

¿CUÁNTO LEEN LOS PROFESORES CHILENOS?

Montserrat Cubillos, Ph.D. en Educación, U. de Maryland, College Park. Directora Centro de Investigación para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA), Facultad de Educación UDD.

María de los Ángeles Elton, Magíster en Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil, U. Castilla, La Mancha. Supervisora de prácticas, Facultad de Educación UDD.

RESUMEN EJECUTIVO

En Chile, la motivación lectora de los docentes es alta, pero no siempre se traduce en un amplio conocimiento de títulos. Este estudio con 385 educadores reveló diferencias significativas según rol, asignatura y tipo de establecimiento. Bibliotecarios y directivos presentaron el mayor volumen, frecuencia y conocimiento de títulos, mientras que personas en roles como psicólogos, encargados de convivencia y equipo PIE registraron los niveles más bajos. Los profesores de lenguaje, inglés y ciencias sociales superaron en estos indicadores a sus pares de ciencias, matemáticas, tecnología, artes, educación física, religión y música. En cuanto a tipo de establecimiento, los docentes de colegios privados pagados mostraron mayor exposición y volumen que los de escuelas públicas y subvencionadas. No se encontraron diferencias por sexo. Estos resultados sugieren que la motivación no basta: es necesario ampliar el repertorio y acceso a libros, especialmente en áreas y roles con menor capital lector. Las políticas deben focalizarse en fortalecer redes lectoras y asegurar recursos diversificados en todos los contextos escolares.

EL PROBLEMA

La lectura que realizan los docentes influye directamente en su forma de enseñar y en la motivación que transmiten a sus estudiantes (Applegate & Applegate, 2004; Burgess et al., 2011). Diversos estudios muestran que quienes leen con frecuencia y por placer seleccionan libros con mayor confianza, amplían el repertorio de autores y géneros, y utilizan estrategias pedagógicas más ricas (Cremin et al., 2008; Kozak & Martin-Chang, 2019). En contraste, docentes con baja lectura personal tienden a recurrir a un conjunto reducido y, a veces, desactualizado de títulos (Akins et al., 2018), lo que limita las oportunidades de los estudiantes para explorar distintos tipos de textos.

En Chile, la evidencia disponible sobre hábitos lectores docentes proviene casi exclusivamente de auto-reportes (Gilardoni, 2006; García-Huidobro, 2009; Asfura & Real, 2019), lo que puede sobreestimar la práctica real. La ausencia de mediciones objetivas dificulta identificar brechas y diseñar políticas que fortalezcan el capital lector docente. Abordar este problema es urgente, dado que un bajo conocimiento de títulos reduce las posibilidades de que el profesorado actúe como modelo lector y fomente en sus estudiantes el interés por la lectura como una práctica valiosa y disfrutable (Cunningham & Stanovich, 1998).

CONTEXTO

En Chile, un 70% de los adultos declara alto interés por leer y un 83% desearía tener más tiempo para hacerlo, pero solo la mitad lee a diario y apenas el 51% lee libros (IPSOS, 2022). Entre docentes y futuros docentes, estudios previos evidencian que la lectura por placer es limitada y que el repertorio se concentra en títulos clásicos o populares (Gilardoni, 2006; García-Huidobro, 2009; Asfura & Real, 2019). Esta situación coincide con hallazgos en otros países, donde muchos profesores conocen solo un conjunto reducido de obras, lo que restringe la diversidad de textos que pueden recomendar (Granado, 2014; Cremin et al., 2008; Akins et al., 2018).

La evidencia internacional muestra que los docentes con mayor exposición a material impreso tienden a recomendar libros más diversos, emplear textos más complejos y planificar más tiempo de lectura en el aula (Burgess et al., 2011; Kozak & Martin-Chang, 2019). Sin embargo, en Chile no se habían aplicado mediciones objetivas como la prueba de reconocimiento de títulos (TRT, por sus siglas en inglés), ampliamente utilizado en

otros contextos para estimar exposición lectora (Cunningham & Stanovich, 1990; Hug et al., 2024).

METODOLOGÍA

Este estudio tuvo como propósito **desarrollar y validar** una prueba de reconocimiento de títulos (Title Recognition Test; TRT) adaptado culturalmente para medir la exposición a material impreso en docentes chilenos, y **describir sus hábitos lectores** considerando volumen, frecuencia y motivación. Con ello, se abordó la brecha identificada en la literatura nacional de falta de mediciones objetivas que complementen o sustituyan los auto-reportes, que tienden a ser susceptibles a sesgos de sobreestimación (Cunningham & Stanovich, 1990; Stanovich & West, 1989).

