 15 años o más (Tabla Nº 11).

---

<sup>12</sup> En el Anexo B se presentan en detalle las tareas ejecutadas durante el terreno (capacitaciones, control de calidad, entre otras)

**Tabla Nº 10: Detalle de Encuesta de Comportamiento Lector**

Detalle Instrumento aplicado	Edad	Cantidad de Encuestas Aplicadas	%
Encuesta 9-14	9-11	137	11%
	12-14	140	12%
Encuesta 15-65	15-65	940	77%
<b>Total Encuesta aplicadas</b>		<b>1217</b>	<b>100%</b>

**Tabla Nº 11: Detalle de Prueba de Comprensión Lectora**

Detalle Instrumento aplicado	Edad	Cantidad de Pruebas aplicadas	%
Prueba de Comprensión Lectora 1	9-11	139	11%
Prueba de Comprensión Lectora 2	12-14	143	12%
Prueba de Comprensión Lectora 3	15-65	948	77%
<b>Total pruebas aplicadas</b>		<b>1230</b>	<b>100%</b>

Si bien ambos instrumentos debían aplicarse al mismo encuestado y de manera secuencial, en 13 ocasiones el encuestado una vez que respondió la Prueba de Comprensión Lectora no quiso seguir participando en el estudio, razón por la que se cuenta con una menor cantidad de encuestas que pruebas.

Por tanto, se cuenta con 137 muestras de encuestas y pruebas aplicadas a la población de entre 9 y 11 años, 140 a la población de 12 a 14 años y 940 para 15 años o más, lo que resulta ser ligeramente superior a lo propuesto (Tabla Nº 12).

**Tabla Nº 12: Detalle de los instrumentos aplicados en terreno**

Detalle Instrumento aplicado	Cantidad de pruebas	Edad	Porcentaje

	aplicadas		
Encuesta de comportamiento Lector Nº1 + Prueba de Comprensión Lectora Nº1	137	9-11 años	11%
Encuesta de comportamiento Lector Nº1 + Prueba de Comprensión Lectora Nº2	140	12-14 años	11%
Encuesta de comportamiento Lector Nº2 + Prueba de Comprensión Lectora Nº3	940	15-65 años	76%
Solo Prueba de Comprensión Lectora Nº1	2	9-11 años	0%
Solo Prueba de Comprensión Lectora Nº2	3	12-14 años	0%
Solo Prueba de Comprensión Lectora Nº3	8	15-65 años	1%
<b>Total personas participantes</b>	<b>1230</b>		<b>100%</b>

## II. Resumen Ejecutivo

---

### Antecedentes

El presente estudio tiene como objetivo describir el comportamiento lector de los chilenos y determinar su relación con el crecimiento económico del país.

La información necesaria de recopilar para lograr este objetivo fue obtenida a partir de fuentes secundarias de información y de la aplicación en terreno de dos tipos de instrumentos de medición diseñados y adaptados por el Centro de Microdatos para tales fines:

- a) *Encuesta de Comportamiento Lector*, orientada a conocer los hábitos lectores de los chilenos (qué, como, cuando, cuando y para que leen), en dos versiones (para 9 a 14 años y para 15 a 65 años). Dicho instrumento fue aplicado mediante el uso de una PDA por lo que considera la interacción del entrevistado con un encuestador.
- b) *Prueba de Comprensión Lectora*, que busca medir las habilidades de comprensión lectora de la población bajo estudio (tres versiones, una para grupo etario: 9 a 11 años, 12 a 14 años y 15 a 65 años). Se considera su respuesta de manera autoaplicada, utilizando un cuadernillo y un lápiz, por lo que no requiere del apoyo de un encuestador.

La muestra propuesta para este estudio tiene un tamaño de 1.200 personas cuyos hogares se encuentran distribuidos a nivel nacional y en los distintos grupos etarios. Esto determina la visita a 1.200 hogares y la aplicación tanto de la Encuesta de Comportamiento Lector como de la Prueba de Comprensión Lectora, en la versión correspondiente a la edad del encuestado seleccionado. Dicha tarea fue ejecutada los meses de Junio, Julio y Agosto del año 2011, logrando obtener respuesta a 1.230 Pruebas de Comprensión Lectora y 1.217 Encuestas de Comportamiento Lector.

## Estadística descriptiva Ficha de antecedentes

### Presentación

Esta sección del informe contiene detalles descriptivos de la muestra de la población chilena que participó en el Estudio de Comportamiento Lector a Nivel Nacional, la que resulta ser representativa de la población entre 9 y 65 años de zonas urbanas y rurales y pertenecientes a la mayoría de las regiones del país<sup>13</sup>.

### Caracterización de la muestra obtenida

Luego de la aplicación en terreno fue posible obtener información sobre la caracterización de 1.217 hogares, cantidad que constituye el tamaño final de la muestra obtenida. La Tabla Nº 16 informa la distribución de la muestra final de encuestados según tramos de edad, región y zona de hogares de la encuesta según el resultado obtenido en el trabajo de campo.

**Tabla Nº 13 Distribución de la muestra final por tramos, regiones y zonas.**

Estrato		Tramos de edad			Total
		9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	
R. Metropolitana	Urbano	59	49	390	498
	Rural	8	4	48	60
	Total	67	53	438	558
Resto Regiones	Urbano	55	72	391	518
	Rural	15	15	111	141
	Total	70	87	502	659
Total	Urbano	114	121	781	1,016
	Rural	23	19	159	201
	Total	137	140	940	1,217

### Factores de expansión

Debido a que se trata de una muestra representativa a nivel nacional es posible aplicar factores de expansión que permitan generalizar los resultados obtenidos a toda la población chilena. El factor

<sup>13</sup> No resultó sorteada muestra en la 1° región de Tarapacá, 11° región de Aysén del general Carlos Ibáñez del Campo y por última la 12° región de Magallanes y la antártica chilena.. Ello se debe solo al azar, se explica porque el diseño muestral está hecho pensando en zonas (urbano/rural) y edad.

de expansión se interpreta como la cantidad de personas en la población, que representa una persona en la muestra.

### **Descripción de la muestra**

A continuación se presenta la estadística descriptiva de la Encuesta de Comportamiento Lector, para la composición del hogar, educación, ocupación e ingresos. Ésta información fue obtenida a partir de la base final de la encuesta, aplicada a 1217 personas y ajustada por sus correspondientes factores de expansión por lo que se refiere a un total de 13.215.854 de observaciones.

#### *Módulo A: Composición del Hogar*

Según los datos de la encuesta, el promedio de edad de las 1.217 personas encuestadas es de 32,62 años. La mayoría de las personas encuestadas tiene entre 14 y 24 años, lo cual representa el 28% del total de la muestra. Otro grupo importante de encuestados tiene entre 24 y 54 años, conformando un 48% del total. Por otra parte, el menor porcentaje de encuestados tiene menos de 14 años y más de 54 años (ambos tramos representan un 12% cada uno).

La distribución por sexo de las personas encuestadas corresponde a 57% mujeres y 43% hombres, lo cual difiere del promedio nacional el cual es 50,7% y 49,3% respectivamente<sup>14</sup>. Al analizar el estado civil actual de los encuestados se observa que la mitad de ellos son solteros, 31% casados, mientras que el restante 19% lo conforman otros estados civiles.

Al analizar la relación de parentesco con el Jefe o la Jefa de Hogar se encuentra que existen tres grandes relaciones directas que conforman más del 91% de la muestra. Así, la mayoría de los encuestados (27%) son hijos(as) de ambos Jefes de Hogar, un 26% corresponde a los mismos jefes (as) de hogar, un 21% es esposo(a) / pareja del jefe(a) de hogar y un 11% es hijo(a) sólo del jefe. El restante 9% tiene el Jefe de Hogar de manera más indirecta a través de parentesco de segundo grado y relaciones no familiares.

---

<sup>14</sup> Fuente: Censo 2002

### *Módulo B: Educación*

En este módulo se busca conocer el tipo de educación de los encuestados, identificando el estudio actual para aquellos que están estudiando y el último curso aprobado para aquellos que no están estudiando actualmente. Al analizar los datos se observa que la mayoría de los encuestados pertenece al sistema de educación secundaria, dividiéndose en educación media completa (29%) e incompleta (21%). Otro grupo importante lo conforman aquellos que poseen educación básica completa e incompleta, representando en conjunto un 24%, mientras que un 18% posee educación universitaria en distintos grados. Por otra parte, existe un 6% del total de encuestados que dice poseer educación técnica completa e incompleta. Cabe destacar que sólo el 1% no posee educación formal, y que además un 1% no responde, por lo tanto más del 98% de los encuestados forma y/o ha formado parte del sistema educacional chileno en sus diversos tipos de estudios.

Según los datos obtenidos a la hora de preguntar sobre el establecimiento educacional al que asisten o asistieron los encuestados. Los resultados nos muestran que claramente los encuestados forman y/o formaron parte de un sistema educacional municipalizado y particular subvencionado.

### *Módulo C: Ocupación<sup>15</sup>*

Al analizar la situación ocupacional de los encuestados se aprecia que el 52% de ellos se definen como ocupado, mientras que un 45% de ellos como inactivo. Tan sólo un 3% de las personas está en situación de desocupado.

Respecto a los encuestados de 15 años y más que se clasifican como ocupados, el 68% de ellos trabaja entre 31 y 49 horas a la semana, lo cual está dentro del marco de la jornada laboral que se considera como legal. Un menor porcentaje (13%) declara trabajar entre 12 y 30 horas a la semana, lo cual podría atribuirse a trabajos más bien esporádicos. En los extremos, un 8% trabaja menos de 12 horas y un 11% más de 50 horas a la semana.

---

<sup>15</sup> En este apartado se analiza solo la situación ocupacional para personas de 15 años y más

## Estadística descriptiva Comportamiento Lector

En el presente resumen se entrega la información relativa a la Encuesta de Comportamiento Lector de la población de estudio. La encuesta parte por una aproximación a las actividades de mayor preferencia de las personas, para luego conocer la tenencia de libros en el hogar y aproximarse a una primera autopercepción de los participantes con ser lector. Asimismo, incorpora y considera diversos soportes, tanto impresos como digitales. En este sentido, se pregunta por su frecuencia, tiempo que destina, formas y lugares de adquisición y gasto en los materiales de lectura. También se pregunta por el acceso a la lectura a través de bibliotecas y librerías. Adicionalmente se presenta información relativa a la formación del hábito lector, esto con el fin de reconocer e indagar en la importancia del hogar en la infancia en la actual concepción de lectura. Asimismo, se indagó en el gusto por la lectura, las capacidades y las limitaciones que reconoce cada persona en ella. Por último, se consulta sobre usos de las tecnologías, las cuales tienen cada vez mayor presencia de producción de textos y de lectura.

Considerando, el sinnúmero de cruces posibles, en el presente informe se entrega un resumen de los principales resultados encontrados en el estudio, de acuerdo a las diferentes secciones abordadas en la encuesta.

### Presentación de las preferencias de actividades en lectura

Un 37% de la población señaló que lo que más prefiere hacer en su tiempo libre es ver televisión, seguido de escuchar radio o música (16%), practicar algún deporte (9%), hacer algo en casa<sup>16</sup> (8%) y navegar en internet (6%).

Un 4,8% de las personas eligió leer libros como su actividad favorita, leer diarios tiene un 1,23% y leer revistas 0,71% de las preferencias. Estas tres actividades en su conjunto suman el 6,7% de las preferencias.

Para los menores de 15 años, se puede apreciar que ellos prefieren ver televisión (40,7%), practicar algún deporte (19,8%), jugar computador o consolas (12%), escuchar radio y música y navegar en internet (7%) y luego leer libros (4,8%). Leer libros aparece también en el sexto lugar

---

<sup>16</sup> Tareas domésticas, reparaciones, cocinar, etc.

de preferencias para este grupo etario con un 4,8%, mientras que leer diarios y leer revistas, se encuentra en el último lugar de dichas preferencias.

### Tenencia de libros en el hogar

Es posible afirmar que el 92% de la población señaló tener libros en su hogar. De este porcentaje, el 23% señaló que tiene entre 26 y 50 libros, el 21% tiene entre 11 y 25, mientras que el 19% dijo tener entre 51 y 100 libros; y el 13% tiene más de 100 libros. El 8% dijo tener entre 1 y 5 libros.

De los libros que se tienen en el hogar, un 33% de los encuestados señaló que la mayoría de ellos son de **literatura**, mientras que un 17% declaró que son **textos escolares** y un 12% dijo **enciclopedias**. Un 11% dijo que la mayoría de los libros eran de humanidades y ciencias sociales y otro 11% señaló que eran de literatura infantil y juvenil. Un 5% dijo tener mayoría de libros religiosos y otro 5% que eran científicos. En menor medida se tienen libros como manuales, libros técnicos y de autoayuda. Las biografías y los libros de arte y patrimonio no se encuentran en su mayoría en los hogares de los chilenos.

### Percepción e importancia de la lectura

En la presente encuesta, se realizó como aproximación a la temática de lectura, una pregunta para evaluar la percepción de los encuestados como lectores. En primera instancia, se consultó por el tipo de lector que se considera el encuestado, sin especificar el tipo de formato o soporte en el que se lee, esto con el fin de no persuadir con las preguntas venideras la respuesta inmediata de las personas. Ante esto, se puede apreciar que del total de los encuestados, un 11% se considera como **no lector** mientras que el 38% se considera **poco lector**, un 32% se considera un lector moderado, un 16% se considera **un lector frecuente** y sólo un 3% se considera un lector muy frecuente.

Pero ¿qué se va a considerar como lector? Como pregunta indagatoria y que permite obtener una nueva visión sobre posibles lectores, se realizó una segunda pregunta que busca obtener información sobre la frecuencia que tiene la población de leer continuamente durante 15 a 20 minutos diarios cualquier material de lectura (libros, revistas, diarios, cómics, etc.). Ante lo anterior, un 33% señaló que realiza esta acción todos los días; un 27% lo hace de una a tres veces a

la semana; un 21% lo hace ocasionalmente y un 11% nunca lo hace. Este último porcentaje se corresponde con el 11% que se auto designó como no lector.

A las personas que respondieron que no leen todos los días por 20 minutos de manera continuada, se les consultó por qué no leen o no leen más de lo que lo hacen actualmente, un 28% señaló que no lee o no lee más de lo que lo hace actualmente porque **no tiene tiempo**, un 20% dijo **preferir realizar otras actividades recreativas** y un 19% dijo que **no le gusta leer**.

### **Para qué sirve la lectura, para qué leo, por qué leo**

¿Cuál es el significado de la lectura dentro de la sociedad? ¿Qué es lo que permite la lectura? Ante esto, un 37% de la población señaló que la lectura permite actualizarse o perfeccionarse profesionalmente; un 21% dijo que su aporte es informar sobre temáticas diferentes; y un 14% señaló que la lectura permite mejorar la calidad de vida de las personas. En menor medida se señaló que permite saber relacionarse con otros, mejorar el desarrollo del país y tener mayor independencia y autonomía.

¿Para qué leen las personas? Se presentaron dos opciones de respuesta: leer por deber, en el caso de leer por trabajo o estudio o leer por gusto y ocio, que se entiende como un placer, las que podían ser respondidas de manera única o combinada. El 44% de los encuestados declaró leer sólo por gusto y ocio, mientras que un 32% lo hace sólo por trabajo y/o estudio y un 24% lo hace por ambas alternativas. Estas diferencias varían al momento de distinguir según quintil de ingreso o niveles de escolaridad. En ambos casos, los niveles más altos (altos niveles de escolaridad y altos niveles de ingreso) leían por ambas razones mientras que en los niveles más bajos era mayor la opción de lectura por placer.

¿Por qué lee? ¿Cuáles son las razones más personales que tienen los chilenos para leer? ¿Qué buscan en la lectura? La principal razón señalada es para informarse (35%), luego para estudiar para el colegio/instituto/universidad (26%). Como segunda alternativa un 16% dijo aprender cosas nuevas, un 15% dijo actualizarse o perfeccionarse profesionalmente y un 14% dijo recrearse o divertirse.

## Lectura de Diarios, Revistas, Cómics en formato impreso

Un 17% de las personas dice leer el diario en formato impreso todos los días, un 23% dijo que lo hacía una a tres veces a la semana, un 30% dijo que ocasionalmente, mientras que un 24% nunca lee el diario en formato impreso.

Respecto de la lectura de revistas, un 2% dijo leer todos los días revistas impresas, un 13% dijo una a tres veces a la semana, un 9% dijo que una a tres veces al mes, un 38% dijo que lo hace ocasionalmente y un 39% dijo que nunca.

En relación a los cómics/historietas, un 65% de los encuestados señaló que nunca leerlos en formato impreso, un 24% lo hace ocasionalmente, un 5% lo hace alguna vez al mes y sólo un 1% lo realiza todos los días.

Al momento de consultar por cómo adquieren los diferentes soportes de lectura, un 47% de las personas dijo que compra los diarios que lee. Luego, un 29% lo hace a través de préstamos de algún familiar, amigo u otra persona. Por último, un grupo minoritario de personas (11%) lo consigue en el trabajo. En menor medida, se señala que es porque se los regalan en medios de transportes o por otra persona o institución (7% y 6% respectivamente).

Un alto porcentaje de los encuestados que lee revistas en formato impreso afirma que las adquiere porque se las presta algún familiar, amigo u otra persona (40%). Un 28% señala que las adquiere comprándolas y un 14% las obtiene como regalo de alguna persona u otra institución. Una minoría las consigue en el trabajo y en la sala de espera de algún lugar.

De las personas que declararon leer cómics, un 55% afirma que se los presta algún familiar, amigo u otra persona. Otro 21% señala que los compra y el resto los obtiene como regalo o se los consigue en el trabajo.

Respecto del gasto que declararon tener las personas en los diferentes tipos de soportes de lectura para el último mes, se encuentra que en promedio, la población declaró gastar mensualmente \$4.078 en diarios. El quinto quintil gasta significativamente en promedio más que el resto de los quintiles con \$6.826 mensualmente.

Además, se puede señalar que el último mes, las personas gastaron en revistas \$4.875. El V quintil nuevamente tiene un gasto promedio significativamente superior al resto de los quintiles con \$6.791.

Por último, las personas que señalaron comprar cómics, declararon gastar el último mes, en promedio \$2.660. No existen diferencias significativas entre quintiles.

Las razones de no lectura de diarios en formato impreso son variadas. La principal razón es simplemente la falta de interés por parte de las personas (60%). Por otra parte, hay un grupo que afirma que no los puede comprar (17%) y otras personas dicen leerlos en formato digital (14%). La minoría asegura que su razón para no leerlos es porque no tiene tiempo (8%).

La principal razón por la cual las personas no leen nunca revistas es porque no se interesan por ellas. La segunda razón, con un 16% de preferencias, es porque no las pueden comprar, mientras que las razones que elige la minoría es que no dispone de tiempo, no las puede conseguir y por último, por leerlas en formato digital.

La mayoría de las personas no lee cómics porque no les interesa (84%).

### **Lectura de libros en formato impreso**

Un 37% de personas declara leer libros en formato impreso de manera ocasional. Mientras un grupo correspondiente al 20% del total de encuestados afirma nunca leer libros, un 18% señala que lee una a tres veces a la semana, un 14% dijo una a tres veces al mes, y un 11% dice que lee todos los días libros en formato impreso.

Como primera prioridad a la hora de señalar las preferencias de tipos de lectura, destacan novelas (26%), luego cuentos (16%), libros de investigación (15%) y textos escolares (14%). Por su parte, las preferencias respecto de las temáticas de los libros que acostumbra a leer la población chilena, un 17% dice preferir romance, un 14% misterio y suspenso y, un 10% historia.

Un 47% de las personas que lee libros en formato impreso señala que lo hace por placer, mientras que un 31% lo hacer por trabajo y/o estudio y un 22% lee por ambas razones.

Respecto de la cantidad de libros leídos durante el último año, un 69% de las personas señalaron que leyó entre 1 y 5 libros en el último año, un 21% señaló que leyó entre 6 y 10 libros y un 7% dijo que leyó entre 11 y 20 libros en el último año. Un 3% leyó más de 21 libros. El promedio de libros leídos el último año fue de 5,5 libros.

El 47% de la población señaló que esté último año leyó menos libros que años anteriores, un 30% dijo que leyó lo mismo, un 19% dijo que leyó más que años anteriores.

La principal razón de leer menos libros impresos que años anteriores es por no tener tiempo (60%), seguido de tener otras preferencias para su tiempo libre (11%), luego porque los libros son muy caros (9%) o porque no les interesa (6%).

De las personas que señalaron leer libros en formato impreso, un 35% dijo que los compra, un 29% señaló que se los presta algún familiar, un 11% dijo que los pide prestado a una biblioteca, un 9% dijo que estaban en su casa desde hace tiempo y otro 9% dijo que se los regalan, y un 3% dijo que los descarga y los imprime de internet.

Al momento de responder qué es lo que más influye a la hora de elegir un libro, se observa que las primeras influencias son el interés en la temática del libro (52%), seguido de la recomendación de profesores (16%) o amigos y/o familiares (13%). Luego en menor medida, está el interés en el autor del libro, las recomendaciones que hacen los vendedores de la librería y los anuncios en los medios de comunicación.

El promedio de gasto en libros, el último mes, fue de \$2.574. El V quintil gasta en promedio significativamente más que el resto de los quintiles en libros impresos (\$4.632).

Por último, de los que no leen libros en formato impreso, declaran no hacerlo porque no le interesan (54%). La segunda razón es que no disponen de tiempo (33%), seguido de que no los pueden comprar (10%). Finalmente, una minoría afirma que no los puede conseguir o los lee en formato digital.

### **Formación del hábito lector**

La mayoría de las personas (75%) señala que aprendió a leer en el colegio; un 20% dice haber aprendido en la casa y un 1% en el jardín infantil. No se aprecian diferencias significativas entre las

distintas variables sociodemográficas de los encuestados (sexo, tramos de edad, nivel de escolaridad y quintiles de ingreso).

Un 62% de los encuestados señaló que fue un profesor del colegio quien le enseñó a leer, un 31% dijo que sus padres y un 4% dice que fue otro familiar. Un 2% dijo que aprendió solo y un 1% no recuerda.

Un 34% de los encuestados dijo que sus padres, familiares o cercanos nunca le regalaron libros después que aprendió a leer. Un 26% dijo que pocas veces, un 25% que algunas veces y un 12% muchas veces.

Un 54% de los encuestados afirma que la persona que más lo animaba a leer cuando era niño eran sus padres. Luego, lo sigue en frecuencia con un 25% sus profesores y en menor medida otros familiares (8%) y nadie (7%).

Al preguntar por quién es la persona que más lo anima a leer hoy en día, se puede ver que ya no son los padres ni los profesores en primer lugar, sino que es por iniciativa propia. Específicamente, un 36% de los encuestados considera que en primera lugar está la iniciativa propia seguida de un 25% que piensa que es nadie, y sólo un 16% se inclina por los padres. Los profesores están en cuarto lugar con sólo un 10%.

Del total de encuestados, un 39,9% dijo que sus padres nunca los estimulaban a leer libros que no fueran del colegio, mientras que un 23,9% de ellos afirma que siempre lo hacían, seguido de un 18% que considera que fue algunas veces y un 15,4% ocasionalmente. Sólo un 2,5% no recuerda.

Respecto a la percepción que tienen las personas acerca de si sus padres los llevaban a museos o sitios culturales cuando eran niños, el 59% afirma que nunca lo hacían, seguido de un 19,5% que dice que lo realizaban de manera ocasional y un 12,2% sólo algunas veces. Una baja frecuencia tiene la respuesta siempre, la que corresponde sólo a un 7,3% del total.

Se aprecia que en mayor medida (66,4%) las personas aseguran que sus padres nunca lo llevaban a eventos culturales, obras de teatro, conciertos, etc. En menor medida, un 14% asegura que lo llevaban ocasionalmente, seguido de un 10,6% que afirma que era algunas veces y sólo un 6% dice era siempre. Una minoría no recuerda (5,5%).

Respecto de lo que recuerda la gente que sucedía en el hogar, un 35% señala que nunca se acostumbraba a conversar temas de cultura, política, interés general, contingencia nacional, etc., en su hogar. Un 22,1% de las personas afirma que esto sucedía siempre, mientras que un 21% sólo ocasionalmente. Finalmente, un 18% afirma que ocurría algunas veces y un 3% no recuerda.

Un 33,6% de los encuestados asegura que sus padres o personas con las que vivía nunca acostumbraban a leer habitualmente libros, diarios o revistas, seguido de un 26% que afirma que esto ocurría siempre y un 21,9% ocasionalmente. Sólo un 16,3% considera que era algunas veces y un 2,1% no recuerda.

Al momento de preguntar cuáles eran las actividades recreativas favoritas cuando se era niño, se aprecia que un 25% señaló jugar con sus juguetes, un 23% dijo jugar con sus hermanos, luego un 14% ver televisión y un 13% practicar algún deporte. Por último, se puede apreciar que sólo un 3% dice que dentro de sus actividades recreativas favoritas es leer libros, cuentos o historietas.

### **Autopercepción de la habilidad lectora y sus limitaciones**

Un 52% de los encuestados afirma que entiende la mayoría de lo que lee, seguido de un 23% que entiende todo lo que lee y un 18% que entiende algo de lo que lee. Una minoría de las personas (7%) afirma que entiende poco de lo que lee y menos de un 1% no entiende nada de lo que lee.

Al momento de indagar sobre cuán fácil o difícil les parece leer, un 45% de la población afirma que le parece fácil, un 32% ni fácil ni difícil, un 12% difícil y un 10% muy fácil. Sólo un 2% de las personas afirma que le parece muy difícil.

Es posible señalar que un 41% de los encuestados asegura que les parece buena su capacidad lectora, un 40% de ellos no les parece ni buena ni mala, un 10% dice que es mala, un 8% muy buena y apenas un 1% muy mala.

Entre las limitaciones o dificultades que señalan los encuestados al momento de leer, un 32% de las personas establece que no tiene dificultades al momento de leer, seguido de un 29% que asegura que le cuesta concentrarse, y un 11% declara que lee muy lento.

Sobre la pregunta: ¿cuánto le gusta leer?, hay un 17% que asegura le gusta mucho, un 31% de los encuestados asegura que le gusta, un 30% que le gusta ni mucho ni poco, y a un 16% le gusta leer poco. Sólo un 5% del total de los encuestados asegura que no le gusta leer para nada.

### Acceso y lugares de lectura

Del total de personas que respondió que sí acostumbra a leer fuera de su hogar, es posible establecer que un 33% lo hace en la biblioteca del colegio, universidad o instituto. Luego, un 26% dijo que siempre acostumbra a leer en el lugar de trabajo y un 19% que lo hacía en un consultorio o lugar donde va a hacer un trámite. El lugar en donde menos se acostumbra a leer y con menor frecuencia es en cafés y bibliotecas públicas. Un 22% señaló que algunas veces leía en el metro, micro o auto, y un 24% dijo que ocasionalmente leía en la espera de un consultorio.

Del total de encuestados, la gran mayoría de ellos afirma que durante el último año nunca ha asistido a una biblioteca de tipo público (85%), de colegio (74%), universitaria (87%) y especializada (96%). Las bibliotecas de colegio y universitarias son las únicas que presentan frecuencia de asistencia diaria, aunque muy baja.

Como principal razón por la que las personas no asisten o no frecuentan una biblioteca se encuentra la falta de tiempo (72%), seguido de que están muy lejos de donde vive o trabaja (11%), y en menor medida un 8% prefiere conseguir libros por otro medio.

A la hora de consultar sobre la existencia de alguna biblioteca o algún otro servicio de préstamos de libros en su comuna, un 58% de las personas asegura que sí hay, un 17% dice que no y un 24% asegura no saber o no responde.

Se observa que la mayoría de las personas asisten muy poco a las librerías, un 62% del total encuestado asegura que nunca lo hace, seguido de un 28% que dice que asiste ocasionalmente, un 7% asiste una a tres veces al mes y apenas un 3% asiste una a tres veces a la semana. La respuesta menos seleccionada es todos los días con menos del 1%.

Respecto de la asistencia a las bibliotecas, del 62% de personas que afirma que nunca asiste a una librería, un 25% dice que es porque no le interesa comprar libros y otro 25% señala porque los libros que venden son muy caros. Luego, un 16% afirma que no sabe dónde hay una y un 15% dice

que asiste porque no hay una librería cerca de donde vive. Menos del 1% lo atribuye a que no hay una librería cerca de donde trabaja.

### **Uso de internet**

Del total de personas que sí utiliza internet, un 59% lo utiliza todos los días. Un 25% lo utiliza una a tres veces por semana, un 10% ocasionalmente y sólo un 6% una a tres veces por mes.

De los encuestados que aseguran que utilizan internet, el 35% de ellos indica que lo hace una hora al día, seguido del 30% que responde que son dos horas y en menor medida un 13% afirma que son tres horas. Un bajo porcentaje de personas utiliza internet más de 4 horas al día.

Dentro de los principales usos que se le da a Internet se encuentra la revisión del correo electrónico (42%); luego chatear, conversar y redes sociales (22%) y estudiar con un 13%. En las segundas opciones, no varían las alternativas ya señaladas. Mientras que como tercera alternativa aparece informarse sobre actividades y escuchar música.

### **Lectura en Soporte Digital**

Es posible apreciar que un 44% de las personas señala que usa el computador todos los días para leer, mientras un 19,7% lo usa al menos una a tres veces a la semana. Un 14,3% dice nunca usarlo. Un 16,1% dice usar todos los días el celular con fin de lectura. Tanto la agenda electrónica como las tabletas electrónicas no son utilizadas por la mayoría de las personas. Un 1% dijo utilizar el E-reader o Ipad todos los días y 1% lo usa ocasionalmente, mientras que la agenda electrónica un 3% la utiliza ocasionalmente.

De los diferentes tipos de publicaciones señaladas en la encuesta son los diarios, la publicación que más se lee en Internet; un 18% lee diarios todos los días y un 14% lo hace una a tres veces a la semana. Un 12% declaró leer enciclopedias digitales una a tres veces a la semana, y un 28% indicó leer libros ocasionalmente. Un 61% dijo que nunca leía revistas por Internet y un 77% y 71% señaló nunca leer cómics y blogs respectivamente.

## Estadística descriptiva Prueba de Comprensión Lectora

### Introducción

Como se ha venido sosteniendo, la lectura es un proceso dinámico, histórico, cuya naturaleza se corresponde con los cambios sociales y las exigencias derivadas de las condiciones de producción y socialización. Esta consideración general, en buena medida, resume aquello que ha animado las discusiones en torno a las competencias en lectura y su medición; discusión que, en Chile, se ha instalado con gran difusión e impacto desde comienzos del siglo XXI.

Resulta conveniente examinar aquellos aspectos implicados en la revisión de las competencias necesarias, básicas, para que una persona pueda enfrentar y desarrollarse adecuadamente en la sociedad actual. En 1994, la Cepal entregaba la siguiente descripción sobre dichas competencias:

(...) debería [la persona] ser capaz de buscar y seleccionar información, leer comprensivamente un texto, comunicarse eficazmente por escrito, describir y analizar el entorno, resolver problemas; desarrollar un pensamiento sistemático complejo, interpretar los mensajes de los medios de comunicación, participar en el diseño y ejecución de trabajo en equipo y responder a un entorno cambiante. (Medina, Gajardo, 2010, p. 23)

Lo recién expuesto está en la línea de abordar la idea de alfabetización que desde la década del setenta se discute, y que progresivamente ha devenido en la idea de alfabetización funcional. Pues bien: lo central pareciera alojarse en aquello que se hace necesario al momento de enfrentarse a una cultura que transita desde el estatus de lo escrito a lo semiológico. En efecto, existe consenso respecto a que la diáada alfabeto/analfabeto no es posible de comprender desde la dicotomía.

Lo anterior se contextualiza en el proceso de alfabetización de la población chilena: mientras en 1960 más del 16% de los mayores de 15 años no sabía leer ni escribir, en el año 2000 dicho grupo disminuyó a 4%. En vista de esto, se requiere conocer el estado de las competencias lectoras de los ciudadanos: qué saben y qué son capaces de hacer los lectores.

En el mundo, desde comienzo de los años noventa se han aplicado instrumentos de evaluación en lectura, asociados a la comprensión y los usos sociales de esta (IEA Reading literacy, 1991) y el International Adult Literacy Study (IALS, 1994). Este tipo de instancias evaluativas incorporaron textos en contextos reales y funcionales: a los tradicionales “documentos” se añadieron textos de género distintos, a saber: mapas, gráficos, tablas, etc.

A juicio de los expertos (Lafontaine, 2001; CEPAL, 2009), con el ingreso de los estudios Pisa y PIRLS se inicia una etapa que renueva los estándares de las mediciones: transparencia en el reporte del marco teórico que valida el instrumento, la modalidad de evaluación y las escalas destinadas a presentar resultados.

Para el adecuado desarrollo del proceso de elaboración, aplicación y reporte de resultados del instrumento de medición realizado en el marco de este estudio, se consideraron las exigencias propias de los procesos de evaluación antes citados; dichos requerimientos apuntan a la transparencia de los siguientes aspectos:

- a. Marco teórico que valida el instrumento.
- b. Dominios evaluados.
- c. Modalidad de evaluación.
- d. Escalas destinadas a presentar los resultados.

En el presente capítulo, se presentan los aspectos teóricos y las especificaciones de la evaluación de la comprensión lectora de los chilenos. Considerando un marco teórico común y tres versiones del instrumento para cada grupo objetivo a medir:

- Población de 9 a 11 años.
- Población de 12 a 14 años.
- Población de 15 a 65 años.

Asimismo, se presentan los resultados obtenidos y un análisis de los mismos.

### **Marco Conceptual**

A partir de una exhaustiva revisión de la literatura en torno a la identificación y evaluación de las competencias y habilidades lectoras, se determinaron las especificaciones conceptuales para la construcción de las tres versiones de la Prueba de Comprensión Lectora.

### ***Hacia una definición de comprensión lectora***

El proyecto de evaluación Pisa utiliza el concepto de *literacy* (traducido como “alfabetización”) para dar cuenta de los conocimientos y habilidades asociados a la lectura. Dichos dominios no corresponden a conocimientos especializados, más bien se trata de elementos básicos necesarios para la vida cotidiana. Ahora bien, precisamente la complejidad de esa vida cotidiana es la que obliga a las personas a contar con competencias lectoras adecuadas para distintas instancias y retos. Sobre estos supuestos, el proyecto Pisa define la alfabetización en lectura como:

(...) la comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad. (Pisa, 2001)

Para el desarrollo del presente estudio, se ha adoptado la definición propuesta por la OECD para Pisa, ya que se entiende que una adecuada alfabetización permite a las personas contar con herramientas lingüísticas orientadas a satisfacer las exigencias de las sociedades modernas.

### ***Procesos de comprensión***

En el proceso de lectura, los lectores generan significados de distintas formas, se trata de estrategias y procesos metacognitivos que dan al lector las herramientas necesarias para verificar su grado de comprensión, y tomar decisiones respecto a su modo de enfrentarse al texto. A esto, se debe añadir que el conocimiento y experiencia del lector le permiten comprender el lenguaje.

En el marco del presente estudio, se han identificado tres tipos de procesos de comprensión lectora, los que han sido previamente detallados por el proyecto Pisa y definidos como el “proceso específico que debe realizar el lector frente al texto” (Pisa, 2001). Es importante destacar que se trata de tareas interrelacionadas y que no responden a una jerarquía secuencial. Tal como lo plantea el proyecto Pisa, se establecerán las siguientes tareas de lectura:

*Localizar y extraer Información.* Los lectores, con el propósito de obtener información aislada, revisan, buscan, ubican y seleccionan información relevante. Esta habilidad busca medir la habilidad de los lectores para localizar uno o más fragmentos de información en un texto.

*Interpretar un texto.* El lector debe considerar el texto como un todo y ser capaz de distinguir entre las ideas claves y las ideas secundarias, o si puede reconocer el resumen del tema principal en una frase o epígrafe.

*Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto.* Para llevar a cabo esta tarea, es necesario que el lector relacione la información encontrada en un texto con conocimientos procedentes de otras fuentes y de su propia experiencia. Se requiere que el lector aporte evidencias o argumentos externos al texto, juzgue la relevancia de determinados fragmentos de información o de evidencia, realice comparaciones con reglas morales o estéticas, identifique información que pueda reforzar los argumentos del autor y evalúe la validez de las evidencias o de la información proporcionada por el texto.

### ***Tipos de textos***

Siguiendo lo propuesto en el proyecto Pisa, en el marco de este estudio, los textos fueron clasificados según su formato, catalogándolos como continuos o discontinuos.

*Textos continuos.* Se trata de textos compuestos por oraciones organizadas en párrafos. Estos últimos, en ocasiones, pueden pertenecer a estructuras de mayor tamaño como capítulos o libros.

*Textos discontinuos.* Esta clase de textos se caracterizan por diversas estructuras, cuya información no es posible de agrupar en párrafos que pertenezcan a una estructura mayor.

Textos discontinuos considerados en las pruebas:

### ***Propósitos de lectura***

Existen múltiples objetivos de lectura, en el caso de este estudio, se propuso identificar tres grandes propósitos que resultasen verosímiles en los distintos grupos objetivos:

*Lectura para uso educacional.* Involucra, generalmente, la adquisición de información. Se trata de materiales que son asignados a los lectores. El contenido está orientado a dar instrucciones o profundizar en un contenido específico que permita obtener un aprendizaje.

*Lectura para uso personal.* Satisface objetivos personales, que pueden ser de naturaleza práctica o intelectual. Además, considera la lectura para comunicarse con otras personas.

*Lecturas para uso público.* Se realiza habitualmente para participar en actividades de la sociedad. Por lo mismo, considera la relación de los lectores con información sobre eventos públicos, por ejemplo. Además, en el caso de los mayores de 15 años, se incluyen actividades propias del contexto ocupacional.

## Diseño y especificaciones de la evaluación

### ***Criterios de Selección de textos para la prueba***

Uno de los objetivos de esta medición es la aproximación a una experiencia lectora auténtica; por lo tanto, se buscó que los textos presentes en el instrumento de evaluación resulten representativos de la vida cotidiana de los distintos grupos de lectores. Este tipo de texto se conecta con los intereses de las personas, según su edad, y deben dar lugar a preguntas que ofrezcan una serie de respuestas similares a las generadas en experiencias lectoras auténticas.

La idoneidad de legibilidad de los textos destinados a evaluar a los lectores se determinó a través de la revisión de los mismos por parte de educadores y especialistas en el currículo de los niveles correspondientes. Entre los criterios empleados para la selección de textos se encuentran la pertinencia del tema y el contexto para cada grupo objetivo; la equidad y sensibilidad ante consideraciones de género, raza, etnia y religión; la naturaleza y el nivel de las características lingüísticas; y la densidad de la información. Además, las restricciones de tiempo en la aplicación de la prueba determinaron la extensión de los textos. De todos modos, la extensión variará según las características textuales que afectan el ritmo de lectura.

Dado que todos los tipos de lectura se consideran importantes, se incluyen de modo proporcional cada uno de los propósitos de lectura considerados en este estudio. Cada prueba cuenta con distintos tipos de textos, que difieren entre sí por su formato textual y propósito comunicativo.

### ***Tipos de preguntas***

La habilidad de las personas para comprender se evalúa a través de las preguntas que acompañan a los textos. En esta evaluación, se emplearon dos formas de preguntas: de elección múltiple y de respuesta construida.

Las preguntas de elección múltiple dan a los lectores tres opciones de respuesta<sup>17</sup>, de las cuales solo una es correcta. Estas preguntas se pueden usar para evaluar cualquiera de las tareas de lectura.

Las preguntas de respuesta construidas están orientadas a permitir que los lectores elaboren sus respuestas a través de la interacción entre el lector, el texto y el contexto de la tarea lectora. Estas preguntas pueden evaluar cualquiera de las tres tareas de lectura; sin embargo, resultan particularmente significativas para la evaluar aspectos de la comprensión que requieran apoyo por parte de los lectores o que tengan como resultado interpretaciones sobre la base de su experiencia y conocimientos previos.

La guía de puntuación para cada pregunta de respuesta construida describe las características esenciales de las respuestas apropiadas y completas. Estas pautas se centran en la evidencia del tipo de comprensión que la pregunta evalúa, por lo tanto, la atención sólo se centra en la comprensión del texto por parte del lector y no en su capacidad de redactar correctamente.

Al igual que los textos, las preguntas adaptadas y construidas fueron revisadas por parte de educadores y especialistas en el currículo de los niveles correspondientes.

En el caso de la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora, se incluyeron preguntas provenientes del cuestionario de evaluación de lectura de Pisa 2009. Esto estuvo orientado a relacionar este estudio con una medición internacional de las competencias en lectura, cuya orientación se inscribiese en los objetivos de este estudio.

**Tabla Nº 14: Características de los instrumentos**

Detalle Instrumento	Población Objetivo	Cantidad total de preguntas	Cantidad de preguntas abiertas	Cantidad de textos
---------------------	--------------------	-----------------------------	--------------------------------	--------------------

<sup>17</sup> La Prueba Nº3 de Comprensión Lectora incluye preguntas de selección múltiple de tres y cuatro alternativas.

Prueba de Comprensión Lectora Nº 1	9 , 10 y 11 años	32	7	5
Prueba de Comprensión Lectora Nº 2	12, 13 y 14 años	34	7	6
Prueba de Comprensión Lectora Nº 3	15 a 65 años	34	8	5

### ***Escala y niveles de rendimiento***

Para el cálculo de puntajes, se utilizaron las metodologías de Teoría Clásica y Teoría de Respuesta al Ítem (IRT<sup>18</sup>). La aplicación de dos metodologías diferentes para el análisis de los datos de las tres pruebas de Comprensión Lectora, estuvo enfocada en las exigencias que necesita satisfacer una prueba para ser analizada mediante la Teoría de Respuesta al Ítem, específicamente el tamaño de muestra.

En este caso, el tamaño de muestra de las pruebas Nº1 y Nº2 restringía el uso de esta metodología. Sin embargo, la prueba Nº3 cumple con los requerimientos exigidos para ser analizada mediante la Teoría de Respuesta al Ítem.

### ***Confiabilidad de las pruebas***

La confiabilidad es la exactitud o precisión de medición, y permite cuantificar si el conjunto de ítems que conforman la medición miden lo que se pretende medir. Desde el punto de vista lógico, la confiabilidad se define como “la proporción de la varianza de los resultados obtenidos en una medición que es varianza verdadera”. La escala de confiabilidad va de 0 a 1, por lo tanto, entre más cerca de uno más fiable es la medición.

---

<sup>18</sup> IRT por sus siglas en inglés: Item Response Theory. La Teoría de Respuesta al Ítem (IRT) permite cuantificar la probabilidad de que un individuo responda correctamente un ítem considerando solo su habilidad y las características propias del ítem, tales como: la dificultad, discriminación y azar. Para esto, esta metodología cuenta con una gama variada de modelos que varían de acuerdo a la naturaleza de los ítems a analizar. Es decir, los modelos logísticos se utilizan cuando los ítems son dicotómicos, esto es, respuestas correctas e incorrectas. En este caso se utilizará el modelo logístico de un parámetro (conocido como Rasch) para los ítems dicotómicos. Este modelo permite estimar la habilidad de los individuos considerando solo la estimación de la dificultad, el parámetro de discriminación se asume como constante para todos los ítems y se asume que no existe azar a la hora de responder las preguntas. En el caso de los ítems politómicos, se utilizará la generalización del modelo Rasch para ítems politómicos, conocido como modelo de crédito parcial.

**Tabla Nº 15: Coeficientes de confiabilidad**

Instrumento	Coeficiente
Prueba Nº1 de Comprensión Lectora	0.79
Prueba Nº2 de Comprensión Lectora	0.81
Prueba Nº3 de Comprensión Lectora	0.84

De acuerdo a los estándares internacionales y nacionales, los coeficientes obtenidos resultan satisfactorios o muy satisfactorios.

### **Análisis rendimiento en Lectura**

#### ***Consideraciones generales***

Las tres versiones de la Prueba de Comprensión Lectora no pueden ser comparadas entre sí. No obstante, estos instrumentos comparten un marco conceptual, coincidiendo en el tipo de tareas exigidas a los lectores chilenos. Desde esta perspectiva, es posible reseñar brevemente las dificultades comunes o habituales de los lectores según tarea de lectura.

#### ***Extraer y localizar información***

En términos generales, los lectores mostraron mayor dificultad cuando aumenta el número de fragmentos a ubicar en el texto; asimismo, el número de criterios involucrados en la información. A esto, se debe añadir que el grado de explicitación de los contenidos afecta el rendimiento de los lectores, como también la necesidad de discriminar información contrapuesta.

#### ***Interpretar un texto***

Los lectores mostraron mayor dificultad frente a preguntas que requerían la relación de un número considerable de elementos y en consideración a lo explícita de la información. El proceso de discriminación de información en competencia se vio afectado por la cantidad de elementos que debían ser considerados por el lector al momento de plantear una hipótesis de lectura.

### *Reflexionar sobre la forma y contenido de un texto*

Las preguntas asociadas a esta tarea se vieron afectadas por la naturaleza de las relaciones que se pedían identificar o evaluar a los lectores. Además, influyeron en el rendimiento las características del conocimiento externo requerido, aquellas preguntas relacionadas con experiencias o saberes propios de la vida cotidiana resultaron más accesibles para los lectores que las vinculadas a conocimientos especializados o referidos a aspectos formales o retóricos de los textos.

#### **Rendimiento Prueba Nº1 de Comprensión Lectora**

Ninguno de los lectores participantes en la Prueba Nº1 alcanzó el 100% de respuestas correctas. El promedio de respuestas correctas fue de un 58%. De los resultados obtenidos se puede desprender que los lectores entre los 9 y 11 años de edad demuestran mayor facilidad para la tarea de localización de información en textos, mientras que las labores de interpretar y reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto les resultan más difíciles. Lo anterior, queda demostrado en el porcentaje de respuesta correcta por tarea: 75% en el caso de Extraer y Localizar información; y 52% en las tareas de Interpretar y Reflexionar, significativamente inferior a la primera de las tareas. Ahora bien, estos antecedentes deben tener en cuenta la relación entre estas tareas y los tipos y propósitos de lectura involucrados.

Es posible advertir como una pregunta orientada a la interpretación de una actitud de un personaje en un texto narrativa es contestada correctamente por la mayoría de los lectores; en cambio, la integración de información para llegar a una conclusión resulta un proceso significativamente más dificultoso para los lectores de esta edad. En los casos referidos, la longitud de los textos no representó un obstáculo, pues la dificultad de la segunda tarea probablemente se explica por el tipo de texto al cual se debe enfrentar el lector, a saber, un texto de carácter expositivo. En cambio, las acciones de los personajes de una narración no difieren en lo básico de la habilidad para entender y justificar las interacciones sociales cotidianas en las que el niño se encuentra inmerso.

En el sistema escolar chileno, los niños desde tercero básico ya se deberían encontrar en condiciones de leer de forma autónoma. Es decir, tanto la escritura como la lectura pueden ser empleadas para objetivos precisos como la obtención de información, la entretenición o el estudio.

Asimismo, las temáticas pueden ser poco familiares. Sin embargo, los resultados obtenidos por los niños chilenos en la Prueba Nº1 de Comprensión Lectora dan cuenta que todavía el conocimiento previo respecto a la estructura narrativa es superior al de otro tipo de géneros discursivos (Aull, 1978).

Si bien los textos expositivos pueden ser parte de la formación de los niños desde los 9 años, lo cierto es que dicho tipo textual es utilizado como medio de aprendizaje y no, necesariamente, como objeto de lectura. De lo anterior se sigue que las tareas relacionadas con la reflexión de características discursivas o de elementos gráficos en los textos, son de difícil resolución por parte de los lectores de 9, 10 y 11 años. Por lo mismo, un porcentaje mínimo de lectores de este rango de edad es capaz de evaluar la efectividad de un recurso gráfico orientado a ejemplificar una serie de instrucciones o de identificar el propósito discursivo de un enunciado en un aviso cuyo contenido les resulta familiar (por ejemplo, el reconocimiento entre una enseñanza y una recomendación es lograda por solo el 29% de los participantes).

Los lectores de este rango demostraron conocimiento respecto a la estructura narrativa; sin embargo, la construcción de hipótesis a partir de información implícita en este tipo de texto fue escasamente realizada. Este tipo de procesos requiere la organización y la contextualización de los contenidos y, por ende, mostrar una comprensión global de los mismos. Por lo tanto, las inferencias de tipo elaborativas, con las cuales los lectores pudiesen establecer estados de causalidad o dar cuenta de motivos o razones con sus efectos, no fueron realizadas adecuadamente lo que impide el enriquecimiento de los textos y los mantiene en su nivel básico de significado.

#### *Grupo objetivo*

Respecto a las edades de los lectores de este rango, el rendimiento no mostró diferencias significativas entre participantes de 9, 10 y 11 años. En este punto, es conveniente no perder de vista que entre los 9 y los 10 años acontece un momento de transición en el desarrollo de la lectura. Por norma general, los niños ya han aprendido a leer y comienzan a utilizar la lectura para aprender. En este sentido, es plausible suponer que ambos grupos se encuentran en condiciones

similares, en tanto los lectores participantes de 9 años alcanzaron un 55% de respuestas correctas y los de 10 años un 64%. Por su parte, los lectores de 11 años lograron un rendimiento de 9 puntos superior (64%), lo que no constituye una diferencia significativa en términos estadísticos.

Era posible esperar que los lectores de 11 años demostraran habilidades para leer textos de diversas estructuras; sin embargo, los resultados obtenidos dan cuenta que los niños entre 9 y 11 años todavía no están familiarizados con una amplia gama de textos, y que por igual presentan importantes dificultades para reconocer sus características formales, diversidad de tema y escasamente son capaces de adoptar una postura crítica frente a los textos, en otras palabras, manifiestan una incipiente autonomía en su ejercicio lector.

#### ***Rendimiento Prueba Nº2 de Comprensión Lectora***

De los participantes, ninguno alcanzó el puntaje máximo y el promedio de respuesta correcta fue de 51%. De los resultados obtenidos es posible desprender que los lectores entre los 12 y 14 años de edad muestran conocer las características de la estructura de los textos narrativos y expositivos. De este modo, son capaces de localizar información y realizan interpretaciones basándose en párrafos del texto; identifican los momentos en que suceden los acontecimientos en un texto narrativo o interpretan la acción de un personaje en una fábula. Asimismo, un porcentaje logra localizar un contenido en un texto expositivo discriminando información contrapuesta.

Ahora bien, las competencias recién descritas pueden ser consideradas como básicas para lectores de este nivel. Pues bien: los lectores entre 11 y 13 años, muestran dificultad para discriminar información en competencia o evaluar qué contenido resulta relevante para responder determinada pregunta. Tal como sostienen Winograd y Bridge, los buenos y malos lectores se diferencian por la habilidad para utilizar la información importante. A partir de esto se explica que apenas un porcentaje menor de los lectores establece significados de palabras o frases, o pueda determinar la veracidad de ciertas afirmaciones en contraste con el contenido de un texto expositivo. Lo dicho, se refleja en el promedio de respuesta correcta alcanzado en el trabajo de interpretación (49%).

El reconocimiento de la idea principal se facilita en textos expositivos (Cooper, 1990); en el caso de los lectores de este rango, dicho reconocimiento es logrado de forma mayoritaria, en tanto, la idea

principal esté estrechamente relacionada con el tema del texto. De esto se desprende que los lectores no requieren realizar un gran esfuerzo para identificar la idea más importante que el autor pretende explicar, pues esta se encuentra varias veces repetida a lo largo del texto de forma explícita e incluso puede estar enunciada en el título del texto. Sin embargo, cuando la idea principal se encuentra de forma implícita, los lectores de este rango demuestran importantes dificultades, aunque se trate de un texto expositivo.

Si bien se ha sugerido que los lectores entre 11 y 13 años reconocen estructuras textuales más diversas que los lectores de menor edad, según se evidencia en los resultados de la Prueba Nº2 de Comprensión Lectora, los lectores de este rango no están familiarizados con las características formales de formularios. Por ejemplo, casi el 80% de los participantes no lograron identificar la utilidad de un cuestionario sobre salud. Aunque este tipo de texto pertenezca a su vida “real” (resulta plausible suponer que gran parte de los lectores ha debido enfrentarse a un formulario de tres a cinco preguntas), este tipo de textualidad no pareciera ser objeto de lectura y, por lo tanto, de análisis de los lectores de este rango. Por lo mismo, las preguntas orientadas a la reflexión respecto a la utilidad que determinada serie de preguntas puede tener para, por ejemplo, diagnosticar una enfermedad o la función que la disposición de las mismas en el cuestionario posee resultan difícilmente realizadas por los lectores de estas edades: solo un 28% de los participantes respondió correctamente una pregunta orientada a la reflexión de la forma en un texto de las características señaladas. En definitiva, los lectores podrían reconocer lo importante en un texto (Winograd y Bridge), sin embargo no tienen la facultad para explicar o identificar las razones de dicha atribución.

Lo anterior, en buena medida, podría dar indicios para explicar la diferencia significativa entre la tarea de reflexión y las otras evaluadas en la prueba. En efecto, consistentemente los lectores de este rango mostraron dificultades al momento de reflexionar sobre la incorporación de elementos gráficos en un texto y solo presentaron un buen comportamiento en aquellas preguntas cuya reflexión estaba acotada a conocimientos familiares.

Al igual que el grupo anterior, los lectores de este rango presentaron importantes dificultades al momento de construir hipótesis de lectura a partir de información del texto. Lo que pareciera

estar todavía en desarrollo es la capacidad de los lectores para identificar la relevancia contextual (Van Dijk, 1978) de determinadas situaciones o eventos específicos.

#### *Grupo objetivo*

En cuanto al desempeño de los lectores según su edad, existe una diferencia significativa entre el rendimiento de lectores de 12 años y el de los de 14 años (el segundo grupo obtiene 10 puntos porcentuales más que los lectores de 12 años).

En vista de los años de escolaridad y las situaciones reales de lectura de los participantes de este grupo (12 a 14 años), es posible conjeturar que los lectores de este grupo no tienen como objeto de estudio una amplia gama de estructuras textuales con temas de diversa índole y enfocados a contextos y propósitos de lectura diversos.

#### **Rendimiento Prueba Nº 3 de Comprensión Lectora**

En la Prueba Nº3, el 57% de los lectores se encuentra entre el puntaje mínimo y el promedio (100 pts.). Los resultados obtenidos dan cuenta de un grupo de lectores, entre los 15 y 65 años de edad, que demuestra mayor facilidad para realizar tareas que involucran temáticas, estructuras y conocimientos familiares o propios de la vida cotidiana. De este modo, la localización de información en un aviso es realizada por la mayoría de los lectores. Asimismo, la realización de inferencias de bajo nivel en contextos cotidianos, como puede ser un aviso sobre donación de sangre o recomendaciones sobre la higiene bucal, son resueltas por los lectores de este rango.

Ahora bien, los lectores de esta edad se encuentran plenamente en el proceso de leer para aprender, incluso si su propósito de lectura es la distracción. En consideración de aquello, es relevante no perder de vista las necesidades presentes en la sociedades actuales, las que exigen a las personas no solo buscar información o establecer relaciones básicas al interior de un texto, más bien se trata de alcanzar un estadio de autonomía en el aprendizaje de la mano de la capacidad para adaptarse y comprender una sociedad en permanente cambio (Castells, 1997).

Si es verosímil plantear las competencias lectoras bajo las consideraciones recién expuestas, resulta relevante evidenciar los problemas que los lectores entre 15 y 65 años de edad demuestran al enfrentarse a la búsqueda de contenidos que no aparecen reforzados en los textos

o en estructuras textuales poco familiares. Esto queda reflejado en el rendimiento obtenido, más del 80% de los participantes se encuentra entre el nivel 1 y 3 de desempeño: las preguntas que componen estos niveles no requieren el manejo de ambigüedades o la resolución frente a ideas que escapan a las expectativas del texto.

De lo dicho, se desprende que los lectores de este rango presentan dificultades en la labor de localizar información cuando esta se encuentra dispersa en el texto o debe ser extraída de estructuras adyacentes. En este sentido, los lectores muestran importantes limitaciones para evaluar qué información resulta relevante para sus propósitos.

Lo expuesto hasta ahora tiene relación con las estrategias que los lectores ponen en función de su lectura. Es posible sugerir que aquellas tareas de lectura que exigen la reflexión, la valoración o evaluación de los textos resultan muy difíciles para los lectores. Siendo así, no pueden llegar a conclusiones o hipótesis de lectura a partir de criterios de diversa índole; asimismo, los conocimientos previos que vinculan con los textos no logran enriquecer su lectura. Esto último, tiene particular relevancia, pues, como hemos visto en apartados anteriores de este informe, los lectores utilizan, y deben hacerlo, durante el proceso de comprensión conocimientos previos de muy diferente naturaleza. Por lo demostrado en la Prueba Nº 3 de Comprensión Lectora, podemos identificar importantes falencias en los conocimientos relacionados con el contenido o tema concreto de los textos, la estructura y organización retórica de los mismos y con los procesos metacognitivos conducentes a la adecuada aplicación de las estrategias que la comprensión requiere. Lo recién señalado explica que solo el 16% de los participantes demostrará las habilidades recién descritas.

Como se ha venido sugiriendo a lo largo de este informe, leer permite acceder a conocimientos específicos o disciplinares. La idea anterior da cuenta de la relación entre lectura y aprendizaje, en tanto, aprender algo equivale a realizar una representación de un aquello, un modelo propio (Ausubel, 1963). En este sentido, las dificultades exhibidas por los lectores de este rango de edad atentan contra sus propias posibilidades de relacionar de una forma no arbitraria lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender. En otras palabras, la imposibilidad de construir significados sobre los textos implica la dificultad de atribuirle significado al contenido de una cuestión, de algo que existe objetivamente.

### *Grupo objetivo*

La Prueba Nº3 de Comprensión Lectora estuvo dirigida a un amplio rango de edad de la población. Por lo mismo, los resultados se examinaron teniendo en cuenta tramos de edad (de 15 a 24 años, de 25 a 34 años, de 35 a 44 años, de 45 a 54 años, de 55 a 65 años). El rendimiento entre estos grupos fue progresivamente menor en la medida que aumentaba la edad de los lectores. Diferencia que resulta significativa entre los dos primeros grupos (de 15 a 34 años) con los tres últimos (desde los 35 a los 65 años): los puntajes obtenidos por los dos primeros grupos es similar (106 y 104 pts.; sin embargo difiere significativa con la obtenida por los tres últimos tramos de edad (desde 35 a 65 años), quienes obtienen puntajes cercanos a los 95 pts.

Respecto al menor rendimiento de la población más adulta, resulta particularmente relevante traer a la memoria la situación vivida en Francia a comienzos de la década de los ochenta. En 1981, el Informe Ohex sobre la pobreza estableció que las competencias en lectura de muchos de los franceses eran limitadas. Por ese entonces, surge el término iletrismo (oficializado en Francia en 1984), que se empleó para referirse a la persona “que ha sido escolarizada, pero que, por diversas razones, ha perdido su habilidad de lectura, ha ‘desaparecido’” (Lahire (Comp.), 2004, p. 39). Pues bien, resulta pertinente preguntarse si el iletrismo es un fenómeno que responde a las lagunas educacionales de los lectores o si se trata de una situación propia de las nuevas exigencias, que requieren que las habilidades aprendidas se mantengan en los adultos.

La discusión anterior se enmarca en la reflexión respecto a las condiciones y exigencias que enfrentan las personas en las sociedades actuales; desde esta perspectiva, resulta relevante preguntarse e indagar en las condiciones de escolarización de este grupo de la población y, además, en sus actuales contextos de vida. Las habilidades lectoras requieren de una permanente ejecución, práctica que implica la continua lectura de diversos tipos de texto y, también, la reflexión sobre su contenido y forma.

### **Conclusiones**

En la idea de competencias y habilidades lectoras para la vida, se han basado buena parte de las discusiones en torno a las capacidades lectoras de los chilenos. Pues bien: como se ha venido sosteniendo, la noción de lectura responde a determinantes históricas que la definen y terminan por construir la representación que de ella tenemos y las expectativas asociadas a su práctica. En

efecto, en la identificación de aquello que se ha llamado “para la vida” se juega buena parte de lo que se considerará como lectura, a saber, competencias básicas, estructuras textuales a reconocer y propósitos de lectura plausibles. La lectura, tal como se reconoce, implica un tipo de funcionalidad con respecto a las exigencias de las sociedades modernas.

Lo anterior resulta importante en el caso de pensar los resultados obtenidos por los chilenos en las tres versiones de la Prueba de Comprensión Lectora. Si se asume el hecho que las competencias y habilidades lectoras deben ser evaluadas en relación con la funcionalidad que adquieren en las vidas de las personas, nuestro análisis debe tener permanentemente en cuenta aquellos aspectos que se han considerado como fundamentales al momento de reconocer las ventajas y usos de la lectura.

Si bien no es posible comparar en términos de rendimiento a los grupos participantes en las versiones de la Prueba de Comprensión Lectora, en el ámbito de las competencias se pueden identificar aspectos comunes. Por lo demostrado, los lectores de todas las edades tienen importantes falencias al momento de integrar a su lectura conocimientos especializados que no corresponden a saberes propios de la vida cotidiana. Lo dicho resulta particularmente significativo, en tanto, la construcción de significados requiere de este tipo de actividades; asimismo el adecuado acceso a textos de mayor complejidad dependerá en buena medida de este mismo ejercicio.

El trabajo de reflexión y evaluación de los textos debe ser considerado como fundamental al momento de evaluar a los lectores. En el caso de los chilenos, un porcentaje importante carece de conocimientos respecto a recursos formales básicos. Asimismo, en textos de formato discontinuo o de estructuras poco familiares, un grupo significativo de lectores no es capaz de evaluar la efectividad de dichos recursos o identificar las características discursivas de textos asociados a avisos publicitarios; en la Prueba Nº1 el promedio obtenido en la tarea de Reflexionar fue de apenas la mitad de respuestas correctas (52%); en la segunda prueba, la situación es todavía más preocupante porque el porcentaje de respuesta correcta alcanza en dicha tarea es solo el 36%; finalmente, el 61.4% de los participantes adultos (sobre 15 años) se encuentra entre los niveles 1 y 2 de la tarea que busca Reflexionar sobre la forma y contenidos de los textos. Ocurre, en estos casos, que el proceso de lectura se estanca en un nivel superficial, donde solo es posible la

decodificación de las palabras. La condición de superficialidad de la lectura implica que dichas personas tienen problemas, por ejemplo, al momento de comprender la intención persuasiva de un enunciado, o la explicación en un diagrama.

Hasta ahora se ha aludido a las tareas de interpretación y reflexión, ámbitos que mostraron las falencias más profundas. Ahora bien, la labor de localización de información también evidenció importantes problemas. Frente a la necesidad de ubicar información, por ejemplo, respecto de los tiempos para volver a realizar una donación de sangre o información específica sobre este proceso, un grupo importante de la población no logró adecuadamente este tipo de tareas.

Ahora bien, una vez examinadas las competencias y habilidades de los lectores chilenos, es importante contrastar dicha información con la edad de los participantes. En el caso de los lectores de menos de 15 años, se debe tener presente el currículo escolar, progresivamente orientado a integrar situaciones de lectura de la vida real. En otras palabras, el currículo contempla distintos tipos y propósitos textuales; sin embargo, los resultados muestran que los lectores menores de 15 años todavía reconocen con mayor facilidad las estructuras de tipo narrativo, en desmedro de otras.

En la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora, los dos primeros rangos de edad (de 15 a 34 años) alcanzaron un puntaje promedio significativamente mayor al obtenido por los grupos de mayor edad. La población evaluada a partir de los 15 años incluye a personas con diversa formación educacional, ya sea por nivel alcanzado o por el tipo de formación escolar. La adquisición de estrategias de lectura, acordes a un perfil de lector que se ha denominado como activo, es de reciente ingreso en los planes y programas de la educación chilena. En vista de aquello, frente al rendimiento de los adultos en lectura es importante preguntarse si las diferencias evidenciadas se deben a problemas en los procesos de escolarización de las personas o si dichas instancias educacionales apuntaban a conocimientos y competencias no acorde con las exigencias de las sociedades modernas. En efecto, resulta conveniente tener en cuenta las características de la formación lectora de la población más adulta.

Las herramientas con que cuenta el lector al momento de enfrentarse a diversos textos resultan decidoras en el proceso de lectura. Ante todo, se trata de problemas asociados al desarrollo de las habilidades lectoras y cómo estas se encuentran en niveles básicos o superficiales en un grupo

significativo de la población. Los lectores más hábiles tienden a construir representaciones mentales que los ayudan a comprender los textos y confrontarlos con la realidad. De este modo cuentan con las herramientas para comprender situaciones, adquirir nuevos conocimientos y adoptar posturas críticas frente a la actividad discursiva que se desarrolla en las sociedades modernas.

## Análisis de Comprensión Lectora de los chilenos

### Introducción

Esta sección profundiza en los factores que se correlacionan con el puntaje en el test de comprensión lectora. La metodología utilizada es de correlaciones en el programa estadístico STATA. Específicamente, utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson, este es un índice de fácil ejecución e, igualmente, de fácil interpretación. Los valores de éste, como se constatará en los resultados oscila entre -1 y 1, indicando iguales magnitudes de correlación, pero con distinto sentido.

El objetivo es identificar qué hábitos, actitudes familiares, tenencia de libros, autopercepción de capacidades, valoración de la lectura y acceso a esta se correlacionan con el resultado obtenido en el test de comprensión lectora. La correlación indicará la fuerza y la dirección lineal que se establece entre dos variables aleatorias, en este caso puntaje del test de lectura y las ya mencionadas.

En el caso de la teoría de Lucas (1988), presenta dos mecanismos de acumulación de capital humano; uno es dedicando horas de trabajo para este fin, esto es, "ir al colegio". El segundo mecanismo está basado en la idea de "aprender haciendo" (*learning by doing*) desarrollada por Arrow (1962). En el caso de los menores de 15 años, la acumulación sólo existiría a partir del primer mecanismo, en cambio para los mayores ambos mecanismos están presentes. En consideración a esto, el análisis de la relación prueba-encuesta se realizará para los mayores de 15 y los menores por separado.

### Variables asociadas a la lectura

Se han establecido seis categorías de análisis de las preguntas presentes en la encuesta, con el objetivo de contrastarlas con los resultados obtenidos en el test de comprensión lectora. Las categorías son las siguientes:

- Características sociodemográficas.
- Hábitos.
- Actitudes.

- Tenencia.
- Motivación.
- Auto-percepción.

### Muestra Menores de 15 años

La muestra de personas menores de 15 años a las que les fue aplicado el test corresponde a 277. A partir de esto, se mantuvieron sólo aquellos que también hubieran contestado la encuesta de comportamiento lector. En resumen el análisis contendrá un máximo de 278 casos, donde 138 corresponden al test 1 y 140 al test 2.

#### *¿Qué factores están correlacionados con la lectura?*

Entre las variables que presentan correlación significativa con el puntaje de el test de lectura se encuentra el sexo, la educación del niño (años de educación) y al ingreso per cápita<sup>19</sup> del hogar. En el caso del sexo, nos indica que las mujeres obtienen en promedio mayores puntajes en el test<sup>20</sup>. Años de educación y mayores ingresos per cápita, se relacionarían en promedio con mayores puntajes.

Cabe destacar que esta estimación tiene como fin entregar luces, pero en ningún caso logra definir causalidad entre las variables.

Aquellos que leen libros en formato impreso todas las semanas se relacionarían de forma significativa y positiva con el resultado del test. En actitudes familiares, el ser estimulado a leer libros que no son designados por el colegio, también se relaciona con mayores puntajes en el test.

La variable *cantidad de horas que lee a la semana* también mantiene una relación positiva con el puntaje en el test, conexión que no se ve, ni siquiera de forma negativa, con *cantidad de horas que ve televisión en la semana*.

Finalmente, en relación a percepciones tenemos que quienes se declaran lectores “más

<sup>19</sup> Para que los resultados entre las distintas etapas del estudio sea relacionadas se ha trabajado con ingreso autónomo, el cual era necesario para el capítulo del estudio de vinculación con crecimiento económico (capítulo 5).

<sup>20</sup> Esto es un test de correlación, no de causalidad, es decir el hecho de ser mujer no **provoca** mayores puntajes, si ser mujer se **relaciona** a tener mayores puntajes.

frecuentes” presentan en promedio mejores resultados en el test que aquellos declarados como *no lector*. Por su parte, aquellos que perciben *entender más del 50%* de lo que leen presentarían en promedio mejores puntajes.

### Muestra Mayores de 15 años

La muestra para mayores de 15 años contempla aquellas personas que rindieron el test de comprensión lectora, grupo que contiene a 940 personas. De estos, sólo 928 contestaron la encuesta de comportamiento lector, dejando finalmente una muestra de 928 personas mayores de 15 años.

#### *¿Qué factores están correlacionados con la lectura?*

Los resultados indican una fuerte relación (no causal) positiva entre la educación de los padres y los años de educación con el resultado en el test. Estas variables corresponden a dummies iguales a uno cuando los padres poseen más que educación básica, indicando que aquellos con mayores niveles de educación se relacionan con mayores puntajes en el test.

En el análisis se ve que la mayoría de las variables presentan correlación con los resultados de el test<sup>21</sup>, con excepción del sexo, pertenecer a la región metropolitana y horas en que ve televisión.

Entre las variables que se relacionan con el test de comprensión lectora de forma estadísticamente significativa, destacamos aquellos que declaran leer libros en formato impreso, lo que se relacionaría también de forma significativa y positiva con el resultado del test. Para la cantidad de horas que lee a la semana, también, tenemos una relación positiva, conexión que no se ve, ni siquiera de forma negativa con la cantidad de horas que ve televisión en la semana.

Aquellas personas que declaran la existencia de libros en sus hogares cuando eran niños y en la actualidad también presentan una relación positiva y significativa.

En el caso de quienes lo animaban más a leer, se creó una variable dummy para distinguir cuando eran los padres. En este modelo existe una relación positiva entre se animado a leer por los padres y los resultados en el test de lectura.

---

<sup>21</sup> Cabe destacar que al obtener el indicador de Pearson entre estas variables muchas poseen una relación significativa, indicando que miden aspectos similares.

La pregunta *Cuando usted lee, ¿por qué motivo lo hace habitualmente?* Se relaciona de forma negativa, es decir, aquellas personas que leen sólo por ocio obtienen menores puntajes. Esto presenta un importante foco de análisis para examinar la importancia que adquiere emplear la lectura para múltiples propósitos; en efecto, los buenos lectores se distinguen por su capacidad de distinguir diversas estructuras textuales, cuya complejidad varía y responde, en general, a los objetivos perseguidos en la lectura.

En las consideraciones sobre los hábitos de las personas, la asistencia periódica a bibliotecas públicas (desde tres veces al mes) posee una relación significativa con los resultados en la prueba. En este sentido, es posible aventurarse a decir que en la representación sobre la actividad lectora como parte de la vida de las personas, la visita a bibliotecas es parte de dicho régimen; en tanto existe una relación significativa entre quienes declaran mayor frecuencia lectora y las personas que asisten constantemente a la biblioteca. De este modo, para los mayores de 15 años, la biblioteca puede ser pensada como el lugar de acceso a los materiales de lectura e, incluso, a la socialización de esta.

Por último, en relación a percepciones, tenemos que quienes se declaran lectores “más frecuentes” presentan en promedio mejores resultados que aquellos declarados como *no lector*. Por su parte, aquellos que perciben *entender más del 50%* de lo que leen presentarían en promedio mejores puntajes.

#### *¿Cómo se relacionan las preguntas de autopercepción con los puntajes de la prueba?*

En la encuesta de comportamiento lector se realizaron preguntas que indagaban en la autoperccepción del perfil lector (Frecuente, ocasional y no lector) y de habilidades lectoras (¿Cuán fácil o difícil le resulta leer?). Se analizó la relación entre estas respuestas y el resultado final en la Prueba de comprensión lectora. Las personas que declararon *declaran entender todo o la mayoría de lo que leen* y aquellos que declararon que *les resultaba fácil leer*, obtuvieron mejores puntajes en la prueba de comprensión lectora que los que declaran que leer les resulta *muy difícil* y *no entender o entender poco de lo que leen* respectivamente.

Luego con respecto a preguntas de *tipo de lector*, se preguntó si la persona se consideraba lector frecuente, moderado o no lector. Esta variable auto-reportada al cruzarse con los puntajes de la prueba indica que la percepción refleja resultados reales.

## Conclusión

Con respecto a las variables sociodemográficas que se relacionan con puntaje en el test de comprensión lectora tenemos que el ingreso per cápita de los hogares, los años de educación y la educación de los padres, esta última para los mayores de 15 años, muestran ser variables relacionadas con el puntaje final del test. Estas variables presentan una relación positiva, es decir a mayor ingreso per cápita, años de educación y nivel educacional de los padres encuentran mayores puntajes en el test en promedio. Esto sigue el estudio de Green y Riddel (2007), evidenciando la relación de la educación de los padres, y de un número de estudios recientes que han documentado importantes brechas en entre familias, según ingresos y capacidad cognitiva o logro (Carneiro y Heckman 2002).

Luego, con respecto a la relación de preguntas de la encuesta con el resultado obtenido en el test de comprensión de lectura los resultados son esperables. Variables de **hábitos** tales como *leer libros en formato impreso* presentan una relación positiva con el resultado; por ende, se debe profundizar en los mecanismos de transferencia que podrían existir, y que podrían ser fuente para políticas públicas. Las **actitudes** familiares en torno a la lectura, como si lo estimulaban a leer y quiénes, también presentan una relación positiva.

La **motivación** también posee una relación significativa con puntaje final en el test. En este apartado, se ha vinculado la motivación de la lectura, *para qué y en qué contextos se lee*, con los propósitos de la lectura. Como ha quedado documentado previamente en este informe, existe una estrecha relación entre las estructuras textuales y los propósitos de lectura, de ahí que la formación y el desarrollo lector exigen el manejo de diversos tipos textuales. Teniendo en cuenta esto, se comprende que los menores de 15 años que han declarado ser estimulados a leer libros fuera del contexto escolar presenten mejores resultados, ya que es posible presumir, al menos, que sus propósitos de lectura se han ampliado. En contraste a esto, los mayores de 15 años que

declaran leer solo por ocio tienen un rendimiento menor, en tanto, sus contextos y objetivos se ven ciertamente limitados. En efecto, el propósito guía nuestra lectura y nos obliga a emplear estrategias específicas según los alcances de nuestros fines. El puntaje de la prueba también presenta diferencias significativas para aquellos que declaran haber sido **motivados** cuando niños a leer libros que no fueran del colegio.

La **tenencia** y adquisición tomadas a partir de, por ejemplo, la preguntas *Cuando usted era niño, ¿había libros en su hogar?*; y, finalmente, en el ítem de **Auto-percepción**, donde se utilizó *Se declara lector muy frecuente y declara entender más del 50% de lo que lee*, presentan relaciones significativas y positivas con el puntaje, vinculando a aquellos que presentan una mejor percepción de sus habilidades lectoras, con mayores habilidades lectoras. Para la primera de estas preguntas, el mecanismo de transmisión entre frecuencia y habilidad medida hace referencia a la práctica de la misma, es decir, bajo la teoría de *learning by doing*, estos lectores potenciarían más sus habilidades. Es conveniente no perder de vista que en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora tiene una importancia decisiva la práctica: el lector logrará automatizar las habilidades propias del nivel superficial de la lectura (reconocimiento de palabras y acceso léxico), liberando recursos cognitivos que podrá emplear en el trabajo de construcción del significado en textos de creciente complejidad. En el segundo caso, la adecuada percepción de nuestras competencias lectoras potencia nuestro desempeño como lectores: el lector es capaz de auto-regular sus recursos cognitivos y utilizarlos de forma inteligente de acuerdo con sus propósitos.

La **autopercepción** de habilidades y del perfil lector indican que los individuos identifican en promedio sus habilidades lectoras, y reconocen su perfil lector acorde al rendimiento posterior. Esto entrega consistencia a la prueba de comprensión lectora, y plantea una línea de investigación para modificar hábitos, siendo los mismos individuos quienes reconocen poseer leer con baja frecuencia.

## Estudio de Impacto de los Índices de Lectura sobre Productividad y Crecimiento Económico

### Introducción

La teoría nos indica que la contribución relativa de las personas a la actividad económica depende de su capital humano; el conocimiento, habilidades, competencias y otros atributos que son importantes en la actividad económica<sup>22</sup>. Mejores niveles de alfabetización, tiene un importante impacto en ingresos, como habilidad adquirida en el proceso educativo formal e informal. Para entender e investigar el impacto global sobre un país, y en este caso en crecimiento económico, es necesario comprender los mecanismos de transmisión existentes, donde mejoras en alfabetización impactan finalmente en factores macro sociales y económicos del país.

Utilizando datos de la encuesta de comportamiento lector y prueba de comprensión lectora realizada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes el año 2011 e información secundaria, se buscó medir y describir cómo, mejoras en los niveles de alfabetización, impactan en la probabilidad de participación laboral, en la productividad laboral y finalmente se buscará retratar el traspaso de éstos al crecimiento económico. Para modelar la probabilidad de estas trabajando y la productividad, ésta última medida como el ingreso se utilizó un modelo de selección en el cual las ecuaciones se estiman conjuntamente. El traspaso al crecimiento económico se realizará mediante el uso de metodología contabilidad en niveles, descomponiendo la brecha de Chile en términos de PIB real per cápita en relación con el promedio de un grupo de países de la OCDE en cuatro componentes: el capital físico por trabajador, capital humano, la participación del mercado de trabajo, y la tecnología (productividad total de factores o PTF).

### Alfabetización, probabilidad de estar empleado y productividad laboral

Para estimar la ecuación de salario (productividad) ocupamos como variable dependiente el logaritmo del salario por hora, y como variables independientes del modelo final se consideró la experiencia, el sexo, los años de escolaridad, puntaje en la prueba de comprensión lectora, tener

---

<sup>22</sup> Lucas Robert E.,Jr (1988). "On the mechanics of development planning", Journal of Monetary Economics.

Paul M. Romer (1986): "Increasing returns and long-run growth". Journal of Political Economy 94(5): 1002-1037.

pareja y pertenecer a la región metropolitana. Se controló por Autoeficacia, Autonomía y locus control, las cuales no fueron significativas en ninguna de las estimaciones<sup>23</sup>.

Con respecto a los resultados en la ecuación de salarios, se optó por incluir la variable experiencia potencial (edad de la persona – años de educación – 6) en formal no lineal, a través de un polinomio de grado cuatro, los resultados muestran que efectivamente hay una relación altamente no lineal entre experiencia potencial y salarios, pero que es muy similar al perfil cóncavo que usualmente se encuentra en la literatura.

La variable interactiva entre sexo y experiencia se agregó para capturar posibles diferencias en el perfil de experiencia por sexo. . Esta variable es significativa e indica la brecha salarial entre hombres y mujeres de Chile, tal como muestra Perticara (2009). Esto indicaría que hombres con igual experiencia ganan en promedio un 1,14% de salario por hora más que las mujeres.

Los resultados muestran importantes diferencias de salarios entre zonas. Por ejemplo personas que viven en la Región metropolitana tienen ingresos por hora en promedio 14.5 % mayores que el resto del país.

El puntaje de la prueba corresponde a una variable normalizada, por lo que su interpretación se encuentra en unidades *desviación estándar*. Una desviación estándar adicional de la prueba aumentaría el ingreso por hora en un 7.6%. Esto muestra la importancia de la compresión lectora en el mercado del trabajo, indicando que individuos con mayores niveles de compresión lectora reciben en promedio mayores ingresos, ratificando la hipótesis de que intrínsecamente poseen niveles de productividad más alto. Este resultado coincide con los obtenidos por Bravo, Contreras y Larrañaga (2002) para Chile, quienes evidencian que mayores niveles de habilidades lectoras se asocian con mayores ingresos. Con respecto a estudios internacionales los resultados son consistente con Green y Riddell (2007), quiénes encuentran que en términos de generación de ingresos, las habilidades lectoras juegan un importante rol.

Cuando en la estimación se consideran variables de habilidades matemáticas, el impacto de la prueba se vuelve inestable (pasa de ser significativa a no), esto puede indicar que las habilidades capturadas por la prueba de comprensión lectora son similares a las rescatadas por las preguntas

---

<sup>23</sup> Estimaciones se adjuntan a la sección anexos.

matemáticas, y estarían relacionadas a un proceso cognitivo similar. Para evaluar esta dinámica se analizó la posible correlación entre habilidades matemáticas y puntaje en la prueba, indicando, al igual que en Shomos (2010) una relación positiva.

La relación entre años de escolaridad e ingreso por hora sigue la evidencia nacional. Para Chile como indican Contreras y Melo (2005), y Mizala y Romaguera (2001) el retorno de la educación se encuentra en torno al 9% - 14% sobre el ingreso por hora. En este caso por un año adicional de educación el ingreso por hora aumentaría un 11,2%. Esta variable también impacta de forma positiva en el modelo de probabilidad laboral, aumentándola en 4.65%.

En la ecuación de ocupación se encuentra que la probabilidad de trabajar es mayor para los hombres. La edad también es significativa, incrementando a tasas decrecientes. La cantidad de niños en el hogar ( $0 < \text{edad} \leq 2$ ) aumenta la probabilidad de trabajar<sup>24</sup> en un 33.7%. No se encuentra impacto en el caso de niños entre 3 y 5 años. El puntaje del test de lectura no resultó significativo en esta ecuación, indicando que la capacidad de lectura tiene mayor correlación con lo que ocurre después de encontrar trabajo, pero no con la probabilidad de participar en el mercado del trabajo.

### Contabilidad en niveles

Trabajaremos con los datos para Chile de Penn World Table del año 2000 para Chile y los resultados IALS de los cortes de 17 y 25 años siguiendo Coulombe (2009). Para la descomposición de la brecha se deben realizar cuatro estimaciones iniciales. En Chile en el año 2000 existía una brecha con los países de la OECD<sup>25</sup> de un 124% en términos de PIB per cápita. En esta sección la brecha será descompuesta en 4 partes, capital por trabajador, nivel de capital humano, participación en el mercado laboral, y la productividad total de los factores.

La estimación para la participación del mercado laboral se estima al restar la brecha de PIB per cápita (124%) con la brecha de PIB por trabajador (101%). Esto nos da que la participación del mercado laboral explica un 23% de la brecha total. Esto se explica por la brecha entre las tasas de

<sup>24</sup> Al realizar la estimación sólo para mujeres, esta variable no es significativa.

<sup>25</sup> Los países considerados en la estimación son Bélgica, Chile, Dinamarca, Canadá, Finlandia, Alemania, Irlanda, Italia, Holanda, Noruega, Nueva Zelanda, Suecia, suiza, Reino Unido y Estados Unidos.

desempleo de ambos en el año 2000, siendo para Chile de un 8.3%<sup>26</sup>, mientras que para la OECD de un 6.8%<sup>27</sup>.

El aporte del capital físico por trabajador, proxy de la productividad laboral se estima a partir de la inversión bruta de los países, el que se estima utilizando el método de inventarios perpetuos y una depreciación del 6% para el periodo 1950-2000. La tasa de participación del capital se asume 3%. A partir de lo cual se obtiene una brecha del 35% en la productividad laboral comparado con los países de la OECD considerados.

La contribución del Capital humano se estima a partir de la brecha en los puntajes promedio de la prueba IALS entre Chile y la OECD. Se considerará un 7% de retorno minceriano a la educación. La brecha para IALS con puntajes 1998, corresponde a 56.3 puntos IALS, que al considerar OECD (2000) donde indican que 10 puntos IALS, equivalen a un año adicional de educación, esta brecha corresponde a 5.63 años de educación, y junto al retorno macro minceriano entrega un aporte a la brecha de 39.41%.

Finalmente para estimar el aporte a la brecha de la productividad total de factores tenemos un aporte del 23% de la participación de mercado laboral, un 35% de la productividad laboral, un 39.41% del capital humano, dejando 26.59% para la productividad total de factores (PTF).

### Conclusiones

La estimación del modelo de selección arroja resultados esperables, indicando que la edad, sexo, escolaridad y la cantidad de niños afectan las probabilidades de participar en el mercado laboral. De las variables mencionadas es la cantidad de niños y el sexo las variables que impactan con mayor magnitud la probabilidad de participación.

Para la estimación de ingreso por hora la experiencia mantiene una relación no lineal con el ingreso por hora, los resultados muestran importantes diferencias de salarios entre zonas y la relación entre años de escolaridad e ingreso por hora sigue la evidencia nacional e internacional donde un año adicional de educación aumentaría el ingreso por hora en 11,2%.

---

<sup>26</sup> Banco central de Chile e INE

<sup>27</sup> OECD (2002), p. 303; OECD Web Site: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/13/2752342.pdf>

Una desviación estándar adicional de la prueba de comprensión lectora aumentaría el ingreso por hora en un 7.6%, indicando el traspaso desde el mercado laboral, por niveles de productividad al crecimiento económico.

Finalmente para la sección de contabilidad, el porcentaje que el capital humano, medido a través de IALS explica el porcentaje más importante de brecha del PIB chileno con el PIB promedio de la OECD. Resultado a considerar para la evaluación de crecimiento económico del país.

### III. Estadística Descriptiva Ficha de Antecedentes

---

#### III.1 Presentación

Esta sección del informe contiene detalles descriptivos de la muestra de la población chilena que participó en el Estudio de Comportamiento Lector a Nivel Nacional, la que resulta ser representativa de la población entre 9 y 65 años de zonas urbanas y rurales y pertenecientes a la mayoría de las regiones del país<sup>28</sup>.

El marco muestral a partir del cual se seleccionó la muestra probabilística y representativa de la población objetivo de este estudio, fue el último Censo de Población y Viviendas levantado por el INE en Abril de 2002.

La muestra<sup>29</sup> seleccionada se puede definir como probabilística<sup>30</sup>, representativa de la población entre 9 y 65 años de edad, estratificada geográficamente<sup>31</sup>, multietápica<sup>32</sup> y de conglomerados<sup>33</sup>.

En la base de datos resultante, cada observación fue expandida a su respectivo universo mediante el cálculo de su correspondiente factor de expansión.

#### III.2 Caracterización de la muestra obtenida

<sup>28</sup> No resultó sorteada muestra en la 1° región de Tarapacá, 11° región de Aysén del general Carlos Ibáñez del Campo y por última la 12° región de Magallanes y la antártica chilena.. Ello se debe solo al azar, se explica porque el diseño muestral está hecho pensando en zonas (urbano/rural) y edad.

<sup>29</sup> LA MUESTRA: Subgrupo de la población de la cual se recolectan los datos y debe ser representativo de dicha población.

<sup>30</sup> Muestras Probabilísticas: Subgrupo de la población en el que todos los elementos de esta tienen la misma posibilidad de ser elegidos.

<sup>31</sup> MUESTRA PROBABILÍSTICA ESTRATIFICADA: Subgrupo en que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento. En ocasiones el interés del investigador es comparar sus resultados entre segmentos, grupos o nichos de la población.

<sup>32</sup> MUESTRA MULTETAPAS O POLIETÁPICA Este concepto significa que para extraer la muestra hemos utilizado diversos procedimientos: En un estudio nacional, primero podrían elegirse ciudades, luego en cada ciudad, barrios; posteriormente en cada barrio, calles; luego casas y al final personas. En cada etapa el procedimiento es aleatorio.

<sup>33</sup> MUESTRA POR CONGRLOMERADO: La población se divide en racimos (conjunto de elementos muestrales con características en común). Se mide cada elemento del racimo al azar.

Luego de la aplicación en terreno fue posible obtener información sobre la caracterización de 1.217 hogares, cantidad que constituye el tamaño final de la muestra obtenida. La Tabla Nº 16 informa la distribución de la muestra final de encuestados según tramos de edad, región y zona de hogares de la encuesta según el resultado obtenido en el trabajo de campo.

**Tabla Nº 16 Distribución de la muestra final por tramos, regiones y zonas.**

Estrato	Tramos de edad			Total
	9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	
R. Metropolitana	Urbano	59	49	390
	Rural	8	4	48
	Total	67	53	438
Resto Regiones	Urbano	55	72	391
	Rural	15	15	111
	Total	70	87	502
Total	Urbano	114	121	781
	Rural	23	19	159
	Total	137	140	940
				1,217

**Tabla Nº 17 Frecuencia horizontal de la muestra final por tramos, regiones y zonas.**

Estrato	Tramos de edad			Total
	9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	
R. Metropolitana	Urbano	12%	10%	78%
	Rural	13%	7%	80%
	Total	12%	9%	78%
Resto Regiones	Urbano	11%	14%	75%
	Rural	11%	11%	79%
	Total	11%	13%	76%
Total	Urbano	11%	12%	77%
	Rural	11%	9%	79%
	Total	11%	12%	77%

**Tabla Nº 18 Frecuencia vertical de la muestra final por tramos, regiones y zonas.**

Estrato		Tramos de edad			Total
		9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	
R.					
Metropolitana	Urbano	88%	92%	89%	89%
	Rural	12%	8%	11%	11%
	Total	100%	100%	100%	100%
Resto Regiones	Urbano	79%	83%	78%	79%
	Rural	21%	17%	22%	21%
	Total	100%	100%	100%	100%
Total	Urbano	83%	86%	83%	83%
	Rural	17%	14%	17%	17%
	Total	100%	100%	100%	100%

**Tabla Nº 19 Distribución de la muestra final por tramos, regiones y zonas, desagregada**

	9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	Total general
2 <sup>a</sup> región	6	7	30	43
urbana	6	7	30	43
3 <sup>a</sup> región		2	3	5
urbana		2	3	5
4 <sup>a</sup> región	7	6	48	61
rural	3	1	15	19
urbana	4	5	33	42
5 <sup>a</sup> región	13	23	73	109
urbana	13	23	73	109
6 <sup>a</sup> región	4	7	51	62
rural	3	3	15	21
urbana	1	4	36	41
7 <sup>a</sup> región	6	8	49	63
rural	0	2	18	20
urbana	6	6	31	43
8 <sup>a</sup> región	26	22	135	183
rural	8	5	30	43
urbana	18	17	105	140
9 <sup>a</sup> región	1	2	34	37
rural	0	2	17	19
urbana	1	0	17	18
10 <sup>a</sup> región	5	4	47	56
rural	1	2	16	19
urbana	4	2	31	37
región metropolitana	67	53	438	558
rural	8	4	48	60
urbana	59	49	390	498
14 <sup>a</sup> región	1	3	16	20
urbana	1	3	16	20
15 <sup>a</sup> región	1	3	16	20
urbana	1	3	16	20
Total general	137	139	940	1217

**Tabla Nº 20 Frecuencia vertical de la muestra final por tramos, regiones y zonas, desagregada.**

	9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	Total general
<b>2<sup>a</sup> región</b>	6	7	30	43
urbana	100%	100%	100%	100%
<b>3<sup>a</sup> región</b>	0	2	3	5
urbana	0%	100%	100%	100%
<b>4<sup>a</sup> región</b>	7	6	48	61
rural	43%	17%	31%	31%
urbana	57%	83%	69%	69%
<b>5<sup>a</sup> región</b>	13	23	73	109
urbana	100%	100%	100%	100%
<b>6<sup>a</sup> región</b>	4	7	51	62
rural	75%	43%	29%	34%
urbana	25%	57%	71%	66%
<b>7<sup>a</sup> región</b>	6	8	49	63
rural	0%	25%	37%	32%
urbana	100%	75%	63%	68%
<b>8<sup>a</sup> región</b>	26	22	135	183
rural	31%	23%	22%	23%
urbana	69%	77%	78%	77%
<b>9<sup>a</sup> región</b>	1	2	34	37
rural	0%	100%	50%	51%
urbana	100%	0%	50%	49%
<b>10<sup>a</sup> región</b>	5	4	47	56
rural	20%	50%	34%	34%
urbana	80%	50%	66%	66%
<b>región metropolitana</b>	67	53	438	558
rural	12%	8%	11%	11%
urbana	88%	92%	89%	89%
<b>14<sup>a</sup> región</b>	1	3	16	20
urbana	100%	100%	100%	100%
<b>15<sup>a</sup> región</b>	1	3	16	20
urbana	100%	100%	100%	100%
<b>Total general</b>	137	139	940	1217

La muestra definitiva tuvo se encuentra conformada por un 43% de Hombres (ver Tabla Nº 21).

