UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Prácticas y hábitos lectores de docentes de educación básica en Ecuador: tensiones y oportunidades

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Autor/a (maestrante):

CARMEN YESENIA ESPINOZA ROMÁN

Coautor/a (tutor/a):

FRANCISCO JAVIER MARTÍNEZ ORTEGA

Azogues - Ecuador

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Elija un elemento.,Elija un elemento.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Artículo científico enviado, aceptado y/o publicado

Autor/a (maestrante)	Carmen Yesenia Espinoza Román
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0003-5532-5865

Coautor/a (tutor/a)	Francisco Javier Martínez Ortega
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7146-5900

Publicación disponible en:	*https://cpue.uv.mx/index.php/cpue*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad de su autor/a (maestrante) y coautor/a (docente tutor/a), y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad de su autora Carmen Yesenia Espinoza Román y coautor Francisco Javier Martínez Ortega, y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

DEDICATORIA

Para los presentes y los ausentes,
porque toda su energía sumó a mi favor.

AGRADECIMIENTO

Agradezco al Señor Pestañas
por su mirada comprensiva y su sonrisa paciente,
por la luz serena que irradia cada día.

Por él, para él
y con él, siempre.

RESUMEN

Este estudio explora los hábitos y las prácticas lectoras de los docentes de lengua y literatura de los niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato en una institución fiscal urbana de Cuenca, Ecuador. Describe los elementos que configuran la relación de cinco profesores con la lectura. Desde un enfoque mixto, la recopilación de datos cuantitativos utilizó una encuesta para registrar la actividad lectora de los docentes. La recopilación de datos cualitativos se realizó con entrevistas semiestructuradas orientadas a explorar significados atribuidos a la lectura y dificultades percibidas por los docentes. Los resultados evidencian una práctica lectora docente predominantemente instrumental y asociada a exigencias laborales, con menor presencia de lectura recreativa. Se concluye que fortalecer la lectura docente requiere políticas y estrategias institucionales que la reconozcan como práctica sociocultural y que promuevan espacios para la construcción de comunidades lectoras en el ámbito escolar.

PALABRAS CLAVES: hábito de lectura; promoción de la lectura; docente; educación básica.

ABSTRACT

This study explores the reading habits and practices of language and literature teachers at the upper elementary and high school levels at a public school in Cuenca, Ecuador. It describes the elements that shape five teachers' relationship with reading. Using a mixed-methods approach, quantitative data were collected through a survey designed to document the teachers' reading activities. Qualitative data were collected through semi-structured interviews designed to explore the meanings attributed to reading and the difficulties perceived by the teachers. The results reveal a predominantly instrumental reading practice among teachers, associated with work demands, and a lesser presence of recreational reading. It is concluded that strengthening teachers' reading requires institutional policies and strategies that recognize it as a sociocultural practice and promote spaces for the development of reading communities within the school setting.

KEYWORDS: reading habit; reading instruction; teachers; basic education.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Prácticas y hábitos lectores de docentes de educación básica en Ecuador: tensiones y oportunidades

Reading Practices and Habits of Compulsory Basic Education Teachers in Ecuador: Tensions and Opportunities

Resumen

Este estudio explora los hábitos y las prácticas lectoras de los docentes de lengua y literatura de los niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato en una institución fiscal urbana de Cuenca, Ecuador. Describe los elementos que configuran la relación de cinco profesores con la lectura. Desde un enfoque mixto, la recopilación de datos cuantitativos utilizó una encuesta para registrar la actividad lectora de los docentes. La recopilación de datos cualitativos se realizó con entrevistas semiestructuradas orientadas a explorar significados atribuidos a la lectura y dificultades percibidas por los docentes. Los resultados evidencian una práctica lectora docente predominantemente instrumental y asociada a exigencias laborales, con menor presencia de lectura recreativa. Se concluye que fortalecer la lectura docente requiere políticas y estrategias institucionales que la reconozcan como práctica sociocultural y que promuevan espacios para la construcción de comunidades lectoras en el ámbito escolar.

Palabras clave: hábito de lectura; promoción de la lectura; docente; educación básica.

Abstract

This study explores the reading habits and practices of language and literature teachers at the upper elementary and high school levels at a public school in Cuenca, Ecuador. It describes the elements that shape five teachers' relationship with reading. Using a mixed-methods approach, quantitative data were collected through a survey designed to document the teachers' reading activities. Qualitative data were collected through semi-structured interviews designed to explore the meanings attributed to reading and the difficulties perceived by the teachers. The results reveal a predominantly instrumental reading practice among teachers, associated with work demands, and a lesser presence of recreational reading. It is concluded that strengthening teachers' reading requires institutional policies and strategies that recognize it as a sociocultural practice and promote spaces for the development of reading communities within the school setting.

Keywords: reading habit; reading instruction; teachers; basic education.

1. Introducción

Algunas investigaciones en el ámbito latinoamericano (Larrañaga & Yubero, 2005; Granado, 2014; Errázuriz et al., 2019; Muñoz, 2020) han advertido una disminución sostenida de las prácticas lectoras en el profesorado, así como una tendencia a realizar lecturas de carácter instrumental vinculadas a exigencias laborales. Desde una perspectiva sociocultural la lectura no constituye únicamente una habilidad técnica, sino una práctica situada que se configura en la intersección de diversos ámbitos como los personales, familiares, profesionales y laborales (Kalman, 2003; Lankshear & Knobel, 2011). En este marco, las prácticas lectoras

de los docentes adquieren especial relevancia, dado que influyen en la mediación pedagógica y en la construcción de comunidades lectoras dentro de la escuela (Sroka, 2025; Šebart, et al., 2025).

En los discursos educativos contemporáneos es frecuente atribuir a los estudiantes la responsabilidad de las dificultades lectoras que se manifiestan en el aula, tales como limitaciones en la comprensión de textos y vocabulario limitado (Fuentes & Álvarez, 2024). Esta problemática, recurrente en los niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato, es convergente con resultados de evaluaciones estandarizadas. En el contexto ecuatoriano, los informes del Sistema de Evaluación Ser Estudiante 2023–2024 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2025a) evidencian desempeños insuficientes en competencias relacionadas con el área de lengua y literatura. En particular, una proporción significativa de estudiantes se ubica en niveles elemental o insuficiente en aspectos como la comparación de información entre textos, el análisis de la intención comunicativa y la valoración crítica de los contenidos. No obstante, centrar la problemática exclusivamente en el estudiantado invisibiliza un componente fundamental del proceso formativo: la relación que los propios docentes mantienen con la lectura y su responsabilidad como agentes del fomento de la lectura y de las formas en las que los estudiantes se relacionan con los textos.

Errázuriz et al. (2019), Sroka (2025) y Šebart, et al. (2025) señalan que los docentes que mantienen una relación activa y significativa con la lectura tienen mayores posibilidades de promover prácticas lectoras significativas en el aula. Por

el contrario, cuando la lectura se asocia exclusivamente a la obligación curricular o a exigencias administrativas, la mediación pedagógica tiende a empobrecerse y a limitarse a enfoques instrumentales, alejados del disfrute, la reflexión crítica y la construcción de sentido. Valenzuela, et. al (2024) señalan que en el contexto educativo fiscal ecuatoriano, los estudios empíricos que abordan de manera integral los problemas relacionados con la lectura de docentes y de estudiantes continúan siendo escasos.

En relación con el problema de investigación presentado se formularon las siguientes preguntas: ¿qué prácticas de lectura realizan los docentes en Educación General Básica Superior y Bachillerato? Para contestarlas, esta investigación plantea un estudio con enfoque mixto para profundizar sobre las experiencias de cinco docentes de una institución fiscal urbana de la ciudad de Cuenca, Ecuador, durante el período lectivo 2025–2026. El objetivo general consiste en analizar las prácticas de lectura de docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato. Específicamente, se busca identificar los elementos sociales y culturales que influyen en la actividad lectora del profesorado, identificando patrones comunes y perspectivas individuales que inciden en su relación con la lectura, a través de entrevistas y encuestas. Esta investigación busca profundizar sobre una dimensión poco explorada del desempeño docente en el sistema educativo fiscal ecuatoriano, aportando evidencia empírica que puede orientar estrategias institucionales para fortalecer la cultura lectora del profesorado. Asimismo, reflexiona sobre la concepción de la lectura como práctica social en contraste con

la noción de hábito lector y evidencia la relación entre identidad docente y actividades de lectura.