El TRT se construyó a partir de listas de libros recomendados, rankings de ventas y premios literarios nacionales e internacionales, excluyendo títulos asociados a películas para evitar reconocimientos por vía audiovisual, e incorporando títulos ficticios (foils) para controlar

respuestas falsas. El instrumento fue sometido a un proceso de **validación psicométrica mediante Teoría de Respuesta al Ítem** (Wilson, 2023) y análisis de funcionamiento diferencial, resultando en una versión final de 19 ítems con alta fiabilidad (EAP = 0,85).

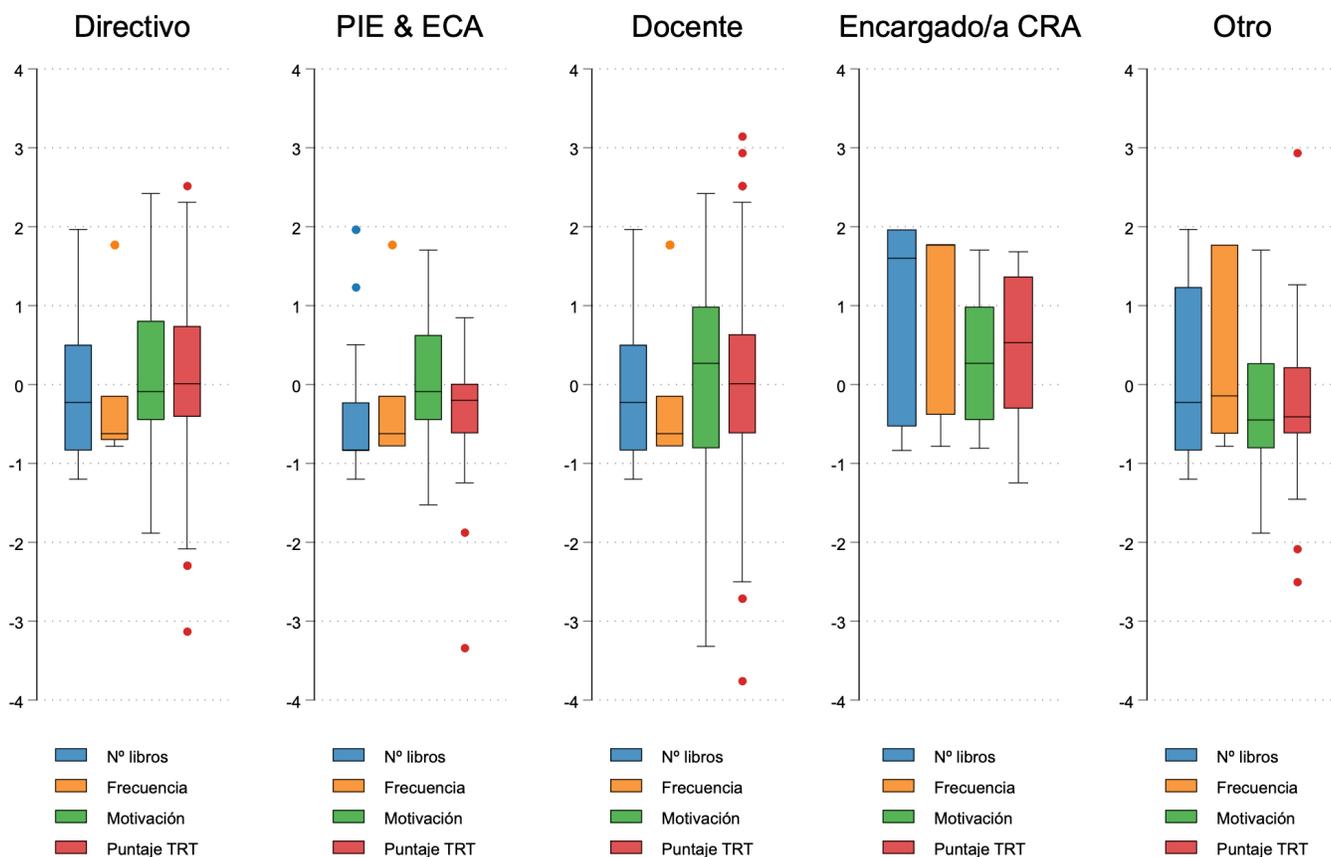
Se aplicó un cuestionario en línea a **385 docentes** (77% mujeres, promedio de edad: 40 años) de distintos roles, áreas y tipos de establecimiento, incluyendo el TRT, preguntas sobre número de libros leídos, frecuencia de lectura por placer y motivación lectora. Los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos y pruebas de comparación entre grupos (t-test, ANOVA y Kruskal-Wallis), permitiendo obtener una radiografía inédita y precisa del capital lector docente en Chile.