**Tabla Nº 21 Distribución de la muestra final por género.**

	Frecuencia	Porcentaje	Acumulada
<b>Hombre</b>	529	43%	43%
<b>Mujer</b>	688	57%	100%
<b>Total</b>	<b>1217</b>	<b>100%</b>	

#### *Factores de expansión*

Debido a que se trata de una muestra representativa a nivel nacional es posible aplicar factores de expansión que permitan generalizar los resultados obtenidos a toda la población chilena. El factor de expansión se interpreta como la cantidad de personas en la población, que representa una persona en la muestra. Ello determina que las respuestas entregadas por cada individuo a los instrumentos aplicados, es decir, cada observación es ponderada por un factor calculado utilizando el criterio que se explica a continuación.

El factor de expansión de cada observación corresponde al valor recíproco de su probabilidad de selección.

$$FE_{hcij} = \frac{1}{f_{hcij}}$$

#### b) Factor de actualización de viviendas

El empadronamiento que se realizó en los días previos a la encuesta permitió calcular un factor de actualización de hogares, que fue definido de la siguiente forma:

$$FA_{hi} = \frac{\dot{m}_{hi}}{m_{hi}}$$

Donde:

$m_{hi}$  : número de hogares en la Manzana i de la Comuna c del Estrato h, según el Censo de 2002.

$m'_{hi}$  : número de hogares empadronados en la Manzana i de la Comuna c del Estrato h, en días previos a la encuesta.

### c) Factor de corrección por no respuesta

Como no se pudo encuestar en cada conglomerado la cantidad de viviendas predefinida, y para eliminar sesgos posibles producto de la pérdida no aleatoria de viviendas en cada conglomerado (se pierden más viviendas en conglomerado de nivel socioeconómico alto y menos vivienda en los conglomerados más bajos), se calculó un factor de corrección por no respuesta para cada conglomerado definido por la siguiente expresión:

$$FC_{hij} = \frac{m_{hci}}{e_{hci}}$$

Donde:

$m_{hci}$  : Hogares seleccionados ( $m_{hci} = 5$ ) en la Manzana i-ésima de la Comuna c del Estrato h.

$e_{hi}$  : Hogares encuestados en la manzana i de la Comuna c del Estrato h.

Por lo tanto, el ponderador resultante para cada observación fue:

$$F_{hij} = FE_{hij} * FA_{hij} * FC_{hij}$$

Finalmente, se post-estratificó la población entrevistada de acuerdo a la población objetivo total por zona y tramo de edad, para ajustar la estructura de la población estimada por la encuesta a las proyecciones oficiales de población del Instituto Nacional de Estadísticas.

Se construyeron dos factores, uno para expandir todos los integrantes del hogar (FEHog\_Cor) y otro para expandir los entrevistados seleccionados aleatoriamente (ubicados en el primer registro de cada hogar u Orden igual a 1) (FEPPer\_Cor).

## III.3 Descripción de la muestra

A continuación se presenta la estadística descriptiva para los módulos A, B, C y D de la Encuesta de Comportamiento Lector, que corresponden a composición del hogar, educación, ocupación e ingresos. Ésta información fue obtenida a partir de la base final de la encuesta, aplicada a 1217 personas y ajustada por sus correspondientes factores de expansión por lo que se refiere a un total de 13.215.854 de observaciones.

### Módulo A: Composición del Hogar

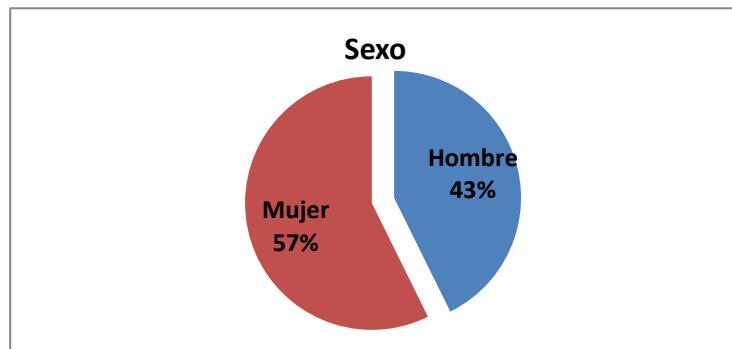
Según los datos de la encuesta, el promedio de edad de las 1.217 personas encuestadas es de 32,62 años. Como se puede observar en la tabla, la mayoría de las personas encuestadas tiene entre 14 y 24 años, lo cual representa el 28% del total de la muestra. Otro grupo importante de encuestados tiene entre 24 y 54 años, conformando un 48% del total. Por otra parte, el menor porcentaje de encuestados tiene menos de 14 años y más de 54 años (ambos tramos representan un 12% cada uno).

**Tabla Nº 22 Edad de los encuestados.**

Tramos de edad	Frecuencia	Porcentaje	Acumulada
Edad ≤14	1.622.813	12%	12%
14<Edad≤24	3.760.617	28%	40%
24<Edad≤34	2.055.883	16%	56%
34<Edad≤44	2.095.235	16%	72%
44<Edad≤54	2.111.221	16%	88%
54<Edad	1.570.085	12%	100%
Total	13.215.854	100%	

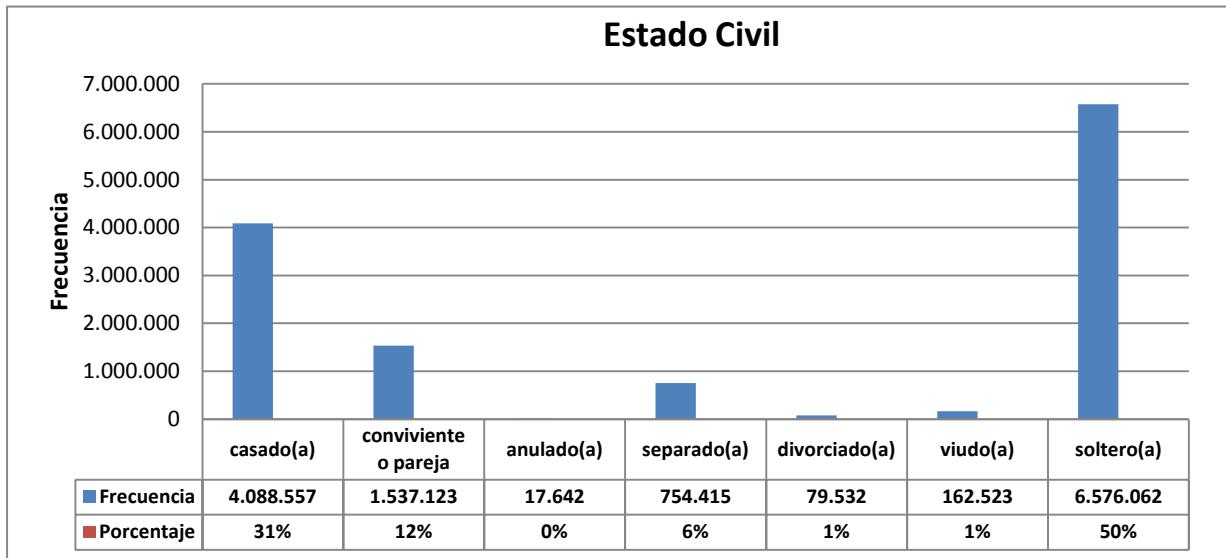
La distribución por género de las personas encuestadas corresponde a 57% mujeres y 43% hombres, lo cual difiere del promedio nacional el cual es 50,7% y 49,3% respectivamente<sup>34</sup>.

**Gráfico 1 Distribución por sexo**



Al analizar el estado civil actual de los encuestados se observa que la mitad de ellos son solteros. Otro grupo importante de los encuestados son casados, los cuales representan un 31%, mientras que el restante 19% lo conforman otros estados civiles.

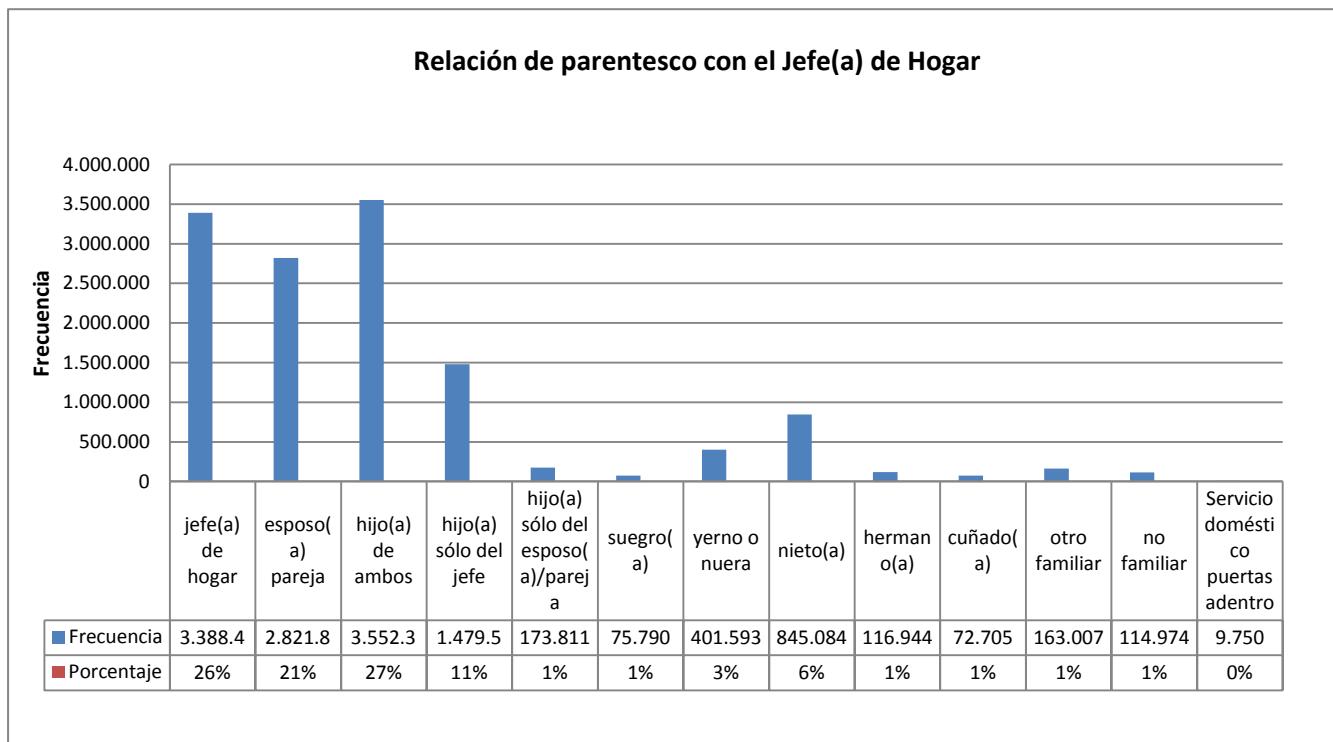
**Gráfico 2 Estado Civil**



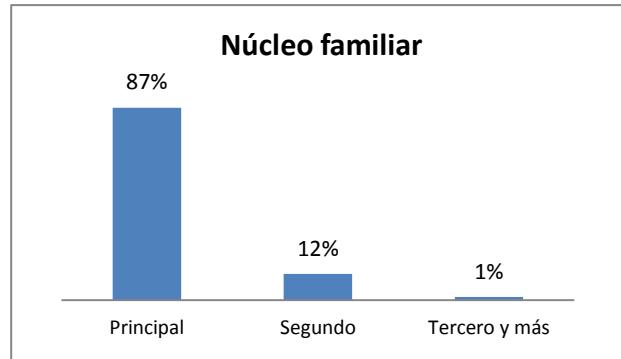
<sup>34</sup> Fuente: Censo 2002

Al analizar la relación de parentesco con el Jefe o la Jefa de Hogar se encuentra que existen tres grandes relaciones directas que conforman más del 91% de la muestra. Así, la mayoría de los encuestados (27%) son hijos(as) de ambos Jefes de Hogar, un 26% corresponde a los mismos jefes (as) de hogar, un 21% es esposo(a) / pareja del jefe(a) de hogar y un 11% es hijo(a) sólo del jefe. El restante 9% tiene el Jefe de Hogar de manera más indirecta a través de parentesco de segundo grado y relaciones no familiares.

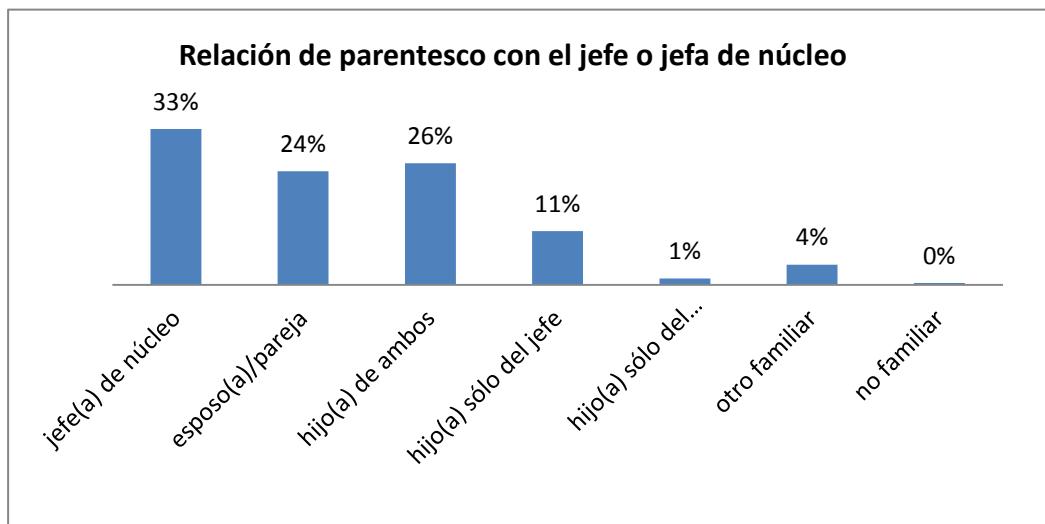
**Gráfico 3 Relación de parentesco con el jefe(a) de Hogar**



Del total de encuestados, la gran mayoría pertenece al núcleo familiar de orden principal los cuales representan el 87%. El resto pertenece a núcleos familiares de segundo orden (12%) y tercer orden hacia adelante (1%).



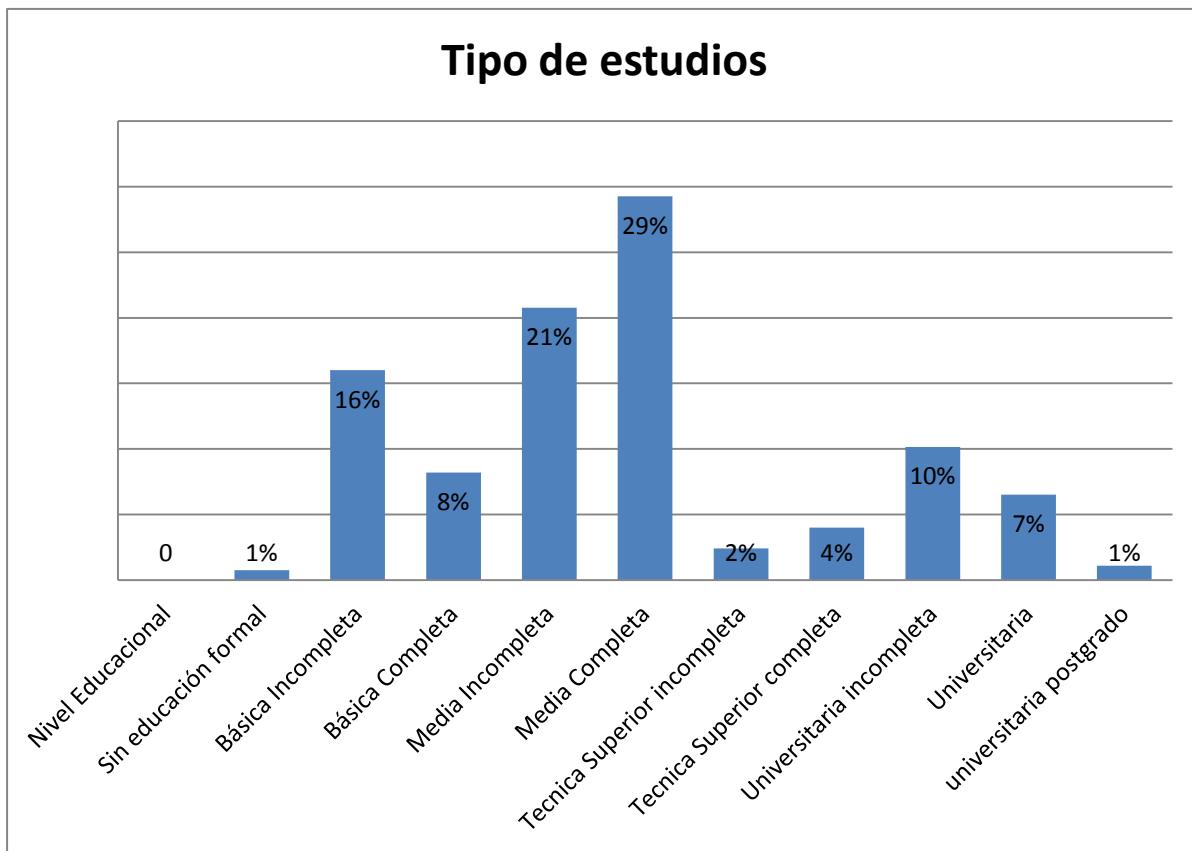
Al analizar la relación de parentesco con el jefe o jefa de núcleo se observa que existe una clara relación con el resultado anterior relacionado con el núcleo familiar. La mayoría de los encuestados tiene una relación de parentesco de orden principal con el jefe o jefa de núcleo, lo cual coincide con lo obtenido anteriormente. Los datos en detalle se observan en la ilustración posterior, la cual muestra que la mayoría de los encuestados son jefe(a) de núcleo (33%).

**Gráfico 5 Relación de parentesco con el jefe(a) de núcleo****Módulo B: Educación**

En este módulo se busca conocer el tipo de educación de los encuestados, identificando el estudio actual para aquellos que están estudiando y el último curso aprobado para aquellos que no están

estudiando actualmente. Al analizar los datos se observa que la mayoría de los encuestados pertenece al sistema de educación secundaria, dividiéndose en educación media completa (29%) e incompleta (21%). Otro grupo importante lo conforman aquellos que poseen educación básica completa e incompleta, representando en conjunto un 24%, mientras que un 18% posee educación universitaria en distintos grados. Por otra parte, existe un 6% del total de encuestados que dice poseer educación técnica completa e incompleta. Cabe destacar que sólo el 1% no posee educación formal, y que además un 1% no responde, por lo tanto más del 98% de los encuestados forma y/o ha formado parte del sistema educacional chileno en sus diversos tipos de estudios.

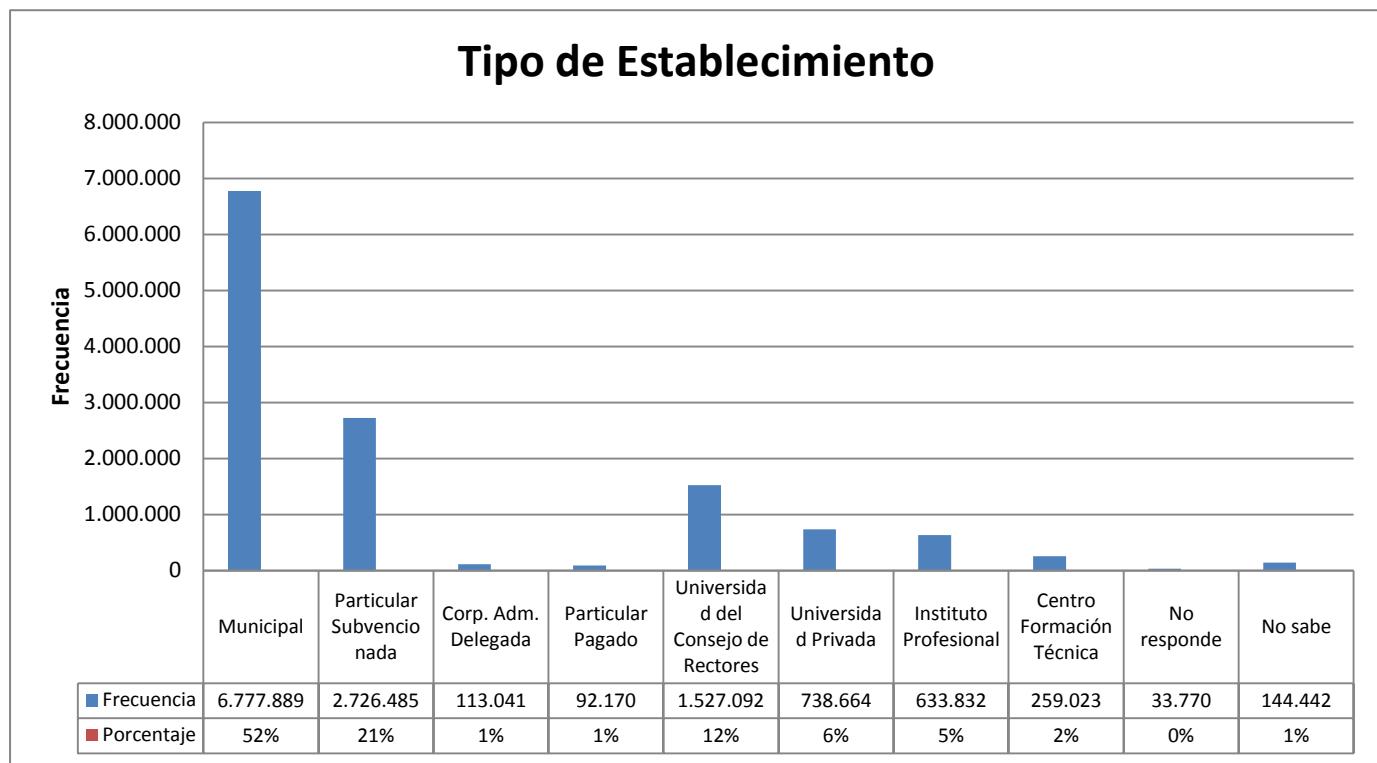
Gráfico 6 Tipos de estudios



Según los datos obtenidos a la hora de preguntar sobre el establecimiento educacional al que asisten o asistieron los encuestados, se puede ver que más de la mitad de ellos actualmente asiste o asistió a establecimientos educacionales municipalizados (52%). Mientras que un menor porcentaje de los encuestados pertenece o perteneció a un tipo de establecimiento particular subvencionado (21%). Tan sólo un 1% declara pertenecer o haber pertenecido a un

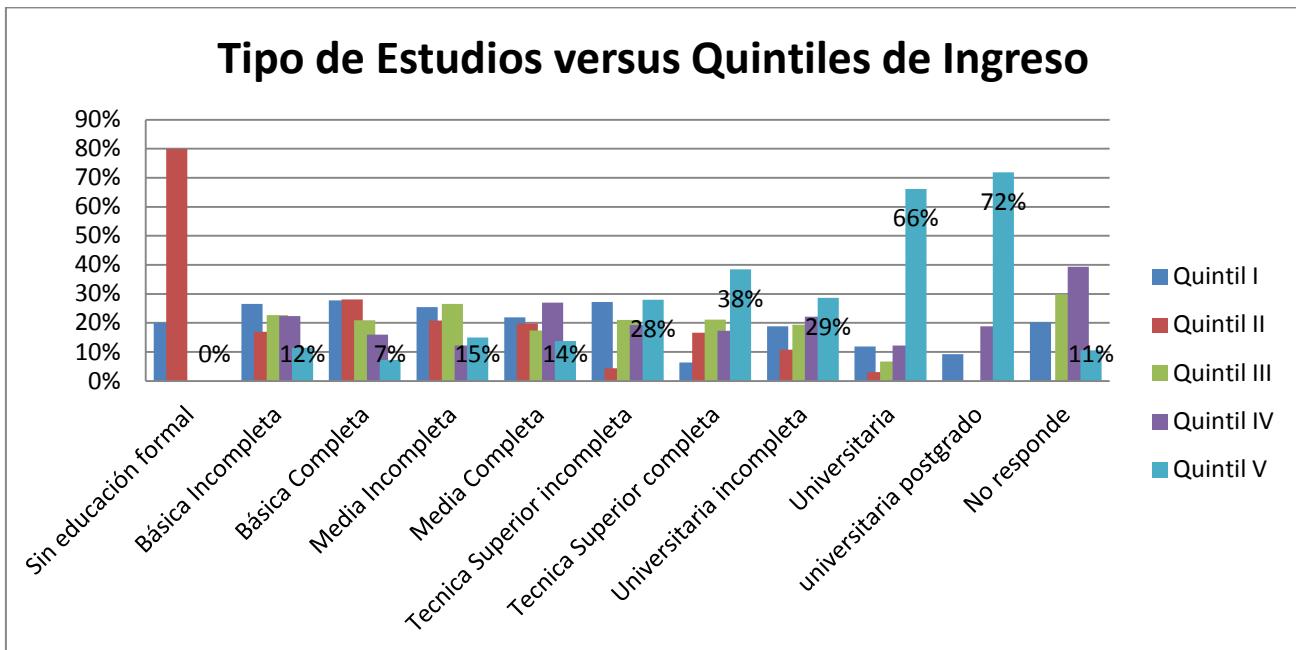
establecimiento particular pagado. Por otra parte, los encuestados que anteriormente declararon tener educación universitaria pertenecen a universidades del Consejo de Rectores (12%) en su gran mayoría y el resto a universidades privadas (6%). Los resultados nos muestran que claramente los encuestados forman y/o formaron parte de un sistema educacional municipalizado y particular subvencionado.

Gráfico 7 Tipo de establecimiento en el que estudio



El tipo de estudios declarado por los entrevistados se comporta según la literatura con respecto a los niveles de ingreso. Es decir, a mayores quintiles de ingresos, es posible encontrar mayores niveles educacionales, como es el caso de educación Universitaria, donde un 68% del quintil V posee ese nivel, versus un 8% promedio del resto de los quintiles.

**Gráfico 8 Tipo de estudio según quintiles de ingreso del hogar**



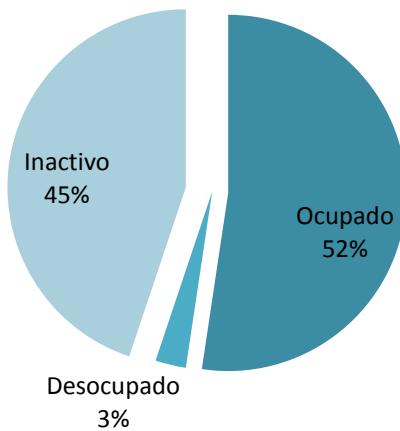
### Módulo C: Ocupación<sup>35</sup>

Al analizar la situación ocupacional de los encuestados se aprecia que el 52% de ellos se definen como ocupado, mientras que un 45% de ellos como inactivo. Tan sólo un 3% de las personas está en situación de desocupado.

**Gráfico 9 Situación ocupacional**

<sup>35</sup> En este apartado se analiza solo la situación ocupacional para personas de 15 años y más

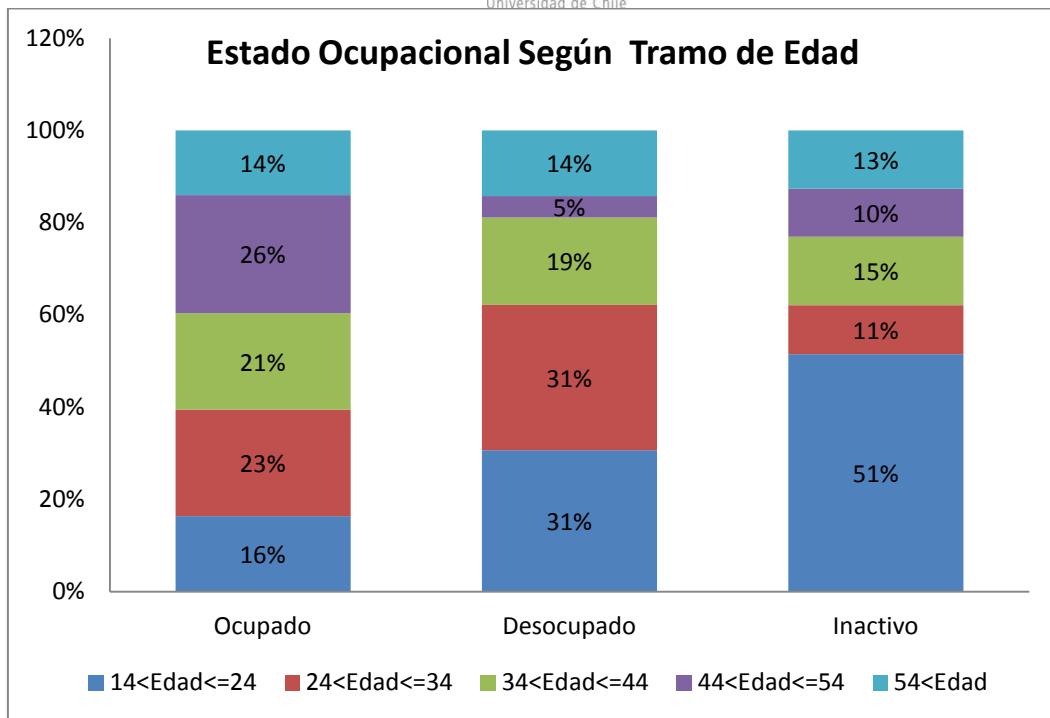
## Situación Ocupacional



Respecto a los encuestados de 15 años y más que se clasifican como ocupados, el 68% de ellos trabaja entre 31 y 49 horas a la semana, lo cual está dentro del marco de la jornada laboral que se considera como legal. Un menor porcentaje (13%) declara trabajar entre 12 y 30 horas a la semana, lo cual podría atribuirse a trabajos más bien esporádicos. En los extremos, un 8% trabaja menos de 12 horas y un 11% más de 50 horas a la semana.

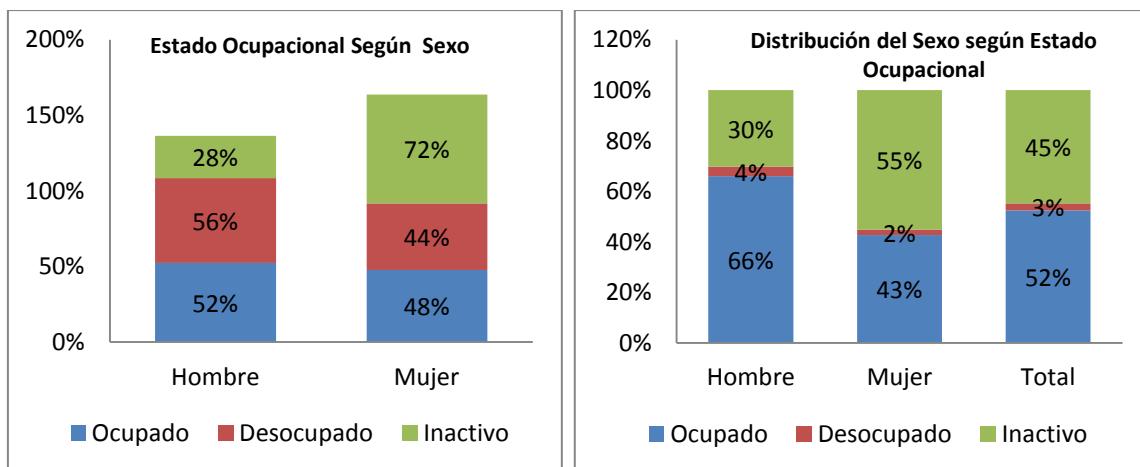
Al analizar estas cifras por tramos de edad notamos que los jóvenes menores a 24 años se concentran principalmente en *desocupados* e *inactivos* (82%), reflejando un posible estado de estudiantes. En el caso de los inactivos tenemos un importante número de mayores de 54 años, 13%, reflejando jubilados y/o retirados del mercado laboral.

Gráfico 10 Situación ocupacional según tramos de edad



A nivel de sexos la participación laboral masculina es claramente mayor, (72% de los inactivos corresponden a mujeres). Al realizar el análisis inter género, podemos notar que el 55% de las mujeres es inactivo, mientras que este porcentaje es sólo de un 30% para hombres.

**Gráfico 11 Situación ocupacional según sexo**



**Tabla Nº 23 Horas semanales trabajadas por personas de 15 años y m\xfas.**

Horas semanales	Porcentaje
Menos de 12	8%
12-30 hrs	13%
31-49 hrs	68%
Más de 50	11%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

## IV. Estadística Descriptiva Comportamiento Lector

---

En el presente capítulo, se expone toda la información relativa al Módulo de Comportamiento Lector que forma parte de la Encuesta de Comportamiento Lector aplicada entre los meses de junio y agosto del presente año. Esta sección permite obtener información sobre la Preferencia de Actividades, Tenencia de libros en el hogar, Percepción e Importancia de la lectura, Lectura de Diarios, Revistas, Cómics y Libros, Formación del hábito lector, Autopercepción de la Habilidad Lectora y sus limitaciones, Acceso y lugares de lectura, Uso de Internet y Lectura en Soporte Digital.

A continuación, se presenta un análisis de frecuencia para las distintas preguntas de este módulo, mostrando además su distribución por edad, quintil de ingresos<sup>36</sup>, sexo, nivel educacional y zona urbano/rural, especificando la existencia o no de diferencias significativas<sup>37</sup> entre las variables y entre los grupos que conforman dichas variables<sup>38</sup>. En algunos casos, no se presentan los cruces por las variables, dado que no se encontraron diferencias observables respecto del total de la población.

El siguiente análisis fue realizado sobre 1.217 encuestas aplicadas, cuyas respuestas fueron expandidas para dar cuenta de los resultados a nivel nacional.

---

<sup>36</sup> La variable quintil de ingreso, está construida a partir de la variable ingreso autónomo, la cual a su vez está conformada a partir de la variable D1: "El mes pasado, ¿cuál fue el total de sueldos y salarios obtenidos? Consideré su remuneración líquida (Incluye las asignaciones familiares, no incluye los descuentos legales correspondientes al sistema previsional de salud), y la variable D3 "El mes pasado, ¿cuál fue el total de ingresos obtenidos por actividades independientes (industriales, agrícolas, comerciales y profesionales)?". Ambas preguntas se encuentran en el cuestionario hogar de la Encuesta de Comportamiento Lector.

<sup>37</sup> Se entenderán por diferencias significativas aquellas diferencias que en el análisis del test de medias (test t) se obtenga un  $p < 0,05$ .

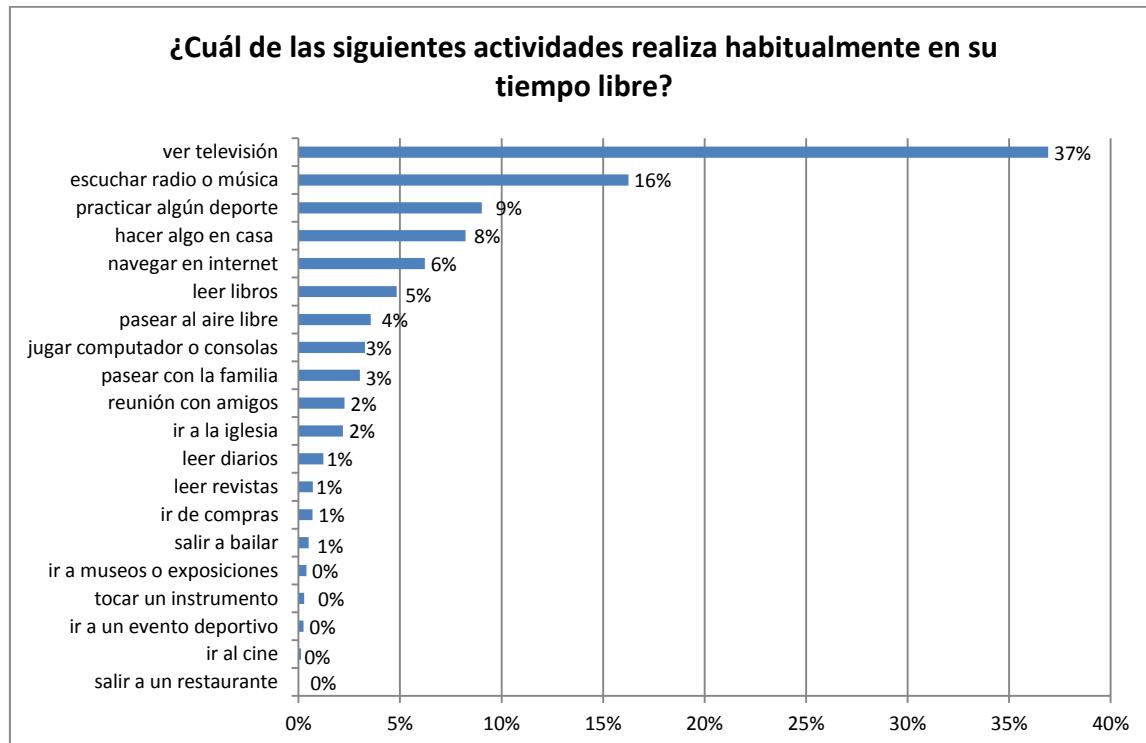
<sup>38</sup> En los Anexos de este informe se presentan tablas de frecuencia para todas las preguntas de la encuesta.

## IV. 1 Actividades en el tiempo libre<sup>39</sup>

Como primera aproximación a las características de los encuestados se presentan a continuación, las actividades que prefieren realizar en su tiempo libre. Es posible apreciar en el gráfico, que un 37% de la población prefiere ver televisión en su tiempo libre, un 16% escuchar radio o música, un 9% practicar algún deporte, un 8% hacer algo en casa (tareas domésticas, cocinar, arreglar algo, etc.) y un 6% prefiere navegar por internet.

Un 4,8% de las personas eligió leer libros como su actividad favorita, leer diarios tiene un 1,23% y leer revistas 0,71% de las preferencias. Estas tres actividades en su conjunto suman el 6,7% de las preferencias.

Gráfico 12: Actividades que realiza en su tiempo libre (Primera Preferencia)



<sup>39</sup> Información obtenida a partir de la primera preferencia seleccionada por el encuestado (se podían elegir 3, donde la primera era la más preferida).

## Por Sexo

Los hombres prefieren en mayor medida (14,8%) que las mujeres (4,7%) practicar algún deporte en su tiempo libre. También se aprecian diferencias al momento de preferir leer libros, diarios y revistas, aunque no se encuentran entre las actividades favoritas, las mujeres declaran preferir en mayor medida leer libros y revistas que los hombres; mientras que los hombres prefieren leer diarios en mayor medida que las mujeres.

**Tabla 1: Actividades en el tiempo libre según sexo (Primera Preferencia)**

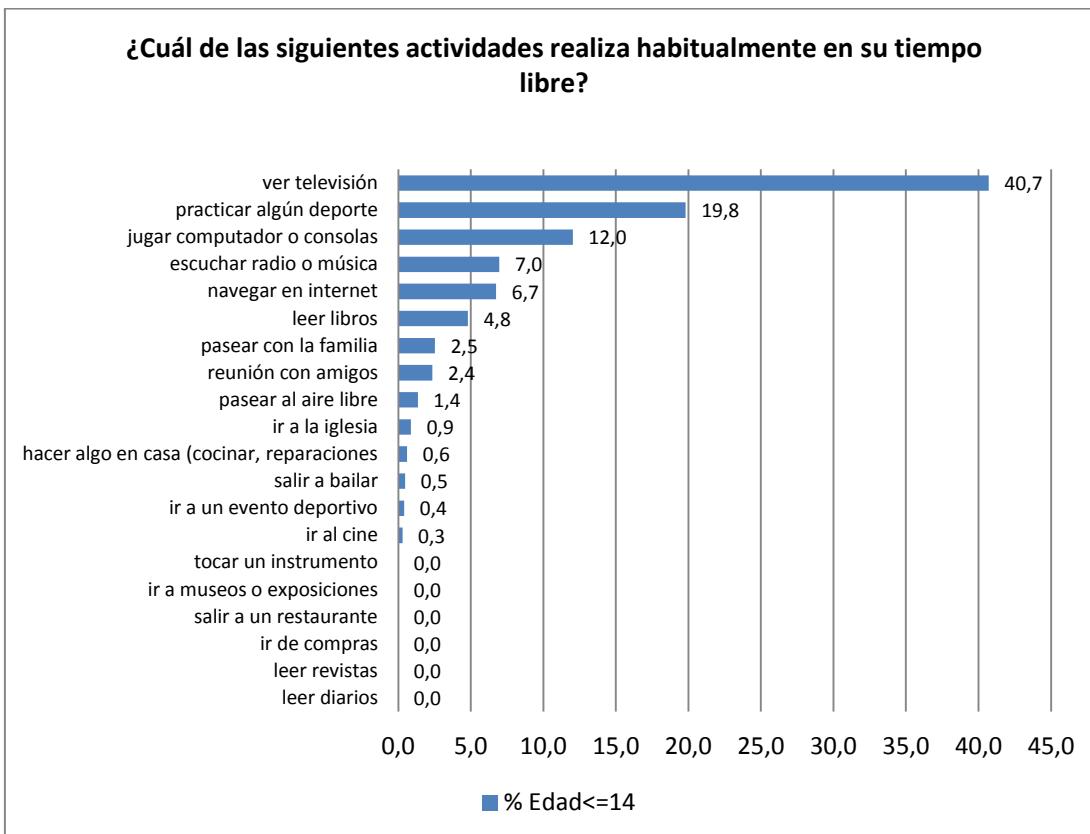
	Mujeres	Hombres	Total
<b>Ver televisión</b>	37,49%	36,16%	36,92%
<b>Escuchar radio o música</b>	17,35%	14,76%	16,25%
<b>Practicar algún deporte</b>	4,68%	14,88%	9,03%
<b>Hacer algo en casa (cocinar, reparaciones, etc.)</b>	10,4%	5,32%	8,23%
<b>Navegar en internet</b>	6,25%	6,18%	6,22%
<b>Leer libros</b>	6,28%	2,9%	4,83%
<b>Pasear al aire libre</b>	3,94%	3,03%	3,55%
<b>Jugar computador o consola</b>	2,16%	4,77%	3,28%
<b>Pasear con la familia</b>	4,33%	1,26%	3,02%
<b>Reunión con amigos</b>	1,46%	3,34%	2,27%
<b>Ir a la iglesia</b>	2,26%	2,1%	2,19%
<b>Leer diarios</b>	0,29%	2,49%	1,23%
<b>Leer revistas</b>	1,16%	0,1%	0,71%
<b>Ir de compras</b>	0,95%	0,34%	0,69%
<b>Salir a bailar</b>	0,58%	0,39%	0,5%
<b>Ir a museos o exposiciones</b>	0,18%	0,66%	0,38%
<b>Tocar un instrumento</b>	0%	0,67%	0,29%
<b>Ir a un evento deportivo</b>	0,02%	0,56%	0,25%
<b>Ir al cine</b>	0,17%	0,07%	0,13%
<b>Salir a un restaurante</b>	0,05%	0%	0,03%

## Por Tramos de Edad

En el gráfico a continuación, se presentan las actividades que realizan frecuentemente en su tiempo libre los menores de 15 años. En éste, se puede apreciar que los niños menores presentan como primera preferencia ver televisión (40,7%), luego un 19,8% señala que prefiere practicar

algún deporte, jugar computador o consolas (12%), escuchar radio y música y navegar en internet (7%); en sexta prioridad se encuentra leer libros (4,8%).

Gráfico 13: Actividades en el tiempo libre para menores de 15 años (Primera Preferencia)



### Por Quintil de Ingreso

En la tabla a continuación, se puede apreciar que la mayor diferencia se encuentra entre el Quintil V y el resto de los quintiles; si bien, la actividad de mayor preferencia es ver televisión, esto es en menor medida para el Quintil V que para el resto de los quintiles (30% frente a un 37% del promedio total). También se ven diferencias en la tercera opción más preferida, donde en promedio se señala “practicar algún deporte”, mientras que para el quintil V resulta ser “navegar en Internet”; ocho puntos sobre el promedio (6%).

**Tabla Nº 24: Actividades en el tiempo libre según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Ver televisión</b>	36%	43%	40%	37%	30%	37%
<b>Escuchar radio o música</b>	18%	11%	19%	14%	19%	16%
<b>Practicar algún deporte</b>	10%	10%	10%	8%	7%	9%
<b>Hacer algo en casa (Cocinar, hacer reparaciones, etc.)</b>	7%	8%	7%	11%	7%	8%
<b>Navegar en internet</b>	6%	6%	3%	2%	14%	6%
<b>Leer libros</b>	4%	5%	2%	7%	6%	5%
<b>Asear al aire libre</b>	4%	3%	4%	4%	3%	4%
<b>Jugar computador o consolas</b>	3%	2%	6%	3%	2%	3%
<b>Pasear con la familia</b>	3%	5%	2%	2%	4%	3%
<b>Ir a la iglesia</b>	1%	1%	4%	4%	1%	2%
<b>Reunión con amigos</b>	1%	1%	1%	4%	4%	2%
<b>Leer diarios</b>	1%	2%	0%	1%	2%	1%
<b>Leer revistas</b>	1%	1%	0%	1%	0%	1%
<b>Ir de compras</b>	0%	1%	0%	2%	0%	1%
<b>Salir a bailar</b>	2%	0%	0%	0%	0%	1%
<b>Salir a un restaurant</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Ir a un evento deporte</b>	0%	1%	1%	0%	0%	0%
<b>Ir al cine</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Ir a museos o exposiciones</b>	1%	0%	0%	0%	1%	0%
<b>Tocar un instrumento</b>	0%	0%	0%	1%	0%	0%

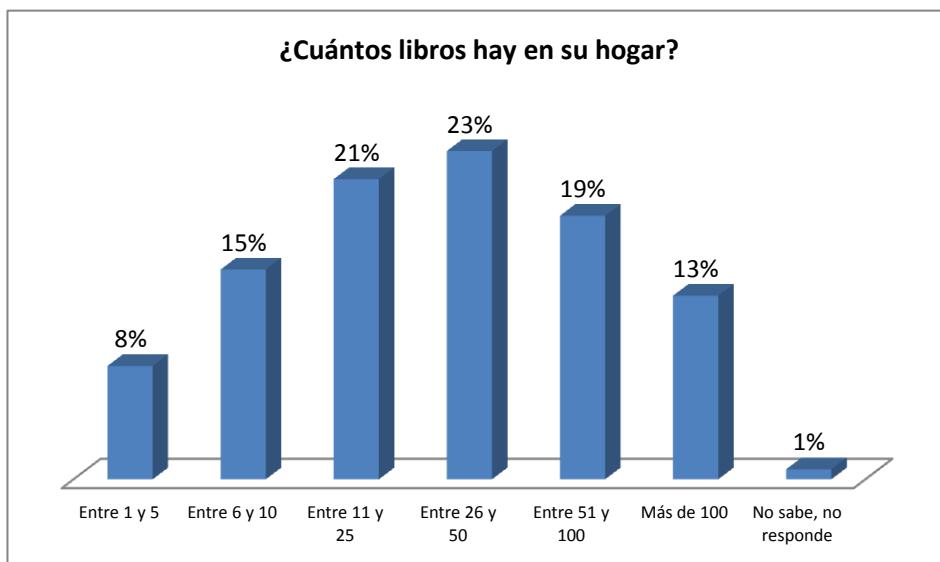
## IV. 2 Tenencia de Libros en el Hogar

A continuación, se presenta el análisis de aquellas preguntas respecto de la tenencia de libros en el hogar, la cantidad y tipo de libros y cuántos de éstos son de su pertenencia.

### Cantidad de libros en el hogar

Del total de encuestados, un 92% señaló tener libros en su hogar. De este porcentaje, el 23% indicó que tiene entre 26 y 50 libros, el 21% tiene entre 11 y 25, mientras que el 19% dijo tener entre 51 y 100; el 15% dijo tener entre 6 y 10 libros y el 13% tiene más de 100 libros. El 8% dijo tener entre 1 y 5 libros.

Gráfico 14: Cantidad de Libros en el hogar



### Por Quintil de ingreso

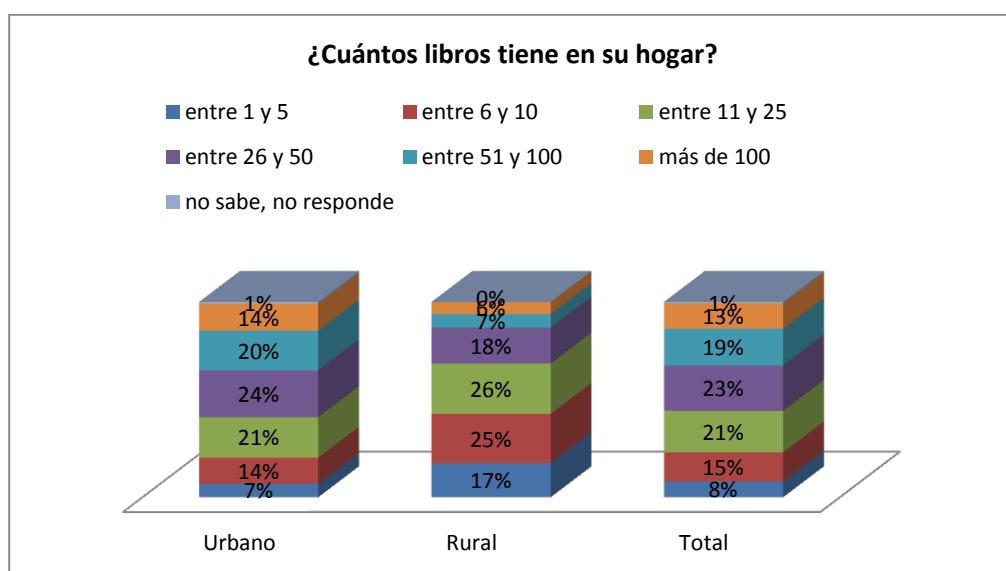
En la tabla, se puede ver que la tendencia señala que, a mayor quintil de ingreso mayor es la cantidad de libros que se tiene en el hogar. En el Quintil V, un 19,6% señala que tiene más de 100 libros en casa (6 puntos sobre el promedio total), frente a un 9,5% del quintil I, que dijo tener más de 100 libros. La proporción de la muestra que señaló tener menos libros en casa (entre 1 y 10 libros) es mayor para los tres primeros quintiles en comparación con el cuarto y quinto quintil.

**Tabla N° 25: Cantidad de libros en el hogar según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Entre 1 y 5</b>	11,7%	7,51%	11,59%	3,46%	5,73%	8,05%
<b>Entre 11 y 25</b>	23,39%	19,17%	24,65%	22,25%	16,8%	21,31%
<b>Entre 26 y 50</b>	21,32%	19,2%	22,23%	26,25%	27,15%	23,3%
<b>Entre 51 y 100</b>	16,03%	26,94%	10,81%	18,74%	21,94%	18,71%
<b>Entre 6 y 10</b>	18,07%	17,07%	17,92%	13,94%	7,56%	14,89%
<b>Más de 100</b>	9,47%	8,78%	11,88%	15,17%	19,59%	13,03%
<b>No sabe, no responde</b>	0%	1,34%	0,91%	0,2%	1,23%	0,71%

### Por zona urbana/rural

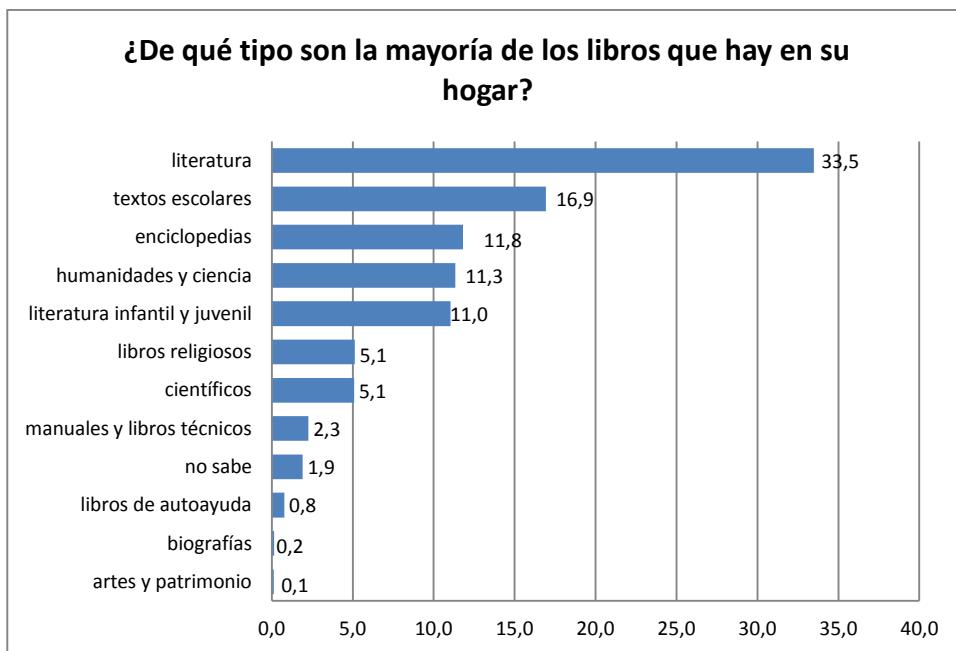
Como se puede ver en el gráfico a continuación, existen diferencias significativas entre zonas (urbanas y rurales) al momento de señalar la cantidad de libros que tienen en sus hogares; un 17% de los que se encuentran en zonas rurales dijo tener entre 1 y 5 libros, mientras que un 7% dijo tener la misma cantidad de los que se encuentran en zona urbana. Asimismo, un 14% de los de la zona urbana dijo tener entre 6 y 10 libros mientras que un 25% de la zona rural dijo tener el mismo número de libros en su hogar. Otra diferencia relevante, se ve entre los que señalaron tener entre 51 y 100 libros, donde un 20% de la zona urbana dijo tener esa cantidad a diferencia del 7% de la zona rural que señaló la misma alternativa.

**Gráfico 15: Tenencia de libros en su hogar según zona urbano/rural**

### Tipo de libros en el hogar

De los libros que se tienen en el hogar, un 33% de las personas señaló que la mayoría de ellos son de **literatura**, mientras que un 17% señaló que son **textos escolares** y un 12% dijo **enciclopedias**. Un 11% dijo tener mayoría de libros de humanidades y ciencias sociales y otro 11% señaló tener mayoría de libros de literatura infantil y juvenil. Un 5% dijo tener mayoría de libros religiosos y otro 5% dijo tener mayoría de libros científicos. En menor medida se tienen libros como manuales y libros técnicos y, de autoayuda, lo que alcanza sólo un 3%. Las biografías y los libros de arte y patrimonio no se encuentran en su mayoría en los hogares de los chilenos.

Gráfico 16: Tipo de libros en el hogar



### Por zona urbano/rural

En la tabla a continuación, se puede apreciar que, las mayores diferencias que se presentan entre las zonas urbano y rural, es que en la zona rural es mayor la proporción de personas que señaló tener libros de literatura en su casa, 40% frente a un 33% de la zona urbana; además, un 12% de

las personas de zonas rurales dijo tener libros religiosos frente a un 4% que señaló tener las personas de las zonas urbanas.

**Tabla Nº 26: Tipo de libros en el hogar según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Literatura</b>	33%	40%	33%
<b>Textos escolares</b>	17%	19%	17%
<b>Enciclopedias</b>	12%	10%	12%
<b>Humanidades y ciencias sociales</b>	12%	7%	11%
<b>Literatura infantil y juvenil</b>	12%	6%	11%
<b>Científicos</b>	5%	4%	5%
<b>Libros religiosos</b>	4%	12%	5%
<b>Manuales y libros técnicos</b>	2%	1%	2%
<b>No sabe</b>	2%	0%	2%
<b>Libros de autoayuda</b>	1%	0%	1%
<b>Artes y patrimonio</b>	0%	0%	0%
<b>Biografías</b>	0%	1%	0%

### Pertenencia de libros

El 28% de los encuestados, dijo que todos los libros que hay en su hogar eran de su propiedad, el 24% señaló que la mayoría, el 18% declaró que algunos y el 15% dijo que sólo unos pocos. El 12 % dijo que los libros no pertenecen a ellos.

## IV.3 Percepción e importancia de la lectura

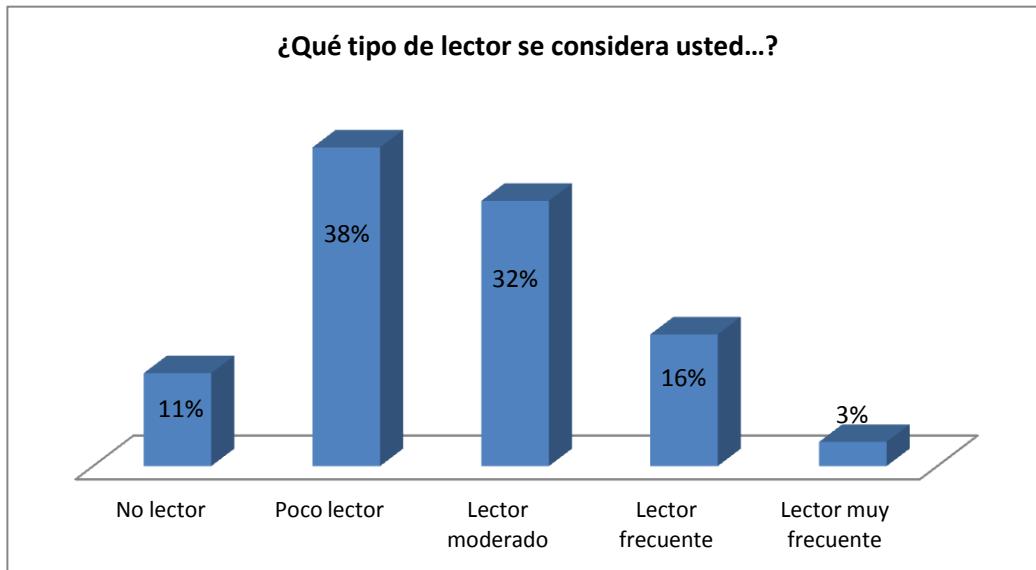
Uno de los tópicos relevantes a evaluar es la autopercepción de las personas como lectores, sin indagar o profundizar en qué formato de lectura o soporte en particular realizan dicha lectura. De este modo, se logra el primer acercamiento a las personas, sin el conocimiento que le entrega la encuesta posteriormente sobre lo que es posible entender como lectura. Luego se profundiza en su autopercepción como lectores, al preguntar por la frecuencia de leer en cualquier formato o soporte por 15 a 20 minutos de manera continua.

Adicionalmente, se indaga en las razones de no lectura, en la importancia de la lectura en la sociedad, los motivos de lectura personal, formas o estilos de lectura, momentos del año de lectura, razones de lectura en general.

### Auto percepción del tipo de lector

Al momento de consultar por el tipo de lector que se considera el encuestado, es decir, sin especificar en el tipo de formato o soporte en el que se lee, se puede apreciar que del total de los encuestados, un 11% se considera como **no lector** mientras que el 38% se considera poco lector, un 32% se considera un lector moderado, un 16% se considera un lector frecuente y sólo un 3% se considera un lector muy frecuente.

Gráfico 17: Autopercepción de tipo de lector



#### Por sexo

Se aprecian diferencias significativas entre hombres y mujeres, al momento de autodefinirse como algún tipo de lector. Los hombres se perciben como poco lectores (44%) en mayor medida que las mujeres (34%), existiendo una diferencia significativa entre ellos en este aspecto. También las mujeres se perciben como lectores frecuentes en mayor medida que los hombres (un 19% frente a un 11% de los hombres), siendo esto significativo.

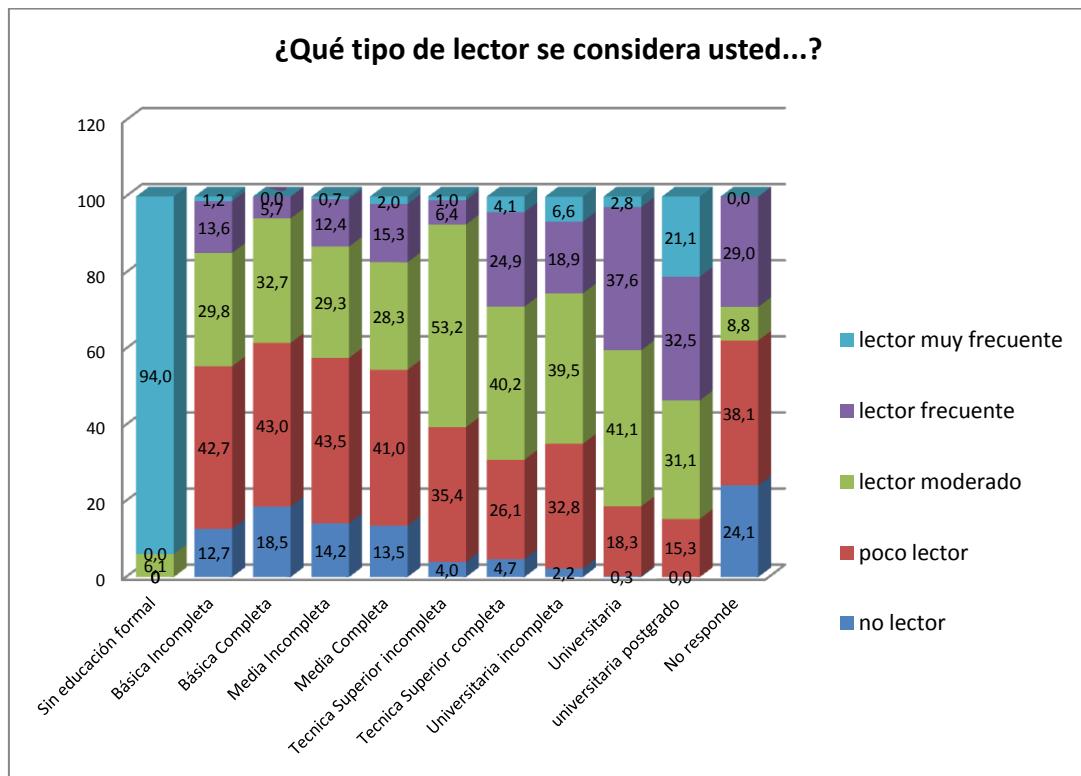
Tabla N° 27: Autopercepción de tipo de lector según sexo

	Mujeres	Hombres	Total
<b>No lector</b>	10,27%	12,36%	11,16%
<b>Poco lector</b>	33,87%	44,18%	38,27%
<b>Lector moderado</b>	33,51%	29,64%	31,85%
<b>Lector frecuente</b>	19,28%	11,15%	15,81%
<b>Lector muy frecuente</b>	3,07%	2,68%	2,90%

### Por nivel de escolaridad

De acuerdo al gráfico que se presenta a continuación, se da cuenta que a medida que aumenta el nivel educacional, es decir, a mayor número de años de estudio, aumenta la posibilidad de auto percibirse como lector frecuente. También se puede señalar que, a menor nivel de escolaridad las personas se autoperciben en mayor medida como poco lectores. En este sentido, es posible señalar, que un 43% de las personas que tienen educación básica se autopercibe como poco lector al mismo tiempo que un 41% de los que tienen educación media completa se definen también como poco lectores, mientras que un 35% de los que tienen educación técnica incompleta se señalan como poco lectores y un 26% de los que tienen técnica completa señalan lo mismo. Las cifras desciden aún más, con aquellos que tienen una educación universitaria completa, donde un 18% se señala como poco lector y un 15% de los que tienen postgrados dijeron ser poco lector. Son estos dos últimos niveles, además, quienes tienen una mayor proporción de personas que se autoperciben como lectores frecuentes con un 37,6% y 32,5% respectivamente.

**Tabla Nº 28: Autopercepción del tipo de lector según nivel educacional**



### Por zona urbano/rural

En la tabla a continuación, es posible ver que la mayor diferencia se presenta en lo señalado sobre lector frecuente y lector moderado; el 10% de la población rural, se consideró lector frecuente a diferencia del 17% de la población urbana que señaló la misma respuesta. Asimismo, es mayor la proporción de personas que se autopercebió como lector moderado en la zona rural, un 40% frente a un 31% de la zona urbana.

**Tabla Nº 29: Autopercepción del tipo de lector según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>No lector</b>	12%	7%	11%
<b>Poco lector</b>	38%	42%	38%
<b>Lector moderado</b>	31%	40%	32%
<b>Lector frecuente</b>	17%	10%	16%
<b>Lector muy frecuente</b>	3%	0%	3%

### Por quintiles de ingreso

En la siguiente tabla es posible dar cuenta que la autopercepción de lectores varía en los diferentes quintiles de ingreso, presentándose diferencias significativas entre el quintil V y el resto de los quintiles. El quintil I tiene una mayor proporción de personas que se definen como pocos lectores (35,8%) y lectores moderados (32,4%), el quintil II y III también tienen una mayor proporción de pocos lectores, con un 43% y 32%, respectivamente. El quintil III tiene mayor proporción de no lectores que el resto de quintiles (15%), mientras que el Quintil V, también se concentra en pocos lectores y lectores moderados, pero aumenta la proporción de lectores que se consideran frecuentes (29%).

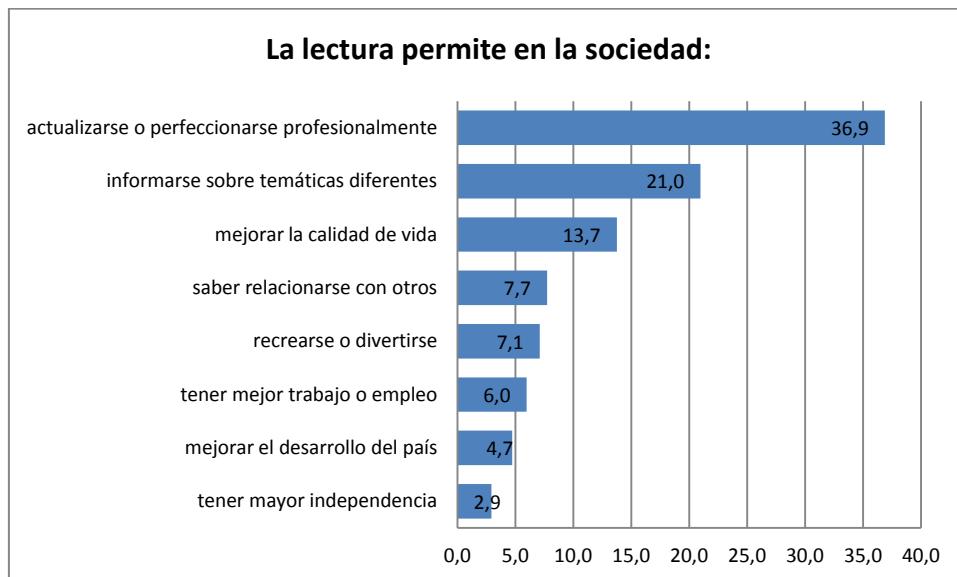
**Tabla Nº 30: Autopercepción de tipo de lector según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>No lector</b>	12,56%	10,22%	14,97%	9,15%	8,65%	11,16%
<b>Poco lector</b>	35,78%	43,19%	43,33%	41,35%	28,49%	38,27%
<b>Lector moderado</b>	32,36%	32,18%	29,58%	34,08%	31,04%	31,85%
<b>Lector frecuente</b>	17,28%	8,32%	11,07%	12,76%	28,71%	15,81%
<b>Lector muy frecuente</b>	2,02%	6,09%	1,05%	2,66%	3,13%	2,90 %

### Importancia de la lectura en la sociedad

Respecto de la percepción que tienen las personas sobre lo que la lectura permite en la sociedad, se puede establecer, que un 37% de los encuestados señaló que es actualizarse o perfeccionarse profesionalmente, un 21% dijo que su objetivo es informar sobre temáticas diferentes y un 14% señaló que mejora la calidad de vida.

**Gráfico 18: Frecuencia de la Importancia de la lectura en la sociedad**

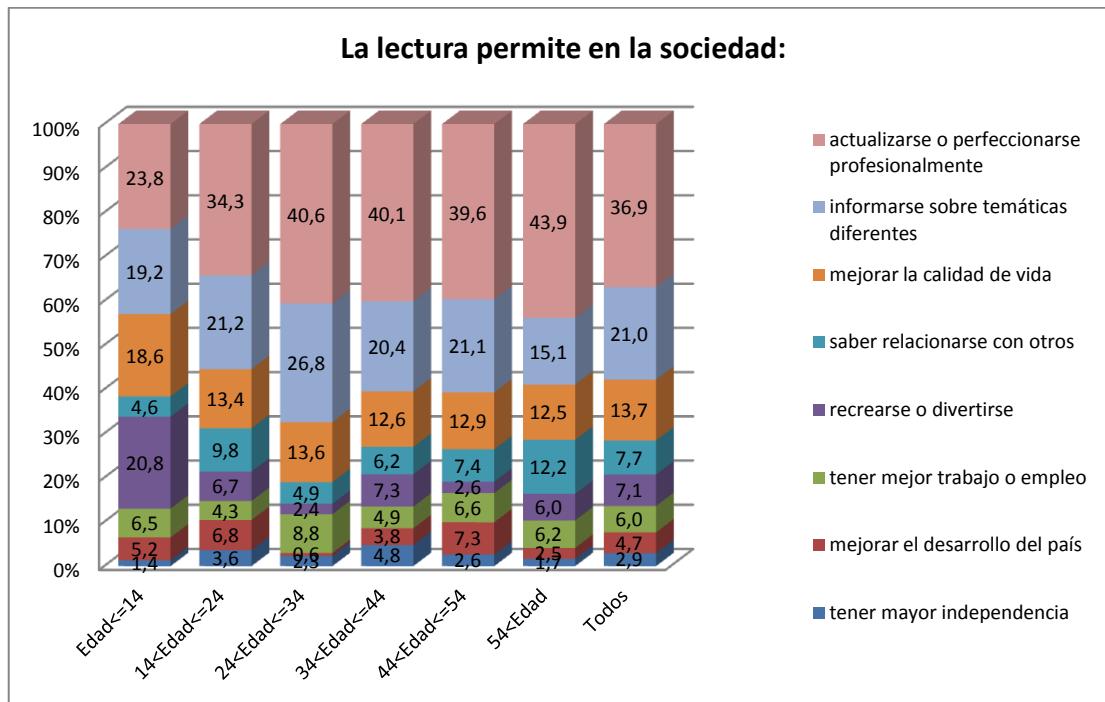


### Por tramos de edad

Se presentan diferencias significativas entre el tramo de 9 a 14 años y los que tienen 15 años o más años. Un 24% de los menores de 15 años señala que la lectura permite en la sociedad

“actualizarse o perfeccionarme profesionalmente” a diferencia del resto de los tramos donde dicho porcentaje es mayor; un 34% de los que tienen entre 15 y 24 años señalaron lo mismo y un 40% de los otros tramos también. De los menores un 19% señala que es informarse sobre temáticas diferentes y un 21% dijo recrearse o divertirse. Un 19% dijo que mejora la calidad de vida.

**Gráfico 19: Frecuencia de Importancia de la lectura en la sociedad para menores de 15 años**

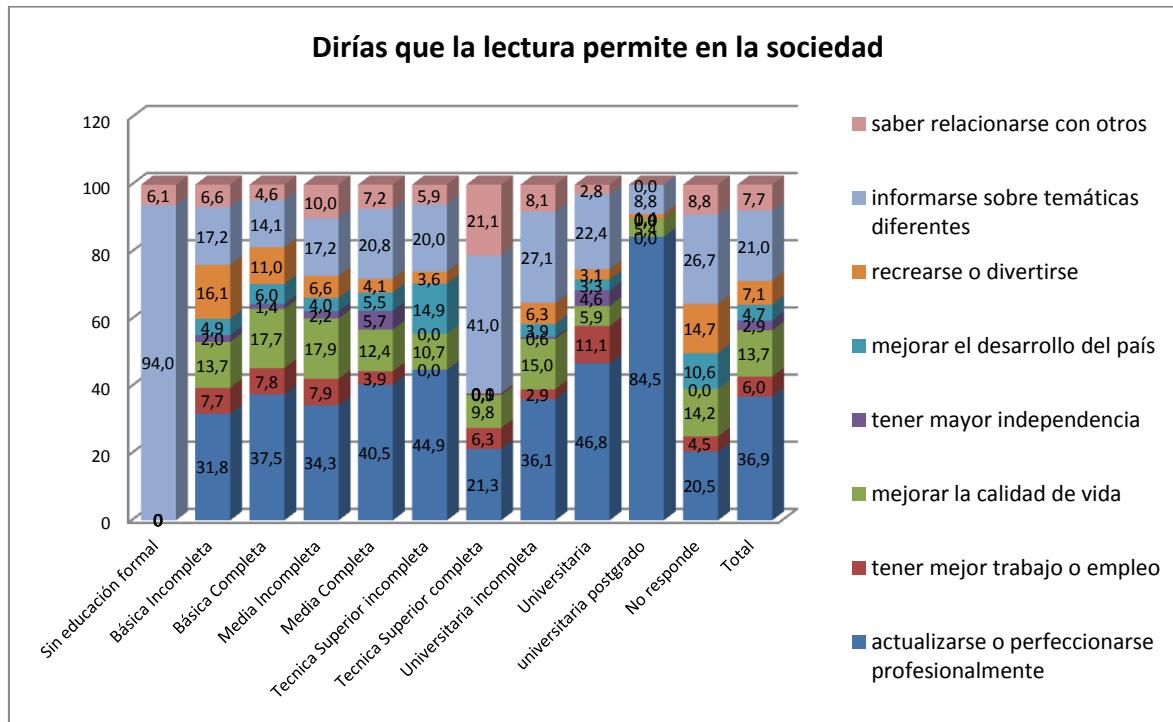


### Nivel educacional

De acuerdo al gráfico, es posible señalar que no existen grandes diferencias según el nivel de escolaridad de los participantes. La que podría ser más llamativa, es que existe una mayor proporción de personas de la muestra con niveles de escolaridad, básico completo e incompleto que señalan que la lectura permite en la sociedad “recrearse o divertirse” con un 11% y 16% respectivamente. Mientras que para las personas de la muestra que señalaron tener un nivel de escolaridad elevado (universitario completo y de postgrado), los porcentajes que señalaron como opción de respuesta “recrearse o divertirse” bordean el 3% y 1%. En general, la mayor proporción

de los que tienen universitaria completa y con postgrado señalan que la lectura permite en la sociedad “actualizarse o perfeccionarse profesionalmente”.

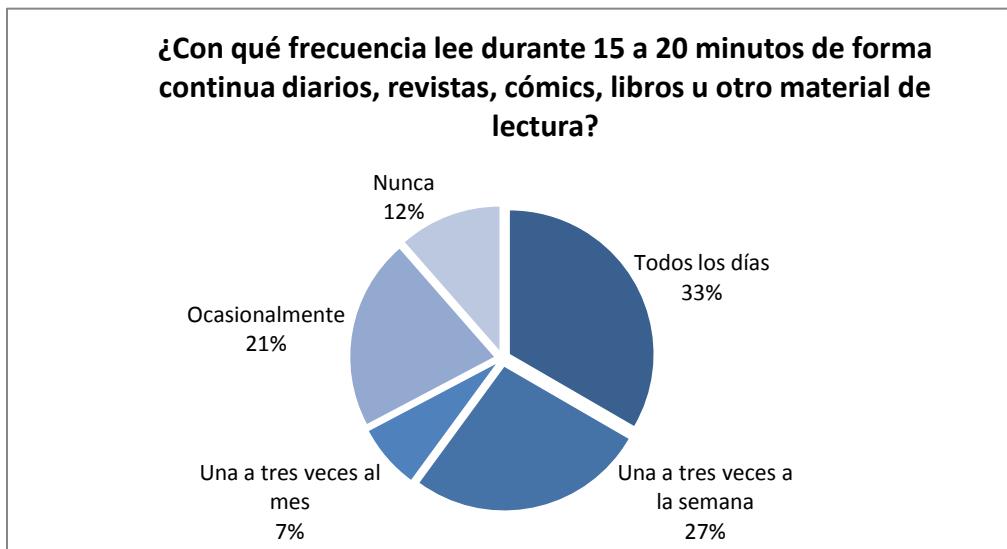
**Gráfico 20: Frecuencia de Importancia de la lectura en la sociedad según nivel educacional**



#### Frecuencia de lectura continua durante 15 a 20 minutos diarios en cualquier soporte o material

Un 33% de los encuestados señaló que lee diariamente durante 15 a 20 minutos de forma continua diarios, revistas, cómics, libros u otro material de lectura todos los días, mientras un 12% declara no leer nunca bajo las características señaladas.

**Gráfico 21: Frecuencia de lectura continua durante 15 a 20 minutos diarios de cualquier material de lectura**

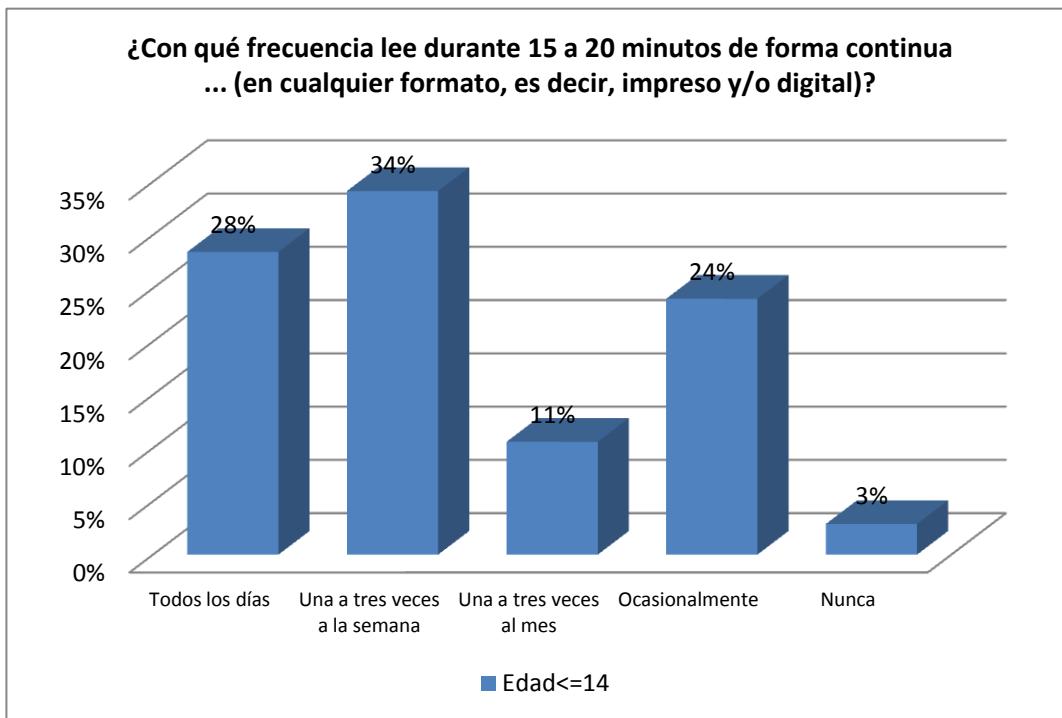


#### Por Tramos de Edad

Al momento de evaluar por tramos de edad la frecuencia de lectura continua, son las personas que tienen 54 años o más las que lo realizan diariamente (42%). No existen diferencias significativas entre las personas que se encuentran en los tramos: mayor de 25 y 34 años, 35 y 44 años y 45 y 54 años.

Para el grupo de 9 a 14 años, se puede ver en el gráfico a continuación que un 34% de ellos, señaló que lee durante 15 a 20 minutos de forma continua algún material de lectura en cualquier soporte una a tres veces a la semana. Un 28% lo hace todos los días y un 24% lo hace ocasionalmente.

**Gráfico 22: Frecuencia de lectura continua en cualquier material de lectura para menores de 15 años**



#### Por Nivel de Escolaridad

Respecto del nivel de educación de las personas que leen de 15 a 20 minutos diarios de manera continua, es posible dar cuenta que a mayor nivel de educación aumenta el porcentaje de personas que realizan la actividad todos los días. El 82% de las personas que señalan tener educación universitaria completa lee todos los días entre 15 a 20 minutos diarios de manera continua, mientras que los que tienen estudios de postgrado un 95% lo hace todos los días.

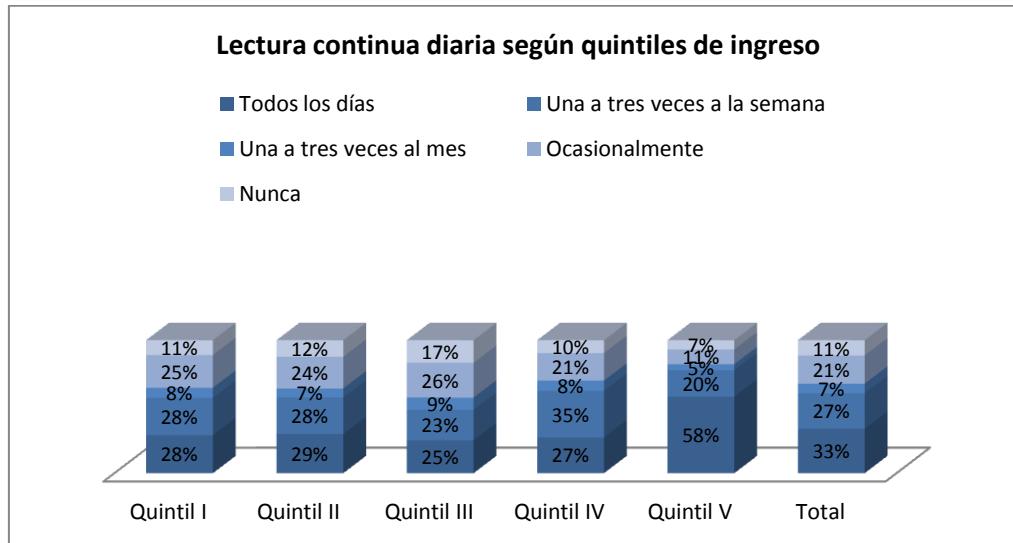
**Tabla Nº 31: Frecuencia de lectura continua durante 15 a 20 minutos diarios de cualquier material de lectura según nivel de escolaridad**

	Todos los días	Una a tres veces a la semana	Una a tres veces al mes	Ocasionalmente	Nunca	Total
<b>Sin educación formal</b>	100%	0%	0%	0%	0%	100%
<b>Básica Incompleta</b>	23%	29%	10%	25%	14%	100%
<b>Básica Completa</b>	18%	19%	10%	31%	22%	100%
<b>Media Incompleta</b>	26%	27%	8%	25%	14%	100%
<b>Media Completa</b>	25%	29%	8%	24%	13%	100%
<b>Técnica Superior incompleta</b>	36%	33%	0%	24%	7%	100%
<b>Técnica Superior completa</b>	48%	31%	1%	15%	5%	100%
<b>Universitaria incompleta</b>	51%	34%	7%	8%	0%	100%
<b>Universitaria</b>	82%	8%	0%	8%	1%	100%
<b>Universitaria postgrado</b>	95%	5%	0%	0%	0%	100%

### Por Quintiles de Ingreso

Al indagar en la frecuencia de los que leen 15 a 20 minutos de manera continua algún tipo de lectura por quintiles de ingreso, es posible dar cuenta que el quinto quintil tiene diferencias significativas con el resto de los quintiles; un 58% lee todos los días de 15 a 20 minutos de manera continua, respecto del 33% que lo hace en promedio en los otros quintiles, mientras que en el resto de los quintiles la distribución es más homogénea respecto del promedio. Luego lo sigue en frecuencia el cuarto quintil donde, el 35% lee una a tres veces a la semana, a diferencia del tercero, segundo y primer quintil donde el 23 y 28% respectivamente lo hace con esa frecuencia.

**Gráfico 23: Frecuencia de lectura continua durante 15 a 20 minutos diarios de cualquier material de lectura según quintiles de ingreso**



#### Por zona urbano/rural

A partir de la siguiente tabla, es posible notar que en las zonas urbanas (35%) las personas leen en mayor proporción que en las zonas rurales (23%), de manera continua durante 15 a 20 minutos diarios cualquier material de lectura, todos los días.

**Tabla N° 32: Frecuencia de lectura continua durante 15 a 20 minutos diarios de cualquier material de lectura según zona urbano/rural**

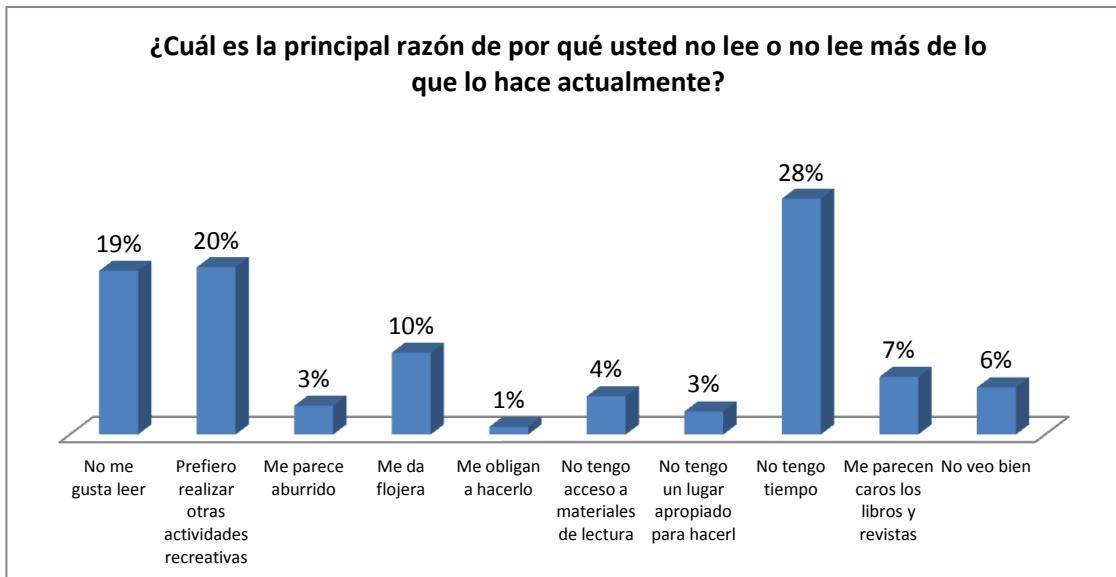
	Urbano	Rural	Total
<b>Todos los días</b>	35%	23%	33%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	26%	31%	27%
<b>Una a tres veces al mes</b>	7%	8%	7%
<b>Ocasionalmente</b>	21%	24%	21%
<b>Nunca</b>	11%	15%	11%

#### Principal Razón de porque no lee más de lo que lo hace actualmente.

De las personas que señalaron leer con una frecuencia menor que todos los días, por 15 a 20 minutos diarios de manera continua, un 28% señaló que no lee o no lee más de lo que lo hace actualmente porque no tiene tiempo, un 20% dijo preferir realizar otras actividades recreativas y un 19% dijo que no le gusta leer.

En el gráfico a continuación se aprecia la distribución de todas las opciones de respuesta.

**Gráfico 24: Principal razón de no lectura continua de cualquier material de lectura**



#### Por zona urbano/rural

En la siguiente tabla, se puede ver que entre las principales razones de por qué las personas que viven en zonas rurales no leen de corrido por 20 minutos diarios en cualquier formato o soporte, se encuentra el preferir realizar otras actividades recreativas, opción que si bien se encuentra entre las más preferidas por las personas de zonas urbanas su proporción resulta menor (30% versus 18%). Luego, señalan que no tienen tiempo (26%) y luego porque no les gusta leer o no tienen acceso a materiales de lectura. Esta última es donde presentan gran diferencia con la zona urbana donde esta es de las últimas razones de por qué no leen de manera continua.

**Tabla Nº 33: Principal razón de no lectura continua de cualquier material de lectura según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>No tengo tiempo</b>	28%	26%	28%
<b>Prefiero realizar otras actividades recreativas</b>	18%	30%	20%
<b>No me gusta leer</b>	20%	13%	19%
<b>Me da flojera</b>	10%	6%	10%
<b>Me parecen caros los libros y revistas</b>	7%	3%	7%
<b>No veo bien</b>	5%	7%	6%
<b>No tengo acceso a materiales de lectura</b>	3%	13%	5%
<b>Me parece aburrido</b>	4%	2%	3%
<b>No tengo un lugar apropiado para hacerlo</b>	3%	1%	3%
<b>Me obligan a hacerlo</b>	1%	0%	1%

#### Forma de leer

Ante la pregunta de cómo se lee, la mayoría de las personas indica que lo hace en silencio (77%), mientras que un 17% señala que es en voz alta para él mismo y un 4% lee en voz alta para otro.

#### Por sexo

Se aprecian diferencias significativas en el porcentaje de hombres y mujeres al momento de señalar la forma en que prefieren leer; un 87% de los hombres prefiere leer en silencio pero en el caso de las mujeres dicho porcentaje disminuye a 69%. Un 22% de las mujeres prefiere leer en voz alta para ellas a diferencia del 10% que señala los hombres que prefieren hacerlo en voz alta.

#### Por tramo de edad

Al comparar las preferencias de las personas de 15 años o más con las de los menores de 15 años se aprecia que en este último grupo existe una mayor tendencia a leer en voz alta (25%) y que la proporción que lee en silencio disminuye (67% de ellos prefiere leer en silencio comparado con el X% del tramo 15-65).

#### Por quintil de ingreso

También se aprecian diferencias significativas entre los primeros quintiles y el quinto quintil. Si bien en todos los quintiles en su mayoría se prefiere leer en silencio, un 24% de los primeros

quintiles prefiere leer en voz alta para ellos mientras que en el quintil cinco sólo un 7% prefiere esta forma de leer.

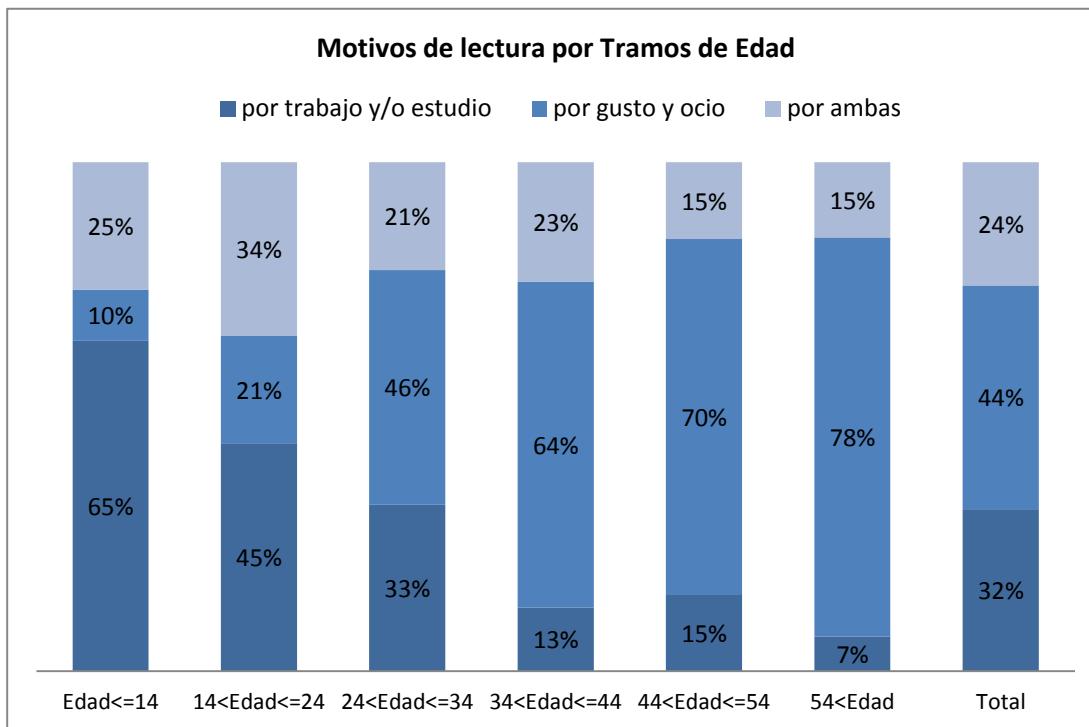
### Motivos de Lectura Personal

El 44% de las personas dice leer únicamente por gusto y ocio, mientras que un 32% lo hace sólo por trabajo y/o estudio y un 24% lo hace por ambas alternativas.