2. Marco conceptual

2.1. Nuevos Estudios de Literacidad

Durante décadas, la lectura fue concebida predominantemente como una habilidad cognitiva individual centrada en la decodificación y la comprensión textual. Sin embargo, el denominado giro sociocultural desplazó esta perspectiva hacia una comprensión más amplia, que entiende la lectura como una práctica social situada, mediada por contextos históricos, culturales e institucionales; esta perspectiva teórica se denomina Nuevos Estudios de Literacidad (Zavala, et al., 2004; Lankshear & Knobel, 2011). Desde esta perspectiva, leer no consiste únicamente en interpretar signos escritos, sino en participar en prácticas sociales que poseen propósitos, normas y significados específicos, que se enmarcan en comunidades y relaciones de poder. Maina y Papalini (2021) sostienen que la lectura debe comprenderse como una experiencia multidimensional que integra dimensiones cognitivas, estéticas, afectivas y sociales. En esta línea, la lectura se configura como una práctica que permite al sujeto construir significado, posicionarse frente al mundo y establecer vínculos con otros. Kalman (2003) y Barbosa (2023) enfatiza que las prácticas de lectura y escritura se aprenden en interacción, mediante procesos de apropiación en el que personas de una comunidad permiten el acceso a las maneras de leer y de escribir. Esta perspectiva sugiere que la relación con la lectura no se forma de manera aislada, sino en entornos que habilitan o restringen oportunidades

de apropiación de las maneras de hacer y de interactuar con los textos (prácticas letradas).

La concepción sociocultural sobre la lectura que promueve el campo de los Nuevos Estudios de Literacidad resulta especialmente pertinente para el análisis de la lectura que realiza el profesorado, dado que los docentes no solo participan en prácticas lectoras personales, sino que también actúan como mediadores culturales dentro del aula: personas que facilitan el acceso a prácticas sociales con textos. Desde esta perspectiva, el vínculo que el docente mantiene con la lectura incide directamente en sus modos de mediación pedagógica. El presente estudio adopta esta mirada sociocultural como eje interpretativo para analizar las prácticas lectoras docentes en una institución fiscal urbana, entendiendo que dichas prácticas están condicionadas por sus contextos socioculturales y condiciones de vida.

2.2. Hábito lector y práctica lectora: distinciones conceptuales

En el ámbito educativo, es común utilizar de manera indistinta los términos hábito lector y práctica lectora; sin embargo, ambos conceptos responden a enfoques conceptuales y metodológicos diferentes. El hábito lector puede definirse como una disposición relativamente estable hacia la lectura, caracterizada por su regularidad, voluntariedad e integración en la vida cotidiana del sujeto (Díaz-Díaz et al., 2022; Kú & Alcocer, 2025). Larrañaga y Yubero (2005) señalan que el hábito integra dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, y que su consolidación depende de procesos de socialización prolongados. En este sentido, el hábito no es

innato, sino una construcción progresiva que ocurre cuando las experiencias lectoras adquieren continuidad, sentido personal y reconocimiento social.

Por su parte, la práctica lectora se refiere a las acciones concretas y recurrentes de lectura que se desarrollan con propósitos determinados en contextos socioculturales específicos (Zavala et al., 2004; Cassany, 2020). Estas prácticas pueden ser académicas, profesionales, recreativas o digitales, y no necesariamente implican continuidad ni internalización como disposición estable. La distinción es central para esta investigación. Mientras el hábito lector remite a una conducta estable y sostenida, la práctica lectora corresponde a eventos letrados recurrentes, pero circunstanciales.

Diversos estudios advierten que en la formación docente predominan prácticas lectoras instrumentales asociadas a demandas académicas, con menor presencia de lectura recreativa o por iniciativa personal (Díaz-Díaz et al., 2022). Este fenómeno resulta relevante en el análisis de la mediación pedagógica, pues el denominado “efecto espejo” sugiere que el comportamiento lector del docente incide en las trayectorias lectoras del estudiantado (Molina-García y Del Moral-Barrigüete, 2021).

El enfoque mixto adoptado en este estudio permite distinguir entre ambas dimensiones: la encuesta se orienta a cuantificar frecuencias y tipos de lectura (hábitos), mientras que las entrevistas exploran con mayor profundidad las maneras de interactuar con la lectura, así como sus circunstancias y significados (prácticas).

Más adelante se realizará una reflexión sobre el alcance explicativo de ambas nociones.

2.3. Identidad lectora y perfil lector: nociones complementarias

El análisis sociocultural de la lectura puede beneficiarse de las nociones de identidad lectora y perfil lector. La identidad lectora constituye una construcción simbólica y relacional que integra elementos cognitivos, emocionales y sociales en torno a la autopercepción del sujeto como lector (Galindo, 2021). Se configura a lo largo del tiempo mediante experiencias significativas, discursos (narrativas) y mediaciones educativas (Anaya, 2023). En el caso de la identidad lectora del profesorado, Valderrama, et al. (2022) identifican múltiples dimensiones que intervienen en su configuración: la proyección como mediador, las creencias sobre la literatura, la coherencia entre discurso y práctica, el modelaje hacia el estudiantado y la influencia del entorno familiar.

Por su parte, el perfil lector describe características observables: frecuencia, tipos de textos, formatos preferidos y estrategias empleadas (Errázuriz et al., 2019). Se trata de un constructo empírico susceptible de medición mediante instrumentos cuantitativos. La literatura reciente muestra tensiones entre ambos niveles. Díaz-Díaz et al. (2022) evidencian que muchos futuros docentes declaran una valoración positiva de la lectura (identidad), pero mantienen prácticas discontinuas y predominantemente instrumentales (perfil). Asimismo, Larrañaga y Yubero (2005) advierten fenómenos de deseabilidad social, donde la identidad proyectada no coincide con las prácticas reales. Desde la mediación pedagógica, la coherencia

entre identidad lectora y perfil activo fortalece el rol del docente como modelo cultural y formador de comunidades lectoras (González-Ramírez et al., 2020).

En el marco del presente estudio, esta distinción resulta clave: el diseño metodológico permite contrastar la autopercepción docente con la frecuencia y características concretas de sus prácticas lectoras, identificando posibles desajustes entre identidad y perfil.

2.4. Marco normativo y políticas educativas ecuatorianas

En el contexto ecuatoriano, la promoción de la lectura se encuentra respaldada normativamente por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI; Ministerio de Educación, 2015), que establece la formación integral del estudiantado y el desarrollo de competencias comunicativas como pilares del sistema educativo. Asimismo, el Ministerio de Educación ha implementado lineamientos curriculares que reconocen la lectura como eje transversal del aprendizaje y como competencia fundamental para el ejercicio ciudadano (Ministerio de Educación, 2016). En concordancia con este marco normativo, las evaluaciones nacionales del Sistema de Evaluación Ser Estudiante (SEST) se ocupan de brindar retroalimentación oportuna en relación con la necesidad de fortalecer habilidades de lectura en cuanto a análisis, interpretación y pensamiento crítico (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2025b).

Como ya mencionamos anteriormente, los resultados de las pruebas Ser Estudiante han evidenciado que todavía no se logra lo establecido en la normativa. De hecho, Ordóñez (2020) encontró que las políticas de promoción lectora tienden

a centrarse prioritariamente en el estudiantado, sin contemplar estrategias sistemáticas orientadas al fortalecimiento del hábito lector docente. Este hallazgo sugiere estudios que permitan reconocer las condiciones estructurales que configuran culturas lectoras propiciadas por docentes de instituciones educativas públicas. Tomando en cuenta lo anterior, el presente estudio toma en consideración el marco de las políticas educativas vigentes, pero introduce una mirada complementaria: explorar hábitos y prácticas lectoras del profesorado entendiéndolas como condición indispensable para el fomento de la lectura de los estudiantes.

3. Método

Los estudios sobre la lectura concebida como una práctica social generalmente se llevan a cabo desde una perspectiva metodológica etnográfica (Barton, 2012). Este tipo de estudios requieren de un trabajo de campo cuyo eje central es la observación participante de varios meses o años de duración. Lamentablemente, para el presente estudio no se contó con el permiso de la institución para llevar a cabo observación participante consistente. Debido a esta situación se decidió adoptar un diseño con métodos mixtos, que integra procedimientos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión contextualizada y profunda de las prácticas y hábitos lectores del profesorado. Este diseño permite contrastar datos numéricos y narrativos para fortalecer la descripción detallada y la interpretación del fenómeno de interés, cuestión que implica procesos de triangulación de datos (Creswell, 2014; Creswell

& Guetterman, 2018). Tomando en cuenta los momentos de la recopilación de datos, el estudio es de concurrente: la recolección de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, se realizó durante el mismo periodo. En términos de alcance, el estudio es descriptivo y exploratorio; en primer lugar, porque caracteriza las prácticas y los hábitos lectores de docentes en cuanto a actividades lectoras, significados culturales y condiciones contextuales; además, indaga sobre un contexto poco investigado dentro del sistema educativo fiscal ecuatoriano (Creswell & Guetterman, 2018).

