

**O que os alunos do ensino médio lêem hoje? Caso da Escola Villa Santa María da
comuna de El Bosque, Santiago, Chile**

**What do middle school students read today? Case of the Villa Santa María School of the
El Bosque commune, Santiago, Chile**

**¿Qué leen los estudiantes de segundo medio hoy?. Caso del Colegio Villa Santa María de
la comuna de El Bosque, Santiago de Chile**

Recebido: 07/10/2019 | Revisado: 12/10/2019 | Aceito: 23/10/2019 | Publicado: 31/10/2019

Pablo Francisco David Mora Venegas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5438-7912>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

E-mail: pablomoravenegas@gmail.com

Resumo

O objetivo da pesquisa foi determinar os tópicos de leitura preferidos pelos alunos do segundo ano do ensino médio de uma escola particular subsidiada na comunidade de El Bosque, no Chile. A abordagem da pesquisa foi quantitativa descritiva. A amostra correspondeu a 118 estudantes no segundo ano do estabelecimento de ensino. A técnica de coleta de dados foi a pesquisa e o instrumento de coleta foi o questionário. De acordo com os resultados, os professores promovem a atitude participativa e crítica em relação a seus alunos com uma metodologia que inclui compartilhar leituras e favorecer experiências de leitura, mas sem atingir o nível criativo. Os alunos gostam de ler muito pouco e os tópicos que preferem são esportes, livros sobre artistas favoritos, histórias de ação com jovens protagonistas e quadrinhos, no entanto, os professores não procuram espaços adequados para entrar em contato com esses textos, fazendo com que não leiam sobre outros tópicos e não participem da aula.

Palavras-chave: Tópicos de leitura; experiência de leitura; nível criativo

Abstract

The purpose of the research was to determine the topics of reading preferred by second-year middle school students of a subsidized private school in the community of El Bosque in Chile. The research approach was quantitative descriptive. The sample corresponded to 118 students in the second year of the educational establishment. The data collection technique was the

survey and the collection instrument was the questionnaire. According to the results, teachers promote the participatory and critical attitude to their students with a methodology that includes sharing readings and favoring reading experiences but without reaching the creative level. Students enjoy reading very little and the topics they prefer are sports, books about favorite artists, action stories with young protagonists and comics, however teachers do not look for adequate spaces for them to come into contact with these texts, causing them not to read about other topics and not participate in class.

Keywords: Topics of reading; reading experience; creative level

Resumen

El propósito de la investigación fue determinar los tópicos de lectura que prefieren los estudiantes de segundo año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de El Bosque en Chile. El enfoque de la investigación fue cuantitativo de tipo descriptivo. La muestra correspondió a 118 estudiantes del segundo año medio del establecimiento educativo. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento de recolección fue el cuestionario. Según los resultados, los docentes promueven la actitud participativa y crítica a sus estudiantes con una metodología que incluye compartir lecturas y favoreciendo experiencias lectoras pero sin llegar al nivel creador. Los estudiantes disfrutaban muy poco de la lectura y los temas que prefieren son deportes, libros sobre artistas favoritos, historias de acción con protagonistas juveniles y los comics, sin embargo los docentes no buscan los espacios adecuados para que estos entren en contacto con estos textos, provocando que no lean sobre otros temas y no participen en clase.

Palabras clave: Tópicos de lectura; experiencia lectora; nivel creador

1. Introducción

Los docentes lectores, según Munita (2016) son más propensos a involucrarse en prácticas educativas que modelan la pasión por la lectura a sus estudiantes: leen en voz alta, participan con ellos en conversaciones sobre libros, modelan estrategias lectoras específicas, ofrecen una mayor elección en los materiales de lectura y, frecuentemente, proveen tiempo para leer durante la jornada escolar. Sobre este hecho, la formación inicial docente es considerada entonces factor clave para incidir en la construcción del sujeto lector didáctico ya que se ha demostrado que cuando los docentes usan estrategias didácticas fértiles en la formación de lectores, mejor opinión tienen los estudiantes sobre los libros y la lectura.