#### Por tramo de edad

Al comparar los motivos de lectura por tramos de edad de los encuestados; se aprecia que existen diferencias importantes entre tramos (9 a 14 años, 15 a los 24 años y 25 a los 34 años). Un 65% de los menores de 9 a 14 años leen por trabajo y estudio, proporción que disminuye a 45% entre los 15 y 24 años y a 33% en el tramo de 25 a 34 años. De los 35 años en adelante esto se modifica, ya que la mayoría lee por gusto y ocio, mientras que en el primer tramo de menores de 15 años, sólo un 10% dijo leer sólo por gusto y un 25% dijo por ambas alternativas.

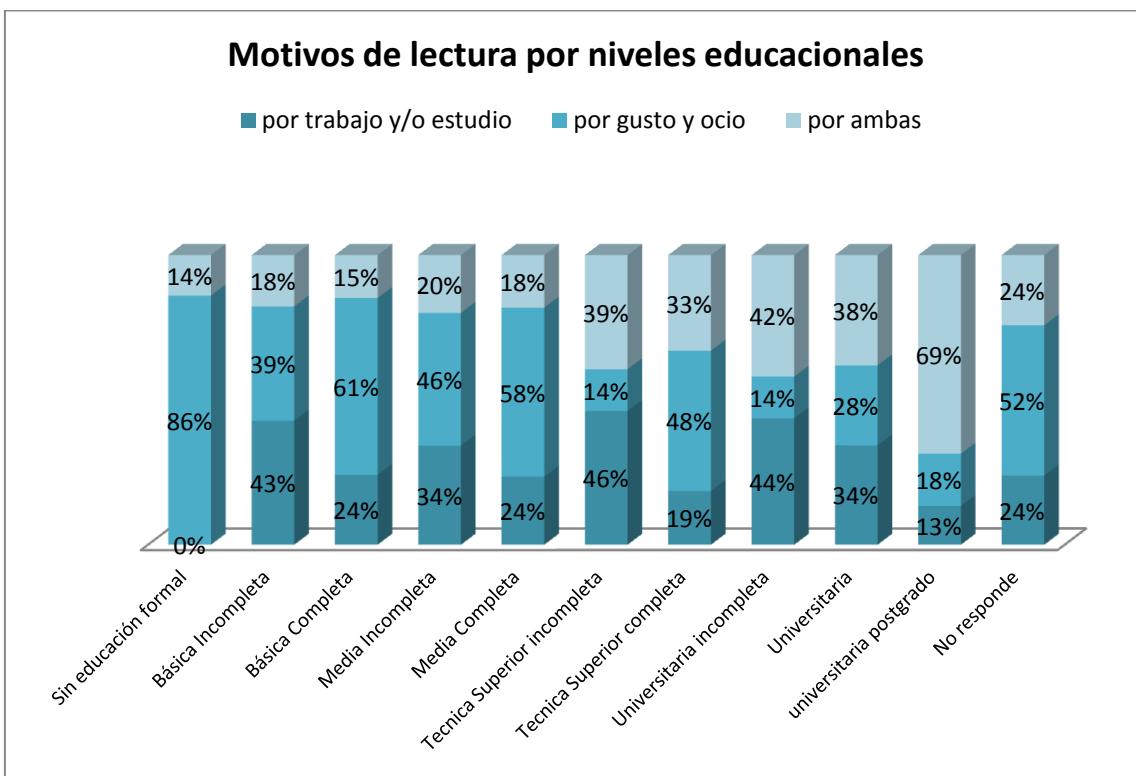
**Gráfico 25: Motivos de lectura según tramos de edad**



#### Por nivel de escolaridad

En el gráfico a continuación, se pueden ver las diferencias que se presentan entre los diferentes niveles de escolaridad de los encuestados; es posible señalar que las personas con un nivel más bajo de escolaridad (básica incompleta, básica completa, media incompleta, completa y técnica completa) indican en mayor medida que leen por gusto y por ocio, a diferencia de los niveles de escolaridad más alto (universitaria incompleta, completa y con postgrados) que declaran en mayor proporción que lo hacen tanto por “gusto y/o por ocio como trabajo o estudio.

**Gráfico 26: Motivos de lectura según nivel educacional**



### Por zona urbano/rural

Si bien al comparar los motivos de lectura por zona se aprecia que la tendencia se mantiene, es posible señalar que las personas de zonas rurales declaran leer únicamente por gusto y ocio en mayor medida que aquellas que viven en zonas urbanas (56% en comparación a un 42% de zonas urbanas).

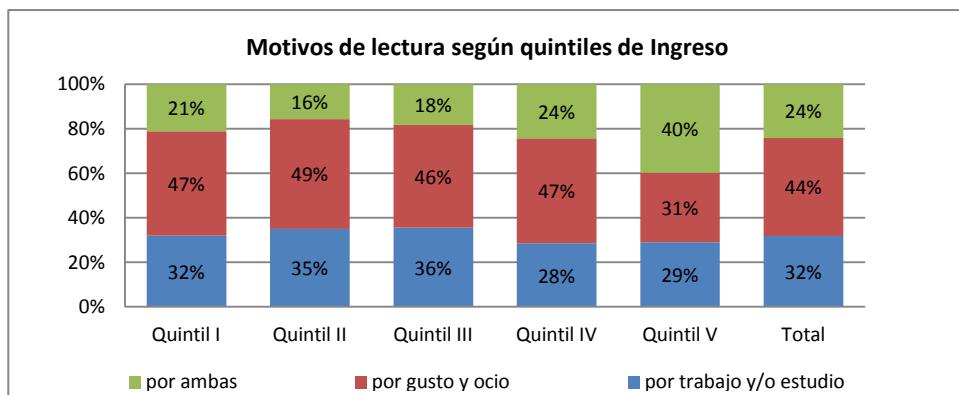
**Tabla Nº 34: Motivos de lectura según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
(1) por trabajo y/o estudio	33%	23%	32%
(2) por gusto y ocio	42%	56%	44%
Por (1) y (2)	25%	20%	24%

### Por quintil de ingreso

También, como se aprecia en el gráfico a continuación, se ven diferencias significativas entre los quintiles de ingreso, específicamente entre el quinto quintil y el resto de los quintiles; un 40% de las personas que pertenecen al quinto quintil declara como motivo de lectura el ocio y el trabajo o estudio de manera conjunta, porcentaje que disminuye significativamente en el resto de los quintiles. Por tanto, se observa que en el quinto quintil un 69% de las personas declara leer por trabajo, ya sea de manera única o combinada con el ocio proporción que resulta menor en el resto de los quintiles.

**Gráfico 27: Motivos de lectura según quintil de ingreso**



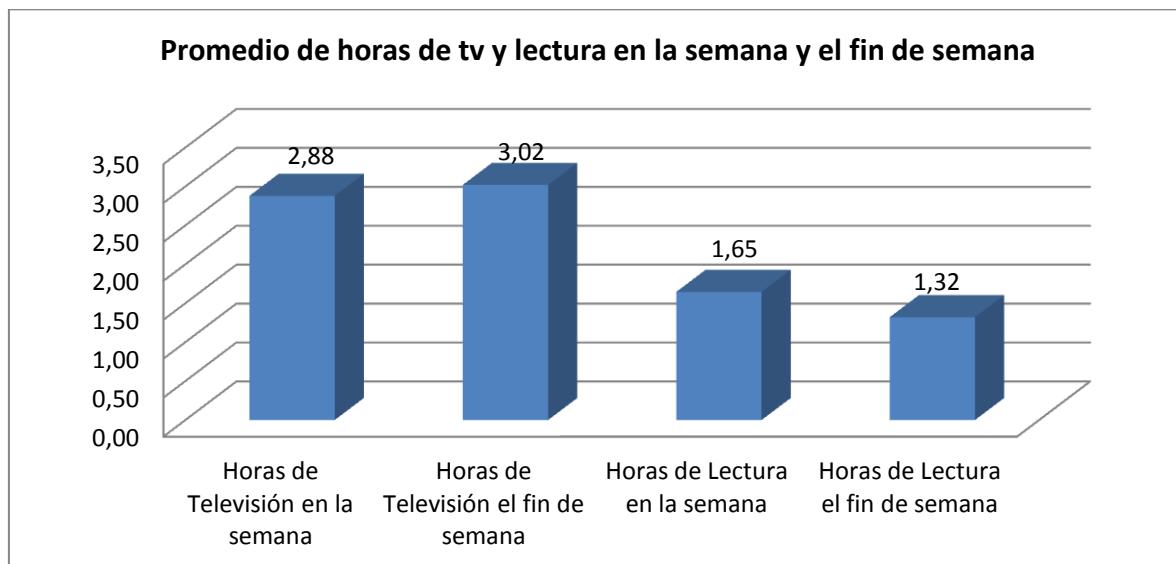
## Momentos del año de lectura

Un 55% de los encuestados declara leer de manera continua durante todo el año. Un 28% dijo que no lee en vacaciones y un 11% señaló que en vacaciones es cuando acostumbra a leer más.

## Promedio de horas que ve televisión y lee durante la semana y el fin de semana

Al revisar el promedio de horas diarias que las personas declaran destinar a ver televisión y leer es posible notar que se dedican menos horas a leer que a ver televisión, tanto en la semana como el fin de semana. Respecto de las horas de televisión en la semana, se ve que en promedio las personas declararon ver 2,8 horas diarias durante la semana, mientras que durante el fin de semana aumenta a 3 horas. Respecto de las horas de lectura, las personas señalaron leer al día en la semana en promedio al menos 1,65 hora y el fin de semana, disminuye a 1,32 horas.

**Gráfico 28: Promedio de horas diarias de TV y lectura durante la semana y fin de semana**

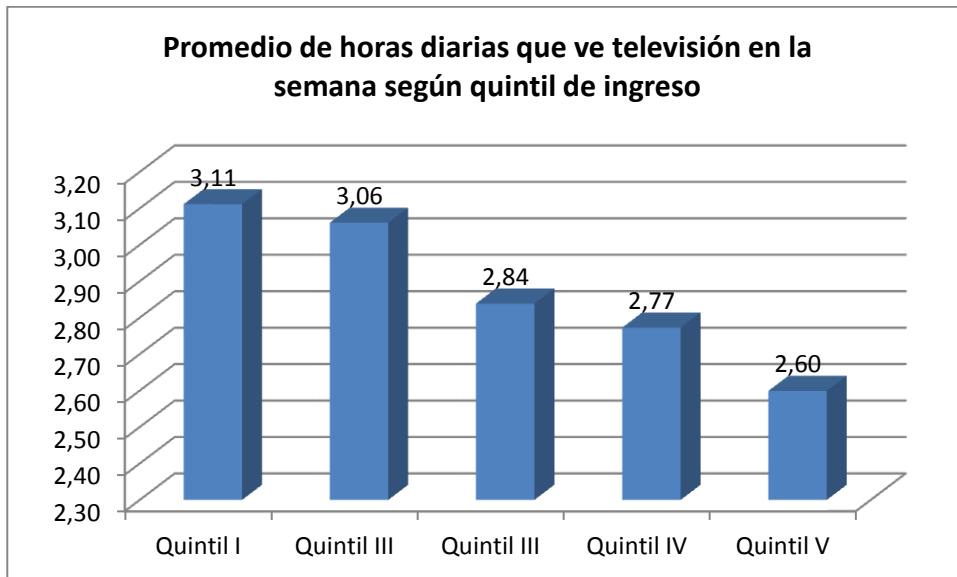


## Promedio de horas diarias que ve televisión durante la semana (lunes a viernes)

### Por quintil de ingreso

En el gráfico a continuación, se aprecia que a medida que aumentan los quintiles de ingreso disminuye el promedio de horas que se ve televisión de lunes a viernes: el primer y segundo quintil ven aproximadamente 3,1 horas, el tercer y cuarto quintil 2,8 horas y el quinto quintil ve 2,6 horas de televisión.

**Gráfico 29: Promedio de horas diarias de televisión durante la semana según quintil de ingreso**

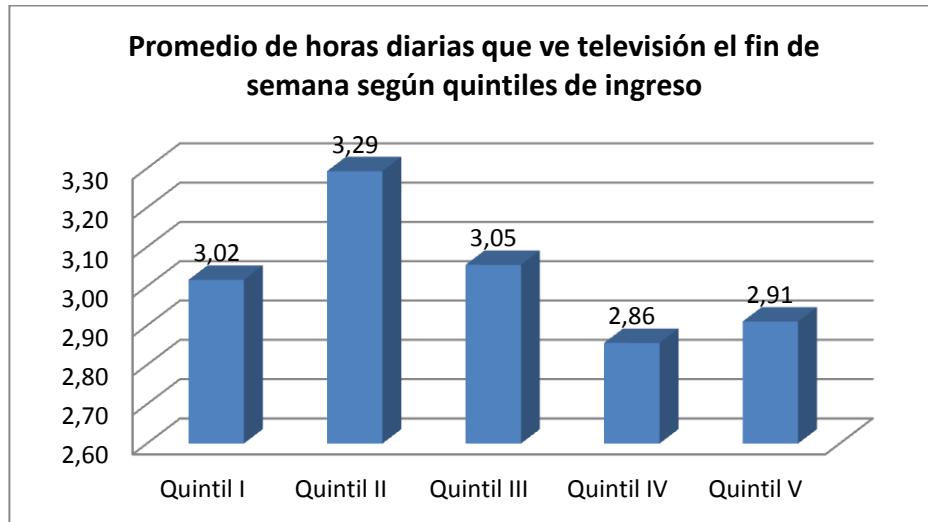


## Promedio de horas que ve televisión durante el fin de semana (sábado y domingo)

### Por quintil de ingreso

En el siguiente gráfico, se ven las diferencias por quintiles respecto de la cantidad de horas que se ve televisión diariamente durante el fin de semana: el segundo quintil declara ver más horas en promedio televisión que el resto de los quintiles (3,3 horas), el primer y tercer quintil ven 3 horas durante el fin de semana, el quinto quintil 2,9 horas y el cuarto quintil declara ver 2,9.

**Gráfico 30: Promedio de horas diarias de televisión durante el fin de semana según quintil de ingreso**

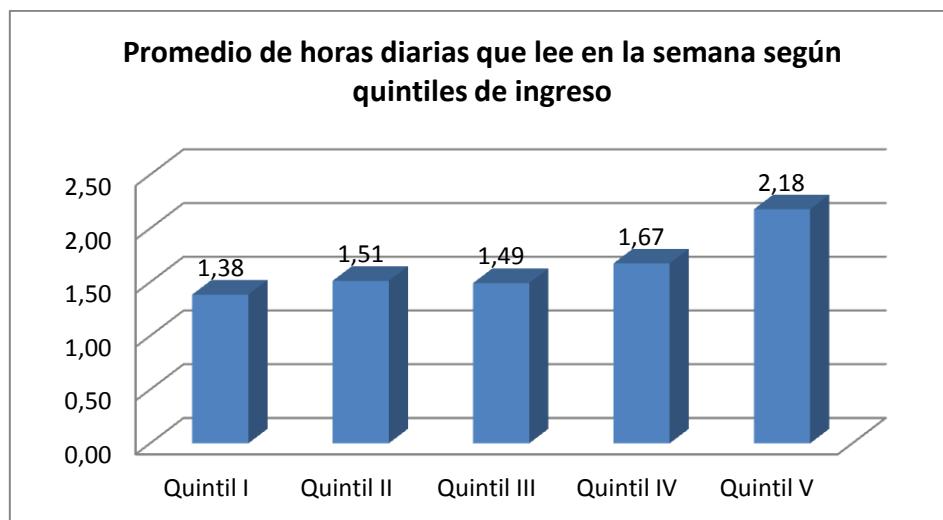


#### Promedio de horas diarias que lee en la semana

##### Por quintil de ingreso

Se observan diferencias significativas entre el quinto quintil y el resto de los quintiles; a mayor quintil de ingreso aumenta el promedio de horas diarias que se lee durante la semana: el primer quintil lee 1,4 horas diarias, el segundo y tercero 1,5 horas, el cuarto lee 1,7 horas y el quinto quintil lee 2,2 horas diarias.

**Gráfico 31: Promedio de horas diarias que lee en la semana según quintiles de ingreso**

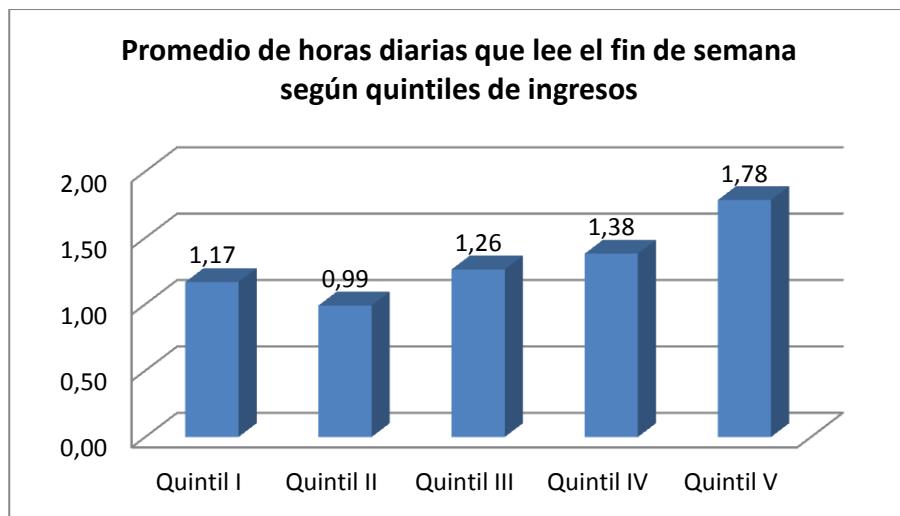


### Promedio de horas diarias que lee el fin de semana

#### Por quintil de ingreso

En el siguiente gráfico se establece que a medida que aumentan los quintiles de ingreso aumenta la cantidad de horas leídas el fin de semana. Nuevamente se aprecian diferencias significativas entre el quinto quintil y el resto de los quintiles. Es necesario tener en cuenta, que si bien, disminuyó la cantidad de horas que se destina a la lectura durante el fin de semana, el quinto quintil es el que destina mayor horas en promedio a leer los sábados y domingos, con 1,8 horas, en comparación la hora que destina el quintil dos y la 1,2 que destina el primer quintil.

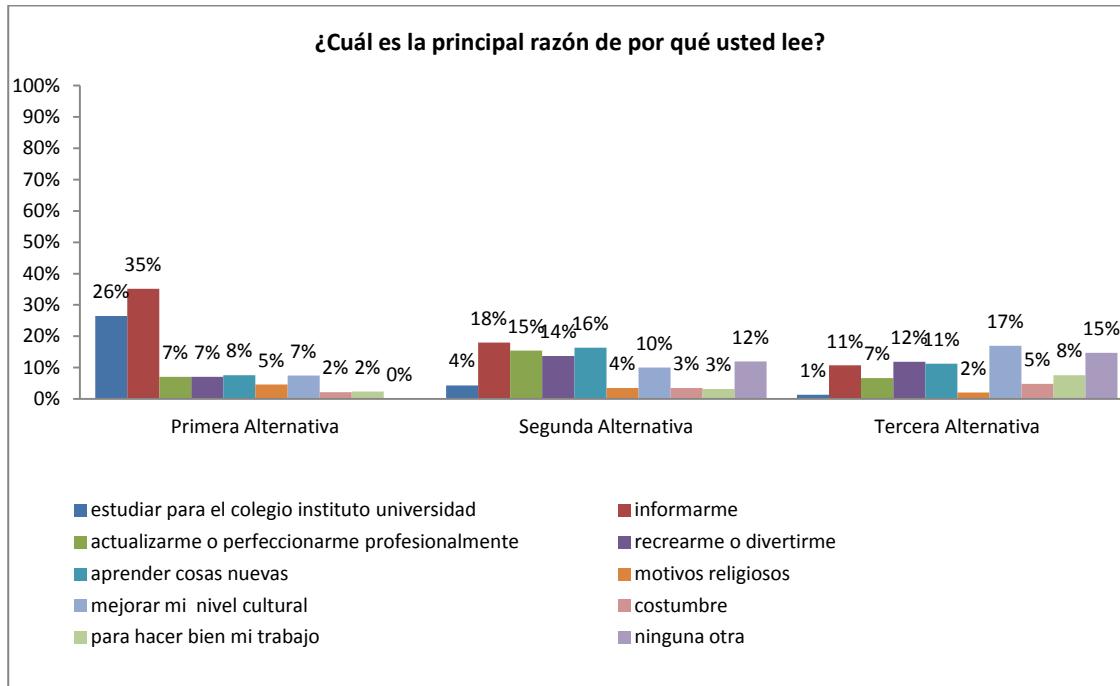
**Gráfico 32: Promedio de horas diarias que lee el fin de semana según quintil de ingreso**



### Razones de lectura en general

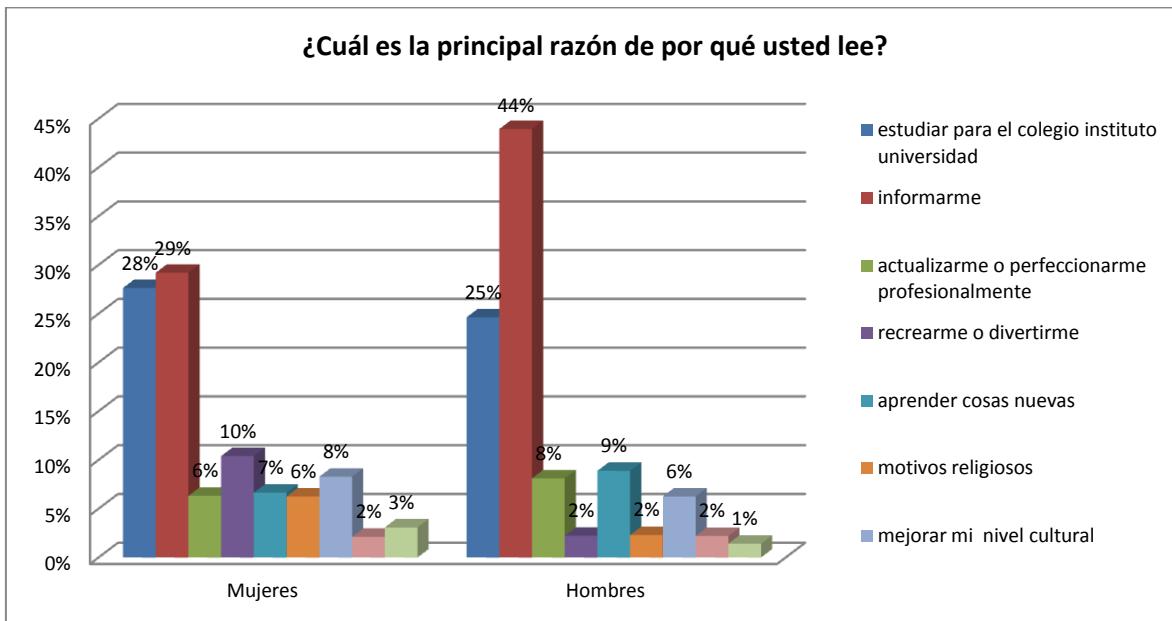
El principal motivo de por qué la gente lee es para informarse (35%), luego para estudiar para el colegio/instituto/universidad (26%). Al momento de señalar su segunda opción, existe mayor variabilidad en las respuestas, donde nuevamente se señaló informarse (18%), un 16% dijo aprender cosas nuevas, un 15% dijo actualizarse o perfeccionarse profesionalmente y un 14% dijo recrearse o divertirse. Mientras que como tercera alternativa aparece “mejorar mi nivel cultural” (17%).

Gráfico 33: Principal razón de lectura en general



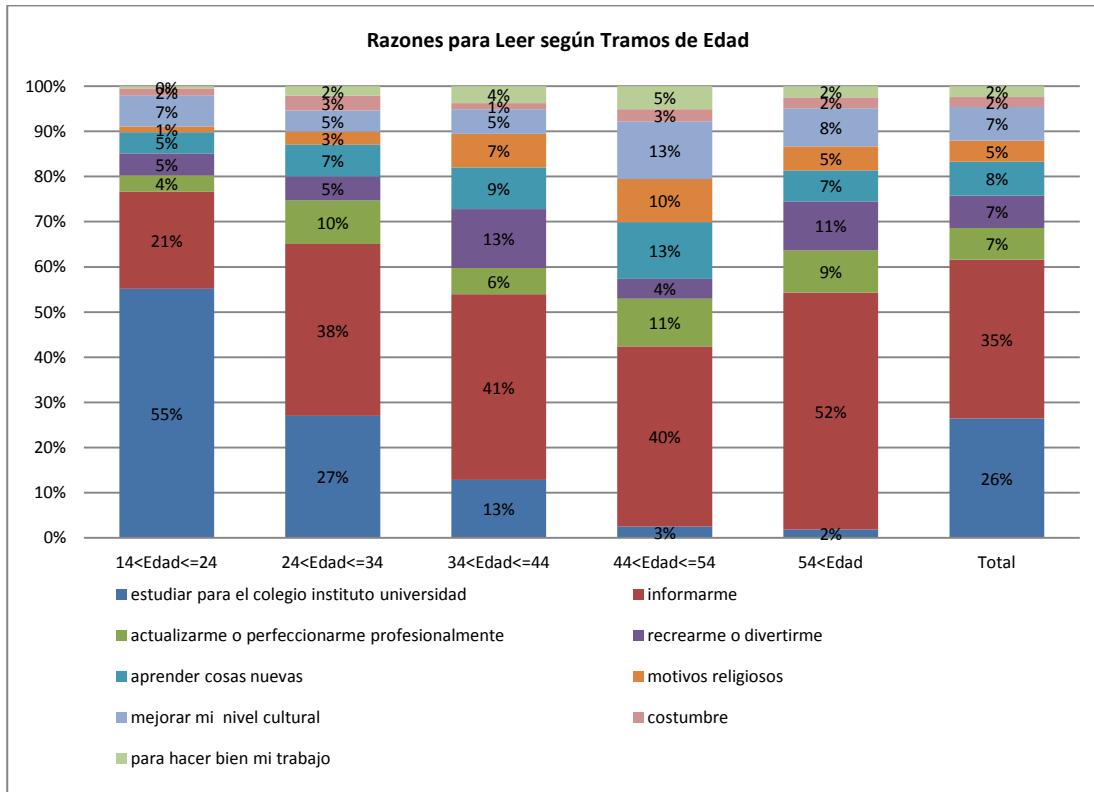
### Por Sexo

A la hora de analizar las razones para leer según sexo del encuestado, se puede afirmar que hay diferencias significativas entre ellos; tanto para hombres como mujeres la principal razón para leer es informarse, aunque esta preferencia es mucho más marcada en hombres (44%) que en mujeres (29%). Como segunda razón para ambos sexos se encuentra estudiar para el colegio/instituto/universidad, mientras que la tercera razón es distinta para hombres y mujeres: las mujeres tienden a hacerlo más para recrearse o divertirse y los hombres para aprender cosas nuevas y actualizarse profesionalmente. Por último, hay una serie de razones con una menor preferencia que varían en ambos sexos las cuales se muestran en el siguiente gráfico.

**Gráfico 34: Razones de lectura según sexo**

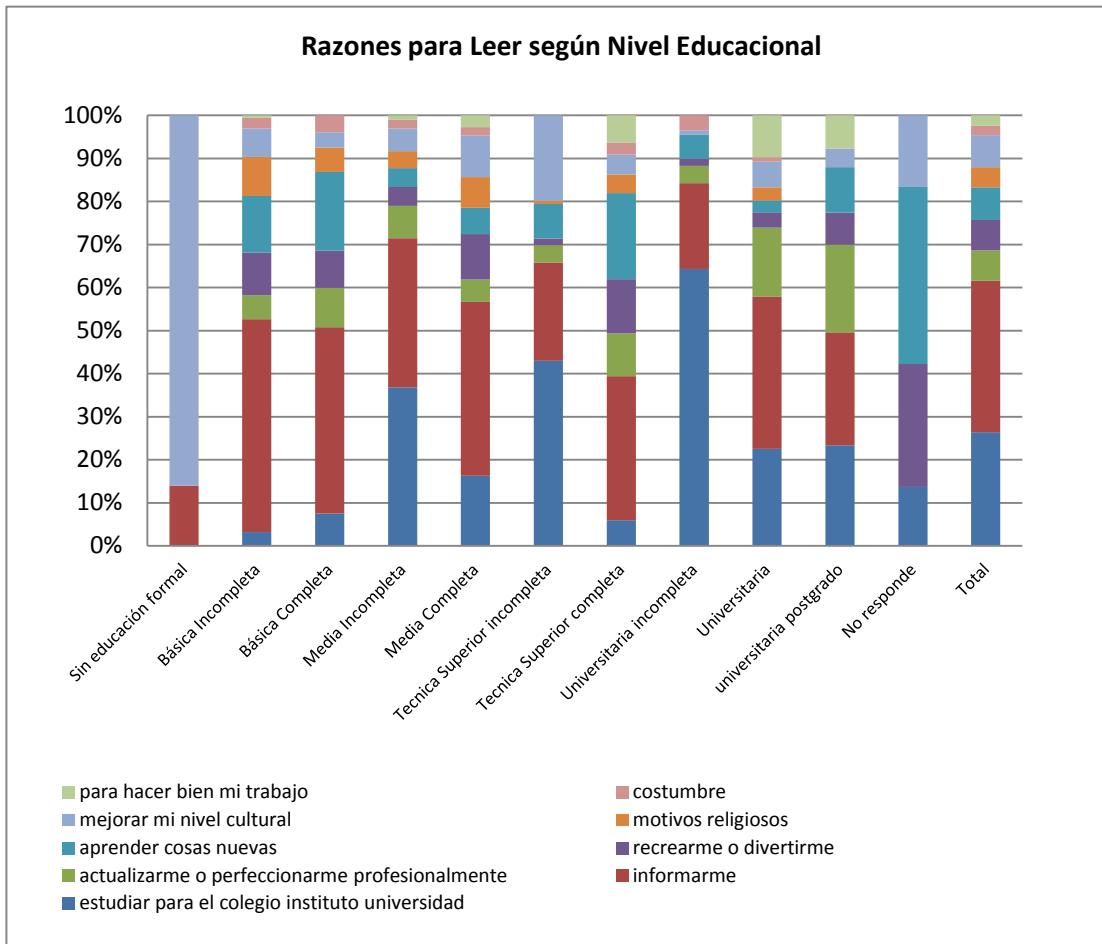
#### Por Tramos de Edad

Se observa que las razones para leer son diferentes en los distintos tramos de edad. Para el grupo entre 15 y 24 años de edad, la principal razón es estudiar para en el colegio/instituto/universidad. Esto difiere en los grupos de mayor edad, ya que para los tramos de edad desde los 25 a 54 años y más, la principal razón para leer es informarse. Sin embargo, como segunda razón esta difiere en los distintos tramos de edad, ya que desde los 24 a 34 años los encuestados leen para informarse, entre los 34 y 44 años leen para recrearse o divertirse y desde los 44 a 54 años leen para aprender cosas nuevas. El resto de las razones para leer son variadas en los distintos tramos de edad, y tienen menor cantidad de menciones que las dichas anteriormente.

**Gráfico 35: Razones para leer según tramos de edad**

### Por Nivel de Escolaridad

Al analizar las razones para leer según nivel de escolaridad se aprecian diferencias entre quienes cuentan con formación completa a partir de la educación media y quienes se encuentran o dejaron sus estudios medios o superiores incompletos. Para el primer grupo la principal razón para leer es informarse, mientras que si la educación media, técnica superior o universitaria es incompleta la principal razón es estudiar para el colegio/ instituto/universidad. En el caso de enseñanza básica completa e incompleta, se puede afirmar que la principal razón para leer es informarse, mientras que la segunda razón es aprender cosas nuevas. En los extremos, las personas sin educación formal leen principalmente para mejorar su nivel cultural, mientras que para los universitarios de postgrado esta es en igual medida informarse y estudiar para la universidad.

**Gráfico 36: Razones para leer según nivel educacional**

### Por zona urbana/rural

En la tabla a continuación se da cuenta de las diferencias que se encuentran entre las zonas urbanas y rurales, respecto de las razones, que se declaran para leer. Se aprecia que la mayor diferencia se da en que el 12% de las personas de zonas rurales declaró leer por motivos religiosos, mientras que de las zonas urbanas sólo un 4% declaró dicha razón. Además, hay una menor proporción que declara leer para estudiar para el colegio/ instituto o universidad (18%) en comparación lo que se señala en las zonas urbanas donde un 28% lo hace por este último motivo.

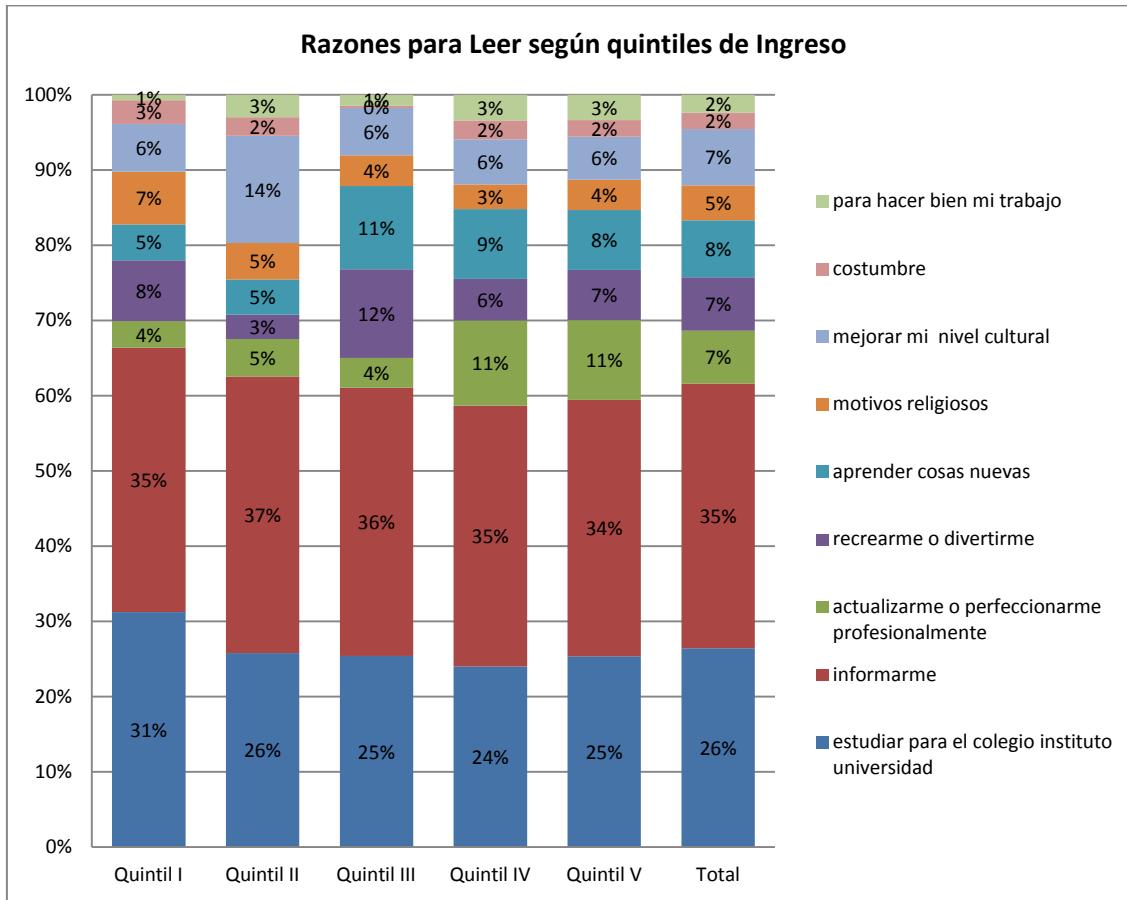
**Tabla Nº 35:: Razones para leer según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Estudiar para el colegio, instituto y/o universidad</b>	28%	18%	26%
<b>Informarme</b>	35%	34%	35%
<b>Actualizarme o perfeccionarme profesionalmente</b>	7%	5%	7%
<b>Recrearme o divertirme</b>	7%	10%	7%
<b>Aprender cosas nuevas</b>	7%	9%	8%
<b>Motivos religiosos</b>	4%	12%	5%
<b>Mejorar mi nivel cultural</b>	8%	5%	7%
<b>Costumbre</b>	2%	2%	2%
<b>Para hacer bien mi trabajo</b>	2%	5%	2%

#### **Por Quintil de Ingreso**

Si se analiza la distribución de las respuestas por quintiles de ingreso, se observa que para todos los quintiles la principal razón para leer es informarse, mientras que la segunda razón es estudiar para el colegio/instituto/universidad. En cuanto a las tercera preferencias para los quintiles IV y V se puede afirmar que esta es para actualizarse o perfeccionarse profesionalmente, lo cual se coincide con la realidad ya que corresponde a la población con mayores ingresos y que puede tener acceso a educación complementaria. Para los quintiles I y III, la tercera razón para leer es recrearse o divertirse, mientras que para el quintil II es mejorar el nivel cultural.

Gráfico 37: Razones para leer según quintiles de ingreso



## IV. 4 Lectura de Diarios, Revistas, Cómics y Libros en formato impreso.

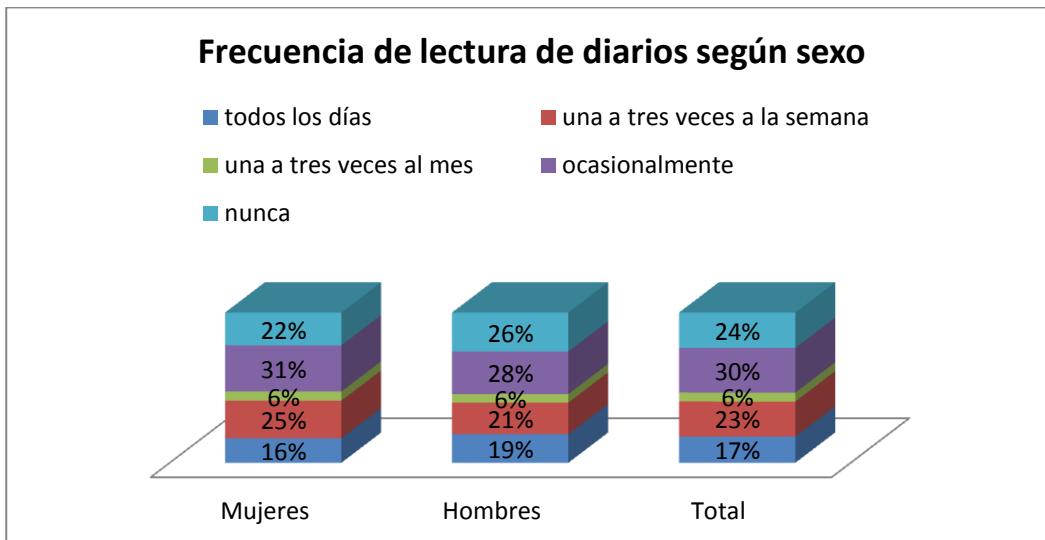
En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos respecto de lectura en distintos soportes en formato impreso. Esto incluye conocer quiénes leen diarios, revistas, libros y comic, las secciones del diario que se acostumbra a leer, las temáticas de revistas, libros y cómics, cómo y dónde adquieren los diferentes soportes de lectura, el gasto mensual y las razones de no lectura de dichos soportes. En la sección de libros, se profundiza en los motivos de lectura del libro impreso, el estilo de leer los libros, la cantidad de libros leídos en el último año, la cantidad de libros leídos respecto de años anteriores y las influencias al momento de comprar un libro.

### Lectura de Diarios en formato impreso

Un 17% de las personas declara leer el diario en formato impreso todos los días, un 23% dijo que lo hacía una a tres veces a la semana, un 30% ocasionalmente, mientras que un 24% nunca lee el diario en formato impreso.

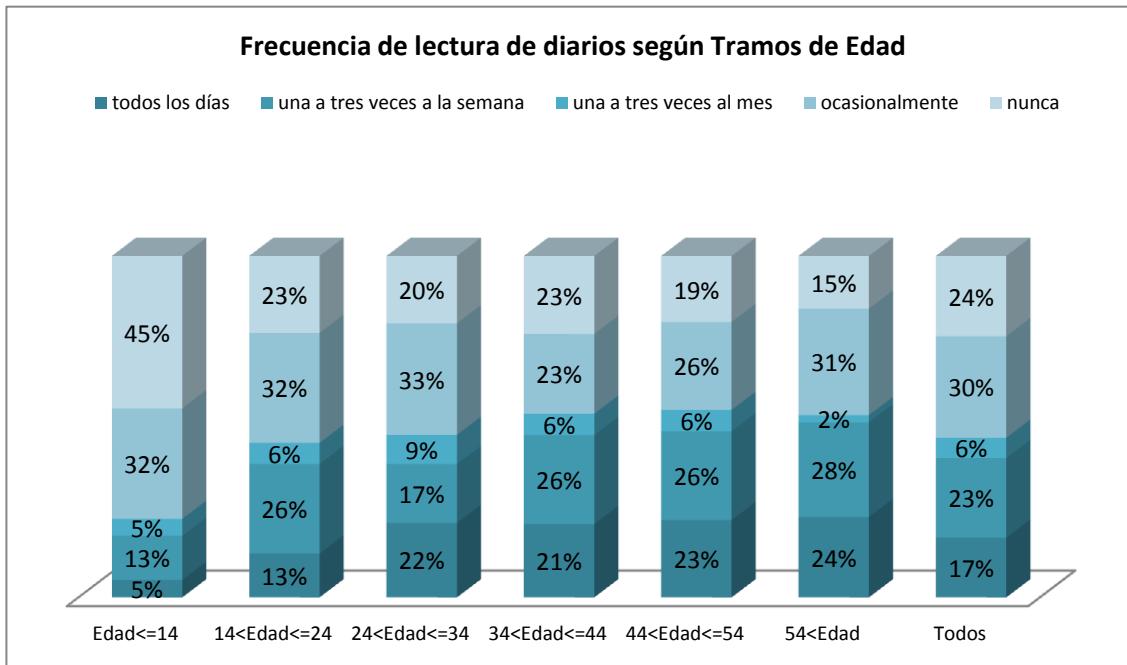
#### Por sexo

En el siguiente gráfico, se puede ver que no existen grandes diferencias entre hombre y mujeres al momento de señalar con qué frecuencia leen diarios en formato impreso. Estas diferencias entre sexos no son significativas.

**Gráfico 38: Frecuencia de lectura de diarios según sexo del entrevistado**

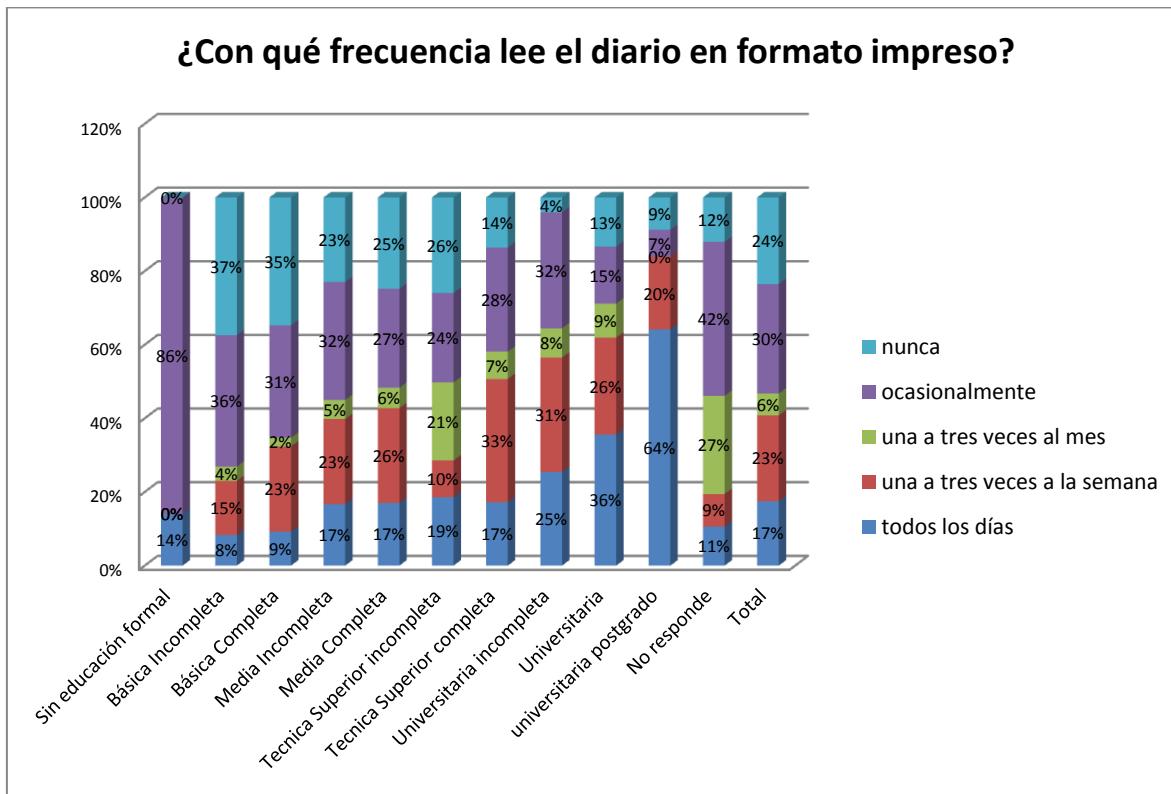
#### **Por Tramos de Edad**

Al comparar por edad se aprecian diferencias significativas entre el grupo de 9 y 14 años con el resto de los tramos. Un 45% de los menores de 15 años dijo que nunca lee el diario en formato impreso, mientras que un 13% lo hace una a tres veces a la semana y un 5% lo hace todos los días, mientras que en el caso de personas de 15 años o más, el porcentaje va aumentando hasta un 24% en los que señalan que leen el diario todos los días. También en el tramo de edad mayor de 54 años, se aprecian diferencias significativas con alguno de los grupos (menores de 24 años), ya que es el que presenta el mayor porcentaje de su población que lee el diario todos los días, un 24% de los encuestados lo señaló, y asimismo, los que señalaron en menor medida que nunca lo hacen (15%). El resto de tramos etarios no presenta mayores diferencias con lo señalado por toda la población.

**Gráfico 39: Frecuencia de Lectura de diarios en formato impreso según tramos de edad**

#### **Por Nivel de Escolaridad**

Al analizar la frecuencia de lectura de diarios según nivel de escolaridad, se pueden observar diferencias significativas entre las personas que tienen universitaria completa y superior y entre los niveles más bajos de educación. Se puede ver que a mayor nivel de escolaridad las personas leen en mayor frecuencia el diario en formato impreso; un 64% de las personas con postgrados y un 36% de los que tienen universitaria completa señaló leer el diario en formato impreso todos los días, a diferencia del 13% y 9% que señaló nunca leer el diario en formato impreso. De los encuestados que tienen un nivel educacional menor, es decir, educación básica completa e incompleta, un 37% y un 35% respectivamente señalan nunca leer el diario en formato impreso y un 36% y 31% respectivamente, lo lee ocasionalmente.

**Gráfico 40: Frecuencia de lectura de diarios en formato impreso según nivel de escolaridad**

### Por zona urbano/rural

En la tabla que se presenta a continuación, se puede apreciar que un 37% de las personas de zonas rurales declara leer ocasionalmente diarios en formato impreso, mientras que en las zonas urbanas un 29% declara la misma frecuencia de lectura. En las zonas urbanas es mayor la proporción de personas que lee al menos una vez a la semana (44%) en comparación con el 23% de las zonas rurales que lee al menos una vez a la semana diarios en formato impreso. Las diferencias son significativas.

**Tabla N° 36: Frecuencia de lectura de diarios en formato impreso según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Todos los días</b>	19%	10%	17%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	25%	13%	23%
<b>Una a tres veces al mes</b>	5%	11%	6%
<b>Ocasionalmente</b>	29%	37%	30%
<b>Nunca</b>	23%	29%	24%

### Por Quintil de Ingreso

Al revisar las diferencias por quintil se aprecia que un 30% de las personas que pertenecen al quinto quintil señalan leer el diario en formato impreso todos los días proporción que es notablemente menor en el resto de los quintiles (disminuye a cerca de la mitad). Lo contrario ocurre al mirar la proporción de encuestados que declaran nunca leer diarios en formato impreso: es mayor en el quintil I (donde llega a un 30%) y disminuye en los otros quintiles. El quinto quintil presenta diferencias significativas con el resto de los quintiles.

**Tabla Nº 37: Frecuencia de lectura de diarios según quintil de ingresos**

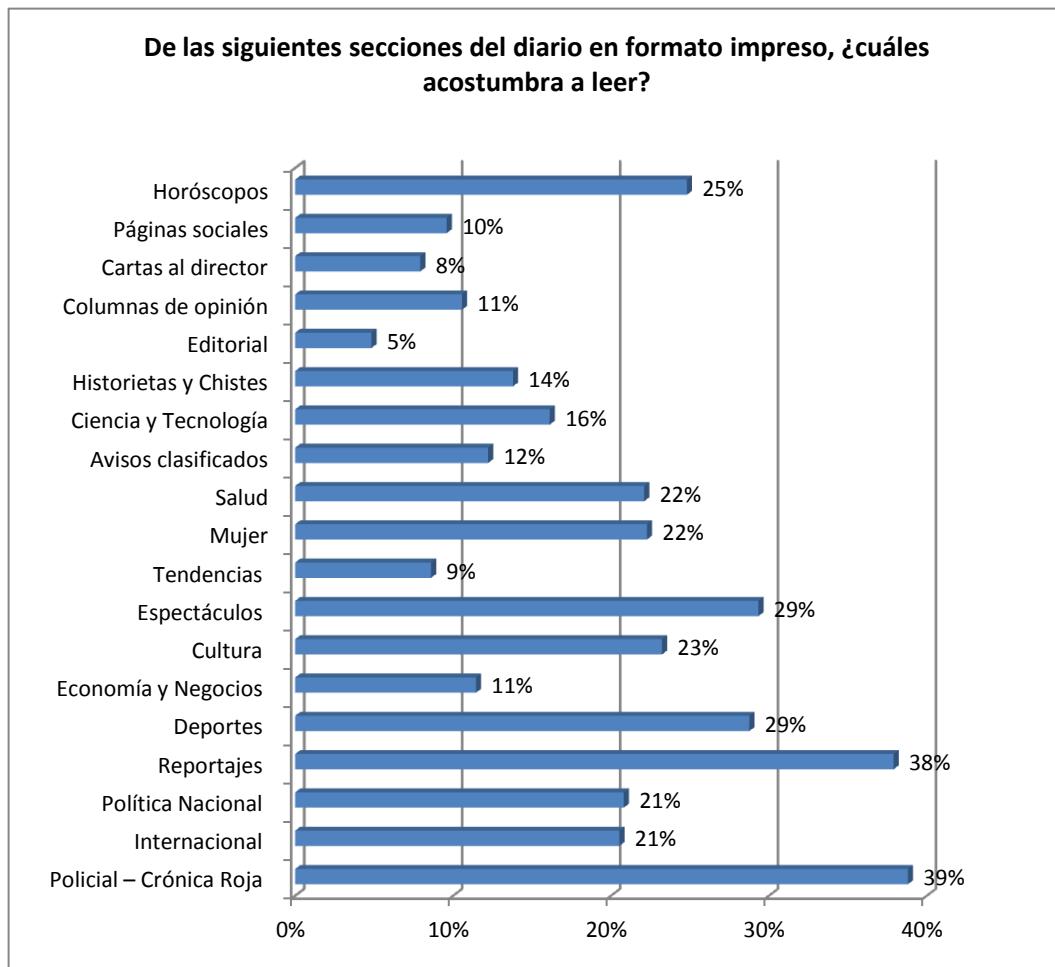
	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil VI	Quintil V	Total
<b>Todos los días</b>	16%	12%	13%	16%	30%	17%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	21%	20%	23%	30%	22%	23%
<b>Una a tres veces al mes</b>	6%	9%	5%	5%	6%	6%
<b>Ocasionalmente</b>	27%	36%	35%	28%	24%	30%
<b>Nunca</b>	30%	23%	24%	21%	19%	24%

### Secciones del Diario que se acostumbra a leer<sup>40</sup>

De las distintas secciones que contiene un diario, se observa que las personas que los leen en formato impreso prefieren en mayor medida leer la sección Policial - Crónica Roja y Reportajes (39% y 38% respectivamente). Luego viene la sección Deportes y Espectáculos con un 29% y la sección Horóscopos con un 25%.

<sup>40</sup> Esta pregunta es de respuesta múltiple por lo que se permitió al encuestado contestar todas las respuestas que estimase conveniente. Esto determina que la frecuencia de respuesta por opción resulta ser mayor al 100%

**Gráfico 41: Secciones del diario en formato impreso que acostumbra a leer**



#### Por sexo

Se aprecian diferencias significativas en algunas de las alternativas entre hombres y mujeres al momento de señalar las secciones del diario que acostumbran a leer; entre aquellas significativas se tiene que un 29% de los hombres señaló leer política nacional a diferencia del 16% de las mujeres que leen dicha sección. Un 57% de los hombres acostumbra a leer la sección Deportes, proporción que disminuye a un 11% en el caso de las mujeres. Para la sección de Economía y Negocios también se presentan diferencias, donde un 18% de los hombres declara leerla versus un 7% de las mujeres. Respecto de la sección de espectáculos, un 35% de las mujeres dijo que acostumbraba a leerla, opción que entre los hombres disminuye a un 21%. La sección de salud es leída en su mayoría por las mujeres (35% frente a un 2% de los hombres) al igual que la sección de

Horóscopo (30% frente a un 17%). Por último la sección referida a “Mujer”, es leída en su mayoría por Mujeres (35% frente a un 2% de los hombres).

**Tabla Nº 38: Lectura de secciones del diario según sexo**

	Mujeres	Hombres	Total
<b>Policial – Crónica Roja</b>	40%	36%	39%
<b>Internacional</b>	21%	20%	21%
<b>Política Nacional</b>	16%	29%	21%
<b>Reportajes</b>	40%	35%	38%
<b>Deportes</b>	11%	57%	29%
<b>Economía y Negocios</b>	7%	18%	11%
<b>Cultura</b>	22%	26%	23%
<b>Espectáculos</b>	35%	21%	29%
<b>Tendencias</b>	9%	8%	9%
<b>Mujer</b>	35%	2%	22%
<b>Salud</b>	28%	13%	22%
<b>Avisos clasificados</b>	11%	14%	12%
<b>Ciencia y Tecnología</b>	13%	22%	16%
<b>Historietas y Chistes</b>	13%	15%	14%
<b>Editorial</b>	5%	4%	5%
<b>Columnas de opinión</b>	12%	8%	11%
<b>Cartas al director</b>	9%	5%	8%
<b>Páginas sociales</b>	10%	8%	10%
<b>Horóscopos</b>	30%	17%	25%

### Adquisición de los Diarios que lee en formato impreso

Un 47% de las personas dijo que compra los diarios en formato impreso que lee. La proporción restante los adquiere por préstamos de algún familiar, amigo u otra persona (29%), los consigue en el trabajo (11%) o los recibe de regalo en medios de transportes o por otra persona o institución (7% y 6% respectivamente).

### Lugar donde adquiere diarios impresos

La mayoría de los encuestados que compra diarios en formato impreso los adquiere en kioscos o tiendas de diarios y revistas (75%), otro grupo los obtiene a través de un vendedor ambulante (17%) y la minoría a través de suscripciones (8%).

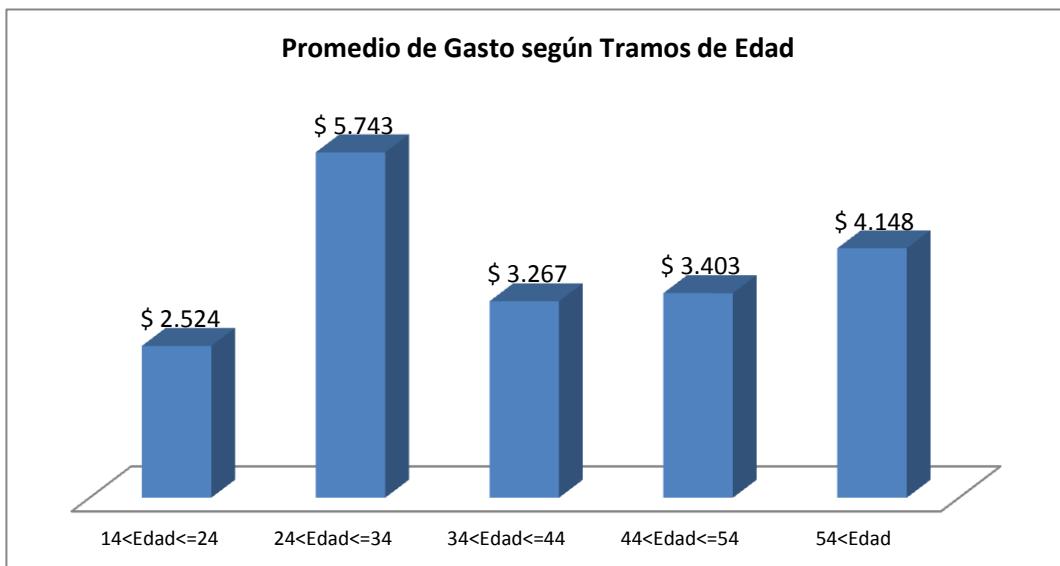
### Gastos en diarios el último mes

Al calcular el gasto promedio en diarios el último mes en base a lo declarado por los encuestados, se obtiene que dicho monto resulta ser \$4.078.

#### Por tramos edad

Tal como se aprecia en el siguiente gráfico, las personas que tienen entre 25 y 34 años de edad gastaron, en promedio, \$5.743 en diarios el último mes, monto superior significativamente al gasto del resto de tramos de edad.

Gráfico 42: Promedio de gasto en diarios según tramos de edad



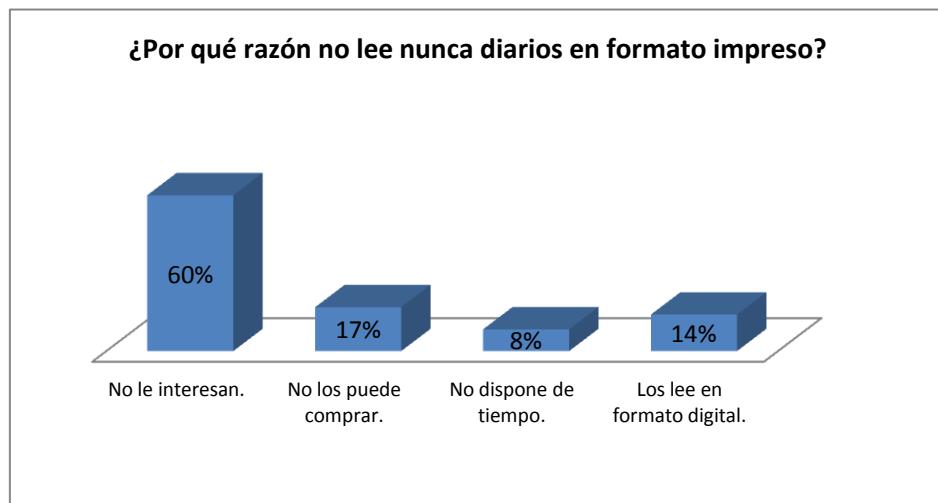
### Por quintil de ingreso

El quinto quintil gastó en promedio el último mes mensualmente significativamente más que el resto de los quintiles: \$5.742.

### Razones de no lectura de Diarios

Las razones de no lectura de diarios en formato impreso son variadas. La principal razón es simplemente la falta de interés por parte de las personas (60%). Por otra parte, hay un grupo que afirma que no los puede comprar (17%) y otras personas dicen leerlos, pero en formato digital y no impreso (14%). La minoría asegura que su razón para no leerlos es porque no tiene tiempo (8%).

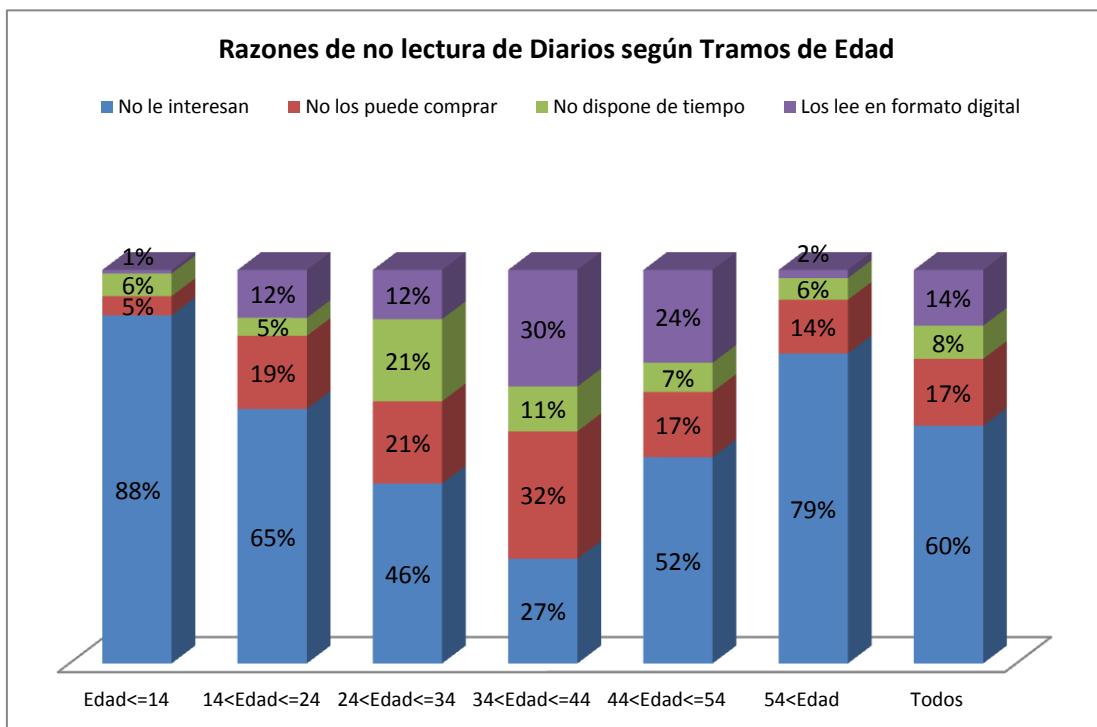
**Gráfico 43: Razones de no lectura de diarios en formato impreso**



### Por Tramos de edad

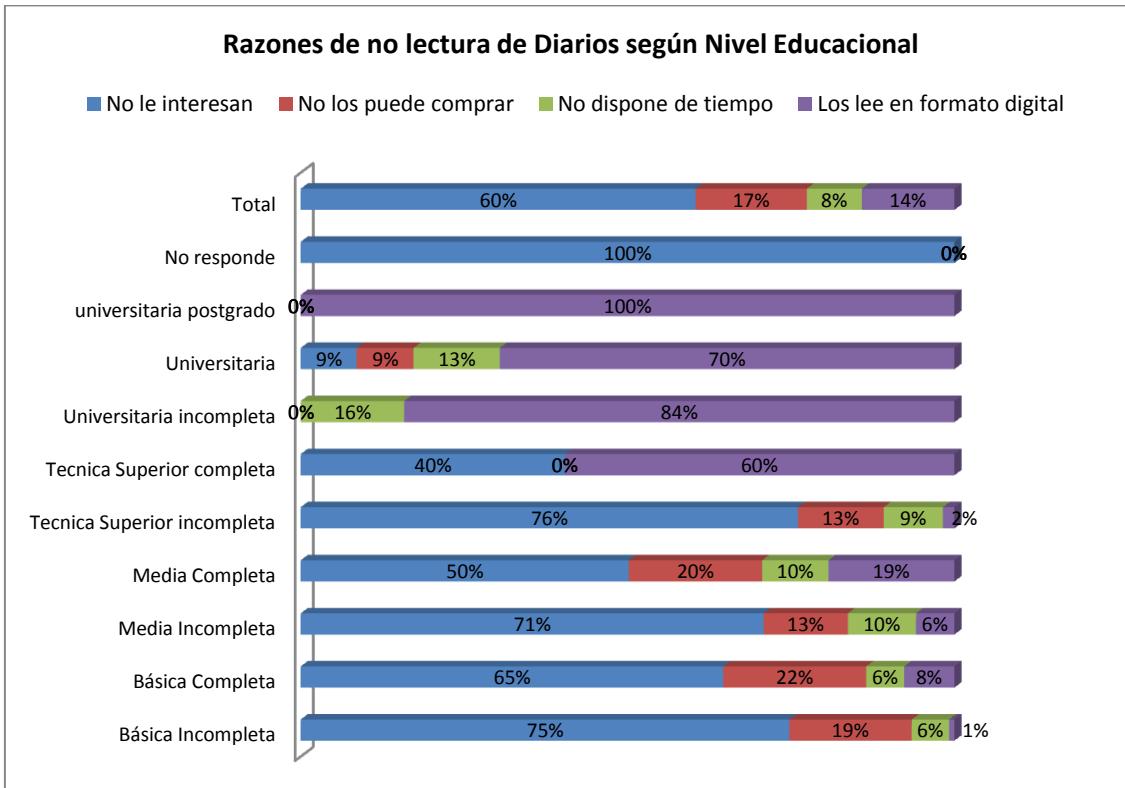
Se aprecian diferencias importantes entre los diferentes tramos de edad de la población al momento de consultar por qué razones no leen diarios en formato impreso. Si bien existe consenso de que es en mayor medida porque no le interesan; dicha proporción aumenta logrando diferencias significativas a 88% en el caso de los menores de 14 años.

**Gráfico 44:**  
**Razones de no lectura de diarios según Tramos de Edad**



### Por nivel educacional

Al considerar el nivel educacional de los encuestados, es posible establecer que a medida que se avanza hacia un nivel educacional superior, la principal razón de no lectura de diarios en formato impreso es la lectura de ellos en formato digital. Por otra parte, la principal razón en los niveles de educación inferior es la falta de interés, seguido de no poder comprarlos y luego la falta de tiempo. Para los de educación superior, la segunda razón es la falta de tiempo y no poder comprarlos, y en último lugar la falta de interés. Aquellos con al menos educación universitaria incompleta presentan diferencias significativas con los otros niveles educacionales.

**Gráfico 45: Razones de no lectura de diarios en formato impreso según nivel educacional**

### Por Quintiles de ingreso

Para todos los quintiles de ingreso se observa que la principal razón de no lectura de diarios en formato impreso es la falta de interés. Sin embargo, la proporción de personas que entrega dicha justificación aumenta en el caso del quintil III. La segunda razón varía de acuerdo a los quintiles de ingreso: para los quintiles I, II y IV es no poder comprarlos, para el quintil III y V es la lectura en formato digital. Aquel que posee diferencias significativas es el quinto quintil en relación al resto.

**Tabla Nº 39: Razones de no lectura de diarios impresos según quintiles de ingreso**

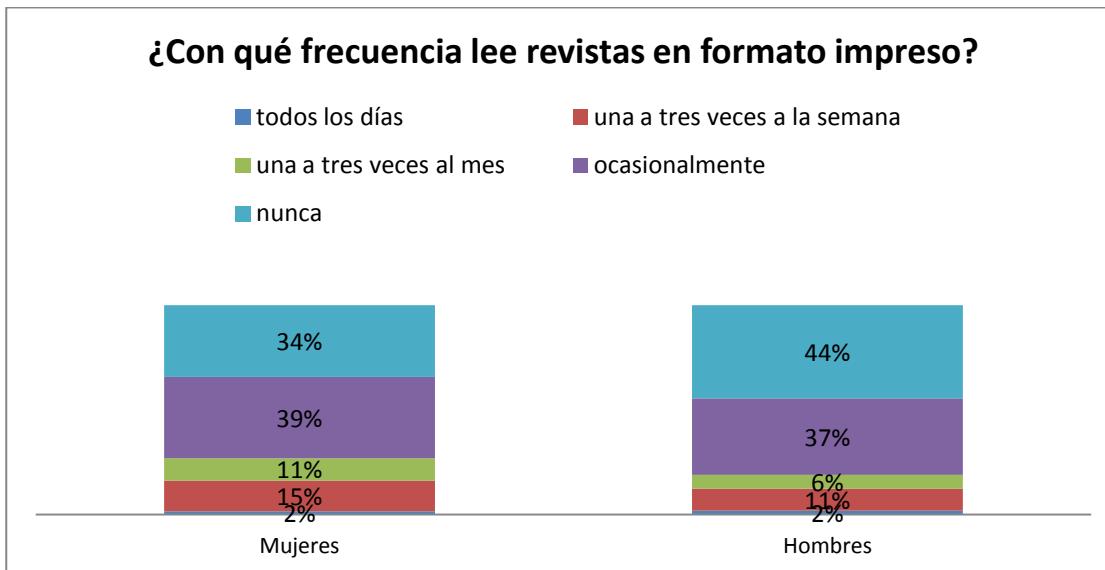
	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil VI	Quintil V	Total
No le interesan	56%	47%	64%	80%	56%	60%
No los puede comprar	29%	24%	10%	8%	7%	17%
No dispone de tiempo	8%	12%	9%	5%	8%	8%
Los lee en formato digital	7%	17%	17%	7%	29%	14%

### Lectura de Revistas en formato impreso

Al revisar la frecuencia de lectura de revistas en formato impreso se aprecia que un 38% señala hacerlo ocasionalmente y un 39% nunca. Un 15% señaló leer revistas al menos una vez a la semana.

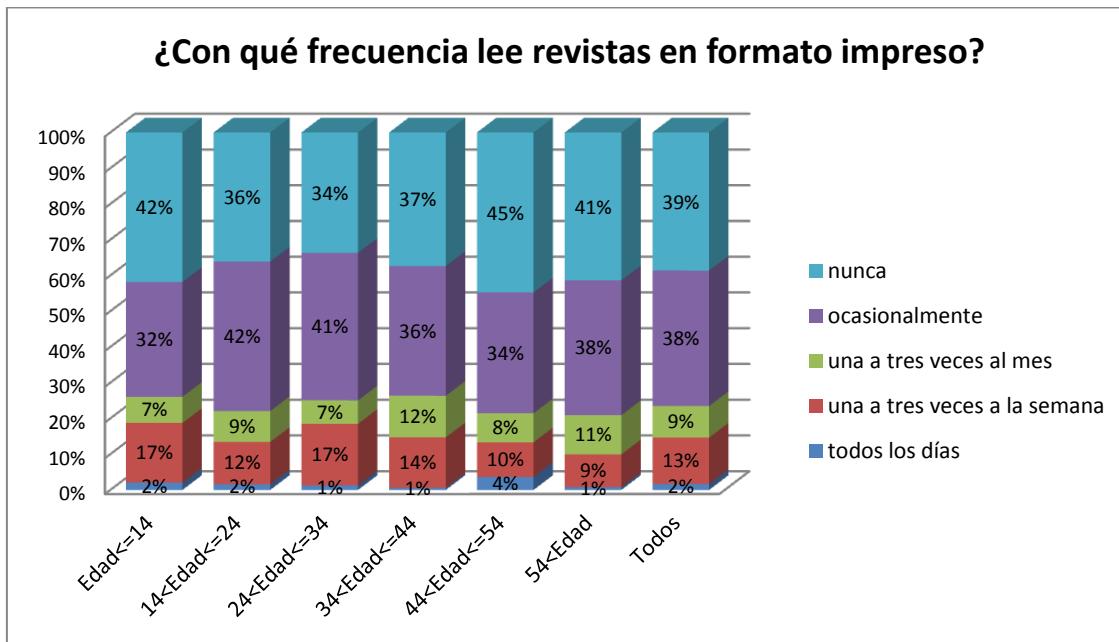
### Por sexo

En el gráfico a continuación, se aprecia que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres. Un 44% de los hombres señala que nunca lee revistas en formato impreso, proporción que disminuye a un 34% entre las mujeres. Un 11% de las mujeres dice leer revistas una a tres veces al mes mientras que un 6% de los hombres declara leerlas con la misma frecuencia.

**Gráfico 46: Frecuencia de lectura de revistas en formato impreso según sexo**

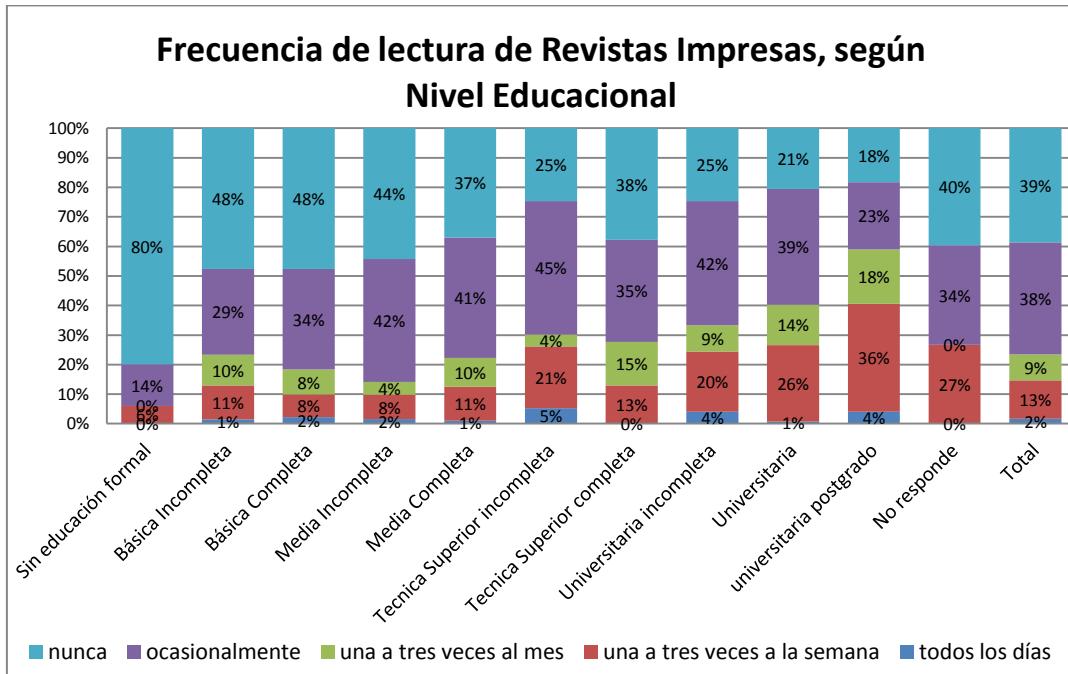
#### Por tramos de edad

Respecto de la frecuencia con que se lee revistas en formato impreso según tramos de edad, no existen grandes diferencias respecto del promedio, entre los diferentes tramos; se puede apreciar que una mayor proporción de personas entre 9 y 15 años, lee revistas en formato impreso al menos una vez a la semana (19%) frente a un 15% del promedio, diferencia no significativa

**Gráfico 47: Frecuencia de lectura de revistas en formato impreso según tramos de edad**

#### Por Nivel de Escolaridad

Se puede apreciar que a medida que aumenta el nivel educacional disminuye el porcentaje de personas que señala que nunca lee revistas y que el grupo de personas que tiene un mayor nivel de estudios también aumenta de forma significativa su frecuencia con respecto al promedio, ya que lee revistas en mayor medida que el resto de una a tres veces a la semana.

**Gráfico 48: Lectura de revistas en formato impreso según nivel de escolaridad**

### Por zona urbano/rural

A partir de la siguiente tabla es posible señalar que no hay grandes diferencias entre las zonas urbanas y rurales, respecto de la lectura de revistas en formato impreso. Diferencias que no son significativas a un 95% de confiabilidad.

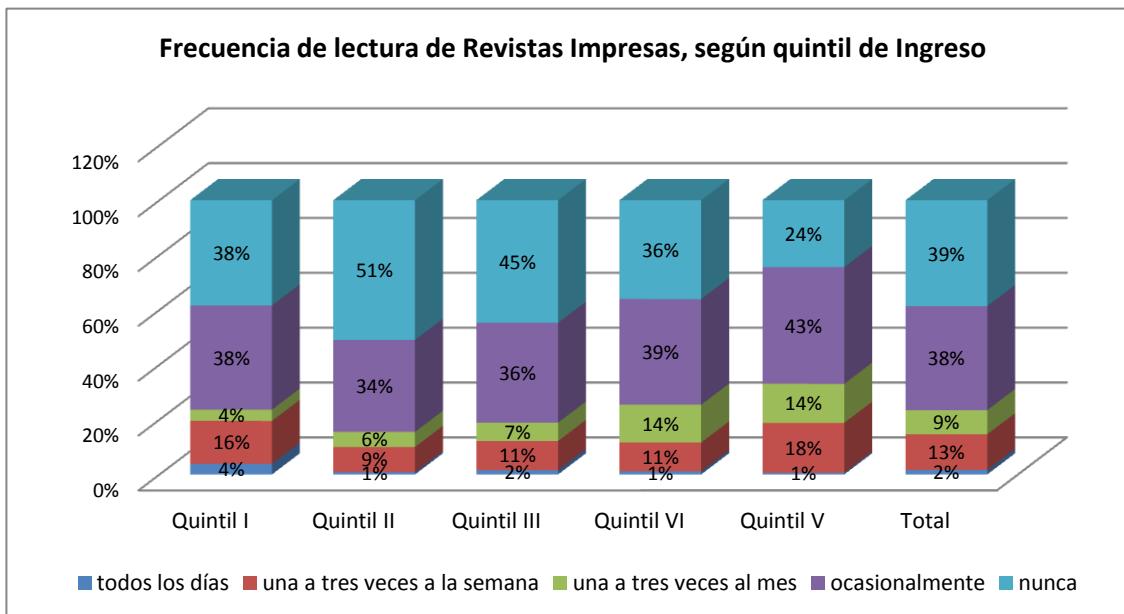
**Tabla Nº 40: Frecuencia de lectura de revistas en formato impreso según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Todos los días</b>	2%	1%	2%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	13%	10%	13%
<b>Una a tres veces al mes</b>	9%	11%	9%
<b>Ocasionalmente</b>	38%	37%	38%
<b>Nunca</b>	38%	42%	39%

### Por Quintil de Ingreso

Al igual que con los niveles de escolaridad se aprecia que a medida que van aumentando los quintiles de ingreso va disminuyendo el porcentaje de personas que señala que nunca lee revistas en formato impreso. El quinto quintil presenta diferencias significativas con los otros quintiles.

Gráfico 49: Lectura de revistas en formato impreso según quintil de ingreso



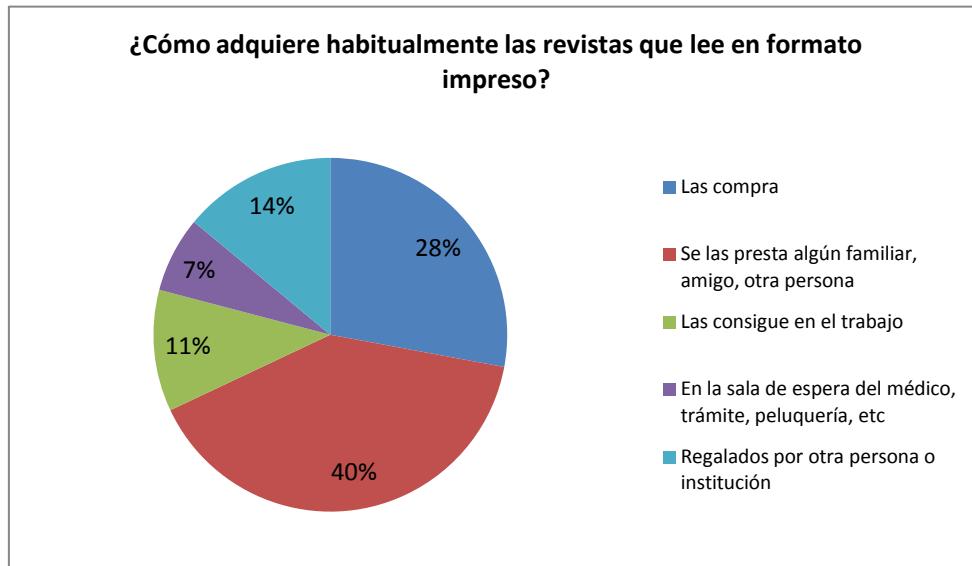
#### Secciones de Revistas que se acostumbra a leer

Al preguntar sobre las temáticas de revistas que acostumbran a leer, se observa que un 22% señaló que lee las de tipo “femeninas”, luego un 15% dijo que lee secciones deportivas. El resto se divide en una serie de temáticas tales como salud, cultura y espectáculos, entre otras.

**Gráfico 50: Temáticas de revistas que acostumbra a leer**

#### Adquisición de las Revistas que lee en formato impreso

Una importante proporción de la población que lee revistas en formato impreso afirma que las adquiere porque se las presta algún familiar, amigo u otra persona (40%). Un 28% señala que las compra y un 14% declara obtenerlas como regalo de alguna persona u otra institución. Una minoría las consigue en el trabajo y en la sala de espera de algún lugar.

**Gráfico 51: Adquisición de revistas de revistas en formato impreso**

### Lugar donde adquiere revistas en formato impreso

Dentro del grupo de personas que declara comprar revistas impresas, un 83% declara adquirirlas en kioscos o tiendas de diarios y revistas, un 7% a través de vendedores ambulantes y un menor porcentaje de personas a través de suscripciones y ferias y/o persas.

### Gasto en revistas el último mes

Se aprecia que en promedio las personas gastan mensualmente \$4.875 en revistas.

### Por quintil de ingreso

El V quintil presenta un gasto promedio superior estadísticamente significativo al resto de los quintiles con \$6.791 en revistas al mes.

### Razones de no lectura de Revistas

La principal razón por la cual las personas no leen nunca revistas es porque no se interesan por ellas. La segunda razón, con un 16% de preferencias, es porque no las pueden comprar, mientras que las razones que elige la minoría es que no dispone de tiempo, no las puede conseguir y por último que prefieren leerlas en formato digital.

## Lectura de Cómics en formato impreso

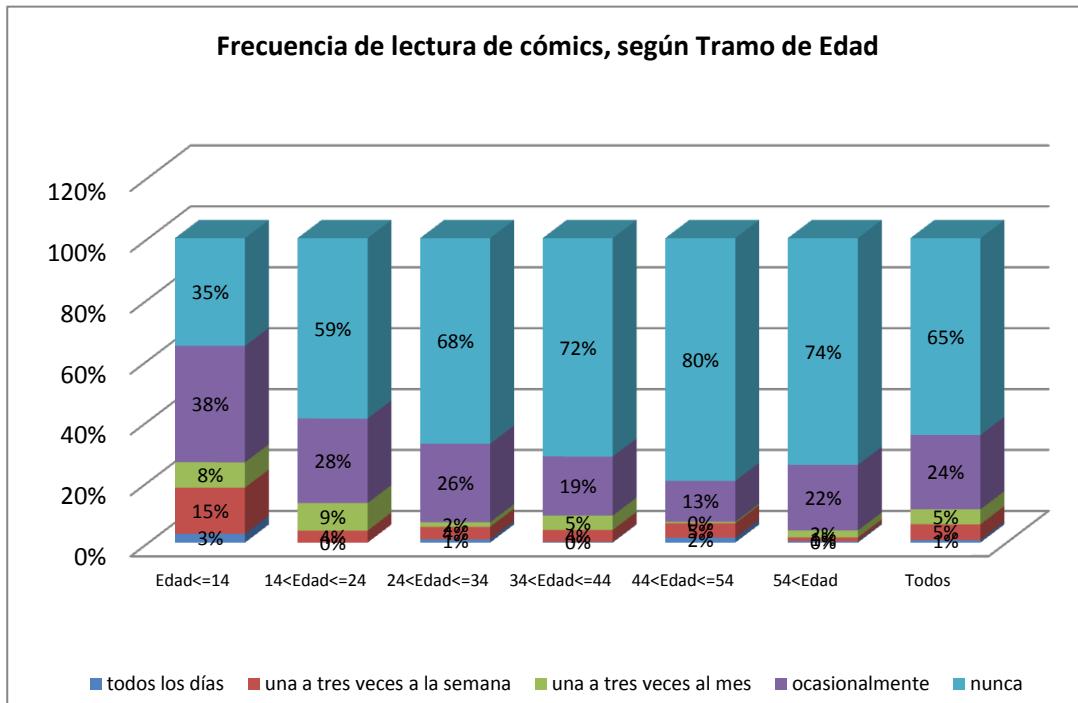
Un 65% de los encuestados señaló que nunca leen cómics en formato impreso, un 24% lo hace ocasionalmente, un 5% lo hace alguna vez al mes y sólo 1% lo realiza todos los días.

### Por Sexo

Se aprecian diferencias significativas entre los hombres y mujeres al momento de consultar por la frecuencia con que leen cómics o historietas en formato impreso. Si bien la mayoría de los encuestados no lee nunca cómics en formato impreso, se aprecia que la proporción que no lo hace aumenta entre las mujeres (un 71% de las mujeres señaló que nunca lee comics mientras dicha cantidad disminuye a un 56%).

### Por Tramos de Edad

El análisis por tramos de edad permite notar que las personas que más leen cómics de manera ocasional, e incluso hasta una a tres veces a la semana son aquellas de 14 años o menos. A partir de esa edad se observa que el porcentaje de personas que no lee cómics va en aumento, excepto el último tramo de edad que corresponde a los mayores de 54 años, los cuales declaran leer un poco más de lo normal. En todos los tramos de edad se puede ver que un muy bajo porcentaje de personas declara leer cómics todos los días (llegando a ser incluso 0% en algunos tramos). Las diferencias significativas se observan entre los menores de 24 años, quienes leerían con mayor frecuencia cómics.

**Gráfico 52: Frecuencia de lectura de cómics en formato impreso según tramos de edad**

### Por zona urbano/rural

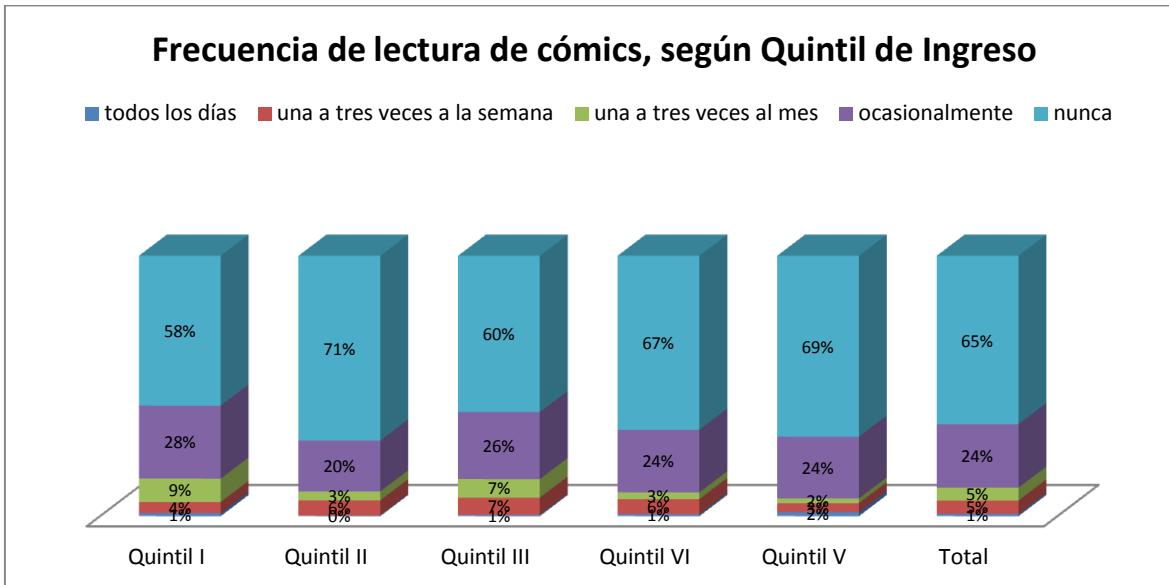
De acuerdo a la siguiente tabla, se puede apreciar que no existen mayores diferencias al momento de leer cómics según zona rural o urbana. Las diferencias no son significativas.

**Tabla N° 41: Lectura de cómics en formato impreso según zona urbano / rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Todos los días</b>	1%	1%	1%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	6%	2%	5%
<b>Una a tres veces al mes</b>	5%	7%	5%
<b>Ocasionalmente</b>	24%	27%	24%
<b>Nunca</b>	65%	63%	65%

### Por quintil de ingreso

No existen diferencias significativas entre los diferentes quintiles de ingreso al momento de leer cómics en formato impreso. Todos se encuentran cercanos al promedio señalado en un principio.

**Gráfico 53: Lectura de cómics en formato impreso según quintil de ingreso**

### Secciones del Cómics que se acostumbra a leer

Dentro de la serie de temáticas existentes de cómics, las que más acostumbran a leer las personas que leen cómics son las de tipo humorístico/ sátira (64% del total de los encuestados las prefiere). Las otras temáticas que más lee la gente son aquellas de aventuras y ciencia ficción.

### Adquisición de los comics que lee en formato impreso

Un 55% de las personas que lee cómics afirma que se los presta algún familiar, amigo u otra persona. Otro 21% señala que los compra y el resto los obtiene como regalo o se las consigue en el trabajo.

### Lugar donde adquiere cómics impresos

Del total de personas que compra cómics, la mayoría acostumbra a comprar las historietas o cómics en kioscos o tiendas. El resto de las personas los compra a través de un vendedor ambulante, online y en tiendas especializadas. Solo una minoría está suscrita a ellos.

## Gasto en cómics mensualmente

Las personas que señalaron comprar cómics en formato impreso, dicen que gastan en promedio mensualmente \$2.660.

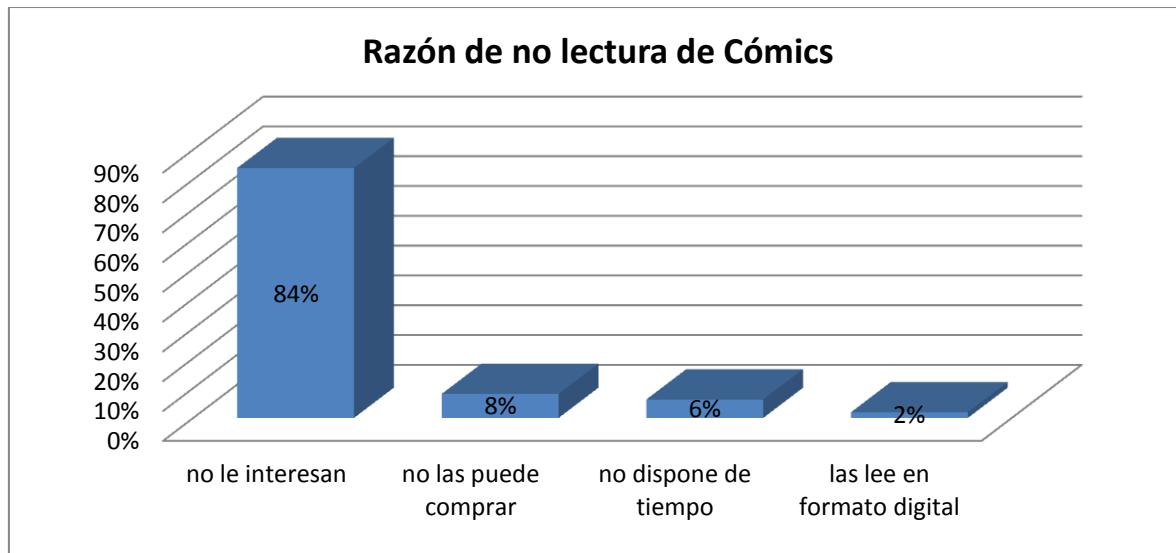
### Por quintil de ingreso

Las mayores diferencias se ven al comparar el quintil V con los restantes. El quintil V gasta en promedio \$5.071, comparando con el promedio de quintiles que es de \$2.660. Pero esta diferencia no es estadísticamente significativa.