HALLAZGOS

Los resultados muestran diferencias claras en reconocimiento de títulos, volumen y frecuencia lectora según el rol, la asignatura y el tipo de establecimiento:

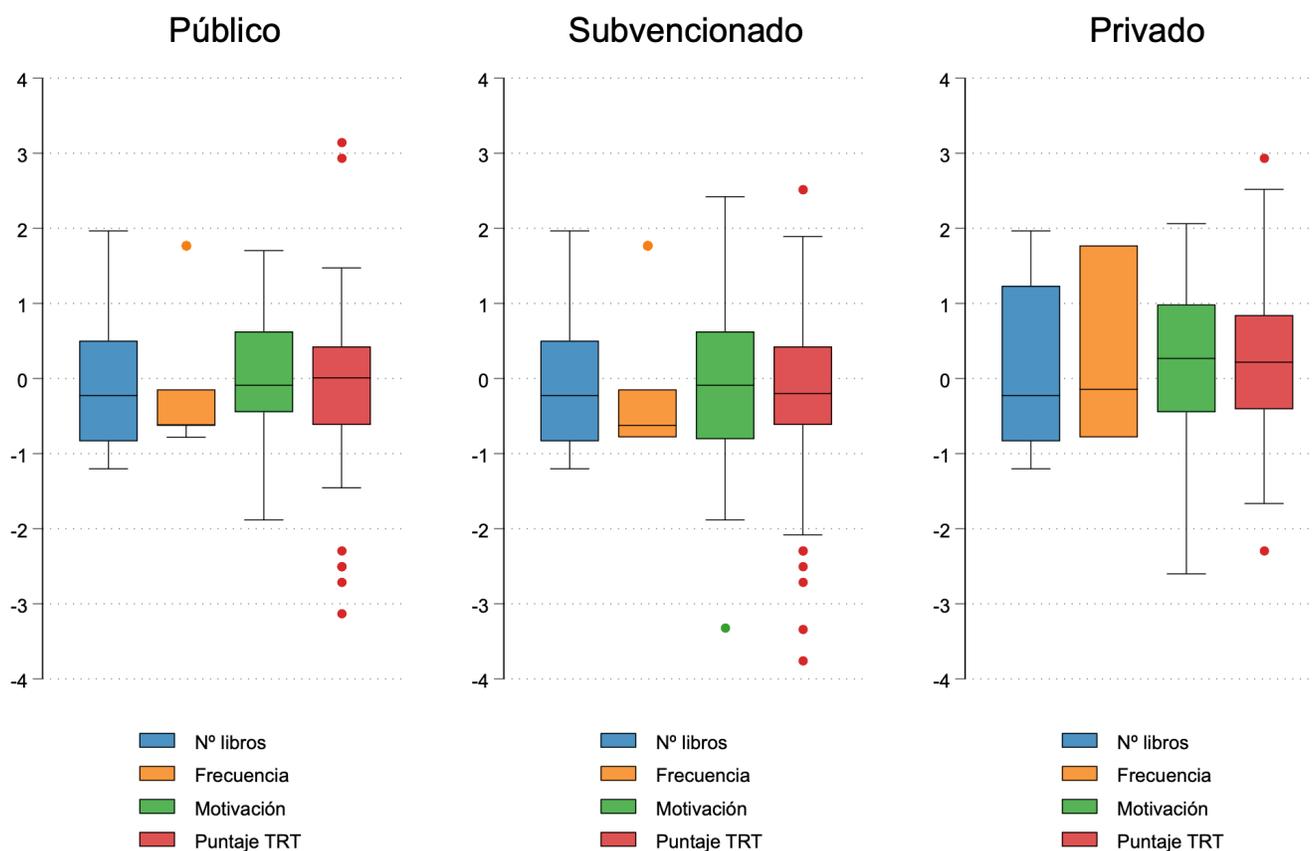
Por rol (Figura 1):