Ahora bien, Del Pino, Del Pino y Pincheira (2016) señalan que la lectura en la educación chilena se ha fortalecido en las etapas primarias de escolarización, como promoción del fortalecimiento de las competencias así como las estrategias lectoras pero que poco se ha avanzado en enseñanza media pues al revisar los planes y programas para los distintos cursos mencionados, la lectura es tratada desde un enfoque cultural y comunicativo, que hace hincapié en estrategias metacomprendivas y habilidades cognitivas curriculares que rigen toda la educación. Sobre el particular, el MINEDUC (2005) promueve evaluaciones de distinto orden: formativa, procesual y sumativa, con la finalidad de ampliar el campo crítico y reflexivo que compete al proceso lector, pero que se queda en el nivel discursivo aunado a la formación inicial básica que poseen algunos docentes en el área de lenguaje.

Continuando con lo relativo, Mora y Villanueva (2019) tomado de Munita (2017) explican que la formación de lectores es uno de los objetivos socioeducativos más relevantes, asignándole a la escuela las claves para avanzar en este propósito y fijando su atención a la lectura literaria y a los espacios para el desarrollo de hábitos y competencias durante la escolaridad obligatoria. Los mismos autores, tomado de Granado y Puig (2014), explican que formar lectores requiere de docentes cuya relación personal con los estudiantes se mantengan unido por la lectura pues influirán en el tipo de prácticas de educación lectora que ofrecen en su aula y, por otro, en las creencias que sobre el valor de la lectura mantienen y transmiten a dichos estudiantes.

Ahora bien, según Orellana y Baldwin (2016), la opinión que tienen muchos profesores y padres es que leer más libros es mejor para el estudiante y gran parte de la justificación de la inclusión de textos de lectura complementaria domiciliaria descansa en esta hipótesis, es decir, si los estudiantes leen más libros (tienen más tiempo de exposición a los libros así como los procesos cognoscitivos inherentes a dicho acto), desarrollarán hábitos que signifiquen la lectura dentro de sus prácticas diarias y corrientes. En este sentido, suele atribuirse a la lectura de textos complementarios domiciliarios, características autónomas en relación a la disminución o aumento de la motivación e interés. Sin embargo, el desempeño de los estudiantes chilenos en pruebas de comprensión lectora sigue siendo deficiente, de acuerdo con los datos aportados por la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, volviéndose un tema fundamental para la educación y sus políticas públicas, es por ello que la investigación tuvo como propósito determinar cuáles son los temas de lectura que prefieren los estudiantes de segundo año medio que podría coadyuvar a mejorar la comprensión lectora en atención a sus necesidades.

2. Niveles de comprensión lectora

Según Rivas (2015), el nivel se corresponde con el grado de comprensión lectora que se alcanza desde los primeros años de estudio. Por su parte, Cabrera y Caruman (2018) señalan que consiste en las rutinas cognitivas que impulsan conocimientos lingüísticos así como los conocimientos sobre el mundo que dan sentido a la lectura y sobre el cual se extrae contenido no explícito. Durante dicho proceso se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles:

1) Nivel literal

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto donde se solicita respuestas simples que están explícitas (escritos en el texto, pero requiere conocer las palabras). En un nivel primario, las secuencias identifican el orden de las acciones, que pueden ser:

- Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
- De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

En un nivel secundario, se efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.

La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

Así, en el ejercicio docente relativo al desarrollo de habilidades comprensivas, el lector selecciona aquellos datos que considera relevantes para su propio proceso de lectura, llamado muestreo y durante el mismo, el lector cuenta tanto los caracteres impresos en el texto literario (con su correspondiente significado denotativo) como sus expectativas e intereses, quien conforme avanza en su proceso, reelaborando el texto en aras de encontrarle sentido. De ello se desprende que todos los estudiantes no recuerden los mismos datos acerca del texto leído.

2) Nivel inferencial.

Se buscan relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones.

Este nivel de comprensión es muy poco practicado en los centros educativos, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo y puede incluir

las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

3) Nivel crítico.

Se emiten juicios sobre el texto leído, es decir, se acepta o se rechaza, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

- De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean.
- De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.
- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

4) Nivel evaluativo

Según Méndez (2006), contempla la emisión de juicios, por parte del lector, a partir de diferentes criterios como la comparación entre sus vivencias, su saber y sus valores en relación con lo que plantea un texto. Suponen una actitud objetiva, mediante la que se analizan aspectos tales como cualidades, verosimilitud, probabilidad, aceptabilidad, actualidad y claridad de los textos.