## Razones de no lectura de cómics

La mayoría de las personas no lee cómics porque no les interesa (84%).

Gráfico 54: Frecuencia de razón de no lectura de cómics



### Por Tramos de edad

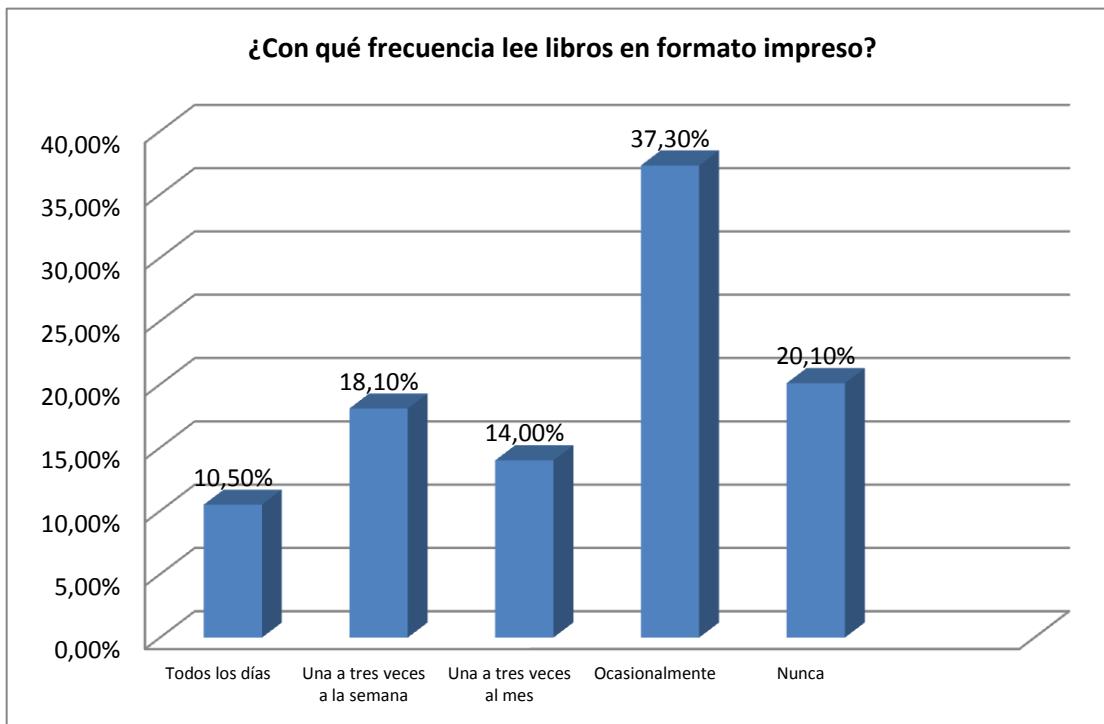
Al revisar las razones de la no lectura de comic se aprecia que en el tramo de edad 9-14 años la proporción que señala que no lee porque no los puede comprar aumenta en relación al promedio total de la población (22% en dicho grupo versus un 8% de la población general), siendo una diferencia significativa entre los grupos etarios

### Por Nivel educacional

Las mayores diferencias en las razones de no lectura de comic al realizar el análisis por nivel educacional se dan en los extremos: un 100% de los encuestados sin educación formal asegura que no lee porque no le interesa mientras que en la educación universitaria completa y con postgrado es sólo un 65%. La segunda razón de no lectura también presenta diferencias por nivel educacional: en los niveles inferiores se argumenta que no pueden comprarlos, mientras que en los niveles superiores es la falta de tiempo. No existen diferencias significativas entre niveles educacionales.

### Lectura de libros en formato impreso

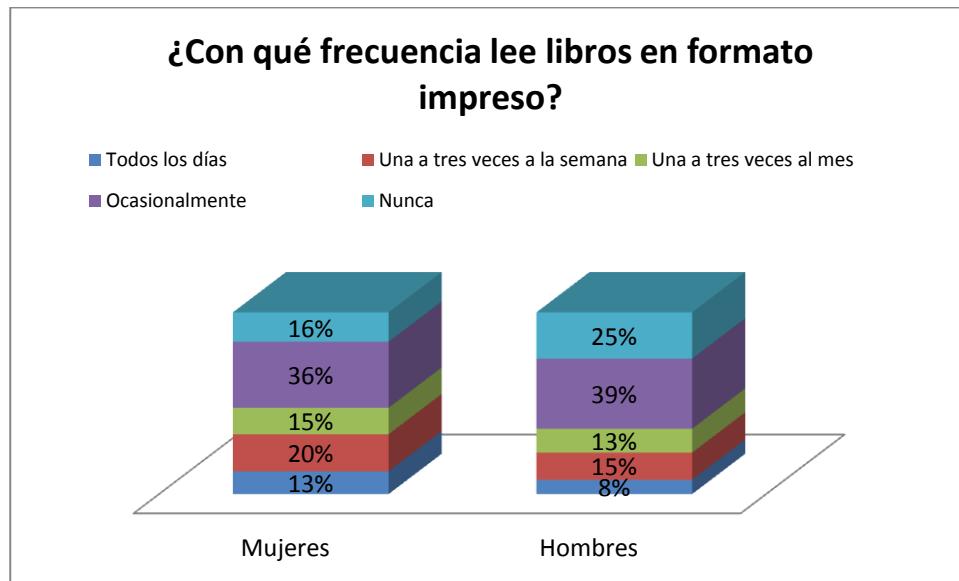
Existe un 37% de personas que declara leer de manera ocasional libros en formato impreso. En tanto, un quinto de los encuestados afirma nunca leer libros, mientras un 11% indica que lo hace todos los días. El porcentaje restante señala que lee una a tres veces a la semana (18%) o una a tres veces al mes (14%).

**Gráfico 55: Frecuencia de lectura de libros en formato impreso**

### Por sexo

A partir del gráfico que se presenta a continuación, se puede ver que hay diferencias (significativas estadísticamente) entre hombres y mujeres al momento de señalar la frecuencia con que lee libros en formato impreso; al menos 33% de las mujeres declara leer libros al menos una vez a la semana, mientras que un 23% de los hombres lo hace con la misma frecuencia. Asimismo, un 25% de los hombres señaló nunca leer libros en formato impreso proporción que disminuye a un 16% entre las mujeres.

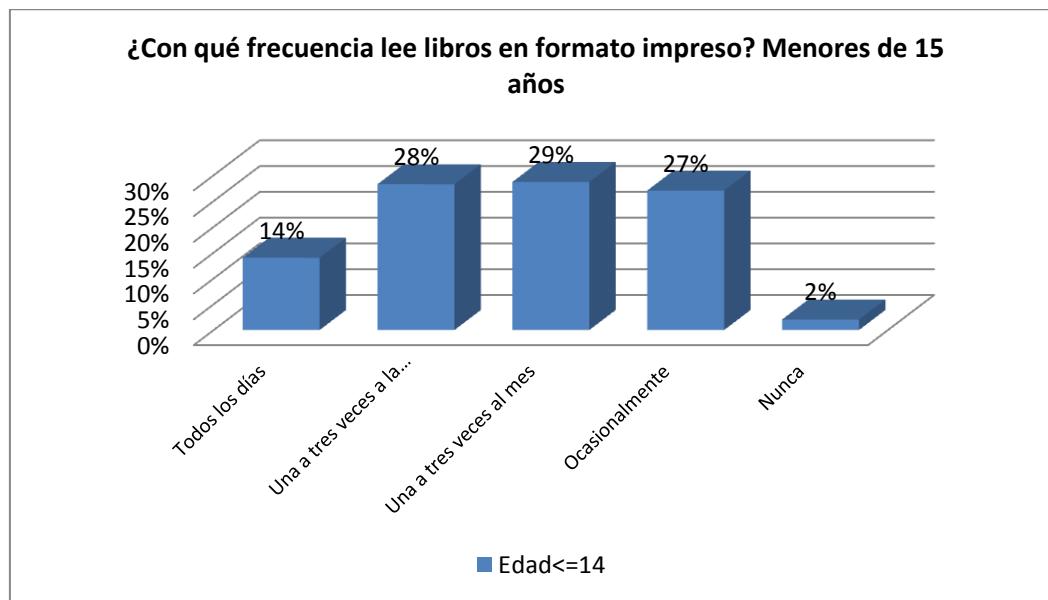
Gráfico 56: Frecuencia de lectura de libros en formato impreso según sexo de los encuestados



#### Por tramos de edad

En el gráfico a continuación, se aprecia que de los menores de 15 años, no se presenta mayor variabilidad entre leer libros, semanal, mensual u ocasionalmente. Un 14% dijo leer todos los días libros y un 2% señaló que nunca lee.

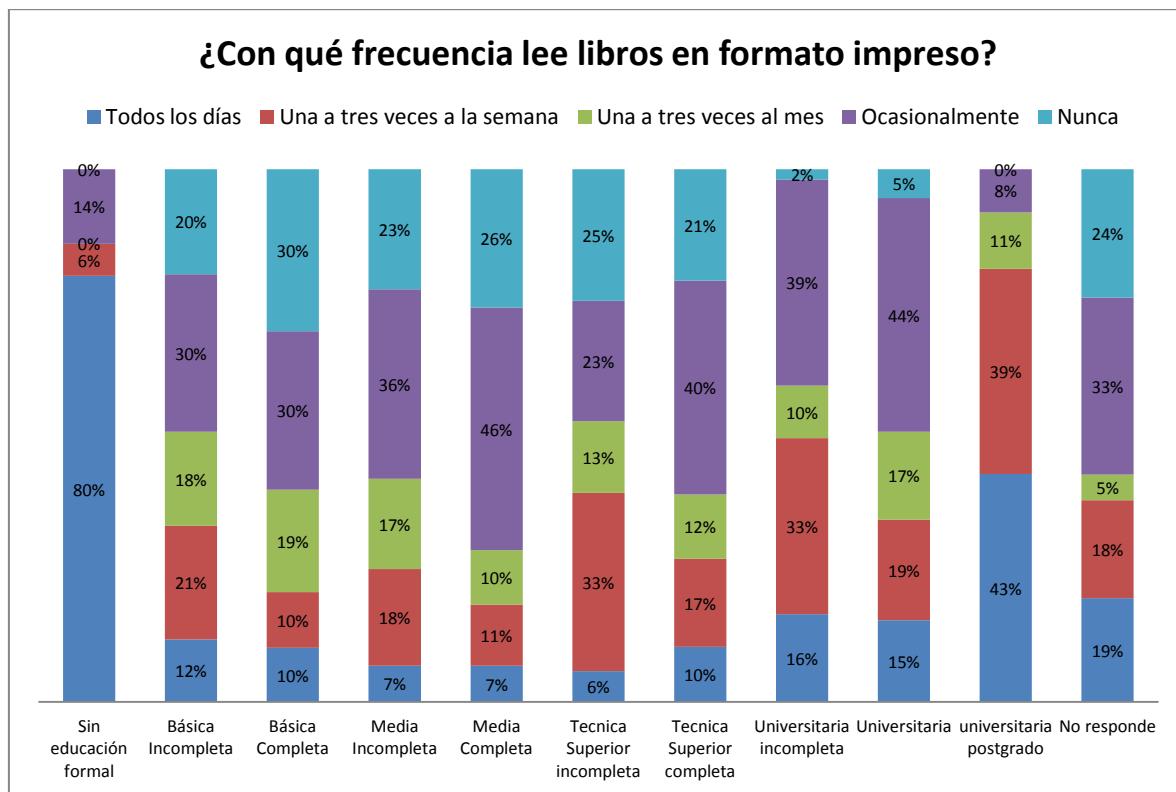
Gráfico 57: Frecuencia de lectura de libros en formato impreso para menores de 15 años



### Por nivel de escolaridad

Como es posible de ver en el gráfico a continuación, a medida que aumentan los niveles de escolaridad también lo hace la proporción de personas que señalaron leer todos los días libros en formato impreso. Así como también, a medida que disminuyen los niveles de escolaridad aumenta la proporción de personas de la muestra que señaló que nunca lee libros en formato impreso. Estas diferencias son significativas entre escolaridad incompleta y el resto de los niveles, y entre educación universitaria y el resto de los niveles educacionales.

**Gráfico 58: Frecuencia de lectura de libros en formato impreso según nivel de escolaridad**



### Por Quintil de Ingreso

En general, no hay diferencias significativas al analizar por quintiles de ingreso. Lo que se observa es que la mayoría de las personas de los cinco quintiles, lee de manera ocasional. De todos los quintiles, los que más leen en promedio son los quintiles I y V, siendo el quintil I el que más lee de manera diaria y el quintil V el que más lee de una a tres veces a la semana, siendo sólo esta última

diferencia significativa (quintil V). El quintil que menos lee en general es el quintil III, con un 28% de encuestados que nunca leen.

#### **Por zona urbano/rural**

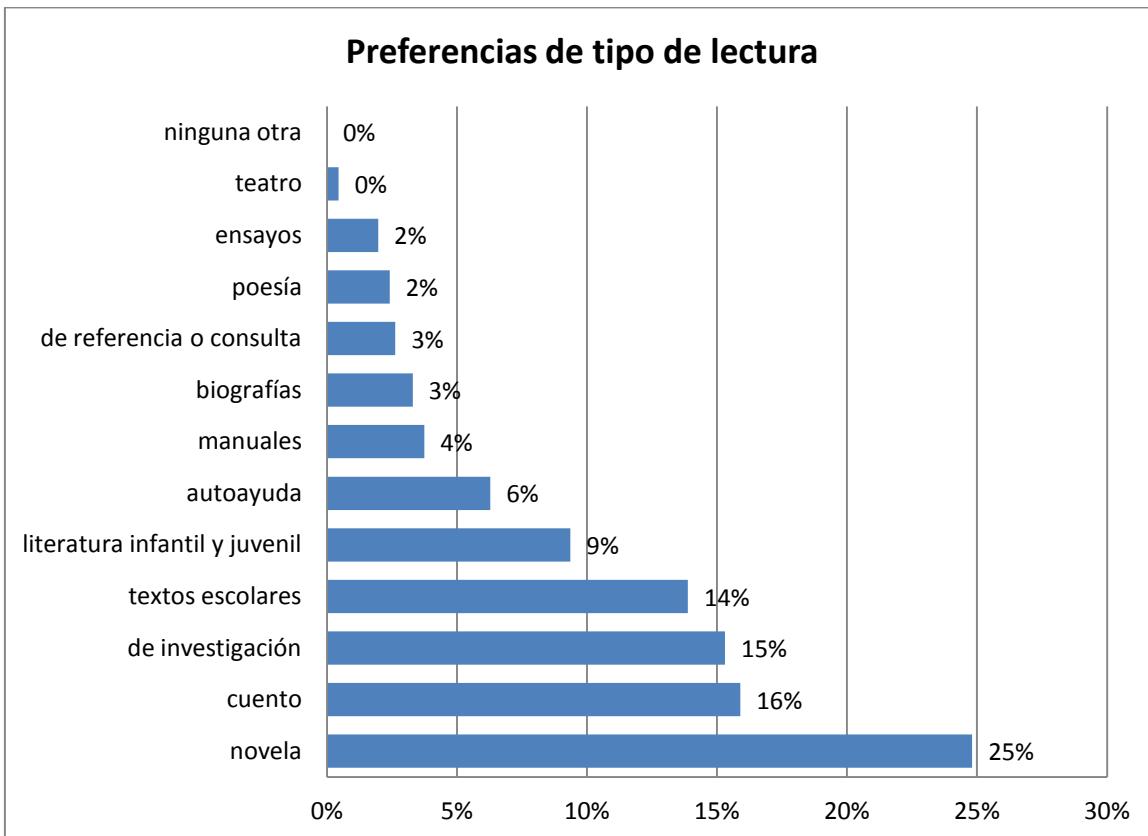
No hay diferencias significativas al momento de establecer diferencias entre las zonas urbanas y rurales, respecto a la frecuencia de lectura de libros.

**Tabla Nº 42: Lectura de libros en formato impreso según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Todos los días</b>	11%	7%	11%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	18%	17%	18%
<b>Una a tres veces al mes</b>	14%	17%	14%
<b>Ocasionalmente</b>	37%	37%	37%
<b>Nunca</b>	20%	22%	20%

#### **Tipos de Libros que se acostumbra a leer**

Como primera prioridad a la hora de señalar las preferencias de tipos de lectura, destacan novelas (26%), luego cuentos (16%), de investigación (15%) y textos escolares (14%).

**Gráfico 59: Tipos de libros que se acostumbra a leer**

#### **Por tramos de Edad**

A partir de la tabla a continuación se puede ver que los menores de 15 años prefieren leer libros de literatura infantil y juvenil, cuentos y textos escolares. Es el tramo de edad que presenta diferencias significativas con el resto de las edades que en prefieren leer Novelas en mayor medida.

**Tabla N° 43: Frecuencia de tipos de libros que se acostumbra a leer según tramos de edad**

	9 a 14 años	15 a 24 años	25 a 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 a 65 años
<b>Novela</b>	10%	30%	14%	23%	37%	34%
<b>Cuento</b>	35%	9%	13%	18%	13%	15%
<b>Poesía</b>	1%	4%	1%	2%	1%	5%
<b>Teatro</b>	1%	1%	0%	0%	0%	0%
<b>Ensayos</b>	0%	4%	3%	1%	0%	1%
<b>Biografías</b>	1%	4%	1%	5%	3%	6%
<b>De investigación</b>	3%	18%	27%	20%	7%	10%
<b>De referencia o consulta</b>	1%	1%	7%	2%	2%	4%
<b>Literatura infantil y juvenil</b>	16%	7%	11%	13%	5%	4%
<b>Textos escolares</b>	30%	17%	10%	8%	5%	8%
<b>Manuales</b>	2%	2%	8%	2%	8%	4%
<b>Autoayuda</b>	1%	4%	4%	6%	18%	9%

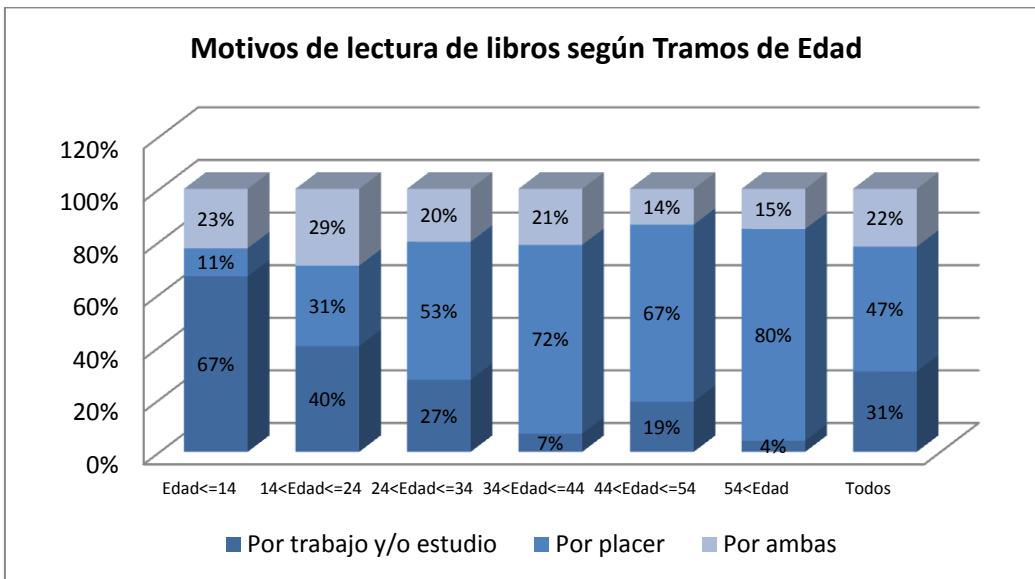
### Temáticas de libros que se acostumbra a leer

A la hora de responder por la primera prioridad acerca de las temáticas de libros que acostumbran a leer, un 17% opta por romance, un 14% por misterio y suspenso y un 10% por historia, siendo estas tres temáticas las más elegidas por los encuestados. Luego, como segunda prioridad la mayoría optó por drama (13%) y misterio y suspenso (10%).

### Motivo de lectura de libros impresos

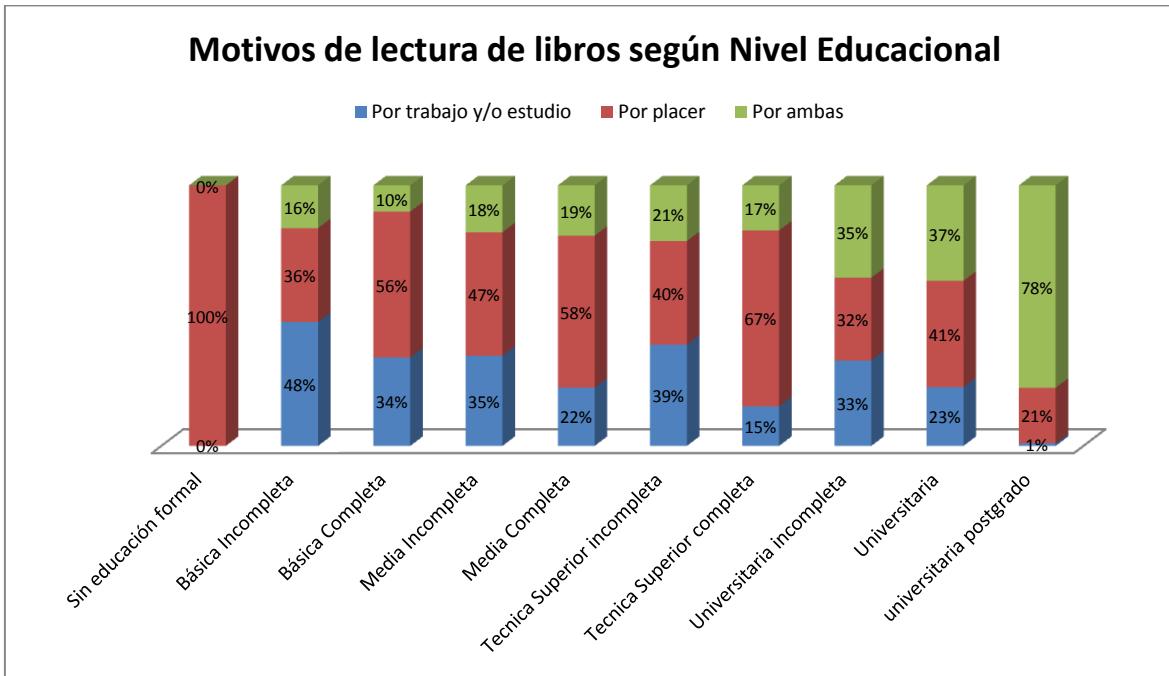
Un 47% de las personas que lee libros en formato impreso lo hace por placer, mientras que un 31% lo hace por trabajo y/o estudio y un 22% lee por ambas razones.

Se observan diferencias significativas entre los menores de 24 años y el resto de los tramos al momento de señalar los motivos de lectura de libros impresos. A medida que aumenta la edad disminuye la proporción de personas que señala que lee por trabajo y/o estudio y aumenta significativamente la proporción de personas que lee por placer.

**Gráfico 60: Motivos de lectura según tramos de edad**

### Por nivel educacional

De acuerdo al siguiente gráfico, es posible señalar que a medida que aumentan los niveles de escolaridad de los encuestados aumenta la proporción que señala que lee por gusto y ocio y por trabajo o estudio; respecto de los que leen sólo por una de ellas. Estas diferencias son significativas a partir de enseñanza media completa en adelante.

**Gráfico 61: Motivos de lectura de libros en formato impreso según nivel de escolaridad**

### Por quintil de ingreso

En la siguiente tabla, se da cuenta que existen diferencias al comparar los motivos de lectura de libros en formato impreso entre el Quintil V y el resto de los quintiles. A medida que aumenta el quintil de ingreso, disminuye por una parte la proporción de personas que dice leer libros en formato impreso por trabajo y/o estudio: del primer quintil, un 37% señala leer en formato impreso a diferencia de un 24% del Quintil V; además, aumenta a medida que aumenta el quintil de ingreso, aumenta la proporción de personas que señala que lee por trabajo y/o estudio y por placer (33% del quinto quintil frente a un 20% del primer quintil). Las diferencias son sólo significativas entre el quinto quintil y el resto de los quintiles.

**Tabla Nº 44: Motivos de lectura de libros en formato impreso según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil VI	Quintil V	Total
<b>Por trabajo y/o estudio</b>	37%	30%	35%	27%	24%	31%
<b>Por placer</b>	43%	54%	49%	51%	43%	47%
<b>Por ambas</b>	20%	16%	16%	22%	33%	22%

## Estilo de leer libros

Un 71% de las personas señala que habitualmente lee los libros completos, un 14% dice leer los libros a la mitad, un 12% dijo que los lee saltando páginas o por capítulos y un 3% señala que lee más de un libro al mismo tiempo.

## Cantidad de libros leídos en el último año

Del total de personas que declaran leer libros, una importante proporción señala haber leído entre 1 y 5 libros en el último año (69%). Solo un 3% leyó más de 21 libros.

El promedio de libros leídos al año es de 5,4 libros, cantidad que resulta similar a la encontrada por otras encuestas aplicadas en el país (Fundación La Fuente).

**Tabla Nº 45: Estadísticos descriptivos cantidad de libros leídos el último año**

N (personas que responden)	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Libros leídos el último año	8.938.559	0	100	5,47

## Por sexo

Se aprecian diferencias no significativas entre hombres y mujeres al consultar por la cantidad de libros leídos el último año. A nivel descriptivo, no inferencial, las mujeres están leyendo más libros que los hombres. Un 24% de las mujeres dijo que leyó entre 6 y 11 libros el último año frente a un 16% de los hombres que leyó la misma cantidad.

**Tabla 2: Cantidad de libros leídos en el año según Sexo**

	Mujeres	Hombres	Total
<b>Entre 1 y 5 libros</b>	66%	74%	69%
<b>Entre 6 y 10 libros</b>	24%	16%	21%
<b>Entre 11 y 20 libros</b>	7%	7%	7%
<b>Entre 21 y 30 libros</b>	2%	2%	2%
<b>Entre 31 y 40 libros</b>	1%	0%	0%
<b>Entre 41 y 50 libros</b>	1%	1%	1%
<b>Entre 51 y 60 libros</b>	0%	0%	0%
<b>Sobre 61 libros</b>	0%	0%	0%

#### Por tramos de edad

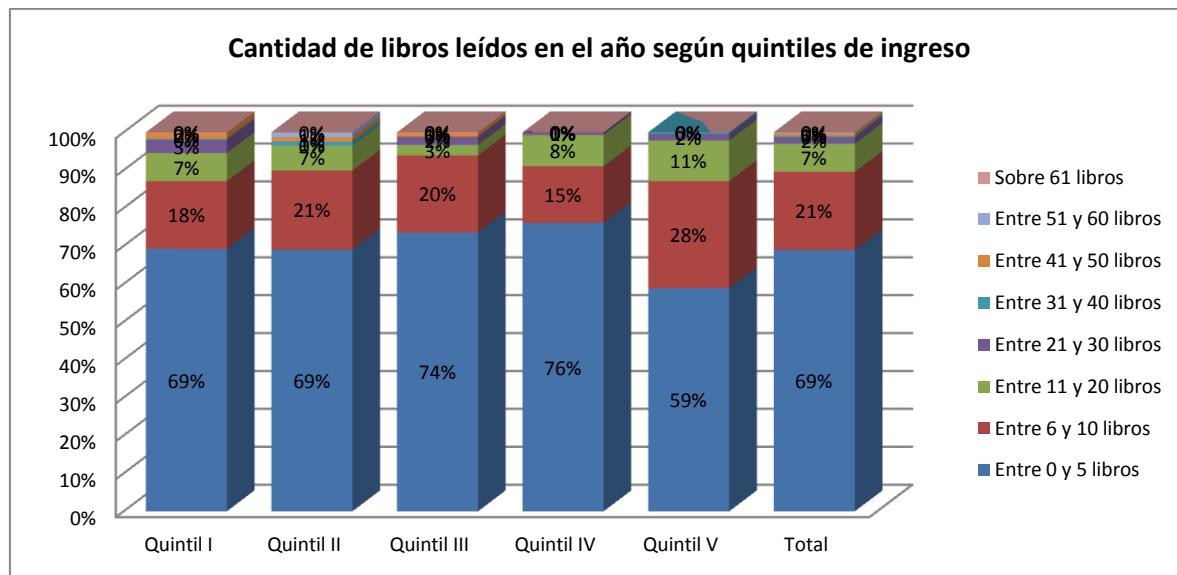
En la siguiente tabla, se da cuenta de la cantidad de libros leídos según los diferentes tramos de edad. En ésta se puede ver que los que tienen entre 15 y 24 años declararon leer mayor cantidad de libros que el resto de los tramos de edad: un 37% señaló leer entre 6 y 20 libros. Luego, los que tienen entre 54 y 65 años, donde un 32% leyó más de 5 libros al año. Un 27% del tramo de edad entre 25 y 34 años, declaró leer más de 5 libros en el último año. Las diferencias en cantidad de libros leídos entre tramos de edad no son estadísticamente significativas.

**Tabla Nº 46: Cantidad de libros leídos en el año según tramos de edad**

	14<Edad<=24	24<Edad<=34	34<Edad<=44	44<Edad<=54	54<Edad	Todos
Entre 1y 5 libros	61%	73%	78%	72%	68%	69%
Entre 6 y 10 libros	26%	16%	16%	20%	20%	21%
Entre 11 y 20 libros	11%	6%	4%	4%	10%	7%
Entre 21 y 30 libros	1%	5%	1%	3%	0%	2%
Entre 31 y 40 libros	0%	0%	0%	0%	1%	0%
Entre 41 y 50 libros	1%	0%	0%	2%	1%	1%
Entre 51 y 60 libros	0%	0%	1%	0%	0%	0%
Sobre 61 libros	0%	0%	0%	0%	0%	0%

### Por quintil de ingreso

En el siguiente gráfico, se puede apreciar que hay diferencias entre el Quintil V y el resto de los quintiles, pero estas diferencias no son estadísticamente significativas. Es posible, señalar que el quinto quintil declaró haber leído mayor cantidad de libros el último año. El 69% de la muestra señaló que lee entre 0 y 5 libros, mientras que el quintil V, un 59% de ellos, dijo leer dicha cantidad. Un 28% de personas del mismo quintil declaró leer entre 6 y 10 libros, mientras que el primer quintil, un 18% declaró la misma cantidad. Por último, un 11% del último quintil dijo leer entre 11 y 20 libros el último año.

**Gráfico 62: Cantidad de libros leídos el último año según quintiles de ingreso**

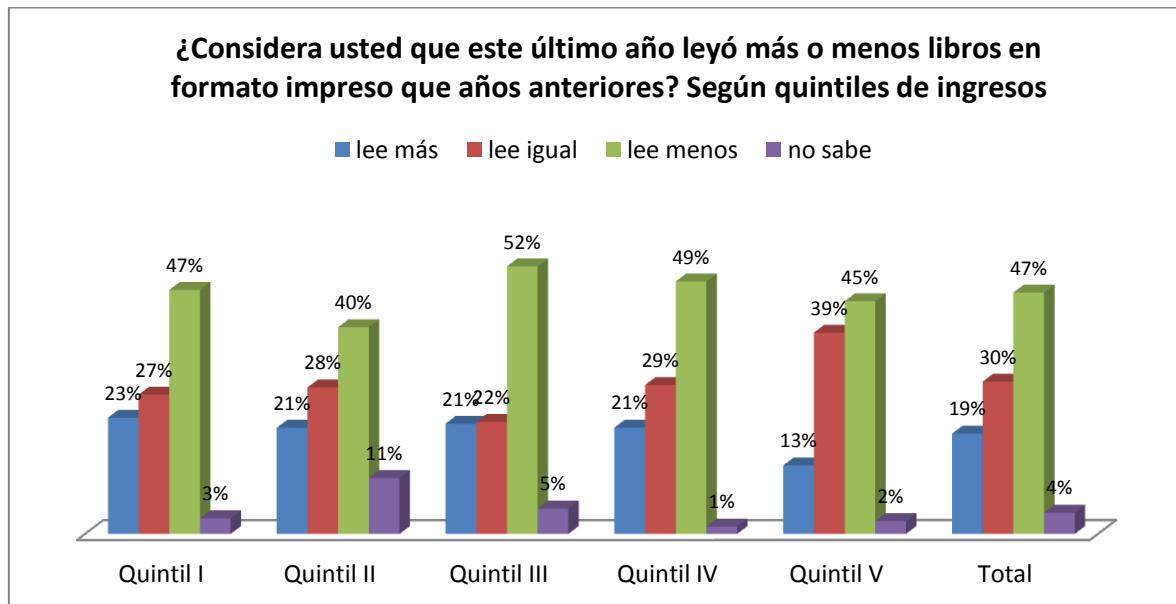
## Cantidad de libros leídos respecto a años anteriores

Se aprecia una tendencia en los encuestados a mantener o disminuir la cantidad de libros leídos en un año: un 47% de la población señaló que este último año leyó menos libros que los anteriores y un 30% dijo que leyó lo mismo.

### Por quintil de ingreso

A partir del siguiente gráfico, se observa que el quintil V es el que mantiene en mayor medida que el resto la continuidad en su lectura, pero estas diferencias no son estadísticamente significativas: un 39% señaló que lee igual que años anteriores a diferencia del 27% que señaló el primer quintil o del 22% que declaró el tercer quintil en la misma opción de respuesta. Es además el que presenta una menor proporción que señala que lee más que años anteriores (13%) a diferencia del primer quintil donde un 23% señaló leer más que años anteriores y en el resto de los quintiles un 21% de cada quintil también declaró leer más.

**Gráfico 63: Cantidad de libros leídos respecto a años anteriores según quintil de ingreso**



### Por zona urbano/rural

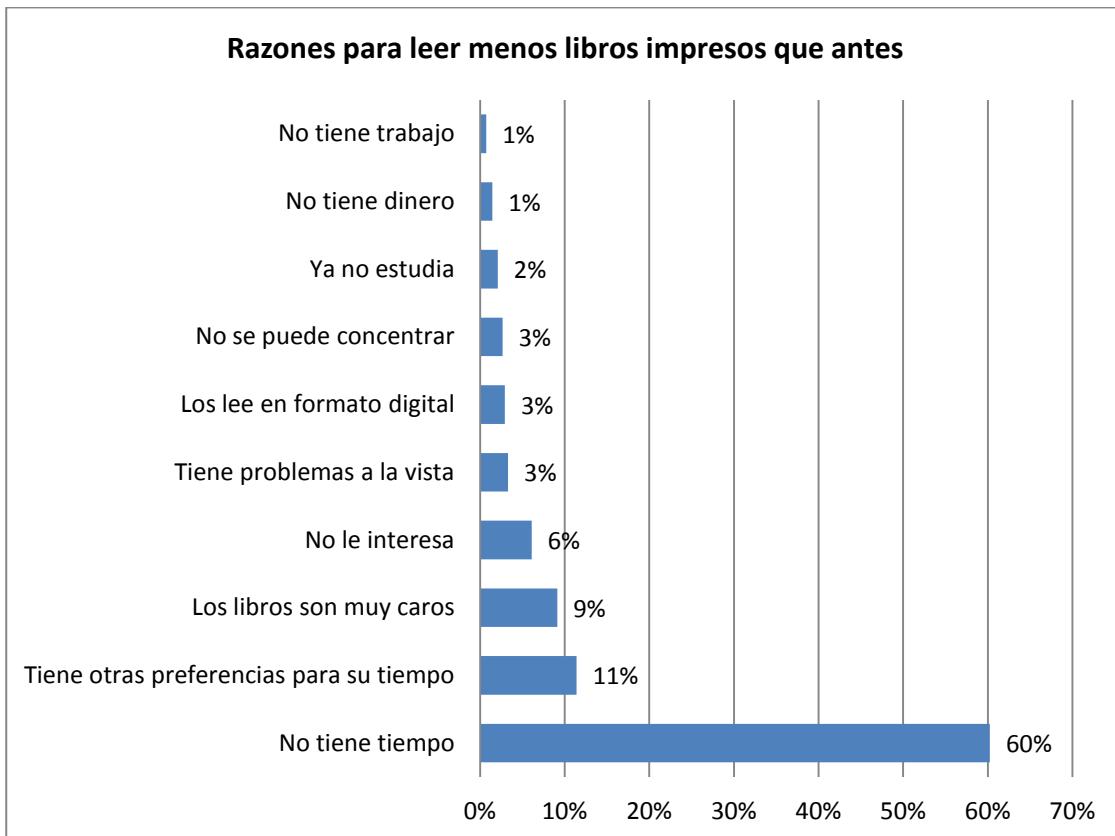
Al comparar por zona geográfica se aprecia que las personas de las zonas urbanas (20%) declaran leer más que en años anteriores que las de zonas rurales (14%). Así como también de manera inversa, las zonas rurales declaran leer menos (72%) que las zonas urbanas (43%). Estas diferencias no son estadísticamente significativas.

**Tabla Nº 47: Cantidad de libros leídos respecto a años anteriores según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Lee más</b>	20%	14%	19%
<b>Lee igual</b>	32%	14%	30%
<b>Lee menos</b>	43%	72%	47%
<b>No sabe</b>	5%	0%	4%

### Lectura de libros en comparación con años anteriores

La principal razón de leer menos libros impresos en comparación con años anteriores es por no tener tiempo (60%), seguido de tener otras preferencias para su tiempo libre (11%), luego porque los libros son muy caros (9%) o porque no les interesa (6%).

**Gráfico 64: Razones de menor lectura de libros en comparación con años anteriores**

#### Por quintiles de ingreso

Si se analizan los resultados por quintiles de ingreso se observa que la mayoría de las personas pertenecientes a los cinco quintiles afirma leer menos que en años anteriores principalmente por falta de tiempo, siendo el quintil IV el que más elige esta opción. Como segunda mayoría se encuentra el hecho de que los libros son muy caros, lo cual se da más en el quintil II que es donde se encuentra un mayor porcentaje de esta respuesta. Entre quintiles no existen diferencias significativas en relación a las razones de menor lectura de libros.

**Tabla Nº 48: Razones de menor lectura de libros impresos según quintiles de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>No tiene tiempo</b>	59%	49%	63%	66%	62%	60%
<b>Los libros son muy caros</b>	5%	22%	8%	9%	5%	9%
<b>No tiene dinero</b>	2%	0%	1%	0%	3%	1%
<b>No tiene trabajo</b>	0%	0%	3%	0%	0%	1%
<b>No le interesa</b>	12%	4%	7%	3%	3%	6%
<b>Los lee en formato di</b>	1%	4%	2%	2%	6%	3%
<b>Tiene otras preferenc</b>	12%	8%	9%	10%	17%	11%
<b>Tiene problemas a la</b>	4%	4%	0%	6%	2%	3%
<b>No se puede concentrar</b>	3%	2%	7%	0%	2%	3%
<b>Ya no estudia</b>	1%	7%	0%	4%	0%	2%

### Edad en que leía más libros impresos

Un 40% de las personas que señalaron leer libros en formato impreso declararon que leían más libros a la edad de los 15 a los 18 años. Un 22% dijo que de los 12 a los 14 años y un 16% de los 19 a los 25 años.

### Por nivel educacional

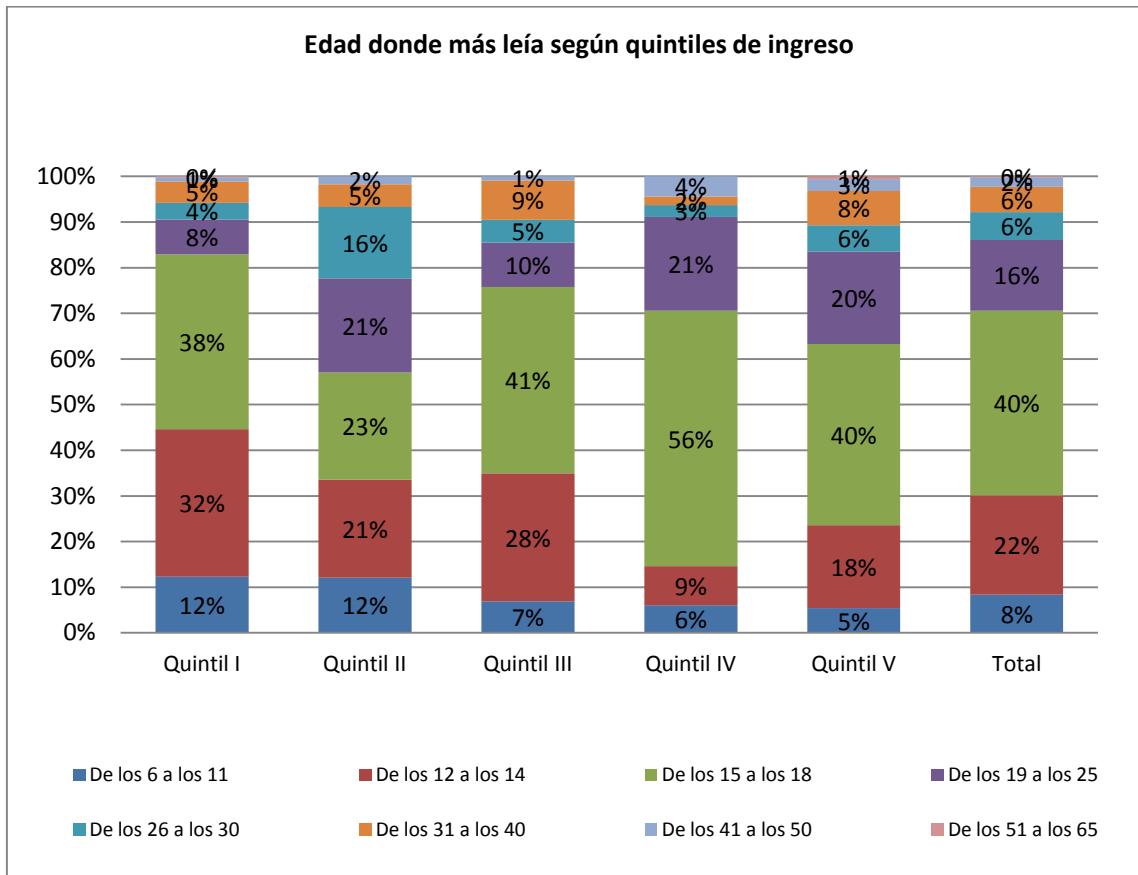
Respecto a la percepción de las personas acerca de cuál era la edad donde más leía, se puede ver que en general, para la mayoría de los niveles educacionales es entre los 15 y 18 años. La mayoría de las personas con educación universitaria de postgrado señala que ello ocurrió entre los 19 y 25 años. La mayoría de las personas con educación básica completa y media incompleta aseguran que la edad donde más leían es entre 12 y 14 años. Estas diferencias son significativas entre niveles educacionales.

### Por quintiles de ingreso

Los datos revelan que para todos los quintiles de ingreso, la edad donde las personas consideran que más leían libros es entre los 15 y 18 años, esto último se ve principalmente en los quintiles III, IV y V. El segundo tramo de edad donde más leían es entre los 12 y 14 años, lo cual se da en todos los quintiles menos en el quintil IV y V, donde predomina el tramo entre los 19 y 25 años como segunda opción. En el quintil III se observa que desde los 12 hasta los 30 años hay muy poca variabilidad en los porcentajes de cada tramo, sin embargo sigue siendo el de los 15 a 18 años el

tramo en donde más se leía. Es el quintil V quien presenta diferencias significativas con los otros quintiles, declarando siempre mayores tramos de edad.

**Gráfico 65: Edad que leía más libros en formato impreso según quintiles de ingreso**



### Adquisición de los Libros que lee en formato impreso

De las personas que señalaron leer libros en formato impreso, un 35% dijo que los compra, un 29% que se los presta algún familiar y un 11% que los pide prestado a una biblioteca. El porcentaje restante indicó que estaban en su casa desde hace tiempo (9%), que se los habían regalado (9%), que los compra otra persona de la familia (5%) o que los descarga y los imprime de internet (3%).

### **Por zona urbano/rural**

En la siguiente tabla, se aprecia que hay diferencias (no significativas) entre las zonas urbanas y rurales al momento de adquirir los libros que lee; en las zonas rurales (41%) es mayor la proporción de personas que declaran que los libros “se los presta algún familiar, amigo, compañero de estudio u otro” en comparación con el 27% de las personas de las zonas urbanas que declararon la misma opción. En las zonas urbanas es mayor la proporción de personas que señala que ellos compran los libros.

**Tabla Nº 49: Adquisición de los libros que lee en formato impreso según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Usted los compra</b>	36%	27%	35%
<b>Se los presta algún familiar, amigo, compañero de estudio, otro</b>	27%	41%	29%
<b>Los pide prestados a una biblioteca</b>	11%	12%	11%
<b>Estaban en su casa desde hace tiempo</b>	9%	9%	9%
<b>Se los regalan</b>	10%	7%	9%
<b>Los compra otro miembro de la familia</b>	5%	0%	5%
<b>Los descarga por internet y los imprime</b>	2%	4%	3%

### **Por quintiles de ingreso**

Se aprecian diferencias significativas entre del quinto quintil de ingreso y el resto de los quintiles al momento de indagar en las formas de adquisición de los libros. Como se dijo recientemente en promedio se encuentra que las personas compran los libros y luego que un familiar, amigo o compañero de estudio se los presta. En el primer quintil se puede ver que un 40% señaló que adquiere los libros prestados por algún familiar, amigo o compañero de estudio, mientras que un 25% de ellos los compra. Esta diferencia entre el primer quintil es significativa con el resto de los quintiles.

**Tabla Nº 50: Adquisición de libros en formato impreso según quintiles de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Usted los compra</b>	25%	37%	35%	33%	46%	35%
<b>Se los presta algún familiar, amigo, compañero de estudio, otro</b>	40%	17%	25%	32%	24%	29%
<b>Los pide prestados a una biblioteca</b>	13%	17%	6%	11%	10%	11%
<b>Estaban en su casa desde hace tiempo</b>	6%	10%	11%	6%	10%	9%
<b>Se los regalan</b>	8%	8%	14%	13%	5%	9%
<b>Los compra otro miembro de la familia</b>	7%	9%	5%	2%	2%	5%
<b>Los descarga por internet y los imprime</b>	1%	2%	4%	4%	2%	3%

### Lugar donde adquiere libros impresos

De todos los lugares donde las personas compran libros, la primera prioridad es comprar en librerías (52%), seguido de ferias o persas (27%) y kioscos o tiendas de revistas (7%).

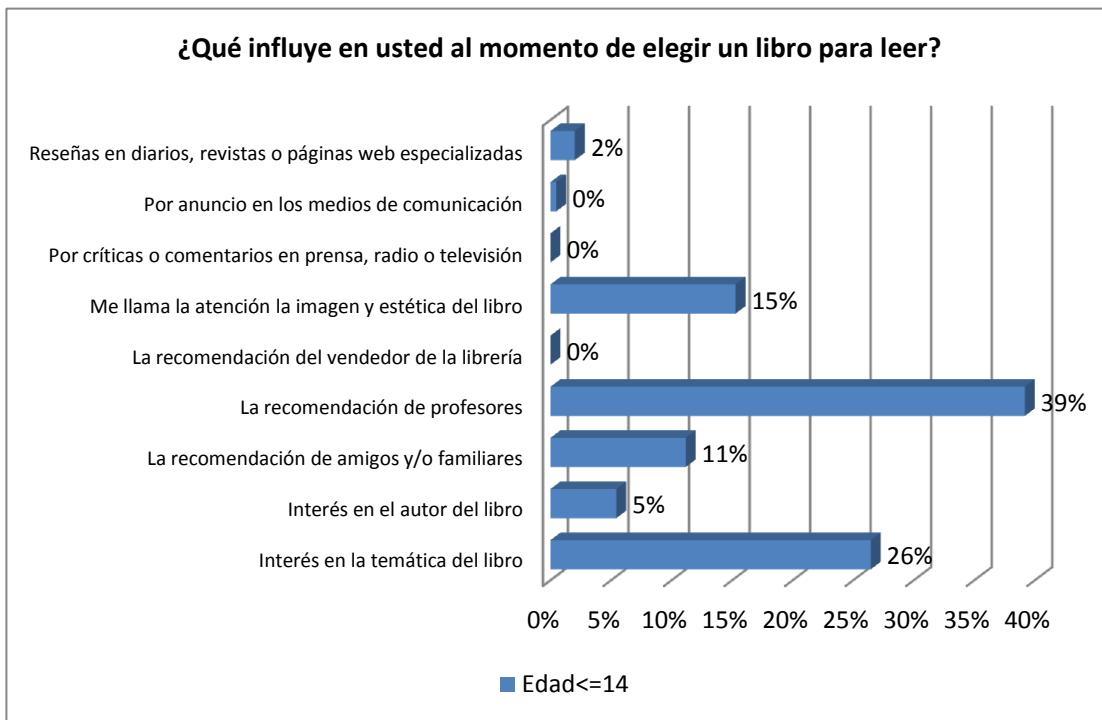
### Influencias al momento de comprar un libro

Dentro de todas las alternativas posibles a la hora de responder qué es lo que más influye a la hora de elegir un libro, se observa que como primera influencia está el interés en la temática del libro (52%), seguido de la recomendación de profesores (16%) o de amigos y/o familiares (13%). Como segunda influencia, las más importantes son la recomendación de amigos y/o familiares (20%), y el interés en el autor del libro (13%). La tercera influencia más importante es la recomendación de amigos y/o familiares (14%). En menor medida influyen las recomendaciones que hacen los vendedores de la librería y los anuncios en los medios de comunicación.

### Por tramos de edad

Respecto de las influencias al momento de comprar un libro según tramos de edad, la mayoría de las personas que tienen de 15 años hasta 65, afirman que la principal influencia es el interés en la temática del libro. En el caso de los menores de 15 años la principal influencia al momento de elegir un libro es la recomendación de profesores (39%). Se aprecia además que para todos los tramos de edad lo menos importante es el anuncio en los medios de comunicación y la recomendación de los vendedores en la librería.

**Gráfico 66: Influencias al momento de comprar un libro menores de 15 años**



#### Por quintiles de ingreso

Respecto a las influencias de elegir un libro según quintiles de ingreso, se puede afirmar que para todos los quintiles la mayoría de las personas considera que el interés en la temática del libro es lo más importante. La segunda influencia es muy variada dependiendo del quintil seleccionado, pero en general corresponde a la recomendación de profesores, excepto para los quintiles IV y V que es la recomendación de amigos y/o familiares. Para todos los quintiles, lo menos influyente son los anuncios en los medios de comunicación.

**Tabla Nº 51: : Influencias al momento de comprar un libro según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Interés en la temática del libro</b>	48%	44%	44%	59%	61%	52%
<b>Interés en el autor del libro</b>	5%	4%	13%	4%	7%	6%
<b>La recomendación de amigos y/o familiares</b>	16%	11%	9%	13%	12%	13%
<b>La recomendación de profesores</b>	19%	26%	20%	12%	6%	16%
<b>La recomendación del vendedor de la librería</b>	0%	1%	1%	1%	1%	1%
<b>Me llama la atención la imagen y estética del libro</b>	10%	9%	12%	8%	10%	10%
<b>Por críticas o comentarios en prensa, radio o televisión</b>	1%	2%	1%	1%	1%	1%
<b>Por anuncio en los medios de comunicación</b>	0%	0%	0%	1%	0%	0%
<b>Reseñas en diarios, revistas o páginas web especializadas</b>	1%	3%	0%	0%	2%	1%

### Gasto en libros mensualmente

El promedio mensual de gasto en libros es de \$2.574.

### Por quintiles de ingreso

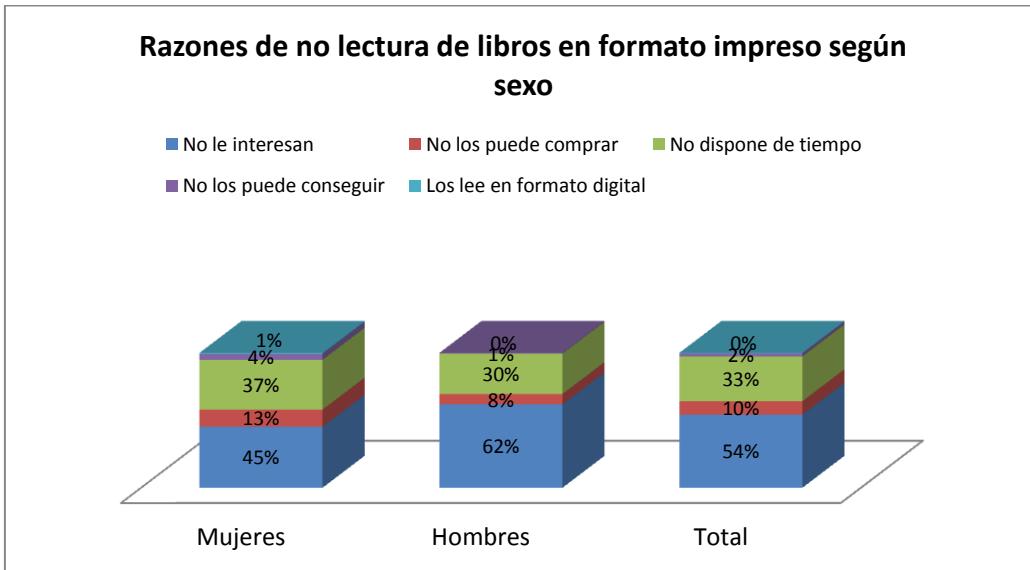
Al revisar los resultados por quintil se aprecia que el quinto quintil gasta en promedio más de forma significativa que el resto de los quintiles en libros impresos (\$4.632).

### Razones de no lectura de libros

Del total de encuestados, la mayoría declara no leer nunca libros en formato impreso porque no le interesan (54%). La segunda razón es que no disponen de tiempo (33%), seguido de que no los pueden comprar (10%). Finalmente, una minoría afirma que no los puede conseguir o los lee en formato digital.

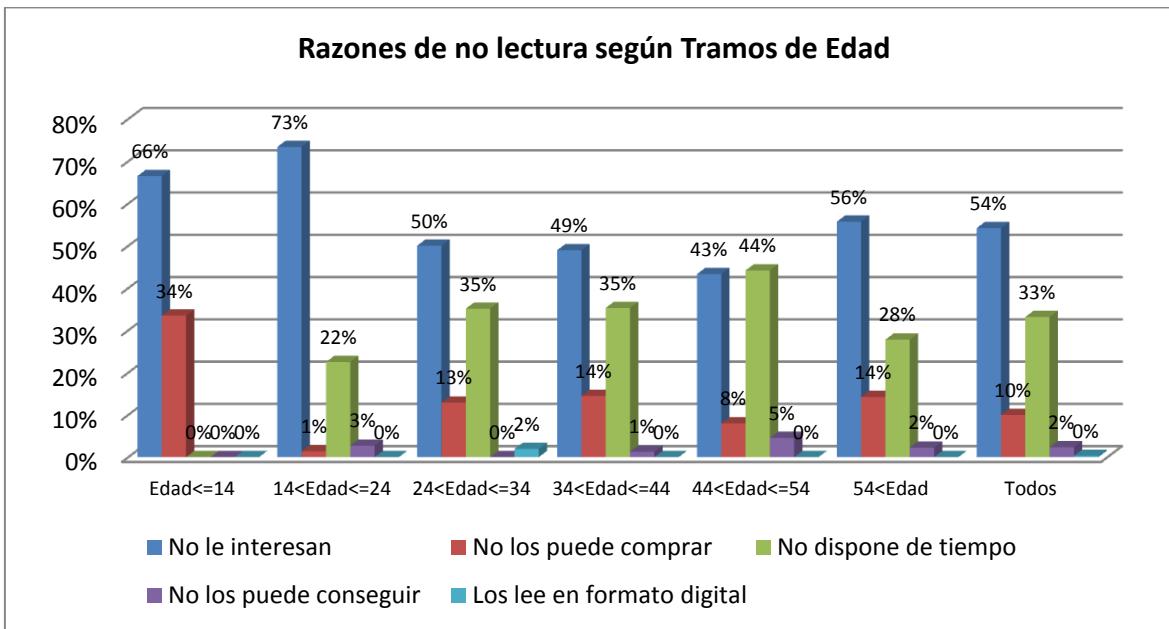
### Por sexo

Según los resultados obtenidos, es posible establecer que los hombres en mayor medida que las mujeres señalan no tener interés en leer libros en formato impreso, siendo una diferencia estadísticamente significativa.

**Gráfico 67: Razones de no lectura de libros en formato impreso según sexo**

#### Por tramos de edad

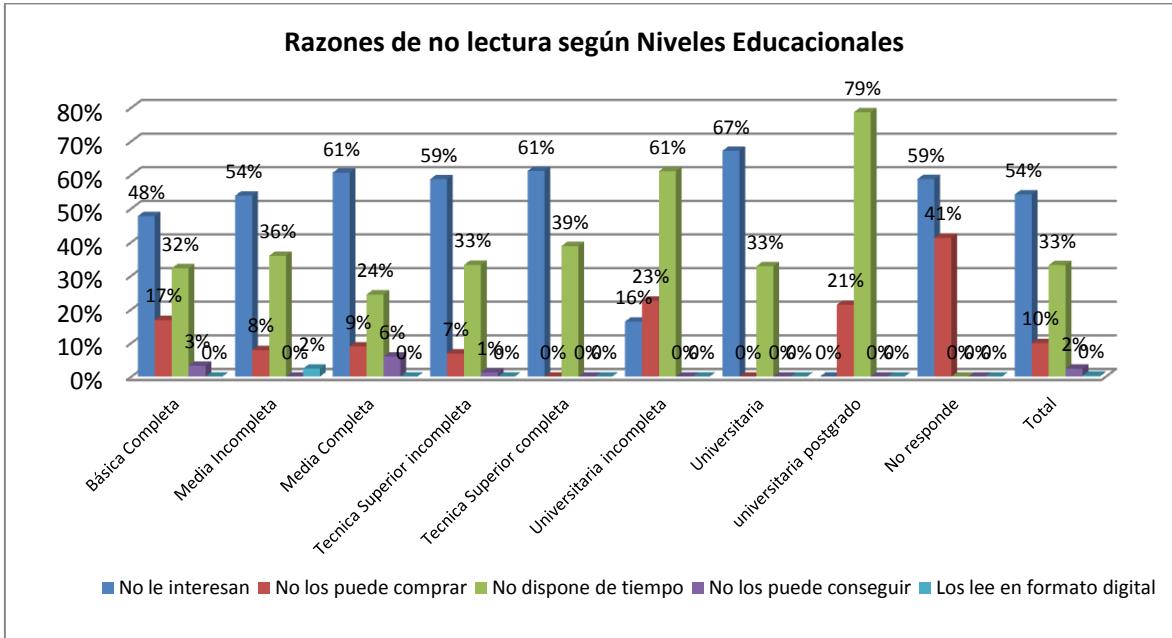
Para la mayoría de los tramos de edad, es posible establecer que la principal razón de no lectura es la falta de interés (no existen diferencias significativas). Esto último se observa en mayor medida en los dos primeros tramos de edad: menores de 15 años (66%) y los que tienen entre 15 y 24 años (73%). La falta de tiempo es la segunda razón por la que la gente no lee, sin embargo ésta se presenta con una mayor frecuencia en los tramos de edades superiores, con excepción de los mayores de 54 años ya que en ese tramo disminuye la frecuencia. La falta de tiempo influye más en las personas entre 45 y 54 años.

**Gráfico 68: Razones de no lectura de libros en formato impreso según tramos de edad**

### Por nivel educacional

Al analizar los resultados según nivel educacional, se observa que la principal razón de no lectura es la falta de interés, excepto en el caso de la educación universitaria incompleta y la universitaria postgrado (no existen diferencias significativas). Para todos los niveles educacionales, excepto los anteriormente mencionados, la segunda razón de no lectura es la falta de tiempo y en tercer lugar el hecho de no poder comprar los libros. Para la educación universitaria incompleta y universitaria postgrado, la principal razón es la falta de tiempo, seguido de no poder comprar los libros y en tercer lugar la falta de interés.

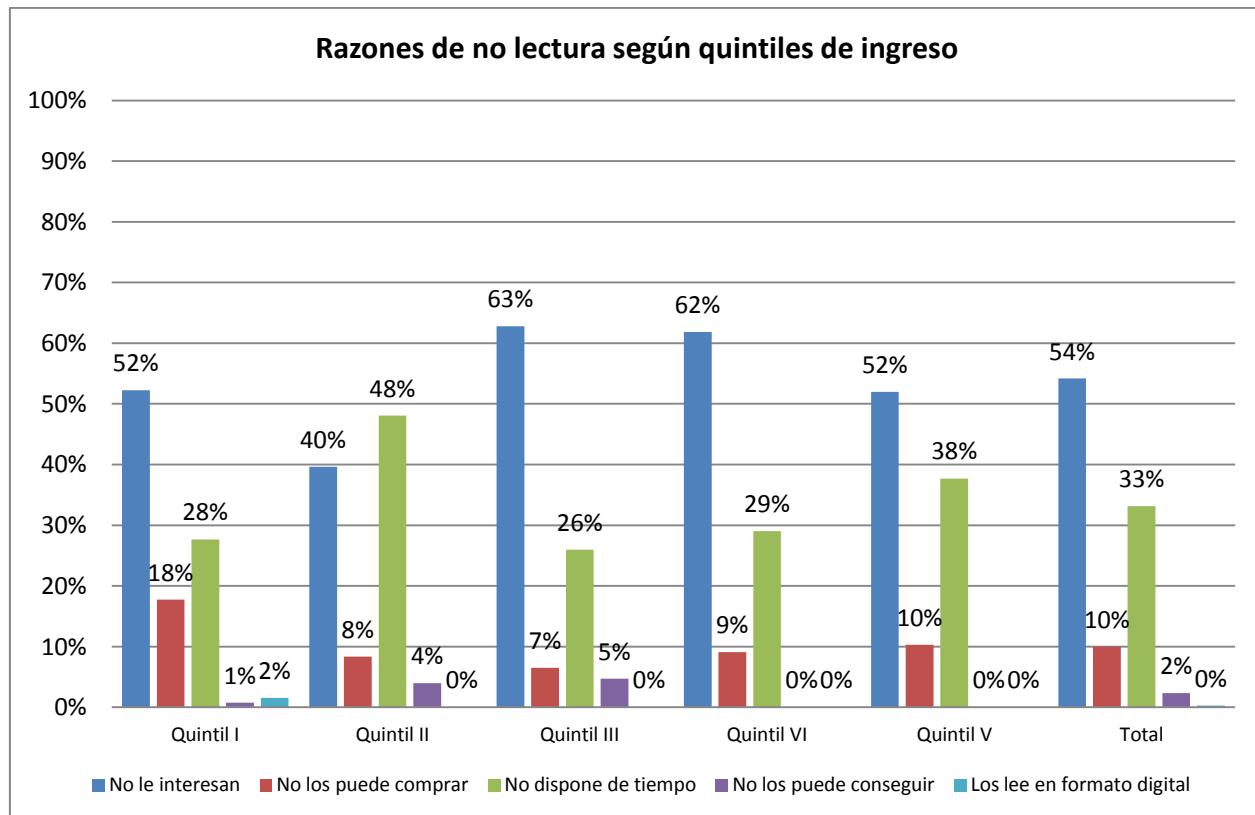
**Gráfico 69: Razones de no lectura de libros en formato impreso según nivel de escolaridad**



### Por quintiles de ingreso

De acuerdo al quintil de ingreso de los encuestados, se puede establecer que para todos los quintiles, excepto el quintil II, se cumple que la principal razón de no lectura es la falta de interés, seguido de la falta de tiempo y en menor medida, el no poder comprar los libros. El quintil II es la única excepción ya que un 48% afirma que no lee por falta de tiempo y un 40% porque no le interesa (diferencias no significativas).

**Gráfico 70: Razones de no lectura de libros en formato impreso según quintil de ingreso**



## IV. 5 Formación del hábito lector

Las siguientes preguntas entregan una mirada retrospectiva de los encuestados con el fin de dar cuenta de la formación en sus hogares y los hábitos que están en estrecha relación con el desarrollo de la lectura en su vida.

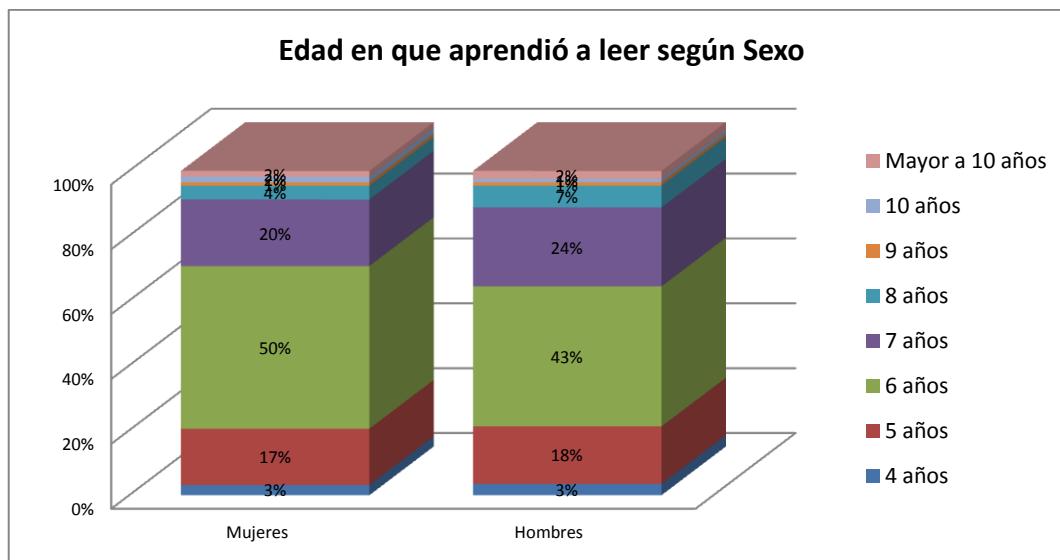
### Edad en que aprendió a leer

La mayoría de las personas señalan que aprendieron a leer entre los 5 y los 7 años, es decir, al inicio de su etapa escolar (87%). Un 47% de las personas señalan que aprendieron a leer a los 6 años, un 22% a los 7 años y un 18% a los 5 años.

### Por sexo

A partir del gráfico que se presenta a continuación, se da cuenta que no se presentan grandes diferencias entre hombres y mujeres al momento de señalar la edad en que aprendió a leer. La mayor proporción de mujeres señaló que aprendió a leer a los 6 años (50%) mientras que un 43% de los hombres señaló que aprendió a la misma edad. Un 24% de los hombres dijo haber aprendido a los 7 años y un 7% de ellos dijo que aprendió a los 8 años. En ambos casos, la proporción de mujeres es levemente inferior.

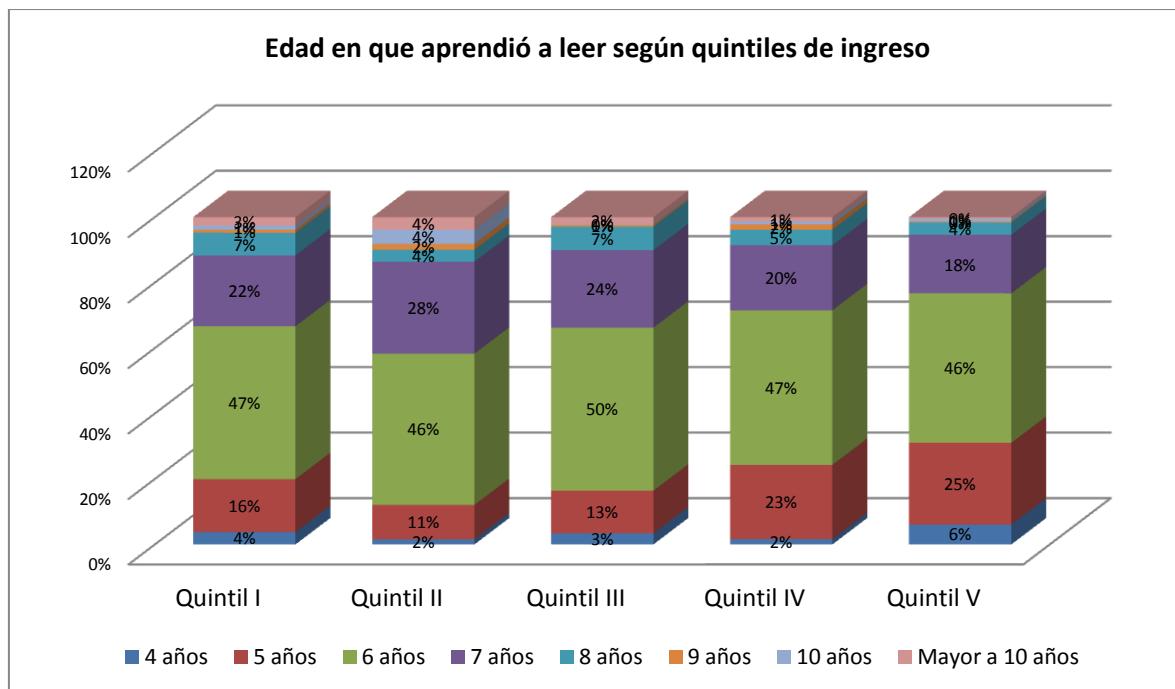
Gráfico 71: Edad en que aprendió a leer según sexo



### Por quintil de ingreso

De acuerdo a los quintiles de ingreso, se aprecian diferencias no significativas entre ellos, al menos entre los quintiles de mayor ingreso (IV y V quintil) respecto de los tres primeros quintiles. Es mayor la proporción que se presenta en el IV y V quintil, de las personas que señalaron haber aprendido a leer a los 5 años, al menos un 23% del IV quintil señaló esta respuesta y un 25% de las personas del V quintil. De manera inversa es mayor la proporción de personas de los tres primeros quintiles que señalaron haber aprendido a leer a los 7 años; Quintil I (22%), Quintil II (28%) y, Quintil III (24%). Además, la proporción de personas que aprendió a leer sobre los 8 años, es mayor para los dos primeros quintiles (12% en el caso del primer quintil y 14% en el segundo quintil) respecto del último quintil (5%).

**Gráfico 72: Edad en que aprendió a leer según quintiles de ingreso**



## Lugar donde aprendió a leer

La mayoría de las personas señala que aprendió a leer en el colegio (75%). El porcentaje restante dice haber aprendido en la casa (20%). Una pequeña proporción de personas declara haber aprendido en el jardín infantil (1%).

## Persona que le enseñó a leer

Un 62% de los encuestados señaló que fue un profesor del colegio quién le enseñó a leer, un 31% dijo que sus padres y un 4% dice que fue otro familiar.

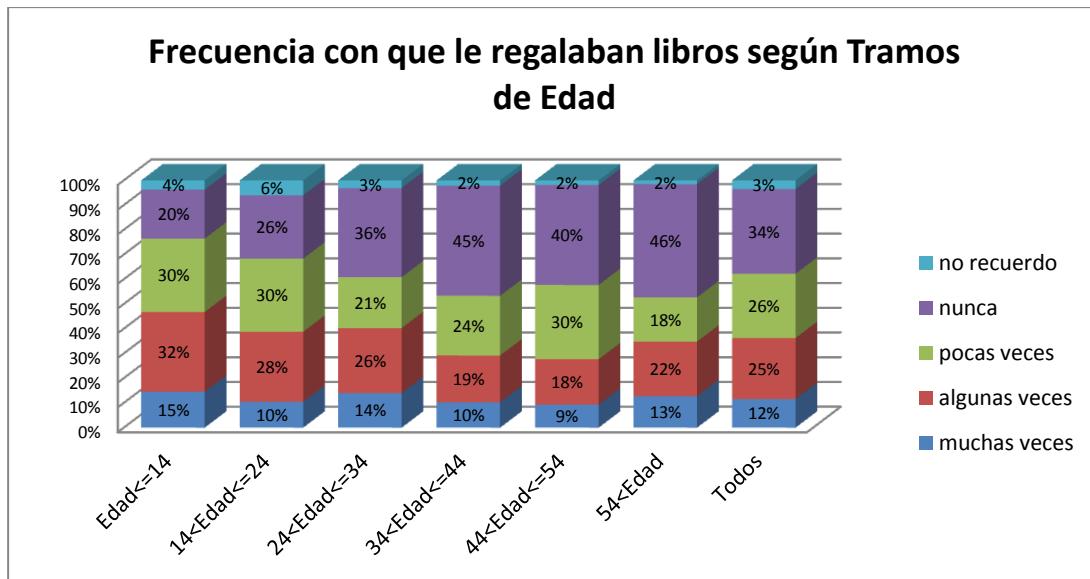
## Regalo de libros por parte de padres, familiares o cercanos

Un 34% de los encuestados dijo que sus padres, familiares o cercanos nunca le regalaron libros después que aprendió a leer. Un 26% dijo que pocas veces, un 25% dijo que algunas veces y un 12% dijo que muchas veces.

## Por tramos de edad

Se puede apreciar que a medida que aumenta la edad de las personas, aumenta el porcentaje de personas que señala que nunca le regalaron libros después de que aprendió a leer y asimismo va aumentando, a menor edad, la proporción de personas que señala que esto ocurría algunas o pocas veces. Las diferencias son significativas para los menores de 34 años versus los otros tramos de edad.

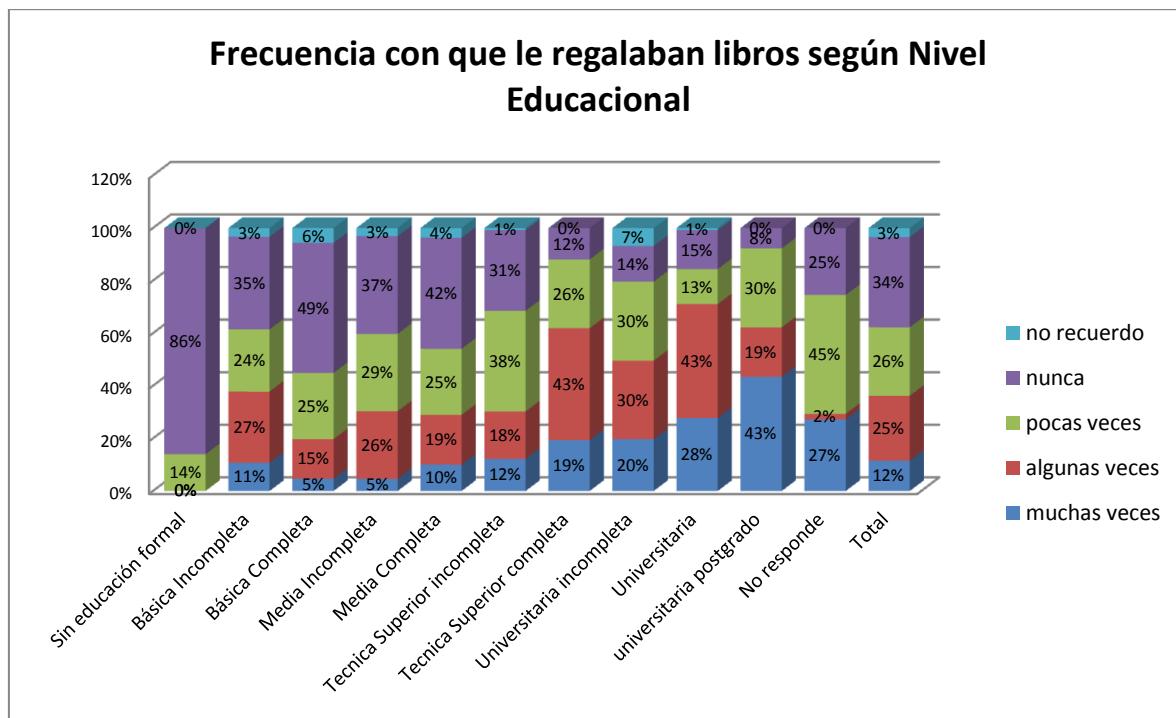
Gráfico 73: Frecuencia con que le regalaban libros según tramos de edad



### Por nivel educacional

Es posible apreciar en el siguiente gráfico, que a medida que aumentan los niveles de escolaridad de las personas, también lo hace la frecuencia con que le regalaban libros después de haber aprendido a leer. Esta diferencia se vuelve significativa entre los extremos de los niveles de educación, donde las personas sin educación formal aseguran en un 86% que la frecuencia con que le regalaban libros es nunca, mientras que un 46% de las personas con educación universitaria de postgrado asegura que es muchas veces.

**Gráfico 74: Frecuencia con que le regalaban libros según nivel de escolaridad**

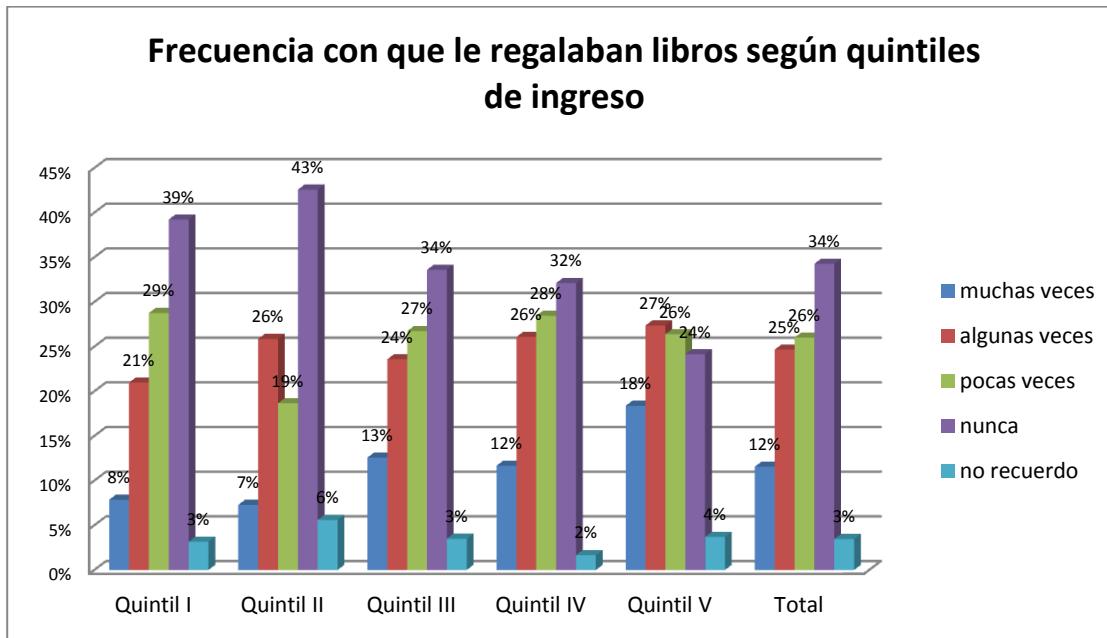


### Por quintiles de ingreso

Se observa una diferencia significativa sólo entre el quinto quintil y el resto de quintiles al dar cuenta de si los familiares, cercanos u otros les regalaban libros cuando empezó a leer. El quinto quintil tiene una mayor proporción de personas que señalan que muchas veces (18%) le regalaban libros después de aprender a leer en comparación con el promedio señalado anteriormente de toda la población en este aspecto. Al mismo tiempo, que tiene una menor proporción de respuestas “nunca” (24%) respecto del promedio (34%). Es posible señalar que a mayor los

quintiles de ingreso aumenta la proporción de personas que señalaron que les regalaban libros cuando eran niños.

**Gráfico 75: Frecuencia con que le regalaban libros según quintiles de ingreso**



### Persona que más lo animaba a leer cuando era niño

Un 54% de los encuestados afirma que la persona que más lo animaba a leer cuando era niño(a) eran sus padres. Luego, lo sigue en frecuencia con un 25% sus profesores y en menor medida otros familiares (8%) y nadie (7%).

#### Por quintil de ingreso

Para todos los quintiles de ingreso se da cuenta que la persona que más los animaba a leer cuando eran niños eran los padres, sin embargo esta proporción aumenta a medida que se avanza en los quintiles de ingreso, siendo significativo al llegar al quinto quintil. En este último, un 63% señala que sus padres son las personas que más lo animaban a leer, mientras que en el quintil I dicha proporción disminuye a un 46%. Un 29% de personas del quintil I, señaló que son los profesores las personas que más lo animaban a leer cuando niños, a diferencia de un 22% del quintil V que señaló la misma respuesta.

**Tabla Nº 52: Persona que más lo animaba a leer cuando usted era niño según quintiles de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Padres</b>	46%	52%	52%	56%	63%	54%
<b>Otros familiares</b>	8%	11%	8%	6%	6%	8%
<b>Sus profesores</b>	29%	21%	26%	26%	22%	25%
<b>Bibliotecaria(o)</b>	1%	0%	1%	1%	0%	1%
<b>Sus amigos</b>	0%	0%	1%	0%	0%	0%
<b>Iniciativa propia</b>	6%	3%	2%	3%	3%	3%
<b>Otras personas</b>	1%	4%	1%	1%	1%	2%
<b>Nadie</b>	8%	8%	10%	7%	4%	7%

### Persona que más lo animaba a leer cuando adolescente<sup>41</sup>

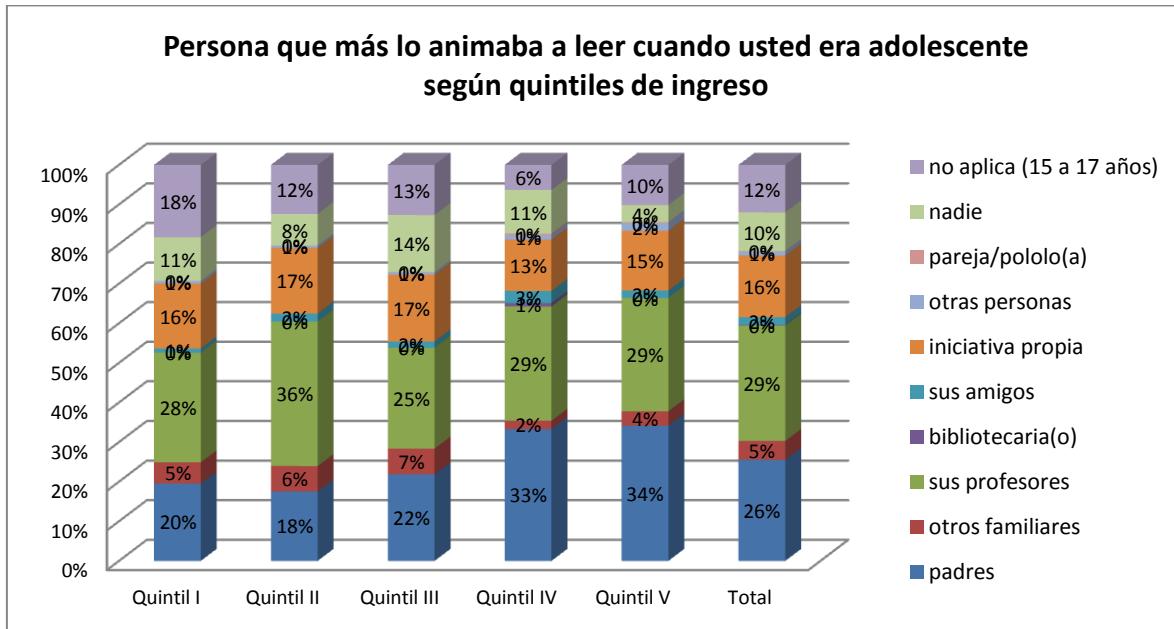
Al momento de preguntar por quién era la persona que más lo animaba a leer en la adolescencia, es posible establecer que para la mayoría son los profesores (29%) seguido de los padres (26%). Le sigue en menor frecuencia con un 16% iniciativa propia, un 12% no aplica (15 a 17 años) y un 10% nadie.

#### Por quintil de ingreso

A partir del gráfico a continuación, es posible señalar que a mayores quintiles de ingreso aumenta la proporción de las personas que señalaron que sus padres son las personas que más lo animaban en la adolescencia a leer libros. En el primer quintil, un 20% de ellos, señaló que sus padres los animaban a leer libros a diferencia del 34% de personas del quinto quintil que señaló lo mismo. Se puede ver que a diferencia de lo que ocurría cuando se era más niño, en este caso aumenta la proporción de personas que señalan que por leían por iniciativa propia. Las diferencias son significativas sólo al evaluar al quinto quintil con el resto de los quintiles.

<sup>41</sup> Las personas que responden esta pregunta son los que tienen más de 18 años

Gráfico 76: Persona que más lo animaba a leer cuando usted era adolescente según quintiles de ingreso



### Persona que más lo anima a leer actualmente

Al preguntar por quién es la persona que más lo anima a leer hoy en día, se puede ver que ya no son los padres ni los profesores los que se encuentran en el primer lugar de las preferencias, sino que es la iniciativa propia. Específicamente, un 36% de los encuestados considera que es la iniciativa propia seguida de un 25% que declara que nadie lo anima, y sólo un 16% se inclina por los padres. Los profesores están en cuarto lugar con un 10%.

#### Por tramos de edad

La gran proporción de personas (los porcentajes van de 30% a 50%) entre los 15 y 65 años considera que, es la iniciativa propia, lo que más los anima a leer, mientras que, para los menores de 15 años la principal persona que los anima a leer actualmente son los padres. La segunda opción en tanto, resulta ser que no existe una persona que los anime a leer para las personas entre 25 y 65 años, para los encuestados entre 15 y 24 años son los padres y para los menores de 15 años son los profesores. Las respuestas varían significativamente entre tramos de edad.

**Tabla Nº 53: Persona que más lo anima a leer actualmente según tramos de edad**

	Edad<=14	14<Edad<=24	24<Edad<=34	34<Edad<=44	44<Edad<=54	54<Edad	Total
<b>Iniciativa propia</b>	9%	33%	42%	46%	36%	50%	36%
<b>Nadie</b>	3%	21%	30%	28%	32%	35%	25%
<b>Padres</b>	56%	24%	9%	3%	1%	1%	16%
<b>Sus profesores</b>	25%	15%	4%	4%	7%	1%	10%
<b>Otros familiares</b>	5%	3%	4%	12%	12%	9%	7%
<b>Pareja/pololo(a)</b>	0%	1%	6%	3%	5%	1%	3%
<b>Otras personas</b>	1%	0%	2%	4%	2%	1%	2%
<b>Sus amigos</b>	1%	1%	2%	1%	2%	0%	1%
<b>Sabe, no responde</b>	0%	0%	2%	0%	0%	1%	0%

#### Por nivel educacional

Para la gran mayoría de los niveles educacionales, la iniciativa propia es la principal respuesta. La proporción de personas que selecciona esta opción aumenta significativamente para los niveles de educación universitaria completa y universitaria con postgrado. Las excepciones se dan en el nivel de educación básica incompleta donde, la principal persona que los anima a leer actualmente, son los padres (35%), y en el nivel sin educación formal en el cual el 80% establece que son otros familiares. Para todos los niveles educacionales, las menores frecuencias se dan en amigos, otras personas y pareja/pololo(a). Entre los niveles más bajos de educación y los más altos existen diferencias significativas en las respuestas entregadas.

**Tabla Nº 54: Persona que más lo anima a leer actualmente según nivel de escolaridad**

	Padres	Otros familiares	Sus profesores	Sus amigos	Iniciativa propia	Otras personas	Pareja /pololo(a)	Nadie
<b>Sin educación formal</b>	0%	80%	0%	0%	6%	0%	0%	14%
<b>Básica Incompleta</b>	35%	6%	12%	1%	21%	1%	2%	22%
<b>Básica Completa</b>	14%	8%	13%	3%	25%	2%	0%	35%
<b>Media Incompleta</b>	17%	5%	15%	1%	32%	1%	1%	26%
<b>Media Completa</b>	10%	8%	5%	2%	35%	2%	5%	33%
<b>Técnica Superior incompleta</b>	10%	3%	10%	0%	57%	0%	0%	20%
<b>Técnica Superior completa</b>	0%	11%	16%	3%	45%	4%	1%	21%
<b>Universitaria incompleta</b>	19%	8%	11%	2%	46%	1%	6%	7%
<b>Universitaria universitaria postgrado</b>	7%	1%	1%	1%	73%	3%	2%	12%
<b>No responde</b>	10%	0%	0%	1%	82%	0%	0%	8%
<b>Total</b>	16%	7%	10%	1%	36%	2%	3%	25%

### Por quintiles de ingreso

Se aprecian diferencias significativas entre el quinto quintil y el resto de quintiles al comparar las respuestas en torno a quien es la persona que más lo anima a leer actualmente. Un 52% del quinto quintil señala leer por iniciativa propia a diferencia del 33%, 30%, 30% y 34% que tienen los otros cuatro quintiles (I, II, III, IV respectivamente).

**Tabla Nº 55: Persona que más lo anima a leer actualmente según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Iniciativa propia</b>	33%	30%	32%	34%	52%	36%
<b>Nadie</b>	26%	21%	29%	27%	22%	25%
<b>Padres</b>	15%	17%	18%	16%	14%	16%
<b>Sus profesores</b>	13%	12%	9%	10%	5%	10%
<b>Otros familiares</b>	5%	15%	8%	6%	3%	7%
<b>Pareja/pololo(a)</b>	3%	3%	1%	5%	1%	3%
<b>Otras personas</b>	4%	0%	0%	1%	2%	2%
<b>Sus amigos</b>	1%	2%	2%	1%	1%	1%

## Influencia de los padres y del hogar

A continuación, se presentan preguntas que guardan relación con la actitud de padres y familiares cercanos respecto de la lectura.

### Frecuencia de lectura realizada por otras personas al encuestado

En la tabla a continuación, se aprecia con qué frecuencia le leían otras personas al encuestado cuando era pequeño; en ella se da cuenta que un 28% de los encuestados señaló que siempre, la madre le leía cuando era pequeño, un 33% dijo que siempre el profesor o bibliotecario del colegio le leía, mientras que un 16% dijo que era su padre quien siempre le leía.

**Tabla Nº 56: Frecuencia con que le leía otra persona en la infancia**

	Siempre	Algunas veces	Ocasionalmente	Nunca	No recuerdo	No aplica
<b>Padre</b>	16,3%	13,8%	17,0%	42,2%	8,2%	2,5%
<b>Madre</b>	27,9%	19,3%	16,1%	29,5%	6,5%	,7%
<b>Otro familiar</b>	8,6%	9,8%	11,0%	51,7%	12,6%	6,2%
<b>Profesor o bibliotecario del colegio</b>	33,0%	18,3%	16,6%	20,7%	9,2%	2,3%
<b>Otra persona (no familiar)</b>	2,6%	3,2%	4,4%	60,9%	15,5%	13,4%

### Por quintiles de ingreso

A medida que se avanza en los quintiles de ingreso va aumentando la proporción de personas que declara que su madre le leía siempre cuando era pequeño. Y de manera inversa a menor quintil de ingreso mayor es la proporción de las personas que señalan que su madre nunca les leía durante su infancia. Las diferencias son significativas entre el quinto quintil y el resto de los quintiles.