La recopilación se desarrolló en una Unidad Educativa Fiscal ubicada en el centro urbano de la ciudad de Cuenca, Ecuador, durante los meses de noviembre y diciembre del periodo lectivo 2025–2026. Se obtuvo la participación de todos los docentes del área de Lengua y Literatura de los niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato, que atienden alrededor de 450 estudiantes. En la Tabla 1 se presenta a los cinco participantes con sus principales características.

Tabla 1. Participantes del estudio

Participante	Sexo	Edad	Años de experiencia docente	Grado más alto de estudios	Horas a la semana destinadas a la lectura
Docente 1	Femenino	55	25	Maestría	1 a 2
Docente 2	Femenino	53	19	Maestría	3 a 5
Docente 3	Masculino	55	20	Maestría	3 a 5
Docente 4	Femenino	40	19	Maestría	3 a 5
Docente 5	Femenino	35	10	Maestría	1 a 2

En cuanto a la recopilación de datos de índole cuantitativa, se realizó una encuesta estructurada con escala tipo Likert con algunas preguntas abiertas (complementarias). El diseño del cuestionario tomó como referencia la Encuesta Nacional de Hábitos Lectores,

Prácticas y Consumos Culturales (Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador, 2021), adaptada al contexto docente. Además de registrar datos generales como nombre, edad, sexo, nivel educativo que imparten, años de experiencia y nivel de instrucción, el instrumento midió las siguientes variables:

1) En relación con sus actividades de lectura reportaron:
    a. Frecuencia de lectura de textos para mejorar su práctica docente.
    b. Frecuencia de compra o adquisición de libros.
    c. Frecuencia de lectura en formato digital e impreso.
    d. Horas semanales destinadas a la lectura.
2) En relación con su consumo de diferentes tipos de texto reportaron la frecuencia de lectura de novelas, cuentos, poesías, cómics, académicos, manuales (o autoayuda), ensayos, textos escolares y religiosos.
3) En relación con las temáticas de los textos que consumen reportaron la frecuencia de lectura de romance, drama, misterio y suspenso, terror, ciencia ficción, historia, científico, política, esoterismo, viajes, cocina, humor, erótica, manualidades e infantil o juvenil.
4) En relación con sus actitudes haca la lectura reportaron su grado de acuerdo o desacuerdo sobre las siguientes cuestiones:
    a. La lectura como herramienta esencial para su desarrollo profesional.
    b. Cuenta con el tiempo suficiente para leer.
    c. Los docentes como modelos de lector para los estudiantes.
    d. La lectura como aliado en la reflexión sobre su práctica educativa.
    e. La lectura como actividad aburrida o poco atractiva.
    f. Los textos educativos son difíciles de conseguir o costosos.

5) En relación con sus condiciones institucionales reportaron su grado de acuerdo o desacuerdo sobre las siguientes cuestiones:
    a. La institución fomenta la lectura entre los docentes.
    b. Existen espacios y recursos para la lectura profesional.
    c. La participación individual en círculos de lectura o clubes de lectura de docentes.
    d. La participación en formación continua sobre promoción de la lectura.

En cuanto a la recopilación de datos de índole cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas. Su respectiva guía abordó las siguientes categorías derivadas de los referentes teóricos: 1) trayectoria lectora personal, 2) significados atribuidos a la lectura, 3) autopercepción como lector (identidad lectora), 4) dificultades o barreras institucionales y personales y 5) relación entre lectura y mediación pedagógica. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas de forma literal. Cabe destacar que en la encuesta se tuvieron dos ítems de índole cualitativa, dos preguntas abiertas, una sobre los factores que limitan su práctica lectora como docente y otra sobre su motivación para leer.

Consideraciones éticas

Se obtuvo consentimiento informado por escrito, garantizando voluntariedad, anonimato y confidencialidad. Los datos fueron procesados y almacenados en un repositorio digital protegido. En esta investigación se ha cuidado no revelar datos identificatorios de la institución o de los docentes.

Estrategias de análisis de la información

Los datos de la encuesta fueron tabulados y procesados en una hoja de cálculo. Específicamente se realizó análisis descriptivo, calculando frecuencias y porcentajes para elaborar tablas que permitieran la interpretación de los datos. Por su parte, las entrevistas fueron sometidas a un análisis que implica la codificación de aspectos relevantes y su

respectiva categorización (Charmaz, 2006). El procedimiento incluyó: transcripción de los archivos de audio, lectura comprensiva de las transcripciones, codificación inicial abierta, agrupación en categorías y subcategorías, y contrastación con referentes teóricos. Las categorías se construyeron tanto de manera deductiva (derivadas de los referentes teóricos) como inductiva (emergentes de los datos). Posteriormente se realizó una triangulación metodológica al contrastar los hallazgos tanto cuantitativos como cualitativos (Aguilar & Barroso, 2015).

4. RESULTADOS

Se presentan los principales hallazgos de este trabajo a partir de cada docente participante en la exposición se complementan los datos de encuesta y entrevista para profundizar en las experiencias y perspectivas de cada docente. Para la exposición de cada docente se sigue la misma estructura: datos generales del docente, concepción sobre la lectura, prácticas de lectura y dificultades que enfrenta para fomentar la lectura en sus estudiantes.

4.1. Docente 1

Según datos de encuesta, se trata de una docente de Educación General Básica, de 55 años de edad y 25 años de experiencia. Su grado más alto de estudios es maestría. Estima que lee entre una y dos horas a la semana.

4.1.1. Concepción sobre lectura

Le otorga un valor alto a la lectura. Argumenta sobre la posibilidad de conocer más y de estimular su imaginación: “…es una de las mejores herramientas (…) es la mejor manera de ir conociendo (…) me encanta leer los cuentos, las revistas, me encantan estas cositas antiguas (…) porque me encanta que mi imaginación vuele”. En la encuesta también

señaló dos aspectos convergentes con estos datos, que su motivación por la lectura es investigación en temas de su interés y por diversión. Esto nos permite identificar dos ámbitos centrales de sus prácticas letradas: lo profesional y lo lúdico.

4.1.2. Prácticas de lectura

Considera que los docentes han sido de gran ayuda para sus prácticas de lectura: “al menos en lengua y literatura siempre nos ayudan los docentes (…) Cuando hacíamos alguna lectura, alguna cosa, ellos siempre nos hacen preguntas, ¿qué les gustó?, esas cosas”. Esto concuerda con un dato de la encuesta en el que se manifiesta de acuerdo con la afirmación “Considero que los docentes debemos ser modelos de lector para los estudiantes”.

Afirma que ha leído una novela recientemente; sin embargo, no logró recordar el nombre: “Leí yo recién una novela, pero no me acuerdo del nombre. En vacaciones (…) igual fue un libro que compré”.

Considera que el hogar es un entorno muy importante para las prácticas de lectura. De hecho, su práctica más frecuente es leer noticias y comentarlas con su esposo:

> (…) es lo que siempre está a la mano, el periódico que compra mi esposo todos los días. (…) cuando llego a mi casa a partir de las cuatro de la tarde (…) entonces ahí me siento una media horita para relajarme, leo todos los titulares. [¿Comparte con alguien lo que ha leído?] Con mi esposo que le encantan las noticias.

Además, reporta que su carga de trabajo no le permite tener las prácticas de lectura que desea: “Hay muchas ocasiones que el trabajo nos absorbe, estamos con tantas cosas que uno se dedica más al trabajo y se olvida de leer”. Esto concuerda con un dato de la encuesta, ha manifestado de acuerdo con la afirmación “Me gustaría leer más, pero no tengo tiempo”.

Considera que la institución educativa podría beneficiarse de docentes que lean más, compartan lectura y las comenten, ya sean noticias o libros. Propone que podría existir hasta un intercambio de libros o de conversaciones que permitan compartir y dialogar sobre diferentes textos que se hayan leído y de diferente temática.