Por su parte, Cabrera y Caruman (2018) señalan que el lector debe ser capaz de valorar el contenido y la forma del texto leído, relacionándolos con el objetivo comunicativo principal y el contexto.

5) Nivel apreciativo

Según Méndez (2006), abarca las respuestas emocionales ante lo planteado, trátase de

contenidos, de aspectos psicológicos o estéticos.

Comprende las dimensiones cognitivas anteriores y se incluye:

- Respuesta emocional al contenido: el lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio.
- Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía.
- Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.
- Símbolos y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

6) Nivel creador

Según Méndez (2006), la actividad lectora se centra en el empleo de la información del texto para aplicarla a condiciones reales o imaginarias. En el ámbito específico de la lectura literaria, en esta última etapa del proceso se retoman con mayor énfasis la singularidad, intereses y criterios propios del lector, que han estado presentes desde el momento mismo en que en el nivel de lectura literal este ha utilizado estrategias de muestreo y se han acentuado en la práctica interpretativa, cuyo sentido depende, además de las marcas textuales, de las experiencias previas del lector con otros textos.

Se crea a partir de la lectura e incluye cualquier actividad que surja relacionada con el texto, en efecto, generando estas actividades se logra que los estudiantes se vinculen emocionalmente y originen otra propuesta.

3. Tipos de lectura

Según Rivas (2015), la comprensión lectora está condicionada por el lenguaje oral, las actitudes hacia la lectura, su propósito, el estado físico y afectivo del lector así como el tipo de texto, el cual exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. Según Cabrera y Caruman (2018), se propone una clasificación textual que se utiliza en cada prueba PSU-lenguaje, acorde con el marco curricular (1998) y los programas de estudio en el periodo 2005-2012 en la cual se realiza una primera distinción entre textos literarios y textos no literarios mencionados a continuación en la tabla 1.

Tabla 1

Clasificación de tipos textuales en PSU-Lenguaje

Textos literarios	Textos no literarios
-------------------	----------------------

<p>Narrativos: Textos con secuencias de acciones, personajes, tiempo y espacio, conflicto y resolución, tales como el cuento, la novela, la epopeya, etc.</p>	<p>Expositivos: Textos de carácter informativo, cuyas principales formas de ordenación son las estructuras textuales de causa/efecto, problema/solución, definición, caracterización, enumeración, etc.</p>
<p>Líricos: Textos en los que predomina la presencia de un sujeto o hablante lírico, que expresa su particular punto de vista sobre la realidad, el mundo, sus emociones o pensamientos, mediante el uso poético del lenguaje.</p>	<p>Argumentativos: Textos que presentan un punto de vista sobre algún tema polémico o debatible, y cuya organización textual implica la presencia de una tesis (o hipótesis), premisas o argumentos, y conclusión.</p>
<p>Dramáticos: Textos “teatrales” que serán utilizados para una puesta en escena, y que consisten, fundamentalmente, en la presencia de un discurso acotacional (o didascalia), esto es, con las indicaciones de descripción de personajes, escenas, actos, escenario, etc.; y los personajes y sus parlamentos.</p>	<p>Dialógicos: Textos que representan el discurso dialógico, tales como conversaciones, entrevistas, etc.; pero que también son entendidos como la necesaria relación de interacción discursiva, cultural, comunicativa, receptiva y comprensiva entre el lector y el texto, desde la perspectiva del “diálogo” entre ambos</p>
<p>Ensayísticos: Textos que presentan un punto de vista propio sobre algún tema, y cuyo estilo revela la visión del emisor sobre éste. Pueden asumir un carácter reflexivo, crítico, polémico, descriptivo, etc.; y abordar temas de la más variada naturaleza.</p>	<p>Enunciados en situación pública de comunicación (discurso público): Textos pertenecientes a cualquiera de las otras categorías (expositivos, argumentativos, dialógicos), pero cuya enunciación se produce en lugares o situaciones públicas, por ejemplo, el sermón, una cuenta pública, un discurso político, discursos de conmemoración familiar, institucional, comunitaria o nacional, etc.</p>

Nota: Reproducido de “Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena”, por M. Cabrera y S. Caruman, 2015. *Perfiles Educativos*, 40 (161), p. 110.