**Tabla Nº 57: Frecuencia con que le leía otro (madre) en la infancia**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Siempre</b>	23,0%	18,3%	21,9%	36,2%	38,5%	27,9%
<b>Algunas veces</b>	18,2%	21,9%	17,8%	21,1%	17,8%	19,3%
<b>Ocasionalmente</b>	16,0%	18,4%	16,9%	15,2%	14,3%	16,1%
<b>Nunca</b>	31,9%	38,0%	36,7%	21,0%	21,6%	29,5%
<b>No recuerdo</b>	9,6%	2,0%	6,4%	6,1%	7,6%	6,5%

## Influencia de los padres y del hogar

En la siguiente tabla, se aprecia la frecuencia de recepción de estímulos por parte de los padres u cercanos hacia la cultura y específicamente la lectura. Un 40% de los encuestados declara que cuando era niño sus padres nunca lo estimularon a leer libros que no fueran del colegio. Una importante proporción de encuestados declara que sus padres nunca lo llevaron a museos o sitios culturales (59%). Algo similar ocurre ante la consulta por eventos culturales y conciertos, ya que dos tercios de los encuestados señalan que sus padres nunca los llevaron a ese tipo de actividades.

**Tabla Nº 58: Influencia de los padres en lectura de libros, asistencia a sitios y eventos culturales**

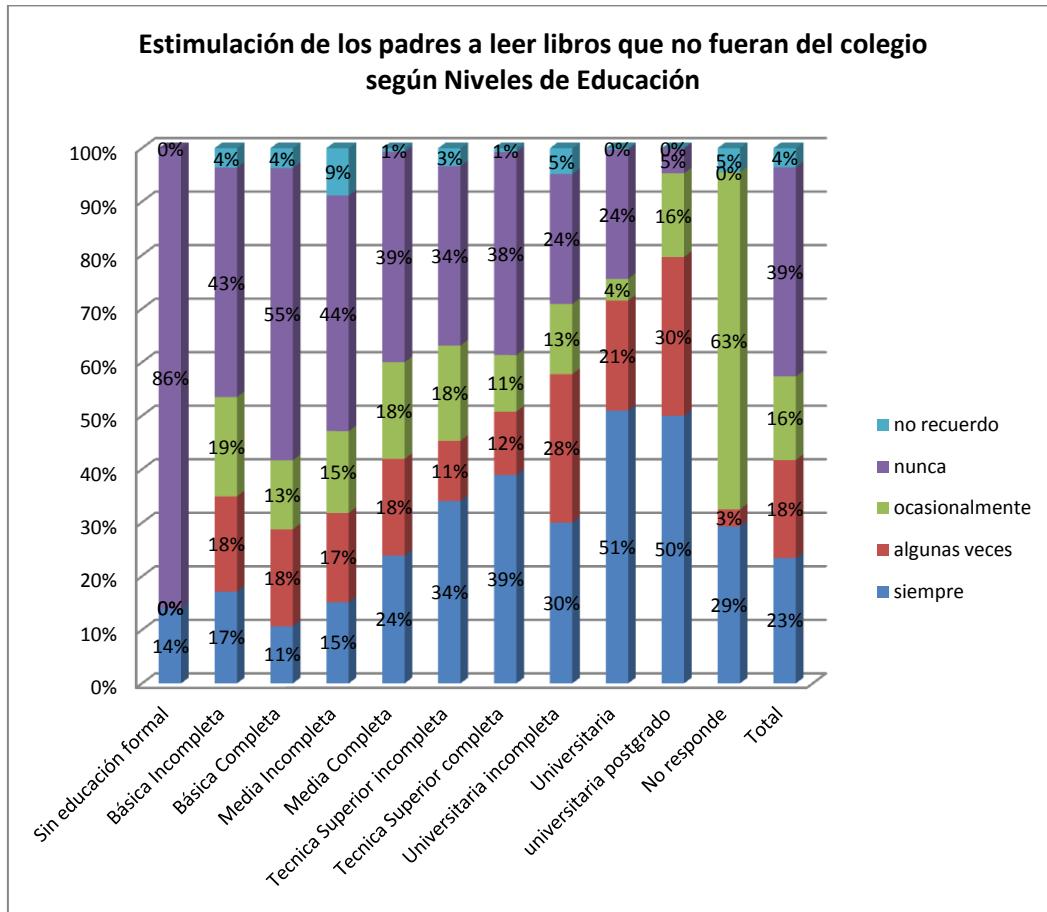
	Siempre	Algunas veces	Ocasionalmente	Nunca	No recuerdo
<b>Cuando era niño(a) ¿sus padres lo estimulaban a leer libros que no fueran del colegio?</b>	23,9%	18,3	15,4%	39,9%	2,5%
<b>Cuando era niño(a) ¿sus padres lo llevaban a museos o sitios culturales?</b>	7,3%	12,2	19,5%	59,0%	2,0%
<b>Cuando usted era niño(a) ¿sus padres lo llevaban a eventos culturales, obras de teatro, conciertos, etc.?</b>	5,5%	10,6	14,0%	66,4%	3,5%

**Cuando era niño(a) ¿sus padres lo estimulaban a leer libros que no fueran del colegio?**

### Por niveles de escolaridad

En el siguiente gráfico, se aprecia que a mayor nivel de estudios aumenta la proporción de personas que señala que sus padres lo estimulaban a leer libros que no fueran del colegio. Va aumentando la proporción de respuestas “siempre” y “algunas veces”, así como va disminuyendo los que respondieron “nunca”, presentando diferencias significativas entre aquellos con educación básica, aquellos con enseñanza media y aquellos con educación superior o más.

**Gráfico 77: Estimulación de los padres a leer libros que no fueran del colegio según niveles de escolaridad**



#### Por quintiles de ingreso

En la tabla a continuación, se ve que existen diferencias significativas entre el quinto quintil y el resto de los quintiles ante esta pregunta. Un 40% del quinto quintil señala que sus padres los estimulaban a leer libros que no eran del colegio mientras que dicha proporción disminuye a un 19% en el primer quintil.

**Tabla Nº 59: Estimulación de los padres a leer libros que no eran del colegio según quintil de ingreso**

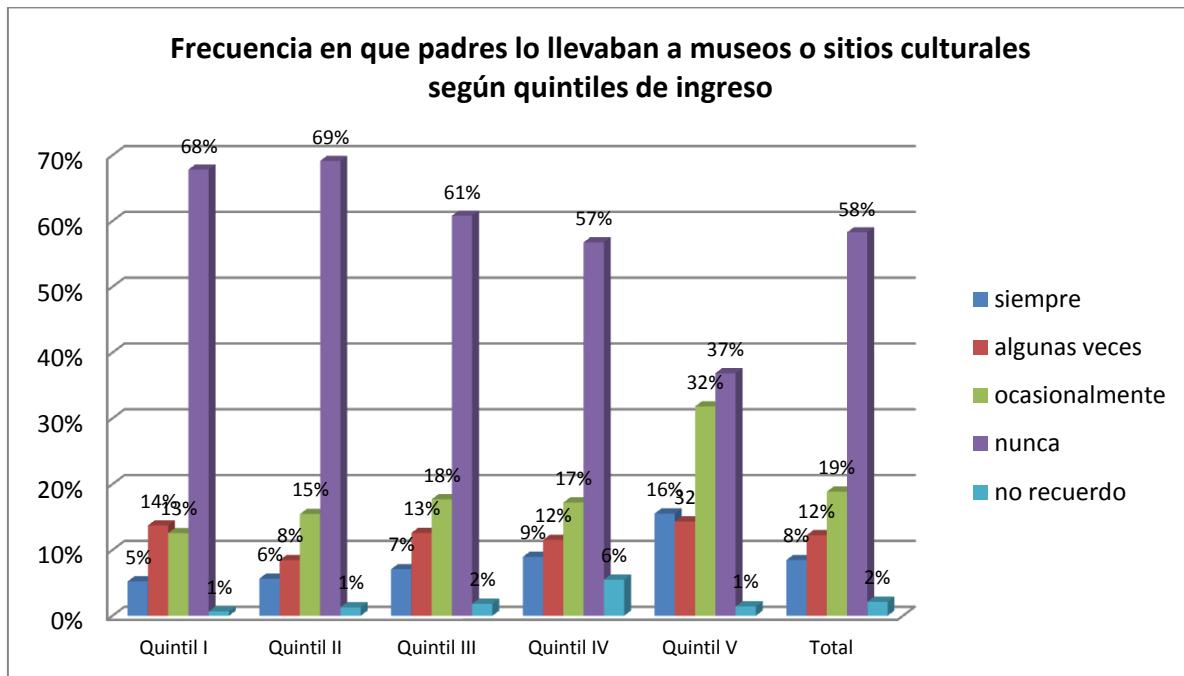
	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Siempre</b>	19%	17%	19%	23%	40%	23%
<b>Algunas veces</b>	25%	17%	15%	22%	13%	18%
<b>Ocasionalmente</b>	17%	17%	19%	14%	10%	16%
<b>Nunca</b>	36%	48%	44%	37%	31%	39%
<b>No recuerdo</b>	3%	1%	4%	4%	6%	4%

### **Cuando era niño(a) ¿sus padres lo llevaban a museos o sitios culturales?**

#### **Por quintiles de ingreso**

En el siguiente gráfico, se da cuenta que a medida que aumentan los quintiles de ingreso aumenta la proporción de personas que declararon que sus padres los llevaban a los museos o sitios culturales cuando eran niños; un 16% del quinto quintil dijo que siempre los llevaban, un 32% respondió que ocasionalmente y un 37% nunca. A diferencia del 69% del segundo quintil que dijo que nunca los llevaron a museos o sitios culturales y del 15% que señaló que ocasionalmente esto ocurría. Las diferencias significativas sólo corresponden al primer quintil frente a los otros, y al quinto quintil frente al resto de los quintiles.

**Gráfico 78: Frecuencia en que padres lo llevaban a museos o sitios culturales según quintiles de ingreso**



**Cuando usted era niño(a) ¿sus padres lo llevaban a eventos culturales, obras de teatro, conciertos, etc.?**

#### Por quintil de ingreso

La mayoría de los encuestados señaló que sus padres nunca lo llevaban a obras de teatro o eventos culturales, sin embargo, es en el quinto quintil donde hay una mayor proporción (diferencia significativa) de personas que declararon que sus padres al menos ocasionalmente los llevaban a eventos culturales, obras de teatro o conciertos.

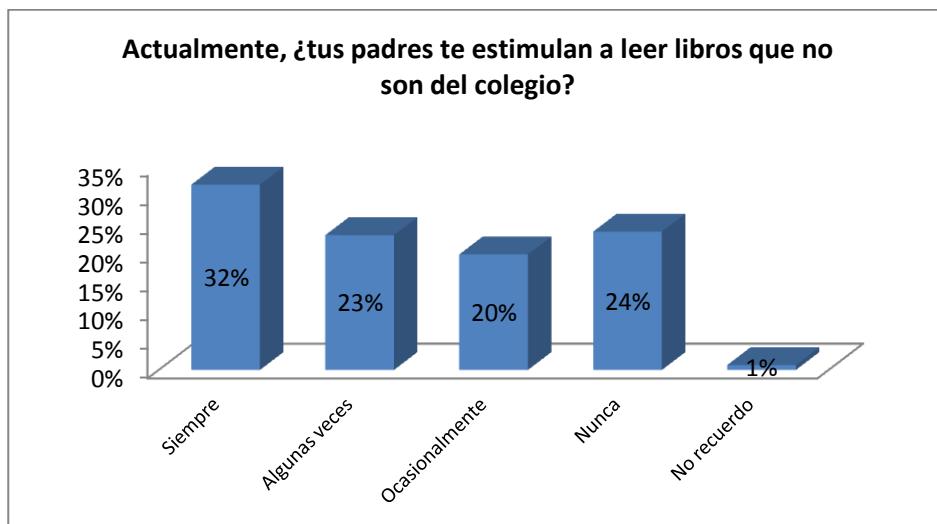
**Tabla Nº 60: Frecuencia en que padres lo llevaban a eventos culturales, obras de teatro, conciertos según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Siempre</b>	5%	4%	4%	9%	9%	6%
<b>Algunas veces</b>	13%	6%	11%	11%	19%	12%
<b>Ocasionalmente</b>	13%	8%	12%	13%	22%	14%
<b>Nunca</b>	68%	76%	67%	60%	47%	64%
<b>No recuerdo</b>	1%	6%	6%	7%	2%	4%

### Menores de 15 años

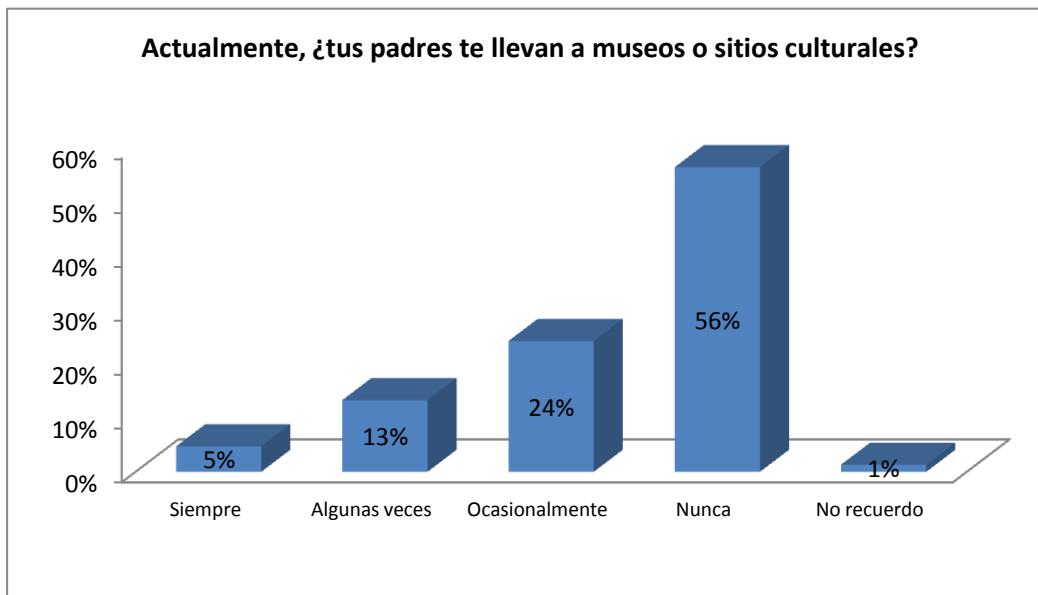
A los menores de 15 años, se les preguntó directamente si actualmente sus padres los estimulan a leer libros que no sean del colegio. Un 32% señaló que siempre es así, un 23% dijo que algunas veces, un 20% que ocasionalmente y un 24% que nunca.

**Gráfico 79: Estimulación de los padres en leer libros que son del colegio para menores de 15 años.**



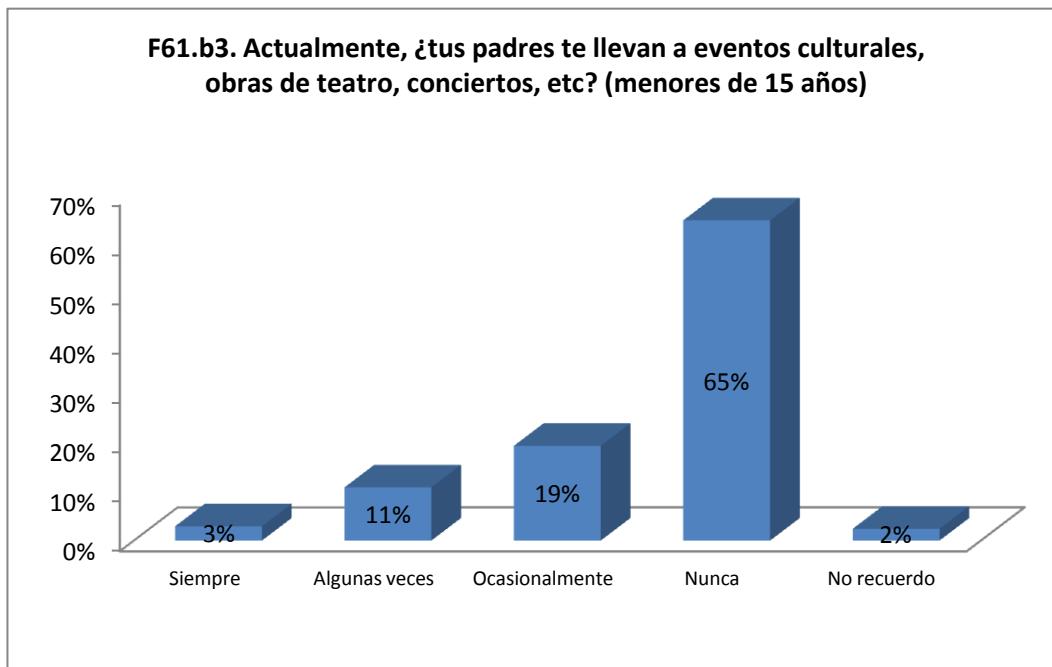
Al consultar por si los padres lo llevan actualmente a sitios culturales y/o museos, se ve en el gráfico a continuación que un 56% dijo que nunca, un 24% dijo ocasionalmente, un 13% dijo que algunas veces y un 5% dijo siempre.

**Gráfico 80: Padres te llevan a museos o sitios culturales para menores de 15 años**



Respecto de si los padres los llevan a eventos culturales como obras de teatro, conciertos, etc., un 65% de los menores de 15 años, respondió que nunca los llevaban, un 19% dijo ocasionalmente, un 11% respondió que algunas veces, y un 3% que siempre.

Gráfico 81: Padres te llevan a eventos culturales, obras de teatro, conciertos, etc. para menores de 15 años



## Hábitos en el Hogar

En la siguiente tabla se aprecian las frecuencias de respuestas en torno a si se acostumbraba a conversar temas de cultura, política, interés general, contingencia nacional en el hogar y de si las personas con las que convivía acostumbraban a leer libros, diarios, revistas, etc.

Respecto de lo que recuerda la gente que sucedía en el hogar, un 36% señala que nunca se acostumbraba a conversar temas de cultura, política, interés general, contingencia nacional, etc., en su hogar. En tanto, un 34% de los encuestados asegura que sus padres o personas con las que vivía nunca acostumbraban a leer habitualmente libros, diarios o revistas.

**Tabla Nº 61: Hábitos del hogar**

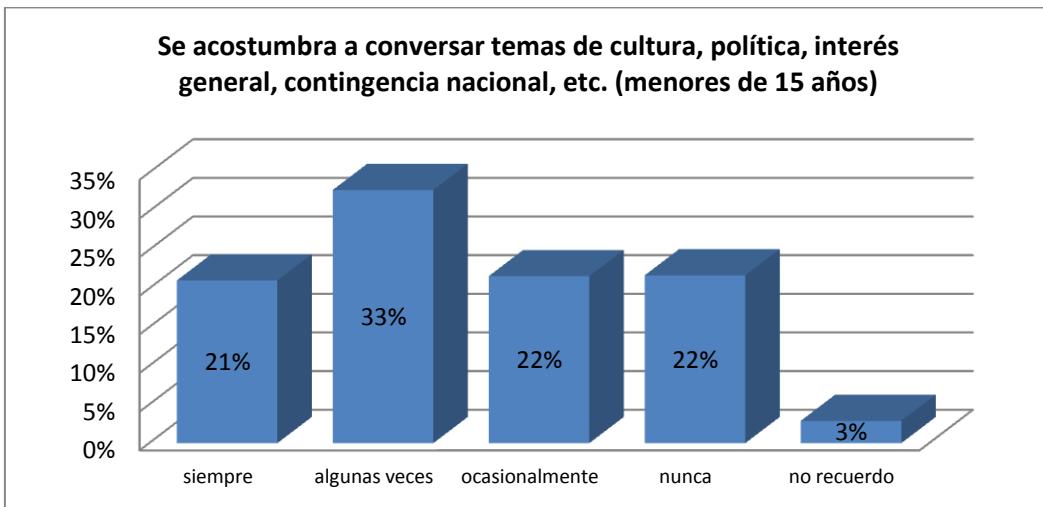
	Siempre	Algunas veces	Ocasionalmente	Nunca	No recuerdo
<b>Se acostumbraba a conversar temas de cultura, política, interés general, contingencia nacional, etc.</b>	22,1%	18,1%	21,0%	35,7%	3,1%
<b>Podría señalar si sus padres o personas con las que vivía acostumbraban a leer habitualmente libros, diarios o revistas.</b>	26,0	16,3	21,9	33,6	2,1

## Por tramos de edad

No se aprecian grandes diferencias al comparar tramos de edad. Se ve que es menor la proporción de personas que señaló nunca en ambas preguntas en los menores tramos de edad a diferencia de los tramos mayores donde aumenta dicha proporción. Estas diferencias son sólo significativas al compararlos tramos de edad hasta los 44 años.

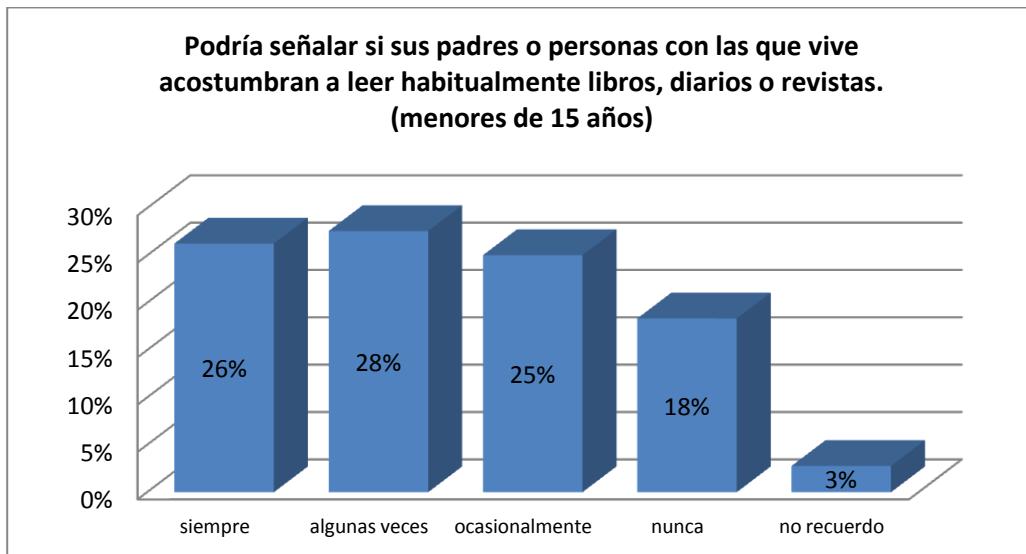
Se puede apreciar cómo se comporta la primera pregunta para los menores de 15 años: el 33% de los menores señaló que algunas veces se acostumbra a conversar temas de cultura, política, interés general, contingencia nacional, etc.

Gráfico 82: Hábitos del hogar: conversación de temas de interés, contingencia, política, etc. para menores de 15 años



Respecto de la segunda pregunta, se aprecia que no existe mayor variabilidad entre las primeras opciones de respuesta. Un 18% dijo que nunca se lee libros, diarios, revistas u otros en su hogar.

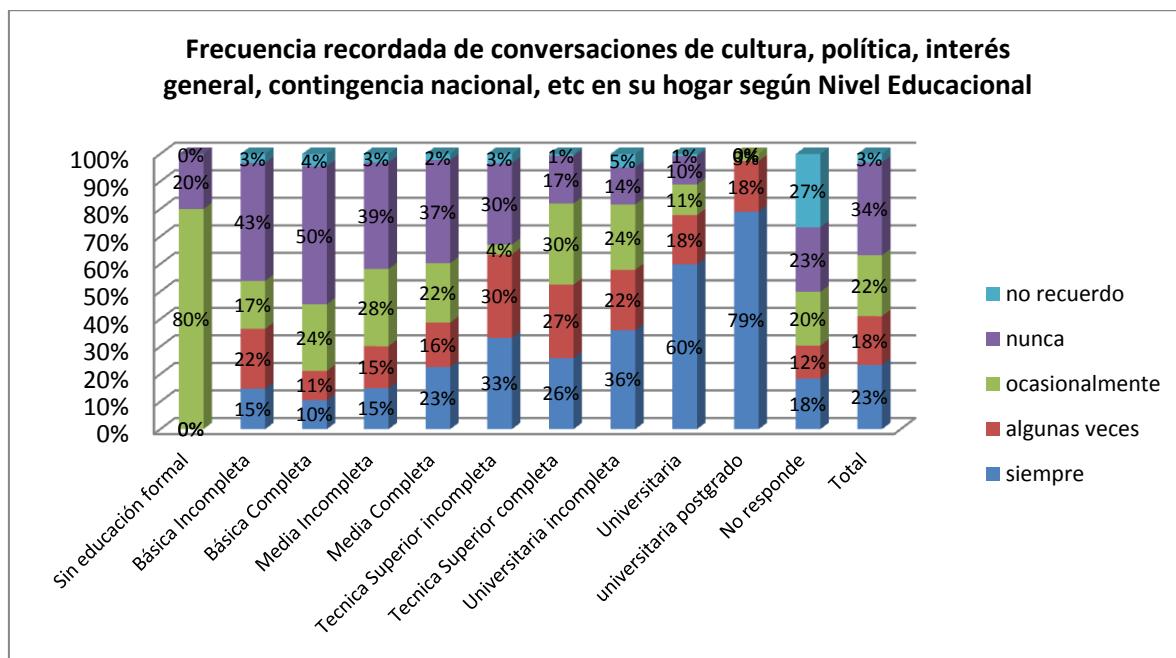
Gráfico 83: Hábitos del hogar: lectura habitual de diarios, revistas, libros, etc. para menores de 15 años



### Por nivel educacional

Es posible señalar, que a medida que aumenta el nivel de escolaridad de las personas aumenta significativamente la proporción de personas que señaló que en su hogar se acostumbraba a conversar temas de contingencia nacional, de cultura, política, etc. Lo anterior es posible apreciarlo en el siguiente gráfico, donde un 60% las personas que tienen nivel de escolaridad universitaria declararon que esto siempre ocurría a diferencia de los niveles básico incompleto y completo, media incompleto donde alrededor del 10% señaló que siempre se conversaba temas de contingencia en sus hogares.

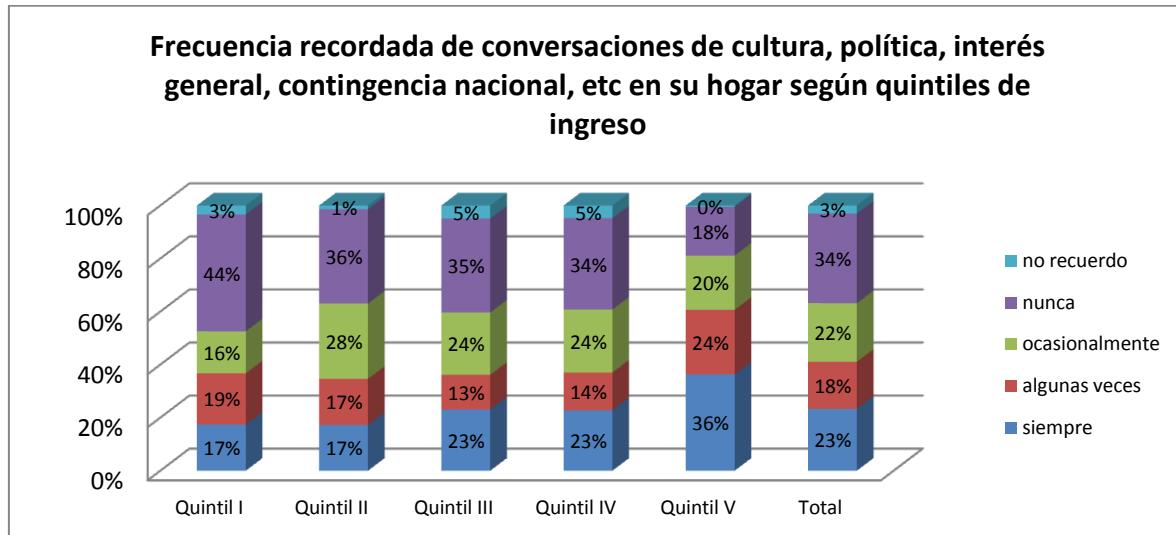
**Gráfico 84: Frecuencia de costumbre en el hogar de conversar temas de contingencia nacional, cultura, política según nivel de escolaridad**



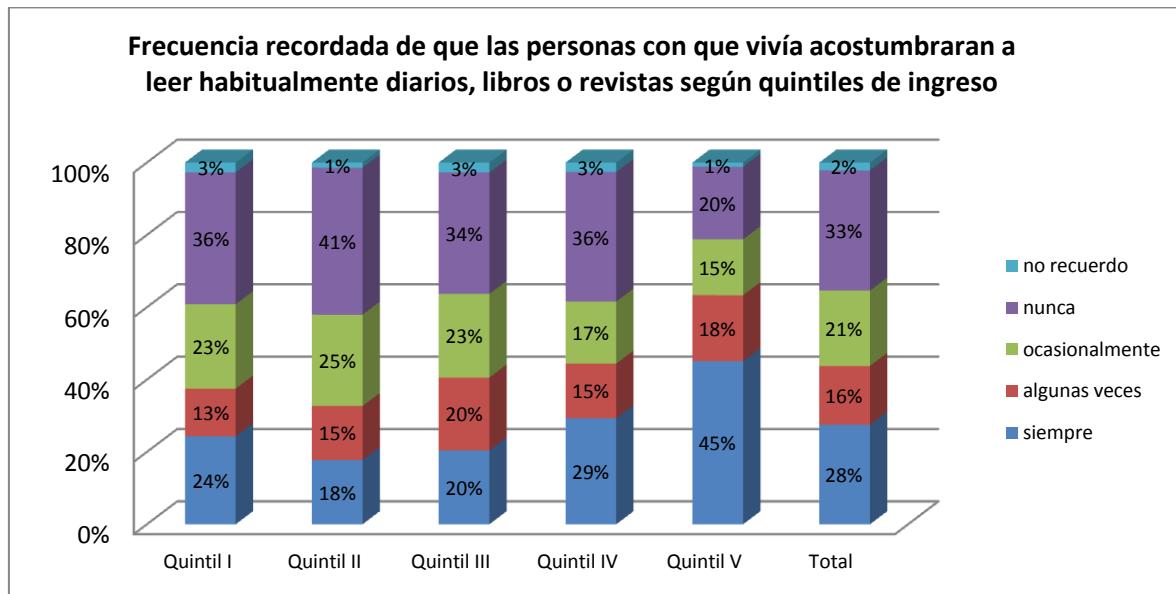
### Por quintiles de ingreso

Controlando por quintil de ingreso se puede ver que existen diferencias entre el quinto quintil de ingresos y el resto de quintiles de forma significativa. Se aprecia que en el quinto quintil tanto para la lectura frecuente en el hogar (gráfico 88) y la frecuencia de discusión de temas contingentes y culturales (gráfico 89), es mayor la proporción que señaló que esto ocurría siempre y disminuye significativamente las personas que señalan que nunca ocurría.

**Gráfico 85: Frecuencia de costumbre en el hogar de conversar temas de contingencia nacional, cultura, política según quintiles de ingreso**



**Gráfico 86: Frecuencia de costumbre de leer habitualmente diarios, libros, revistas según quintiles de ingreso**



### **Autopercepción de Lector y costumbre de lectura en el hogar**

En la tabla a continuación, se puede ver las diferencias que se aprecian entre la población que se percibe como lectora en sus diferentes niveles. En esta tabla se aprecia que a medida que los lectores se perciben como más lectores, aumenta la proporción de personas que señala que siempre en su hogar se leían libros, revistas, diarios u otros formatos de lectura. A diferencia de las personas que se auto perciben como no lectoras, donde un 60% declara que no se acostumbraba a leer en su hogar de infancia. Estas diferencias son significativas para la primera fila.

**Tabla Nº 62: Costumbre de leer en el hogar durante la infancia según autopercepción de lectura**

	No lector	Poco Lector	Lector Moderado	Lector Frecuente	Lector muy frecuente	Total
<b>Siempre</b>	8%	22%	29%	46%	64%	28%
<b>Ocasionalmente</b>	31%	41%	39%	33%	12%	21%
<b>Nunca</b>	59%	35%	31%	19%	23%	33%
<b>No recuerda</b>	3%	3%	1%	2%	2%	2%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%

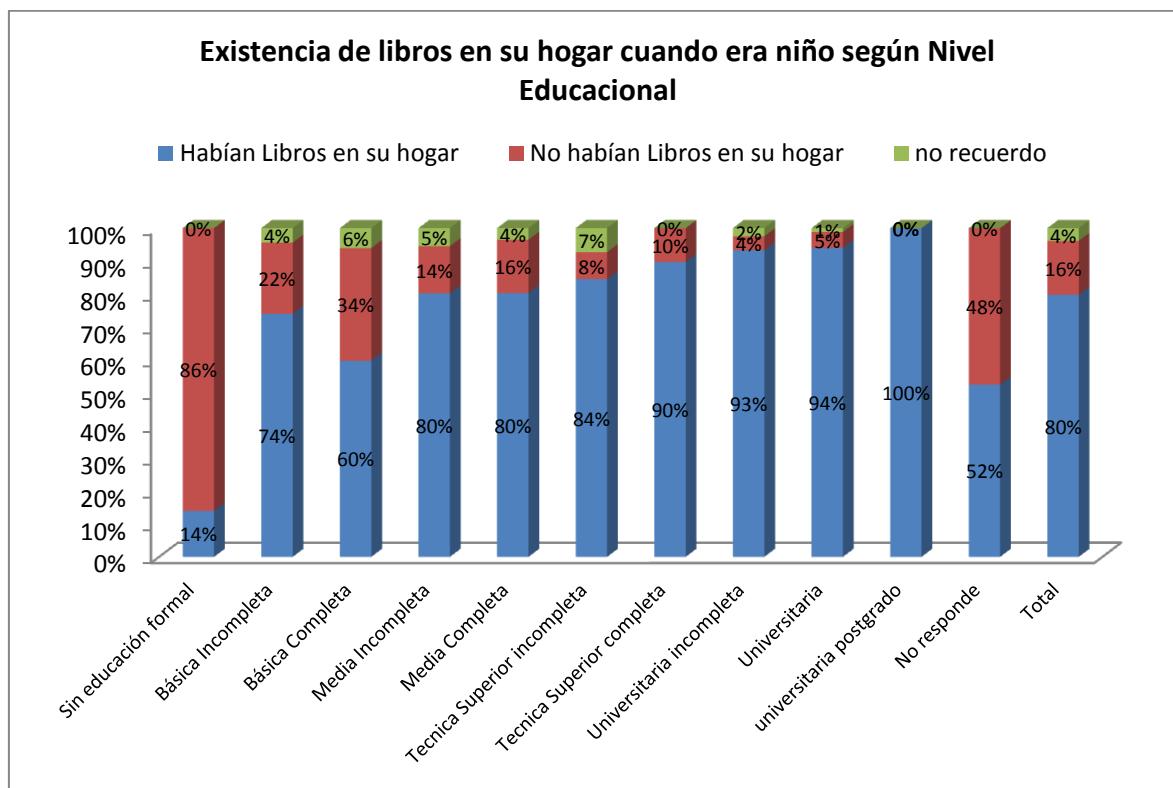
## Retrospectiva tenencia de libros en el hogar

A la hora de preguntar sobre si habían libros en el hogar durante la niñez, un 80% de las personas afirma que sí habían, mientras que un 16% afirma que no. Sólo un 4% no recuerda si había o no había libros en el hogar.

### Por nivel educacional

Es posible señalar que a medida que aumenta el nivel de escolaridad de las personas aumenta significativamente la proporción que señala que tenía libros en su hogar durante la niñez.

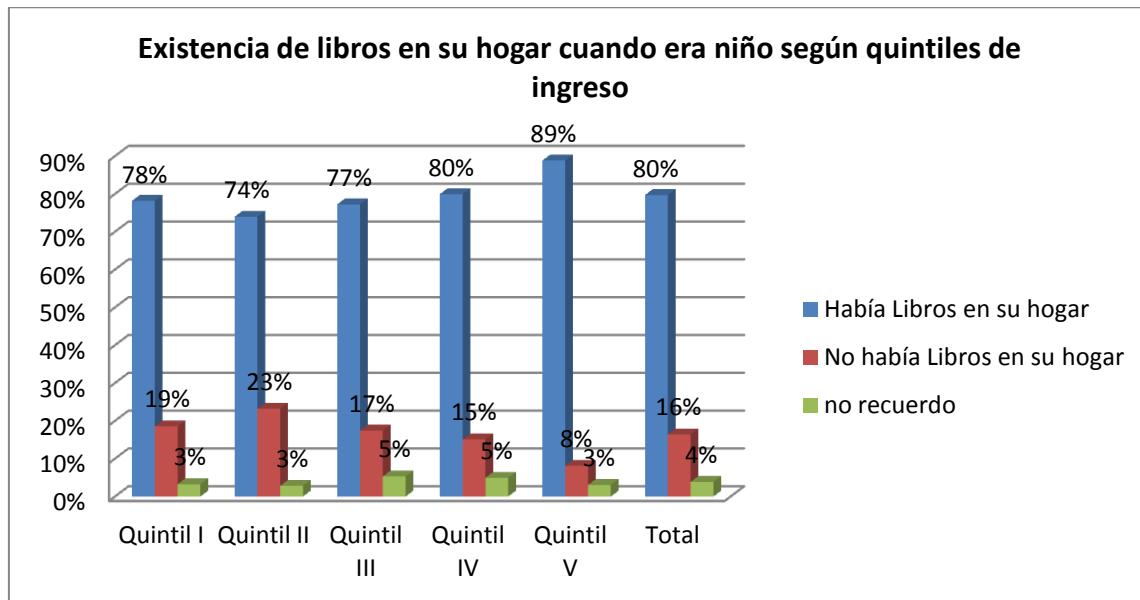
**Gráfico 87: Tenencia de libros en su hogar cuando era niño según nivel de escolaridad**



### Por quintiles de ingreso

No existen diferencias significativas. Un 89% de las personas del quinto quintil dijeron que había libros en su hogar cuando era niño, nueve puntos más por sobre de dicho promedio general.

**Gráfico 88: Tenencia de libros en su hogar cuando era niño según quintiles de ingreso**



### Por zona urbana/rural

En la siguiente tabla se ven las diferencias (no significativas) entre zonas al momento de señalar la tenencia de libros en el hogar cuando eran niños. Un 24% de la población rural señaló que no tenía libros en su hogar cuando era pequeño, a diferencia de un 15% de la zona urbana que declaró lo mismo.

**Tabla Nº 63: Tenencia de libros en su hogar cuando era niño según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
Sí	81%	73%	80%
No	15%	24%	16%
No recuerdo	4%	3%	4%

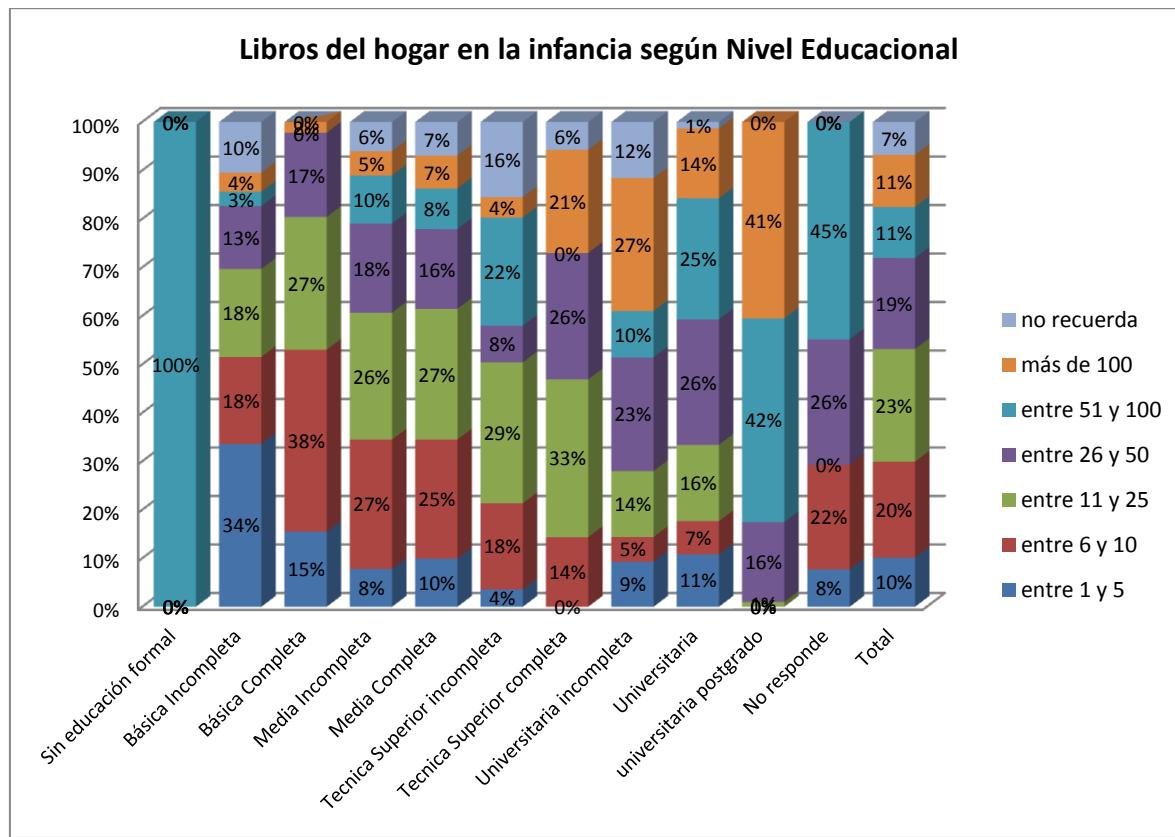
## Libros en el hogar cuando niño

Del total de encuestados, un 23% asegura que había entre 11 y 25 libros en su hogar cuando era niño(a), seguido de un 20% que dice que había entre 6 y 10 y un 19% entre 26 y 50. Una minoría señala que había más de 50, y un 7% no recuerda cuántos libros había en su hogar.

### Por nivel educacional

Se da cuenta que a medida que se avanza en el nivel educacional, aumenta la proporción significativamente de personas que tenían una mayor cantidad de libros en sus casas cuando eran niños. Asimismo, a medida que aumenta el nivel de escolaridad disminuye la proporción de personas que tienen menos libros en sus casas.

**Gráfico 89: Cantidad de libros en el hogar en la infancia según nivel de escolaridad**



## Actividades recreativas favoritas durante la niñez

Al momento de preguntar cuáles eran las actividades recreativas favoritas durante la niñez se aprecia que éstas eran jugar con sus juguetes (25%), jugar con sus hermanos (23%), ver televisión (14%) y practicar algún deporte (13%). Como segunda opción además de las ya nombradas aparece pintar y dibujar. No se aprecian mayores diferencias entre las diferentes alternativas marcadas como tercera opción. Se puede apreciar que sólo un 3% dice que dentro de sus actividades recreativas favoritas es leer libros, cuentos o historietas.

### Por sexo

No se aprecian grandes diferencias entre hombres y mujeres al momento de señalar la actividad favorita en su infancia; la mayor diferencia se aprecia en que un 23% de los hombres señaló practicar deporte como una de sus actividades favoritas mientras que un 6% de las mujeres señaló esta opción.

## Presencia de niños menores de 7 años en el hogar

Del total de encuestados entre 15 y 65 años, un 63% de ellos afirma que no hay niños menores de 7 años en su hogar.

Un 80% de los encuestados que señalaron que hay niños menores de 7 años en su hogar, declaran que sí les leen a éste o estos niños, mientras que un 19% asegura que no les leen.

## Presencia de niños entre 8 y 14 años en el hogar

Un 33% de las personas encuestadas señaló que hay niños menores entre 8 y 14 años en su hogar.

Un 67% de ellas dice que estos niños sí leen libros que no son textos escolares.

## Lectura a niños en el hogar

A la hora de preguntar si se les lee a los niños en el hogar, un 74% de los encuestados responde que sí se les lee.

### Por quintil de ingreso

Al analizar la distribución de las respuestas según quintil de ingreso no se encuentran diferencias significativas entre quintiles. En el quinto quintil se aprecia que un 97% dijo que, en general, se les lee a los niños del hogar, a diferencia del 74% promedio de la población.

### Por zona urbano/rural

En las zonas urbanas, un 74% señaló que se les lee a los niños en el hogar a diferencia del 69% que se declaró en la zona rural. No existen diferencias significativas.

**Tabla Nº 64: Lectura a niños en el hogar según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
Sí	74%	69%	74%
No	24%	30%	25%
No sabe, no responde	1%	1%	1%

## IV. 6 Autopercepción de la habilidad lectora y sus limitaciones

A continuación, se presenta información respecto de la percepción que tienen los encuestados respecto de su habilidad lectora, entendiendo por esto, su autopercepción sobre cuanto entienden lo que leen, cuán difícil les parece, y si la consideran buena o mala, así como enumerar sus dificultades al momento de leer.

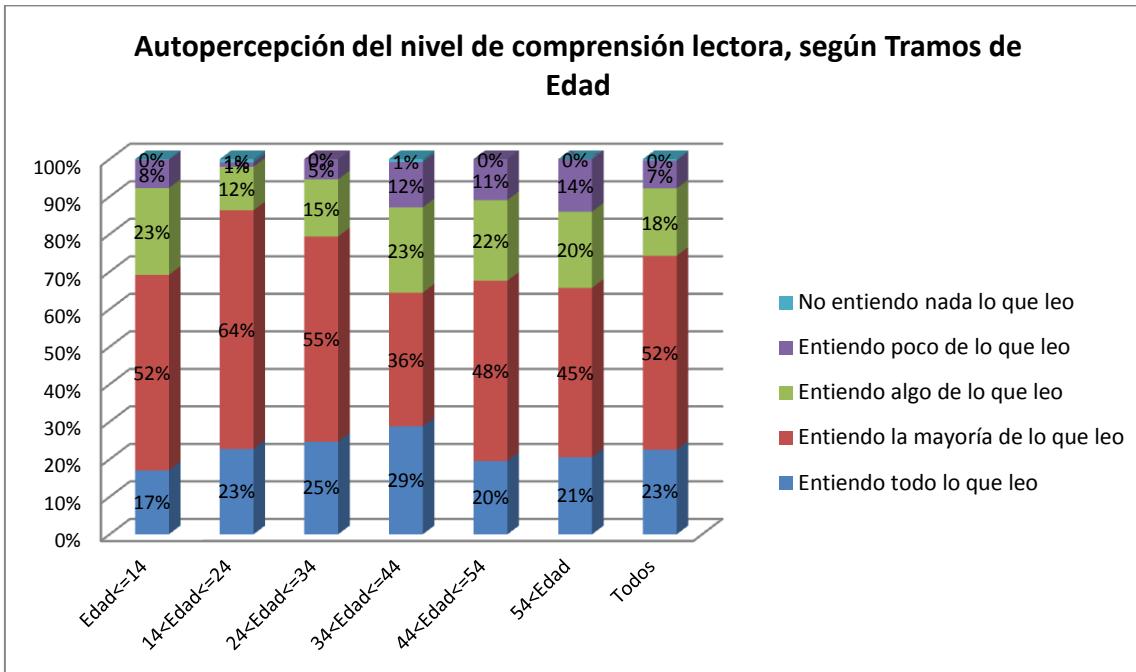
### Nivel de comprensión de lo que lee

Un 52% de los encuestados afirma que entiende la mayoría de lo que lee, seguido de un 23% que entiende todo lo que lee. Una minoría de las personas afirma que entiende poco (7%) o nada de lo que lee (1%).

### Por tramos de edad

A continuación, se aprecia en el gráfico el nivel de comprensión que señaló tener la muestra encuestada según los diferentes tramos de edad; no se presentan grandes diferencias entre los diferentes tramos de edad, aunque se puede establecer que los que tienen entre 15 y 24 años tienen una mayor proporción de personas que señaló que entiende la mayoría de lo que lee (64%). Los que tienen entre 55 y 65 años son los que presentan una mayor proporción de personas que señalaron entender poco de lo que leían, un 14% frente al 7% que hay de promedio. De forma significativa, a mayor edad se declara menor comprensión.

Gráfico 90: Nivel de Comprensión lectora según tramos de edad



#### Por zona urbano/rural

En la tabla a continuación se puede ver las diferencias entre las zonas urbanas y zonas rurales, respecto de cuánto entienden de lo que leen. En ambas zonas las personas señalan en una alta proporción que entienden la mayoría de lo que leen, sin embargo, en las zonas rurales la proporción de personas que señala entender todo lo que lee disminuye en relación a las urbanas provocando diferencias significativas entre zonas.

Tabla Nº 65: Nivel de comprensión lectora según zona urbano/rural

	Urbano	Rural	Total
<b>Todo lo que leo</b>	24%	12%	23%
<b>La mayoría de lo que leo</b>	52%	50%	52%
<b>Algo de lo que leo</b>	17%	26%	18%
<b>Poco de lo que leo</b>	7%	12%	7%
<b>Nada de lo que leo</b>	0%	0%	0%

### Por quintiles de ingreso

Se puede ver en la tabla a continuación, que existen diferencias entre el último quintil y el resto de los quintiles. En el quinto quintil hay una mayor proporción de personas que señala entender todo lo que se lee (35%) proporción que resulta menor en el resto de los quintiles.

**Tabla Nº 66: Frecuencia legibilidad de lo que se lee según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Entiendo todo lo que leo</b>	19%	18%	21%	19%	35%	23%
<b>Entiendo la mayoría de lo que leo</b>	49%	54%	46%	57%	53%	52%
<b>Entiendo algo de lo que leo</b>	22%	19%	22%	19%	7%	18%
<b>Entiendo poco de lo que leo</b>	9%	8%	11%	5%	4%	7%
<b>No entiendo nada lo que leo</b>	1%	0%	0%	0%	0%	0%

### Dificultad de la lectura

Al momento de indagar sobre cuán fácil o difícil le parece leer, un 45% de los encuestados afirma que le parece fácil y un 10% muy fácil. Sólo un 2% de las personas afirma que le parece muy difícil.

### Por zona urbano/rural

En la siguiente tabla se da cuenta que no existen diferencias entre las zonas rurales y urbanas al momento de señalar cuán difícil o fácil les resulta leer.

**Tabla Nº 67: Dificultad de la lectura según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Muy difícil</b>	2%	1%	2%
<b>Difícil</b>	12%	12%	12%
<b>Ni fácil o difícil</b>	32%	32%	32%
<b>Fácil</b>	45%	46%	45%
<b>Muy fácil</b>	10%	9%	10%

### Por quintiles de ingreso

Se puede ver en la siguiente tabla, que en el quinto quintil es menor la proporción de los que señalaron que le es difícil leer en comparación con el resto de los quintiles (6% frente a un 12% promedio) y por su parte es mayor la proporción respecto de los que señalaron que les resulta muy fácil hacerlo (17% frente a un 8% del primer quintil y 9% del tercer quintil). No se aprecian diferencias en el resto de los quintiles.

**Tabla Nº 68: Cuán fácil o difícil les resulta leer según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Muy difícil</b>	2%	1%	3%	1%	2%	2%
<b>Difícil</b>	12%	13%	14%	13%	6%	12%
<b>Ni fácil o difícil</b>	35%	31%	31%	34%	28%	32%
<b>Fácil</b>	43%	48%	44%	44%	46%	45%
<b>Muy fácil</b>	8%	7%	9%	8%	17%	10%

### Capacidad lectora

Es posible señalar que un 41% de los encuestados asegura que les parece buena su capacidad lectora, un 40% de ellos no les parece ni buena ni mala, un 10% dice que es mala, un 8% muy buena y apenas un 1% muy mala.

### Por quintiles de ingreso

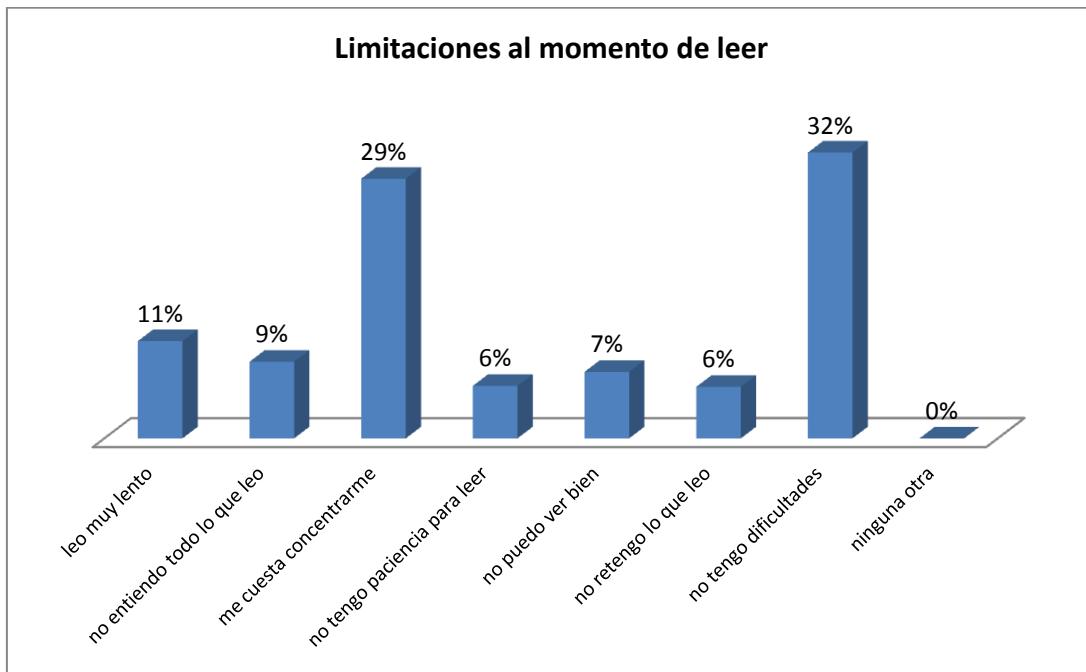
Se ven diferencias al comparar por quintiles al momento de señalar que tan buena les parece su capacidad lectora. Un 59% de los que pertenecen al quinto quintil señalaron que les parece buena, frente al 41% promedio. Un 22% señaló que no le parece ni buena ni mala mientras que el resto de los quintiles está por sobre el 40% que marcan esta opción. El quinto quintil presenta diferencias significativas con el resto de los quintiles.

**Tabla Nº 69: Autopercepción de capacidad lectora según quintiles de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Muy buena</b>	7%	4%	5%	9%	13%	8%
<b>Buena</b>	37%	40%	31%	38%	59%	41%
<b>Ni buena ni mala</b>	43%	43%	48%	42%	22%	40%
<b>Mala</b>	11%	11%	15%	10%	5%	10%
<b>Muy mala</b>	1%	1%	1%	2%	1%	1%

### Dificultades o limitaciones al momento de leer

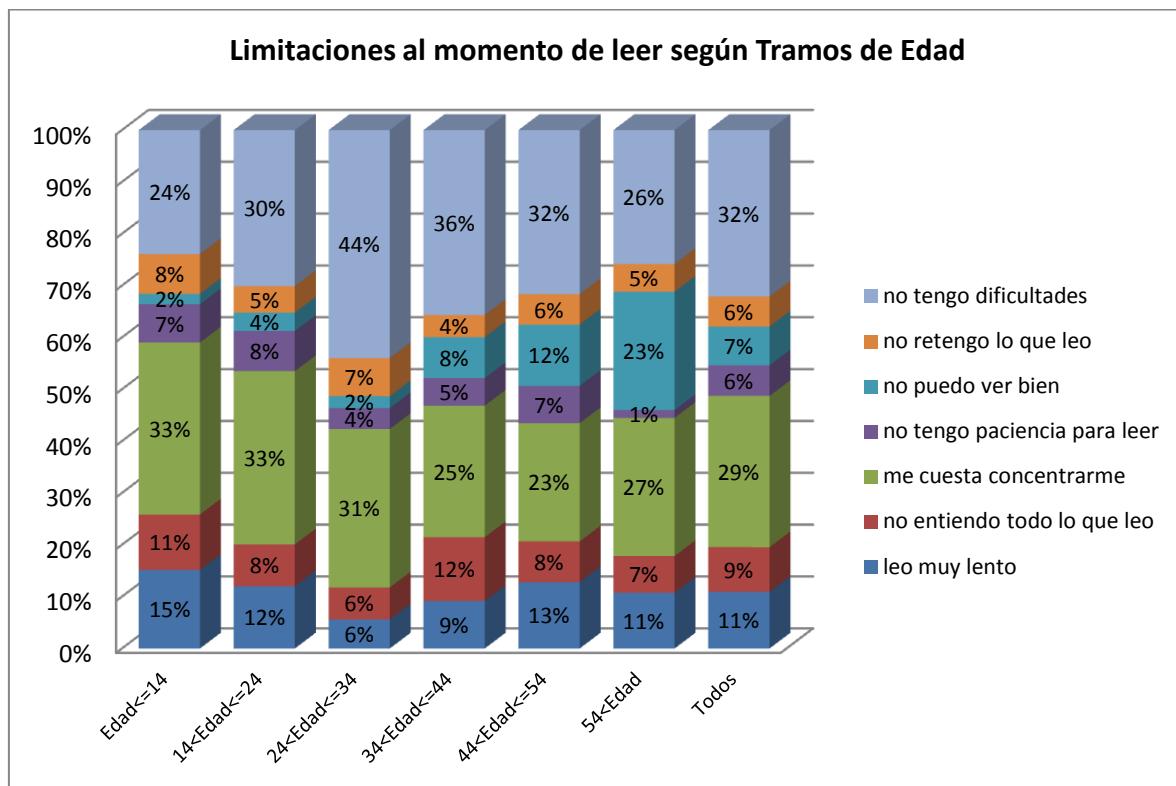
Un 32% de las personas declara que no tiene dificultades al momento de leer. Las primeras limitaciones declaradas son problemas para concentrarse (29%), y lentitud al leer (11%).

**Gráfico 91: Frecuencia de dificultades o limitaciones al momento de leer**

### Por tramos de edad

En el siguiente gráfico se puede dar cuenta de las limitaciones que presentan los diferentes tramos de edad; por ejemplo, los encuestados entre 9 y 24 años señalan en un 33% que les cuesta concentrarse. Si bien esa es la opción que tiene la más alta preferencia, en el caso de los que tienen entre 55 y 65 años, también asoma con un 23% el hecho de que no pueden ver bien. Las personas que tienen entre 25 y 34 años, señalan en mayor medida que el resto que no tienen dificultades o limitaciones para leer (44%). También son los menores (9 y 14 años) quienes señalaron (15%) en mayor medida que leen muy lento y también fueron los que señalaron en menor medida que no tenían dificultades (24%). Existen diferencias significativas entre los tramos de edad extremos.

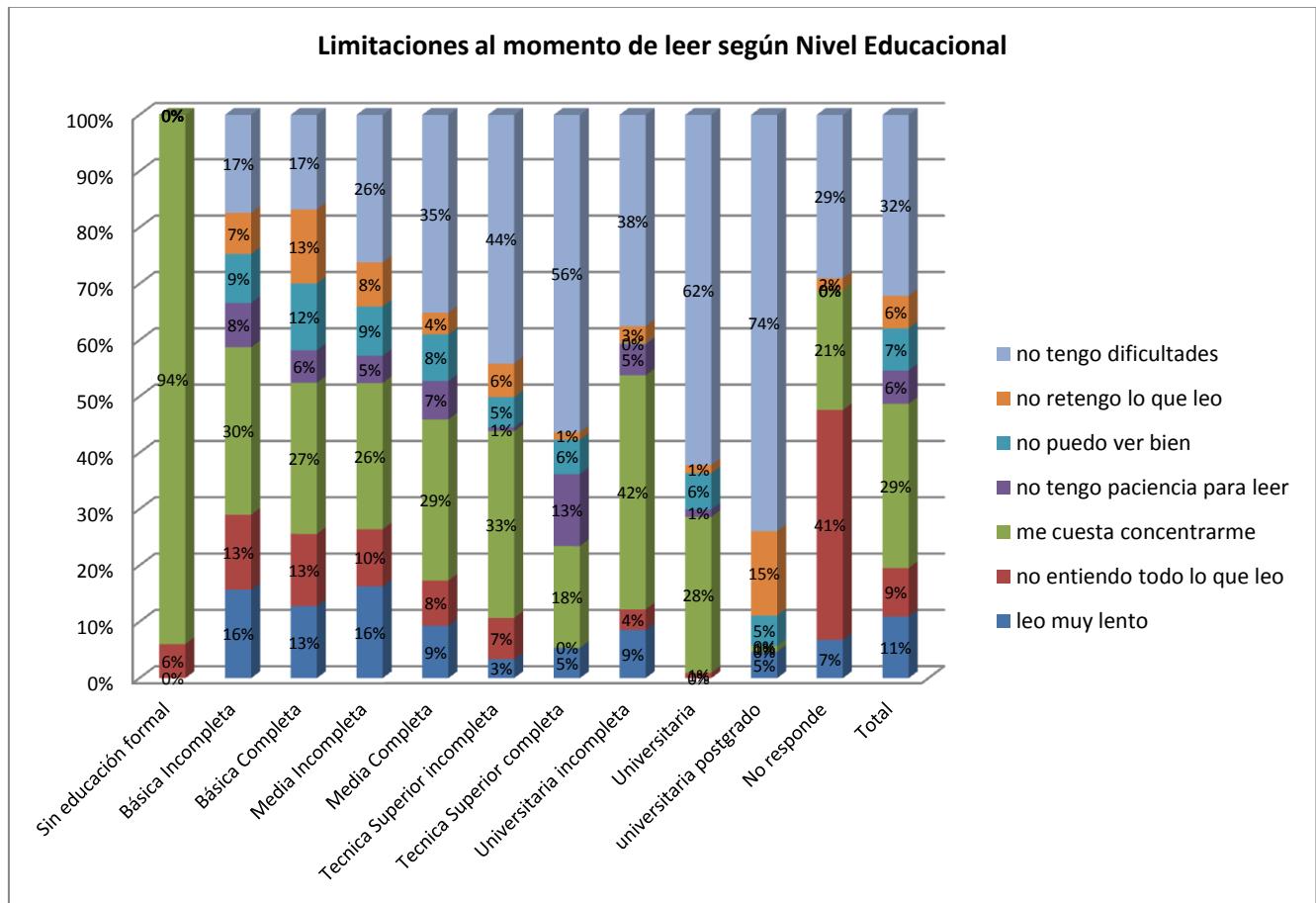
**Gráfico 92: Limitaciones o dificultades al momento de leer según tramos de edad**



### Por nivel educacional

A medida que aumentan los niveles educacionales aumenta significativamente la proporción de las personas que señalan no tener dificultades al momento de leer. Se da cuenta que las mayores limitaciones es que les cuesta concentrarse para leer y en los niveles más bajo de escolaridad (básico incompleto y completo) es mayor la proporción de personas que leen muy lento.

**Gráfico 93: Limitaciones al momento de leer según nivel educacional**



## Gusto por la lectura

Sobre la pregunta: ¿cuánto le gusta leer?, hay un 17% que asegura que mucho, un 31% que le gusta, un 30% que le gusta ni mucho ni poco, y a un 16% le gusta leer poco. Sólo un 5% del total de los encuestados asegura que no le gusta leer para nada.

### Por sexo

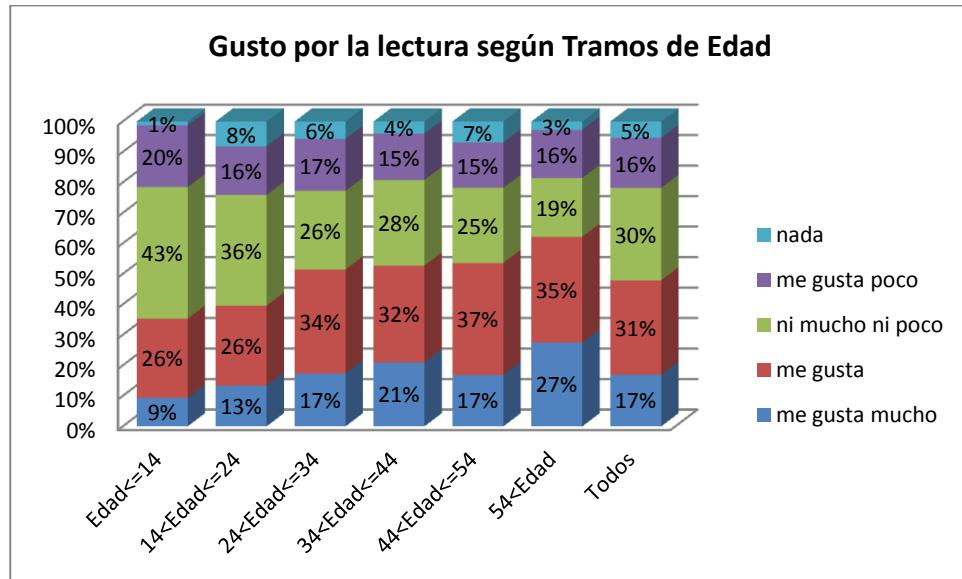
Al observar la tabla que señala el gusto por la lectura según el sexo de los encuestados, se aprecia que hay diferencias significativas entre ellos; un 22% de las mujeres dijo que les gusta mucho leer mientras un 10% de los hombres realizó la misma afirmación. Un 36% de los hombres dijo que les gusta ni mucho ni poco a diferencia de un 26% de las mujeres que señaló lo mismo. Se puede ver de este modo que más del 50% de las mujeres concentran su respuesta en las respuestas positivas mientras que los hombres en las respuestas intermedias.

Tabla Nº 70: Gusto por la lectura según sexo

	Mujeres	Hombres	Total
<b>Me gusta mucho</b>	22%	10%	17%
<b>Me gusta</b>	33%	28%	31%
<b>Ni mucho ni poco</b>	26%	36%	30%
<b>Me gusta poco</b>	14%	19%	16%
<b>Nada</b>	4%	7%	5%

### Por tramos de edad

En el siguiente gráfico, se puede apreciar que a medida que aumenta la edad, aumenta significativamente la proporción de personas que señala que les gusta la lectura; el tramo entre 45 y 54 años es el que señaló en mayor medida que el resto que les gustaba leer (37%), mientras que el tramo entre 55 y 65 años, señaló en mayor medida que el resto que les gustaba mucho leer (27%). Son los menores entre 9 y 14 años, quiénes adoptan una actitud más indiferente, señalando que no les gusta ni mucho ni poco (43%) y los que en mayor medida que el resto (20%) señaló que les gustaba poco.

**Gráfico 94: Gusto por la lectura según tramos de edad**

### Por zona urbano/rural

En la siguiente tabla se aprecian diferencias entre las zonas urbanas y rurales al momento de señalar cuánto les gusta leer, las cuales no son significativas; en las zonas rurales predomina con un 37% la opción de ni mucho ni poco, mientras que en las zonas urbanas un 31% dijo que les gusta y un 29% señaló que ni mucho ni poco. En las zonas rurales un 29% dijo que les gusta la lectura.

**Tabla Nº 71:: gusto por la lectura según zona urbano /rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Me gusta mucho</b>	18%	12%	17%
<b>Me gusta</b>	31%	29%	31%
<b>Ni mucho ni poco</b>	29%	37%	30%
<b>Me gusta poco</b>	16%	19%	16%
<b>Nada</b>	6%	3%	5%

### Por quintiles de ingreso

Observando la tabla según quintiles de ingreso, se ve que existen diferencias significativas entre el quintil V y el resto de los quintiles. El quintil V tiene una mayor proporción de personas que señala que les gusta mucho la lectura (25%) a diferencia del resto de los quintiles que señalaron lo mismo en un 15% promedio. Algo similar ocurre con los que señalaron que les gusta, donde un 38% del

quintil V lo dijo, frente a un 31% del promedio. Un 8% del quinto quintil dijo que les gusta leer poco mientras un 19% promedio de los tres primeros quintiles dijo lo mismo.

**Tabla Nº 72: Gusto por la lectura según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Me gusta mucho</b>	16%	16%	14%	13%	25%	17%
<b>Me gusta</b>	31%	28%	23%	33%	38%	31%
<b>Ni mucho ni poco</b>	29%	31%	32%	35%	26%	30%
<b>Me gusta poco</b>	19%	20%	19%	16%	8%	16%
<b>Nada</b>	5%	5%	12%	2%	3%	5%

## IV. 7 Acceso y lugares de lectura

En la presente sección se entregan los resultados que dan cuenta del acceso y los lugares de lectura de la población. Se indaga en la costumbre de leer en casa, en qué lugares de la casa lee, si lee fuera de su hogar y en los lugares que frecuenta hacerlo. También se presenta información relativa a la asistencia a bibliotecas y las razones de por qué las personas asisten o no a bibliotecas. Por último, la frecuencia de asistencia a librerías y las razones de por qué las personas no asisten a librerías.

### Costumbre de leer en casa

Los resultados obtenidos acerca de la costumbre de leer en la casa son los siguientes, reflejan que una importante proporción de los encuestados declaran que sí tienen la costumbre de leer en su casa (72%).

### Lugares de la casa donde acostumbra a leer

Del total de personas que declara sí leer en su casa indica que el lugar más preferido para hacerlo es el dormitorio (71%). La segunda opción más preferida resulta ser el living (15%).

### Por tramos de edad

En el siguiente gráfico se aprecia la diferencia entre los tramos de edad de la muestra respecto a los lugares de la casa donde leen; se puede señalar al respecto, que los adultos entre 44 y 65 años de edad presentan una proporción menor de personas que señala que lee en el dormitorio (53% frente al 71% promedio). En dichos grupos aumenta la proporción de personas que señala otros lugares de lectura como el living (22%) y la cocina (11%).

**Tabla Nº 73: Lugares de la casa donde acostumbra a leer según tramos de edad**

	9 a 14 años	15 a 24 años	25 a 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 a 65 años	Todos
Dormitorio	78%	83%	78%	70%	53%	54%	71%
Cocina	1%	2%	0%	2%	1%	11%	3%
Baño	1%	1%	3%	2%	2%	2%	2%
Living	10%	11%	11%	16%	22%	21%	15%
Sala de estar	2%	0%	0%	4%	8%	3%	2%
Comedor	5%	3%	7%	5%	8%	7%	5%
Patio/terraza/balcón	3%	0%	0%	2%	5%	2%	2%
Azotea	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%

### Costumbre por leer fuera del hogar

Del total de encuestados, un 44% de ellos acostumbra a leer fuera de su casa.

#### Por tramo de edad

De los menores de 15 años, un 51% dijo que acostumbra a leer fuera del hogar mientras que un 49% señaló que no.

### Lugares donde acostumbra a leer

Del total de personas que respondió que sí acostumbra a leer fuera de su hogar, es posible establecer que un 33% dijo que siempre acostumbra a leer en la biblioteca del colegio, universidad o instituto. Luego un 26% dijo que siempre acostumbra a leer en el lugar de trabajo y un 19% dijo que siempre acostumbra a leer en un consultorio o lugar donde va a hacer un trámite. El lugar en donde menos se acostumbra a leer y con menor frecuencia es en cafés y bibliotecas públicas. Un 22% dijo que algunas veces leía en el metro, micro o auto, y un 24% dijo que ocasionalmente leía en la espera de un consultorio.

**Tabla N° 74: Frecuencia de lugares donde acostumbra a leer**

	Siempre	Algunas Veces	Ocasionalmente	Nunca	Total
<b>Colegio/instituto/universidad</b>	33,1%	16,2%	6,1%	44,5%	100%
<b>Biblioteca del colegio/instituto/universidad</b>	10,5%	14,6%	7,6%	67,3%	100%
<b>Lugar de Trabajo</b>	25,7%	7,0%	6,8%	60,5%	100%
<b>Metro, micro, auto</b>	11,4%	21,5%	10,4%	56,7%	100%
<b>Plazas o parques</b>	3,4%	9,5%	12,3%	74,9%	100%
<b>Cafés</b>	,7%	3,8%	5,9%	89,5%	100%
<b>Librerías</b>	4,4%	7,0%	10,1%	78,5%	100%
<b>Iglesia o lugares religiosos</b>	9,1%	6,6%	7,0%	77,3%	100%
<b>En la espera de un consultorio o trámite</b>	18,9%	15,0%	24,5%	41,6%	100%
<b>Biblioteca pública</b>	3,9%	6,0%	8,2%	81,9%	100%

#### **Por tramo de edad**

De los menores de 15 años se puede apreciar en la siguiente tabla de frecuencia como se distribuyen los lugares donde acostumbra a leer fuera del hogar. Se ve que donde acostumbran a leer más es en el colegio (un 64% señala que esto lo hacen siempre y un 30% algunas veces). Un 13% dice que siempre lee en lugares religiosos y un 12% dice que lee algunas veces en metro, micro o autos. Un 19% dice que ocasionalmente lee en la espera de un consultorio o trámites.

**Tabla Nº 75: Frecuencia de lugares donde acostumbra a leer menores de 15 años**

	Siempre	Algunas veces	Ocasionalmente	Nunca	Total
<b>Colegio</b>	63,5%	30,0%	5,0%	1,5%	100,0%
<b>Biblioteca colegio</b>	15,2%	35,7%	7,8%	41,4%	100,0%
<b>Lugar de trabajo</b>	1,1%	1,1%	0,0%	97,8%	100,0%
<b>Metro, micro, auto</b>	1,4%	12,1%	10,4%	76,1%	100,0%
<b>Plazas y parques</b>	2,2%	5,9%	9,2%	82,6%	100,0%
<b>Cafés</b>	0,0%	0,0%	2,7%	97,3%	100,0%
<b>Librerías</b>	4,8%	10,3%	6,7%	78,1%	100,0%
<b>Iglesia y lugares religiosos</b>	12,9%	8,0%	8,9%	70,2%	100,0%
<b>En la espera de un consultorio o trámite</b>	5,4%	9,0%	18,7%	66,9%	100,0%
<b>Biblioteca pública</b>	4,4%	3,8%	6,3%	85,5%	100,0%

### Por quintil de ingreso

A continuación, se presenta información detallada de los lugares donde se acostumbra a leer que presentan mayores diferencias entre los diferentes quintiles de ingreso. Las tablas que no se especifican, se debe a que las diferencias no varían significativamente del promedio total.

De acuerdo a los quintiles de ingreso, se puede apreciar que a medida que aumenta el quintil de ingreso aumenta la proporción de estudiantes que señaló que nunca acostumbra a leer en el colegio, instituto o universidad. El 53% de las personas quinto quintil señaló nunca a diferencia de un 29% de las personas del primer quintil que señaló la misma opción de respuesta. Las personas del primer y segundo quintil señalaron en mayor medida que el resto de los quintiles, 40% y 41% respectivamente, que siempre acostumbran a leer en el colegio, instituto o universidad a diferencia del 27% del quinto quintil que señaló la misma alternativa de respuesta.

**Tabla Nº 76: Frecuencia de lugares donde acostumbra a leer (colegio/instituto/universidad) según quintil de ingreso**

Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
-----------	------------	-------------	------------	-----------	-------

	40%	41%	24%	34%	27%	33%
Siempre	40%	41%	24%	34%	27%	33%
Algunas veces	24%	10%	17%	16%	14%	16%
Ocasionalmente	8%	3%	12%	3%	5%	6%
Nunca	29%	46%	47%	47%	53%	45%

En la siguiente tabla, se ve la frecuencia de leer en el lugar de trabajo según quintil de ingreso y se aprecian diferencias significativas entre el quinto quintil y el resto de los quintiles. De hecho, las personas que pertenecen al quinto quintil leen en mayor medida en el lugar de trabajo, el resto de los quintiles (50% frente a un 26% del promedio).

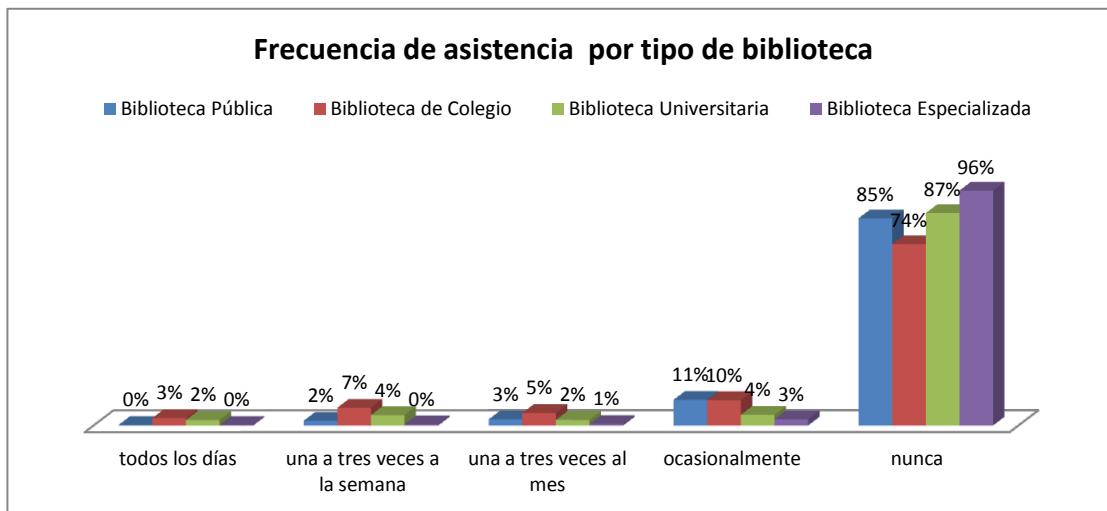
**Tabla Nº 77:: Frecuencia de lugares donde acostumbra a leer (lugar de trabajo) según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
Siempre	11%	17%	17%	29%	50%	26%
Algunas veces	7%	2%	8%	11%	6%	7%
Ocasionalmente	5%	1%	6%	12%	8%	7%
Nunca	78%	81%	70%	49%	35%	60%

## Asistencia a una biblioteca en el último año

Del total de encuestados, la gran mayoría afirma que durante el último año nunca ha asistido a una biblioteca, ya sea de tipo público (85%), de colegio (74%), universitaria (87%) o especializada (96%). Las más altas tasas de respuesta sobre visitas son las que se refieren a bibliotecas públicas y de colegio, pero solo de manera ocasional, es decir, menos de una vez al mes.

Gráfico 95: Frecuencia de asistencia a algún tipo de biblioteca en el último año



### Por tramos de edad

En la siguiente tabla, se da cuenta de la asistencia a las diferentes bibliotecas según los tramos de edad; se da cuenta que los menores entre 9 y 14 años, señalan en mayor medida asistir a bibliotecas públicas, en comparación con los más adultos (mayores de 44 años). En el resto de tramos no se aprecian diferencias significativas respecto del promedio.

En la asistencia a las biblioteca del colegio, se aprecia que los menores entre 9 y 14 años son los que presentan una mayor asistencia, donde un 30% afirmó que asiste al menos una vez a la semana y un 15% señaló que va una a tres veces al mes y un 28% asiste ocasionalmente. Los jóvenes entre 15 y 24 años, también asisten en mayor medida que el resto, un 17% señaló que va ocasionalmente y un 10% dijo ir al menos una vez a la semana.

Respecto de los que asisten a una biblioteca universitaria, son los jóvenes (11%) que se encuentran mayoritariamente en edad de asistir a la universidad (15 a 24 años) quienes señalaron que asisten una a tres veces a la semana y un 15% de los que tienen entre 25 y 34 años, asisten ocasionalmente.

Por último, no se aprecian diferencias entre los que asisten a bibliotecas especializadas

**Tabla N° 78:: Frecuencia de asistencia a algún tipo de biblioteca según tramos de edad**

<b>Biblioteca pública</b>	<b>Edad&lt;=14</b>	<b>14&lt;Edad&lt;=24</b>	<b>24&lt;Edad&lt;=34</b>	<b>34&lt;Edad&lt;=44</b>	<b>44&lt;Edad&lt;=54</b>	<b>54&lt;Edad</b>	<b>Todos</b>
Todos los días	0%	0%	0%	1%	1%	0%	0%
Una a tres veces a la semana	2%	3%	3%	0%	2%	0%	2%
Una a tres veces al mes	4%	2%	7%	2%	0%	1%	3%
Ocasionalmente	15%	12%	12%	12%	5%	6%	11%
Nunca	79%	83%	78%	86%	92%	93%	85%
<b>Biblioteca colegio</b>	<b>Edad&lt;=14</b>	<b>14&lt;Edad&lt;=24</b>	<b>24&lt;Edad&lt;=34</b>	<b>34&lt;Edad&lt;=44</b>	<b>44&lt;Edad&lt;=54</b>	<b>54&lt;Edad</b>	<b>Todos</b>
Todos los días	8%	3%	2%	1%	3%	3%	3%
Una a tres veces a la semana	30%	10%	1%	0%	3%	1%	7%
Una a tres veces al mes	15%	6%	0%	7%	2%	0%	5%
Ocasionalmente	28%	17%	5%	6%	3%	0%	10%
Nunca	20%	64%	92%	86%	89%	96%	74%
<b>Biblioteca universitaria</b>	<b>Edad&lt;=14</b>	<b>14&lt;Edad&lt;=24</b>	<b>24&lt;Edad&lt;=34</b>	<b>34&lt;Edad&lt;=44</b>	<b>44&lt;Edad&lt;=54</b>	<b>54&lt;Edad</b>	<b>Todos</b>
Todos los días	0%	6%	3%	1%	0%	0%	2%
Una a tres veces a la semana	0%	11%	5%	1%	1%	0%	4%
Una a tres veces al mes	0%	5%	4%	1%	0%	0%	2%
Ocasionalmente	0%	6%	15%	2%	0%	1%	4%
Nunca	100%	73%	72%	96%	99%	98%	87%
<b>Bibliotecas especializadas</b>	<b>Edad&lt;=14</b>	<b>14&lt;Edad&lt;=24</b>	<b>24&lt;Edad&lt;=34</b>	<b>34&lt;Edad&lt;=44</b>	<b>44&lt;Edad&lt;=54</b>	<b>54&lt;Edad</b>	<b>Todos</b>
Todos los días	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
Una a tres veces a la semana	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%
Una a tres veces al mes	0%	0%	3%	1%	0%	0%	1%
Ocasionalmente	1%	4%	1%	2%	5%	1%	3%
Nunca	99%	94%	95%	98%	95%	99%	96%

### Por quintil de ingreso

En la siguiente tabla, se da cuenta de las diferencias que se presentan entre quintiles en la frecuencia en la asistencia a algún tipo de bibliotecas. Se puede observar que en la asistencia a bibliotecas públicas, el quinto quintil dice asistir en mayor frecuencia que el resto de los quintiles, al menos un 19% señala que asiste ocasionalmente a alguna de ellas, frente a un 4% del primer quintil.

Respecto a la asistencia de bibliotecas de colegio, hay una mayor proporción de personas del quintil I que señala que asiste ocasionalmente (15%) respecto del quintil V (7%). En cuanto, a la asistencia a alguna biblioteca universitaria, se da cuenta que las personas del quinto quintil asisten en mayor proporción que los otros quintiles, un 8% señala asistir ocasionalmente, y un 7% asiste una a tres veces a la semana, mientras que en los primeros quintiles, la asistencia no supera el 4%.

Por último, la asistencia a bibliotecas especializada, es casi nula. Solo el 10% de las personas del quinto quintil señalaron asistir al menos ocasionalmente. Mientras que el resto de los quintiles solo el 1% lo hace.

**Tabla N° 79: Frecuencia de asistencia a algún tipo de biblioteca según quintil de ingreso**

<b>Biblioteca pública</b>	<b>Quintil I</b>	<b>Quintil II</b>	<b>Quintil III</b>	<b>Quintil IV</b>	<b>Quintil V</b>	<b>Total</b>
Todos los días	0%	1%	0%	1%	0%	0%
Una a tres veces a la semana	1%	2%	2%	3%	1%	2%
Una a tres veces al mes	3%	2%	3%	3%	2%	3%
Ocasionalmente	4%	12%	11%	9%	19%	11%
Nunca	92%	84%	84%	84%	78%	85%
<b>Biblioteca colegio</b>	<b>Quintil I</b>	<b>Quintil II</b>	<b>Quintil III</b>	<b>Quintil IV</b>	<b>Quintil V</b>	<b>Total</b>
Todos los días	4%	1%	3%	4%	3%	3%
Una a tres veces a la semana	8%	11%	5%	4%	9%	7%
Una a tres veces al mes	7%	4%	8%	2%	4%	5%
Ocasionalmente	15%	12%	8%	10%	7%	10%
Nunca	65%	71%	76%	81%	78%	74%
<b>Biblioteca universitaria</b>	<b>Quintil I</b>	<b>Quintil II</b>	<b>Quintil III</b>	<b>Quintil IV</b>	<b>Quintil V</b>	<b>Total</b>
Todos los días	2%	1%	3%	3%	2%	2%
Una a tres veces a la semana	4%	3%	5%	3%	7%	4%
Una a tres veces al mes	2%	0%	1%	4%	4%	2%
Ocasionalmente	4%	2%	2%	5%	8%	4%
Nunca	87%	94%	89%	86%	79%	87%
<b>Bibliotecas especializadas</b>	<b>Quintil I</b>	<b>Quintil II</b>	<b>Quintil III</b>	<b>Quintil IV</b>	<b>Quintil V</b>	<b>Total</b>
Todos los días	0%	1%	0%	1%	0%	0%
Una a tres veces a la semana	0%	2%	1%	0%	1%	0%
Una a tres veces al mes	1%	0%	0%	0%	2%	1%
Ocasionalmente	0%	0%	2%	3%	7%	3%
Nunca	99%	98%	97%	96%	90%	96%

### Por zona urbano/rural

En la tabla a continuación no se aprecian mayores diferencias entre las zonas urbanas y rurales en la asistencia a una biblioteca pública. Es mayor el porcentaje que señaló que nunca asistió a una biblioteca pública durante el último año en la zona rural (92%) respecto de la zona urbana (84%).

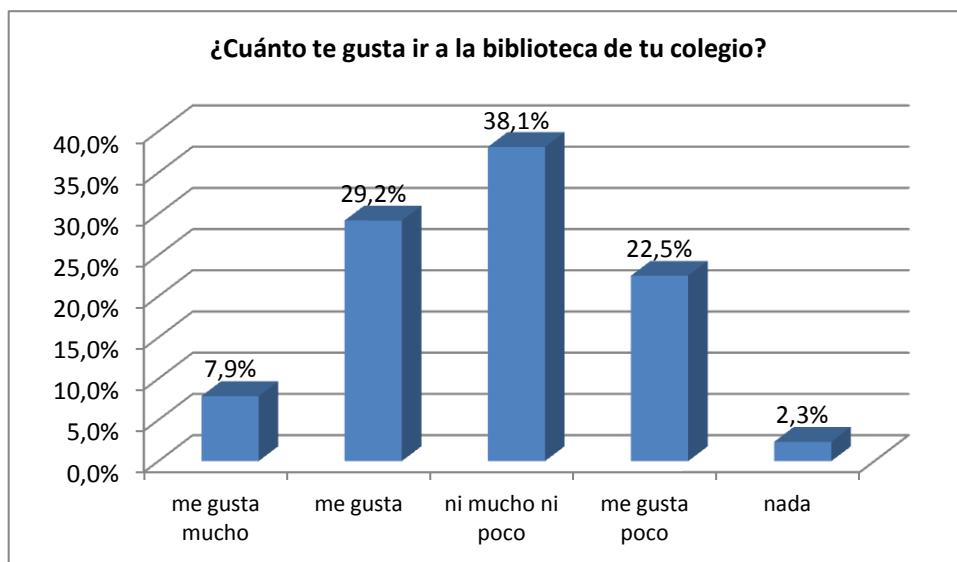
**Tabla Nº 80: Frecuencia de Asistencia a una Biblioteca pública en el último año**

	Urbano	Rural	Total
<b>Todos los días</b>	0%	0%	0%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	2%	1%	2%
<b>Una a tres veces al mes</b>	3%	1%	3%
<b>Ocasionalmente</b>	11%	5%	11%
<b>Nunca</b>	84%	92%	85%

### Asistencia a Biblioteca de Colegio (tramo de edad: 9 a 14 años)

En el siguiente gráfico, se puede ver que ante la pregunta de cuánto les gusta ir a la biblioteca del colegio los menores de 15 años un 38% se declara indiferente (que no les gusta “ni mucho ni poco”) mientras que una proporción similar da una respuesta positiva, ya que indica que le gusta (29%) o le gusta mucho (8%).

**Gráfico 96: Gusto por asistir a biblioteca del colegio para menores de 15 años**

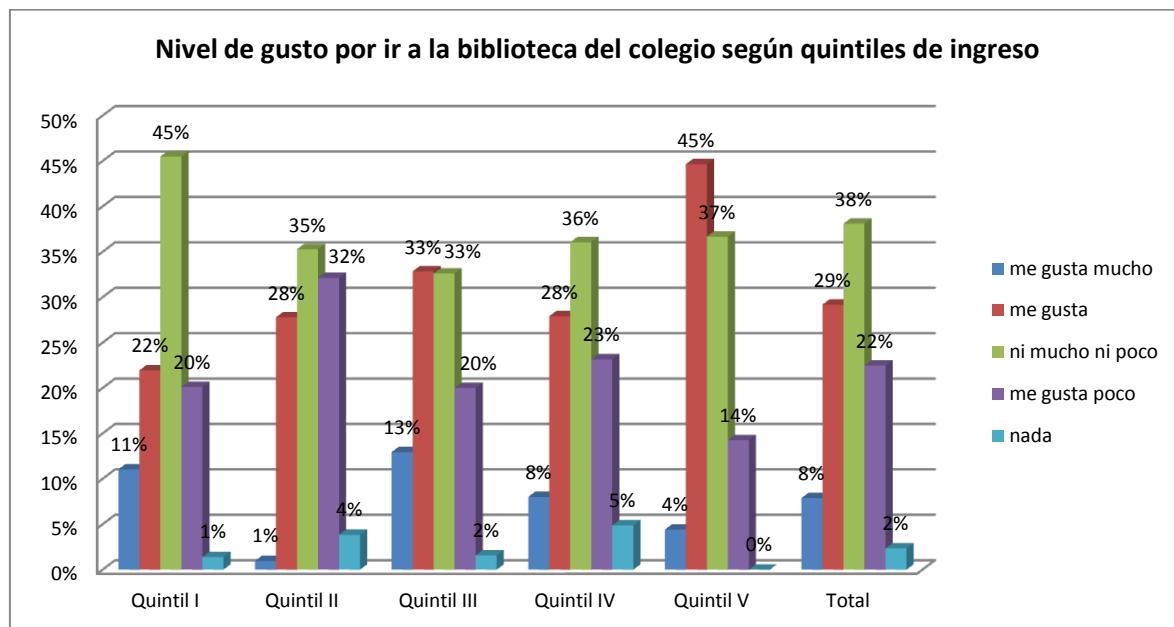


Al consultar por el incentivo a asistir a la biblioteca de su colegio un 61% declara que fue por iniciativa propia un 61%.

### Por quintil de ingreso

A partir del siguiente gráfico es posible dar cuenta, que existen diferencias entre el quinto quintil y el resto de los quintiles. El 45% del quinto quintil señala que les gusta asistir a la biblioteca de su colegio, mientras que un 22% de los menores del primer quintil señaló que les gusta. El primer quintil a su vez presenta mayor indiferencia en esta pregunta, al señalar en un 45% que no les gusta ni mucho ni poco.