Figura 1: Variables de lectura por rol dentro del establecimiento



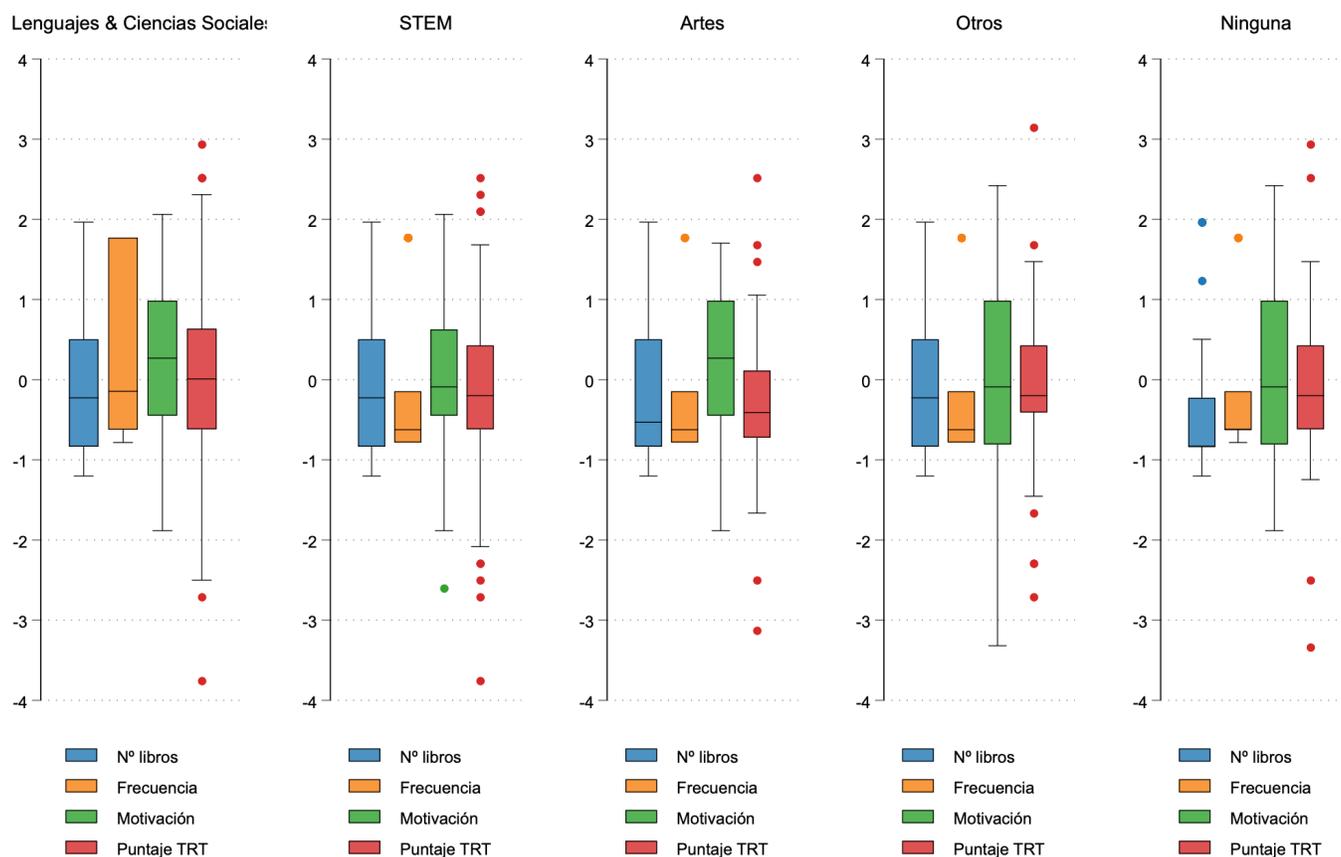
- **Bibliotecarios y directivos** registran niveles significativamente más altos en volumen, frecuencia y reconocimiento de títulos.
- El **equipo PIE y de encargados de convivencia** presenta niveles significativamente más bajos en los tres indicadores.
- La motivación lectora es alta y no difiere de forma significativa entre roles.

Por tipo de establecimiento (Figura 2):
Figura 2: Variables de lectura según dependencia del establecimiento



- Los docentes de **colegios privados pagados** superan a sus pares de colegios públicos y subvencionados en reconocimiento de títulos y volumen de lectura.
- La motivación lectora también es más alta en privados pagados, aunque la diferencia es marginal.