En otro contexto, Chuc (2015), establece que los estudiantes deben incrementar sus conocimientos al realizar diversas lecturas con un fundamento científico y tecnológico que propiciaría en ellos la curiosidad por aprender, y se puede mencionar:

1) Lecturas relacionadas a viajes

Propicia el análisis al contener relatos complicados y al desarrollarse en países o lugares lejanos donde los personajes se movilizan constantemente.

2) Ciencia-ficción

Se fundamenta sobre distintos hechos científicos y capta la atención del lector con facilidad.

3) Aventuras

Se enfocan a varias acciones emprendidas por los personajes, deja una enseñanza de lo que se debe hacer en unas ocasiones o las precauciones que se deben tomar antes de realizarlas

4) Historias

Ayudan a la comprensión de distintos sucesos en la vida del ser humano, problemas sociales, la influencia de los valores, la cultura, religión y los sentimientos fraternos.

Según Chuc (2015), es importante que los estudiantes en la etapa de la adolescencia lean diversos textos para aprender de los que son de su interés y adecuados a su edad con el fin de aumentar los conocimientos que poseen y el hábito a la lectura.

4. Metodología

La investigación se llevó a cabo en el Colegio Villa Santa María de la comuna de El Bosque ubicado en Santiago de Chile y la institución, desde hace algunos años, ha mantenido resultados en el Área de Lenguaje y Comunicación muy por debajo de los esperados, por lo que ha centrado sus esfuerzos en intentar su mejora.

El enfoque de la investigación fue cuantitativo / descriptivo, en tanto se opta por una lógica explicativa, una descripción que identifica variables susceptibles de ser descritas y propone una lógica inductiva, recoge puntos de vista tanto objetivos como subjetivos, pero validándose en una lógica de verificación. La muestra estuvo conformada por los 118 estudiantes de 2° medio A - B - C del establecimiento educativo, siendo los únicos en rendir el examen del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Del total de estudiantes que conforman la muestra 54 son de sexo masculino y 64 son de sexo femenino con edades comprendidas entre 14 y 16 años.

Para identificar los intereses sobre la lectura, se aplicó un cuestionario a los 118 estudiantes, cuyo coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0.94 y para análisis de los datos se empleó la tabulación, con la finalidad de representar, organizar y clasificar de forma clara y

sencilla los datos que se recopilaron durante el desarrollo de la investigación que se corresponden con las apreciaciones de los estudiantes sobre el propósito de la misma.

5. Análisis de resultados y discusión

Según los resultados, los estudiantes manifestaron que los docentes privilegian las prácticas pedagógicas orientadas a cultivar en ellos una actitud participativa y crítica, optando por una metodología que incluye compartir lecturas y favoreciendo múltiples experiencias lectoras, pero se considera en menor medida el fomento de la expresión de opiniones y creaciones estéticas a partir de dichas lecturas. Según Rivas (2015), el estudiante debe estar en consonancia con el propósito que se persigue con la lectura, y es en el nivel crítico, donde debe aprender a emitir juicios sobre el texto leído, aceptando o rechazando con fundamentos donde interviene su formación, su criterio y sus conocimientos previos sobre lo leído. Sin embargo, los docentes no fomentan la participación de los estudiantes hacia éste nivel, alejándose de lo que propone Méndez (2006) respecto a la articulación de intereses, actitudes, reacciones y recreaciones de los estudiantes, mediante múltiples actividades productoras de nuevos textos.

En otro orden de ideas, los estudiantes expresaron que disfrutaban de la lectura solo en algunas oportunidades, tal como se evidenció en la investigación previa realizada por Mora y Villanueva (2019), donde además justificaron que la falta de motivación por leer, las dificultades para la comprensión y adquisición del texto así como el desconocimiento del vocabulario son los factores que dificultan en mayor medida la lectura.

En el mismo contexto, el uso de internet es un recurso poco empleado en la enseñanza de la lectura, además las bibliotecas públicas y los textos que los estudiantes llevan al colegio nunca son empleados por los docentes como recursos para la comprensión lectora. Para García (2016), la era digital que se vive actualmente está potenciando nuevos escenarios y modos de interacción entre el texto y los estudiantes, generando nuevas prácticas culturales no solo para compartir lecturas, sino también para apropiarse, reescribir y/o manipular el universo narrativo de los textos favoritos de los estudiantes.