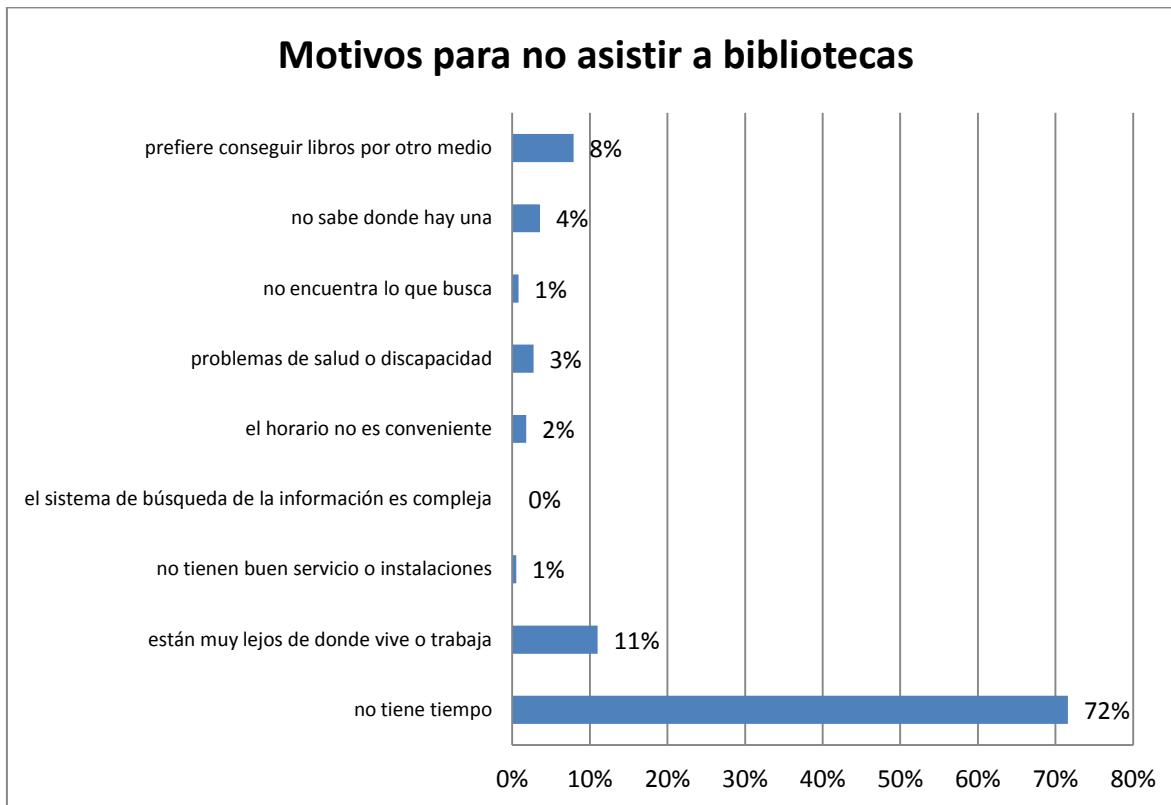
**Gráfico 97: Gusto por ir a la biblioteca del colegio según quintil de ingreso**



### Razones de no asistencia a una biblioteca (de cualquier tipo)

Como principal razón por la que no asiste o no frecuenta una biblioteca se encuentra la falta de tiempo (72%), seguido de que está muy lejos de donde vive o trabaja (11%), y en menor medida un 8% prefiere conseguir libros por otro medio.

Gráfico 98: Razones por las que no asiste o no frecuenta algún tipo de biblioteca



#### Por quintil de ingreso

En la siguiente tabla, se aprecia que las personas que pertenecen al primer quintil señalan en menor medida que no asisten porque no tienen tiempo (65%) respecto del promedio (72%). También señalan en mayor medida que el resto, que no asisten porque se encuentran muy lejos de donde viven o trabajan (17% frente a un 11% promedio). El quinto quintil señala en mayor medida que el resto (14% frente a un 8% promedio) que prefiere conseguir libros por otro medio.

**Tabla Nº 81: Razones por las que no asiste o no frecuenta una biblioteca según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>No tiene tiempo</b>	65%	71%	72%	77%	73%	72%
<b>Están muy lejos de donde vive o trabaja</b>	17%	15%	13%	7%	2%	11%
<b>Prefiere conseguir libros por otro medio</b>	5%	7%	7%	8%	14%	8%
<b>No sabe dónde hay una</b>	3%	2%	3%	4%	7%	4%
<b>Problemas de salud o discapacidad</b>	5%	1%	2%	3%	2%	3%
<b>El horario no es conveniente</b>	1%	2%	4%	1%	1%	2%
<b>No tienen buen servicio o instalaciones</b>	1%	1%	0%	0%	1%	1%
<b>No encuentra lo que busca</b>	3%	0%	0%	0%	1%	1%
<b>El sistema de búsqueda de la información es compleja</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%

### Motivos de asistencia a una biblioteca

Se establece que el primer motivo por el cual fue a la biblioteca es tomar y devolver libros (42%), seguido de estudiar o realizar trabajos (25%) y en menor medida consultar libros o lectura en sala (15%). El segundo motivo por el cual fue a la biblioteca es consultar libros y luego estudiar o realizar trabajos. Como tercer motivo principal se encuentra, estudiar o realizar trabajos y socializar o acompañar a alguien.

### Por tramos de edad

En la siguiente tabla se entrega la información necesaria para dar cuenta de los motivos de asistencia a una biblioteca según los diferentes tramos de edad; a partir de ella es posible señalar que para los menores de entre 9 y 14 años, hay mayor proporción de personas que señala que va a la biblioteca a consultar libros o lectura en sala (18%), estudiar o hacer un trabajo (15%) y socializar o acompañar a alguien (13%). De los que tienen entre 15 y 24%, un 37% señaló que va a estudiar o hacer un trabajo. De los que tienen entre 25 y 34 años, se aprecia que un 21% señaló que va a estudiar o realizar un trabajo, un 12% señaló que asiste para acompañar a alguien o socializar y un 10% señaló que asiste a bibliotecas para participar en conferencias o cursos; de los que tienen entre 35 y 44 años, un 25% señaló que asiste para consultar libros o lectura en sala, y un 22% señaló que lo hace para estudiar o realizar algún trabajo. En el tramo de 45 a 54 años, una mayor proporción (59%) señaló que asiste para tomar y devolver libros y por último, entre los

adultos de 55 y 65 años, un 45% señaló que va para consultar libros o leer en sala, un 25% señaló que asiste para tomar y devolver libros y un 22% señaló que participa de conferencias, cursos o talleres.

**Tabla Nº 82: Motivos de asistencia a una biblioteca según tramos de edad**

	Edad<=14	14<Edad<=24	24<Edad<=34	34<Edad<=44	44<Edad<=54	54<Edad	Todos
<b>Tomar y devolver libros</b>	46%	41%	36%	38%	59%	25%	42%
<b>Estudiar o realizar trabajos</b>	15%	37%	21%	22%	5%	3%	25%
<b>Consultar libros o lectura en sala</b>	18%	10%	10%	25%	18%	45%	15%
<b>Socializar o acompañar a alguien</b>	13%	3%	12%	8%	2%	0%	7%
<b>Usar computador</b>	2%	5%	7%	1%	4%	6%	4%
<b>Participar de conferencias, cursos, talleres</b>	0%	1%	10%	3%	1%	22%	3%
<b>Descansar, dormir</b>	2%	2%	4%	2%	7%	0%	3%
<b>Ver películas</b>	1%	1%	0%	0%	1%	0%	1%
<b>Escuchar música</b>	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Participar de conciertos, exposiciones</b>	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%

#### Por quintil de ingreso

En la tabla que se presenta a continuación, se entrega la información referente a las razones para ir a una biblioteca según los quintiles de ingreso; en ella se puede apreciar que para todos los quintiles, la principal razón de asistencia a una biblioteca es la toma y devolución de libros, aunque para el quinto quintil esto se presenta en una menor proporción (32% frente a un 42% promedio).

En el resto de las razones no se aprecian mayores diferencias entre quintiles.

**Tabla Nº 83: Motivos de asistencia a una biblioteca según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Tomar y devolver libros</b>	44%	42%	50%	40%	34%	42%

	31%	31%	8%	26%	28%	25%
<b>Estudiar o realizar trabajos</b>	31%	31%	8%	26%	28%	25%
<b>Consultar libros o lectura en sala</b>	11%	11%	20%	16%	17%	15%
<b>Socializar o acompañar a alguien</b>	3%	11%	7%	9%	8%	7%
<b>Usar computador</b>	10%	3%	4%	1%	1%	4%
<b>Participar de conferencias, cursos, talleres</b>	0%	0%	2%	5%	7%	3%
<b>Descansar, dormir</b>	0%	1%	6%	2%	4%	3%
<b>Ver películas</b>	0%	1%	1%	1%	0%	1%
<b>Escuchar música</b>	0%	0%	2%	0%	0%	0%
<b>Participar de conciertos, exposiciones</b>	0%	0%	0%	0%	1%	0%

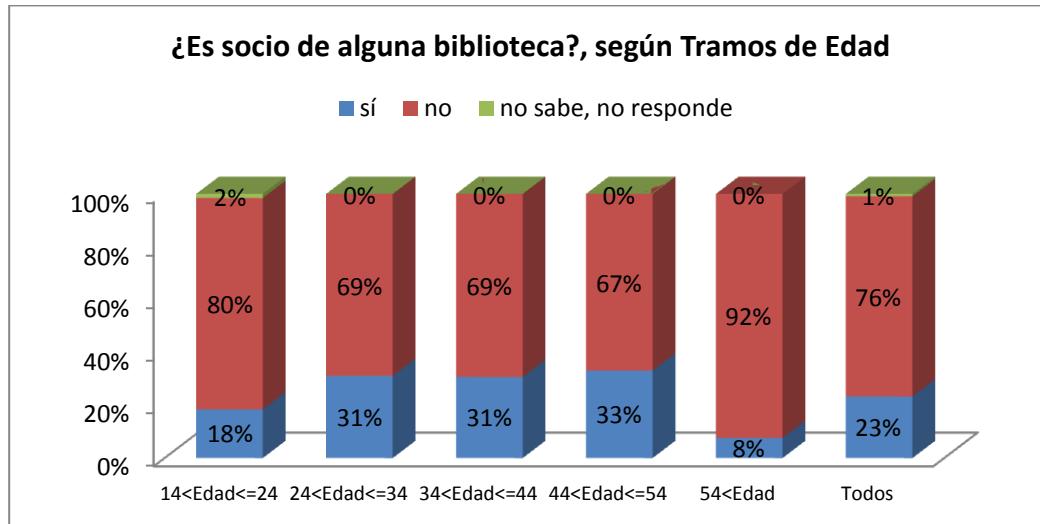
### **Ser socio de una biblioteca**

Un 76% de los encuestados asegura no ser socio de alguna biblioteca, esto quiere decir, cualquier tipo de biblioteca (pública, especializada, de colegio, universitaria) mientras que sólo un 23% sí lo es.

### **Por tramos de edad**

De acuerdo al siguiente gráfico, se puede ver que no hay diferencias entre los que tienen entre 25 y 54 años de edad, un 32% señala que sí es socio de alguna biblioteca. Mientras que un 18% de los que tienen entre 15 y 24 años, sí es socio de una biblioteca y sólo un 8% de los que tienen entre 55 y 65 años, señala serlo también.

**Gráfico 99: Ser socio de algún tipo de biblioteca según tramos de edad**



### Existencia de una biblioteca en su comuna o cerca

A la hora de consultar sobre la existencia de alguna biblioteca o algún otro servicio de préstamos de libros en su comuna, un 58% de las personas asegura que sí hay, un 17% dice que no y un 24% asegura no saber o no responde.

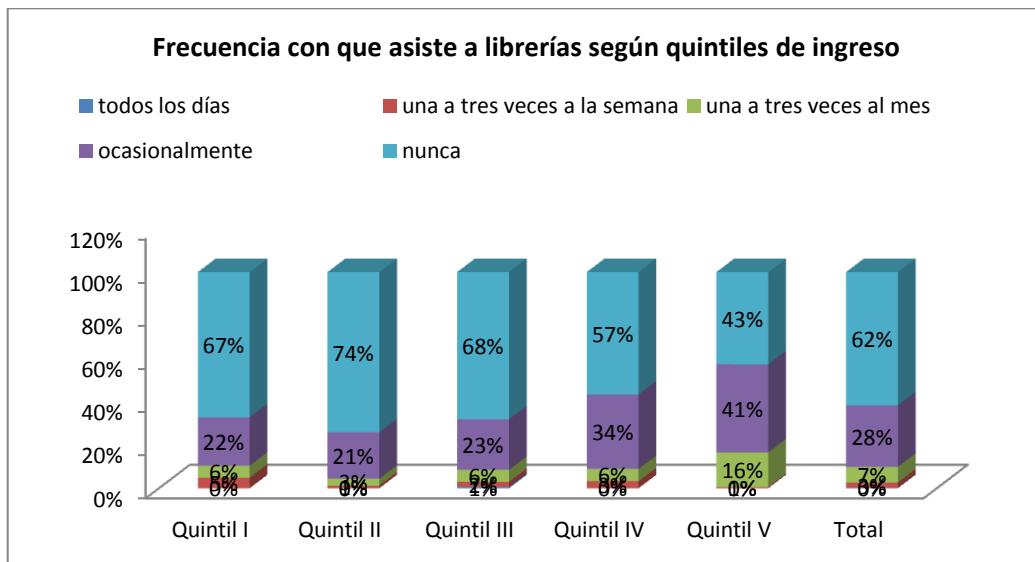
### Frecuencia de asistencia a una librería

Se observa que la mayoría de las personas asisten muy poco a las librerías, un 62% del total encuestado asegura que nunca lo hace, seguido de un 28% que dice que asiste ocasionalmente, un 7% asiste una a tres veces al mes y apenas un 3% una a tres veces a la semana. La respuesta con menor tasa de respuestas es todos los días con menos del 1%.

### Por quintil de ingreso

En el gráfico que se presenta a continuación, se da cuenta que a medida que aumentan los quintiles de ingreso disminuye la proporción de personas que señalan que nunca asisten a librerías. Un 43% del quinto quintil señaló nunca frente a un 62% que dice el promedio. Asimismo, en el quinto quintil aumenta la proporción de personas que señaló que ocasionalmente asiste a una librería (41% frente a un 28% del promedio) y también, un 16% del quinto quintil dijo ir una a tres veces al mes a una librería, frente al 7% promedio que dice ir con la misma frecuencia.

**Gráfico 100: Frecuencia de asistencia a una librería según quintil de ingreso**



### Motivos de no asistencia a una librería

Del 62% de personas que afirma que nunca asiste a una librería, un 25% dice que es porque no le interesa comprar libros y otro 25% señala porque los libros que venden son muy caros. Luego, un 16% que afirma que no sabe dónde hay una y un 15% dice que asiste porque no hay una librería cerca de donde vive.

### Por quintil de ingreso

De acuerdo a la tabla que se presenta a continuación, se puede establecer que de las personas del quinto quintil que señalaron no asistir a librerías, un 33% señaló que no lo hace porque no le interesa comprar libros. Además, de las personas que no asisten a librerías del primer quintil, un 29% señaló que no asiste porque los libros que venden son muy caros y un 24% señaló que no les interesa comprar libros.

**Tabla Nº 84: Motivos de no asistencia a una librería según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Porque no me interesa comprar libros</b>	24%	26%	22%	20%	33%	25%
<b>Porque los libros que venden son muy caros</b>	29%	27%	18%	24%	24%	25%
<b>Otro motivo</b>	18%	14%	25%	22%	15%	19%
<b>Porque no sé dónde hay una</b>	13%	14%	18%	17%	17%	16%
<b>Porque no hay cerca de donde vivo</b>	15%	18%	16%	15%	10%	15%
<b>Porque no hay cerca de donde trabaja</b>	1%	0%	0%	0%	1%	0%

## IV.8 Uso de Internet y lectura en soporte digital

En la siguiente sección, se presentan los resultados del apartado sobre uso de internet y lectura en soporte digital. El objetivo de las preguntas que lo componen busca indagar en la frecuencia del uso de internet, las horas que le destina y las actividades que realiza. Además se profundiza en los soportes digitales de lectura y las publicaciones que se leen en soporte digital.

### Uso y Frecuencia de uso de Internet

Acerca del uso de internet, un 68% de los encuestados declara utilizar internet y un 32% no lo hace. Del total de personas que sí utiliza internet, un 59% lo utiliza todos los días y un 25% lo utiliza una a tres veces por semana, es decir, con alta frecuencia.

#### Por tramos de edad

Tal como se aprecia en la tabla, a menor edad mayor es la cantidad de personas que declara que usa internet. Si bien en la población de 9 a 24 años se aprecia un alto uso de internet (87% entre 9 y 14 años y 90% entre 15 y 24 años) dicha proporción va disminuyendo en el resto de los tramos de edad hasta llegar a un 31% en el tramo de 55 a 65 años.

**Tabla Nº 85: Uso de Internet según tramos de edad**

	Edad<=14	14<Edad<=24	24<Edad<=34	34<Edad<=44	44<Edad<=54	54<Edad	Todos
Sí	87%	90%	76%	59%	43%	31%	68%
No	13%	10%	24%	40%	57%	69%	32%
No sabe, no responde	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%

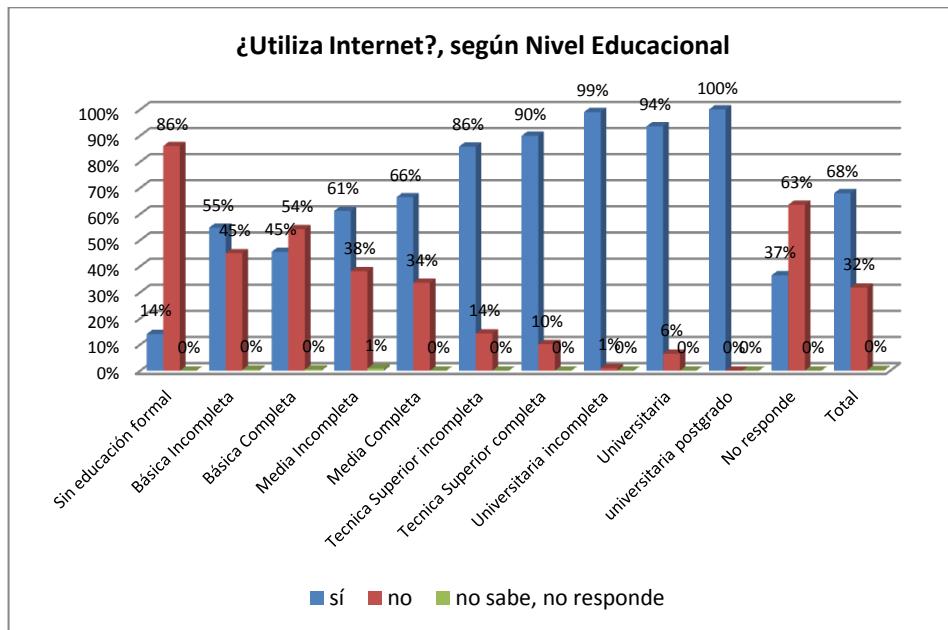
Asimismo, se aprecia que las personas que se encuentran en el tramo de edad entre 15 y 24 años y el tramo 25 y 34 años, utilizan internet todos los días en mayor medida que el resto de los tramos de edad, con un 62% y 66% respectivamente. De los que tienen entre 9 y 14 años, un 48% señaló utilizar internet todos los días y un 37% de ellos dijo que lo utiliza una a tres veces por semana.

**Tabla Nº 86: Frecuencia de uso de internet según tramos de edad**

	Edad<=14	14<Edad<=24	24<Edad<=34	34<Edad<=44	44<Edad<=54	54<Edad	Todos
<b>Todos los días</b>	48%	63%	66%	54%	57%	58%	59%
<b>Una a tres veces por semana</b>	37%	25%	18%	24%	15%	27%	25%
<b>Una a tres veces por mes</b>	7%	5%	4%	7%	15%	8%	6%
<b>Ocasionalmente</b>	8%	7%	12%	15%	13%	7%	10%

### Por nivel de escolaridad

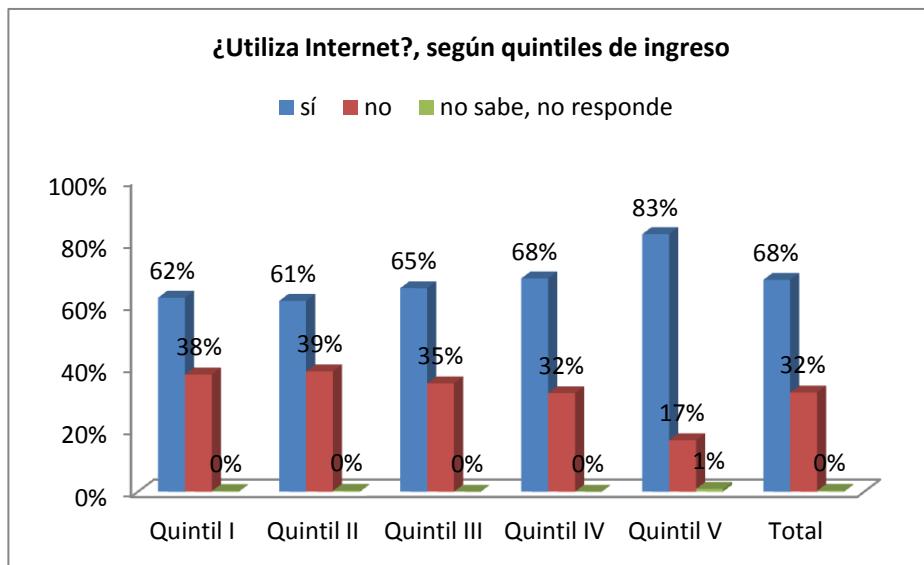
Se aprecian diferencias significativas entre los distintos niveles de escolaridad y es posible señalar que a mayor nivel de escolaridad, mayor es el uso de internet y la frecuencia con que se utiliza.

**Gráfico 101: Uso de Internet según nivel educacional**

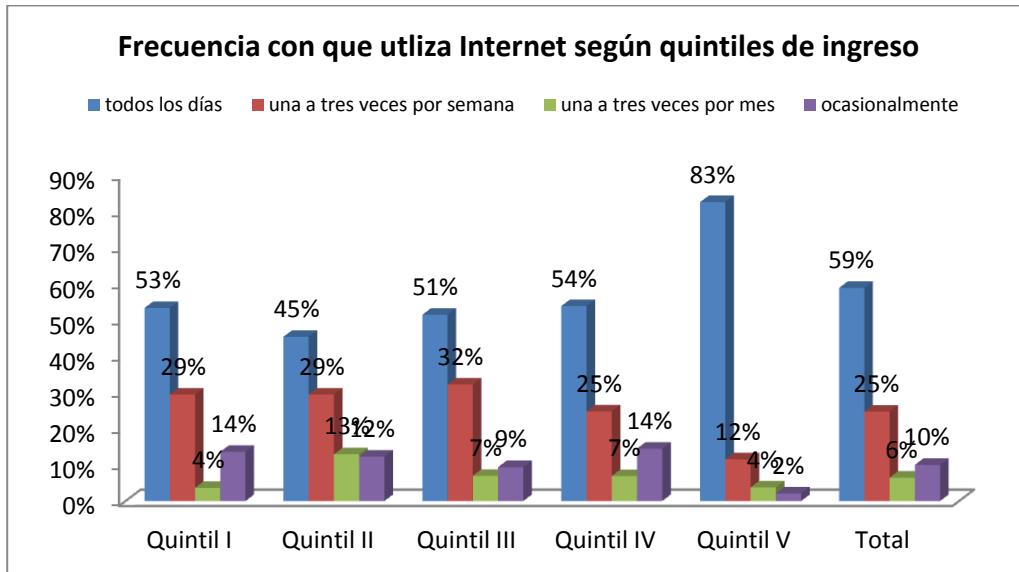
### Por quintil de ingreso

En el siguiente gráfico, se puede apreciar que existen diferencias significativas entre el Quintil V y el resto de los quintiles respecto del uso de internet, ya que en dicho quintil se utiliza en mayor medida Internet (83% del total de encuestados en comparación al 68% de promedio total) que en el resto de los quintiles.

**Gráfico 102: Uso de Internet según Quintil de ingreso**



Asimismo, la frecuencia con la que se utiliza internet según quintil de ingreso, es posible señalar a partir del gráfico que se presenta a continuación, el quinto quintil lo utiliza todos los días en mayor medida que el resto de los quintiles (83% frente a un 59% del promedio total). En el resto de las alternativas no se parecían diferencias entre los quintiles de ingreso.

**Gráfico 103: Uso de Internet según quintiles de ingreso**

### Por zona urbano/rural

A partir de la tabla a continuación, es posible señalar que en las zonas rurales se declara que existe la misma proporción de personas que no utilizan internet como de las que utilizan, a diferencia de lo que ocurre en las zonas urbanas, donde un 71% señaló utilizar Internet.

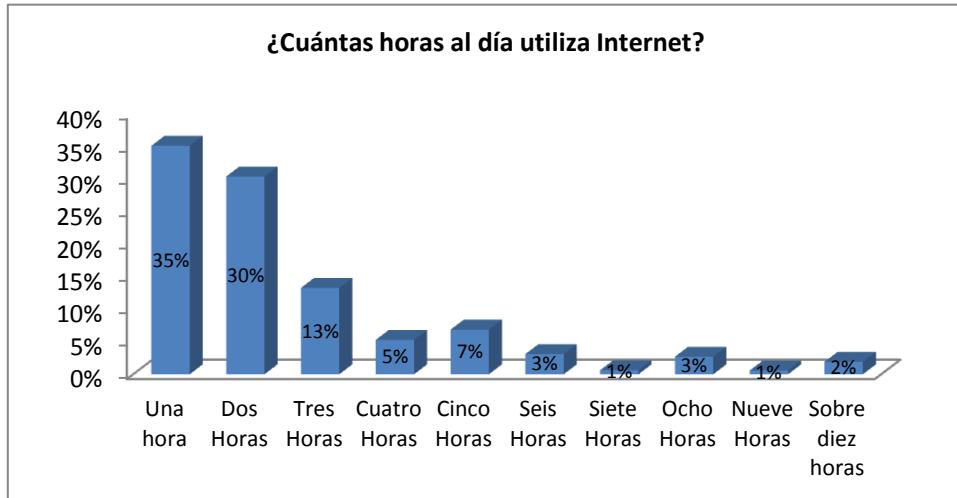
**Tabla N° 87: Uso de internet según zona urbano / rural**

	Urbano	Rural	Total
Sí	71%	50%	68%
No	29%	50%	32%
No sabe, no responde	0%	0%	0%

### Horas al día que utiliza internet

De los encuestados que aseguran que utilizan internet, la mayor parte declara hacerlo una hora al día (35%) o dos (30%). Ya en menor medida un 13% afirma que es tres horas. Un bajo porcentaje de personas lo utiliza más de 4 horas al día.

Gráfico 104: Horas al día que utiliza internet



## Usos de Internet

Dentro de los principales usos que se le da a Internet se encuentra el correo electrónico (42%) luego chatear, conversar y redes sociales (22%) y estudiar con un 13%.

**Tabla Nº 88: Frecuencia de Usos de Internet**

Principal Uso	
<b>Uso de correo electrónico</b>	42%
<b>Chatear/conversar/redes sociales</b>	22%
<b>Estudiar</b>	13%
<b>Trabajar</b>	8%
<b>Leer diarios o revistas</b>	4%
<b>Jugar</b>	4%
<b>Informarse sobre actividades</b>	4%
<b>Escuchar música</b>	3%
<b>Leer libros digitales</b>	1%
<b>Comprar/pagar cuentas</b>	0%
<b>Ningún otro</b>	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

### Por quintil de ingreso

De acuerdo a la tabla que se presenta a continuación, las únicas diferencias que se presentan entre quintiles de ingreso al momento de utilizar internet, es que en el quinto quintil se utiliza en mayor medida el internet para trabajar, (13% frente a un 3% del primer quintil). Por su parte el primer quintil (27%) lo utiliza en mayor medida que el quinto quintil (21%) para chatear o utilizar redes sociales.

**Tabla Nº 89: Usos que se le da a internet según quintil de ingreso**

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total
<b>Uso de correo electrónico</b>	45%	34%	43%	41%	44%	42%
<b>Estudiar</b>	17%	17%	17%	12%	6%	13%
<b>Trabajar</b>	3%	8%	6%	7%	13%	8%
<b>Leer diarios o revistas</b>	2%	6%	2%	5%	3%	4%
<b>Chatear/conversar/redes sociales</b>	27%	23%	19%	19%	21%	22%
<b>Jugar</b>	3%	3%	3%	7%	3%	4%
<b>Leer libros digitales</b>	1%	2%	0%	1%	2%	1%
<b>Informarse sobre actividades</b>	2%	4%	7%	2%	4%	4%
<b>Escuchar música</b>	0%	3%	3%	5%	3%	3%
<b>Comprar/pagar cuentas</b>	0%	0%	0%	0%	1%	0%

## Lectura en Soporte Digital

A partir de la tabla, es posible apreciar que un 44% de las personas señala que usa el computador para leer todos los días, mientras un 19,7% lo usa para leer al menos una a tres veces a la semana. Un 16,1% dice usar todos los días el celular para leer. Tanto la agenda electrónica como las tabletas electrónicas no son utilizadas por la mayoría de las personas.

**Tabla Nº 90: Uso de diferentes tipos de soporte digital para leer**

	Todos los días	Una a tres veces a la semana	Una a tres veces al mes	Ocasionalmente	Nunca
<b>Computador</b>	43,8%	19,7%	6,0%	16,3%	14,3%
<b>Celular</b>	16,1%	2,7%	0,8%	5,2%	75,1%
<b>Agenda electrónica</b>	0,8%	0,4%	0,8%	3,1%	94,7%
<b>E-reader o Ipad</b>	1,0%	0,7%	0,4%	1,2%	96,6%

### Por zona urbano/rural

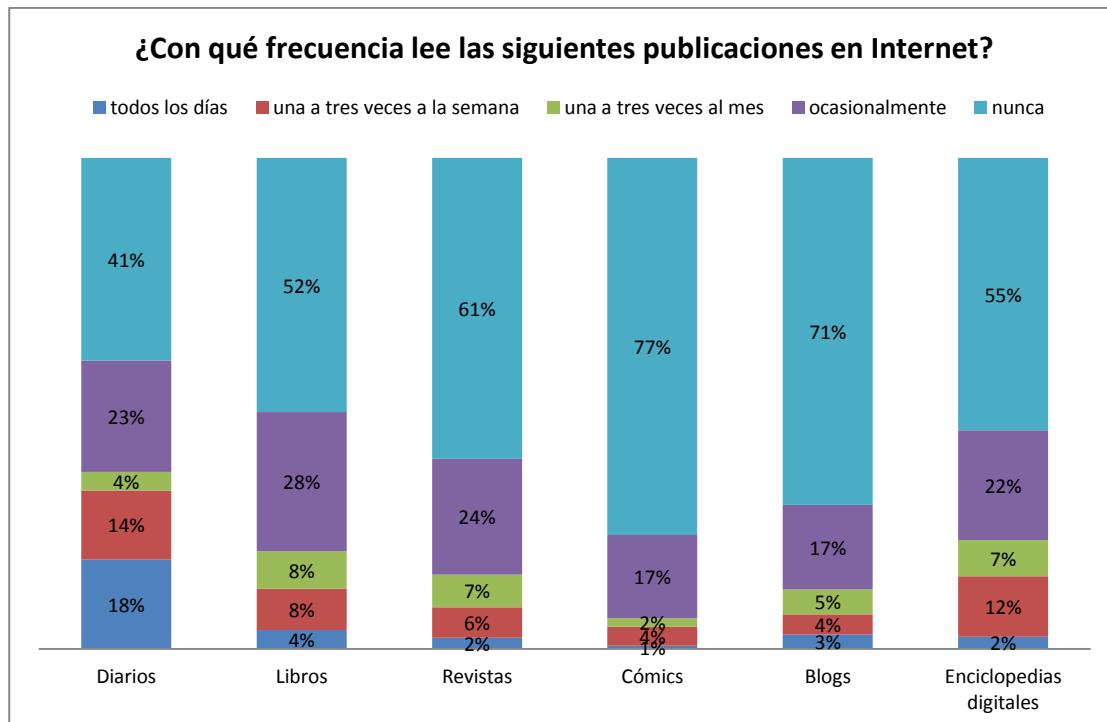
En la siguiente tabla, se aprecia que hay diferencias significativas entre las zonas urbanas y rurales al momento de señalar la frecuencia con que leen en algún soporte digital, en este caso, el computador; un 19,2% de las personas de zonas rurales, declaró que usa el computador para leer todos los días mientras que en las zonas urbanas esa proporción asciende a 46%. El 31% de la población de las zonas rurales señaló nunca leer en el computador mientras que el 12% de la población urbana declaró nunca utilizar el computador para leer. En el resto de soportes no se aprecian diferencias entre las zonas urbanas y rurales.

**Tabla N° 91: Uso de diferentes tipos de soporte digital (computador) para leer según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Todos los días</b>	46,30%	19,20%	43,80%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	19,80%	19,10%	19,70%
<b>Una a tres veces al mes</b>	6,10%	5,20%	6,00%
<b>Ocasionalmente</b>	15,40%	25,50%	16,30%
<b>Nunca</b>	12,40%	31,00%	14,10%
<b>Total</b>	100,00%	100,00%	100,00%

### Frecuencia de lectura en Internet

De los diferentes tipos de publicaciones señaladas en la encuesta, son los diarios, la publicación que más se lee en Internet; un 18% lee diarios todos los días y un 14% lo hace una a tres veces a la semana. Un 12% dijo leer encyclopedias digitales una a tres veces a la semana, y un 28% dijo leer libros ocasionalmente. Un 61% dijo que nunca leía revistas por Internet y un 77% y 71% dijo nunca leer cómics y blogs respectivamente.

**Gráfico 105: Frecuencia de lectura en Internet**

## Diarios

### Tramos de edad

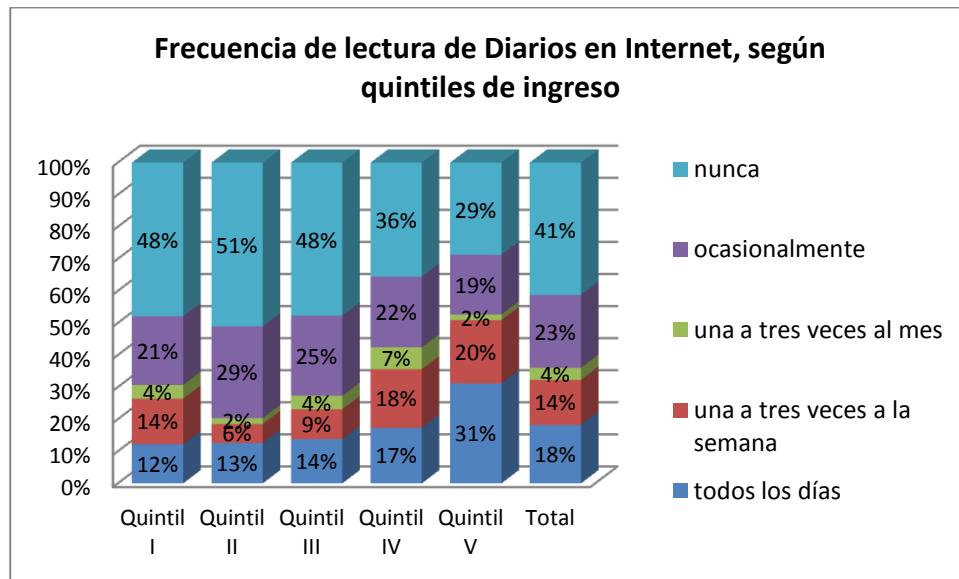
En la siguiente tabla se aprecia la frecuencia con que se lee diarios en soporte digital según tramos de edad; en ella se puede apreciar que los menores entre 9 y 14 años, son los que menos leen el diario en soporte digital (69%), mientras que los que tienen entre 55 y 65 años son los que lo leen en mayor proporción que el resto: un 35% dijo leerlo todos los días y un 31% dijo leerlos al menos una vez a la semana. También, presentan una alta proporción los que tienen entre 25 y 34 años, donde un 29% señaló que lo lee todos los días y un 20% señaló que lo lee al menos una vez a la semana. Asimismo, un 34% de los que tienen entre 35 y 44 años, señaló leer el diario en internet todos los días.

**Tabla Nº 92: Frecuencia de lectura del diario en soporte digital según tramos de edad**

	Edad<=1 4	14<Edad<=2 4	24<Edad<=3 4	34<Edad<=4 4	44<Edad<=5 4	54<Edad d	Todo s
<b>Todos los días</b>	1%	11%	29%	34%	21%	35%	18%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	5%	15%	20%	8%	12%	31%	14%
<b>Una a tres veces al mes</b>	2%	4%	3%	7%	3%	0%	4%
<b>Ocasionalmente</b>	23%	26%	23%	16%	24%	17%	23%
<b>Nunca</b>	69%	44%	25%	35%	39%	17%	41%

### Por quintil de ingreso

En el gráfico que se presenta a continuación, se da cuenta que existen diferencias significativas entre el quinto quintil y el resto de los quintiles. En el quinto quintil se da una mayor proporción de personas que señalan leer el diario todos los días en soporte digital (31%) respecto del promedio (18%). Son los primeros quintiles los que señalan que nunca leen en formato digital diarios respecto del quinto quintil (48% y 51% frente a un 29% que señala del quinto quintil).

**Gráfico 106: Frecuencia de lectura de diarios en soporte digital según quintil de ingreso**

#### Por zona urbano/rural

En la tabla a continuación, se aprecia que en las zonas rurales es mayor la proporción de personas que señaló que no lee nunca el diario en soporte digital (53%) en comparación con la zona urbana (40%).

**Tabla Nº 93: Frecuencia de lectura de diarios en soporte digital según zona urbano/rural**

	Urbano	Rural	Total
<b>Todos los días</b>	19%	14%	18%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	15%	6%	14%
<b>Una a tres veces al mes</b>	4%	2%	4%
<b>Ocasionalmente</b>	22%	26%	23%
<b>Nunca</b>	40%	53%	41%

## Libros

### Tramos de edad

Con respecto a los libros que se leen en internet, estos no presentan grandes diferencias respecto del promedio según los diferentes tramos. La única diferencia es que los tramos entre 35 y 54 años presentan una mayor proporción que el promedio (61% frente a un promedio de 52%) de nunca leer libros en internet.

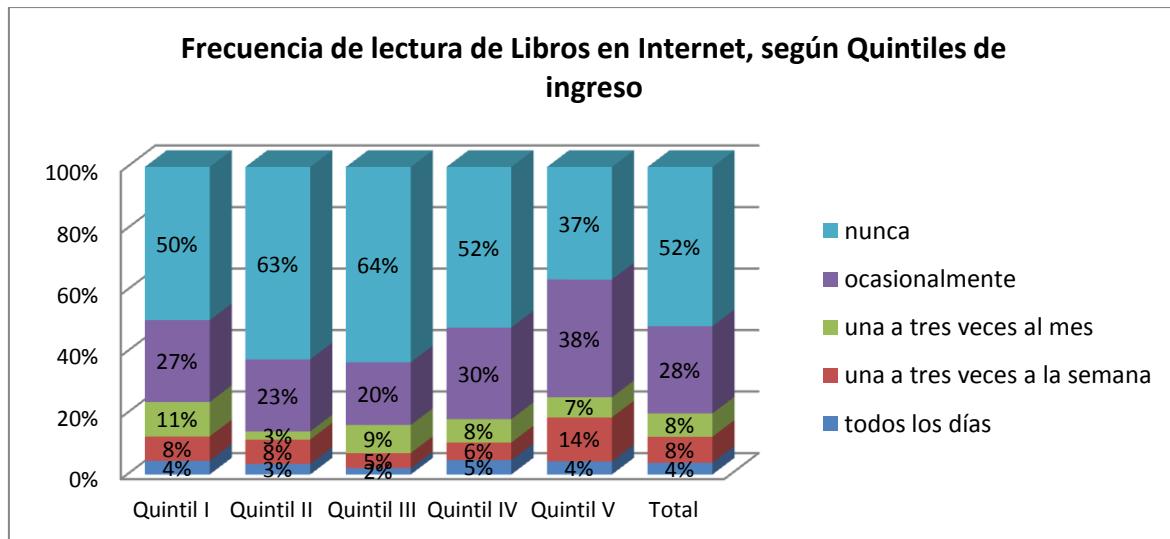
**Tabla Nº 94: Frecuencia de lectura de libros en soporte digital según tramos de edad**

	Edad<=1 4	14<Edad<=2 4	24<Edad<=3 4	34<Edad<=4 4	44<Edad<=5 4	54<Edad d	Todo s
<b>Todos los días</b>	1%	2%	9%	3%	6%	4%	4%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	9%	11%	8%	3%	5%	7%	8%
<b>Una a tres veces al mes</b>	6%	12%	5%	1%	6%	7%	8%
<b>Ocasionalmente</b>	30%	28%	30%	32%	21%	28%	28%
<b>Nunca</b>	53%	47%	48%	61%	61%	53%	52%

### Por quintil de ingreso

En el gráfico a continuación es posible ver que el quinto quintil presenta diferencias con el resto de los quintiles; ellos presentan una mayor proporción de personas que señalan leer libros en soporte digital, dado que un 37% señaló nunca leer libros en dicho formato, en comparación con el 52% que respondió el cuarto quintil o el 64% del tercero.

**Gráfico 107: Frecuencia de lectura de libros en Soporte Digital según Quintil de Ingreso**



## Revistas

### Tramos de edad

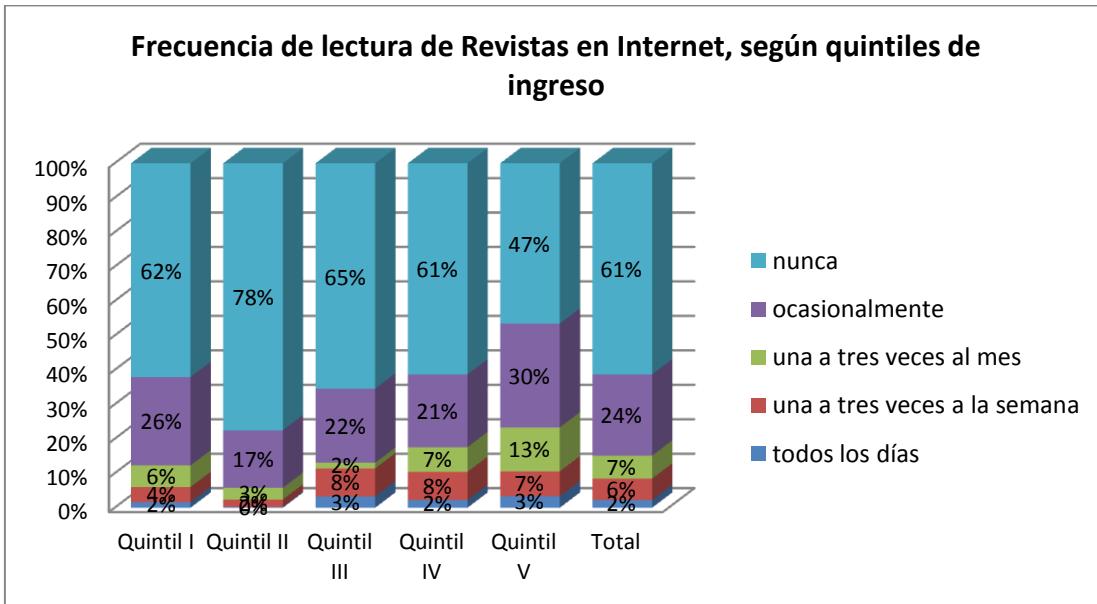
En relación a la lectura de revistas según tramos de edad, se puede ver en la tabla a continuación, que las mayores diferencias se presentan al momento de señalar que se da una lectura ocasional de revistas; es decir, frente a un promedio de 24% de lectura ocasional de revistas en formato digital, un 33% de los que tienen entre 55 y 65 años dice leer ocasionalmente, mientras que los que tienen entre 45 y 54 años, solo un 18% dijo leer ocasionalmente revistas en dicho formato. De los que tienen entre 25 y 34 años, un 30% de ellos dijo leer ocasionalmente revistas y un 15% de los mismos, dijo hacerlo una a tres veces al mes.

**Tabla Nº 95: Frecuencia de lectura de revistas en soporte digital según tramos de edad**

	Edad<=1 4	14<Edad<=2 4	24<Edad<=3 4	34<Edad<=4 4	44<Edad<=5 4	54<Eda d	Todo s
<b>Todos los días</b>	1%	3%	2%	3%	2%	3%	2%
<b>Una a tres veces a la semana</b>	4%	8%	6%	1%	4%	12%	6%
<b>Una a tres veces al mes</b>	4%	4%	15%	7%	6%	8%	7%
<b>Ocasionalmente</b>	17%	24%	30%	23%	18%	33%	24%
<b>Nunca</b>	74%	62%	47%	66%	70%	43%	61%

### Por quintil de ingreso

Al igual que lo que ocurre con diarios y libros, el quintil V es el quintil que presenta una menor proporción de respuestas “nunca” (47% frente a un 61% promedio) al momento de preguntar la frecuencia de lectura de revistas en soporte digital; es decir, presenta una mayor proporción de personas que leen al menos ocasionalmente revistas en dicho soporte.

**Gráfico 108: Frecuencia de lectura de revistas en Soporte Digital según Quintil de Ingreso**

## Cómics

### Por tramos de edad

Por último, respecto de la lectura de cómics en formato digital, los menores entre 9 y 14 años leen en mayor medida (34%) que el resto cómics en formato digital. El tramo de edad que señaló leer en menor medida cómics en formato digital, es el que tiene entre 35 y 44 años de edad, donde un 88% señaló que nunca lo hace.

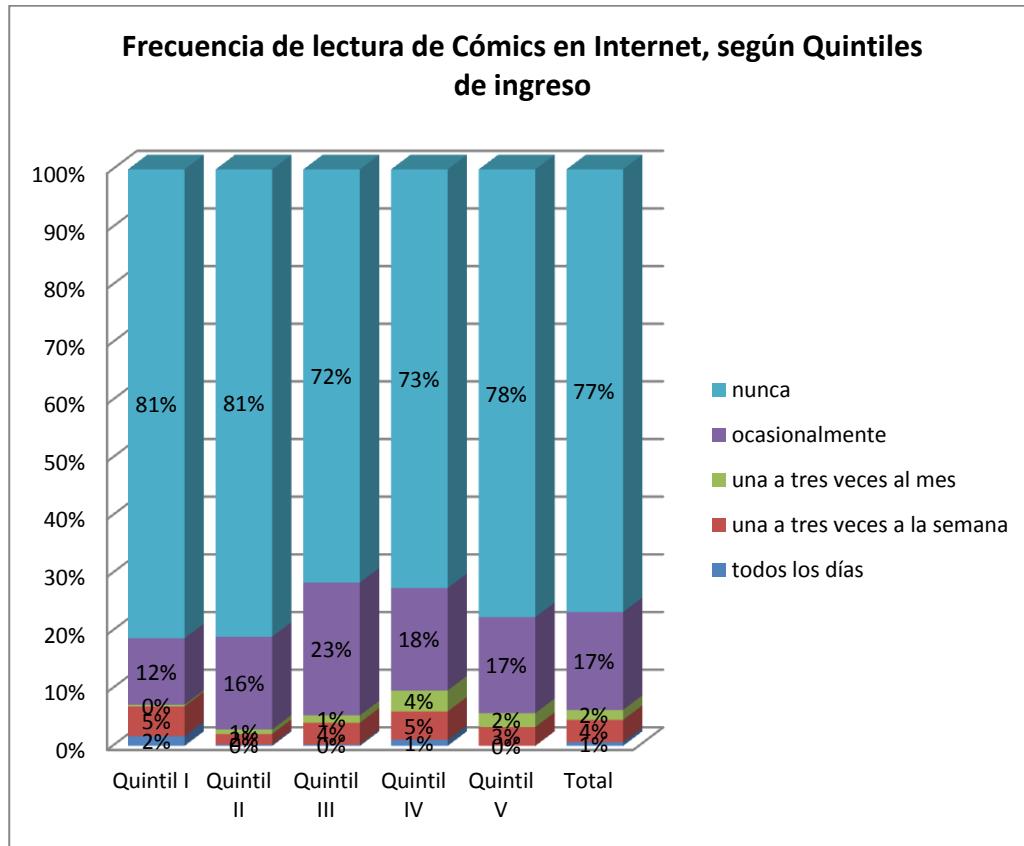
**Tabla N° 96: frecuencia de lectura de cómics en soporte digital según tramos de edad**

	Edad<=14	14<Edad<=24	24<Edad<=34	34<Edad<=44	44<Edad<=54	54<Edad	Todos
<b>todos los días</b>	1%	1%	0%	0%	0%	0%	1%
<b>una a tres veces a la semana</b>	7%	6%	1%	1%	1%	3%	4%
<b>una a tres veces al mes</b>	4%	2%	1%	0%	2%	0%	2%
<b>ocasionalmente</b>	22%	17%	18%	11%	11%	22%	17%
<b>nunca</b>	66%	74%	79%	88%	86%	75%	77%

### Por quintil de ingreso

De acuerdo a la frecuencia de lectura de cómics en soporte digital según los quintiles de ingreso, en el gráfico a continuación no se aprecian grandes diferencias entre los diferentes quintiles.

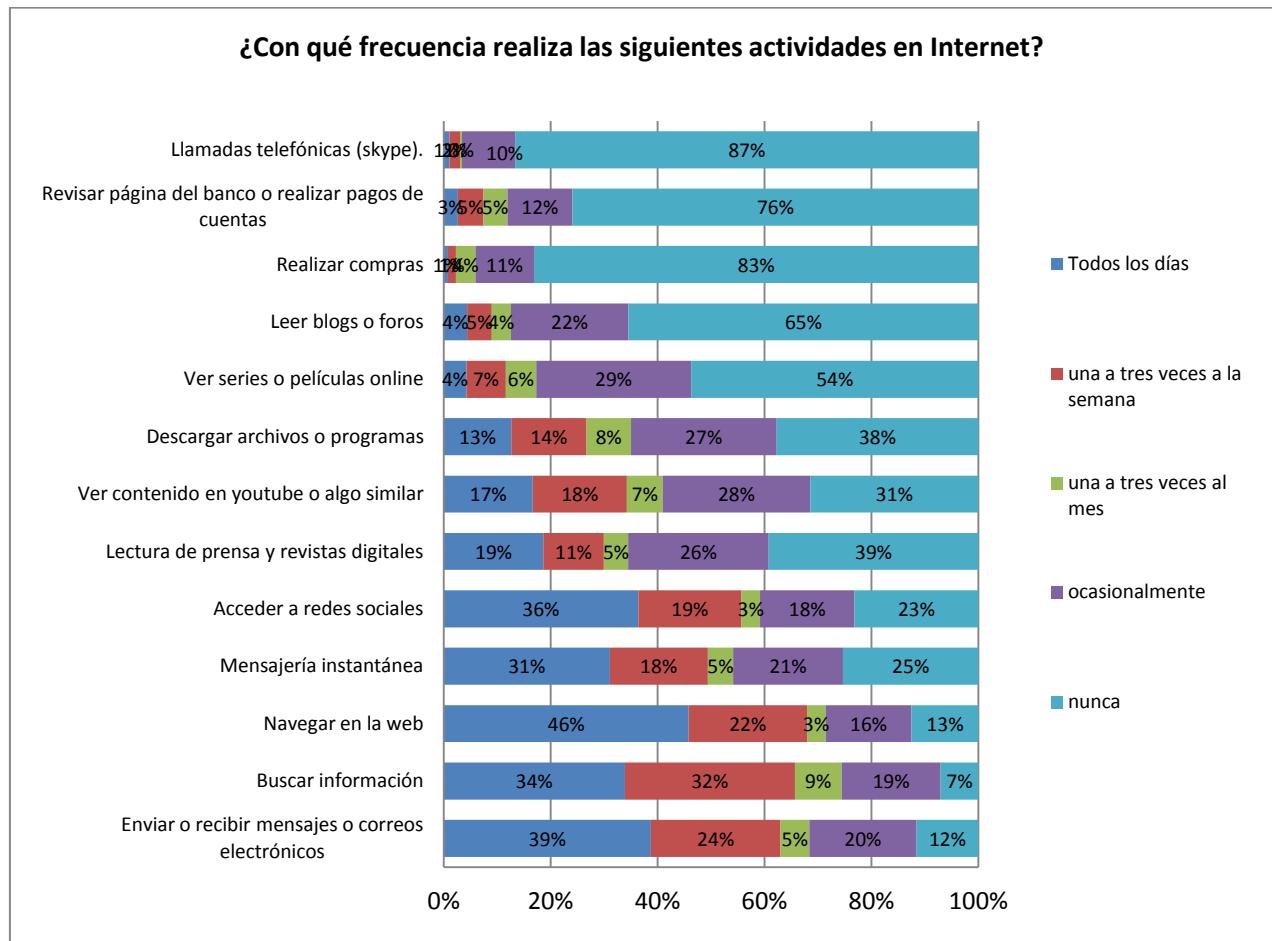
**Gráfico 109: Frecuencia de lectura de revistas en Soporte Digital según Quintil de Ingreso**



## Realización de actividades en Internet

Las actividades en internet que se realizan con mayor frecuencia diaria y semanal son navegar en la web, enviar o recibir mensajes o correos electrónicos, acceder a las redes sociales y buscar información. Aquellas que menos se realizan son realizar llamadas telefónicas (skype), realizar compras y revisar la página del banco o realizar pagos de cuentas.

**Gráfico 110: Frecuencia con que se realizan las siguientes actividades en Internet**



## IV.9 Conclusiones

El presente estudio establece una panorámica de los hábitos de lectura de la población. En este sentido, y como se estableció desde un principio, se busca responder diferentes interrogantes que permiten describir e identificar a la población en dicho comportamiento.

Como sabemos, la lectura está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales. La iniciativa de la lectura, la representación y la circulación de los conocimientos adquiridos, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las “redes” de socialización. De aquí que, los resultados presentados en el Capítulo 2, deben ser analizados bajo la perspectiva recién descrita.

Pues bien: el estatus de la lectura entre los chilenos responde a las consideraciones que la sociedad atribuye a esta práctica. Desde este punto de vista, resulta interesante tener en cuenta, que los chilenos no tienen la lectura entre sus principales preferencias al momento de elegir sus actividades favoritas en el tiempo libre. Dicha alternativa aparece en el sexto lugar de preferencias, después de ver televisión, escuchar música, hacer tareas domésticas y navegar en internet. Lo cierto es que la lectura ya no es considerada como el principal instrumento de culturización; por lo mismo, su instalación en la sociedad dependerá de la fuerza con que esté instalada la creencia (Bourdieu, 2010) sobre el valor de su consumo. Dicho esto, es posible colegir que las políticas públicas orientadas a la lectura debiesen considerar entre sus objetivos la reafirmación de dicha creencia en la sociedad.

A partir de los resultados presentados en el Capítulo 2, es posible señalar que, al menos, un 10% de la población se identifica como no lectora. Frente a esto, surge la interrogante sobre qué entendemos por lector, dado que se puede comprender la lectura dentro de diferentes aplicaciones y con múltiples motivaciones y disposiciones. Joëlle Bohloul (1998), en el estudio de los “no lectores” manifiesta que la “poca lectura” es posible de caracterizar en un conjunto de actos que podrían delinejar una suerte de modelo estructural que dé cuenta de las modalidades de sus prácticas. En otras palabras, los “poca lectura” no es equivalente a la ausencia de esta; se trata de prácticas de lecturas que responden a determinadas condiciones sociales.

Profundizando en las razones de por qué la población de estudio no lee o lee menos que antes, la mayoría señala la falta de tiempo como principal razón, no obstante existe un porcentaje no menor que señala que no le gusta leer (19%). Si bien el principal motivo de no practicar la lectura en cualquier formato es porque no se tiene tiempo o se prefieren realizar otras actividades. Al momento de profundizar en los diferentes formatos (diarios, revistas, cómics, libros), la principal razón de no lectura de dichos soportes es porque no se interesan por ellos.

Desde la perspectiva de Bohloul, la falta de tiempo corresponde a la racionalización discursiva de un problema social que va más allá a un asunto de tiempo. En consideración a esto, la declaración respecto de la falta de interés contrasta con el grado de legitimidad de la cultura letrada. Es decir, la legitimación del gusto como ponderante de la actividad de leer podría estar relatando el precario estado de la creencia del valor de la lectura en Chile.

Ahora bien, al revisar en la encuesta la participación de la familia en la promoción de la lectura, se refleja en la encuesta que son los padres quienes animan a sus hijos a practicar la lectura; no obstante, un 40% de los encuestados señalaron que sus padres no lo estimulaban a leer más allá de los libros designados por el colegio. Estos antecedentes, por una parte, hablan de la importancia que en algunos, lo menos, núcleos familiares tienen la lectura; asimismo da cuenta de la falta de valorización de misma en otros. A esto, se debe añadir que las personas señalan la poca participación del hogar y de sus padres en eventos culturales o en la asistencia a sitios culturales. La mayoría de las personas señalaron que sus padres no los llevaban a dichos lugares y eventos. Desde la teoría de Bourdieu (2010), las prácticas culturas se establecen dentro de las posiciones sociales. Es por referencia a la condición socio-cultural que se genera una situación de signos diferenciadores en la sociedad, que son los que van especificando en la práctica el actuar y el consumo de las personas.

Una identidad no se construye desde cero, sino que esta apela a una determinada inserción social que genera particulares estilos de vida, preferencias. De alguna manera, respondemos siempre a una historia tanto individual como social. Bourdieu (2002), también señala que no toda práctica está totalmente condicionada por la pertenencia, sino también que las distinciones de estas personas que ocupan diferentes posiciones sociales se vinculan con ciertas prácticas de distinción vinculadas con determinadas modas. Estas modas no anulan ni la pertenencia, ni los intentos de

diferenciación y emulación, vinculados con pertenecer a este “habitus” fundamental, sino que en ciertas ocasiones las condicionan. El espacio habitado -y en primer lugar la casa- es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por medio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, este sistema de clasificación hecho cosa inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva del arbitrario cultural. De este modo, la familia, el hogar, cobra especial relevancia al momento de pensar e investigar no sólo las prácticas de las personas en general, sino que también es clave al momento de analizar aspectos como el rendimiento escolar y la ocupación de las personas. Como lo señala el Informe de Capital Humano de Chile, “el factor estudiante/familia es el principal condicionante de los resultados escolares (...). Las desigualdades se derivan principalmente de las transferencias culturales debidas a los lazos de filiación”. (Medina, Gajardo, 2010, p. 28)

La distribución del llamado capital cultural se replicaría en las diferencias de ingreso y escolaridad. Al indagar en quiénes son los que más leen; queda en evidencia a lo largo del estudio que el quintil que tiene mayores ingresos, tienen mayores niveles de lectura tanto en diarios, revistas, cómics y libros. Asimismo, a mayor nivel de escolaridad también se presentan mayores frecuencias de lectura sobre diferentes formatos.

Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (2002) han identificado el surgimiento de un nuevo modelo de lectura, descrito por los bibliotecarios y aceptado rápidamente por los medios de comunicación en Europa. Este modelo contemporáneo, determinado por la noción de consumo, vino a coexistir con la noción de formación, ligada, principalmente, a la escuela y la religión.

Si lo dicho por Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard resulta plausible, nos encontramos frente un nuevo tipo de lector que no solo lee bajo distintas circunstancias, sino que, además, se enfrenta de diferentes formas al texto. Por su parte, Armando Petrucci (Cavallo, Chartier (Ed.), 2006) señala que ya desde 1961 es posible rastrear a este nuevo lector, al que describe como aquel que rechaza la lectura bajo un sistema de valores y orientada por cualquier actitud pedagógica. Según el autor, este lector ha sido denominado por algunos investigadores como “posmoderno” y calificado como “anárquico, egoísta y egocéntrico, basado en un imperativo ‘leo lo que me parece’”. (p. 540)

De lo recién señalado, es posible desprender, al menos, que no es posible reducir el material de lectura al formato libro. Esto ha quedado de manifiesto en los resultados de la encuesta: el 89% de los chilenos declara leer en algún tipo de soporte y formato, es decir, lee libros, diarios, revistas o cómics. Además, se consultó por la lectura de diarios, revistas, cómics y libros, diversos formatos que están en el cotidiano de la población. La encuesta señala, que un 47% de la población lee diarios al menos una vez al mes, un 24% lee revistas al menos una vez al mes, un 11% lee cómics al menos una vez al mes y un 43% lee libros al menos una vez al mes<sup>42</sup>.

El fenómeno descrito hasta aquí se explica gracias al proceso de alfabetización de masas, que trajo consigo el aumento del número de lectores que accede a los libros y la crisis de la respuesta editorial respecto a una demanda caóticamente nueva. Por una parte, el libro, la lectura, ya no es considerada como el principal instrumento de culturización y, por otra, el proceso de producción del libro se debe enfrentar al fenómeno de desculturización, que altera la cadena del libro en todos sus niveles y deja al lector desprovisto de criterios de selección y a las editoriales sin la posibilidad de programar su producción a partir de gustos previsibles del público.

Respecto de los libros, en general, las personas prefieren leer novelas, cuentos y libros de investigación y en cuanto a las temáticas, estos prefieren romance, misterio y suspenso e historia. Al profundizar en qué es lo más influyente al momento de elegir un libro, se declaró la temática del libro, seguido de la recomendación de profesores, amigos y /o familiares.

Al momento de responder por qué las personas leen, se declaró que la principal razón es para informarse. También se declara que se lee para estudiar y aprender cosas nuevas. Por último, otra razón señalada en la encuesta es actualizarse y perfeccionarse profesionalmente seguida, en menor medida, de recrearse.

Cómo se adquieren los diferentes soportes de lectura; tanto los libros como los diarios son comprados en su mayoría por las personas que los leen. Las revistas al igual que los cómics,

---

<sup>42</sup> A partir de las frecuencias de lectura de diarios, revistas, cómics y libros se calculó una nueva variable para saber el porcentaje de personas que al menos leían una vez al mes, sumando las opciones de respuesta todos los días, una a tres veces a la semana, una a tres veces a la semana, de manera de establecer quiénes son los que leen al menos una vez al mes. Se excluyó el ocasionalmente dado que no refiere explícitamente a una cantidad definida de tiempo.

tienden a pasar más de mano en mano, y son adquiridas por sus lectores, a través de préstamos de familiares, amigos o cercanos que.

Existe una proporción importante de personas que señaló leer fuera de su hogar. Las personas jóvenes en edad de estudio, señalan que van a las bibliotecas de los establecimientos educacionales. También se lee en el trabajo e incluso se lee en lugares informales como en la espera de un consultorio o la espera de un trámite. Queda en evidencia que las personas no van a bibliotecas públicas. Al menos una gran mayoría así lo señaló. La falta de tiempo, es la principal razón de por qué no asisten a bibliotecas públicas. Asimismo un porcentaje menor señaló que se encuentran muy lejos de donde se vive o se trabaja y en menor medida, las personas prefieren conseguir los libros o material de lectura por otros medios.

Desde el examen de la historia de la lectura (Roger Chartier, 2008), se ha advertido la doble identidad de lo escrito: discursivo y material. En este sentido, se ha apuntado la relevancia que cobran los soportes en la relación de los lectores con la lectura. En efecto, en buena medida lo que se comprende por lectura está determinado por el soporte de los textos. De ahí que resulte pertinente preguntarse por los procesos e imaginario detrás de la lectura en soporte digital. Esto último, en consideración a la progresiva penetración de este tipo de lectura. Cada vez son más las personas que se encuentran conectadas y a través de dichos medios practican la lectura. El 68% de la población utiliza internet y del cual un 59% dijo utilizarlo todos los días. Son diversas las prácticas de lectura en el soporte digital: uso del correo electrónico, “chatear”. Acceder a redes sociales y estudiar son las actividades que se realizan con mayor frecuencia por internet. Actividades que permiten la realización de lectura y que las personas no tienen, necesariamente, internalizada como práctica lectora.

Según los datos obtenidos, un 44% de los chilenos señaló que utiliza el computador todos los días. El celular es utilizado en menor medida para dicho fin y las tabletas electrónicas como el Ipad o E-reader, todavía no están tan inmiscuidos en la cotidaneidad de las personas. Respecto a la lectura de publicaciones en internet, se tiene que las personas revisan los diarios en internet, más que cualquier otra publicación (revistas, foros, blogs, libros, cómics, etc.).

En resumen, los datos entregados en el Capítulo 2 de este estudio, permiten describir las características de los lectores chilenos; en el entendido que el lector se comporta de diversas

formas y se relaciona con lo escrito desde múltiples criterios. A partir de los datos, se ha podido reflexionar respecto del estatus de lo escrito en la sociedad y la naturaleza de las condiciones sociales que la instalan en la cultura. Asimismo, se ha cotejado esta suerte de nuevo modelo de lectura con las prácticas de los chilenos.

## IV.10 Referencias

- Bourdieu, Pierre. (2010). *El sentido social del gusto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2002). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bahloul, Joëlle (2002). *Estudio sociológico sobre los poco lectores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cavallo, G. y Chartier, R (Ed.). (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Taurus.
- Chartier, A.M., y Hébrardr, J.(2004) *La lectura de un siglo a otro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Roger (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. España: Akal.

## V. Estadística Descriptiva Prueba de Comprensión Lectora

---

### V.1. Introducción

Como se ha venido sosteniendo, la lectura es un proceso dinámico, histórico, cuya naturaleza se corresponde con los cambios sociales y las exigencias derivadas de las condiciones de producción y socialización. Esta consideración general, en buena medida, resume aquello que ha animado las discusiones en torno a las competencias en lectura y su medición; discusión que, en Chile, se ha instalado con gran difusión e impacto desde comienzos del siglo XXI.

Resulta conveniente examinar aquellos aspectos implicados en la revisión de las competencias necesarias, básicas, para que una persona pueda enfrentar y desarrollarse adecuadamente en la sociedad actual. En 1994, la Cepal entregaba la siguiente descripción sobre dichas competencias:

(...) debería [la persona] ser capaz de buscar y seleccionar información, leer comprensivamente un texto, comunicarse eficazmente por escrito, describir y analizar el entorno, resolver problemas; desarrollar un pensamiento sistemático complejo, interpretar los mensajes de los medios de comunicación, participar en el diseño y ejecución de trabajo en equipo y responder a un entorno cambiante. (Medina, Gajardo, 2010, p. 23)

Lo recién expuesto está en la línea de abordar la idea de alfabetización que desde la década del setenta se discute, y que progresivamente ha devenido en la idea de alfabetización funcional. Pues bien: lo central pareciera alojarse en aquello que se hace necesario al momento de enfrentarse a una cultura que transita desde el estatus de lo escrito a lo semiológico. En efecto, existe consenso respecto a que la diáada alfabeto/analfabeto no es posible de comprender desde la dicotomía.

Lo anterior se contextualiza en el proceso de alfabetización de la población chilena: mientras en 1960 más del 16% de los mayores de 15 años no sabía leer ni escribir, en el año 2000 dicho grupo disminuyó a 4%. En vista de esto, se requiere conocer el estado de las competencias lectoras de los ciudadanos: qué saben y qué son capaces de hacer los lectores.

En el mundo, desde comienzo de los años noventa se han aplicado instrumentos de evaluación en lectura, asociados a la comprensión y los usos sociales de esta (IEA Reading literacy (1991) y el International Adult Literacy Study (IALS, 1994)). Este tipo de instancias evaluativas incorporaron textos en contextos reales y funcionales: a los tradicionales “documentos” se añadieron textos de género distintos, a saber: mapas, gráficos, tablas, etc.

A juicio de los expertos (Lafontaine, 2001; CEPAL, 2009), con el ingreso de los estudios Pisa y PIRLS se inicia una etapa que renueva los estándares de las mediciones: transparencia en el reporte del marco teórico que valida el instrumento, la modalidad de evaluación y las escalas destinadas a presentar resultados.

Para el adecuado desarrollo del proceso de elaboración, aplicación y reporte de resultados del instrumento de medición realizado en el marco de este estudio, se consideraron las exigencias propias de los procesos de evaluación antes citados; dichos requerimientos apuntan a la transparencia de los siguientes aspectos:

- e. Marco teórico que valida el instrumento.
- f. Dominios evaluados.
- g. Modalidad de evaluación.
- h. Escalas destinadas a presentar los resultados.

En el presente capítulo, se presentan los aspectos teóricos y las especificaciones de la evaluación de la comprensión lectora de los chilenos. Considerando un marco teórico común y tres versiones del instrumento para cada grupo objetivo a medir:

- Población de 9 a 11 años.
- Población de 12 a 14 años.
- Población de 15 a 65 años.

Asimismo, se presentan los resultados obtenidos y un análisis de los mismos.

## V.2. Marco Teórico

### Consideraciones iniciales

Desde mediados del siglo pasado, asistimos a una progresión de investigaciones sobre la lectura, las que, a partir de 1980, se intensifican notablemente. Estas indagaciones buscaron comprender y retratar la historia de la lectura y los lectores. Tal como nos lo señalan Anne-Marie Chartier y Jean Hebrard (2002), “después de haber sido el elemento no pensado fundador de la cultura letrada, la lectura, identificada con la propia cultura pierde su estatuto de excepción cultural para convertirse en un terreno de investigación problemática”.

Diversos autores han realizado una revisión histórica de las diferentes perspectivas que han dominado las investigaciones sobre comprensión lectora. Desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, se impuso la creencia de que leer es “decir” aquello que está escrito, o bien se consideró la lectura como el resultado directo de la decodificación, vale decir, que la comprensión de un texto ocurría cuando el lector es capaz de comprender todas las palabras de aquél.

La postura recién referida, en la que convergen distintas teorías y autores, ha sido denominada “modelo bottom up” (ascendente), ya que en ella se defiende que la lectura implica un procesamiento de la información de tipo secuencial y jerárquico, esta perspectiva procede de la percepción visual, con el reconocimiento de las letras y avanza en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases, etc.). De esta teoría se desprendió una concepción de la enseñanza orientada a enfatizar el conocimiento y el uso adecuado de las reglas de correspondencia entre los sonidos y las grafías. En esta relación entre lector y texto, podemos decir, que este último lleva ventaja.

Como una suerte de reacción a la postura anterior, surge la consideración de que la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto, atribuyendo al conocimiento previo y a las expectativas del lector el protagonismo absoluto. Las acepciones más radicales de este modelo se conocen como “modelo top down” (descendente), ya que se piensa que el procesamiento del texto a niveles inferiores (palabra, letra) se encuentra bajo el control de procesos de inferencias de nivel superior y, por lo tanto, se pone en entredicho la conveniencia de

enseñar las habilidades de decodificación y, en cambio, se insiste en las unidades significativas y en la comprensión.

En gran medida, gracias al auge del modelo cognitivo a partir de los años setenta (Bocaz, 1984), la situación comenzó a cambiar. Se reencausaron los intereses por la lectura hacia una investigación amplia y rigurosa, que comenzó a clasificar las estrategias implicadas en los procesos de leer y comprender (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991). Estos estudios al dar cuenta de diversas estrategias textuales, permitieron elaborar modelos que buscaban precisar los procedimientos utilizados en la comprensión de la lectura y en la recuperación de la información almacenada en la memoria. Bajo estas consideraciones, surgió la idea de que leer no solo implica descifrar un código, sino que supone la comprensión global del significado o mensaje que busca trasmitir el autor de un texto.

Desde las teorías cognitivas, la lectura es resultado de la construcción de una representación o modelo mental a partir de la situación que el texto evoca. Dicho modelo, denominado como situacional o referencial (van Dijk y Kintsch, 1983), considera la comprensión de los textos escritos organizados a partir de dos estructuras semánticas fundamentales: la micro y la macroestructura. Ambas son de tipo proposicional, diferenciándose en que, en la primera, las relaciones se establecen entre proposiciones expresadas por las oraciones secuencialmente, en cambio, en la segunda, las relaciones se establecen entre proposiciones que expresan la síntesis de un conjunto de proposiciones de nivel microestructural (Parodi, 2005). En este modelo, la representación construida por el lector es producto de la integración entre lo expresado en el texto y los conocimientos previos del lector.

La importancia del conocimiento previo del lector es analizada por García Madruga, quien señala que el lector “utiliza durante el proceso de comprensión conocimientos previos de muy diferente naturaleza” (p. 62), destacando los siguientes:

Tabla Nº 97: Tipos de conocimientos involucrados en el proceso de lectura

Tipo de conocimiento	Descripción
Lingüístico	Considera diversos tipos que incluyen los conocimientos fonológicos, gramaticales y semánticos del lenguaje oral, así como los conocimientos de la representación gráfica del lenguaje oral mediante la escritura, adquiridos tras largos años de aprendizaje en la escuela.
Generales sobre el mundo	Se incluyen los relacionados con las metas e intenciones humanas que son necesarios para entender cualquier tipo de texto.
Contenido	Contenido o tema concreto que se aborda en el texto y que facilitan de forma muy clara el procesamiento del texto.
Estructura y organización retórica	Este tipo de conocimientos está estrechamente relacionado con la construcción de la macroestructura de los textos.
Estratégicos y metacognitivos	Implican la aplicación inteligente de las múltiples estrategias que la comprensión lectora exige.

Hoy nadie duda que leer es un proceso de interacción entre un lector y su texto. Esta concepción interactiva de la lectura (Adams y Collins, 1980; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987) establece que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En él, intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, por lo tanto, se comprende que el lector eficiente es el que utiliza diversas fuentes de información textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales, para construir el significado del texto.

En la relación entre lector y texto, ambos aportan y son importantes, sin embargo, el que comanda el proceso es el lector. Se trata, en definitiva, de un lector activo, que procesa en varios sentidos la información, aportándole tanto sus conocimientos previos como su experiencia, sus hipótesis y su capacidad de inferencia; un lector que construye una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida.

Isabel Solé (2006) profundiza en el proceso de emisión y verificación de hipótesis que el lector ejecuta cuando lee. Estas predicciones, según la autora, se realizan sobre cualquier tipo de texto y se basan “en la información que nos proporciona el texto, en la que podemos considerar contextual y en nuestros conocimientos sobre la lectura, los textos y el mundo en general”. (p. 120) Al hipotetizar, leemos y comprendemos.

En cuanto al texto, resulta revelador detenerse en la importancia de los objetivos de lectura. Definir para qué leo, permitirá establecer qué estrategias deben implementarse al momento de leer. A continuación, se hace referencia a la conceptualización propuesta por Isabel Solé (2006) sobre los distintos propósitos textuales.

**Tabla Nº 98: Tipos de propósitos de lectura propuestos por Isabel Solé**

Propósito	Descripción
Para obtener una información precisa	Es la lectura que realizamos cuando nuestro propósito consiste en localizar algún dato que nos interesa. Este tipo de lectura se caracteriza por el hecho de que, en la búsqueda de unos datos, se produce de manera concomitante el desprecio hacia otros.
Para seguir instrucciones	En este tipo de tarea, la lectura es un medio que debemos permitirnos hacer algo concreto, para lo cual es necesaria: leer las instrucciones que regulan un juego de mesa; las reglas de uso de un aparato; la receta de una tarta; las consignas para participar en un taller de experiencias, etc.
Para obtener una información de carácter general	Es la lectura que tiene lugar cuando queremos saber “de qué va” un texto, “saber qué pasa”, ver si interesa seguir leyendo... Cuando leemos para obtener una información general, no estamos presionados por una búsqueda concreta, ni necesariamente saber al detalle lo que dice el texto; basta con una impresión, con las ideas más generales.
Para aprender	Cuando la finalidad consiste -de forma explícita- en ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado. [...] que leamos para aprender un texto seleccionado después de leer para obtener una información general sobre varios textos.
Para revisar un escrito propio	Cuando lee lo que ha escrito, el autor/lector revisa la adecuación del texto que ha confeccionado para transmitir el significado que le ha motivado a escribirlo.
Para disfrutar	En este caso la lectura es una cuestión personal, que no puede estar sujeta a nada más que a ella misma.
Para comunicar un texto a un auditorio	Este tipo de lectura es propio de colectivos y actividades restringidas (leer un discurso, un sermón, una conferencia, una lección magistral; leer poesía en una audición).
Para practicar la lectura en voz alta	Lo que se pide es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida.
Para dar cuenta que se ha comprendido	Los alumnos y las alumnas deben dar cuenta de su comprensión, ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto, ya sea recapitulándolo, o a través de cualquier otra técnica.

## Hacia una definición de comprensión lectora

En 1991, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) vinculó los términos reading y literacy con el objetivo de dar cuenta de modo más amplio de lo que significa la habilidad para leer, incluyendo la destreza para reflexionar sobre lo que está escrito y utilizarla como herramienta para obtener metas individuales y sociales. En atención a esto, la IEA definió la competencia lectora como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo”. (PIRLS, 2006). Durante el 2001, un grupo de expertos en lectura, repensó parte de esta definición en el marco del desarrollo de las especificaciones de la evaluación PIRLS 2001. La definición es la siguiente:

Para el estudio PIRLS, la competencia lectora se define como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significados a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana. (PIRLS, 2006, p. 3)

Detrás de esta visión de la lectura están implicadas las consideraciones expuestas en el apartado anterior respecto a las diversas teorías sobre la competencia lectora y que, en buena medida, han puesto el acento en el objetivo que guía la lectura, bajo el entendido que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad.

En el caso del proyecto de evaluación Pisa, se utiliza el concepto de *literacy* (traducido como “alfabetización”) para dar cuenta de los conocimientos y habilidades asociados a la lectura. Dichos dominios no corresponden a conocimientos especializados, más bien se trata de elementos básicos necesarios para la vida cotidiana. Ahora bien, precisamente la complejidad de esa vida cotidiana es la que obliga a las personas a contar con competencias lectoras adecuadas para distintas instancias y retos. Sobre estos supuestos, el proyecto Pisa define la alfabetización en lectura como:

(...) la comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad. (Pisa, 2001)

Para el desarrollo del presente estudio, se ha adoptado la definición propuesta por la OECD para Pisa, ya que se entiende que una adecuada alfabetización permite a las personas contar con herramientas lingüísticas orientadas a satisfacer las exigencias de las sociedades modernas.

### Procesos de comprensión

Las nuevas perspectivas sobre los estudios de la lectura se han enfocado en el examen de las habilidades de construcción de significado que implica la comprensión. Esta perspectiva se ha adoptado como respuesta a la creciente preocupación por el problema de analfabetismo funcional en nuestras sociedades.

Como sabemos, la comprensión del texto exige, por una parte, la identificación de la palabra escrita (decodificación) y, por otra, la puesta en práctica de las habilidades semánticas necesarias para la representación del significado. De este modo, el lector debe pasar de la adquisición y desarrollo de las habilidades superficiales de lectura hacia el empleo de destrezas de lectura. En dicho proceso, la apropiación de las habilidades superficiales resulta necesaria para la comprensión de textos más complejos. Una vez asentada esta base, el lector necesita de aquellas habilidades de construcción semántica en textos más largos y complejos, las que serán utilizadas para adquirir conocimientos disciplinares o más profundos. Esto último es de gran relevancia, ya que el paso de “aprender a leer” a “aprender a aprender” está determinado por el ejercicio adecuado de las habilidades lectoras (García Madruga, 2006).

En el proceso de lectura, los lectores generan significados de distintas formas, se trata de estrategias y procesos metacognitivos que dan al lector las herramientas necesarias para verificar su grado de comprensión, y tomar decisiones respecto a su modo de enfrentarse al texto. A esto, se debe añadir que el conocimiento y experiencia del lector le permiten comprender el lenguaje.

En el marco del presente estudio, se han identificado tres tipos de procesos de comprensión lectora, los que han sido previamente detallados por el proyecto Pisa y definidos como el “proceso específico que debe realizar el lector frente al texto” (Pisa, 2001). Es importante destacar que se

trata de tareas interrelacionadas y que no responden a una jerarquía secuencial. Tal como lo plantea el proyecto Pisa, se establecerán las siguientes tareas de lectura:

*Localizar y extraer Información.* Los lectores, con el propósito de obtener información aislada, revisan, buscan, ubican y seleccionan información relevante. Esta habilidad busca medir la habilidad de los lectores para localizar uno o más fragmentos de información en un texto.

Los lectores no prestan el mismo grado de atención a la información presente en el texto. Algunas ideas pueden resaltar por sobre otras. Al momento de localizar y obtener información del texto, los lectores pueden emplear distintas estrategias que les permitan determinar qué información es relevante. La adecuada localización y extracción de información exige que el lector comprenda tanto aquello que está dicho en el texto como la forma en que la información está presentada en el mismo.

Por lo general, este tipo de proceso está orientado a la búsqueda de frases en varios fragmentos de información, por ejemplo, el lector debe buscar ideas específicas, identificar la ambientación de una historia o discriminar entre dos fragmentos similares de información.

*Interpretar un texto.* El lector debe considerar el texto como un todo y ser capaz de distinguir entre las ideas claves y las ideas secundarias, o si puede reconocer el resumen del tema principal en una frase o epígrafe.

Cuando los lectores interpretan e integran ideas e información a partir del texto, generalmente requieren realizar conexiones implícitas y, en algunos casos, basadas en su propio conocimiento o experiencia. Por lo mismo, la construcción de significados que los lectores puedan realizar estará determinado por las experiencias y conocimientos que aporten a la lectura. En este tipo de tareas, los lectores pueden, por ejemplo, inferir los motivos de un personaje o discernir el mensaje o tema principal de un texto.

*Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto.* Para llevar a cabo esta tarea, es necesario que el lector relacione la información encontrada en un texto con conocimientos procedentes de otras fuentes y de su propia experiencia. Se requiere que el lector aporte evidencias o argumentos externos al texto, juzgue la relevancia de determinados fragmentos de información o de evidencia, realice comparaciones con reglas morales o estéticas, identifique

información que pueda reforzar los argumentos del autor y evalúe la validez de las evidencias o de la información proporcionada por el texto.

En este tipo de tarea, los lectores deben desplazarse desde la producción del significado hacia la evaluación y reflexión crítica del material de lectura. En la aproximación al contenido de los textos, los lectores se basan en su propia comprensión del mundo para ponderar las ideas y conceptos del texto.

La reflexión sobre la forma del texto exige que el lector analice críticamente los aspectos formales del lenguaje y estructura de aquél. Para realizar esto, utilizan sus conocimientos acerca del tipo textual al cual se enfrentan.

En este tipo de tareas, el lector debe, por ejemplo, evaluar la utilidad de un recurso textual, juzgar la claridad del contenido o el punto de vista del autor.

### Tipos de textos

Los textos que leemos son de diversa índole y responden a múltiples criterios, la naturaleza de sus características determina las posibilidades y las limitaciones a la transmisión escrita. En consecuencia, las diferentes estructuras textuales –o “superestructuras” (Van Dijk, 1983)- imponen restricciones a la forma como se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas, aunque sea intuitivamente, para lograr una comprensión adecuada de esa información.

Enrique Bernárdez destaca tres ideas fundamentales sobre el texto:

- El texto tiene un carácter comunicativo, es decir, es una acción o una actividad que se realiza con una acción comunicativa. En este sentido, el texto es producto de una actividad verbal de carácter social, que manifiesta una intención por parte del emisor y se enmarca en el contexto de la situación de comunicación en la cual se produce.
- Tiene carácter pragmático; se produce en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancias, propósito del emisor, etc.). Los textos se insertan en una situación determinada, con interlocutores, objetivos y referencias constantes del mundo circundante y no tienen sentido fuera de ese contexto.

- El texto está estructurado, tiene ordenación y reglas propias. Los textos también tienen organización interna precisa, con reglas de gramática, puntuación, coherencia que garantizan el significado del mensaje y el éxito del proceso comunicativo.

La identificación y clasificación de los tipos de textos o superestructuras existentes ha sido objeto de constante debate y distintos autores llegan a conclusiones diferentes. Van Dijk (1983), por ejemplo, distingue la superestructura narrativa, la argumentativa y el tratado científico, pero reserva la categoría “Otros tipos de texto” para incluir aquellos que no se ajustan a las categorías precedentes. Otros autores como Cooper (1990) o Adam (1985), se han ocupado también de este tema en una perspectiva quizá más pedagógica.

Siguiendo lo propuesto en el proyecto Pisa, en el marco de este estudio, los textos fueron clasificados según su formato, catalogándolos como continuos o discontinuos.

*Textos continuos.* Se trata de textos compuestos por oraciones organizadas en párrafos. Estos últimos, en ocasiones, pueden pertenecer a estructuras de mayor tamaño como capítulos o libros.

Textos continuos considerados en las pruebas:

- Narrativo.
- Expositivo.
- Descriptivo.
- Argumentativo y persuasivo.
- Instrucción.

*Textos discontinuos.* Esta clase de textos se caracterizan por diversas estructuras, cuya información no es posible de agrupar en párrafos que pertenezcan a una estructura mayor.

Textos discontinuos considerados en las pruebas:

- Cuadros y gráficos.
- Formularios.

- Planillas de información.
- Avisos.

### Propósitos de lectura

Existen múltiples objetivos de lectura, por ejemplo, Isabel Solé (2006) identifica un amplio abanico:

(...) evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucción para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado); informarse acerca de un determinado hecho (leer el periódico, leer un libro de consulta sobre la Revolución Francesa); confirmar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etc. (p.18)

Lo relevante, según apunta Solé, es la estrecha dependencia entre la interpretación que los lectores realizan de los textos y el objetivo que determina la lectura de los mismos. En el caso de este estudio, se propuso identificar tres grandes propósitos que resultasen verosímiles en los distintos grupos objetivos:

Lectura para uso educacional. Involucra, generalmente, la adquisición de información. Se trata de materiales que son asignados a los lectores. El contenido está orientado a dar instrucciones o profundizar en un contenido específico que permita obtener un aprendizaje.

Lectura para uso personal. Satisface objetivos personales, que pueden ser de naturaleza práctica o intelectual. Además, considera la lectura para comunicarse con otras personas.

Lecturas para uso público. Se realiza habitualmente para participar en actividades de la sociedad. Por lo mismo, considera la relación de los lectores con información sobre eventos públicos, por ejemplo. Además, en el caso de los mayores de 15 años, se incluyen actividades propias del contexto ocupacional.

Aunque se pudiese asociar a cada propósito de lectura tipos de textos, lo cierto es que los procesos y estrategias involucrados en la lectura son altamente similares. Se debe tener en cuenta, también, que no existe una estricta alineación entre propósito y tipo de texto, sin dejar de

considerar que dicha relación cambia según la edad de los lectores y que los gustos e intereses de las personas son variados. De este modo, casi cualquier texto podría responder a cualquiera de los propósitos.

### V.3. Diseño y especificaciones de la evaluación

#### Criterios de Selección de textos para la prueba

Uno de los objetivos de esta medición es la aproximación a una experiencia lectora auténtica; por lo tanto, se buscó que los textos presentes en el instrumento de evaluación resulten representativos de la vida cotidiana de los distintos grupos de lectores. Este tipo de texto se conecta con los intereses de las personas, según su edad, y deben dar lugar a preguntas que ofrezcan una serie de respuestas similares a las generadas en experiencias lectoras auténticas.

La idoneidad de legibilidad de los textos destinados a evaluar a los lectores se determinó a través de la revisión de los mismos por parte de educadores y especialistas en el currículo de los niveles correspondientes. Entre los criterios empleados para la selección de textos se encuentran la pertinencia del tema y el contexto para cada grupo objetivo; la equidad y sensibilidad ante consideraciones de sexo, raza, etnia y religión; la naturaleza y el nivel de las características lingüísticas; y la densidad de la información. Además, las restricciones de tiempo en la aplicación de la prueba determinaron la extensión de los textos. De todos modos, la extensión variará según las características textuales que afectan el ritmo de lectura.

Dado que todos los tipos de lectura se consideran importantes, se incluyen de modo proporcional cada uno de los propósitos de lectura considerados en este estudio. Cada prueba cuenta con distintos tipos de textos, que difieren entre sí por su formato textual y propósito comunicativo.

### Tipos de preguntas

La habilidad de las personas para comprender se evalúa a través de las preguntas que acompañan a los textos. En esta evaluación, se emplearon dos formas de preguntas: de elección múltiple y de respuesta construida.

Las preguntas de elección múltiple dan a los lectores tres opciones de respuesta<sup>43</sup>, de las cuales solo una es correcta. Estas preguntas se pueden usar para evaluar cualquiera de las tareas de lectura.

Las preguntas de respuesta construidas están orientadas a permitir que los lectores elaboren sus respuestas a través de la interacción entre el lector, el texto y el contexto de la tarea lectora. Estas preguntas pueden evaluar cualquiera de las tres tareas de lectura; sin embargo, resultan particularmente significativas para la evaluar aspectos de la comprensión que requieran apoyo por parte de los lectores o que tengan como resultado interpretaciones sobre la base de su experiencia y conocimientos previos.

La guía de puntuación para cada pregunta de respuesta construida describe las características esenciales de las respuestas apropiadas y completas. Estas pautas se centran en la evidencia del

<sup>43</sup> La Prueba Nº3 de Comprensión Lectora incluye preguntas de selección múltiple de tres y cuatro alternativas.

tipo de comprensión que la pregunta evalúa, por lo tanto, la atención sólo se centra en la comprensión del texto por parte del lector y no en su capacidad de redactar correctamente.

Al igual que los textos, las preguntas adaptadas y construidas fueron revisadas por parte de educadores y especialistas en el currículo de los niveles correspondientes.

En el caso de la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora, se incluyeron preguntas provenientes del cuestionario de evaluación de lectura de Pisa 2009. Esto estuvo orientado a relacionar este estudio con una medición internacional de las competencias en lectura, cuya orientación se inscribiese en los objetivos de este estudio.

**Tabla Nº 99: Características de los instrumentos<sup>44</sup>**

Detalle Instrumento	Población Objetivo	Núm. de preguntas	Núm. Preguntas abiertas	Núm. de textos	Pruebas aplicadas
Prueba de Comprensión Lectora Nº 1	9 , 10 y 11 años	32	7	5	139
Prueba de Comprensión Lectora Nº 2	12, 13 y 14 años	34	7	6	143
Prueba de Comprensión Lectora	15 a 65 años	34	8	5	938

<sup>44</sup> En el caso de la Prueba Nº1 y Nº2, la muestra es representativa del grupo o conjunto de individuos desde el cual fue seleccionada. En algunos casos con mayor o menor precisión, dependiendo del tamaño muestral y la varianza del grupo. El error muestral para los dos grupos (población de 9 a 11 y de 12 a 14 años) es del orden del 8%. Para cada cohorte, este error aumenta a 15% aproximadamente. Para saber si es posible obtener conclusiones estadísticamente confiables es necesario considerar los intervalos de confianza construidos a partir del error muestral. La Prueba Nº3 (población de 15 a 65 años) el error muestral para la población de 15 a 65 años es del orden del 3%. Para cada cohorte este error aumenta a los niveles de 17% a 35% aproximadamente.

Nº 3					
------	--	--	--	--	--

## Escala y niveles de rendimiento

Para el cálculo de puntajes, se utilizaron las metodologías de Teoría Clásica y Teoría de Respuesta al Ítem (IRT<sup>45</sup>). La aplicación de dos metodologías diferentes para el análisis de los datos de las tres pruebas de Comprensión Lectora, estuvo enfocada en las exigencias que necesita satisfacer una prueba para ser analizada mediante la Teoría de Respuesta al Ítem, específicamente el tamaño de muestra.

En este caso, el tamaño de muestra de las pruebas Nº1 y Nº2 restringía el uso de esta metodología. Sin embargo, la prueba Nº3 cumple con los requerimientos exigidos para ser analizada mediante la Teoría de Respuesta al Ítem.

## Escala y niveles de rendimiento Test 1 y 2

Las pruebas Nº1 y Nº2 de Comprensión Lectora se analizaron mediante el modelo de la Teoría Clásica, el cual permite descomponer el puntaje observado de la prueba como una combinación del puntaje verdadero más un componente de error. Esto implica que a menor error, mayor será la relación entre el puntaje observado y el puntaje verdadero.

La gran ventaja de la aplicación de este modelo es la fácil interpretación de sus resultados. Sin embargo, sus mayores debilidades son que los índices de dificultad y de discriminación de los ítems son dependientes del grupo de participantes a quienes se les aplica la prueba y que el error de medición es constante para todos los participantes evaluados.

<sup>45</sup> IRT por sus siglas en inglés: Item Response Theory. La Teoría de Respuesta al Ítem (IRT) permite cuantificar la probabilidad de que un individuo responda correctamente un ítem considerando solo su habilidad y las características propias del ítem, tales como: la dificultad, discriminación y azar. Para esto, esta metodología cuenta con una gama variada de modelos que varían de acuerdo a la naturaleza de los ítems a analizar. Es decir, los modelos logísticos se utilizan cuando los ítems son dicotómicos, esto es, respuestas correctas e incorrectas. En este caso se utilizará el modelo logístico de un parámetro (conocido como Rasch) para los ítems dicotómicos. Este modelo permite estimar la habilidad de los individuos considerando solo la estimación de la dificultad, el parámetro de discriminación se asume como constante para todos los ítems y se asume que no existe azar a la hora de responder las preguntas. En el caso de los ítems politómicos, se utilizará la generalización del modelo Rasch para ítems politómicos, conocido como modelo de crédito parcial.