4.1.3. Dificultades en el fomento de la lectura para los estudiantes

Encuentra un obstáculo en la tecnología, considerando que les genera dificultades de concentración: "(…) ellos no se concentran mucho como nosotros (los docentes), ellos están más relacionados con la tecnología y no les gustan los libros". Además, considera que la tecnología ofrece otras experiencias que son más atractivas para los estudiantes: "Yo creo que es uno de los problemas graves de los jóvenes (…) que no quieren leer, que ellos están más con esto de los juegos, esas cosas que vienen del internet y ya no les gusta la lectura". Esta postura directamente rivaliza con la tecnología.

De este caso debemos destacar algunas cuestiones. La docente considera que todos los docentes deben ser modelos de lector para los estudiantes; sin embargo, ella misma no puede mantener prácticas de lectura lúdica con la constancia deseada. Esto se debe a que el trabajo de docencia ocupa su tiempo disponible. Eso mismo lleva a una preocupación, intenta fomentar la lectura en esos términos: lúdica y en libros impresos; sin embargo, ella considera que el disfrute de los jóvenes se consigue principalmente con la tecnología digital y que es difícil competir contra esta oferta cultural.

4.2. Caso 2

De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta, el caso 2 corresponde a una docente de Educación General Básica de 53 años de edad, con 19 años de experiencia profesional. Posee formación de posgrado a nivel de maestría y estima dedicar entre tres y cinco horas semanales a la lectura.

4.2.1. Concepción sobre lectura

La docente atribuye a la lectura un valor significativo tanto en el ámbito profesional como en el personal. En sus palabras, la lectura constituye “una manera de despejar la mente, de aprender, de viajar y de ampliar la visión que tengo del mundo”. Además, amplía esta concepción al señalar que “también es conocimiento, aprendizaje”. Estas afirmaciones evidencian una concepción de la lectura que combina dimensiones cognitivas y lúdicas, al reconocer simultáneamente su utilidad para el aprendizaje y su capacidad para generar disfrute.

En la entrevista, la docente menciona que su interés por la lectura se vincula también con necesidades familiares. Por ejemplo, indica que consulta con frecuencia artículos científicos relacionados con una enfermedad que afecta a un familiar, con el fin de comprender mejor esta situación: “(…) la semana anterior estuve leyendo un artículo que estaba bastante interesante… me llamó la atención porque tengo un familiar que tiene esta enfermedad y eso me motivó”. Paralelamente, manifiesta interés por la narrativa de terror y misterio: “(…) sí me gusta, más bien, el tipo de literatura de misterio, un poco de terror, me gusta en lo que son novelas”. Estas lecturas sugieren la coexistencia de prácticas lectoras orientadas tanto al aprendizaje como al entretenimiento.

Asimismo, la docente concibe la lectura como una actividad que puede compartirse en el ámbito personal, señalando que con su pareja mantienen intereses lectores similares y dialogan sobre los textos que leen. Estas afirmaciones coinciden con los resultados de la encuesta, en los que se confirma una valoración positiva de la lectura.

4.2.2. Prácticas de lectura

En relación con sus prácticas lectoras, la docente la define como “un hábito que deberíamos tener todos, sin embargo, actualmente no dedicamos mucho tiempo”. Esta

afirmación revela una conciencia sobre la importancia del hábito lector, aunque también pone de manifiesto ciertas limitaciones para sostenerlo de manera constante. En la encuesta, la participante señaló que le gustaría disponer de más tiempo para leer, pero identifica como obstáculo principal la carga de trabajo administrativo asociada a la labor docente. En una pregunta abierta escribió: “El principal inconveniente es el exceso de trabajo (documentos) que debemos completar como docentes”. En coherencia con esta percepción, durante la entrevista reconoce que en los últimos meses su lectura se ha orientado principalmente hacia textos funcionales: “últimamente no he leído libros completos, he dejado ahí en el libro que estaba leyendo, pero he leído más bien temas relacionados con trabajo o relacionado con algún tema que a mí me llama la atención”.

En cuanto a los espacios de lectura, la docente indica que prefiere leer en su habitación, ya que este lugar “me permite concentrar de mejor manera”. Asimismo, señala que no mantiene un horario fijo para esta actividad, lo que sugiere una práctica lectora flexible y condicionada por la disponibilidad de tiempo.

Es importante destacar que la participante considera que su formación de posgrado influyó positivamente en su relación con la lectura, ya que la realización de una maestría implicó una mayor exposición a textos académicos y especializados. A partir de esta experiencia, propone la creación de espacios institucionales de intercambio lector entre docentes, señalando que un “club de conversación, con base en lo que se ha leído en las semanas, sería una buena alternativa para que nos incentivemos nosotros mismos”. Esta propuesta se relaciona con su convicción, manifestada también en la encuesta, de que los docentes deben actuar como modelos lectores para sus estudiantes.

4.2.3. Dificultades en el fomento de la lectura para los estudiantes

En relación con la promoción de la lectura en el aula, la docente identifica a la tecnología y a las redes sociales como uno de los principales obstáculos. Desde su perspectiva, muchos estudiantes muestran una preferencia por contenidos audiovisuales breves antes que por la lectura de textos impresos. En este sentido, señala que se “prefiere ver un vídeo que no sabemos en realidad tendrá una base científica (…) las personas, en general, utilizan más redes sociales y piensan que lo que está publicado ahí es verdad, sin ir a una fuente confiable”. Según su apreciación, esta dinámica dificulta el acercamiento de los estudiantes a la lectura crítica y a la consulta de fuentes confiables, lo que representa un desafío adicional para el trabajo pedagógico orientado al desarrollo de competencias lectoras.

En este caso se demuestra una relación positiva y relativamente activa con la lectura, evidenciada en una mayor frecuencia lectora semanal en comparación con otros participantes del estudio. La concepción de la lectura de la docente integra dimensiones de aprendizaje, bienestar personal y entretenimiento, lo que sugiere una identidad lectora diversificada. No obstante, sus prácticas lectoras recientes se orientan principalmente hacia textos no lúdicos, lo que evidencia una predominancia de la lectura instrumental, condicionada en gran medida por las demandas laborales y personales. Es importante destacar que la docente identifica la influencia de la tecnología y las redes sociales como una dificultad para fomentar la lectura en sus estudiantes. En conjunto, este caso refleja la coexistencia de una valoración positiva de la lectura, una práctica lectora relativamente sostenida y una preocupación por las transformaciones culturales que afectan los hábitos lectores de las nuevas generaciones.

4.3. Caso 3

El tercer caso corresponde a un docente de 55 años de edad, con 20 años de experiencia en Educación General Básica y Bachillerato. Posee formación de posgrado a nivel de maestría. De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta, estima dedicar entre tres y cinco horas semanales a la lectura.

4.3.1. Concepción de la lectura

En la encuesta, el docente señala que la lectura constituye una herramienta esencial para el desarrollo profesional, que le gustaría disponer de más tiempo para leer y que los docentes deben actuar como modelos lectores para sus estudiantes. Estas afirmaciones se profundizan en la entrevista, donde expresa que:

> (…) la lectura tiene un significado muy grande. En lo personal le podría decir que me llena de grandes… primariamente de información, conocimientos, aprendizaje también. Y porque no decirlo, emociones que también me da algo muy importante, cuando leemos cualquier tipo de texto, especialmente de textos literarios.

Esta declaración evidencia que el docente atribuye a la lectura un valor significativo tanto en el ámbito académico como en el personal. Para él, la lectura no solo representa una fuente de conocimiento, sino también una experiencia que involucra dimensiones emocionales.

Asimismo, el docente manifiesta preferencias lectoras orientadas hacia textos que le permitan analizar, reflexionar o profundizar en temas de interés intelectual, tales como cuestiones filosóficas o políticas: “las lecturas que son más de mi preferencia son aquellas que me brindan este tipo de información, de conocimiento… a veces de filosofía, me gusta algo de la política también… y también textos de literatura”. En contraste, menciona evitar la lectura de textos de terror debido a que le generan temor. Su práctica lectora se orienta

principalmente hacia textos académicos, artículos especializados y novelas, lo que evidencia una diversidad de materiales que contribuyen a ampliar su conocimiento.

En cuanto a la dimensión social de la lectura, el docente señala que esta suele ser una actividad predominantemente individual. Sin embargo, en ocasiones comparte noticias o comentarios sobre determinados temas con sus hijos o con algunos colegas y amigos, aunque reconoce que estas interacciones no constituyen una práctica frecuente.