Al igual que en trabajo de Mora y Villanueva (2019), solo 2% de los estudiantes indicaron que leen voluntariamente, mientras que 73% tiene como única motivación a la lectura la calificación que pueda obtener en la asignatura.

En otro orden de ideas, la tabla 2 muestra los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los estudiantes sobre sus temas de lectura preferidos. Es de hacer acotar que los

temas de lectura se toman con base a la clasificación textual propuesta por Cabrera y Caruman (2018) descritos anteriormente.

Tabla 2

Estudiantes, tópicos y temas de lectura

N°	TIPOS DE LIBROS	CURSO A		CURSO B		CURSO C		TOTAL		
		M	F	M	F	M	F	M	F	M - F
1	Deportes	6	4	6	5	6	3	6	4	5
2	Ciencias y tecnologías	3	4	2	3	3	5	2,7	4	3,4
3	Aventura y viajes	2	2	3	2	2	3	2,3	2,3	2,3
4	Animales y mascotas	3	2	2	4	2	3	2,3	3	2,7
5	Historias de misterio o terror	5	6	3	5	4	6	4	5,7	4,9
6	Artistas preferidos	3	4	4	6	4	5	3,7	5	4,4
7	Cine	4	4	3	2	3	4	3,3	3,3	3,3
8	Novelas y poemas de amor o Romances	3	4	3	2	4	3	3,3	3	3,2
9	Historias de acción con protagonistas juveniles en las que aparece un líder	3	6	4	5	3	4	3,3	5	4,2
10	Historias policíacas	4	2	4	3	4	3	4	2,7	3,4
11	Ciencia ficción	4	3	4	3	5	3	4,3	3	3,7
12	Libros de historia de las civilizaciones y biografías de personajes ilustres	2	2	2	2	3	2	2,3	2	2,2
13	Antologías de cuentos y poemas	2	3	3	2	2	3	2,3	2,7	2,5
14	Obras clásicas en ediciones originales	1	1	1	2	1	1	1	1,3	1,2
15	Obras de teatro	3	2	2	2	3	2	2,3	2	2,2
16	Cómics	4	3	4	5	5	4	4,3	4	4,2

Ahora bien, los estudiantes asignan el mayor puntaje (5) a Deportes, tópico en el cual existe una fuerte brecha entre el gusto de los hombres (6) y las mujeres (4) y demuestran buena calificación, también, en Historias de misterio o terror, ambas temáticas que parecen de carácter masculino, en este caso se considera de interés para las mujeres.

Respecto al tópico Obras clásicas en ediciones originales, obtuvo el menor puntaje (1,2), lo que podría indicar un factor de cercanía en el gusto por los temas de lectura en este caso, además, no se reconoce ningún tópico que sea evaluado de forma muy alta por los estudiantes (rango 6 a 7), lo que demuestra un desinterés general por los tópicos de lectura.

En suma, los varones tienen preferencia por los libros de deportes por el estilo en cómo se presentan, más visual, menos trascendente, presidido por la popularidad entre su generación y que son temas que se abordan diariamente por ser una actividad que signa su entorno. Por otro lado, las mujeres prefieren leer sobre historias de misterio y terror porque les satisface la alternancia de finales trágicos como la intriga que se desata durante el desarrollo del texto.

Otro género que prefieren leer los varones son los cómics porque es una garantía de diversión que con frecuencia está en clave de humor, porque tiene muchas imágenes y diálogo, y porque sus protagonistas son personajes que fijan como héroes. Respecto a la ciencia ficción, los varones lo prefieren leer porque se manejan situaciones que se encuentran a diario unidos con los elementos propios del género.

En el caso de las mujeres, ellas optan por leer libros sobre artistas preferidos de protagonista juveniles porque es como estar más cerca de la persona a quién siguen, donde pueden encontrar episodios que les hagan reír, y les hace olvidar la vida real por un momento.

Para mujeres y hombres, el tipo de libro que leen menos es el de obras clásicas en ediciones originales porque consideran que no está acorde con sus intereses y la forma como se presentan generalmente no capta la atención de los lectores a esta edad si se comparan con otras obras.