Esta técnica permite resumir la información por cada participante mediante la suma de respuestas correctas de cada ítem que compone la prueba. Una vez obtenida esta suma se calcula el porcentaje de respuesta correcta, originando así un puntaje individual por participante.

La escala de puntajes para las pruebas Nº1 y Nº2 de Comprensión Lectora será de 0% a 100%, donde 0% significa que el participante no logró responder de manera satisfactoria ninguno de los ítems que componían la prueba, y 100% significa que el participante respondió de manera correcta todos los ítems de la prueba. En el caso que un participante tenga un puntaje individual de 50%, este corresponde a la dificultad media de la prueba, y quiere decir que el participante respondió solo la mitad de los ítems que conformaban la prueba.

Es importante precisar que para una buena lectura de los datos, el participante que respondió correctamente los 7 ítems más difíciles de la prueba obtendrá el mismo puntaje individual que aquel participante que responde los 7 ítems más fáciles de la prueba, debido a que en el cálculo de porcentaje de respuesta correcta se asume que todos los ítems ponderan de la misma manera.

### Escala y niveles de rendimiento Test 3

La Prueba Nº3 de Comprensión Lectora se analizó bajo la metodología de Teoría de Respuesta al Ítem. Esta metodología está compuesta por una gran variedad de modelos logísticos, donde la idea principal de los modelos es el cálculo de la probabilidad que tiene un participante con un rasgo latente determinado de responder un ítem correctamente condicionado a las características propias del ítem, como: dificultad, discriminación y azar.

De acuerdo a lo anterior, esta metodología asume la existencia de una variable no observable denominada rasgo latente, la cual se desea estimar para cada participante evaluado dependiendo de las respuestas entregadas. La estimación del rasgo latente se conoce como la habilidad estimada del participante.

La gran ventaja de esta técnica se encuentra sustentada en el cumplimiento de supuestos, donde el principal es la “Unidimensionalidad”, y consiste en que la dependencia estadística entre los ítems puede ser explicada por un rasgo latente dominante. En otras palabras, la

“Unidimensionalidad” está centrada en que la prueba mida una única dimensión dominante, por ejemplo: la habilidad matemática de los participantes; y que no perturbe esta habilidad con la inclusión de factores externos como la recarga de lectura en la construcción de ítems, que tienen como objetivo medir la habilidad matemática y no la habilidad lectora.

Otro supuesto es la “Independencia Local”, el cual se encuentra definido por el concepto de relación entre las variables, y especifica que la respuesta correcta a un ítem X debe estar solo influenciada por la habilidad del participante y las características propias del ítem y no por pistas que le pueda entregar el ítem X-1 para su respuesta correcta.

Finalmente, el último supuesto de la Teoría de Respuesta al Ítem es la “Invarianza”, y se basa en la estabilidad de la estimación de los parámetros de los ítems, es decir, independiente de la distribución de rasgos latentes, se obtendrá la misma estimación de los parámetros de los ítems.

En el caso específico de la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora, se utilizó el modelo de Crédito Parcial, el cual es una generalización del modelo Rasch para ítems politómicos, y pertenece a la familia de modelos IRT. Los ítems politómicos son aquellos ítems que tienen más de dos niveles de respuesta, como: correctos, parcialmente correctos e incorrectos.

El modelo de Crédito Parcial se encuentra definido por solo un parámetro: la dificultad del ítem. En el caso del parámetro de discriminación, este modelo lo asume como constante para todos los ítems que componen la prueba, y se asume que el parámetro de azar es cero.

El parámetro de dificultad es aquel valor donde el rasgo latente tiene una probabilidad de respuesta igual a 0.5. Por ejemplo, un ítem con una dificultad IRT de 0.9 es más difícil que un ítem con dificultad IRT de 0.4. La escala IRT es de -3 a 3, por lo tanto, entre más positivo sea el ítem más difícil va a resultar y entre más negativo sea el ítem más fácil es.

Luego de la estimación de los ítems de la prueba 3 de Comprensión Lectora mediante el modelo Crédito Parcial se procedió a verificar el ajuste de los ítems. Para la verificación de ajuste de los ítems se utilizaron los estadísticos de ajuste Infit y Outfit.

El Infit es un estadístico de ajuste ponderado que es más sensible a los patrones de respuesta objetivo. En cambio, el estadístico Outfit no es ponderado y es más sensible a valores extremos u

outlier. Ambos estadísticos se expresan mediante una media y varianza normalizada. Los valores permitidos consideran una media entre 0.5 y 1.5, y para la varianza normalizada valores +- 2.

Al utilizar estos estadísticos de ajuste en los datos recopilados para la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora, se observó que los ítems 22 y 27 no presentaban un ajuste adecuado. Por lo tanto, fueron eliminados.

Una vez generada la solución final para aquellos ítems con un ajuste métrico adecuado, se procedió a la estimación de habilidades de cada uno de los participantes evaluados en la prueba, como esta estimación se encuentra en una escala IRT, la cual no es sencilla de comprender, se utilizó una escala que fuera más fácil de interpretar. La escala utilizada se encuentra centrada en una media de 100 y una desviación estándar de 20.

La lectura correcta de las puntuaciones es: un participante con un puntaje individual de 140 puntos tiene una mayor habilidad que un participante con un puntaje de 60 puntos.

### Confiabilidad de las pruebas

La confiabilidad es la exactitud o precisión de medición, y permite cuantificar si el conjunto de ítems que conforman la medición miden lo que se pretende medir. Desde el punto de vista lógico, la confiabilidad se define como “la proporción de la varianza de los resultados obtenidos en una medición que es varianza verdadera”. La escala de confiabilidad va de 0 a 1, por lo tanto, entre más cerca de uno más fiable es la medición.

Tabla Nº 100: Coeficientes de confiabilidad

Instrumento	Coeficiente
Prueba Nº1 de Comprensión Lectora	0.79
Prueba Nº2 de Comprensión Lectora	0.81
Prueba Nº3 de Comprensión Lectora	0.84

De acuerdo a los estándares internacionales y nacionales, los coeficientes obtenidos resultan satisfactorios o muy satisfactorios.

## V.4 Resultados test 1

Los resultados de la Prueba Nº1 de Comprensión Lectora corresponden al promedio de porcentaje de respuesta correcta que obtuvieron los participantes evaluados. En la Tabla Nº 101 se presentan los resultados obtenidos por los lectores en la prueba.

**Tabla Nº 101: Promedio de porcentajes de respuestas correctas de la prueba**

Puntaje Promedio	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
58%	16%	95%

Se observa, tal como lo muestra la Tabla Nº 101, que el promedio de respuestas correctas de la prueba es de 58%, es decir, se encuentra 8 puntos porcentuales por sobre la media de la escala de rendimiento<sup>46</sup> de esta prueba. En cuanto al máximo rendimiento alcanzado por los participantes, se observa que este es de 95%, lo cual implica que ningún participante logró responder de manera correcta todos los ítems de la prueba, mientras que el rendimiento mínimo logrado corresponde a 16%.

En la Tabla Nº 102, se presentan los promedios de porcentajes de respuestas correctas de acuerdo al sexo de los participantes evaluados en la prueba.

**Tabla Nº 102: Promedios de porcentajes de respuestas correctas por sexo**

Sexo	Promedio
Hombres	55%
Mujeres	62%

Al analizar los resultados según la Tabla Nº 102, se observa que las mujeres responden correctamente en promedio un 62% de las preguntas de la prueba, siendo en 7 puntos porcentuales superior respecto del promedio de respuestas correctas que alcanzan los hombres quienes obtienen un 55%. Las mujeres logran un mejor rendimiento en la Prueba Nº1 de lectura

---

<sup>46</sup> La escala de rendimiento de la prueba 1 de comprensión Lectora es de 0% a 100%, con una media centrada en 50%.

en relación a los hombres, pero la diferencia presentada en los promedios no es significativa<sup>47</sup> estadísticamente.

En la Tabla Nº 103, se presentan los promedios de porcentajes de respuestas correctas de acuerdo a la edad de los participantes evaluados en la prueba.

**Tabla Nº 103: Promedios de porcentajes de respuestas correctas por edad**

Edad	Promedio
9	55%
10	56%
11	64%

En relación al rendimiento alcanzado de acuerdo a la edad de los participantes evaluados en esta prueba, se observa, tal como lo muestra la Tabla Nº 103, que el promedio de respuestas correctas de los lectores de 10 años es 56%, siendo un punto porcentual mayor que el promedio de respuestas correctas de los participantes de 9 años quienes logran un 55%, y a su vez es 9 puntos porcentuales inferior al promedio de respuestas correctas de los lectores de 11 años quienes obtiene un 64%. Esto implica, que los participantes de 11 años presentan un logro en rendimiento superior en la prueba que los participantes de 9 y 10 años respectivamente, pero las diferencias en promedio no son significativas estadísticamente.

### Rendimiento de los lectores por tareas de lectura

En la Tabla Nº 104 se presentan los resultados en rendimiento logrados por los participantes en las tareas de la comprensión lectora evaluadas.

**Tabla Nº 104: Promedios de porcentajes de respuestas correctas para las tareas de la Comprensión Lectora**

Tarea	Promedio
Extraer	75%*
Interpretar	52%

<sup>47</sup> Una Diferencia estadísticamente significativa implica que el azar no estuvo presente o fue muy bajo en los resultados obtenidos.

Reflexionar	52%
-------------	-----

**\* Diferencias significativas en promedio con las tareas interpretar y reflexionar.**

Se observa, tal como lo muestra la Tabla Nº 104, que el promedio de respuestas correctas logrado por los participantes en la tarea extraer es 75%, siendo significativamente superior en 23 puntos porcentuales en relación a los promedios de respuestas correctas logrados por los participantes en las tareas de interpretar y reflexionar donde los promedios son 52%. Respecto de las tareas interpretar y reflexionar no se observa que exista una diferencia en el rendimiento logrado por los lectores, debido a que sus promedios alcanzados son iguales.

En la Tabla Nº 105, se presentan los resultados en rendimiento de los lectores en las tres tareas de la comprensión lectora evaluadas de acuerdo al sexo de los participantes.

**Tabla Nº 105: Promedios de porcentajes de respuestas correctas para las tareas de lectura de acuerdo al sexo de los participantes**

Tarea	Promedio Hombres	Promedio Mujeres
Extraer	72%	79%
Interpretar	50%	54%
Reflexionar	49%	57%

Al analizar el rendimiento logrado de acuerdo al sexo de los participantes en las tareas de comprensión lectora, se observa, tal como lo muestra la Tabla Nº 105, que el promedio de respuestas correctas alcanzado por los hombres en la tarea extraer es 72%, siendo en 12 puntos porcentuales superior respecto del promedio de respuestas correctas obtenido en la tarea interpretar de 50%, y 13 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas alcanzado por los hombres en la tarea reflexionar de 49%.

En el caso de las mujeres, se puede observar que responden un promedio de 79% de preguntas correctamente en la tarea extraer, siendo 25 puntos porcentuales superior en relación al promedio de respuestas correctas logrado en la tarea interpretar de 54%, y 22 puntos

porcentuales superior al promedio de respuestas correctas alcanzado por las mujeres en la tarea reflexionar de 57%.

En ambos casos, se observa que el mayor rendimiento logrado se concentra en la tarea extraer, donde las mujeres presentan un promedio de respuestas correctas de 79%, siendo en 7 puntos porcentuales superior respecto al promedio de respuestas correctas logrado por los hombres de 72% en esta tarea. En el caso de las tareas interpretar y reflexionar, las mujeres presentan un logro mayor en rendimiento en relación a los hombres.

En la Tabla Nº 106, se presentan los resultados en rendimiento de los participantes en las tres tareas de comprensión lectora evaluadas de acuerdo a la edad de los participantes.

**Tabla Nº 106: Promedios de porcentajes de respuestas correctas para las tareas de lectura de acuerdo a la edad de los participantes**

Tarea	Promedio 9 años	Promedio 10 años	Promedio 11 años
Extraer	72%	72%	81%
Interpretar	49%	48%	59%
Reflexionar	49%	51%	57%

En relación al rendimiento alcanzado por los participantes en las tareas de comprensión lectora de acuerdo a su edad, se puede observar tal como lo muestra la Tabla Nº 106 que los lectores de 9 años obtienen un promedio de 72% de respuestas correctas en la tarea extraer, siendo 23 puntos porcentuales superior a los promedios alcanzados en las tareas interpretar y reflexionar de 49% en ambos casos.

En el caso de los lectores de 10 años, se observa que responden correctamente un promedio de 72% en la tarea extraer, siendo 24 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas

correctas alcanzado en la tarea interpretar de 48%, y a su vez 21 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas obtenido en la tarea reflexionar de 51%.

Para los participantes de 11 años, se observa que el promedio de respuestas correctas en la tarea extraer es 81%, 22 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas de la tarea interpretar de 59%, y 24 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correcta de la tarea reflexionar de 57%.

En el caso de las tres edades, se observa que el mayor rendimiento alcanzado se obtiene en la tarea extraer, donde el mayor logro lo alcanzan los lectores de 11 años, mientras que el menor rendimiento reflejado en los participantes de 9 y 10 años respectivamente es la tarea interpretar, y en el caso de los lectores de 11 años el menor rendimiento en promedio lo presentan en la tarea reflexionar.

## V.5 Resultados test 2

La escala de resultados<sup>48</sup> de la Prueba Nº2 de Comprensión Lectora es la misma escala utilizada en la Prueba Nº1. Sin embargo, los resultados de ambas pruebas no son directamente comparables, debido a que sus participantes objetivos provienen de distintas poblaciones<sup>49</sup>.

Los resultados de la prueba Nº2 corresponden al promedio de porcentaje de respuesta correcta que obtuvieron los lectores evaluados en la prueba. En la Tabla Nº 107, se presentan los resultados obtenidos en la prueba.

**Tabla Nº 107: Promedio de porcentajes de respuestas correctas de la prueba**

Puntaje Promedio	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
51%	10%	88%

Según la información observada en la Tabla Nº 107, los lectores respondieron correctamente en promedio un 51% de las preguntas de la prueba, con esto el promedio se encuentra centrado en la dificultad media de la escala de la prueba.

<sup>48</sup> La escala de rendimiento de la prueba 2 de Comprensión Lectora es de 0% a 100, con una media centrada en 50%.

<sup>49</sup> La población objetivo de la prueba 1 de Comprensión Lectora son los participantes de 9, 10 y 11 años. En cambio, la población objetivo de la prueba 2 de Comprensión Lectora son aquellos participantes de 12, 13 y 14 años.

Con respecto al máximo rendimiento alcanzado por los lectores, se observa que este es de 88%, esto implica que ningún lector evaluado logró responder de manera correcta todos los ítems que constituyan la prueba, mientras que el mínimo rendimiento logrado por los participantes corresponde a 10%.

En la Tabla Nº 108 se presentan los promedios de porcentajes de respuestas correctas de acuerdo al sexo de los participantes evaluados en la prueba.

**Tabla Nº 108: Promedios de porcentajes de respuestas correctas por sexo**

Sexo	Promedio
Hombres	49%
Mujeres	53%

Al analizar los resultados según la variable de sexo, se puede observar, tal como lo muestra la Tabla Nº 108, que las mujeres obtienen un promedio de respuestas correctas de 53%, con esto se encuentran 4 puntos porcentuales por sobre el promedio de respuestas correctas logrado por los hombres quienes obtienen un 49%. Las mujeres presentan un logro mayor en el rendimiento alcanzado en la prueba en relación a los hombres, pero esta diferencia en promedio no es significativa estadísticamente.

En la Tabla Nº 109, se presentan los promedios de porcentajes de respuesta correcta de acuerdo a la edad de los participantes evaluados en la prueba.

**Tabla Nº 109: Promedios de porcentajes de respuestas correctas por edad**

Edad	Promedio
12	45%
13	54%
14	55%*

\* Diferencia significativa en promedio con el grupo de edad 12 años.

En relación al rendimiento de acuerdo a la edad de los participantes, se puede observar, tal como lo muestra la Tabla Nº 109, que el promedio de respuestas correctas de los lectores de 11 años es de 45%, siendo 9 puntos porcentuales inferior al promedio de respuestas correctas de los participantes de 13 años quienes logran un 54%, y es 10 puntos porcentuales inferior al promedio de respuestas correctas de los lectores de 14 años quienes obtienen un 55%, esta última

diferencia en los promedios es significativa estadísticamente, lo cual implica que existe una diferencia significativa en los logros de rendimiento alcanzados por los lectores de 12 y 14 años. La diferencia entre los promedios de respuestas correctas de los participantes de 13 y 14 años es de un punto porcentual, por lo que los logros de rendimiento alcanzado son similares.

### Rendimiento de los lectores por tareas de lectura

En la Tabla Nº 110, se presentan los resultados en rendimiento logrados por los participantes en las tareas de comprensión lectora evaluadas.

**Tabla Nº 110: Promedios de porcentajes de respuestas correctas para las tareas de la Comprensión Lectora**

Tarea	Promedio
Extraer	55%
Interpretar	49%
Reflexionar	36%*

\* Diferencias significativas en promedio con las tareas extraer e interpretar.

Al analizar el rendimiento por tareas, se observa, tal como lo muestra la Tabla Nº 110, que el promedio de respuestas correctas logrado por los lectores en la tarea reflexionar es 36%, siendo significativamente inferior en 13 puntos porcentuales en relación al promedio de respuestas correctas alcanzado por los lectores en la tarea interpretar de 49%, y 19 puntos porcentuales inferior al promedio de respuestas correctas de los participantes en la tarea extraer de 55%. Respecto de las tareas interpretar y extraer se observa que los lectores logran un rendimiento mayor en la tarea extraer.

En la Tabla Nº 111, se presentan los resultados en rendimiento de los lectores en las tres tareas de comprensión lectora evaluadas de acuerdo al sexo de los participantes.

**Tabla Nº 111: Promedios de porcentajes de respuestas correctas para las tareas de lectura de acuerdo al sexo de los participantes**

Tarea	Promedio Hombres	Promedio Mujeres
Extraer	55%	55%
Interpretar	47%	52%
Reflexionar	34%	37%

Al analizar el rendimiento logrado de acuerdo al sexo de los participantes en las tareas de comprensión lectora, se observa, tal como lo muestra la Tabla Nº 111, que el promedio de respuestas correctas alcanzado por los hombres en la tarea extraer es 55%, siendo en 8 puntos porcentuales superior respecto del promedio de respuestas correctas logrado en la tarea interpretar de 47%, y 21 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas obtenido en la tarea reflexionar de 34%.

En el caso de las mujeres, se observa que el promedio de respuestas correctas logrado en la tarea extraer es 55%, siendo 3 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas obtenido en la tarea interpretar de 52%, y 18 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas logrado en la tarea reflexionar de 37%.

Además, en la Tabla Nº 111, se observa que el rendimiento logrado por hombres y mujeres en la tarea extraer es el mismo en promedio. Respecto de las tareas interpretar y reflexionar se observa que las mujeres presentan un mayor rendimiento en promedio en ambas tareas.

En la Tabla Nº 112, se presentan los resultados en rendimiento de los participantes en las tres tareas de comprensión lectora evaluadas de acuerdo a la edad.

**Tabla Nº 112: Promedios de porcentajes de respuestas correctas para las tareas de lectura de acuerdo a la edad de los lectores**

Tarea	Promedio 12 años	Promedio 13 años	Promedio 14 años
Extraer	50%	57%	58%
Interpretar	42%*	53%	53%
Reflexionar	32%	37%	39%

\*Diferencias significativas en promedio en la tarea extraer con los participantes de 13 y 14 años.

En relación al rendimiento alcanzado por los participantes en las tareas de comprensión lectora de acuerdo a su edad, se puede observar tal como lo muestra la Tabla Nº 112 que los lectores de 12 años obtienen un promedio de 50% de respuestas correctas en la tarea extraer, siendo 12 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas logrado por los lectores en la tarea

interpretar de 42%, y 22 puntos porcentuales mayor al promedio de respuestas correctas logrado por los participantes en la tarea reflexionar de 32%.

En el caso de los lectores de 13 años, se observa que en la tarea extraer responden correctamente en promedio 57%, siendo 4 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas de la tarea interpretar de 53%, y 20 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas alcanzado en la tarea reflexionar de 37%.

Para los participantes de 14 años, se observa que el promedio de respuestas correctas en la tarea extraer es 58%, 5 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas logrado en la tarea interpretar de 53%, y 19 puntos porcentuales superior al promedio de respuestas correctas de la tarea reflexionar de 39%.

En el caso de las tres edades, se observa que el mayor rendimiento alcanzado se obtiene en la tarea extraer, donde el mayor logro lo obtienen los lectores de 14 años, mientras que el menor rendimiento obtenido en todos los casos es en la tarea reflexionar. Además, se observa que los lectores de 12 años obtienen una diferencia en promedio en la tarea interpretar significativamente inferior respecto de los promedios obtenidos en esta tarea por los participantes de 13 y 14 años respectivamente.

## V.6 Resultados test 3

Los resultados de la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora se encuentran centrados en una escala con media 100 y desviación estándar 20, esto implica que un puntaje de 120 puntos es superior a un puntaje de 40 puntos.

En la Tabla Nº 113, se presentan los resultados obtenidos por los participantes en la prueba.

**Tabla Nº 113: Promedio de puntajes de la prueba**

Puntaje Promedio	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
100	56	159

Al analizar los resultados de la Tabla Nº 113, se observa que el puntaje promedio obtenido por los lectores en la prueba es de 100 puntos, quedando centrado en la media de dificultad de la prueba. Con respecto, al máximo logro de rendimiento alcanzado por los lectores en la prueba se observa que este corresponde a 159 puntos, mientras que el logro mínimo alcanzado en rendimiento es 56 puntos.

En la Tabla Nº 114, se presentan los promedios de puntajes de acuerdo al sexo de los participantes evaluados en la prueba.

**Tabla Nº 114: Promedios de puntajes por sexo**

Sexo	Promedio
Hombres	100
Mujeres	100

Al analizar el rendimiento de los participante según la variable de sexo, se puede observar, tal como lo muestra la Tabla Nº 114, que el logro promedio alcanzado por las mujeres y los hombres es el mismo, concentrándose en los 100 puntos y en la dificultad media de la prueba, además se aprecia que no existe una diferencia estadísticamente significativa.

En la Tabla Nº 115, se presentan los promedios de puntajes de acuerdo a 5 grupos de rangos de edad.

**Tabla Nº 115: Promedios de puntajes de acuerdo a rangos de edad**

Rangos de Edad	Promedio
15 a 24	106*
25 a 34	104*
35 a 44	98
45 a 54	95
55 a 65	93

\* Diferencia significativa en promedio con los rangos de edad: 35 a 40, 45 a 54 y 55 a 65.

En relación al rendimiento promedio alcanzado por los 5 rangos de edad, se puede observar, tal como lo muestra la Tabla Nº 115, que el puntaje promedio para el rango de edad de 15 a 24 años es de 106 puntos y el puntaje promedio para el rango de edad de 25 a 34 años es de 104 puntos. Ambos puntajes promedios logrados son muy similares entre sí, y a su vez diferentes significativamente respecto de los puntajes promedios logrados por los lectores que se encuentran en los grupos de edad que están sobre los 35 años.

En la tabla Tabla Nº 116, se presentan los promedios de puntajes de acuerdo al rango de edad y sexo de los participantes.

**Tabla Nº 116: Promedios de puntajes de acuerdo a rangos de edad y sexo**

Rangos de Edad	Promedio Hombres	Promedio Mujeres
15 a 24	105	108
25 a 34	103	105
35 a 44	97	99
45 a 54	95	95
55 a 65	97*	91

\* Diferencia significativa en promedio respecto a las mujeres.

Al analizar el rendimiento logrado de acuerdo a los tramos de edad y sexo de los lectores evaluados en la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora, se observa, tal como lo muestra la Tabla Nº 116, que las mujeres obtienen mejores puntajes en promedio respecto a los hombres en casi todos los rangos de edad, con excepción de las mujeres que se encuentran en el rango de edad mayores de 45 años que obtienen el mismo puntaje promedio que los hombres que se encuentra en ese mismo rango de edad, y este puntaje es de 95 puntos, mientras que las mujeres que se

encuentran ubicadas en el rango de edad mayores de 55 años logran un puntaje promedio de 91 puntos, 6 puntos significativamente inferior al puntaje promedio obtenido por los hombres de este mismo grupo quienes alcanzan un puntaje promedio de 97 puntos.

La descripción de lo que los lectores son capaces de hacer en lectura se encuentra en cada uno de los niveles de desempeño (Tabla Nº 117). En la tabla, se señala el extremo inferior de puntuación que corresponde a cada uno de los niveles descritos y los porcentajes de los lectores que alcanzan cada uno de los niveles.

Las puntuaciones obtenidas por los participantes en lectura se han jerarquizado en cinco niveles de rendimiento (del 1 al 5). En la Tabla Nº 117, quedan descritos los grados de adquisición de las competencias que corresponden a cada nivel.

**Tabla Nº 117: Descripción de los cinco niveles de desempeño en lectura**

Nivel	Límite puntaje	Lectores %	Descripción
5	139	3,3	Los lectores de este nivel localizan y organizan información dentro de textos de diversos propósitos, deduciendo cuál es relevante. Utilizan inferencias de alto nivel basadas en el texto para interpretar una sección dentro del texto o explicar una característica del mismo. Manejan ambigüedades o ideas distintas a las expectativas generadas por el texto. Evalúan críticamente o formulan hipótesis derivadas de conocimientos especializados en relación con el tema del texto. Demuestran una comprensión adecuada de textos largos y complejos cuyo contenido no les resulta familiar.
4	121	12,7	Los lectores de este nivel localizan y organizan información dentro de textos de diversos propósitos, deduciendo cuál es relevante. Utilizan inferencias de alto nivel basadas en el texto para interpretar una sección dentro del texto o explicar una característica del mismo. Manejan ambigüedades o ideas distintas a las expectativas generadas por el texto. Utilizan conocimiento formal para formular hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. Demuestran una comprensión adecuada de textos largos y complejos cuyo contenido no les resulta familiar.
3	103	25,3	Los lectores de este nivel localizan y, en algunos casos, reconocen la relación entre fragmentos de información dispersos en el texto y discriminan satisfactoriamente información que compite entre sí. Los lectores, además, integran diversas partes del texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Efectúan relaciones, proporcionando explicaciones o evaluando una característica del texto a partir de conocimientos cotidianos o, en algunos casos, derivados de conocimientos más específicos.
2	82	38,2	Los lectores de este nivel localizan uno o más fragmentos de información que satisfagan múltiples criterios en textos de diversos propósitos. Reconoce la idea principal de un texto, realiza relaciones simples y discriminan satisfactoriamente información que compite entre sí. Construye el significado dentro de una parte del texto cuando la información no es relevante y requieren inferencias de bajo nivel. Hacen comparaciones asociadas entre el texto y sus conocimientos externos.
1	56	20,6	Los lectores de este nivel localizan uno o más fragmentos de información explícita, discriminan entre poca o ninguna información que compite entre sí. Reconocen tema principal o propósitos en textos cuyo contenido les resulta familiar. Realizan conexiones simples entre el contenido del texto y conocimientos de la vida cotidiana.

**Rendimiento de los lectores por tareas de lectura**

En el caso de la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora, no es posible identificar el porcentaje de respuesta correcta para las tareas de lectura, ya que su análisis fue llevado a cabo mediante la metodología de la Teoría de Respuesta al Ítem, que tiene entre sus supuestos que se mide una dimensión dominante para obtener el puntaje de los participantes.

Las puntuaciones obtenidas por los participantes en la tres tarea de lectura se han jerarquizado en cinco niveles de rendimiento (del 1 al 5). En las siguientes tablas (Tabla Nº 118, Tabla Nº 119, Tabla Nº 120), quedan descritos los grados de adquisición de las competencias que corresponden a cada nivel. Se señala el extremo inferior de puntuación que corresponde a cada uno de los niveles descritos y los porcentajes de los lectores que alcanzan cada uno de los niveles.

**Tabla Nº 118: Descripción de los cinco niveles de desempeño en lectura<sup>50</sup>**

**Extraer y localizar información**

Nivel	Límite puntaje	Lectores %	Descripción
5	135	4,9	Datos insuficientes. No hay preguntas en este nivel en la prueba.
4	120	11,6	Datos limitados: solo hay una pregunta en este nivel en la prueba. Localiza pasajes de información, cada uno respondiendo a criterios variados, en textos de diversos propósitos. Sabe manejar informaciones extensas y contrapuestas.
3	102	25,3	Localiza pasajes de información, cada uno respondiendo a criterios variados, en textos de diversos propósitos. Discrimina información que compite entre sí.
2	85	33,2	Localiza pasajes de información, cada uno respondiendo a criterios variados, en textos de diversos propósitos. Maneja información contrapuesta.
1	56	25,1	Localiza un solo pasaje de información explícita respondiendo a un solo criterio, y hace una relación literal.

<sup>50</sup> Por las características de la prueba y la forma de reportar los resultados (IRT), es posible informar sobre los desempeños por tareas para la Prueba Nº3.

**Tabla Nº 119: Descripción de los cinco niveles de desempeño en lectura**  
**Interpretar e integrar información**

Nivel	Límite puntaje	Lectores %	Descripción
5	139	3,3	Datos limitados: solo hay una pregunta en este nivel en la prueba. Demuestra una comprensión plena y detallada de un texto; construye significados a partir de matices.
4	121	12,7	Emplea deducciones basadas en el texto para entender y aplicar categorías en un contexto poco familiar; construye el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Maneja ambigüedades.
3	103	25,3	Establecer relaciones en un texto para llegar a una conclusión, entender una relación o construir el significado de una frase o palabra. Maneja información contrapuesta.
2	82	38,2	Datos limitados: solo hay una pregunta en este nivel en la prueba. Construye significados dentro de una parte limitada del texto; se necesitan inferencias poco elaboradas.
1	56	20,6	Reconoce el tema principal o la intención del autor en un texto de contenido familiar, cuando lo que se pide se destaca en el texto.

**Tabla Nº 120: Descripción de los cinco niveles de desempeño en lectura**

**Reflexionar y evaluar la forma y contenido de un texto**

Nivel	Límite puntaje	Lectores %	Descripción
5	135	4,9	Elabora hipótesis o valora críticamente un texto sobre un contexto desconocido, teniendo en cuenta criterios diversos y aplicando una comprensión que va más allá del texto.
4	118	15,4	Aplica su conocimiento para elaborar hipótesis o valorar críticamente un texto. Evalúa o explica una característica formal, reconociendo su función en el texto.
3	104	18,1	Datos limitados: solo hay una pregunta en este nivel en la prueba. Evalúa, explica o valora un rasgo particular de un texto.
2	96	15,2	Relaciona y compara dentro del texto y fuera del mismo; explica un rasgo particular apoyándose en la experiencia o actitudes personales.
1	56	46,4	Datos limitados: solo hay una pregunta en este nivel en la prueba. Hace una relación simple entre la información del texto y el conocimiento cotidiano.

**Ítems Pisa**

En la Tabla Nº 121, se presentan los porcentajes de respuesta correcta obtenidos en la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora para los ítems comunes entre la prueba y el cuestionario de evaluación de Lectura Pisa 2009, los porcentajes de respuesta correcta obtenidos por Chile en Pisa 2009 y los porcentajes de respuesta correcta obtenidos por los países OCDE en Pisa.

**Tabla Nº 121: Porcentaje de respuesta correcta para los ítems comunes entre Prueba Nº3 de Comprensión Lectora y Pisa Lectura 2009**

PREGUNTAS TEST 3	PREGUNTAS PISA	PORCENTAJE CORRECTA TEST 3	PORCENTAJE CORRECTA PISA - CHILE	PORCENTAJE CORRECTA OCDE
P03	R429Q09	77,61%	86,01%	81,33%
P06	R429Q08	47,65%	72,07%	69,91%
P08	R403Q02	75,37%	82,04%	81,4%
P09	R403Q04	57,78%	76,58%	73,41%
P11	R403Q01	71,22%	87,49%	84,97%
P13	R403Q03	90,09%	95,98%	94,31%
P20	R452Q07	30,49%		46,21%
P22	R452Q03	6,72%		13,32%
P24	R417Q08	74,84%	84,42%	82,54%
P25	R417Q06	57,46%	72,36%	74,61%
P27	R417Q04	43,07%	59,31%	51,24%

Al analizar la información presentada en la Tabla Nº 121, se observa que los lectores evaluados en la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora, obtienen porcentajes de respuestas correctas más bajos que los obtenidos por Chile en la aplicación Pisa en todos los ítems comunes, y este resultado es el mismo al comparar estos porcentajes de respuesta correcta con los logrados por los países OCDE.

De los datos resultados obtenidos se sigue que el grado de dificultad de la mayoría de los ítems compartidos con Pisa no varía según contexto de aplicación. En otras palabras, si un ítem resulta difícil en la medición Pisa, también, lo es en la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora.

## V.7 Análisis rendimiento en Lectura

### ***Consideraciones generales***

Las tres versiones de la Prueba de Comprensión Lectora no pueden ser comparadas entre sí. No obstante, estos instrumentos comparten un marco conceptual, coincidiendo en el tipo de tareas exigidas a los lectores chilenos. Desde esta perspectiva, es posible reseñar brevemente las dificultades comunes o habituales de los lectores según tarea de lectura.

#### ***Extraer y localizar información***

En términos generales, los lectores mostraron mayor dificultad cuando aumenta el número de fragmentos a ubicar en el texto; asimismo, el número de criterios involucrados en la información. A esto, se debe añadir que el grado de explicitación de los contenidos afecta el rendimiento de los lectores, como también la necesidad de discriminar información contrapuesta.

#### ***Interpretar un texto***

Los lectores mostraron mayor dificultad frente a preguntas que requerían la relación de un número considerable de elementos y en consideración a lo explícita de la información. El proceso de discriminación de información en competencia se vio afectado por la cantidad de elementos que debían ser considerados por el lector al momento de plantear una hipótesis de lectura.

#### ***Reflexionar sobre la forma y contenido de un texto***

Las preguntas asociadas a esta tarea se vieron afectadas por la naturaleza de las relaciones que se pedían identificar o evaluar a los lectores. Además, influyeron en el rendimiento las características del conocimiento externo requerido, aquellas preguntas relacionadas con experiencias o saberes propios de la vida cotidiana resultaron más accesibles para los lectores que las vinculadas a conocimientos especializados o referidos a aspectos formales o retóricos de los textos.

#### ***Rendimiento Prueba Nº1 de Comprensión Lectora***

Ninguno de los lectores participantes en la Prueba Nº1 alcanzó el 100% de respuestas correctas. El promedio de respuestas correctas fue de un 58%. De los resultados obtenidos se puede

desprender que los lectores entre los 9 y 11 años de edad demuestran mayor facilidad para la tarea de localización de información en textos, mientras que las labores de interpretar y reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto les resultan más difíciles. Lo anterior, queda demostrado en el porcentaje de respuesta correcta por tarea: 75% en el caso de Extraer y Localizar información; y 52% en las tareas de Interpretar y Reflexionar, significativamente inferior a la primera de las tareas. Ahora bien, estos antecedentes deben tener en cuenta la relación entre estas tareas y los tipos y propósitos de lectura involucrados.

Es posible advertir como una pregunta orientada a la interpretación de una actitud de un personaje en un texto narrativa es contestada correctamente por la mayoría de los lectores; en cambio, la integración de información para llegar a una conclusión resulta un proceso significativamente más dificultoso para los lectores de esta edad. En los casos referidos, la longitud de los textos no representó un obstáculo, pues la dificultad de la segunda tarea probablemente se explica por el tipo de texto al cual se debe enfrentar el lector, a saber, un texto de carácter expositivo. En cambio, las acciones de los personajes de una narración no difieren en lo básico de la habilidad para entender y justificar las interacciones sociales cotidianas en las que el niño se encuentra inmerso.

En el sistema escolar chileno, los niños desde tercero básico ya se deberían encontrar en condiciones de leer de forma autónoma. Es decir, tanto la escritura como la lectura pueden ser empleadas para objetivos precisos como la obtención de información, la entretenición o el estudio. Asimismo, las temáticas pueden ser poco familiares. Sin embargo, los resultados obtenidos por los niños chilenos en la Prueba Nº1 de Comprensión Lectora dan cuenta que todavía el conocimiento previo respecto a la estructura narrativa es superior al de otro tipo de géneros discursivos (Aull, 1978).

Si bien los textos expositivos pueden ser parte de la formación de los niños desde los 9 años, lo cierto es que dicho tipo textual es utilizado como medio de aprendizaje y no, necesariamente, como objeto de lectura. De lo anterior se sigue que las tareas relacionadas con la reflexión de características discursivas o de elementos gráficos en los textos, son de difícil resolución por parte de los lectores de 9, 10 y 11 años. Por lo mismo, un porcentaje mínimo de lectores de este rango de edad es capaz de evaluar la efectividad de un recurso gráfico orientado a ejemplificar una serie

de instrucciones o de identificar el propósito discursivo de un enunciado en un aviso cuyo contenido les resulta familiar (por ejemplo, el reconocimiento entre una enseñanza y una recomendación es lograda por solo el 29% de los participantes).

Los lectores de este rango demostraron conocimiento respecto a la estructura narrativa; sin embargo, la construcción de hipótesis a partir de información implícita en este tipo de texto fue escasamente realizada. Este tipo de procesos requiere la organización y la contextualización de los contenidos y, por ende, mostrar una comprensión global de los mismos. Por lo tanto, las inferencias de tipo elaborativas, con las cuales los lectores pudiesen establecer estados de causalidad o dar cuenta de motivos o razones con sus efectos, no fueron realizadas adecuadamente lo que impide el enriquecimiento de los textos y los mantiene en su nivel básico de significado.

#### *Grupo objetivo*

Respecto a las edades de los lectores de este rango, el rendimiento no mostró diferencias significativas entre participantes de 9, 10 y 11 años. En este punto, es conveniente no perder de vista que entre los 9 y los 10 años acontece un momento de transición en el desarrollo de la lectura. Por norma general, los niños ya han aprendido a leer y comienzan a utilizar la lectura para aprender. En este sentido, es plausible suponer que ambos grupos se encuentran en condiciones similares, en tanto los lectores participantes de 9 años alcanzaron un 55% de respuestas correctas y los de 10 años un 64%. Por su parte, los lectores de 11 años lograron un rendimiento de 9 puntos superior (64%), lo que no constituye una diferencia significativa en términos estadísticos.

Era posible esperar que los lectores de 11 años demostrarán habilidades para leer textos de diversas estructuras; sin embargo, los resultados obtenidos dan cuenta que los niños entre 9 y 11 años todavía no están familiarizados con una amplia gama de textos, y que por igual presentan importantes dificultades para reconocer sus características formales, diversidad de tema y escasamente son capaces de adoptar una postura crítica frente a los textos, en otras palabras, manifiestan una incipiente autonomía en su ejercicio lector.

#### ***Rendimiento Prueba Nº2 de Comprensión Lectora***

De los participantes, ninguno alcanzó el puntaje máximo y el promedio de respuesta correcta fue de 51%. De los resultados obtenidos es posible desprender que los lectores entre los 12 y 14 años de edad muestran conocer las características de la estructura de los textos narrativos y expositivos. De este modo, son capaces de localizar información y realizan interpretaciones basándose en párrafos del texto; identifican los momentos en que suceden los acontecimientos en un texto narrativo o interpretan la acción de un personaje en una fábula. Asimismo, un porcentaje logra localizar un contenido en un texto expositivo discriminando información contrapuesta.

Ahora bien, las competencias recién descritas pueden ser consideradas como básicas para lectores de este nivel. Pues bien: los lectores entre 11 y 13 años, muestran dificultad para discriminar información en competencia o evaluar qué contenido resulta relevante para responder determinada pregunta. Tal como sostienen Winograd y Bridge, los buenos y malos lectores se diferencian por la habilidad para utilizar la información importante. A partir de esto se explica que apenas un porcentaje menor de los lectores establezca significados de palabras o frases, o pueda determinar la veracidad de ciertas afirmaciones en contraste con el contenido de un texto expositivo. Lo dicho, se refleja en el promedio de respuesta correcta alcanzado en el trabajo de interpretación (49%).

El reconocimiento de la idea principal se facilita en textos expositivos (Cooper, 1990); en el caso de los lectores de este rango, dicho reconocimiento es logrado de forma mayoritaria, en tanto, la idea principal esté estrechamente relacionada con el tema del texto. De esto se desprende que los lectores no requieren realizar un gran esfuerzo para identificar la idea más importante que el autor pretende explicar, pues esta se encuentra varias veces repetida a lo largo del texto de forma explícita e incluso puede estar enunciada en el título del texto. Sin embargo, cuando la idea principal se encuentra de forma implícita, los lectores de este rango demuestran importantes dificultades, aunque se trate de un texto expositivo.

Si bien se ha sugerido que los lectores entre 11 y 13 años reconocen estructuras textuales más diversas que los lectores de menor de edad, según se evidencia en los resultados de la Prueba Nº2 de Comprensión Lectora, los lectores de este rango no están familiarizados con las características formales de formularios. Por ejemplo, casi el 80% de los participantes no lograron identificar la utilidad de un cuestionario sobre salud. Aunque este tipo de texto pertenezca a su vida “real”

(resulta plausible suponer que gran parte de los lectores ha debido enfrentarse a un formulario de tres a cinco preguntas), este tipo de textualidad no pareciera ser objeto de lectura y, por lo tanto, de análisis de los lectores de este rango. Por lo mismo, las preguntas orientadas a la reflexión respecto a la utilidad que determinada serie de preguntas puede tener para, por ejemplo, diagnosticar una enfermedad o la función que la disposición de las mismas en el cuestionario posee resultan difícilmente realizadas por los lectores de estas edades: solo un 28% de los participantes respondió correctamente una pregunta orientada a la reflexión de la forma en un texto de las características señaladas. En definitiva, los lectores podrían reconocer lo importante en un texto (Winograd y Bridge), sin embargo no tienen la facultad para explicar o identificar las razones de dicha atribución.

Lo anterior, en buena medida, podría dar indicios para explicar la diferencia significativa entre la tarea de reflexión y las otras evaluadas en la prueba. En efecto, consistentemente los lectores de este rango mostraron dificultades al momento de reflexionar sobre la incorporación de elementos gráficos en un texto y solo presentaron un buen comportamiento en aquellas preguntas cuya reflexión estaba acotada a conocimientos familiares.

Al igual que el grupo anterior, los lectores de este rango presentaron importantes dificultades al momento de construir hipótesis de lectura a partir de información del texto. Lo que pareciera estar todavía en desarrollo es la capacidad de los lectores para identificar la relevancia contextual (Van Dijk, 1978) de determinadas situaciones o eventos específicos.

#### *Grupo objetivo*

En cuanto al desempeño de los lectores según su edad, existe una diferencia significativa entre el rendimiento de lectores de 12 años y el de los de 14 años (el segundo grupo obtiene 10 puntos porcentuales más que los lectores de 12 años).

En vista de los años de escolaridad y las situaciones reales de lectura de los participantes de este grupo (12 a 14 años), es posible conjeturar que los lectores de este grupo no tienen como objeto de estudio una amplia gama de estructuras textuales con temas de diversa índole y enfocados a contextos y propósitos de lectura diversos.

#### **Rendimiento Prueba Nº 3 de Comprensión Lectora**

En la Prueba Nº3, el 57% de los lectores se encuentra entre el puntaje mínimo y el promedio (100 pts.). Los resultados obtenidos dan cuenta de un grupo de lectores, entre los 15 y 65 años de edad, que demuestra mayor facilidad para realizar tareas que involucran temáticas, estructuras y conocimientos familiares o propios de la vida cotidiana. De este modo, la localización de información en un aviso es realizada por la mayoría de los lectores. Asimismo, la realización de inferencias de bajo nivel en contextos cotidianos, como puede ser un aviso sobre donación de sangre o recomendaciones sobre la higiene bucal, son resueltas por los lectores de este rango.

Ahora bien, los lectores de esta edad se encuentran plenamente en el proceso de leer para aprender, incluso si su propósito de lectura es la distracción. En consideración de aquello, es relevante no perder de vista las necesidades presentes en la sociedades actuales, las que exigen a las personas no solo buscar información o establecer relaciones básicas al interior de un texto, más bien se trata de alcanzar un estadio de autonomía en el aprendizaje de la mano de la capacidad para adaptarse y comprender una sociedad en permanente cambio (Castells, 1997).

Si es verosímil plantear las competencias lectoras bajo las consideraciones recién expuestas, resulta relevante evidenciar los problemas que los lectores entre 15 y 65 años de edad demuestran al enfrentarse a la búsqueda de contenidos que no aparecen reforzados en los textos o en estructuras textuales poco familiares. Esto queda reflejado en el rendimiento obtenido, más del 80% de los participantes se encuentra entre el nivel 1 y 3 de desempeño: las preguntas que componen estos niveles no requieren el manejo de ambigüedades o la resolución frente a ideas que escapan a las expectativas del texto.

De lo dicho, se desprende que los lectores de este rango presentan dificultades en la labor de localizar información cuando esta se encuentra dispersa en el texto o debe ser extraída de estructuras adyacentes. En este sentido, los lectores muestran importantes limitaciones para evaluar qué información resulta relevante para sus propósitos.

Lo expuesto hasta ahora tiene relación con las estrategias que los lectores ponen en función de su lectura. Es posible sugerir que aquellas tareas de lectura que exigen la reflexión, la valoración o evaluación de los textos resultan muy difíciles para los lectores. Siendo así, no pueden llegar a conclusiones o hipótesis de lectura a partir de criterios de diversa índole; asimismo, los conocimientos previos que vinculan con los textos no logran enriquecer su lectura. Esto último,

tiene particular relevancia, pues, como hemos visto en apartados anteriores de este informe, los lectores utilizan, y deben hacerlo, durante el proceso de comprensión conocimientos previos de muy diferente naturaleza. Por lo demostrado en la Prueba Nº 3 de Comprensión Lectora, podemos identificar importantes falencias en los conocimientos relacionados con el contenido o tema concreto de los textos, la estructura y organización retórica de los mismos y con los procesos metacognitivos conducentes a la adecuada aplicación de las estrategias que la comprensión requiere. Lo recién señalado explica que solo el 16% de los participantes demostrará las habilidades recién descritas.

Como se ha venido sugiriendo a lo largo de este informe, leer permite acceder a conocimientos específicos o disciplinarios. La idea anterior da cuenta de la relación entre lectura y aprendizaje, en tanto, aprender algo equivale a realizar una representación de un aquello, un modelo propio (Ausubel, 1963). En este sentido, las dificultades exhibidas por los lectores de este rango de edad atentan contra sus propias posibilidades de relacionar de una forma no arbitraria lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender. En otras palabras, la imposibilidad de construir significados sobre los textos implica la dificultad de atribuirle significado al contenido de una cuestión, de algo que existe objetivamente.

#### *Grupo objetivo*

La Prueba Nº3 de Comprensión Lectora estuvo dirigida a un amplio rango de edad de la población. Por lo mismo, los resultados se examinaron teniendo en cuenta tramos de edad (de 15 a 24 años, de 25 a 34 años, de 35 a 44 años, de 45 a 54 años, de 55 a 65 años). El rendimiento entre estos grupos fue progresivamente menor en la medida que aumentaba la edad de los lectores. Diferencia que resulta significativa entre los dos primeros grupos (de 15 a 34 años) con los tres últimos (desde los 35 a los 65 años): los puntajes obtenidos por los dos primeros grupos es similar (106 y 104 pts.; sin embargo difiere significativa con la obtenida por los tres últimos tramos de edad (desde 35 a 65 años), quienes obtienen puntajes cercanos a los 95 pts.

Respecto al menor rendimiento de la población más adulta, resulta particularmente relevante traer a la memoria la situación vivida en Francia a comienzos de la década de los ochenta. En 1981, el Informe Ohex sobre la pobreza estableció que las competencias en lectura de muchos de los franceses eran limitadas. Por ese entonces, surge el término iletrismo (oficializado en Francia en

1984), que se empleó para referirse a la persona “que ha sido escolarizada, pero que, por diversas razones, ha perdido su habilidad de lectura, ha ‘desaparecido’” (Lahire (Comp.), 2004, p. 39). Pues bien, resulta pertinente preguntarse si el iletrismo es un fenómeno que responde a las lagunas educacionales de los lectores o si se trata de una situación propia de las nuevas exigencias, que requieren que las habilidades aprendidas se mantengan en los adultos.

La discusión anterior se enmarca en la reflexión respecto a las condiciones y exigencias que enfrentan las personas en las sociedades actuales; desde esta perspectiva, resulta relevante preguntarse e indagar en las condiciones de escolarización de este grupo de la población y, además, en sus actuales contextos de vida. Las habilidades lectoras requieren de una permanente ejecución, práctica que implica la continua lectura de diversos tipos de texto y, también, la reflexión sobre su contenido y forma.

## V.6 Conclusiones

En la idea de competencias y habilidades lectoras para la vida, se han basado buena parte de las discusiones en torno a las capacidades lectoras de los chilenos. Pues bien: como se ha venido sosteniendo, la noción de lectura responde a determinantes históricas que la definen y terminan por construir la representación que de ella tenemos y las expectativas asociadas a su práctica. En efecto, en la identificación de aquello que se ha llamado “para la vida” se juega buena parte de lo que se considerará como lectura, a saber, competencias básicas, estructuras textuales a reconocer y propósitos de lectura plausibles. La lectura, tal como se reconoce, implica un tipo de funcionalidad con respecto a las exigencias de las sociedades modernas.

Lo anterior resulta importante en el caso de pensar los resultados obtenidos por los chilenos en las tres versiones de la Prueba de Comprensión Lectora. Si se asume el hecho que las competencias y habilidades lectoras deben ser evaluadas en relación con la funcionalidad que adquieren en las vidas de las personas, nuestro análisis debe tener permanentemente en cuenta aquellos aspectos que se han considerado como fundamentales al momento de reconocer las ventajas y usos de la lectura.

Si bien no es posible comparar en términos de rendimiento a los grupos participantes en las versiones de la Prueba de Comprensión Lectora, en el ámbito de las competencias se pueden identificar aspectos comunes. Por lo demostrado, los lectores de todas las edades tienen importantes falencias al momento de integrar a su lectura conocimientos especializados que no corresponden a saberes propios de la vida cotidiana. Lo dicho resulta particularmente significativo, en tanto, la construcción de significados requiere de este tipo de actividades; asimismo el adecuado acceso a textos de mayor complejidad dependerá en buena medida de este mismo ejercicio.

El trabajo de reflexión y evaluación de los textos debe ser considerado como fundamental al momento de evaluar a los lectores. En el caso de los chilenos, un porcentaje importante carece de conocimientos respecto a recursos formales básicos. Asimismo, en textos de formato discontinuo o de estructuras poco familiares, un grupo significativo de lectores no es capaz de evaluar la efectividad de dichos recursos o identificar las características discursivas de textos asociados a avisos publicitarios; en la Prueba Nº1 el promedio obtenido en la tarea de Reflexionar fue de

apenas la mitad de respuestas correctas (52%); en la segunda prueba, la situación es todavía más preocupante porque el porcentaje de respuesta correcta alcanza en dicha tarea es solo el 36%; finalmente, el 61.4% de los participantes adultos (sobre 15 años) se encuentra entre los niveles 1 y 2 de la tarea que busca Reflexionar sobre la forma y contenidos de los textos. Ocurre, en estos casos, que el proceso de lectura se estanca en un nivel superficial, donde solo es posible la decodificación de las palabras. La condición de superficialidad de la lectura implica que dichas personas tienen problemas, por ejemplo, al momento de comprender la intención persuasiva de un enunciado, o la explicación en un diagrama.

Hasta ahora se ha aludido a las tareas de interpretación y reflexión, ámbitos que mostraron las falencias más profundas. Ahora bien, la labor de localización de información también evidenció importantes problemas. Frente a la necesidad de ubicar información, por ejemplo, respecto de los tiempos para volver a realizar una donación de sangre o información específica sobre este proceso, un grupo importante de la población no logró adecuadamente este tipo de tareas.

Ahora bien, una vez examinadas las competencias y habilidades de los lectores chilenos, es importante contrastar dicha información con la edad de los participantes. En el caso de los lectores de menos de 15 años, se debe tener presente el currículum escolar, progresivamente orientado a integrar situaciones de lectura de la vida real. En otras palabras, el currículum contempla distintos tipos y propósitos textuales; sin embargo, los resultados muestran que los lectores menores de 15 años todavía reconocen con mayor facilidad las estructuras de tipo narrativo, en desmedro de otras.

En la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora, los dos primeros rangos de edad (de 15 a 34 años) alcanzaron un puntaje promedio significativamente mayor al obtenido por los grupos de mayor edad. La población evaluada a partir de los 15 años incluye a personas con diversa formación educacional, ya sea por nivel alcanzado o por el tipo de formación escolar. La adquisición de estrategias de lectura, acordes a un perfil de lector que se ha denominado como activo, es de reciente ingreso en los planes y programas de la educación chilena. En vista de aquello, frente al rendimiento de los adultos en lectura es importante preguntarse si las diferencias evidenciadas se deben a problemas en los procesos de escolarización de las personas o si dichas instancias educacionales apuntaban a conocimientos y competencias no acorde con las exigencias de las

sociedades modernas. En efecto, resulta conveniente tener en cuenta las características de la formación lectora de la población más adulta.

Las herramientas con que cuenta el lector al momento de enfrentarse a diversos textos resultan decisivas en el proceso de lectura. Ante todo, se trata de problemas asociados al desarrollo de las habilidades lectoras y cómo estas se encuentran en niveles básicos o superficiales en un grupo significativo de la población. Los lectores más hábiles tienden a construir representaciones mentales que los ayudan a comprender los textos y confrontarlos con la realidad. De este modo cuentan con las herramientas para comprender situaciones, adquirir nuevos conocimientos y adoptar posturas críticas frente a la actividad discursiva que se desarrolla en las sociedades modernas.

## V.9 Referencias

Allende, F. y M. Condemarín (1997). De la asignatura de Castellano al área del lenguaje. Santiago: Dolmen.

Alonso J. y M.M. Mateos (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje. México: Fondo de Cultura Económica.

Bahloul, J. (1998). Estudio sociológico sobre los “pocos lectores”.

Diego Barros Ar .., Jaime Lavados Montes. Santiago: Universitaria.

Bernárdez, Enrique (1999). ¿Qué son las lenguas? Madrid, Alianza

Bourdieu, P. (2010). El sentido social del gusto. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P (2007) El sentido Práctico. Buenos Aires. Siglo XXI

Bourdieu, P. (2002). Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. España: Paidós.

Cavallo, G., Chartier, R. (Ed.). (1998). Historia de la lectura en el mundo occidental. España: Taurus.

Coll, C (1983). “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza / aprendizaje”. En: C.Coll (Ed.), Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid: Siglo XXI.

García Madruga, J.A. (2006). Lectura y conocimiento. España: Paidós.

Gutiérrez V, A y Montes de Oca, R (2004) “La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”. Revista Iberoamericana de Educación/ OEI en [<http://www.rieoi.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>].

Medina, A., Gajardo, A.M. (2010). Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de textos. Santiago: Ediciones UC.

Méjico, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). (2006) Encuesta Nacional de Lectura. México. Universidad Nacional Autónoma de México. [versión electrónica]

Lahire, B. (comp.). (2004). Sociología de la Lectura. Barcelona. Gedisa

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: EUVSA.

Pisa. (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. OCDE.

Pisa. (2006). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. OCDE.

SIMCE – Unidad de Curriculum y Evaluación, MINEDUC (2009). *Resumen resultados Pisa 2009, Chile*.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. España: Grao.

Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Infancia y Aprendizaje. España: Grao.

Torres, Rosa María (2006). “Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1.

## VI. Análisis de Comprensión Lectora de los chilenos

---

### VI.1 Introducción

La siguiente sección profundiza en los factores que se correlacionan con el puntaje en la prueba de comprensión lectora. La metodología utilizada es de correlaciones en el programa estadístico STATA. Específicamente, se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson, este es un índice de fácil ejecución e, igualmente, de fácil interpretación.

El valor del coeficiente de correlación varía entre -1 y 1, indicando el nivel de variación conjunta que tienen dos variables. Por ejemplo, suponga que se desea estudiar si personas con más años de educación tienen o no mayores puntajes en las pruebas de comprensión lectora. Si el coeficiente de correlación tiene valores cercanos a 1, entonces educación y puntaje de la prueba tienden a moverse en forma muy similar, es decir, individuos de alta educación tienden a tener altos puntajes, e individuos de baja educación tienen en general bajos puntajes. Al mismo tiempo, si el coeficiente de correlación es cercano a -1, indicaría que individuos de alta educación tienen bajos puntajes en la prueba de comprensión lectora, e individuos de baja educación tienen alto puntajes en la prueba. Por último, si la correlación es cercana a cero, indica que educación y puntaje en la prueba no se mueven conjuntamente, ni de forma positiva, ni negativa. En todos los análisis que se presenta en esta sección del informe se realizó un test de hipótesis de que las variables no están correlacionadas, es decir el índice de correlación es igual a cero. Una consideración importante del análisis de correlaciones es que no se identifica causalidad, por ejemplo, si la correlación entre nivel educacional y puntaje en la prueba de comprensión lectora es cercano a 1, no significa que un mayor nivel educacional mejore la capacidad lectora, si no que simplemente se mueven en forma conjunta.

El objetivo de realizar el análisis de correlaciones es identificar qué hábitos, actitudes familiares, tenencia de libros, autopercepción de capacidades, valoración de la lectura y acceso a esta se correlacionan con el resultado obtenido en la prueba de comprensión lectora. La correlación indicará la fuerza y la dirección lineal que se establece entre dos variables aleatorias, en este caso puntaje del test de lectura y las ya mencionadas.

La teoría de Lucas (1988), presenta dos mecanismos de acumulación de capital humano; uno es dedicando horas de trabajo para este fin, esto es, "ir al colegio". El segundo mecanismo está basado en la idea de "aprender haciendo" (*learning by doing*) desarrollada por Arrow (1962). En el caso de los menores de 15 años, la acumulación sólo existiría a partir del primer mecanismo, en cambio para los mayores son ambos mecanismos los existentes. En consideración a esto, el análisis de la relación prueba-encuesta se realizará considerando don grupos objetivos:

- Menores de 15 años.
- De 15 a 65 años.

## VI.2 Variables asociadas a la lectura

Leer es un proceso de interacción entre un lector y su texto (Adams y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987), que requiere de la participación activa del lector y que en buena medida está determinado por sus experiencias y conocimientos previos. Desde las teorías cognitivas, la lectura es el resultado de la construcción de una representación o modelo mental (García Madruga, 2006) a partir de la situación que el texto evoca. La representación construida por el lector es producto de la integración entre lo expresado en el texto y los conocimientos previos del lector que pueden ser de distinta naturaleza: lingüísticos, generales sobre el mundo, estratégicos y sobre el contenido y estructura formal del texto (García Madruga, 2006).

La alfabetización en lectura no es un problema exclusivo de las aulas; por una parte, las personas, niños y adultos, requieren leer adecuadamente más allá del contexto educacional y, por otra, desarrollan habilidades de lectura fuera de clases y durante toda su vida (Torres, 2006). La relación entre hábitos y frecuencia lectora incide en el desarrollo de habilidades lectora, relación que no se restringe al individuo, sino que también involucra a la familia de los estudiantes.

La literatura aborda abundantemente, como temas de investigación, el examen de la vinculación entre las características del entorno familiar y los resultados de aprendizajes obtenidos en la escuela. Estos estudios, por ejemplo, dan cuenta de la incidencia de las cualidades familiares o el nivel socioeconómico de éstas en la asistencia a clases (Boggess 1997 y Wightman & Danziger 2011). La importancia de las características familiares en el desempeño académico, ha significado que investigaciones orientadas a analizar el impacto de otros factores sobre el desempeño

académico, como lo son el tamaño de clase (Kruger & Whitmore 2001), el efecto pares (Duflo et al 2009) o la calidad del profesor (Hanushek et al 2005), planteen modelos en los que se debe controlar por factores familiares, ya que reconocen su relevancia e impacto tanto en desempeño como en asistencia escolar. Lo cierto es que la aparición del conocido estudio de Coleman (1966) golpeó fuertemente el optimismo respecto al impacto del currículo escolar y los recursos sobre el rendimiento de los estudiantes. En este trabajo se concluye que el efecto marginal de varios insumos escolares es igual a cero; su influencia resultaba irrelevante al compararla con la importancia, como determinante de los resultados de los tests, de las características familiares del niño o joven.

En consecuencia, se encuentra documentado que las características socioeconómicas de las familias de los alumnos son el mayor determinante de los resultados académicos<sup>51</sup>. No obstante, dentro este grupo de características se podrían distinguir aquellas relacionadas con los hábitos lectores familiares. En esta línea de investigación, se encuentra el trabajo de Ayodele, Gabriel y Opeyemi (2010). Este estudio indaga sobre los factores que afectan el rendimiento de los estudiantes de educación superior en Nigeria. Según lo evidenciado, los alumnos que pasaban más horas leyendo sus libros todos los días tenían un mejor desempeño que aquellos que dedicaban menos horas a la lectura. Asimismo, el estudio destaca la importancia que tiene en el rendimiento de los estudiantes el compromiso de las familias.

En la línea del estudio recién señalado, está el trabajo de Gil Flores (2008) que examina la relación entre las actitudes de las familias hacia la lectura y los hábitos lectores de los niños en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Según esta investigación, los niveles de competencias matemáticas y de comunicación lingüística son superiores a medida que los padres dedican mayor tiempo a la lectura y tienen actitudes familiares orientadas a valorizarla. Ahora bien, tal como reportan los resultados de PISA (OECD, 2010), los alumnos que demuestran mejores competencias dedican mayor tiempo a la lectura en su tiempo libre y por voluntad propia. En este sentido, adquiere relevancia la distinción entre lectura obligatoria, asociada a la formación en la escuela, y

---

<sup>51</sup> De acuerdo al Informe OECD 2008, Chile es el segundo país, entre todos los participantes en PISA 2006, donde mayor influencia tiene el promedio del nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten a una misma escuela sobre el rendimiento académico en el área de Ciencias.

aquella que se realiza por decisión personal, a partir de las preferencias y valoraciones individuales.

El estudio realizado por Yubero y Larrañaga (2010) exhibe la relación entre valoración de la lectura y el desarrollo de hábitos lectores. Según los resultados de este trabajo, el valor de la lectura varía en función del comportamiento lector y los hábitos de lectura. A partir de esta afirmación, resulta pertinente preguntarse por los determinantes detrás de la construcción de este tipo de valoración. La identidad no puede construirse desde cero, sino que apela a una determinada inserción social que genera particulares estilos de vida, preferencias, gustos, que determinan aquellas especificaciones que los diferencian. En este sentido, la familia –el hogar- resulta determinante desde la perspectiva de los valores. El estilo educativo de los padres, las actividades realizadas en el tiempo libre, la utilización del tiempo libre repercuten significativamente en la adquisición y objetivación de los hábitos y preferencias, donde se establecen “las jerarquías entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, este sistema de clasificación hecho cosa inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva del arbitrario cultural” (Bourdieu, 2007).

Lo señalado hasta ahora justifica examinar los hábitos lectores de los estudiantes y, también, sobre las actitudes de la familia en relación con la lectura, medida como el resultado del test de comprensión lectora. A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la Encuesta de Comportamiento lector, se propone indagar en la valoración que se tienen de la lectura, entendiendo que en dicha jerarquización se exhiben los hábitos lectores de las personas (lecturas diarias y preferencias). Además, se busca identificar las actitudes familiares tendientes a la socialización de la lectura y adquisición de material de lectura (libros).

La percepción que los lectores tienen de su propio desempeño puede determinar el grado de reflexión que los sujetos tienen de sus procesos mentales, repercutiendo directamente en los procesos cognitivos implicados en las tareas de lectura que afrontan. En efecto, los lectores habitualmente poseen alguna idea previa sobre la facilidad con que son capaces de leer y aprender textos de diversas disciplina. Este componente, puede resultar determinante al momento de diferenciar entre los buenos y malos lectores (García Madruga, 2006)

Bajo las consideraciones expuestas, se han establecido cinco categorías de análisis de las preguntas presentes en la encuesta, con el objetivo de contrastarlas con los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora. Las categorías son las siguientes:

- Características sociodemográficas.
- Hábitos.
- Actitudes.
- Tenencia.
- Motivación.
- Auto-percepción.

### VI.3 Muestra Menores de 15 años

La muestra de personas menores de 15 años a las que les fue aplicado el test corresponde a 277, como muestra la tabla a continuación:

**Tabla Nº 122: Muestra de Test 1 y Test 2**

Tramo etario	T1	T2	Total
9 - 11 años	139		139
12 - 14 años		143	143
<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>143</b>	<b>282</b>

A partir de esto, se mantuvieron sólo aquellos que también hubieran contestado la encuesta de comportamiento lector, como se muestra en la tabla a continuación:

**Tabla Nº 123: Muestra de población de 9 a 14 años con respuesta en Encuesta y Prueba**

Tramo etario	T1	T2	Total
9 - 11 años	138		138
12 - 14 años		140	140
<b>Total</b>	<b>138</b>	<b>140</b>	<b>278</b>

Finalmente, el análisis contendrá un máximo de 278 casos para aquellas variables que no tengan missing (no respuesta), 138 corresponden al test 1 y 140 al test 2.

### ¿Qué factores están correlacionados con la lectura?

En esta sección se presentan los resultados del análisis de correlaciones entre el resultado de comprensión lectora y preguntas de la Encuesta de lectura. Las variables consideradas en este apartado son sociodemográficas que según la literatura presentan evidencia de relacionarse (correlación significativa) con el desarrollo de habilidades cognitivas.

Se considera el ingreso per cápita del hogar, que como indica el estudio de Pamela E. Davis-Kean (2005) presenta una importante relación entre niveles de ingreso del hogar y logros académicos. En el caso de menores de 15 años no se incluyó la variable educación de los padres, ya que ésta sólo fue consultada con relación a los jefes de núcleo y cónyuges.

También se incluyeron variables socioeconómicas tales como cantidad de niños menores de 6 años en el hogar y genero de la persona que rinde el test.

Considerando la encuesta de comportamiento lector, se utilizó primero preguntas de **hábitos** lectores, tales como *frecuencia de lectura por más de 15 a 20 minutos, asistencia a bibliotecas y horas de televisión y de lectura*. Para **actitudes** familiares en torno a la lectura, se consideraron *Cuando era niño, sus padres lo estimulaban a leer libros que no fueran del colegio* y *En general, ¿se les lee a los niños en su hogar?* En la siguiente sección, de **tenencia** y adquisición se consideró la pregunta *Cuando usted era niño, ¿había libros en su hogar?* La **motivación** de la lectura se examinó con la pregunta *Cuando usted lee, ¿por qué motivo lo hace habitualmente?* Finalmente en el ítem de **Auto-percepción** se trabajó con la pregunta *¿Cuánto entiende de lo que lee?* y con *¿Qué tipo de lector se considera?*

La tabla a continuación resume los principales resultados. En ella existen tres datos por variable, la primera de ellas corresponde al coeficiente de pearson, inmediatamente después está el nivel de significancia de la relación, la cual de ser menor a 0.1 se considerará significativa con un 90% de confianza. El último dato corresponde a la cantidad de observaciones utilizadas en cada estimación. Considerando estas variables se obtienen los siguientes resultados:

**Tabla Nº 124 Correlación de variables con el resultado obtenido en la Prueba de Comprensión Lectora**

Variables	Puntaje Prueba
Sexo (Mujer/Hombre)	-0.1134*
	0.0590
	278
Años de educación (Variable continua)	0.1134*
	0.0604
	275
Pertenecer a la Región Metropolitana (Sí/No)	0.0096
	0.8739
	278
Edad en la que aprendió a leer (Variable continua)	-0.0693
	0.2548
	272
Existencia de libros en el hogar (Sí/No)	-0.0788
	0.1908
	278
Cuando usted era niño, ¿quién era la persona que más lo animaba a leer? (Sí para padres, No para otro)	0.0013
	0.9830
	278
En general, ¿se les lee a los niños en su hogar? (Sí/No)	0.0352
	0.5645
	271
Ingreso per cápita (Variable continua)	0.1781***
	0.0029
	278
¿Con qué frecuencia lee durante 15 a 20 minutos de forma continua? (Todas las semanas o no)	0.0113
	0.8506
	278
Cuando usted lee, ¿por qué motivo lo hace habitualmente? (Ocio u otro)	-0.0755
	0.2094
	269
¿Con qué frecuencia lee libros en formato impreso? (Todas las semanas)	0.1108*
	0.0652
	278
Cuando usted era niño, ¿había libros en su hogar?	0.0641
	0.2970
Horas que ve televisión en la semana (Variable continua)	267
	0.0973

Variables	Puntaje Prueba
	<b>0.1056</b>
	<b>278</b>
	<b>0.1397**</b>
<b>Horas que lee libros en la semana(Variable continua)</b>	<b>0.0202</b>
	<b>276</b>
	<b>0.1109*</b>
<b>Cuando era niño, sus padres lo estimulaban a leer libros que no fueran del colegio (Si/No)</b>	<b>0.0649</b>
	<b>278</b>
	<b>0.2276***</b>
<b>¿Qué tipo de lector se considera? (Frecuente o no)</b>	<b>0.0001</b>
	<b>278</b>
	<b>0.4421***</b>
<b>Entiende más del 50% de lo que lee (Si/No)</b>	<b>0.0000</b>
	<b>278</b>
	<b>0.0633</b>
<b>En el último año ha asistido Bibliotecas públicas (Sí/No)</b>	<b>0.2927</b>
	<b>278</b>

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Entre las variables que presentan correlación significativa con el puntaje de la prueba de lectura se encuentran el sexo, la educación del niño (años de educación) y al ingreso per cápita<sup>52</sup> del hogar. En el caso del sexo, se indica que las mujeres obtienen en promedio mayores puntajes en la prueba<sup>53</sup>. Años de educación y mayores ingresos per cápita, se relacionarían en promedio con mayores puntajes.

Cabe destacar que esta estimación tiene como fin entregar luces, pero en ningún caso logra definir causalidad entre las variables.

Aquellos que leen libros en formato impreso todas las semanas se relacionarían de forma significativa y positiva con el resultado de la prueba. En actitudes familiares, el ser estimulado a leer libros que no son designados por el colegio, también se relacionaría con mayores puntajes en la prueba.

---

<sup>52</sup> Para que los resultados entre las distintas etapas del estudio sea relacionadas se ha trabajado con ingreso autónomo, el cual era necesario para el capítulo del estudio de vinculación con crecimiento económico (capítulo 5).

<sup>53</sup> Esto es un test de correlación, no de causalidad, es decir el hecho de ser mujer no **provoca** mayores puntajes, si ser mujer se **relaciona** a tener mayores puntajes.

Para la cantidad de horas que lee a la semana también se observa una relación positiva, conexión que no se ve, ni siquiera de forma negativa, con la cantidad de horas que ve televisión en la semana.

Finalmente, en relación a percepciones se aprecia que quienes se declaran lectores “más frecuentes” presentan en promedio mejores resultados que aquellos declarados como *no lector*. Por su parte, aquellos que perciben *entender más del 50%* de lo que leen presentarían en promedio mejores puntajes.

#### **VI.4 Muestra Mayores de 15 años**

La muestra para mayores de 15 años contempla aquellas personas que realizaron el test y contestaron la encuesta de comportamiento lector. Este grupo corresponde a 940 personas como se muestra en la tabla a continuación.

**Tabla Nº 125 Muestra de población de 15 años o más con respuesta en Prueba**

Tramo etario	T3	Total
15 - 65 años	940	940

De estos, 928 contestaron la Encuesta de Comportamiento lector, quedando finalmente una muestra de 928 personas mayores de 15 años.

**Tabla Nº 126: Muestra de población de 15 años o más con respuesta en Encuesta y Prueba**

Tramo etario	T3	Sin encuesta	Total
15 - 65 años	940	12	928

#### **¿Qué factores están correlacionados con la lectura?**

En esta sección se presentan los resultados del análisis de correlaciones entre el resultado de comprensión lectora y preguntas de la Encuesta de lectura. Las variables consideradas en este apartado son hábitos, actitudes familiares, tenencia de libros, motivación y autopercepción de

capacidades. Se consideran variables sociodemográficas que según la literatura presentan evidencia de relacionarse con desarrollo de habilidades cognitivas, en este caso habilidades lectoras.

La primera de ellas corresponde a la educación de los padres. Green y Riddel (2007) entregan evidencia de que la educación de los padres influencia las habilidades lectoras, principalmente por su impacto en la educación de la misma, y la atención educacional del niño. También se considera el ingreso per cápita del hogar, que como se indicó presentaría una importante relación entre niveles de ingreso del hogar y logros académicos.

Entre las preguntas de la encuesta primero se encuentran aquellas relativas a **hábitos lectores**, los que intentan discernir frecuencia de lectura en diversos medios. Entre aquellas que finalmente se utilizaron están *frecuencia de lectura por más de 15 a 20 minutos, asistencia a bibliotecas y horas de televisión y de lectura*. Para **actitudes** familiares en torno a la lectura, se consideraron *frecuencia con que le leían cuando era niño, Cuando usted era niño, ¿quién era la persona que más lo animaba a leer? Cuando era niño, sus padres lo estimulaban a leer libros que no fueran del colegio y De acuerdo a lo que usted recuerda de lo que sucedía en su hogar, podría señalar si se acostumbraba a conversar temas de cultura, política, interés general, contingencia nacional, etc?* y *De acuerdo a lo que usted recuerda de lo que sucedía en su hogar, podría señalar si sus padres o personas con las que vivía acostumbraban a leer habitualmente libros, diarios o revistas.* En la siguiente sección, de **tenencia** y adquisición se consideró la pregunta *Actualmente ¿hay libros en su hogar?, Cuando usted era niño, ¿había libros en su hogar?* La **motivación** de la lectura se examinó con la pregunta *Cuando usted lee, ¿por qué motivo lo hace habitualmente?* Finalmente en el ítem de **Auto-percepción** se trabajó con la pregunta *¿Cuánto entiende de lo que lee? y con ¿Qué tipo de lector se considera?*

La tabla a continuación resume los principales resultados. En ella existen tres datos por variable, la primera de ellas corresponde al coeficiente de Pearson, inmediatamente después está el nivel de significancia de la relación, la cual de ser menor a 0.1 se considerará significativa con un 90% de confianza. El último dato corresponde a la cantidad de observaciones utilizadas en cada estimación.

Considerando estas variables se obtiene lo siguiente:

**Tabla Nº 127: Correlación de variables con el resultado obtenido en la Prueba de Comprensión Lectora**

Variables	Puntaje Prueba
	0.0024
<b>Sexo (Mujer/Hombre)</b>	0.9406
	929
	0.5013***
<b>Años de educación (Variable continua)</b>	0.0000
	919
	0.1005***
<b>Nivel educacional de la madre (básica)</b>	0.0022
	781
	0.1549***
<b>Nivel educacional del padre (básica)</b>	0.0000
	781
	0.0247
<b>Pertenecer a la Región Metropolitana (Sí/No)</b>	0.4526
	929
	-0.1603***
<b>Edad en la que aprendió a leer (Variable continua)</b>	0.0000
	893
	0.2254***
<b>Ingreso per cápita (Variable continua)</b>	0.0000
	929
	0.3168***
<b>¿Con qué frecuencia lee durante 15 a 20 minutos de forma continua? (Todas las semanas o no)</b>	0.0000
	929
	0.1104***
<b>En el último año ha asistido Bibliotecas públicas (Sí/No)</b>	0.0008
	929
	-0.2123***
<b>índice de frecuencia en que le leían (Variable continua)</b>	0.0000
	929
	-0.3000***
<b>¿Con qué frecuencia lee libros en formato impreso? (Todas las semanas o no)</b>	0.0000
	929
	0.3049***
<b>Existencia de libros en el hogar cuando usted era niño (Sí/No)</b>	0.0000
	886
<b>Existencia de libros en el hogar hoy (Sí/No)</b>	0.0836*

	0.0110
	924
	0.0440
<b>Horas que ve televisión en la semana (Variable continua)</b>	0.1813
	923
	0.2615***
	0.0000
	918
	0.1529***
<b>Cuando usted era niño, ¿quién era la persona que más lo animaba a leer? (Sí para padres, No para otro)</b>	0.0000
	929
	0.0898***
<b>Hoy en día, ¿quién es la persona que más lo anima a leer? (Sí para padres, No para otro)</b>	0.0062
	929
	-0.2928***
<b>En su hogar, durante la infancia se acostumbraba a acostumbraban a leer habitualmente libros, diarios o revistas. (Algunas veces y siempre o no)</b>	0.0000
	929
	0.2831***
<b>En su hogar, durante la infancia se acostumbraba a conversar temas de cultura, política, interés general, etc. (Algunas veces y siempre o no)</b>	0.0000
	929
	0.2700***
<b>Cuando era niño, sus padres lo estimulaban a leer libros que no fueran del colegio (Sí/No)</b>	0.0000
	929
	-0.2758***
<b>Cuando usted lee, ¿por qué motivo lo hace habitualmente? (Ocio u otro)</b>	0.0003
	794
	0.2571***
<b>¿Qué tipo de lector se considera? (Frecuente)</b>	0.0000
	929
	0.3677***
<b>Entiende más del 50% de lo que lee (Sí/No)</b>	0.0000
	929

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Cabe destacar que el número de observaciones no se mantiene para todas las preguntas, ya que algunas presentan missing debido a saltos o no respuesta.

Los resultados indican una fuerte relación (no causal) positiva entre la educación de las madres y los padres, y los años de educación con el resultado en la prueba. Esta variable es una dummy que

es igual a uno cuando la madre/padre posee más que educación básica, indicando que aquellos con mayores niveles de educación se relacionan con mayores puntajes en la prueba.

En el análisis se ve que la mayoría de las variables presentan correlación con los resultados de la prueba<sup>54</sup>, con excepción del sexo, pertenecer a la región metropolitana y horas en que ve televisión.

Entre las variables significativas, se destacan quienes declaran leer libros en formato impreso, lo que se relacionaría también de forma significativa y positiva con el resultado de la prueba. Para la cantidad de horas que lee a la semana, también, se encuentra una relación positiva, conexión que no se ve, ni siquiera de forma negativa con la cantidad de horas que ve televisión en la semana.

En las consideraciones sobre los hábitos de las personas, la asistencia periódica a bibliotecas públicas (desde tres veces al mes) posee una relación significativa con los resultados en la prueba. En este sentido, es posible aventurarse a decir que en la representación sobre la actividad lectora como parte de la vida de las personas, la visita a bibliotecas es parte de dicho régimen; en tanto existe una relación significativa entre quienes declaran mayor frecuencia lectora y las personas que asisten constantemente a la biblioteca. De este modo, para los mayores de 15 años, la biblioteca puede ser pensada como el lugar de acceso a los materiales de lectura e, incluso, a la socialización de esta.

Aquellas personas que declaran la existencia de libros en sus hogares cuando eran niños y leer más horas a la semana también presentan una relación positiva y significativa.

En el caso de quienes lo animaban más a leer, se creó una variable dummy para distinguir cuando eran los padres. En este modelo existe una relación positiva entre ser animado a leer por los padres y los resultados en la prueba de lectura.

La pregunta *Cuando usted lee, ¿por qué motivo lo hace habitualmente?* se relaciona de forma negativa, es decir, aquellas personas que leen sólo por ocio obtienen menores puntajes. Esto presenta un importante foco de análisis para examinar la importancia que adquiere emplear la lectura para múltiples propósitos; en efecto, los buenos lectores se distinguen por su capacidad de

<sup>54</sup> Cabe destacar que al obtener el indicador de Pearson entre estas variables muchas poseen una relación significativa, indicando que miden aspectos similares.

distinguir diversas estructuras textuales, cuya complejidad varía y responde, en general, a los objetivos perseguidos en la lectura.

Finalmente, en relación a percepciones, se observa que quienes se declaran lectores “más frecuentes” presentan en promedio mejores resultados que aquellos declarados como *no lector*. Por su parte, aquellos que perciben *entender más del 50%* de lo que leen presentarían en promedio mejores puntajes.

Entonces, tanto variables de hábitos, tenencia, actitudes, motivación y autopercepción tendrían algún tipo de relación con resultados en la prueba, sin indicar causalidad.

### **¿Cómo se relacionan las preguntas de autopercepción con los puntajes de la prueba?**

En la encuesta de comportamiento lector se realizaron preguntas que indagaban en la autopercepción del perfil lector (Frecuente, ocasional y no lector) y de habilidades lectoras (¿Cuán fácil o difícil le resulta leer?). En esta sección se busca analizar la relación entre estas respuestas y el resultado final en la Prueba de comprensión lectora.

La muestra de análisis corresponde a los mayores de 15 años. Debido a que las pruebas no son comparables no fue posible analizar a todo el conjunto de entrevistados, por lo que se optó por realizar este análisis sólo con el test 3, mayores de 15 años y menores de 65. A los entrevistados se les realizó la siguiente pregunta:

*¿Qué tipo de lector se considera usted...?*

Las respuestas y sus promedios se muestran en la tabla a continuación:

**Tabla Nº 128: Relación de variables de autopercepción con el resultado obtenido en la Prueba de Comprensión Lectora**

Autopercepción del nivel de comprensión lectora	Puntaje estandarizado					
	Observaciones	Peso	Promedio	Desv. Estándar	Min	Máx
Entiendo todo lo que leo	218	2698589	0,616	0,979	-1,954	3,001
Entiendo la mayoría de lo que leo	443	5931731	0,247	1,046	-1,869	2,676
Entiendo algo de lo que leo	179	1992247	-0,547	0,771	-2,246	1,934
Entiendo poco de lo que leo	84	804507	-0,473	0,777	-2,138	1,327
No entiendo nada lo que leo	5	49080	-0,926	0,319	-1,100	-0,248

Es posible observar en la tabla que las personas que declararon *no entender o entender poco* de lo que leen, obtienen peores puntajes en la prueba de comprensión lectora que los que declaran entender *todo o la mayoría* de lo que leen. Las diferencias son significativas con un 95% de confianza, es decir aquellos que declaran por ejemplo “*No entiendo nada de lo que leo*” presentan en promedio peores puntajes que los otros niveles, y por el contrario aquellos que declaran “*Entiendo todo lo que leo*” poseen en promedio mejores puntajes que el resto de los niveles.

Luego al preguntar *¿Cuán fácil o difícil le parece?* la tendencia se mantiene como se puede observar en la siguiente tabla:

**Tabla Nº 129: Relación de variables de autopercepción con el resultado obtenido en la Prueba de Comprensión Lectora**

¿Cuán fácil o difícil le resulta leer?	Puntaje estandarizado					
	Observaciones	Peso	Promedio	Desv. Estándar	Min	Máx
<b>muy difícil</b>	21	210111	-0,167	1,216	-1,869	1,721
<b>difícil</b>	115	1363299	-0,465	1,012	-2,113	2,154
<b>ni fácil o difícil</b>	283	3485297	-0,004	0,974	-2,246	2,676
<b>fácil</b>	415	5232098	0,253	1,016	-2,244	3,001
<b>muy fácil</b>	95	1185349	0,818	0,977	-1,464	2,676

Es posible observar en la tabla que las personas que declararon que les resulta fácil leer, obtienen mejores puntajes en la prueba de comprensión lectora que los que declaran que leer les resulta muy difícil. Las diferencias son significativas con un 95% de nivel de confianza, es decir aquellos que declaran por ejemplo “muy difícil” presentan en promedio peores puntajes que los otros niveles, y por el contrario aquellos que declaran “muy fácil” poseen en promedio mejores puntajes que el resto de los niveles.

Luego con respecto a preguntas de tipo de lector, se preguntó si la persona se consideraba lector frecuente, moderado o no lector. Esta variable auto-reportada al cruzarse con los puntajes de la prueba indica que la percepción refleja resultados reales.

**Tabla Nº 130: Relación de variables de autopercepción con el resultado obtenido en la Prueba de Comprensión Lectora**

	Puntaje estandarizado					
	Observaciones	Peso	Promedio	Desv. Estándar	Min	Máx.
No lector	140	1382097	-0,5473	0,8205	-2,1380	1,5163
Poco lector	328	4282620	0,0000	0,9452	-2,2444	2,1541
Lector moderado	292	3545399	0,2756	1,0592	-2,2462	3,0010
Lector frecuente	139	1902754	0,5780	1,0899	-1,9536	2,6757
Lector muy frecuente	30	363284	0,7988	1,0917	-0,8199	2,6757

Las personas que se declararon como lectoras frecuentes obtienen mejores puntajes en la prueba de comprensión lectora que los que se declaran como no lectores o poco lectores. Las diferencias son significativas con un 95% de confianza, es decir aquellos que declaran por ejemplo considerarse “No lector” presentan en promedio peores puntajes que los otros niveles, y por el contrario aquellos que se declaran como “Lector frecuente” poseen en promedio mejores puntajes que el resto de los niveles.

Finalmente se construyó la siguiente definición de tipos de lector según la frecuencia con que declaraban leer más de 15 a 20 minutos seguidos:

Tabla Nº 131: Construcción de un perfil lector según frecuencia declarada

Frecuencia Temporal	
No lector	Nunca
Lector ocasional	Ocasionalmente
	Una a tres veces al mes
Lector Frecuente	Una a tres veces a la semana
	Todos los días

A partir de ésta se cruzaron los puntajes de la prueba de comprensión lectora:

Tabla Nº 132: Relación entre Perfil lector y resultados en la prueba de comprensión lectora

	Puntaje estandarizado					
	Observaciones	Peso	Promedio	Desv. Estándar	Min	Máx.
No lector	245	2556042	-0,3876082	0,7840	-2,1380	1,7208
Lector ocasional	440	5832259	0,0964743	1,0024	-2,2444	3,0010
Lector Frecuente	244	3087853	0,6602832	1,0998	-2,2462	2,6757

Las personas que leen con frecuencia de lectores frecuentes obtienen mejores puntajes en la prueba de comprensión lectora que los que corresponden a *lectores ocasionales y no lectores*. Las diferencias son significativas con un 95% de confianza, es decir aquellos que por frecuencia corresponden a “*No lector*” presentan en promedio peores puntajes que los otros niveles, y por el contrario aquellos que por frecuencia corresponden a “*Lector frecuente*” poseen en promedio mejores puntajes que el resto de los niveles.

También interesante fue indagar en la relación entre estimulación temprana y comprensión lectora. Esto entregó un resultado interesante, que como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla Nº 133: Relación entre Estimulación a leer y resultados en la prueba de comprensión lectora**

Estimulación de los padres a leer libros que no fueran del colegio	Puntaje estandarizado					
	Observaciones	Promedio	Std. Err.	Desv. Estándar	[95% Conf. Interval]	
No	436	-0,2902	0,0462	0,9641	-0,3810	-0,1995
Si	493	0,2509	0,0450	0,9990	0,1625	0,3393

Aquellas personas que declaran estimulación, presentan en promedio 0,54 desviaciones estándares más en la prueba de comprensión lectora.

## VI.5 Conclusiones

Con respecto a las variables sociodemográficas que se relacionan con puntaje en la prueba de comprensión lectora se observa que el ingreso per cápita de los hogares, los años de educación y la educación de las madres y padres, estos últimos sólo disponibles para los mayores de 15 años, se relacionan con el puntaje final de la prueba. Estas variables presentan una relación positiva, es decir a mayor ingreso per cápita, años de educación y nivel educacional de la madre y del padre se encuentran mayores puntajes en la prueba en promedio. Esto sigue el estudio de Green y Riddel (2007), evidenciando la relación de la educación de los padres, y de un número de estudios recientes que han documentado importantes brechas entre familias, según ingresos y capacidad cognitiva o logro (Carneiro y Heckman 2002).

Luego, con respecto a la relación de preguntas de la encuesta con el resultado obtenido en la prueba de comprensión de lectura los resultados son esperables. Variables de **hábitos** tales como *leer libros en formato impreso* presentan una relación positiva con el resultado; por ende, se debe profundizar en los mecanismos de transferencia que podrían existir, y que podrían ser fuente para políticas públicas. Las **actitudes** familiares en torno a la lectura, como si lo estimulaban a leer y quiénes, también presentan una relación positiva.

La **motivación** también posee una relación significativa con puntaje final en la prueba. En este apartado, se ha vinculado la motivación de la lectura, *para qué y en qué contextos se lee*, con los propósitos de la lectura. Como ha quedado documentado previamente en este informe, existe una estrecha relación entre las estructuras textuales y los propósitos de lectura, de ahí que la formación y el desarrollo lector exigen el manejo de diversos tipos textuales. Teniendo en cuenta esto, se comprende que los menores de 15 años que han declarado ser estimulados a leer libros fuera del contexto escolar presenten mejores resultados, ya que es posible presumir, al menos, que sus propósitos de lectura se han ampliado. En contraste a esto, los mayores de 15 años que declaran leer solo por ocio tienen un rendimiento menor, en tanto, sus contextos y objetivos se ven ciertamente limitados. En efecto, el propósito guía nuestra lectura y nos obliga a emplear estrategias específicas según los alcances de nuestros fines. El puntaje de la prueba también presenta diferencias significativas para aquellos que declaran haber sido **motivados** cuando niños a leer libros que no fueran del colegio.

La **tenencia** y adquisición tomadas a partir de, por ejemplo, la pregunta *Cuando usted era niño, ¿había libros en su hogar?*; y, finalmente, en el ítem de **Auto-percepción**, donde se utilizó *Se declara lector muy frecuente y declara entender más del 50% de lo que lee*, presentan relaciones significativas y positivas con el puntaje, vinculando a aquellos que presentan una mejor percepción de sus habilidades lectoras, con mayores habilidades lectoras. Para la primera de estas preguntas, el mecanismo de transmisión entre frecuencia y habilidad medida hace referencia a la práctica de la misma, es decir, bajo la teoría de *learning by doing*, estos lectores potenciarían más sus habilidades. Es conveniente no perder de vista que en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora tiene una importancia decisiva la práctica: el lector logrará automatizar las habilidades propias del nivel superficial de la lectura (reconocimiento de palabras y acceso léxico), liberando recursos cognitivos que podrá emplear en el trabajo de construcción del significado en

textos de creciente complejidad. En el segundo caso, la adecuada percepción de nuestras competencias lectoras potencia nuestro desempeño como lectores: el lector es capaz de auto-regular sus recursos cognitivos y utilizarlos de forma inteligente de acuerdo con sus propósitos.

La autopercepción de habilidades y del perfil lector indican que los individuos identifican en promedio sus habilidades lectoras, y reconocen su perfil lector acorde al rendimiento posterior. Esto entrega consistencia a la prueba de comprensión lectora, y plantea una línea de investigación para modificar hábitos, siendo los mismos individuos quienes reconocen poseer leer con baja frecuencia.

## VI.6 Referencias

Adams, MJ. & Collins, A.M (1979). "A schema-theoretic view of reading". En: R.O. Freedle (Ed.). Discourse processing: Multidisciplinary perspectives. Norwood, New Jersey.; Ablex Pub. Co.

Alonso J. & M.M. Mateos (1985). "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación". Infancia y Aprendizaje, Vol. 31-32.

Arias, Omar, Yamada, Gustavo and Tejerina, Luis (2002). "Education, Family Background and Racial Earnings Inequality in Brazil, Inter-American Development Bank".

Ayodele, Gabriel, Opeyemi (2010). "Family characteristics, students' reading habits, environment and students' academic performance in Nigeria". International Journal of Education Economics and Development 2010, Vol. 1, Núm.4.

Boggess, L. (1997). School Life, a Journal for Independent School Educators (1997-2001) Richmond, IN: Ryanna Books.