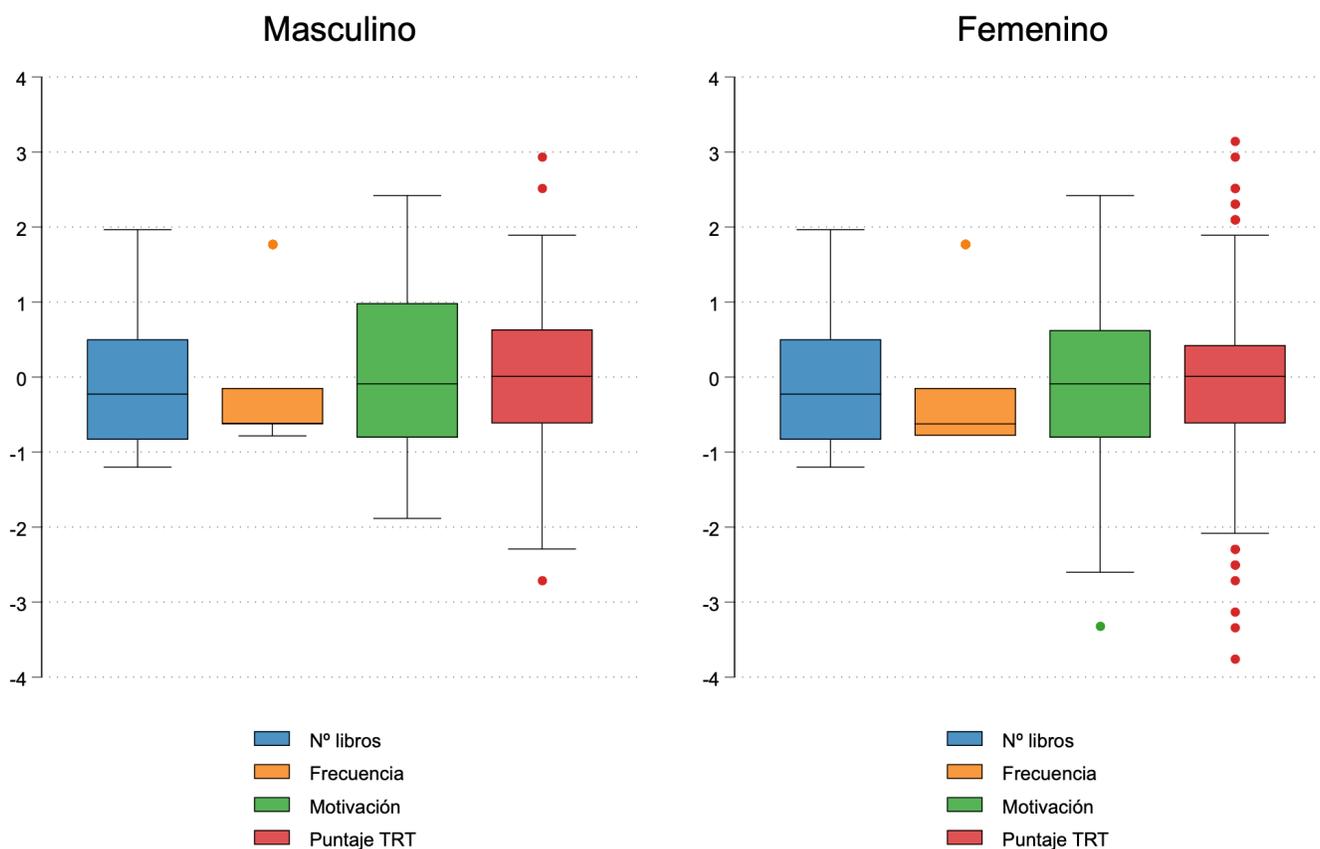
Por asignatura (Figura 3):
Figura 3: Variables de lectura según asignatura que enseñan



• Profesores de **lenguaje, inglés y ciencias sociales** muestran significativamente mayor volumen, frecuencia y reconocimiento de títulos que los profesores de las demás asignaturas.

• Docentes de ciencias, matemáticas, tecnología, artes, educación física, religión y música reconocen menos títulos y declaran leer menos que sus contrapartes de otras áreas. Sin embargo, su nivel autorreportado de motivación lectora es igual de alto que el de los profesores de lenguaje, inglés y ciencias sociales.