Por último, se considera importante manifestar lo relevante de favorecer prácticas docentes que reconozcan los intereses y necesidades de los estudiantes, incluyendo su contexto, sus experiencias y saberes propios con el fin de enriquecer la labor docente, favorecer la manifestación de opiniones y las múltiples interpretaciones de los textos literarios trabajados y así motivar a los estudiantes a leer textos literarios.

En otro orden de ideas, se pretende hacer una comparación por género respecto a los temas de lectura preferidos por los estudiantes, por ello se hace necesario establecer un sistema de hipótesis. Para el caso particular, la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1) se definen a continuación y se considera un nivel de significancia $\alpha=0.05$.

H_0 : No existe diferencia significativa entre hombres y mujeres por preferencia a distintos temas de lectura.

H_1 : Existe diferencia significativa entre hombres y mujeres por preferencia a distintos

temas de lectura.

La prueba empleada fue T de Student para muestras emparejadas, para demostrar si existen o no diferencias significativas entre los tipos de libros que prefieren leer hombres y mujeres. Los datos para llevar a cabo dicha prueba se presentan en la tabla 2, donde se evidencia el total de estudiantes hombres y mujeres que tienen gusto por los libros de lectura indicados.

En la figura 1 se observa el gráfico de los datos asociados a la prueba indicada. Con el mismo se evidencia que aparentemente hay diferencias significativas entre el género y los tipos de libros de lectura, puesto que la media femenina se encuentra por encima de la media masculina en algunos puntos en cuanto a lo que se pretende analizar, sin embargo se debe demostrar estadísticamente.

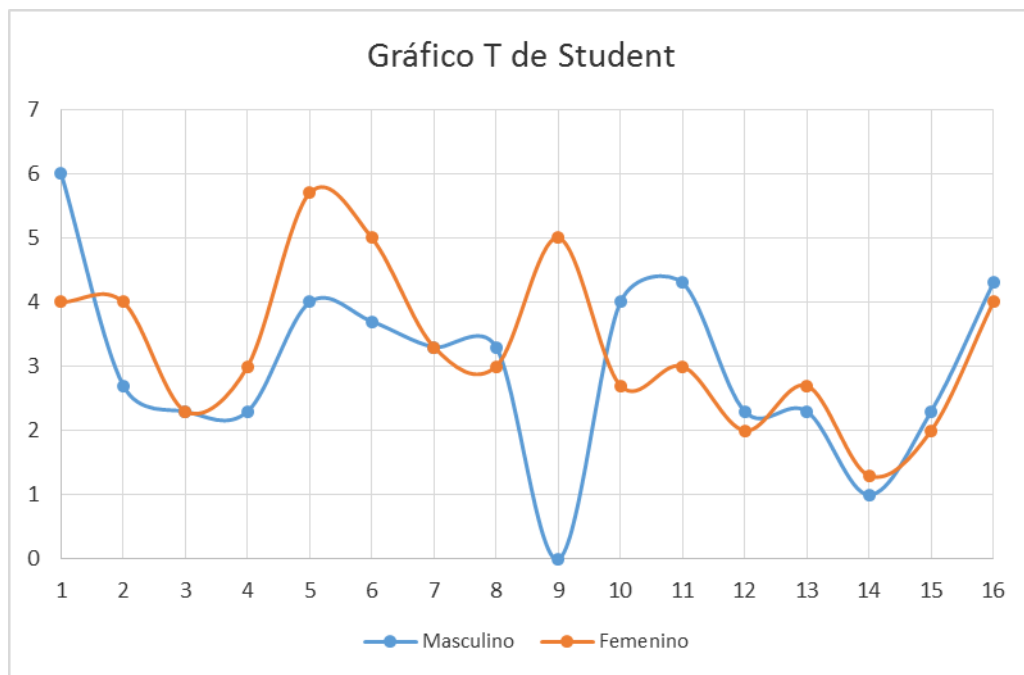


Figura 1. Gráfico T de Student por P. Mora, 2019

Ahora bien, empleando la herramienta de cálculo Excel, se toman los datos respectivos para la prueba, cuyos resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	Variable 1	Variable 2
--	------------	------------