Por otra parte, menciona haber propuesto de manera individual la creación de un espacio institucional destinado a fomentar la lectura, como la habilitación de una biblioteca que pudiera ser utilizada tanto por docentes como por estudiantes. No obstante, esta iniciativa no llegó a concretarse, aunque considera que sería pertinente promoverla dentro de la institución educativa.

4.3.2. Prácticas de lectura

El docente vincula la práctica lectora con la construcción de un hábito, señalando que esta actividad forma parte de la vida cotidiana de quienes se interesan por la lectura. En este sentido, afirma que la lectura constituye “un hábito que continuamente como profesionales, como aficionados a la lectura, pues lo hacemos día a día”.

Durante la entrevista comentó que uno de los últimos textos que leyó fue una novela de un autor ruso titulada “Mi primer amor”, la cual decidió leer motivado por su interés en recomendar lecturas a sus estudiantes. En sus palabras, buscó este texto con el propósito de “poder ayudar a mis estudiantes (…) ya me llamó la atención el libro y pude leer”. Esta afirmación refleja una relación directa entre sus prácticas lectoras y su rol docente, ya que selecciona textos que puedan resultar pertinentes para sus estudiantes.

Asimismo, indica que no posee un horario ni un espacio fijo destinado a la lectura. Según explica, suele leer cuando dispone de tiempo libre, ya que “hay momentos en que

uno tiene disponibilidad de tiempo y busca un espacio para deleitarse de la lectura". Esta afirmación sugiere que su práctica lectora responde más a la disponibilidad temporal que a una rutina establecida.

El docente reconoce que existen diversas motivaciones para la lectura, aunque identifica también ciertas limitaciones que dificultan su desarrollo de manera más constante. Entre ellas menciona la falta de tiempo, la ausencia de espacios adecuados para la lectura y la carga administrativa propia de la labor docente.

Finalmente, el docente considera que el entorno social influye significativamente en la relación con la lectura. En este sentido, señala que la práctica lectora se encuentra vinculada con distintos contextos, tales como "amigos, el entorno familiar, el entorno de trabajo". Además, reconoce que su formación de posgrado contribuyó a fortalecer su relación con los textos, ya que durante la maestría aprendió a aproximarse a ellos de una manera más rigurosa y reflexiva.

4.3.3. Dificultades en el fomento de la lectura en los estudiantes

En relación con la promoción de la lectura entre los estudiantes, el docente identifica la falta de motivación como uno de los principales obstáculos, tanto de estudiantes como de docentes. Al respecto señala:

> Yo creo que una de las barreras más grandes es la falta de motivación. Parece que nos hace falta mucha motivación, tanto a docentes como a los estudiantes. El tiempo también es otro factor, no disponemos (…) de tantas tareas que tenemos que hacer.

Considera que hace falta un espacio adecuado para la lectura en la institución educativa: "(…) primeramente, dentro de la institución [se necesita] un espacio exclusivo para la lectura… he tratado de acondicionar, pero, lamentablemente se ha quedado hasta allí". Además, señaló que los administrativos deberían gestionar esta importante cuestión.

El caso del docente refleja una identidad lectora asociada al desarrollo intelectual y al ejercicio profesional, así como una conciencia clara del rol del docente como mediador y modelo lector para los estudiantes. No obstante, al igual que en otros casos del estudio, sus prácticas lectoras se encuentran condicionadas por factores estructurales como la falta de tiempo, la carga administrativa y la ausencia de espacios institucionales destinados a la lectura.

Este caso pone de manifiesto la coexistencia de una valoración positiva de la lectura, una práctica lectora concentrada en el desarrollo profesional y una preocupación por las condiciones institucionales que limitan la consolidación de una cultura lectora más sólida en el contexto escolar. Se destaca que el docente también reportó la falta de tiempo para leer en correspondencia con su carga de trabajo, factor que coincide con los señalados por otros participantes del estudio.

4.4. Caso 4

El cuarto caso corresponde a una docente de 40 años de edad, con título de maestría y 19 años de experiencia profesional. Se desempeña como docente de Lengua y Literatura en los niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato. Según los datos obtenidos en la encuesta, estima dedicar entre tres y cinco horas semanales a la lectura.

4.4.1. Concepción de la lectura

En la encuesta, la docente señala que la lectura constituye una herramienta esencial para el desarrollo profesional. Esta idea se reafirma durante la entrevista, en la que expresó lo siguiente: “la lectura es aprendizaje en lo profesional… en el proceso de enseñanza aprendizaje… es entretenimiento en lo personal”.

Esta concepción integra dimensiones formativas y recreativas de la lectura, evidenciando que la docente la percibe como una práctica que incide tanto en su desarrollo personal como en su ejercicio pedagógico. En este sentido, menciona que suele leer artículos científicos relacionados con temas médicos y educativos, lo que revela un interés por actualizar conocimientos vinculados a diferentes ámbitos: “El viernes acabo de leer un artículo sobre el autismo. Me gusta mucho leer los artículos científicos”.

Asimismo, comenta haber finalizado recientemente la lectura de “El enfermo imaginario” de Molière, señalando que suele involucrarse intensamente con los textos que despiertan su interés. En sus palabras: “es simplemente me engancho con los libros, cojo algún libro que tengo a mano y bueno me gusta culminar la lectura, comienzo a leer y culmino”.

Por otra parte, considera que el ejemplo de los docentes cumple un papel relevante en la formación de hábitos lectores en los estudiantes. En este sentido afirma que “los jóvenes, en este caso, nuestros estudiantes adquieren esos hábitos viendo a los docentes”. No obstante, también reconoce que la lectura responde en parte a una motivación personal, señalando que el interés por leer “también es algo que le nace a una persona”.

4.4.2. Prácticas de lectura

La docente concibe la práctica lectora como un hábito que se construye desde etapas tempranas de la vida. En la entrevista señala: “para mí la práctica lectora es, en realidad, un hábito que uno adquiere desde la niñez”. En su caso particular, identifica la influencia de su entorno familiar como un factor determinante en el desarrollo de su relación con la lectura. Al respecto menciona que su abuelo fue una figura clave en la formación de su hábito lector: “entonces, por ahí la inclinación y el amor que yo tengo por la lectura”. Según relata, este familiar solía leer poesía y compartir proverbios y refranes, lo cual

constituyó una experiencia significativa en su infancia. Como explica la docente, “le gustaba mucho leer poesía. Pero más educativa para mí fue la enseñanza de los proverbios. Él utilizaba muchísimos refranes”. Estas experiencias reflejan la importancia del contexto familiar en la construcción de una identidad lectora.

En cuanto a sus prácticas actuales, la docente señala que prefiere leer en espacios tranquilos que favorezcan la concentración. En particular, menciona que suele dedicar tiempo a la lectura durante la madrugada: “me gusta un espacio tranquilo, relajado y, por lo general, leo en las madrugadas”. Asimismo, indica que intenta reservar momentos para la lectura durante los fines de semana o en distintos momentos del día, procurando dedicar al menos unos minutos a esta actividad: “los fines de semana busco siempre un espacio, todos los días, en realidad busco un espacio al menos unos 20 minutos para leer”.

En el ámbito profesional, también considera valioso promover el intercambio de lecturas entre colegas. En este sentido propone sugerir textos de interés para los docentes y fomentar un proceso progresivo de acercamiento a la lectura, comenzando “con lecturas de fácil comprensión y luego ir a las más complejas” con el fin de motivar a quienes aún no poseen un hábito lector consolidado.

4.4.3. Dificultades en el fomento de la lectura en los estudiantes

En la encuesta, la docente señala que, en el plano personal, no percibe mayores dificultades en relación con su práctica lectora, lo cual confirma durante la entrevista. Sin embargo, al referirse a sus estudiantes, observa que estos no siempre leen los textos propuestos en el currículo escolar. Según explica, los estudiantes “no leen lo que está dentro del currículum, digamos, lo que uno como docente direcciona”. No obstante, su perspectiva introduce un matiz relevante al reconocer que los jóvenes sí realizan prácticas lectoras, aunque orientadas hacia otros intereses. En sus palabras, “ellos leen y leen

bastante, pero es un tipo de lectura vernácula, una lectura que les interesa, que es el interés de los jóvenes". Para la docente la lectura vernácula es muy válida en términos educativos, este punto de vista plantea el desafío de articular dichas prácticas con las lecturas propuestas en el ámbito escolar.