Por sexo (Figura 4):
Figura 4: Variables de lectura según sexo



• No se observan diferencias estadísticamente significativas por sexo en ninguno de los indicadores.

CONCLUSIONES CLAVE:

- La motivación lectora es alta en el profesorado chileno, pero no siempre se acompaña de un nivel de lectura voluminoso ni de un reconocimiento de títulos que dé cuenta de que su alta motivación se ha traducido efectivamente en lectura ávida.
- Las mayores brechas se dan según el rol, asignatura que enseñan, y dependencia del colegio en el que trabajan.
- Estos patrones sugieren que el hábito lector se construye a lo largo de la trayectoria lectora y no depende solo de la motivación actual.
- Se necesita contar con medidas objetivas de lectura, como la prueba de reconocimiento de títulos. Solo usar medidas autorreportadas de frecuencia y motivación puede esconder diferencias entre docentes que tienen repercusiones en las estrategias que utilizan los profesores y en el aprendizaje de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Para la comunidad educativa:

- Impulsar redes lectoras internas que incluyan a todas las áreas, con énfasis en profesores cuyas asignaturas no necesariamente facilitan el contacto con libros.
- Integrar la lectura personal como parte de la formación continua y el desarrollo profesional docente.

Para elaboradores de políticas públicas:

- Incorporar mediciones objetivas de lectura para detectar brechas y diseñar medidas que las aborden.
- Asegurar acceso equitativo a bibliotecas escolares actualizadas y con colecciones diversas, priorizando escuelas públicas y subvencionadas.
- Diseñar intervenciones focalizadas en roles y áreas con menor exposición, mediante mentorías, formación y recursos específicos.
- Reconocer la lectura docente en la carrera profesional y en evaluaciones institucionales, incentivando la participación en actividades lectoras.

REFERENCIAS

- Akins, M., Tichenor, M., Heins, E., & Piechura, K. (2018). Teachers' knowledge of children's literature: What genres do teachers read?. *Reading Improvement*, 55(2), 63-68.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(4), 304-308.
- Asfura, N., & Real, E. (2019). Dimensions of reading: A study of the beliefs of language and literature preservice teachers. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(2), 114-129.
- Burgess, T., Cremin, T., & Flewitt, R. S. (2011). Student teachers as readers: The reading experiences and connections with children's books of first year undergraduate students in England. *Literacy*, 45(2), 77-85.
- Cremin, T., Bearne, E., & Mottram, M. (2008). Primary teachers' knowledge of children's literature. *Education* 3-13, 36(4), 335-348.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A longitudinal study. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 209-224.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1-2), 8-15.
- García-Huidobro, F. (2009). Chilean preservice teachers and reading: A first look of a complex relationship. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 101-118.
- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura: Análisis cuali-cuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros. *Calidad en la Educación*, (25), 215-239.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: A study of the reading habits of future teachers/El docente como lector: Estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Culture and Education*, 26(1), 44-70.
- Granado, C., & 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. *Ocnos*, (11), 93-112.
- Hug, M., Jarosch, J., Eichenauer, C., Pennella, S., Kretschmar, F., & Nicklas, P. (2024). Some students are more equal: Performance in Author Recognition Test and Title Recognition Test modulated by print exposure and academic background. *Behavior Research Methods*, 56(6), 6004-6019.

Ipsos Chile, & Fundación La Fuente. (2022). Leer en Chile 2022: Estudio de hábitos y percepciones lectoras.

Kozak, S., & Martin-Chang, S. (2019). Preservice teacher knowledge, print exposure, and planning for instruction. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 323–338.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 402–416.

Wilson, M. (2023). *Constructing Measures: An Item Response Modeling Approach* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003286929>

Acerca de la Facultad de Educación UDD

La Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo tiene como objetivo - a través de su serie Policy Brief - contribuir al debate público sobre los desafíos claves que enfrenta nuestro sistema educativo. En esta serie, se ofrecerá una visión general de temas educativos complejos, respaldados por investigaciones y datos, y además proporcionarán recomendaciones para el diseño, formulación y/o evaluación de políticas educativas.

En resumen, el propósito de estos informes es suministrar información respaldada por evidencia y entregar recomendaciones prácticas que influyan en la formulación de políticas públicas que permitan avanzar hacia mayores niveles de calidad y equidad en el sistema educativo.

SIGUENOS