Media	3,2125	3,3125
Varianza	1,397166667	1,4918333
Observaciones	16	16
Coeficiente de correlación de Pearson	0,59695147	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	15	
Estadístico t	-0,370539837	
P(T<=t) una cola	0,358080316	
Valor crítico de t (una cola)	1,753050356	
P(T<=t) dos colas	0,716160632	
Valor crítico de t (dos colas)	2,131449546	

Según los resultados de la tabla 3, el valor de significancia de la distribución de datos (0.72) es mayor al nivel de prueba ($\alpha = 0.05$, para un nivel de confianza del 95%), además la diferencia entre las media es nula, de esta forma se rechaza la hipótesis alternativa (H_1) por lo tanto se concluye que no existe diferencia significativa entre hombres y mujeres por preferencia a distintos temas de lectura.

6. Conclusiones

En esta investigación se confirma lo que se develó previamente y es que los estudiantes no logran utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje y autoconocimiento que ayuda a conectar, vincular y comprender la información emanada desde el texto y la poca motivación que poseen hacia la lectura se ha debido a la actuación del docente debido a que no toman en consideración los gustos y preferencias de los estudiantes para propiciar el interés por leer; por lo tanto, no logran conectarse con dicho proceso de forma amena, por ello se evidenció que los estudiantes leen por obligación más no por gusto, por tanto, no visualizan la lectura como una posibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aprender. Además, en la sala no se crea un espacio de reflexión y desarrollo de su capacidad intelectual.

Respecto a la identificación de los tópicos de lectura de preferencia entre los estudiantes de segundo año medio del colegio Villa Santa María, se verificó que en el caso de

los varones, la tendencia se observa hacia los libros de deportes, seguido de las historias de ciencia ficción y los comics, siendo las obras clásicas en ediciones originales de menor interés. En el caso de las mujeres, prefieren las obras de misterio o terror, seguido de las historias de artistas preferidos y las de acción con protagonistas juveniles; en el último lugar de preferencia coinciden con los varones en el poco interés por las obras clásicas en ediciones originales.

En este sentido, los estudiantes consideran que los textos trabajados en la sala de clase son poco apropiados para ellos, pues no logran relacionar los temas del texto con sus experiencias previas o los contextos actuales.

Finalmente, el docente debe considerar el tipo de texto que trabajará en la sala de clase con sus estudiantes, explorar los textos que resulten atractivos para sus estudiantes, ya que de este modo mostrarán un mayor interés y se esforzarán más para comprender lo que leen.

Referencias

Cabrera, M. y Caruman, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Revista Perfiles Educativos*, 40(161), 107 – 127. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000300107&script=sci_arttext

Chuc, L. (2015). Lectura comprensiva y su influencia en el razonamiento crítico (Tesis de Pregrado). Universidad Rafael Landívar, México. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/09/Chuc-Lucia.pdf>

Del Pino, M., Del Pino, A. y Pincheira, D. (2016). La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía “Enlazando Mundos”. *Revista Electrónica Educare*, 20(3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

García, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15 (1), 42-51. Recuperado de http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979

Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Revista Ocnos*, 11, 93 - 112. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>

Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30(1), 141-155. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1800>

Mineduc, (2005). Crear el hábito de leer. *Revista España*. Editorial Narcea, Madrid. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwik-4HwqfvhAhUBH7kGHXzvBooQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fsede.educacion.gob.es%2Fpublicventa%2FPdfServlet%3Fpdf%3DVP11791.pdf%26area%3DE&usg=AOvVaw1meLirk0gNMXfGKwnIKeO9>

Mora, F. y Villanueva, J. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *Revista Cedotic*, 4(1), 95-114. Recuperado de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2275>

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Revista Ocnos*, 15 (2): 77-97. Recuperado de http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Revista Educacao e Pesquisa*, 43(2), 379-392. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>

Orellana, P. y Baldwin, P. (2016). Motivación y desempeño lector en niñas y niños chilenos: un estudio exploratorio. *Revista Educationis Momentum*, 2(1), 7-28. Recuperado de <http://ucsp.edu.pe/investigacion/educacion/wp-content/uploads/2016/10/Orellana-Baldwin-Motivaci%C3%B3n-y-desempe%C3%B1o-lector.pdf>

Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. Recuperado de <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/41/34>

Porcentaje de contribución de cada autor en el manuscrito

Pablo Francisco David Mora Venegas - 100%