Este caso evidencia una relación consolidada con la lectura, caracterizada por una valoración positiva tanto en el ámbito personal como en el profesional. Su discurso refleja una identidad lectora construida a partir de experiencias familiares tempranas y reforzada posteriormente por su formación académica y su ejercicio docente. A diferencia de otros participantes del estudio, la docente no percibe grandes limitaciones en su práctica lectora y manifiesta estrategias concretas para sostener este hábito, como la búsqueda deliberada de espacios y momentos destinados a la lectura. Asimismo, reconoce la importancia del ejemplo docente en la formación de hábitos lectores en los estudiantes. Finalmente, su interpretación sobre las prácticas lectoras juveniles introduce una perspectiva relevante, al reconocer que los estudiantes sí realizan lecturas vinculadas a sus intereses personales, lo que plantea la necesidad de establecer puentes entre estas prácticas culturales y las propuestas lectoras del ámbito escolar.

4.5. Caso 5

Este caso corresponde a una docente de 35 años de edad, con título de maestría y 10 años de experiencia profesional. Se desempeña como docente en los niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato. De acuerdo con los resultados de la encuesta, estima dedicar entre una y dos horas semanales a la lectura.

4.5.1. Concepción de la lectura

La docente manifiesta estar de acuerdo con la afirmación de que la lectura constituye una herramienta esencial tanto para el desarrollo profesional como personal. Durante la

entrevista amplía esta idea al señalar que “la lectura es la puerta hacia otro mundo ya que podemos experimentar cosas que quizás no forman parte de nuestra vida cotidiana”.

En relación con sus intereses lectores, menciona que actualmente suele leer cuentos cortos, lo cual se relaciona con su contexto familiar. Como explica, “leo cuentos cortos, ya que tengo una pequeña de tres años”, lo que permite compartir momentos afectivos con su hija. Sobre esta práctica observa que la niña muestra interés por los textos cuando estos incluyen elementos visuales, señalando que “ella se siente atraída, en especial cuando ve los gráficos y los puedes relacionar también con la televisión”.

Además de este tipo de textos, la docente indica que con frecuencia lee noticias, artículos breves o investigaciones relacionadas con temas que desea comprender mejor. En este sentido expresa: “prefiero lecturas que tienen un vocabulario sencillo y van acompañadas con imágenes”, ya que estos elementos facilitan la comprensión y la relación con los contenidos. La docente también considera que el entorno social influye significativamente en la formación de hábitos lectores. Desde su perspectiva, el ejemplo constituye un elemento fundamental en este proceso, ya que, como afirma, “si es que se observa uno aprende”.

4.5.2. Prácticas de lectura

La docente define la lectura como una actividad que requiere condiciones específicas para desarrollarse de manera adecuada. En sus palabras, “una práctica lectora es tener designado un lugar, un tiempo y un espacio, donde puedas relajarse y disfrutar de una lectura”. No obstante, reconoce que en su caso personal resulta difícil mantener estas condiciones de manera constante debido a las responsabilidades laborales y familiares.

A pesar de estas limitaciones, señala que la lectura de noticias constituye una práctica frecuente dentro del ámbito familiar, ya que suele comentar y discutir estos

contenidos con sus familiares: “Cuando encontramos algo, por lo general, las noticias que no tienen… que no responden todas las preguntas… entonces están abiertos un poquito más a la discusión”. Estas interacciones reflejan una dimensión social de la lectura, en la que los textos se convierten en punto de partida para el diálogo y la reflexión.

Por otro lado, la docente considera que sería pertinente promover espacios colectivos orientados a la lectura dentro de la institución educativa. En este sentido propone la creación de círculos de lectura en los que los participantes puedan “leer, conversar, analizar y criticar”, destacando la importancia de que estos espacios cuenten con una orientación o acompañamiento que permita dinamizar la participación.

4.5.3. Dificultades en el fomento de la lectura

En la encuesta, la docente identifica el tiempo como una de las principales limitaciones para el desarrollo de sus prácticas lectoras, mismas que permitirían ser ejemplo para sus estudiantes. Durante la entrevista también mencionó otras dificultades, la falta de acceso a textos que resulten atractivos o pertinentes para sus intereses y el costo de los libros: “a veces que es un poquito difícil encontrar los textos, otras, el costo de los mismos”.

Además, reconoce que, aunque es consciente de la importancia de la lectura, en ocasiones esta actividad no ocupa un lugar prioritario dentro de sus rutinas cotidianas relacionadas con su labor docente y su rol familiar, lo que dificulta la consolidación de un hábito lector más constante.

El caso de la docente evidencia una valoración positiva de la lectura como experiencia formativa y como medio para ampliar horizontes personales y profesionales. No obstante, sus prácticas lectoras se caracterizan por una frecuencia relativamente limitada, condicionada principalmente por el tiempo disponible. Este caso pone de manifiesto cómo las condiciones personales y contextuales influyen en la configuración de

las prácticas lectoras docentes, así como en la posibilidad de consolidar una relación más sistemática con la lectura. A diferencia de otros participantes del estudio, en este caso la práctica lectora se encuentra fuertemente vinculada con el entorno familiar, particularmente a la interacción con su hija, lo que introduce una dimensión intergeneracional en la relación con los textos. Asimismo, la docente reconoce el valor del ejemplo como mecanismo de transmisión de hábitos lectores.

5. DISCUSIÓN

5.1. La lectura: ¿hábitos o prácticas sociales?

Para los cinco docentes la lectura posee un alto valor simbólico. La Docente 1 afirmó que la lectura le aporta aprendizajes y estimula su imaginación. La Docente 2 también señaló que la lectura le aporta aprendizajes y la ampliación de su visión del mundo; este caso es especialmente interesante porque la lectura le permite obtener información para el cuidado de un familiar enfermo. El Docente 3 considera que la lectura le aporta aprendizajes y señala que esta situación cumple un papel importante en su desarrollo profesional; también, mencionó que le aporta experiencias emocionantes. La Docente 4 también señala que la lectura le aporta aprendizajes y es un apoyo a su desarrollo profesional; así mismo, señaló que cumple una función de entretenimiento. La docente 5 señaló que la lectura aporta aprendizajes y ayuda en su desarrollo profesional, también mencionó que le aporta experiencias más allá de su vida cotidiana; es destacable que la docente valora las aportaciones de la lectura a la crianza y a los vínculos afectivos con su hija con quien suele leer cuentos infantiles. De manera general, la lectura enriquece la vida de estos docentes, especialmente en relación con experiencias de aprendizaje, recreativas y afectivas. Sin embargo, esta valoración no siempre se traduce en una práctica lectora sostenida (hábitos). Según datos de entrevista y de encuesta (Tabla 2) se pudo identificar que principalmente

la lectura es reportada con más frecuencia con fines instrumentales, asociados a exigencias laborales, actualización pedagógica o necesidades de información, mientras que la lectura recreativa o lúdica presenta una menor presencia. Esto hallazgos coinciden con lo reportado en investigaciones sobre profesorado: las actividades de lectura suelen responder más a demandas externas que a intereses personales (Granado, 2014; Errázuriz et al., 2019; Muñoz, 2020). Con los hallazgos anteriores cabe reflexionar sobre la distinción conceptual entre hábito y práctica de lectura.

Tabla 2. Frecuencia de ítem de la encuesta: "¿Qué tipo de textos acostumbra leer?"

Finalidades y tipos de texto	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
Relacionados con la lectura con fines lúdicos					
Novelas	0	2	0	2	1
Cuentos	0	0	1	3	1
Poesías	0	2	1	1	1
Cómics	0	0	2	3	0
Total	0	4	4	9	3
Porcentaje[2]	0%	20%	20%	45%	15%
Relacionados con la lectura con fines profesionales					
Académicos[1]	0	1	1	1	2
Textos escolares	0	0	0	3	2
Total	0	1	1	4	4
Porcentaje[2]	0%	10%	10%	40%	40%

1. Este ítem comprende lo siguiente: "De investigación, ciencias, biografías, referencia o consulta (diccionarios, enciclopedias".
2. Porcentaje calculado con el total de finalidades: textos con fines lúdicos y textos con fines profesionales.