Bourdieu, Pierre (2007). El sentido Práctico. Buenos Aires: Siglo XXI

Carneiro, Pedro and Heckman, James. "Human capital policy, Working Paper 9495 <http://www.nber.org/papers/w9495>, National Bureau of Economic Research".

Coleman, JS et al. (1966). Equality of Educational Opportunity. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.

Davis-Kean, Pamela E. (2005). "The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment". University of Michigan, Journal of Family Psychology.

García Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Paidós.

Gil Flore, Javier (2009). "Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado". *Revista de Educación*, núm. 350.

Green, David A. and Riddell, W. Craig (2007). "The Generation of Literacy and Its Impact on Earnings for Native Born Canadians. Statistics Canada and Human Resources Development Canada". No. 89-552-MIE, no. 18.

Hanushek E, Rivkin S, Kain J (2005). "Teachers, schools and academic achievement". *Econometrica* 73:417–458.

Krueger A, Whitmore D (2001) "The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results: evidence from Project Star". *Econ J* 111:34–63.

Torres, Rosa María (2006). "Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1.

Solé, Isabel. (1987). "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, vol. 39-40.

Wightman & Danziger (2011, enero): "Poverty, Intergenerational Mobility and Young Adult Development". *Advancing Child and Family Policy Through Research*. Sydney, Australia.

OECD (2010). *Pathway to success. How the knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canadá*.

## VII. Estudio de Impacto de los Índices de Lectura sobre Productividad y Crecimiento Económico

### VII.1 Presentación

El capital humano ha sido considerado como fundamental para el crecimiento de un país, pero fueron los trabajo de Romer (1986) y especialmente Lucas (1998), los que ayudaron a entender las diferencias en crecimiento y entre países y el rol del capital humano en estas diferencias. El principal aporte de Lucas (1988) fue mostrar que el Capital Humano aumenta la productividad de la economía y por ende genera mayor crecimiento en el largo plazo.

A partir de los aportes de Romer (1986) y Lucas (1988), numerosos trabajos han investigado la relación empírica entre capital humano y crecimiento. Una forma de ver esto es considerar el capital humano como otro factor de producción, que afecta además la productividad marginal de los otros factores a través de una externalidad positiva. De esta forma se puede generar crecimiento sostenido en el equilibrio estacionario<sup>55</sup>. Lucas (1988) presenta dos mecanismos de acumulación de capital humano; uno es dedicando horas de trabajo para este fin, esto es, "ir al colegio". El segundo mecanismo está basado en la idea de "aprender haciendo" (*learning by doing*) desarrollada por Arrow (1962). Con estos mecanismos, Lucas (1988) logra generar tasas de crecimiento endógenas<sup>56</sup>. Más aún, este modelo produce tasas de crecimiento y niveles de ingreso no convergentes entre países, ni siquiera en el largo plazo.

A pesar de estas definiciones de capital humano por parte de Lucas, uno de los principales problemas que ha enfrentado la literatura empírica es la medición de capital humano, esto porque no existe una forma definitiva ni consensuada de medirlo, en general se utilizan indicadores

<sup>55</sup> En un estado estacionario la economía alcanza un punto donde los precios y el tipo de cambio son iguales a sus valores de largo plazo, la tasa de interés externa es igual a la interna, y la apreciación esperada es igual a cero. La economía crece a una misma tasa de crecimiento, mientras que los *stocks* agregados de capital físico y humano aumentan a una misma tasa.

<sup>56</sup> El crecimiento endógeno es el proceso en el cual la economía puede llegar a tener tasas de crecimiento positivas en el largo plazo sin la necesidad de la existencia de shocks externos, es decir la economía puede crecer por sí misma. El crecimiento endógeno reconoce la existencia de rendimientos crecientes de los factores acumulables y las inversiones en capital físico, capital humano, investigación y desarrollo, permitiendo identificar una senda de crecimiento auto sostenido, de carácter endógeno, en la economía local o regional (Button, 1998; De Groot et. al., 2001).

indirectos como la cobertura de educación primaria y secundaria, como es el caso de Barro (2001).

El trabajo de Coloumbe, Tremblay y Marchand (2004) mejora esta medición y utiliza los resultados del International Adult Literacy Survey (IALS) para estudiar la correlación entre capital humano y crecimiento económico, ellos encuentran que indicadores de comprensión lectora tienen un efecto positivo sobre crecimiento y productividad laboral.

En este trabajo mediremos y estudiaremos como el capital humano en Chile está relacionado con el nivel de producto del país y como también afecta ciertas variables del mercado laboral. Siguiendo a la literatura internacional y para realizar una comparación internacional, analizaremos los resultados de nuestro instrumento con estándares definidos por pruebas internacionales como IALS o PISA, esto nos permitirá identificar cuál es el nivel que debería tener Chile de acuerdo a su nivel de desarrollo. En detalle, nuestra propuesta consiste en analizar la relación entre producto interno bruto (PIB) y nivel de comprensión lectora alcanzado, también podremos analizar como la desigualdad salarial y participación laboral están correlacionadas con nuestro instrumento de comprensión lectora. Un trabajo similar fue desarrollado en el año 2000 por la OCDE con los resultados de IALS de los años 1994 a 1998.

A nivel de países, distintos investigadores han estudiado la relación entre compresión lectora y variables del mercado del trabajo, por ejemplo, Osberg (2000) quién distingue que el retorno en el mercado laboral de la educación se debe en gran medida al nivel de habilidades lectoras (Puntajes IALS), OCDE (2000) donde se relacionan las habilidades lectoras (IALS) con aumentos en la probabilidad de empleabilidad y aumento de ingresos, y por último Green y Ridell (2003, 2007) quiénes según su estimación encuentran que un aumento de 25 puntos en la puntuación media de lectura (IALS), el equivalente de aproximadamente  $1/2$  de una desviación estándar en la distribución de los puntajes, tiene un impacto equivalente a un año extra de escolaridad sobre los ingresos.

## VII.2 Antecedentes

La teoría nos indica que la contribución relativa de las personas al crecimiento y al desarrollo económico depende en parte importante de su capital humano, esto es: El conocimiento, las habilidades y las competencias que los individuos poseen afecta el nivel potencial de bienestar que puede lograr una sociedad<sup>57</sup>. Los canales de transmisión del capital humano al crecimiento económico son múltiples, y es necesario estudiarlos en detalle. En este trabajo medimos y estudiamos como el capital humano en Chile está relacionado con el nivel de producto del país y como también afecta ciertas variables del mercado laboral.

Como consecuencia, el desarrollo de las mismas se observa como una estrategia para promover el crecimiento económico nacional. En general para medir, los economistas utilizan como aproximaciones de estas variables, los años de escolaridad, o el nivel de escolaridad más alto alcanzado. El problema de lo anterior es la imposibilidad de distinguir entre la adquisición de conocimiento específico y por ejemplo competencias generales de alfabetización.

La creación de encuestas que miden estas competencias ha permitido que investigadores puedan profundizar al respecto, de forma más precisa y directa. IALS (International Adult Literacy Survey) es un ejemplo de una de estas encuestas, la cual ha permitido medir directamente habilidades de lectura de la población de 16 a 65 años, de 23 países pertenecientes a la OCDE.

### El link entre habilidades lectoras y el crecimiento económico

El estudio de Johnston (2004)<sup>58</sup> utiliza los datos de IALS para investigar la relación entre los logros educativos, la alfabetización y el crecimiento económico. Encontrando que la inversión de capital humano, es decir, en educación y formación profesional es tres veces más importante para el crecimiento económico a largo plazo, que la inversión en capital físico, como maquinaria y equipo.

---

<sup>57</sup> Lucas Robert E.,Jr (1988). "On the mechanics of development planning", Journal of Monetary Economics.

Paul M. Romer (1986): "Increasing returns and long-run growth". Journal of Political Economy 94(5): 1002-1037.

<sup>58</sup> Johnston, G. 2004, "Adult literacy and economic growth", New Zealand Treasury.

Una de las conclusiones clave del estudio es que la acumulación de capital humano tiene una gran importancia para el bienestar a largo plazo de las naciones. De hecho, el estudio sugiere que las diferencias en el nivel medio de competencias entre los países de la OCDE explican el 55% de las diferencias en el crecimiento económico durante el período 1960 a 1994. Esto implica que las inversiones en el aumento del nivel medio de conocimientos podrían dar grandes beneficios económicos.

Los factores clave en cualquier relación entre la alfabetización y los resultados económicos son la participación en el trabajo remunerado y la productividad laboral. El argumento es el siguiente. En primer lugar, las personas con mejor nivel de alfabetización son más propensas a estar en la fuerza de trabajo. En segundo lugar, los trabajadores con mayor nivel de alfabetización pueden hacer su trabajo con mayor eficacia, con menor necesidad de supervisión y/o dirección, son más capaces de adaptarse a las nuevas tecnologías, es probable que cometan menos errores en el trabajo, trabajen mejor en equipo, sean menos propensos a tener accidentes de trabajo y ausentarse del mismo, y así sucesivamente.

Si las personas con mejor nivel de alfabetización son más productivas, y estos beneficios superan los costos de la alfabetización, a continuación, un aumento de la alfabetización debería elevar el nivel de productividad del país, es decir, aumentar el PIB per cápita.

Podemos probar este efecto directo, al comparar el nivel de crecimiento en el PIB per cápita entre países con diferentes niveles de alfabetización de su población, teniendo en cuenta otras diferencias relevantes entre los países.

Además, el estudio de Johnston, G. 2004, encuentra que la puntuación media de alfabetización de una población determinada, es un mejor indicador del crecimiento que uno basado exclusivamente en el porcentaje de la población con altos niveles de alfabetización. En otras palabras, un país que se centra en la promoción de habilidades de alfabetización a lo largo de su población tendrá más éxito en el fomento del crecimiento y en el bienestar que uno en el que la brecha entre grupos altamente cualificados y de baja cualificación es grande.

## El link entre educación, habilidades lectoras e ingreso

Nuevamente utilizando los datos de IALS, el trabajo de D. Green, C. Riddel (2001) está enfocado principalmente en los individuos, y ya no en los países<sup>59</sup>, para determinar la contribución de la educación y las habilidades lectoras en los niveles de ingresos y horas trabajadas.

Green y Riddel (2001) encuentran que el impacto de la educación en los ingresos se compone de dos efectos distintos. El primero es un aumento de los ingresos asociados al desarrollo de los conocimientos y habilidades específicas a través de los crecientes niveles de educación. El segundo efecto registra un aumento de los ingresos resultantes de las habilidades de alfabetización más fuerte, que también se asocian con mayores niveles de educación. Los resultados fueron similares cuando la educación se mide por el nivel de estudios o por años de escolaridad.

Entre las principales conclusiones del trabajo de Green y Riddel (2001) se encuentra que el nivel de alfabetismo tiene un importante impacto en ingresos, aproximadamente un tercio del retorno de la educación. Según la estimación, un año adicional de educación aumenta aproximadamente un 8,3% el ingreso anual, algo bastante acorde a previas investigaciones, y se encontró que un aumento en la posición de un individuo en la distribución de las puntuaciones de alfabetización de los percentiles 10 dio lugar a un aumento del 3 % de los ingresos.

Según los autores, estos resultados sugieren que una cantidad sustancial de los efectos globales de la educación en las habilidades es a través de su efecto sobre la alfabetización. Este es especialmente el caso cuando se mira en los ingresos de las personas cuya mayor nivel de educación es enseñanza media en comparación con aquellos solo con educación básica.

Sin tomar en cuenta las puntuaciones de alfabetización, los graduados de enseñanza media ganan aproximadamente un 50% más que aquellos que solo alcanzaron educación básica, mientras que los egresados universitarios ganarían un 100% más. En el caso de los graduados de enseñanza media, más del 60% de los efectos positivos de haber logrado ese nivel educacional en los ingresos se debió al aumento de la alfabetización asociadas con la finalización del nivel educacional. Para los graduados de educación superior no universitaria y para titulados universitarios, un poco

<sup>59</sup> D. Green, C. Riddel, 2001, Literacy, Numeracy and Labour Market Outcomes in Canada. Statistics Canada Catalogue number 89-552-MIE2001008.

menos de la mitad de la prima de los ingresos asociados a la educación superior se explica por aumento de la alfabetización.

Así, los resultados del mercado laboral dependen de las habilidades del individuo y el valor entregado a esas habilidades por el mercado, encontrando evidencia que ambas, habilidades lectoras y los niveles de educación generan un efecto de magnitud sustantiva sobre los ingresos. Estos resultados apoyan la teoría del capital humano.

### Chile

Para evaluar la situación de Chile, y definir el estado del arte en relación a habilidades lectoras y crecimiento económico comenzaremos por analizar ambos por separado, y luego profundizar en la relación entre estos, focalizándonos en una comparación internacional.

En diversos estudios del país se ha demostrado que el crecimiento económico depende en gran medida del *stock* de capital humano. En esta línea, Gallego y Loayza (2002) estiman que el crecimiento del producto en Chile en el período 1961–1985 fue de 2,54%, donde la fuerza de trabajo (incluye capital humano) es la principal fuente de esta variación (1,45%), le sigue el capital físico (0,95%) y, por último, la productividad total de los factores (0,14%). En tanto, para el período 1986-2000, el producto crece a un ritmo promedio de 6,64%, donde el capital físico es el principal factor de variación (2,47%), seguido por la fuerza de trabajo (2,30%) y productividad total de los factores (1,87%).

Dentro de los trabajos que han abordado directamente la problemática del capital humano Brunner (2003), “Informe Capital Humano en Chile”, concluye que: *“Chile cuenta con un moderado stock de capital humano cuya acumulación ha sido lenta, cuya distribución es altamente desigual, cuya renovación es escasa y cuya calidad y desempeño resultan inadecuados para enfrentar los requerimientos de la globalización”*.

Pero aún no existen en el país esfuerzos por comprender la relación entre habilidades lectoras y crecimiento económico y su impacto en el desempeño del mercado laboral. Para ello es necesario contar inicialmente con una evaluación que mida competencias lectoras, más allá de conocimientos y/o currículo.

Chile participa del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, PISA. Está ultima evalúa cada tres años las competencias de los alumnos en Lectura, Matemática y Ciencias. En cada ciclo se enfatiza uno de ellos y se le denomina el foco o “dominio principal”. Así, por ejemplo, en PISA 2000 (2001) el foco fue Lectura, en PISA 2006 Ciencias, en la última medición realizada en 2009, el foco fue Lectura nuevamente y en el próximo ciclo, que será aplicado en 2012, el dominio principal será Matemática.

PISA se inició como un proyecto dirigido mayoritariamente a los países de la OCDE; sin embargo, en 2001 el proyecto PISA abrió la posibilidad para que países no miembros como Chile también participaran. El programa evalúa a los alumnos y alumnas de 15 años que cursan entre 7º Básico y 4º Medio. Esta es la población de base utilizada por todos los países en PISA desde el año 2000. Opcionalmente, en las mediciones de PISA 2006 y de 2009 Chile evaluó una muestra representativa a nivel nacional de alumnos de 2º Medio, sin importar su edad.

Entonces *¿cómo le fue a Chile versus otros países de menor, igual o mayor Producto Interno Bruto per cápita?*

Según el estudio realizado por SIMCE<sup>60</sup>, en el año 2000, en las tres tareas de lectura y en lectura global, los estudiantes chilenos tienen un rendimiento significativamente menor al promedio de los países de la OCDE y en ninguna de ellas logran un promedio de 500 puntos, que corresponde al rendimiento promedio de los alumnos de los países OCDE. En lectura global los estudiantes chilenos muestran un rendimiento similar al que tienen los otros estudiantes latinoamericanos que participaron en PISA 2000, salvo Perú, que muestra el más bajo desempeño con 327 puntos. Asimismo, el rendimiento de los estudiantes chilenos (410) es mayor que el del promedio de estudiantes latinoamericanos de los países participantes<sup>61</sup> en la evaluación (395).

Al observar la distribución en niveles de desempeño de lectura global de acuerdo a una serie de características de los estudiantes en Chile, se observa que, en general, hay más mujeres que hombres en los niveles de desempeño superiores para todas las tareas. También se observa que, a

<sup>60</sup> Competencias para la vida, Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000.

<sup>61</sup> En anexos se encuentra listado de los países participantes en PISA 2000.

medida que aumenta el grado en que se encuentra el alumno de 15 años, crece el porcentaje de estudiantes con mayores competencias (niveles superiores) y decrece el de los que presentan menos competencias. Sin embargo, las mayores diferencias en los porcentajes respecto de los niveles de desempeño de los estudiantes chilenos se observan en relación con la educación de los padres y de su nivel socioeconómico y cultural. Por ejemplo, más de dos tercios de los hijos de padres con educación básica no superan el nivel 1 de desempeño, en tanto que un 42% de los hijos de padres con educación superior llega al menos al nivel 3. En el mismo estudio, se muestra que en el conjunto de países de la OCDE, mientras mayor es la dispersión en los puntajes individuales de los estudiantes, el promedio general del país es más bajo. Esta relación no se reproduce exactamente entre los países latinoamericanos participantes.

A continuación, en la ilustración *Puntaje Pisa Lenguaje 2000 versus PIB per cápita por país* se puede observar que Chile en el año 2000, se encontraba por debajo de la tendencia mundial, es decir en relación a su nivel de Producto Interno Bruto per cápita Chile lograba bajos puntajes. Estos resultados, menores a lo esperado deberían haber orientado esfuerzos y recursos a estimular las competencias en lectura, factor relevante para el desarrollo en el largo plazo.

### PISA\_lenguaje\_2000

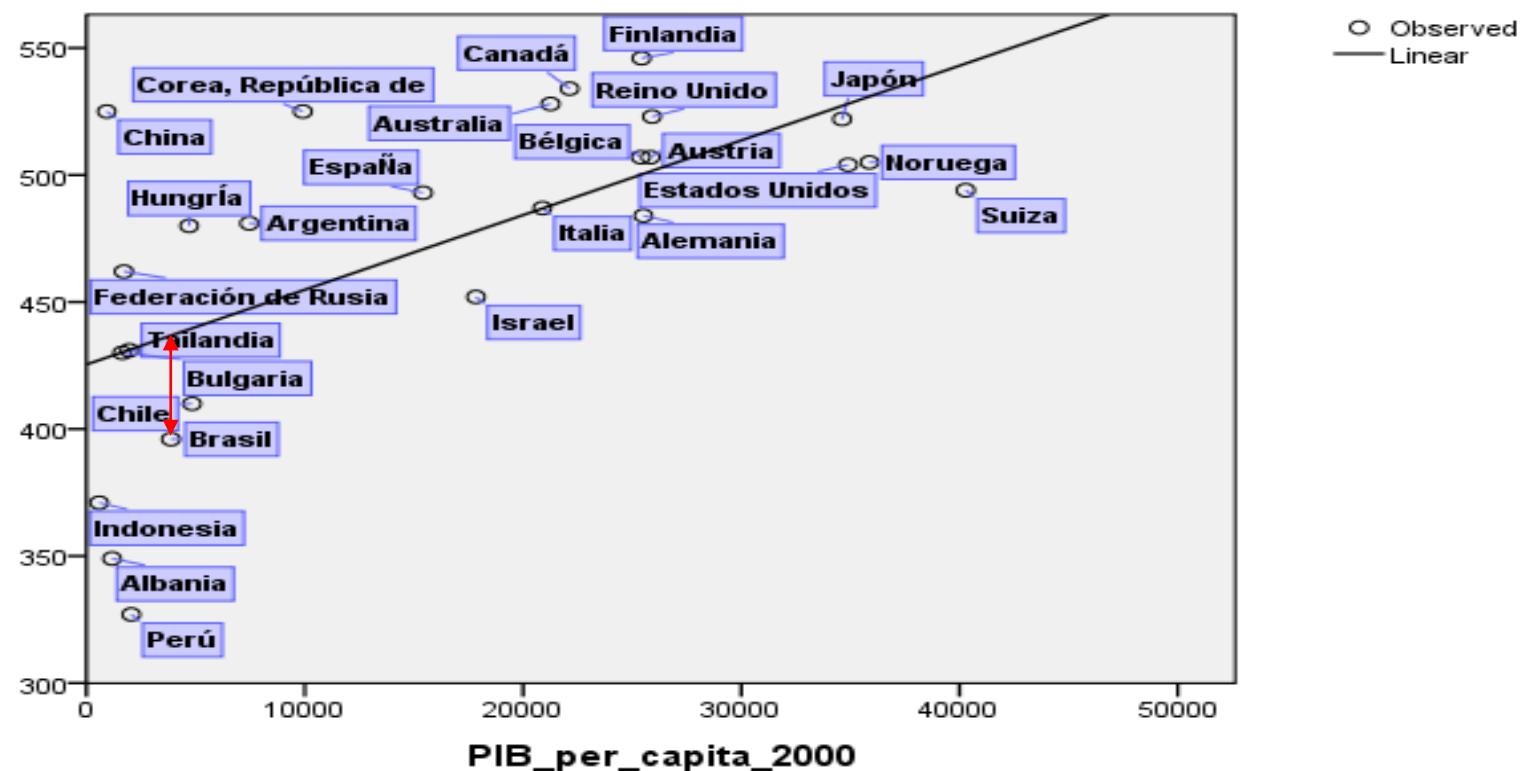


Ilustración 1 Puntaje Pisa Lenguaje 2000 versus PIB per cápita por país

Luego, al observar los resultados PISA 2009 de Chile, donde nuevamente el foco o “dominio principal” de la prueba fue lectura, la tendencia es al alza, y pone en evidencia que la brecha con la OCDE tiende a disminuir, incluso es posible estimar que si Chile continúa subiendo sus puntajes en la medida que lo ha hecho hasta hoy, en diez años alcanzaría el actual promedio OCDE. Adicionalmente se observa que disminuye la brecha entre el grupo socioeconómico más alto y el más bajo. Todos los grupos socioeconómicos aumentaron su puntaje en Lectura entre 2000 y 2009, pero éste es mayor mientras más alto es el grupo socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes.

Entonces Chile entre el año 2000 y 2009 mejora sus resultados en PISA lenguaje, logrando igualar e incluso superar a países con igual PIB. Los estudiantes chilenos obtienen los más altos puntajes en Lectura entre todos los países latinoamericanos participantes en PISA.

### PISA\_lenguaje\_2009

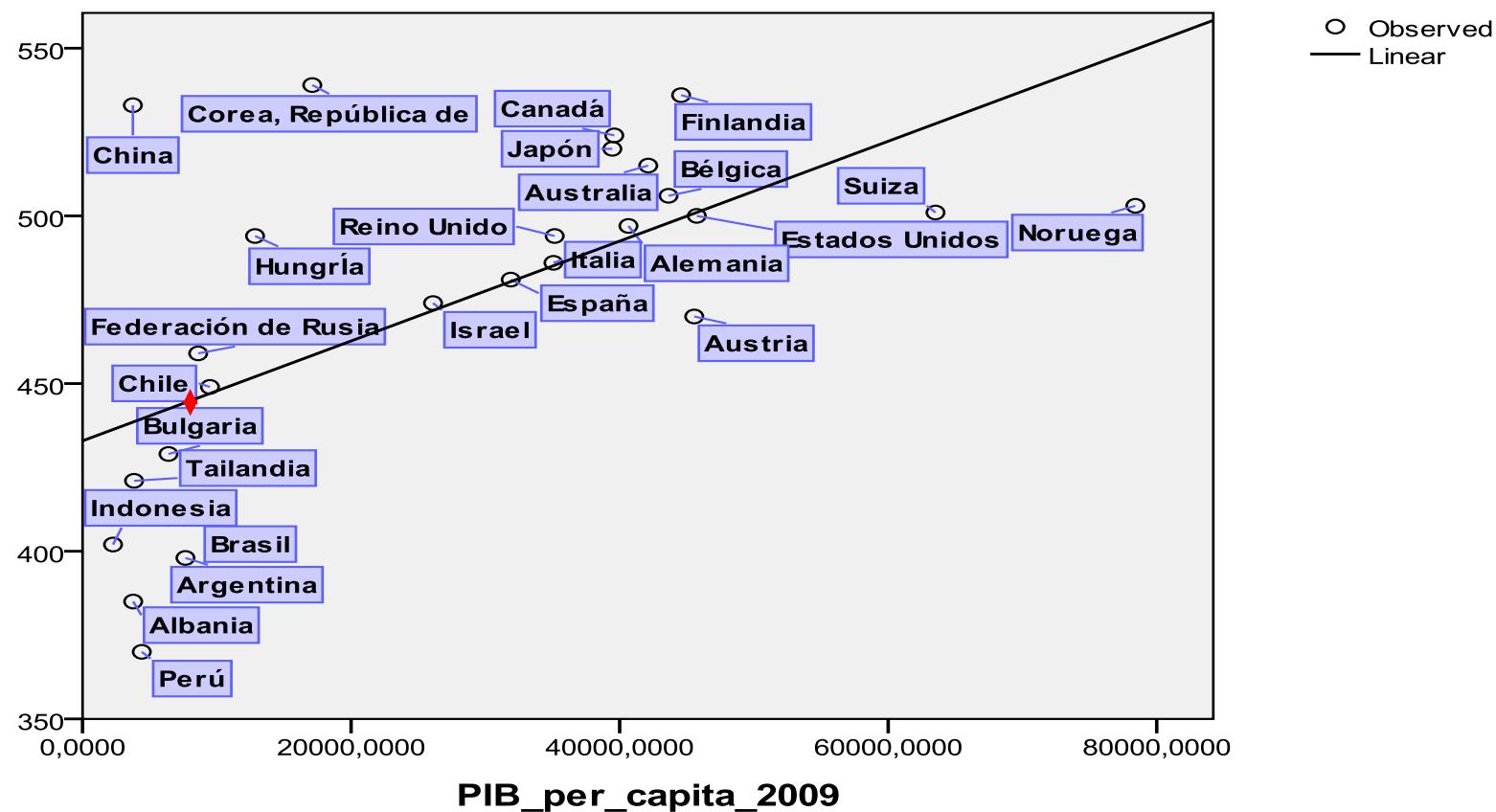


Ilustración 2 Puntaje Pisa Lenguaje 2009 versus PIB per cápita por país

### VII.3 Motivación

Según lo anterior Chile ha mejorado el nivel de habilidades lectoras entre cortes de edad (15 años el 2000 y 15 años el 2009), indicando un desarrollo de las competencias en lectura acorde al ingreso per cápita del país. Entonces *¿por qué enfocar esfuerzos y recursos en este aspecto?*

Existen principalmente dos razones para ello. La primera tiene relación con las medidas de desigualdad entre niveles socioeconómicos, donde aquellos estudiantes que habitan en hogares de mayores ingresos rinden en promedio mejor en PISA que sus contemporáneos que viven en hogares de menores ingresos. Una segunda razón es que los logros en PISA 2009 son menos relevantes al comparar nuestro desempeño con países de mayor desarrollo económico, particularmente con países pertenecientes a la OCDE.

Para analizar el rendimiento de los países es necesario tener en cuenta la diversidad de sus realidades. Si bien un promedio nos entrega bastante información, en ningún caso es información suficiente para la toma de decisiones en políticas públicas. Por ejemplo, uno de los aspectos que es importante considerar es la relación que existe entre nivel socioeconómico y cultural y los logros educacionales medidos a través de PISA. El nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes de PISA se representa a través de un índice construido con variables relacionadas con las condiciones de ocupación y educación de los padres y bienes económicos y culturales de la familia. Posteriormente, este índice se divide en quintiles, dando lugar a cinco grupos, donde la evidencia nos muestra que el puntaje PISA es mayor mientras más alto es el nivel socioeconómico. En base al informe PISA 2009, uno de cada dos estudiantes del grupo socioeconómico más bajo no alcanza el nivel 2, es decir, si se tiene un curso con 40 estudiantes de este grupo, 20 de ellos no tendrían las competencias mínimas en Lectura para desenvolverse en el mundo, e integrarse productivamente en la sociedad. Para aquellos alumnos del grupo socioeconómico alto esta situación es de uno cada diez.

Los indicadores económicos de los países indudablemente inciden en las oportunidades y condiciones en que los jóvenes se educan y, aunque no son estrictamente causales, muestran las desventajas en que se encuentran los sistemas escolares de muchos países.

A continuación se presenta una tabla con los resultados de Lenguaje PISA según el Ingreso mensual total del hogar, declarado por los padres de los alumnos. En esta tabla podemos observar que mientras a mayor nivel de ingreso, los puntajes de Lenguaje PISA aumentan, alcanzando incluso superar el promedio OCDE en el mayor tramo (1.5 mediana o más), mientras que el primer grupo se ubica muy por debajo de esta meta. En esta tabla un 10% de la muestra no contesta o invalida la pregunta.

**Tabla Nº 134 Puntaje Pisa Lenguaje 2009 por niveles de ingresos mensuales total del hogar**

Categorías	Tramos de Ingreso Mensual Total del Hogar	Promedio Puntaje Lenguaje	Desviación Estándar	Casos post factor de expansión	Casos Muestra	Casos Muestra Establecimientos
1	Menos de <0.5 mediana <sup>62</sup> >	418,57	3,85	69001	1524	167
2	<0.5 mediana o más–Menos de0.75 mediana>	440,62	4,09	52137	1153	166
3	<0.75 mediana o más–Menos de mediana>	457,22	4,56	26269	591	152
4	<Mediana o más–más de1.25 mediana>	466,04	4,09	18913	439	142
5	<1.25 mediana o más–menos de1.5 mediana>	476,61	5,11	15966	375	122
6	<1.5 mediana> o más	513,71	3,66	38606	1003	116
7	N/A	458,01	11,44	22103	486	115

En el caso de la OCDE esta tendencia se mantiene, es decir a mayor nivel socioeconómico mayores puntajes en Lenguaje PISA. Pero para la OCDE, el rango de puntajes es claramente mayor, como se muestra en la tabla a continuación.

**Tabla Nº 135 Puntaje Pisa Lenguaje 2009 para la OCDE por niveles de ingresos mensuales total del hogar**

<sup>62</sup> Mediana es el valor de la variable que ocupa la posición central, en un conjunto ordenado de datos. En este caso PISA utiliza la mediana del ingreso de cada país, y en base a él genera los grupos definidos.

Categorías	Tramos de Ingreso Mensual Total del Hogar	Promedio	Puntaje	Desviación Estándar
		Lenguaje		
1	Menos de <0.5 mediana>	467		2.00
2	<0.5 mediana o más–Menos de 0.75 mediana>	487		1.68
3	<0.75 mediana o más–Menos de mediana>	504		1.60
4	<Mediana o más–más de 1.25 mediana>	516		1.63
5	<1.25 mediana o más–menos de 1.5 mediana>	523		1.93
6	<1.5 mediana> o más	547		1.59
7	N/A	495		2.86

Al comparar estas cifras con Chile, nos encontramos con la siguiente distribución:

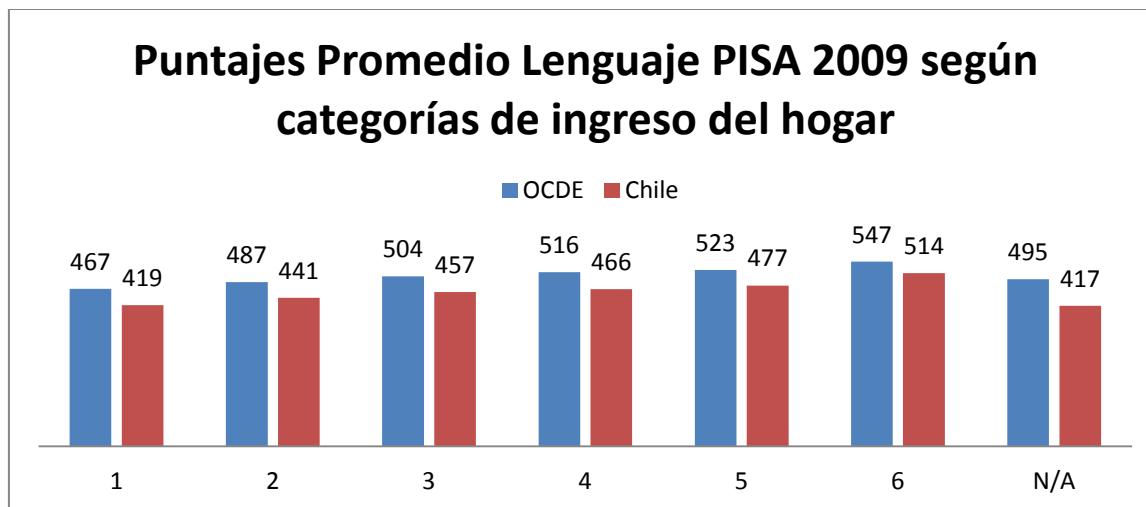


Gráfico 111 Puntajes promedio Lenguaje PISA 2009 por categorías de ingreso del hogar

Al evaluar los puntajes promedios entre dependencias de los establecimientos nos encontramos con un escenario bastante similar. Así, los establecimientos Particulares Pagados obtienen mayores puntajes, y presentan una brecha significativa con los establecimientos municipales de aproximadamente 119 puntos, quienes a la vez están 37 puntos (0.37 desviaciones estándares<sup>63</sup>) por debajo de los particulares subvencionados.

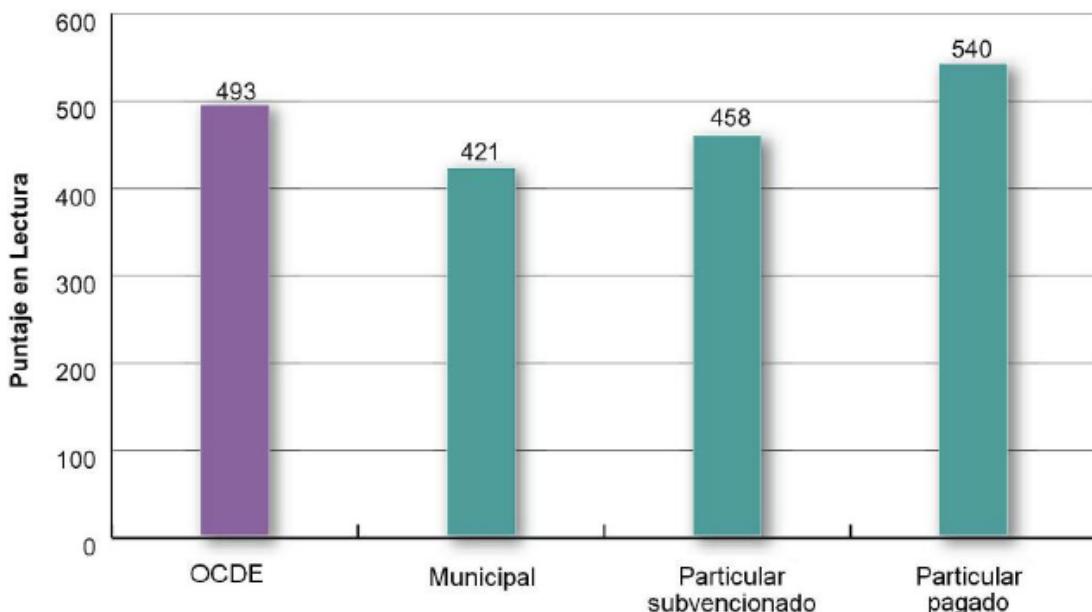


Gráfico 112 Puntaje lenguaje promedio según dependencia establecimientos, FUENTE: Ministerio de Educación, resumen resultados PISA 2009

Las habilidades y competencias de la fuerza de trabajo son consideradas como trascendentales para el crecimiento económico de largo plazo, como recalca la OCDE debe ser una de las políticas prioritarias para el progreso de un país.

Una forma de mantener altos estándares, y compararnos con países de similares niveles de desarrollo, es considerar sólo países de la OCDE, de la cual formamos parte desde el año 2009. Esto nos impulsa a promover políticas de calidad orientadas a lograr un país desarrollado en los

---

<sup>63</sup> La desviación estándar es una medida de la dispersión de un conjunto de puntajes alrededor de la media. La desviación estándar se basa en la media como punto de referencia y procede a tomar en consideración la magnitud y la ubicación de cada puntuación. Cuán desviado o separado está cada puntuación respecto a la media.

próximos años, pero también nos obliga a cumplir con normas y estándares, entre los cuales no solo existen aspectos legales y económicos, sino también de desempeño educacional.

El siguiente gráfico entrega la comparación con países de la OCDE. En este se puede apreciar que Chile está bajo la tendencia, es decir, para el PIB per cápita que poseemos en comparación con países de la OCDE, tenemos puntajes menores a lo esperado.

### PISA\_lenguaje\_2009

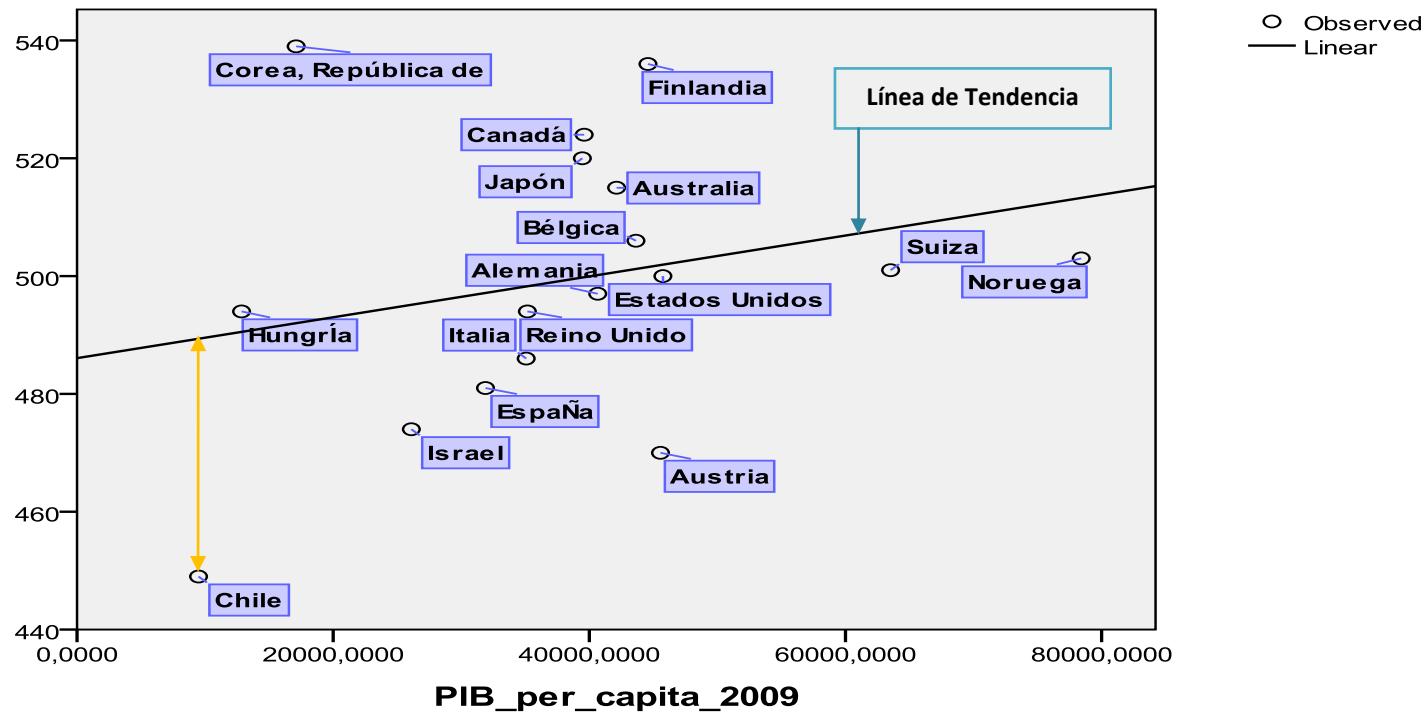


Ilustración 3 Puntaje promedio lenguaje PISA 2009versus PIB per cápita por País perteneciente a la OCDE

Entonces tenemos dos motivaciones importantes para seguir investigando el nivel lector de Chile, mejorar los resultados en aquellos grupos socioeconómicos más vulnerables, y fijar nuevas metas acordes con el contexto internacional.

## VII.4 Transferencia al crecimiento Económico

Mejores niveles de alfabetización son en sí importantes, por aspectos de identidad, autoestima, entre otros efectos positivos sobre los individuos. Para entender e investigar el impacto global sobre un país, y en este caso en crecimiento económico, es necesario comprender los mecanismos de transmisión existentes, donde mejoras en alfabetización impactan finalmente en factores macro sociales y económicos del país.

Los factores clave en cualquier relación entre la alfabetización y crecimiento económico son la participación en el trabajo remunerado y la productividad laboral. El argumento es el siguiente, en primer lugar, las personas con mejor nivel de alfabetización tienen más probabilidades de estar en la fuerza laboral. En segundo lugar, los trabajadores con mayores habilidades de lectura y escritura pueden hacer su trabajo con mayor eficacia, o con menor supervisión o dirección, siendo más capaces de adaptarse a las nuevas tecnologías, tener menores probabilidades de cometer errores en el trabajo y trabajar mejor en equipo, presentar menores probabilidades de accidentes en el trabajo y de ausentarse del trabajo.

Existen distintas formas de transferencia de las habilidades de lectura al mercado laboral, y a su vez diversas metodologías para probar (o tratar de probar) y analizar estos procesos. Para el caso específico de esta investigación se utilizará metodología econométrica<sup>64</sup>, buscando medir y describir cómo, mejoras en los niveles de alfabetización, impactan en la probabilidad de participación laboral, en la productividad laboral. Esta medida como nivel de ingreso y finalmente al crecimiento económico del país.

Como muestra el gráfico a continuación, la transferencia se supondrá siempre y cuando los beneficios de esta alfabetización sean mayores a los costos de la misma.

---

<sup>64</sup> Econometría se define como la medición económica, ésta es de carácter esencialmente cuantitativo, aún teniendo una alcance como disciplina más amplio. Tintner (1968, p. 74) sugiere que “*la Econometría, resultado de cierta perspectiva sobre el papel que desempeña la Economía, consiste en la aplicación de la Estadística Matemática a la información económica para dar soporte empírico a los modelos construidos por la Economía Matemática y obtener resultados cuantitativos.*”

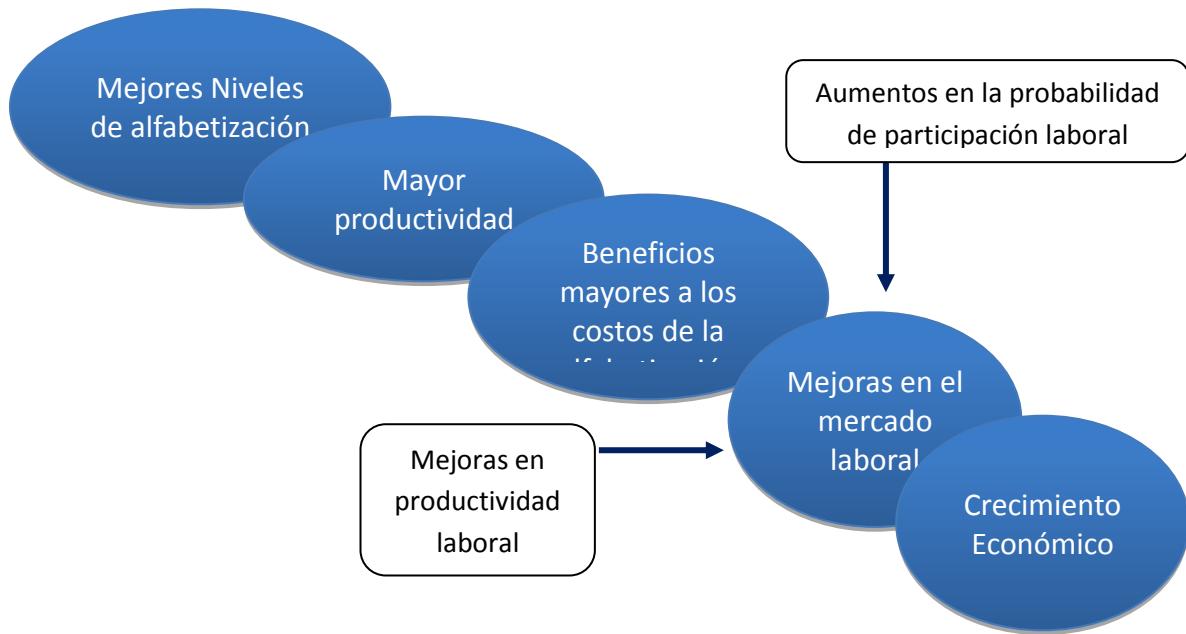


Gráfico 113 Transferencia de mayores niveles de alfabetización al crecimiento económico

## VII.5 Datos

### Prueba de Comprensión de Lectura

El marco muestral a partir del cual se seleccionó la muestra probabilística y representativa de la población objetivo de este estudio, fue el último Censo de Población y Viviendas levantado por el INE en Abril de 2002. En la base de datos resultante, cada observación fue expandida a su respectivo universo mediante el cálculo de su correspondiente factor de expansión compuesto por los siguientes ponderadores:

a) Factor de selección

El factor de expansión de cada observación corresponde al valor recíproco de su probabilidad de selección.

$$FE_{h\ c\ i} = \frac{1}{f_{h\ c\ i}}$$

b) Factor de actualización de viviendas

El empadronamiento que se realizó en los días previos a la encuesta permitió calcular un factor de actualización de hogares, que fue definido de la siguiente forma:

$$FA_{hi} = \frac{m'_{hi}}{m_{hi}}$$

Donde:

$m_{hi}$  : número de hogares en la Manzana i de la Comuna c del Estrato h, según el Censo de 2002.

$m'_{hi}$  : número de hogares empadronados en la Manzana i de la Comuna c del Estrato h, en días previos a la encuesta.

c) Factor de corrección por no respuesta

Como no se pudo encuestar en cada conglomerado la cantidad de viviendas predefinida, y para eliminar sesgos posibles producto de la pérdida no aleatoria de viviendas en cada conglomerado (se pierden más viviendas en conglomerado de nivel socioeconómico alto y menos vivienda en los

conglomerados más bajos), se calculó un factor de corrección por no respuesta para cada conglomerado definido por la siguiente expresión:

$$FC_{h i j} = \frac{m_{h c}}{e_{h c i}}$$

Donde:

$m_{h c i}$  : Hogares seleccionados ( $m_{h c} = 5$ ) en la Manzana  $i$ -ésima de la Comuna  $c$  del Estrato  $h$ .

$e_{h i}$  : Hogares encuestados en la manzana  $i$  de la Comuna  $c$  del Estrato  $h$ .

Por lo tanto, el ponderador resultante para cada observación fue:

$$F_{h i j} = FE_{h i j} * FA_{h i j} * FC_{h i j}$$

Finalmente, se post-estratificó la población entrevistada de acuerdo a la población objetivo total por zona y tramo de edad, para ajustar la estructura de la población estimada por la encuesta a las proyecciones oficiales de población del Instituto Nacional de Estadísticas.

Se construyeron dos factores, uno para expandir todos los integrantes del hogar (FEHog\_Cor) y otro para expandir los entrevistados seleccionados aleatoriamente (ubicados en el primer registro de cada hogar u Orden igual a 1) (FEPPer\_Cor).

En esta sección se realiza unos breves análisis de los datos, a nivel de hogar, obtenidos en la encuesta. El primer cuadro muestra la distribución de las encuestas realizadas.

**Tabla Nº 136 Distribución Encuestas Hechas según Agrupación Regional, Área U/R y Edad**

Estrato		Tramos de edad			Total
		9 a 11 años	12 a 14 años	15 a 65 años	
R. Metropolitana	Urbano	59	49	390	498
	Rural	8	4	48	60
	Total	67	53	438	558
Resto Regiones	Urbano	55	72	391	518
	Rural	15	15	111	141
	Total	70	87	502	659
Total	Urbano	114	121	781	1,016
	Rural	23	19	159	201
	Total	137	140	940	1,217

Para el estudio de línea base solo se considera la población mayor de 21 años, la cual corresponde a 776 personas. De estas personas 11 no realizaron el test de comprensión lectora, y por ende no son considerados en nuestro análisis, dejando un número final de 765 observaciones para el estudio.

De la muestra final, el 40% posee educación básica o menos (CASEN 2009 45%), mientras que educación superior alcanza un 11.63% (casen 2009 14.8%).

**Tabla Nº 137 Nivel educacional**

Nivel Educativo	Porcentaje
Educación Básica o menos <sup>65</sup>	40
Educación Media	41.83
Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	5.62
Universitaria	11.63
NS/NR	0.92
Total	100.0

En relación al estado civil de los entrevistados, un 26.6% son solteros (CASEN 2009 26.28%), más de un 45% son casados (casen 2009 47.73%) y cerca del 16% conviven o tienen pareja (CASEN

<sup>65</sup> Esta cifra incluye educación media incompleta.

2009 14.49%). Según los datos de la encuesta, un 8.27% de los entrevistados reporta estar separado (casen 2009 6.14%).

**Tabla Nº 138 Estado civil**

Estado Civil	Porcentaje
Casado(a)	45.98
Conviviente o Pareja	16.30
Anulado(a)	0.13
Separado(a)	8.27
Divorciado(a)	0.91
Viudo(a)	1.82
Soltero(a)	26.60
Total	100.0

Finalmente, del total de entrevistados mayores de 21 años, un 66,71% se declara participando del mercado laboral (CASEN 2009 61.12%). Al momento de la encuesta, un 63,81% se encontraba trabajando (ocupado) (CASEN 2009 55.78%) y un 2,9% estaba buscando trabajo (desocupado) (CASEN 2009 5.34%). Al observar la distribución por sexo se puede concluir que el 88,77% de los hombres participa del mercado laboral (CASEN 2009 79%) mientras que en las mujeres el porcentaje no supera el 53% (CASEN 2009 46%).

**Tabla Nº 139 Situación ocupacional por género**

Situación Ocupacional	Hombre	Mujer	Total
Ocupado	84.12	50.79	63.81
Desocupado	4.65	1.79	2.9
Inactivo	11.23	47.42	33.28
Total	100.0	100.0	100.0

## Contabilidad en niveles

Para relacionar los niveles de PIB de Chile con su nivel de comprensión lectora se utilizaron fuentes secundarias de información. El indicador de capital humano corresponde a los resultados de la medición internacional IALS 1994-1998 (Adult Literacy Survey<sup>66</sup>). Esta corresponde a una iniciativa de la OCDE, que tiene por objetivo evaluar las habilidades lectoras (habilidad de entender y utilizar información escrita en contextos del hogar, comunidad y ambiente laboral) en la población mayor a 15 años.

Para datos de producto por trabajador se utilizará el Penn World Table, donde se obtendrá el PIB, capital y población por años para Chile y los países seleccionados de la OCDE. Finalmente, ocuparemos algunos parámetros de las investigaciones de Coloumbe et al. (2004).

---

<sup>66</sup> Statistics Canada, <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-588-x/4152886-eng.htm>

## VII.6 Metodología

La metodología según las formas de transferencias se dividirá en 3 partes. Las dos primeras de ellas serán en relación a la probabilidad de participar en el mercado laboral y, luego, la productividad en el mismo, medido como ingresos. Ambas utilizarán como insumo los datos resultantes del cuestionario y test de lectura construidos para el estudio. Finalmente, se buscará medir el impacto de estos aspectos en el crecimiento económico del país, para lo cual se trabajará con una metodología más compleja, la que replica el estudio de Serge Coulombe, Jean-François Tremblay, and Sylvie Marchand, 2004.

Para investigar la relación entre compresión lectora y variables del mercado del trabajo chileno utilizaremos una sub-muestra de adultos, a los cuales se les medirá su comprensión lectora, y a la vez se capturarán variables de control, socioeconómicas, habilidades cognitivas, y no cognitivas de los mismos.

### Alfabetización y probabilidad de estar empleado

En el caso de empleo la relación puede ser analizada con la siguiente ecuación:

$$\Pr[\text{Empleado} = 1] = f(\mathbf{X}'\beta + \varphi \cdot \text{Autopercepción} + \delta \cdot \text{test})$$

Donde  $X$  corresponden a variables socio-demográficas como edad, género, estado civil, hijos que viven con ellos, educación y región entre otras. También se levantó información sobre habilidades no cognitivas o de autopercepción de los individuos, que permitirá controlar por Autoeficacia, Autonomía y locus control, habilidades que pueden impactar la probabilidad y productividad del mercado laboral, y por ende de no haberlas contemplado, estaría sobreestimando el impacto de mejoras en alfabetización. Finalmente  $\text{test}$ , el cual corresponde al resultado obtenido en el test de compresión de lectura. Este puntaje será construido mediante metodología IRT.

Esta ecuación nos dirá como los resultados del test de compresión lectora están correlacionados con la probabilidad de estar empleado. Esta ecuación puede ser estimada usando un método Probit.

## Alfabetización y productividad laboral

En el caso de los salarios, el tipo de ecuación que analizaremos será:

$$\ln \text{wage}_i = \alpha + \beta Z_i + \epsilon_i$$

Donde  $Z$  corresponde a variables socio-demográficas como edad, estado civil, género, educación, región entre otras y  $\epsilon$  corresponde al resultado obtenido en el test de compresión de lectura.

Esta ecuación nos dirá como cambia el nivel de salarios con una mayor comprensión lectora. Los resultados de esta ecuación son fundamentales para evaluar los beneficios monetarios que produce una mejor comprensión lectora y, por lo tanto, nos ayudan a cuantificar los beneficios de distintas políticas orientadas a mejorar la compresión lectora de la población.

## Alfabetización y crecimiento económico: contabilidad de la brecha de Chile versus países de la OCDE

Desde mediados de los años 80 se desarrollaron diversas investigaciones sobre el crecimiento económico que intentan entender y explicar las diferencias en el crecimiento del producto y de los niveles de vida entre los países del mundo, la mayoría inspiradas en las llamadas teorías de crecimiento endógeno. El crecimiento endógeno de largo plazo es explicado por los modelos que incluyen el capital humano acumulado como uno de los generadores de crecimiento endógeno. Robert Lucas (1988) y Mankiw, Romer y Weil (1992) enfocan sus análisis de las externalidades en la formación de capital humano. Ambos estudios destacan la importancia del capital humano en la explicación del nivel del crecimiento del producto o la tasa de crecimiento en el caso de las nuevas teorías del capital humano.

Utilizando información de los niveles de producto per cápita de Chile y una selección de países de la OCDE, buscaremos responder las siguientes preguntas: ¿cómo podemos descomponer la brecha del producto per cápita entre Chile y otros países de la OCDE? ¿En qué áreas deben centrarse en la política económica para cerrar esta brecha? Esto se realizará mediante el uso de metodología contabilidad en niveles, descomponiendo la brecha de Chile en términos de PIB real per cápita en relación con el promedio de los países de la OCDE en cuatro componentes: el capital físico por

trabajador, capital humano, la participación del mercado de trabajo, y la tecnología (productividad total de factores o PTF). Los resultados de esta descomposición nos ayudarán a entender la distancia de Chile con respecto a países desarrollados en términos de alfabetización y cuánto se beneficiaría Chile si pudiera disminuir esas brechas.

Para ello utilizaremos metodología de contabilidad por niveles, considerando la siguiente función de producción:

Donde Y corresponde al PIB del país, A incluye a la productividad total de los factores y la contribución del capital humano, k el capital por trabajador ( $K/L$ ) y la participación del capital en el ingreso. A partir de ella será posible estimar el aporte de cada uno en la brecha del PIB nacional ( $j$ ) versus el promedio de los países seleccionados<sup>67</sup> de la OCDE ( $i$ ).

Esta última metodología utilizará fuentes secundarias que permitirán realizar la estimación. En este caso se trabajará con datos macroeconómicos de Penn World Table (Penn WT) y los datos IALS 1994-1998.

En el caso del capital físico por trabajador nos basaremos en el método de inventarios perpetuos (MIP) para capital físico, la cual indica que el stock de capital es la acumulación del flujo de inversiones pasadas. Para una correcta estimación es necesario contemplar una tasa de depreciación del capital de períodos anteriores. Usualmente en la literatura se utiliza una tasa del

<sup>67</sup> Los países considerados en la estimación son Bélgica, Chile, Dinamarca, Canadá, Finlandia, Alemania, Irlanda, Italia, Holanda, Noruega, Nueva Zelanda, Suecia, suiza, Reino Unido y Estados Unidos.

6%, siendo el caso del manual de usuarios de “Downloading Data from the World Productivity Database” por Isaksson (2007).

En el caso del capital humano, se construyeron cohortes de edad<sup>68</sup>, es decir de los puntajes promedio de alfabetización de los jóvenes de 17 a 25, lo cual corresponde a los nuevos entrantes al mercado del trabajo (en principio utilizaremos la información IALS 1994-1998 para Chile). Adicionalmente, utilizaremos datos de producto por trabajador disponibles por el Penn World Table y series de datos de capital para Chile y los países seleccionados de la OCDE. Finalmente, ocuparemos algunos parámetros de las investigaciones de Coloumbe et al. (2004).

La participación del capital en el ingreso nacional de Chile ( ), de acuerdo con las cuentas nacionales del país, es 0.5. Gollin (2002) sugiere precaución con esta participación, ya que las cuentas nacionales tienden a sobreestimar la participación del capital. Gollin estima que para los países en desarrollo este es de alrededor de 0.3, cifra que utilizaremos en nuestra metodología.

---

<sup>68</sup> Appendix F Coulombe et al. (2004) para ver un resumen de esta metodología.

## VII.7 Resultados

### Alfabetización, probabilidad de estar empleado y productividad laboral

En esta sección se presentan los resultados de las estimaciones de las ecuaciones de empleo y salarios. Para ello se utiliza un modelo de selección en el cual las ecuaciones se estiman conjuntamente. Las variables que afectan la probabilidad de estar empleado son: género, años de escolaridad, pertenecer a la Región Metropolitana, edad y la presencia de niños menores a dos años en el hogar. Para estimar la ecuación de salario ocupamos como variable dependiente el logaritmo del salario por hora, y como variables independientes del modelo final se consideró la experiencia, el género, los años de escolaridad, puntaje en la prueba de comprensión lectora, tener pareja y pertenecer a la Región Metropolitana. Se controló por Autoeficacia, Autonomía y *locus control*, las cuales no fueron significativas en ninguna de las estimaciones<sup>69</sup>.

En general, los resultados de las estimaciones muestran resultados esperables. Con respecto a los resultados en la ecuación de salarios, se optó por incluir la variable experiencia potencial (Experiencia potencial = edad de la persona – años de educación – 6) en formal no lineal, a través de un polinomio de grado cuatro, los resultados muestran que efectivamente hay una relación altamente no lineal entre experiencia potencial y salarios, pero que es muy similar al perfil cóncavo que usualmente se encuentra en la literatura..

La variable interactiva entre género y experiencia se agregó para capturar posibles diferencias en el perfil de experiencia por género. Esta variable es significativa e indica la brecha salarial entre hombres y mujeres de Chile, tal como muestra Perticara (2009). Esto indicaría que hombres con igual experiencia ganan en promedio un 1,14% de salario por hora más que las mujeres.

Los resultados muestran importantes diferencias de salarios entre zonas. Por ejemplo, personas que viven en la Región Metropolitana tienen ingresos por hora en promedio 14.5 %mayores que personas en el resto del país.

El puntaje de la prueba corresponde a una variable normalizada, por lo que su interpretación se encuentra en unidades *desviación estándar*. Una desviación estándar adicional de la prueba

<sup>69</sup> Estimaciones se adjuntan a la sección anexos.

aumentaría el ingreso por hora en un 7.6%. Esto muestra la importancia de la compresión lectora en el mercado del trabajo, indicando que individuos con mayores niveles de compresión lectora tienden a recibir salarios mayores, ratificando la hipótesis de que intrínsecamente poseen niveles de productividad más alto. Este resultado coincide con los obtenidos por Bravo, Contreras y Larrañaga (2002) para Chile, quienes evidencian que mayores niveles de habilidades lectoras se asocian con mayores ingresos. Con respecto a estudios internacionales los resultados son consistente con Green y Riddell (2007), quiénes encuentran que en términos de generación de ingresos, las habilidades lectoras juegan un importante rol. Adicionalmente, se puede argumentar que parte de la desigualdad salarial observada en Chile se debe a las diferencias en comprensión lectora, por lo tanto, una mejora en esta última variable en los sectores más vulnerables de la población puede tener efectos no solo en el nivel de salarios, pero también en su distribución.

Cuando en la estimación se consideran variables de habilidades matemáticas, el impacto de la prueba se vuelve inestable (pasa de ser significativa a no), esto puede indicar que las habilidades capturadas por la prueba de comprensión lectora son similares a las rescatadas por las preguntas matemáticas, y estarían relacionadas a un proceso cognitivo similar. Para evaluar esta dinámica se analizó la posible correlación entre habilidades matemáticas y puntaje en la prueba, indicando, al igual que en Shomos (2010) una relación positiva. Esto se muestra con mayor detalle en la siguiente sección de recomendaciones.

La relación entre años de escolaridad e ingreso por hora siguen la evidencia nacional e internacional. Para Chile como indican Contreras y Melo (2005), y Mizala y Romaguera (2001) el retorno de la educación se encuentra en torno al 9% - 14% sobre el ingreso por hora. En este caso por un año adicional de educación el ingreso por hora aumentaría un 11,2%. Esta variable también impactaría de forma positiva en el modelo de probabilidad laboral, un año adicional de educación aumenta la participación en 1.69 puntos porcentuales

En la ecuación de ocupación se encuentra que la probabilidad de trabajar es mayor para los hombres. La edad también es significativa, incrementando a tasas decrecientes .La cantidad de niños en el hogar ( $0 < \text{edad} \leq 2$ ) disminuye la probabilidad de trabajar<sup>70</sup>, un niño adicional entre 0 y

<sup>70</sup>Al realizar la estimación solo para mujeres, esta variable no es significativa.

2 años de edad disminuye la probabilidad de trabajar en un 10.91 puntos porcentuales. No se encuentra impacto en el caso de niños entre 3 y 5 años. El puntaje del test de lectura no resultó significativo en esta ecuación, indicando que la capacidad de lectura tiene mayor correlación con lo que ocurre después de encontrar trabajo, pero no con la probabilidad de participar en el mercado del trabajo.

VARIABLES	(1) Logaritmo del ingreso por hora	(2) Modelo de Selección	(3) athrho	(4) Insigma
Experiencia	0.0736* (0.0405)			
Experiencia al cuadrado	-0.00566** (0.00283)			
Experiencia al cubo	0.000158** (7.92e-05)			
Experiencia a la cuarta	-1.36e-06* (7.47e-07)			
Dinámica Experiencia género	0.00982* (0.00513)			
Género (1=Hombre)	-0.0758 (0.144)	0.329*** (0.0318)		
Años de escolaridad	0.110*** (0.0119)	0.0173*** (0.00476)		
Puntaje Estandarizado	0.0738* (0.0404)			
Pertenece a la región Metropolitana	0.136** (0.0671)	0.00108 (0.0367)		
Edad		0.0582*** (0.00995)		
Edad al cuadrado		-0.000651*** (0.000115)		
Estado civil (1=Con pareja)		-0.0947** (0.0371)		
Cantidad de niños menores de 2 años en su hogar		0.109** (0.0476)		
Cantidad de niños entre 3 y 5 años en su hogar		-0.0495 (0.0440)		
Constante	5.667*** (0.323)	-3.765*** (0.718)	-0.228 (0.177)	-0.501*** (0.0510)
Observaciones	754	754	754	754

Errores estándares robustos entre paréntesis

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

## Contabilidad en niveles

Siguiendo la metodología propuesta por Coulombe (2009), se realiza una descomposición de la brecha de PIB per cápita, entre Chile y un conjunto de países de la OCED<sup>71</sup> en cuatro partes: Capital por trabajador, nivel de capital humano, participación en el mercado laboral y la productividad total de los factores<sup>72</sup>.

En Chile en el año 2000 existía una brecha con los países de la OCDE de un 124% en términos de PIB per cápita. La estimación para la participación del mercado laboral se estima al restar la brecha de PIB per cápita (124%) con la brecha de PIB por trabajador (101%). Esto nos da que la participación del mercado laboral explica un 23% de la brecha total. Esto se explica por la brecha entre las tasas de empleo de ambos en el año 2000, siendo para Chile de un 53%<sup>73</sup>, mientras que para la OCDE de un 65.7%<sup>74</sup>.

El aporte del capital físico por trabajador, aproximado de la productividad laboral se estima a partir de la inversión bruta de los países, el que se estima utilizando el método de inventarios perpetuos y una depreciación del 6% para el periodo 1950-2000. La tasa de participación del capital se asume 3%. A partir de lo cual se obtiene una brecha del 35% en debido al nivel de capital de Chile comparado con los países de la OCDE considerados.

La contribución del Capital humano se estima a partir de la brecha en los puntajes promedio de la prueba IALS entre Chile y la OCDE. Como parámetros se considerará un 7% de retorno minceriano<sup>75</sup> a la educación y el estudio de la OCDE (2000) donde indican que 10 puntos IALS, equivalen a un año adicional de educación. La brecha para IALS con puntajes 1998, corresponde a 56.3 puntos IALS, que se traducen en 5.63 años de educación, y junto al retorno macro minceriano entrega un aporte a la brecha de 39.41%.

<sup>71</sup> Los países considerados en la estimación son Bélgica, Chile, Dinamarca, Canadá, Finlandia, Alemania, Irlanda, Italia, Holanda, Noruega, Nueva Zelanda, Suecia, suiza, Reino Unido y Estados Unidos.

<sup>72</sup> Utilizamos los datos para Chile de Penn World Table del año 2000 para Chile y los resultados IALS de los cohortes de 17 y 25 años.

<sup>73</sup> Banco central de Chile e INE

<sup>74</sup> OCDE Factbook 2005. Economic, Environmental and Social Statistics

<sup>75</sup> Mincer (1974) propuso una regresión lineal como una metodología para calcular la contribución de la escolaridad y la experiencia en los ingresos de los trabajadores. La ecuación de regresión de Mincer llamada “función de ingresos”, incluye el logaritmo del ingreso como variable explicada y la escolaridad y los años de experiencia como variables explicativas.

Finalmente para estimar el aporte a la brecha de la productividad total de factores tenemos un aporte del 23% de la participación de mercado laboral, un 35% de las diferencias en capital , un 39.41% del capital humano, dejando 26.59% para la productividad total de factores.

El gráfico a continuación entrega el aporte en porcentajes de cada partícipe a la brecha final (124%).

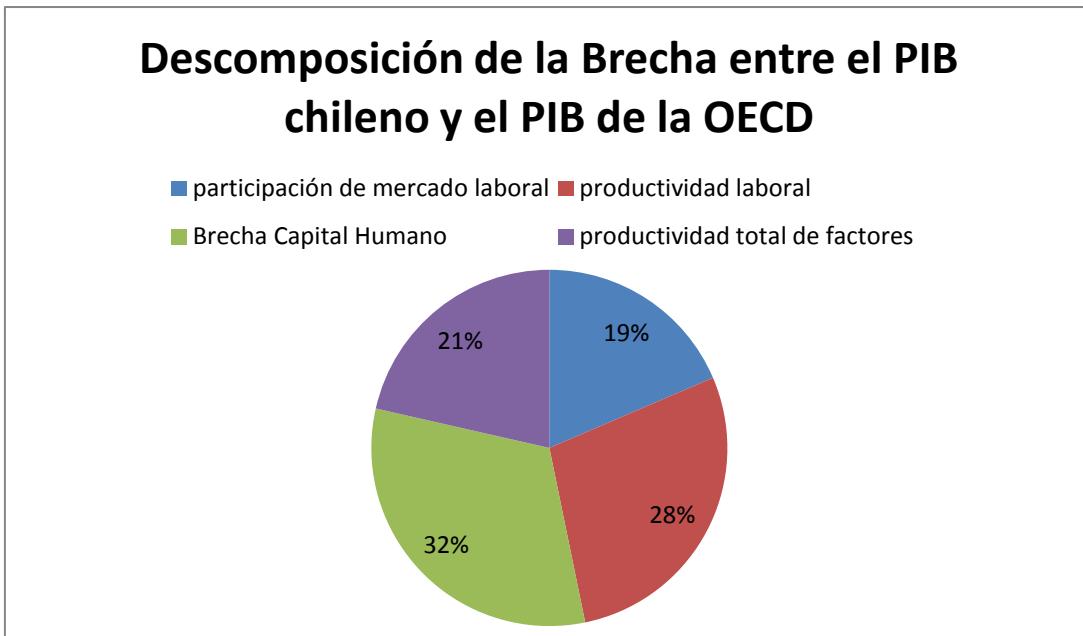


Ilustración 4 Descomposición de la Brecha entre el PIB chileno y el PIB de la OCDE

## VII.8 Precisiones y Precauciones

La estimación de la probabilidad de estar empleado y productividad laboral deben considerarse con cuidado, ya que existen variables adicionales que también podrían afectar estas variables del mercado del trabajo. En el caso de habilidades matemáticas, se incluyeron 4 preguntas con el fin de controlar por otros factores la estimación de salarios de la sección anterior.

Estos modelos no presentan evidencia de impacto sobre los salarios, aún siendo habilidades directamente relacionadas con productividad<sup>76</sup>. Lo anterior podría explicarse, como presenta Shomos (2010); por una fuerte correlación entre las variables de habilidades, causando problemas de multicolinealidad<sup>77</sup> en la estimación si son todas incluidas al mismo tiempo.

Las preguntas de habilidades consideradas corresponden a 4. La primera de ellas solicita completar secuencias de números como muestra la imagen a continuación.

<b>E1.</b> Mirando las siguientes series de números. ¿Cuál es el número que falta de cada secuencia? ( <b>MOSTRAR TARJETA 1</b> )														
<b>E1a.</b>					<b>E1b.</b>					<b>E1c.</b>				
20	30		50	60	59	67	75		91	26		38	44	50

### Ilustración 5 Ítem 1 de preguntas de habilidades matemáticas

La variable “Buenas Items 1” es construida a partir del ítem posee una escala que va desde 0 (Ninguna correcta/No responde ninguna) hasta 3 (todas correctas).

Luego se considera una pregunta que requiere restar 10 unidades cuatro veces seguidas, comenzando de 40. Así se crea la variable “Buenas Ítem 2” que posee una escala de 0 (Ninguna correcta/No responde) a 4 (todas buenas). La tercera pregunta también pide restar de forma seguida, en este caso 7 unidades cinco veces seguidas, comenzando de 100. Su escala va de 0 a 5.

<sup>76</sup> Estimaciones considerando variables de habilidades matemáticas se adjuntan en anexos.

<sup>77</sup> El proceso o término de multicolinealidad en Econometría es una situación en la que se presenta una fuerte correlación entre variables explicativas del modelo. La correlación ha de ser fuerte, ya que siempre existirá correlación entre dos variables explicativas en un modelo, es decir, la no correlación de dos variables es un proceso idílico, que sólo se podría encontrar en condiciones de laboratorio. Wikipedia Multicolinealidad.

Finalmente, la última pregunta de habilidades matemáticas solicita a los entrevistados memorizar números, comenzando por 4 hasta llegar a 11. La escala va de 0 a 8, donde 8 corresponde a tener todas correctas.

Por este motivo se procedió a realizar un análisis factorial para identificar la correlación entre el puntaje de la prueba y cada uno de los ítems de matemáticas del cuestionario (4). El análisis factorial nos permitirá identificar la cantidad de variables subyacentes o factores en las preguntas de habilidades matemáticas o numéricas y el puntaje del test de comprensión lectora. Si encontramos que existe un único factor en común, implicaría que las habilidades medidas por el test de compresión lectora son similares a las capturadas por las preguntas de habilidades numéricas o matemáticas, pero si existiera más de un factor en común, existirían habilidades particulares que solo son capturadas por el test de compresión lectora, y que no son posibles de recuperar con preguntas de habilidades matemáticas. La cantidad de factores subyacentes es importante porque nos permite interpretar de mejor manera los resultados de las estimaciones presentadas anteriormente, en el caso de encontrar un único factor subyacente, no deberíamos incluir por separado el puntaje del test de habilidades lectoras y las preguntas numéricas, ya que básicamente están midiendo lo mismo.

La tabla a continuación nos entrega la varianza estimada de cada factor *eigenvalue*, diferencia entre un *eigenvalue* y el siguiente (entre factores) (*difference*), el peso relativo de cada factor (*proportion*) y la varianza acumulada por factor (*Cumulative*). La cantidad de factores subyacentes vienen dada por el valor del Eigenvalue o valor propio, cuando el Eigenvalue es mayor a uno nos identifica el número de factores. Las variables incluidas en este análisis corresponden a:

1. Puntaje estandarizado<sup>78</sup> de comprensión lectora.
2. La suma del total de preguntas correctas en el ítem 1 de matemáticas.

---

<sup>78</sup> El puntaje típico o estandarizado o variable normalizada, es una medida de dispersión muy utilizada como variable estadística en este tipo de distribución, denominada distribución normal. El puntaje estandarizado mide la desviación de una observación con respecto a la media aritmética, en unidades de desviación estándar, determinándose así la posición relativa de una observación dentro del conjunto de datos.

**E1.** Mirando las siguientes series de números. ¿Cuál es el número que falta de cada secuencia? (**MOSTRAR TARJETA 1**)

E1a.	E1b.			E1c.		
20   30     50   60   59   67   75     91   26     38   44   50						

3. La suma del total de preguntas correctas en el ítem 2 de matemáticas.

**E2.** Empezando de 40 el entrevistado debe ir restando de 10 en 10. Esto se hace 4 veces.

**Instrucciones encuestador: Tomar el tiempo**

Imagine que usted tiene 40 unidades y debe restarle 10 unidades cuatro veces seguidas. Recuerde que no hay preguntas correctas o incorrectas. Empezando de 40, ¿cuántas unidades le quedan si le resta 10? (pausa) 10 más (pausa) 10 más (pausa) 10 más.

a. Debe registrar los números que responda el entrevistado.

b. En total, ¿demoró más de 3 minutos?

1. [ ] Sí  
2. [ ] No

4. La suma del total de preguntas correctas en el ítem 3 de matemáticas.

**E3.** Empezando en 100 el entrevistado debe ir restando de 7 en 7. Esto se hace 5 veces.

**Instrucciones encuestador: Tomar el tiempo.**

Ahora imagine que usted tiene 100 unidades y debe restarle 7 unidades cinco veces seguidas. Recuerde que no hay preguntas correctas o incorrectas. Empezando de 100, ¿cuántas unidades le quedan si le resta 7? (pausa) 7 más (pausa) 7 más (pausa) 7 más (pausa) 7 más.

a. Debe registrar los números que responda el entrevistado.

b. En total, ¿demoró más de 3 minutos?

1. [ ] Sí  
2. [ ] No

5. La suma del total de preguntas correctas en el ítem 4 de matemáticas.

#### Empecemos con la de 4 números

Encuestador: mostrar la tarjeta con 4 números durante 10 segundos, y esperar 10 segundos, luego pedirle que le señale los números en orden inverso.

(Registre los números que responde la persona. Recordar que la respuesta correcta es cuando se señalan los números en orden inverso de como aparecen en la tarjeta).

	Registre Respuesta						
a. 4 números.							
b. 5 números.							
c. 6 números.							
d. 7 números.							
e. 8 números.							
f. 9 números.							
g. 10 números.							
h. 11 números.							

En la Tabla Nº 140 se puede observar que existe evidencia de un único factor relevante, el que presenta un *eigenvalue* mayor a 1, este resultado indica que existe solo un factor subyacente común entre las preguntas numéricas y el test de compresión lectora.

**Tabla Nº 140 Creación de factores: varianzas estimadas**

Factor	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cumulative
Factor1	<b>1,332</b>	1,070	1,223	1,223
Factor2	0,262	0,360	0,241	1,464
Factor3	-0,098	0,065	-0,090	1,374
Factor4	-0,163	0,080	-0,150	1,224
Factor5	-0,244	.	-0,224	1,000

En la Tabla Nº 141 se entrega la varianza que es única a la variable, y no se comparte con otra de las variables (*Uniqueness*) y la correlación entre la variable y el factor (*Factor1* y *Factor2*).

**Tabla Nº 141 Creación de factores: varianzas explicada por cada factor**

Variable	Factor1	Factor2	Uniqueness
Puntaje Prueba	0,5811	-0,1988	0,6229
Buenas ítem 1	0,5910	-0,0293	0,6499
Buenas ítem 2	0,3293	0,3293	0,7831
Buenas ítem 3	0,6110	0,2125	0,5815
Buenas ítem 4	0,4040	-0,2612	0,7686

En la Tabla Nº 142 se muestra como debe definirse el/los factor/es, por ejemplo puntaje prueba se encuentra en el factor1, ya que 0.5704 es mayor a 0.2439. En este caso todos los ítems se agrupan en el factor1.

**Tabla Nº 142 Agrupación de variables**

Variable	Factor1	Factor2	Uniqueness
Puntaje prueba	0,5704	0,2439	0,6151
t1_buenas	0,4619	0,3709	0,6491
t2_buenas	0,0412	0,4681	0,7792
t3_buenas	0,3164	0,5632	0,5826
t4_buenas	0,4825	0,0686	0,7625

A continuación analiza si las variables presentan correlación entre ellas mediante el coeficiente de Pearson, quién utiliza las medias y determina los coeficientes de correlación entre ellos. La hipótesis nula para esta prueba es que las variables no están correlacionadas. Todas las pruebas se realizan con 765 casos.

En la tabla a continuación se muestra el grado de correlación entre las variables, indicando que todas presentan relación significativa y positiva entre sí, con excepción de la variable “respuesta buenas ítem 4” con “respuestas buenas ítem 2”. Esto mantiene las conclusiones del análisis factorial.

**Tabla Nº 143 Correlación entre variables**

	Variable	Puntaje Prueba	buenas ítem 1	buenas ítem 2	buenas ítem 3	buenas ítem 4
	Puntaje Prueba	1,0000				
Habilidades matemáticas	Buenas ítem 1	0,3880	1,0000			
	Buenas ítem 2	0,0914	0,1764	1,0000		
	Buenas ítem 3	0,3544	0,4091	0,3605	1,0000	
	Buenas ítem 4	0,3598	0,2613	0,0420	0,1658	1,0000

Los resultados de estos análisis sugieren que aquellas variables de habilidad matemáticas pueden estar midiendo aspectos similares a las de comprensión lectora, por lo tanto, se recomienda profundizar en el análisis de estas medidas de habilidades y su relación con empleo y salarios.

## VII.9 Conclusiones

La estimación del modelo de selección arroja resultados esperables, indicando que la edad, género, escolaridad y la cantidad de niños afectan las probabilidades de participar en el mercado laboral. De las variables mencionadas es la cantidad de niños y el género las variables que impactan con mayor magnitud la probabilidad de participación.

Para la estimación de ingreso por hora la experiencia mantiene una relación no lineal con el ingreso por hora, los resultados muestran importantes diferencias de salarios entre zonas y la relación entre años de escolaridad e ingreso por hora sigue la evidencia nacional e internacional donde un año adicional de educación aumentaría el ingreso por hora en 11.2%.

Una desviación estándar adicional de la prueba de comprensión lectora aumentaría el ingreso por hora en un 7.6%, indicando el traspaso desde el mercado laboral, por niveles de productividad al crecimiento económico.

Finalmente para la sección de contabilidad, el porcentaje que el capital humano, medido a través de IALS explica el porcentaje más importante de brecha del PIB chileno con el PIB promedio de la OCDE. Resultado a considerar para la evaluación de crecimiento económico del país.

## VII.10 Referencias

Robert Barro (2001): "Education and economic growth". In Helliwell, J.F. ed., The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being, OECD, chapter 3, pp. 14-41.

Button, K.J. (1998) Infrastructure investment, endogenous growth and economic convergence, Annals of Regional Science, 32:145-162.

SIMCE, Unidad Curricular y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile, Resumen de resultados PISA 2009.

Dante Contreras, Emerson Melo, Susana Ojeda (2005): ¿Estimando el retorno a la educación o a los no observables? Estudios de Economía. Vol. 32 - Nº 2. Págs. 187-199

Serge Coulombe, Jean-François Tremblay, and Sylvie Marchand (2004): "Literacy scores, human capital and growth across fourteen OCDE countries" Statistics Canada and Human Resources Development Canada, No. 89-552-MIE, no. 11.

David Bravo, Dante Contreras y Osvaldo Larrañaga (2002): "Functional Literacy and Job Opportunities", Documento de trabajo Nº195, Departamento de Economía Universidad de Chile.

David A. Green and W. Craig Riddell (2007): The Generation of Literacy and Its Impact on Earnings for Native Born Canadians. Statistics Canada and Human Resources Development Canada, No. 89-552-MIE, no. 18.

David A. Green, and Riddell, W.C. (2003): "Literacy and Earnings: An Investigation of the Interaction of Cognitive and Unobserved Skills in Earnings Generation," Labour Economics 10, 165-84.

Douglas Gollin, (2002): "Getting Income Shares Right." Journal of Political Economy 110: 458– 474.

De Groot, Henri L. F., Peter Nijkamp, and Zoltan Acs, 2001, Knowledge spill-overs, innovation and regional development, Papers in Regional Science 80, 249-253.

Robert E. Lucas (1988). "On the mechanics of economic development." *Journal of Monetary Economics.* 22(1): 3-42.

Lars Osberg (2000): "Schooling, Literacy and Individual Earnings". Statistics Canada and Human Resources Development Canada, No. 89-552-MIE, no. 7.

OCDE (2000): "Literacy in the information age." Final Report of the International Adult Literacy Survey.

Paul M. Romer (1986): "Increasing returns and long-run growth". *Journal of Political Economy* 94(5): 1002-1037.

PWT 7.0 Alan Heston, Robert Summers and Bettina Aten, Penn World Table Version 7.0, Center for International Comparisons of Production, Income and Prices at the University of Pennsylvania, May 2011.

Gerhard Tintner, (1968) *Methodology of Mathematical Economics and Econometrics.* The University of Chicago Press, Chicago, p.74.

Anders Isaksson (2007), Downloading Data from the World Productivity Database: User Guide. United Nations Industrial Development Organization (UNIDO) PCF/RST, Viena 2008.

Unidad de Curriculum y Evaluación, (2004): *Competencias para la vida, Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000.* Ministerio de Educación de Chile.

Lucas Robert E.,Jr (1988). "On the mechanics of development planning", *Journal of Monetary Economics.*

Perticara, M. (2009): Brechas salariales por género en Chile: un nuevo enfoque. 133-149. Revista CEPAL Nº 99.

Mankiw, Romer y Weil (1992)."A contribution to the empirics of economic growth". *Quarterly Journal of Economics.*



Departamento de Economía

Universidad de Chile

Alejandra Mizala & Pilar Romaguera (2001). "La legislación laboral y el mercado del trabajo en Chile: 1975-2000," Documentos de Trabajo 114, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.

## VIII. Conclusiones

---

En el presente estudio, se ha puesto como materia de examen lo que Bourdieu (1997) ha llamado capital cultural, y Lucas (1989), en un sentido más amplio, capital humano; en particular, en relación con los niveles de alfabetización de las personas. La preocupación por este tipo de asuntos surge gracias a la comprobación de la positiva relación entre niveles adecuados de competencias y habilidades lectoras y desempeño académico y laboral. En efecto, a lo recién señalado se le ha atribuido el signo de lo verosímil, en momentos que el estadio de lo cultural se juega sus atribuciones en el ámbito de lo productivo.

La aproximación propuesta desde el Estudio de Impacto de los Índices de Lectura sobre Productividad y Crecimiento Económico, señala la importancia de la lectura en el mercado laboral. Según ha quedado demostrado tras el análisis de los resultados de la Prueba Nº3 de Comprensión Lectora (una desviación estándar adicional de la prueba aumentaría el ingreso por hora en un 7.6%)<sup>79</sup>, el nivel de comprensión lectora influiría, entonces, en el mercado del trabajo: individuos con mayores niveles de compresión lectora tienden a recibir salarios mayores. Este resultado coincide con los obtenidos por Bravo, Contreras y Larrañaga (2002) para Chile, quienes evidencian que mayores niveles de habilidades lectoras se asocian con mayores ingresos. Con respecto a estudios internacionales, los resultados son consistentes con Green y Riddell (2007), quienes encuentran que en términos de generación de ingresos, las habilidades lectoras juegan un importante rol. Lo dicho permite sostener que parte de la desigualdad salarial observada en Chile se debe a las diferencias en comprensión lectora, por lo tanto, una mejora en esta última variable en los sectores más vulnerables de la población puede tener efectos en el nivel de salarios y, también, en su distribución.

A partir del mismo estudio, es posible establecer una relación entre habilidades matemáticas y de lectura. Sobre la base de los resultados de la Prueba Nº3 de comprensión lectora, se podría pensar que la naturaleza cognitiva de ambos procesos comparte un alto grado de similitud: las

---

<sup>79</sup> El puntaje de la prueba corresponde a una variable normalizada, por lo que su interpretación se encuentra en unidades *desviación estándar*.

habilidades medidas por la prueba de compresión lectora son similares a las capturadas por las preguntas de habilidades numéricas o matemáticas. En efecto, la comprensión del discurso escrito involucra procesos cognitivos subyacentes: las capacidades involucradas en la aplicación de la lecto-escritura son las mismas necesarias para la resolución de problemas o para actuar y evaluar situaciones no lingüísticas (García Madruga, 2006). De acuerdo a lo expuesto por Fite (2002), la lectura y las matemáticas requieren de habilidades cognitivas similares ya que ambas se relacionan con el procesamiento de símbolos, ya sean letras, palabras, números o ecuaciones.

Más allá de la relación económica entre competencias lectoras y acceso a oportunidades equitativamente, con propiedad se puede decir que existe una suerte de consenso respecto a la importancia de la lectura, desde aspectos psicológicos e identitarios (Rosenblatt, 2002) hasta el desarrollo cognitivo de las personas (García Madruga, 2006; Torres, 2006, Solé, 2006). Como ha quedado documentado (Braslavsky, 2003; Lahiere, 2004), la aproximación a la lectura se ha desarrollado de la mano con los cambios que la sociedad ha experimentado. En otras palabras, la conceptualización sobre qué es lectura y comprensión lectora ha devenido en un proceso de especificación que intenta responder a los cambios en la relación entre lector y texto. Entonces, podría pensarse, y no sin razón, que la identificación de dichos dominios está estrechamente determinada por las exigencias sobre el rendimiento de las competencias y capacidades de los lectores.

Lo que antes hemos llamado “lectura” debe ser comprendido ya no en el campo exclusivo de los libros y el papel; se trata, más bien, de múltiples formatos, estructuras y soportes que progresivamente son parte de la vida de las personas. Desde el punto de vista de los hábitos, la inclusión en este estudio de diversos materiales de lectura ha permitido conocer de forma más profunda la relación con lo escrito. En la actualidad, los objetivos que habitualmente animan a leer pueden ser llevados a cabo en un libro, un artículo de prensa o una entrada en Wikipedia.

Si lo que se reconoce por lectura es producto de una representación social, los cambios en las sociedades modernas han debido de transformar no solo la relación entre lector y texto, sino que, también, la formación del lector y los modos de circulación y validación de los textos. El modelo contemporáneo de lectura, determinado por la noción de consumo, vino a coexistir con la noción

de formación, ligada, principalmente, a la escuela y la religión; juntos originaron una nueva norma que fue rápidamente escolarizada, y según la cual se aceptó la existencia de diversos propósitos de lectura: se lee para informarse, para aprender, para instruirse, para distraerse, etc.

Según se evidencia en los resultados de las tres versiones de la Prueba de Comprensión Lectora, los chilenos demuestran importantes falencias al momento de enfrentarse a textos de múltiples criterios en situaciones comunicativas diversas. Un grupo importante de lectores no logra superar el estadio superficial de la lectura, siendo capaz solo de decodificar las palabras y establecer relaciones simples a partir de ideas explícitas en los textos o relacionadas con conocimientos de la vida cotidiana. Más del 80% de los participantes mayores de 15 años se encuentra entre el nivel 1 y 3 de desempeño: las preguntas que componen estos niveles no requieren el manejo de ambigüedades o la resolución frente a ideas que escapan a las expectativas del texto.

Como una aproximación a los resultados de la medición de lectura de los chilenos, se establecieron seis categorías de análisis de las preguntas presentes en la encuesta, con el objetivo de contrastarlas con los resultados obtenidos en las tres versiones de la Prueba de Comprensión Lectora. Las categorías son las siguientes: Características sociodemográficas; Hábitos; Actitudes; Tenencia; Motivación; Auto-percepción. Dicha exploración logró establecer la relación entre las características, conductas y hábitos antes señalados con el rendimiento de los participantes en lectura.

Como ha quedado demostrado en otros estudios, el ingreso per cápita de los hogares, la educación del lector y los años de educación de la madre y del padre, esto último para los mayores de 15 años, muestran ser variables asociadas con el puntaje final de la prueba. En el caso de los padres, como se evidencia en otras investigaciones (Green y Riddel, 2007; Omar Arias, Gustavo Yamada y Luis Tejerina, 2002), el nivel de educación tiende a tener un importante rol en la producción de capital humano. Esto, en contraste con los resultados obtenidos por las mujeres en la Prueba de Comprensión Lectora Nº3, debiese invitar a reflexionar respecto a la formación lectora de este grupo de la sociedad.

En el caso de las variables relacionadas directamente con la lectura; los hábitos de los lectores presentan una relación positiva. Asimismo, las actitudes familiares hacia la lectura y la tenencia de

libros en el hogar mostraron una relación positiva. Este último caso viene a reforzar la necesidad de asociar la lectura con su adecuada puesta en valor. La cultura es un producto como cualquier otro, con el agregado de una creencia (Bourdieu, 2010) en el valor del producto que debe ser producida por sí misma. De ahí, la importancia de actuar sobre esta creencia con el objetivo de reforzarla.

Ahora bien, tal como queda evidenciado en la Encuesta de Comportamiento Lector, en general, los chilenos no declaran preferir la lectura como parte de sus actividades durante su tiempo libre. Pues bien, si la lectura ha de estar presente en la vida de las personas en buena medida se debe a la existencia de su necesidad. De esto se desprende la importancia de indagar sobre la valoración que los chilenos tienen de la lectura. Según se evidencia, la relación entre lectura y funcionalidad es alta. En otras palabras, el rendimiento de la lectura pasa por el perfeccionamiento o la actualización de conocimientos disciplinares. En contraste, la valoración de la lectura dentro de un contexto más amplio, como la cultura o el desarrollo personal, no está fuertemente instalada en la sociedad chilena. Lo anterior resulta especialmente problemático en el caso de los hábitos lectores, en tanto, su instalación en la vida de las personas depende de la creencia que la sociedad tenga sobre ella.

Los resultados obtenidos en la Encuesta de Comportamiento Lector permiten comenzar a comprender y perfilar las características de los lectores chilenos que, como se ha venido señalado, están inmersos en una renovada cultura de lo escrito. Si bien los modos de relacionarse con los textos han cambiado, los supuestos asociados a ellos permanecen de forma más estable. En este punto, es conveniente no perder de vista que las preguntas por la frecuencia y los tipos de lectura involucran los supuestos asociados a la práctica de leer, institucionalizada y legitimada históricamente. Por lo mismo, la percepción de nuestros hábitos y materiales de lectura surge en contraste con aquello que hemos comprendido que se entiende por lector o lectura. Así, lectores que se consideran “poco frecuentes” pueden, contrariamente a lo esperado, declarar que leen habitualmente.

Los resultados entregados en este estudio vienen a aportar en el debate sobre el fenómeno de “la lectura”. Como se ha visto, la práctica lectora involucra distintos niveles de análisis, que transitan

por lo histórico, lo social, lo educacional, lo productivo y lo laboral; de su acceso dependerá el alcance del examen y las reflexiones sobre los distintos agentes y materiales involucrados en la lectura. La información recabada permite perfilar las características y comportamiento de los lectores, del mismo modo identificar a los buenos y malos lectores, los buenos y malos hábitos. Ante todo, se trata de un proceso individual que debe ser entendido desde su instalación en lo social, en tanto, la profundidad y naturaleza de su arraigo en las personas dependerá de su valoración y permanente promoción.



Departamento de Economía

Universidad de Chile