Los docentes participantes reportan diversas actividades de lectura como la revisión de artículos académicos, noticias, textos pedagógicos o documentos institucionales; no obstante, estas no siempre configuran un hábito lector entendido como una conducta voluntaria, regular y sostenida en el tiempo (Kú & Alcocer, 2025). La noción de hábito alude —de igual forma que la noción de práctica social— a la repetición del acto de leer. Sin embargo, existe una diferencia notable. La noción de hábito impone el criterio de estabilidad

y regularidad en la lectura (¿qué tipo de textos?, ¿cuántos?, ¿con qué regularidad se consumen?); generalmente, se estudia con cuestionarios cerrados y desde enfoques de investigación cuantitativos (Locher & Philipp, 2023; Kú & Alcocer, 2025). Por su parte, la noción de práctica (social) de lectura, implica estudios cualitativos que profundizan más allá de las conductas lectoras (Barton, 2012; Sroka, 2025). Estos estudios no solo encuentran continuidades en el uso de textos, también describen las maneras de usarlos y registran los puntos de vista de las personas que pueden implicar actitudes, valores y significados. Estos estudios sobre todo ayudan a conocer detalladamente cómo la lectura desempeña funciones y enriquece las vidas de las personas.

Desde el punto de vista del estudio de hábitos, la lectura de estos profesores presenta dificultades para ser constante; desde el punto de vista del estudio de prácticas de lectura, estos profesores tienen una relación positiva pero restringida por circunstancias laborales. Todos los profesores reportan falta de tiempo para leer con fines recreativos debido una pesada carga laboral; esto puede sugerir cierta precarización de la labor docente (Silva & Gutiérrez, 2020; Anaya, 2023; Saforcada et al., 2024). Consideramos que entender y estudiar a la lectura como hábito podría traer sesgos importantes debido a que invisibiliza las necesidades, circunstancias y trayectorias de vida de las personas. No se trata de algo tan simple y sancionador como tener (o no) disciplina, como algunos estudios de hábitos podrían sugerir (Kú & Alcocer, 2025), se trata de personas con el gusto por leer que no pueden llevarlo a la práctica por sus condiciones de vida.

5.2. Tensiones entre las identidades y los perfiles lectores de los docentes

Los hallazgos permiten observar una interesante relación entre las identidades y los perfiles lectores de los docentes. En términos generales, se ha logrado identificar una narrativa compartida que configura las identidades de los docentes (Valderrama, et al. 2022;

Anaya, 2023): se identifican como lectores que al menos leen 1 o 2 horas por semana (docentes 1 y 5) o entre 3 y 5 horas (docentes 2, 3 y 4), todos reportan el consumo de diversos tipos de texto tanto con fines recreativos como profesionales (Tabla 2) y todos consideran que el profesorado debe actuar como modelo o ejemplo de lector para los estudiantes. En relación con esta narrativa se encuentra una tensión: la actividad lectora reportada (perfil lector) no respalda plenamente el ideal asumido por los docentes (identidad lectora). A excepción de la Docente 4, los docentes lamentan y reportan la falta de tiempo para la lectura recreativa. Esta discrepancia entre la identidad declarada y las prácticas realizadas puede interpretarse a la luz de lo que Larrañaga y Yubero (2005) denominan deseabilidad social, fenómeno en el cual los sujetos tienden a atribuirse características valoradas culturalmente. En el contexto de estos docentes de lengua y literatura, la lectura con fines recreativos constituye una práctica altamente valorada, esto hace más probable que se identifiquen como lectores asiduos, incluso cuando las condiciones laborales o personales dificultan sostener las prácticas lectoras concernientes.

Cabe otra reflexión al respecto a la actividad lectora valorada por los docentes. Tanto Lahire (2004) como Baudelot, et al. (2010) identificaron dos tipos de lectura, una basada en criterios estéticos que busca el disfrute de textos y la construcción de un bagaje literario, denominada lectura sabia, y otra basada en criterios ético-prácticos, que aporta información o ideas para la solución de problemas diversos de la vida cotidiana, denominada lectura ordinaria. Estos autores critican la imposición cultural que supone la postura que considera a la lectura por placer estético como la forma más valiosa o fructífera, debido a que invisibiliza y desestima a las lecturas con otras finalidades. Por lo anterior, es necesario reflexionar si sería provechoso que los docentes superen dicha imposición cultural y consideren ambos tipos de lectura (sabia y ordinaria) como valiosos por sus aportaciones

a la vida de las personas. Los docentes de este estudio han dado ejemplos de lo enriquecedora que puede resultar la lectura ordinaria, la docente que lee para cuidar a un familiar enfermo o los docentes que leen para su desarrollo profesional. Tal vez, si se supera la restricción de una enseñanza enfocada en la lectura sabia, y se abre el panorama a otras funciones y necesidades, se podrían fomentar trayectorias y relaciones con la lectura más auténticas y significativas para los estudiantes.

Los casos analizados también evidencian que la identidad lectora se construye a partir de trayectorias personales diversas. En algunos docentes, el origen del interés por la lectura se vincula con experiencias familiares tempranas (Docente 4), mientras que en otros se relaciona con procesos de formación como la escolar (Docente 1) o los estudios de posgrado (docentes 2 y 3). Estas trayectorias muestran que la identidad lectora no es un atributo fijo, sino una construcción dinámica que se configura a lo largo de la vida mediante experiencias sociales, culturales e institucionales.

5.3. Dificultades para el fomento de la lectura en la educación básica

Un tema recurrente en los discursos docentes es la percepción de la tecnología como un obstáculo para el fomento de la lectura de sus estudiantes. Las docentes 1, 2 y 5 explícitamente han expresado que los jóvenes muestran una mayor inclinación hacia medios digitales (audiovisuales o interactivos) y creen que esto disminuye el interés por la lectura de textos literarios. Estas ideas contradicen estudios que encontraron aportaciones de la cultura digital a la formación de lectores en la escolaridad. Saritha, et al. (2026) afirman que dispositivos portátiles como teléfonos, tabletas y lectores electrónicos son importantes aliados para la accesibilidad a textos, especialmente los teléfonos; también, han encontrado que los estudiantes no han abandonado la lectura en medios impresos. Por su parte, Viana, et al. (2024) indican que el uso de contenidos multimodales e interactivos por parte de los

docentes motiva a los estudiantes a relacionarse significativamente con la lectura. A la luz de los anteriores estudios cabe considerar la posibilidad de que una postura que rivaliza los medios digitales con la formación de lectores podría estar limitando las prácticas de enseñanza de las docentes. Cabe destacar que la docente 4, tuvo una postura más conciliadora y no considera que las actividades de lectura vernáculas de los estudiantes sean un obstáculo para el fomento de la lectura en el contexto educativo; en cambio, señala una necesidad de articulación y aprovechamiento.

Otra dificultad fue señalada por el Docente 3. Bajo la consideración de que los espacios específicos para desarrollar la práctica lectora son esenciales para el fomento de la lectura, señaló que una de las mayores dificultades que identifica es la falta de dichos espacios en la institución educativa. Esta postura concuerda con estudios sobre las bibliotecas escolares. En diferentes revisiones de literatura, Parisi-Moreno, et al. (2020) y Puente (2025) encontraron que estos espacios son un eje central para el fomento de la lectura y el desarrollo de la competencia literaria. Cabe destacar una reflexión de Puente (2025), quien afirma que las bibliotecas escolares ayudan en la mitigación de disparidades en el acceso a la cultura, al brindar acceso a textos y recursos digitales. Con estas reflexiones resulta prioritario que la institución educativa reconozca la preocupación del Docente 3 y la tome como una oportunidad para mejorar su calidad educativa por medio de la gestión de espacios adecuados para la lectura.

5.4. Hacia el fortalecimiento de las prácticas de lectura en la institución educativa

En relación con el señalamiento del Docente 3 sobre la falta de espacios adecuados para la lectura en la institución educativa, las docentes 1, 2, 4 y 5 señalaron que los espacios establecidos para compartir lecturas —como círculos o clubes destinados al intercambio de textos y experiencias entre docentes y estudiantes— podrían potenciar el fomento de la

lectura en este contexto. Esto concuerda con los hallazgos de una revisión sistemática realizada por Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2024) quienes reportan que los clubes de lectura son espacios que contribuyen al desarrollo del análisis literario y a la conformación del hábito lector y la identidad lectora. Las ideas que aportan los docentes, aunque se enfocan en aspectos distintos, son complementarias; evidencian la necesidad de comprender la lectura no solo como una responsabilidad individual, sino también como una actividad social o compartida que puede ser apoyada institucionalmente. La conformación de comunidades lectoras dentro de la escuela, en espacios idóneos, podría contribuir a diversificar las prácticas lectoras del profesorado y a fortalecer su identidad como mediadores culturales de la lectura.

6. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permiten exponer la relación de los docentes de lengua y literatura de una institución educativa con la lectura. Se trata de un objeto de estudio que se puede analizar tanto con la noción de hábito como de práctica social. De hecho, es necesario comparar el alcance explicativo de estas nociones. Desde el punto de vista de la investigación sobre hábitos de lectura, se ha encontrado que esta forma parte de las actividades habituales del profesorado; sin embargo, no necesariamente se configura como hábitos acordes con la identidad docente declarada o idealizada (más adelante se retoma este punto). En cambio, desde una perspectiva sociocultural que toma en cuenta las necesidades y condiciones de vida de los docentes, el panorama es diferente. Se ha encontrado una comunidad que valora positivamente a la lectura; para estos docentes no solo brinda oportunidades de recreación o apreciación literaria sino también de aprendizaje, de desarrollo profesional y de resolución de necesidades cotidianas. Estas últimas

comprenden cuestiones tan importantes como la crianza o el cuidado de un familiar enfermo.

La perspectiva sociocultural sobre la lectura también ha permitido explorar las dificultades que condicionan las prácticas de lectura de estos docentes. En primer lugar, se encuentran restricciones concretas como la falta de tiempo para leer, relacionada con una pesada carga laboral. Cabe recordar que entre cinco docentes atienden aproximadamente a 450 estudiantes; esto sugiere cierta precarización de su trabajo. Otra restricción es la falta de espacios para leer en la institución, no solo físicos como bibliotecas o rincones de lectura, sino también sociales como clubes o círculos literarios. Es necesario recordar que diversas investigaciones han encontrado que tanto los espacios físicos como sociales son muy benéficos para el fomento de la lectura.

En segundo lugar, se podrían señalar restricciones conceptuales sobre la lectura. La identidad lectora docente se construye en tensión entre el rol profesional —que social y culturalmente demanda que el profesorado actúe como modelo de lector— y las condiciones reales de tiempo, motivación y disponibilidad de materiales de lectura. Esta situación genera perfiles lectores heterogéneos y, en algunos casos, identidades lectoras más ideales que prácticas, donde el reconocimiento de la importancia de la lectura no siempre se traduce en experiencias lectoras sostenidas. La identidad idealizada de estos docentes se basa en una narrativa que valora más la lectura sabia que la ordinaria; es decir, adoptan una postura que valora la lectura con fines recreativos y de goce estético mientras que invisibiliza otras finalidades. Sería necesario que el fomento de la lectura también aproveche otro tipo de lecturas que trasciendan las finalidades recreativas y que exploren otras posibles aportaciones a las vidas de los estudiantes. Tal vez, con la mediación adecuada, los intereses auténticos de los estudiantes podrían trazar trayectorias de lectura

que establezcan puentes entre lo sabio y lo ordinario. Otra restricción conceptual identificada es la consideración de las tecnologías digitales como un obstáculo para el fomento de la lectura de los estudiantes, cabe recordar que diversos estudios han señalado las posibilidades de aprovechar no solo dispositivos electrónicos sino también la cultura digital, especialmente comunidades en línea para cultivar los intereses de lectura de los estudiantes.

A manera de cierre destacamos que este estudio aporta evidencia que permite comprender la lectura de los docentes como una práctica social y culturalmente situada, cuyo fortalecimiento requiere no solo del compromiso individual del profesorado, sino también de condiciones y esfuerzos institucionales que promuevan la lectura como una experiencia significativa dentro de las actividades académicas y culturales de las instituciones educativas. Es necesario señalar una limitación de este estudio, la actividad reportada en encuestas y los discursos de los docentes obtenidos a través de entrevistas implican que las prácticas lectoras solo se interpretan a partir de percepciones de los participantes. Futuros estudios podrían complementar estos hallazgos mediante acercamientos etnográficos que incluyan observación de prácticas lectoras y de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Álvarez, C. & Pascual Díez, J. (2024). Clubes de lectura: una revisión sistemática internacional de estudios (2010-2022). *Literatura: teoría, historia, crítica*, *26*(1), 312-347. https://doi.org/10.15446/lthc.v26n1.107317

Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación, (47), 73–88. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Anaya, E. (2023). Identidad docente y precarización laboral ante la pandemia: el sujeto de rendimiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, 1-15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1771

Barbosa, S. A. (2023). Una práctica sociocultural de lectura y escritura en alumnos de un grupo multigrado. *Revista de Estudios de Educación,* 27, 1-20. https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1287

Barton, D. (2012). Ethnographic Approaches to Literacy Research. In The Encyclopedia of Applied Linguistics, C.A. Chapelle (Ed.). https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0398

Baudelot, C., Cartier, M., Détrez, C. (2010). Y sin embargo leen. Universidad Veracruzana.

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W. & Guetterman T. C. (2018). Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Pearson.

Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura, *21*(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967

Errázuriz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O. & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, *41*(164), 28-46. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856

Fuentes, O. L., & Álvarez, M. (2024). *Déficit en el hábito lector y su impacto en la comprensión y producción textual para adolescentes escolares.* Dialéctica. Revista de Investigación Educativa, 25. https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.4054

Galindo, A. K., (2021). Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria?. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23), 1-25. https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.964

González-Ramírez, C., González-Figueroa, M., Lobos-Guerrero, C., Valenzuela, J., & Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: Una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y Lingüística*, (42), 355-385. https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2600

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: Cultura y Educación*, *26*(1), 44-70. https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2025a). Informes Ser Estudiante. Banco de información INEVAL. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/nacionales-informes-y-resultados/

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2025b). Modelo específico de evaluación Ser Estudiante. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/download/49108

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, *8*(17), 37-66. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1365

Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). New Literacies. Mc Graw Hill.

Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos*, (1), 43–60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04

Maina, M. G., & Papalini, V. (2021). *Lectura(s): hacia una revisión del concepto*. Álabe, (23). https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). *Boletín Encuesta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumos Culturales*. Ministerio de Cultura y Patrimonio. https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/sites/28/2022/06/Bolet%C3%ADn-EHLPRACC-14062022.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador (2015). Ley Orgánica de Educación intercultural. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador (2016). Currículo de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. Lengua y literatura. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf

Molina-García, M. J., & Del Moral-Barrigüete, C. (2021). El proceso de construcción de un hábito lector en futuros docentes. *E-SEDLL*, (4), 1-15. http://hdl.handle.net/10481/75075

Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: Una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y Lingüística*, (42), 355-385. https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2600

Ordóñez Luna, F. (2020). *Análisis del currículo ecuatoriano a partir del constructivismo, profesores sin hábitos de lectura y el canon escolar*. Coloquio, (65), 28-35. Universidad del Azuay.

Paredes M., J. G. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. *Razón y Palabra*, (89). Universidad de los Hemisferios. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199536848025.

Puente, I. (2025). Las bibliotecas escolares y el perfil profesional del bibliotecario escolar en España: una revisión bibliográfica. *Investigación bibliotecológica*, *39*(103), 109-124. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2025.103.58969

Saforcada, F., Briscioli, B. y Schoo, S. (2024). Escuela secundaria en contextos de desigualdad: Políticas de baja escala y precarización docente. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 22(4), 143-163. https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.008

Saritha, Shivananda, B. & Mahabaleshwara, R. (2026). Digital Technologies and Reading Habits of Students: A Scoping Review. Open Information Science, 10(1), 1-14. https://doi.org/10.1515/opis-2025-0040

Šebart, M. K., Mažgon, J., & Kovač, M. (2025). What Do Future Educators Read and How Do Certain Factors Influence Their Reading Habits: Evidence from Slovenia. Education Sciences, 15(10), 1333. https://doi.org/10.3390/educsci15101333

Silva, C., & Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(140). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630

Sroka, M. (2025). Teachers as Readers: Examining the Personal Reading Lives of English Educators. *Georgia Journal of Literacy*, *47*(1), 46–65. https://doi.org/10.56887/galiteracy.188

Valenzuela, E., Centeno, M., Rodríguez, A., & Martínez, R. (2024). La importancia de fomentar hábitos de lectura en estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 10(2), 1414–1455.

Valderrama, G., Gajardo, F., Zúñiga, N., & Merino, C. (2022). El rol de la identidad lectora del profesor en la mediación literaria. *Sophia Austral*, *28*(14), 1-21. https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222814

Viana, A., Moraes, D. Viana, B. J., Araújo, J. Costa, L. & Lopes, L. (2024). The impact of digital technologies on the process of childhood literacy and reading development: challenges and opportunities. *Caderno Pedagógico*, *21*(13), 1-21. https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-478

Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.